



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

***“LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y
SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA
DOCENTE”***

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTORA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

MARÍA GUADALUPE GALVÁN MARTÍNEZ

DIRECTOR DE TESIS

DR. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

COMITÉ TUTORAL

DR. MARCO EDUARDO MURUETA REYES

DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR

DR. JOSÉ LUIS ROMERO HERNÁNDEZ

DR. ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO

MÉXICO, D.F. NOVIEMBRE DE 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

**A Víctor Hugo y José Luis que han sido
la luz y la inspiración de mi existencia**

**A mis padres Jesús (+) y Lucita (+)
A quienes amaré siempre profundamente**

AGRADECIMIENTOS

Agradezco enormemente a mi Tutor, **Dr. Miguel Ángel Martínez Rodríguez** por la orientación académica, la sugerencia de sustentos teóricos y el apoyo irrestricto para la culminación de este trabajo, a pesar de las vicisitudes y emergencias que se presentaron durante su elaboración.

A los miembros de mi Comité Tutorial, **Dr. Marco Eduardo Murueta Reyes, Dr. Antonio Carrillo Avelar, Dr. José Luis Romero Hernández y Dr. Armando Alcántara Santuario**, valoro sinceramente su tiempo, sus atinadas observaciones y comentarios en diversas partes de la argumentación, siempre me encontraré en deuda con ustedes.

Al **Dr. Héctor Ruiz-Esparza Murillo**, por su amistad y total apoyo desde el inicio de este proyecto.

Al **Mtro. Luis Jesús Ibarra Manrique**, no sólo mi compañero en el doctorado, mi camarada y mi guía en varias etapas del proceso.

Al **Mtro. José Luis Martínez Rosas**, por las incontables horas de explicación, su paciencia y su aprecio.

Al **Dr. Rodolfo Cortés del Moral**, porque de forma tan profesional contribuyó con su disposición, su tiempo y su afecto.

Al **Dr. Sergio Pérez Sánchez**, sin su acompañamiento, amistad y colaboración con material bibliográfico, no se hubiera llevado a cabo este proyecto.

A mis queridos Maestros de este Programa de Doctorado, muchas gracias por acompañarnos en esta travesía y permitirnos formar parte de esta bella experiencia académica.

Para mis compañeros de viaje en esta vida y queridos amigos: mis hermanos **María Victoria y Ulises Galván Martínez, Lic. Josefina Velázquez Barrientos y Dra. Rosalía Susana Lastra Barrios**, no tengo con qué agradecer su cercanía y sus palabras de aliento, el agradecimiento siempre será insuficiente por el valor que tuvo su solidaridad y confianza en mí.

Finalmente agradezco a mi *Alma Mater*, la **Universidad de Guanajuato** que financió y facilitó el desarrollo de esta investigación.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I: Teoría y enfoques metodológicos de investigación sobre las representaciones sociales en México	10
Introducción	10
Teorías implícitas	11
Construcción del conocimiento: perspectiva psicologista	14
Construcción del conocimiento: perspectiva sociologista	18
Las representaciones sociales (raíces históricas)	21
Aportes de la sociología clásica de Durkheim	21
Psicología del sentido común de Fritz Heider	27
Teoría sociocultural de Vigotsky	28
La construcción social del conocimiento desde Berger y Luckman	29
Las representaciones sociales (conceptualización)	31
Procesos de las representaciones sociales	40
Objetivación	42
Anclaje	43
Estructura y mecanismos internos de las representaciones sociales	45
Las representaciones sociales y su metodología	47
Diversas metodologías desde la topografía humana	47
Enfoque clásico (Moscovici)	49
Enfoque conceptual (Jodelet)	51
Enfoque experimental (Abric y colaboradores)	52
Variedad de las representaciones sociales en el contexto europeo	55
Variedad de las representaciones sociales en el contexto latinoamericano	56
Esbozo de representaciones sociales sobre diversas temáticas en México	65
Análisis metodológico de investigaciones sobre representaciones sociales en educación	69
Conclusiones	79
Capítulo II: La investigación de la práctica docente desde un enfoque crítico	83
Introducción	83
Cuestiones epistemológicas	83
La investigación en el campo educativo	86
En torno al enfoque interpretativo de la investigación educativa	90
Análisis de investigaciones sobre la línea del pensamiento docente	91

La práctica docente	98
Elementos que constituyen la práctica docente	100
La práctica docente desde un enfoque crítico	105
Conclusiones	108

Capítulo III: Hacia una metodología particular para el estudio de las representaciones sociales de la docencia 110

Introducción	110
Postura metodológica	112
Perspectiva cualitativa	113
Enfoque teórico-metodológico de las representaciones social	117
El enfoque procesual	118
El enfoque estructural	119
Técnicas de recolección	120
Métodos de identificación del contenido (interrogativos)	121
La entrevista	121
El cuestionario	121
Tablas inductoras	121
Dibujos y soportes gráficos	121
Aproximación monográfica	122
Métodos de identificación del contenido (asociativos)	122
La asociación libre	122
La carta asociativa	122
Métodos de identificación de la organización y estructura de la representación social	123
Técnicas de investigación de campo	124
La entrevista individual (semiestructurada, abierta, no dirigida)	124
Ejes de indagación en la entrevista colectiva	127
Currículum vitae	128
Autobiografía académica	128
Esquema figurativo	130
Población objeto de estudio	130

Capítulo IV: Trayectoria académica de los docentes participantes

Introducción	132
Antecedentes	132
Referencias históricas de la Universidad de Guanajuato	135
Departamento de Educación y Maestría en Desarrollo Docente	137
Quiénes son los docentes participantes	138
Conclusiones	146

Capítulo V: Aportes de la investigación y discusión de resultados	147
Introducción	147
Categoría 1. Tipos de práctica docente	150
Categoría 2. Contextualización del conocimiento	158
Categoría 3. Planeación	167
Categoría 4. Valores	176
Categoría 5. Autoridad	185
Categoría 6. Calidad en la educación y sus obstáculos	191
Categoría 7. Significado de la práctica docente	205
Categoría 8. Fenómeno de la informatización	216
Categoría 9. Vulgarización del conocimiento, elementos de sabiduría popular	224
Conceptos que se relacionan en la práctica docente	
Conclusiones	237

Anexos

Bibliografía

Introducción

Construcción del objeto de estudio

El proceso de objetivación de las representaciones sociales se materializa en experiencia cuando los conceptos abstractos se vuelven familiares y se puede iniciar un proceso de anclaje, en el cual se insertan dichas representaciones al sistema cognitivo, es decir, se da el amarre de lo nuevo con lo existente en la experiencia, porque ha sido categorizado, denotado o nombrado por lo que se puede representar lo desconocido.

Problematización

En el espacio globalizador de la cultura, nos rige el libre mercado y, desafortunadamente, la cultura, el arte, el conocimiento, entre otras cosas, se aprecian cada vez más informatizados y reducidos al acto de recibir y emitir información. El conocimiento y los procesos educativos circulan ya como paquetes de información pertenecientes a un eficiente sistema de fluidos que se gobierna bajo el principio de performatividad.

El saber se mercantiliza afirma J. Lyotard, (1990: 19) y se aprecia un conocimiento informático con un lenguaje aceptado como de saber y agrega:

En lugar de ser difundidos en virtud de su valor “informático” o de su importancia política (administrativa, diplomática, militar), puede imaginarse que los conocimientos sean puestos en circulación según las mismas redes que la moneda en “conocimientos de pago/conocimientos de inversión”, es decir: conocimientos intercambiados en el marco de la vida cotidiana (reconstitución de la fuerza de trabajo, “supervivencia”), versus créditos de conocimientos con visas a optimizar las actuaciones de un programa.

Es decir, dentro de los flujos de dinero se considera al conocimiento como moneda de cambio útil para decidir y adquirir. Lyotard (*idem*, 73-75) explica cómo es que la sociedad posindustrial y la cultura posmoderna se plantean la cuestión de la legitimación del saber en otros términos y de esta forma el gran relato pierde su credibilidad, ya sea relato especulativo o de emancipación, apreciándose en esta decadencia el auge de las técnicas y de las tecnologías a partir de la segunda guerra mundial, privilegiando los medios de la acción por sobre sus fines.

En los procesos educativos de la misma forma entra la palanca del productivismo, el pragmatismo, la funcionalidad social y la negación sistemática de

la cultura. Existe actualmente una corriente instrumentalizada del saber, inspirada lamentablemente en Plan Bolonia, que nos ubica en una disyuntiva para poder elegir entre productivismo o formación del espíritu crítico.

El servicio educativo no se puede contrastar con cualquier otro servicio de naturaleza manufacturero, porque situar a la educación en el crecimiento económico no garantiza una mejor calidad de vida, sino al contrario, el riesgo es que la sociedad pierda su capacidad crítica. En todo caso, junto a la educación para la rentabilidad debería de existir una para el desarrollo humano.

La lógica actual en la administración educativa privilegia la memoria a corto plazo con las consecuencias que esto conlleva, Lyotard (*idem*, 112-113) incluye, entre otras ventajas del principio de performatividad, las siguientes:

- Exige mentes claras y voluntades frías.
- Pone al cálculo sobre las esencias.
- Saca las funciones pragmáticas del saber bajo el criterio de eficiencia: pragmáticas de la argumentación, de la administración de la prueba, de la transmisión de lo conocido, del aprendizaje a imaginar.

Como puede apreciarse, esas ventajas se han incluido en el discurso educativo que a fuerza de pragmatismo han degenerado en mediciones, evaluaciones, certificaciones y recategorizaciones sin fin. No se trata de paralizarnos, sino de reconocer que los profesores no han mejorado la calidad educativa a fuerza de certificaciones.

Razón por la cual, es necesario replantear otras estrategias didácticas que potencien la autoreflexión, la creatividad, el trabajo colectivo dentro del magisterio, que prevea la formación del espíritu crítico de futuras generaciones y, como afirma Nussbaum, siguiendo a Bronson Alcott (2010), que sugiera no solamente la adaptación a los apremios económicos, sino la posibilidad de no renunciar jamás a la transformación.

Como parte de los objetivos del Programa de Maestría en Desarrollo Docente se vinculan las líneas del conocimiento para permitir que se recupere y analice de forma rigurosa la práctica docente propia o ajena. Al trabajar en el análisis de la práctica de profesores de varias generaciones se ha llegado a considerar, en lo personal, que el análisis de la práctica docente requiere analizar las propias representaciones sociales y saber cómo inciden, influyen, orientan y deciden las acciones en la docencia. Cabe advertir que el reconocimiento de las representaciones no asegura que las acciones en la práctica desarrollada se modifiquen, pero la alternativa constituye una introversión docente, que posibilita observar la docencia desde otros marcos de referencia y, si así se decide, trabajar en la transformación de las acciones.

En la vida cotidiana escolar existen prácticas muy compactas, nos referimos a prácticas inflexibles, petrificadas, guiadas más con una serie de certezas, convicciones, mitos, creencias y prejuicios acerca del hecho educativo, que con una lógica educativa evidenciable, de esta forma el análisis riguroso apunta a vencer la frecuente defensa y resistencia para sensibilizarnos y reconocer que existe una serie de representaciones sociales que operan en la consciencia aunque no sean producto de ella, ni por su origen ni por su desenlace, sino más bien están enmarcadas en la intersubjetividad.

La propia consciencia está formada por vivencias integradas hacia el trato con la gente, pero además con libros, imaginaciones, imágenes, etc., lo que remite a otras consciencias, es decir, estamos tratando con una expresión de una consciencia colectiva, no viene de un trasfondo oculto sino de situaciones y regularidades que operan no para todos, pero sí para muchas consciencias. Como afirma E. Murueta (2008), al reflexionar sobre subjetividad y praxis, “un objeto es siempre muchos objetos, hay una infinitud de objetos implicada en cada objeto, porque son infinitos sus contextos”. Más adelante el mismo autor continúa en el siguiente tono: “Los seres humanos estamos condenados a transformar todo lo que tocamos, aún cuando no sea esa la intención. Por eso la cultura crece y se modifica con la reiteración, con los rituales, con las costumbres”.

Como se verá enseguida, Murueta hace un comentario muy interesante respecto de cómo se incluyen en la experiencia propia las experiencias de otros:

Lo que potencializa y hace mayor el alcance de los fines y creaciones que una persona o un colectivo se plantea y/o realiza requiere de otra característica fundamental del proceder humano: la capacidad de incorporar a la propia experiencia las experiencias de otros, obviamente de manera acumulativa; y esto constituye propiamente la historia. [...] los humanos, la única especie que –a pesar de todo– “aprende en cabeza ajena” (2007).

Como se puede observar aun cuando los seres humanos poseemos características propias y particulares, éstas se van desplazando, modificando o enriqueciendo en la convivencia social (durante la comunicación, la toma de decisiones y hasta la justificación de las acciones), aprendiendo de forma consciente o no, de la experiencia ajena.

Lo social aparece cuando otorgamos a las acciones significado y sentido, es decir, cuando una acción tiene sentido para el interlocutor. En otras palabras, las representaciones son sociales porque están conectadas a lo social, siendo estas productos sociales que se construyen y comparten en comunidades de significado, grupos, e instituciones.

Se puede continuar con lo siguiente:

De hecho, para que los seres humanos sean capaces de aprender de la experiencia de otros, y por tanto propiciar la evolución geométrica mencionada, se requiere de lo que Piaget y Bruner llaman “función semiótica”, la posibilidad de operar con representaciones: símbolos, signos y “actos de significado”. Los cuales se van sistematizando y organizando para operar en varios planos simultáneos (Muruetta, 2007).

En el caso de las representaciones, éstas son sociales pero también particulares, dependen de las coordenadas de vida de la persona, y a partir de la información que se posee se elaboran dichas representaciones.

En los elementos de las representaciones sociales, por un lado, está el objeto de representación, pero ese objeto depende de la información que se tenga, por lo tanto, el objeto de representación y la actitud pueden ser positivas, negativas, indiferente, pero mucho depende entonces de la información y a partir de ella se construye la imagen, figura o modelo de representación.

Mientras Muruetta explica la segunda ley de la teoría de la praxis, afirma que una característica básica humana es que los significados y significantes se generan y mantienen mientras sean compartidos y reiterados.

En la vida cotidiana escolar se reiteran constantemente los significados en el plano del sentido común. En éste como en otros espacios aprendemos de la experiencia de otros recurriendo justamente a la función semiótica y se opera con un conjunto de actos, con significación que se vuelven costumbres para consolidar convicciones y certezas de diferente grado de consciencia. En una escala muy larga hay grados de consciencia, representaciones muy explícitas las cuales se defienden y se aplican, pero hay otras ocultas en el discurso que no se sabe que se poseen, pero que sin embargo determinan la consciencia.

Las representaciones sociales alimentan las diferentes capas de la consciencia desde el sentido común, saber especializado científico o práctico, hasta las disciplinas científicas más conspicuas que existan, pero el escenario privilegiado es el sentido común porque ahí operan de forma natural casi automática y generalmente ahí, hay menos reconocimiento de ellas porque en el espacio del sentido común, lo importante es resolver de forma práctica y funcional las diferentes demandas que se asumen en un espacio social.

En el contexto de la vida cotidiana y escolar, el sentido común admite certezas y representaciones de toda índole, por contradictorias que parezcan entre sí, puede conciliar fragmentos de conocimiento científico, riguroso, con mitologías y prácticas mágicas, pues es irrelevante mientras no intervenga en su ámbito de funcionamiento. Vemos cómo los profesores, independientemente de lo que digan los teóricos de la educación, en sus prácticas tienen que resolver de forma funcional y acertada diversas situaciones.

Como ya se mencionó con anterioridad, la identificación de las representaciones sociales podría posibilitar que el desempeño educativo de los profesores se manejara reconociendo que las prácticas se llevan a cabo a través de ritos, rituales y simulacros de actos educativos debido a los cuales justamente las prácticas se inflexibilizan a pesar de que se cuente generalmente con intenciones *a priori* que son educativas, pero tal pareciera que en los hechos se dan intenciones no previstas que nos llevan a los resultados que nos inconforman. A este respecto Murueta comenta:

A la cultura le es inherente la automatización de experiencias históricamente asimiladas, a través de rituales, costumbres y hábitos (prácticos, creencias, sentimientos y gustos). Pero dicha automatización envejece y poco a poco pierde frescura para acoplarse a situaciones novedosas; de ser una técnica o un hábito necesario y eficaz en determinada época o circunstancia se hace rígida y se vuelve un obstáculo para el cultivo de nuevas creencias, valores y costumbres emergentes en circunstancias distintas; en lugar de ser “cultivo de algo” se transforma en inercia que sólo sirve para cultivar presiones absurdas e irritación personal y colectiva (*idem*).

El hecho de que el docente confronte sus propias inercias, costumbres y representaciones que guían su práctica, puede posibilitar transformar la creencia en conocimiento y saber, para en lugar de justificarse diciendo “hago esto porque creo que los alumnos aprenden así”, ser capaces de preguntar ¿aprenden mejor así?, ¿cuáles son las evidencias reflexionadas con los pares que permiten hacer esta afirmación?, ¿de dónde viene esta representación y esta creencia? Y de esta forma existe la posibilidad de que nazca la inquietud de hacer algo para saber en lugar de creer.

Por lo anterior, un trabajo como el presente recurre a la teoría de las representaciones sociales, en la cual Moscovici demuestra cómo el psicoanálisis deja el mundo abstracto, el mundo de lo etéreo y de lo volátil, para penetrar en las conversaciones cotidianas y de sentido común, interviniendo en la imaginación, la vida, las costumbres y, sobre todo, los comportamientos (en este caso, de la sociedad parisina). Lo mismo ocurre con las ciencias o técnicas nuevas que conquistan a una sociedad trastocando la forma de vida de la población. Cuando estas ideas se objetivan, es decir, se asimilan o internalizan y cuando, posteriormente, se anclan o sedimentan por un tiempo modifican no solamente a la colectividad, sino también a las formas de percepción individual.

Al hablar de representaciones sociales, estamos tratando el conocimiento científico en la vida cotidiana, igual podemos estar enfrentados a dos representaciones sociales en conflicto en un mismo grupo y tiempo. Para

Moscovici, una representación siempre es representación de alguien, así como es representación de una cosa, y define a la representación social de la siguiente forma: “la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (1979: 18).

A diferencia de esos poderes de la imaginación producto del sentido común, en la formación cultural y educativa hay generalmente más intervención de la consciencia, lo que posibilita asumir una postura crítica respecto de las representaciones sociales –intención educativa en la Maestría en Desarrollo Docente– hay más lenguajes, más puntos de referencia para poder tomar el comportamiento y evaluarlo, en el entendido de que con mayor instrucción educativa, es más probable que conscientemente se objetiven y sedimenten otros lenguajes y referentes conceptuales que permitan seleccionar las convicciones y representaciones.

Estudiar las representaciones sociales, como cualquier tipo de objeto de estudio que tenga que ver con el sentido y los significados que poseen los actores, implica conocer por lo menos dos momentos: el del sujeto, que investiga e interpreta, y la interpretación del propio participante, en este caso los estudiantes de la Maestría en Desarrollo Docente. Por lo tanto estamos tratando, en este trabajo, una interpretación, de la propia interpretación, de los sujetos participantes, así como la del investigador acerca del sujeto investigado.

Por lo anterior surgió una serie de interrogantes:

- ¿Qué significados poseen los docentes sobre su propia práctica y los tipos de prácticas que conocen?
- ¿Cómo son las representaciones sociales de los docentes sobre los valores, autoridad y calidad educativa?
- ¿Qué representaciones sociales orientan la organización y planeación del conocimiento?
- ¿Cómo son las reglas, definiciones y elementos de sabiduría popular que guían el desarrollo de la vida cotidiana escolar?
- ¿Cómo es la relación de los profesores participantes con el fenómeno informático y tecnológico?

En este sentido nos hemos planteado el siguiente:

Objetivo general

Generar conocimiento sobre las representaciones sociales de profesores que cursan un posgrado en desarrollo docente y la relación que guardan con la práctica docente en su vida cotidiana escolar.

Definición de conceptos contenidos en el problema

Las representaciones sociales o teorías ingenuas (por ser construcciones de conocimiento menos elaboradas que las científicas) constituyen, según M. Cacho (2005), una nueva perspectiva para la investigación educativa al ocuparse de las representaciones, creencias, y valores de grupo como pensamiento social con el que cuenta un colectivo. Es decir, es un tipo de conocimiento que permite ver cómo la gente piensa, interpreta la realidad que le rodea y organiza su vida cotidiana atribuyéndole significaciones. Este conocimiento incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que orientan la conducta de la gente en la vida cotidiana así como las formas de organización y comunicación, tanto individuales como entre los grupo donde se desarrollan.

Al considerar todo lo anterior en este trabajo, se delimita el problema de la siguiente forma: ¿Cómo es la relación entre las representaciones sociales que poseen los profesores que cursan un posgrado en desarrollo docente y la práctica docente que realizan?

Metodología

Perspectiva de investigación: fundada y sustentada en una perspectiva emergente de investigación con énfasis en la investigación cualitativa. Sigue la línea sobre los pensamientos del profesor y las representaciones sociales, dentro de un enfoque crítico a partir del reconocimiento de una realidad compleja.

- 1er. momento: Construcción de los conceptos claves mediante la elaboración de los Estados del conocimiento en el plano nacional e internacional referente a los estudios sobre representaciones sociales, así como una relación sumaria de trabajo sobre la línea de pensamiento docente.
- 2o. momento: Obtención de datos personales, académicos y profesionales de los participante a través de dos textos narrativos: la autobiografía y el currículo vitae.
- 3er. momento: Obtención de información o datos primarios por medio de una entrevista semiestructurada, tanto individual como colectiva
- 4o. momento: Construcción de datos sobre un esquema figurativo referente a la práctica docente mediante un ejercicio grupal
- 5o. momento: La aportación de este trabajo consistirá en la comprensión de la relación entre las representaciones sociales y la práctica docente a través de la descripción de la objetivación y el anclaje, así como las dimensiones del universo de opinión –actitud, información y objeto de representación– por cada una de las categorías de análisis encontradas y finalmente, el

diseño del esquema figurativo de la práctica docente de los profesores participantes.

Por lo anterior, se comenta que dar cuenta del significado de las representaciones sociales de los estudiantes/profesores de posgrado, es una tarea educativa impostergable en el área de la investigación.

Descripción del informe final

La investigación está ordenada en siete apartados. El primer apartado (Introducción) lo constituye la construcción del objeto de estudio, el objetivo general y una serie de interrogantes que estuvieron presentes a lo largo de todo el proceso, mismas que dieron lugar a la búsqueda de respuestas o posibles explicaciones.

En el siguiente apartado o primer capítulo, se hicieron explícitas las estructuras y funciones a través de las cuales se elabora el conocimiento de un objeto social en la vida cotidiana, los procesos cognitivos que producen una representación que puede ser muy similar, o no, al objeto primigenio tomado del ámbito social. En ese mismo capítulo se exponen también los mecanismos que explican la constitución de las representaciones sociales, constituyendo un cuerpo teórico en el seno de diversas disciplinas de perspectiva, tanto psicológica como social.

Para dicha exposición se recurrió a los procesos que implica el estudio de las representaciones, así como, a sus raíces históricas. Con respecto de los enfoques metodológicos de investigación se hizo una relación sumaria de los desarrollos metodológicos en contextos como el europeo y el latinoamericano, para cerrar con un recuento de este tipo de estudios en el campo educativo en México, que permitiera conocer objetos, sujetos, métodos y los más recientes aportes.

El tercer apartado o segundo capítulo, se enfoca al estudio sobre las representaciones sociales de los profesores y su incidencia en la labor docente. Esta exposición se refirió a la parte del trabajo que hace un recorrido epistemológico acerca del campo de la investigación educativa, incluyendo la investigación de la práctica del docente, concretamente en la línea que abarca estudios sobre el pensamiento de los docentes, sus creencias y representaciones sociales desde la construcción de un enfoque de ciencia crítica de la educación.

El tercer capítulo consiste en la descripción de los marcos de referencia interpretativos en la investigación cualitativa, que sirven como analizadores con los cuales se clasifican y observan las posibilidades de creación y descubrimiento de realidades, así como la postura y perspectiva metodológica desde la cual también se emprende el trabajo de investigación sobre las representaciones sociales de la práctica docente.

Para dar cuenta de la trayectoria académica de los participantes, en el cuarto capítulo se describe quienes son, qué representaciones sociales comparten sobre la docencia, cuál es su formación académica, edades, estado civil, nivel educativo donde laboran, entre otros aspectos. Este capítulo inició con los antecedentes económicos, sociales y culturales que circunscriben y hasta determinan las prácticas desarrolladas por los docentes en general y en particular los docentes colaboradores en este trabajo de investigación.

En el quinto capítulo se presentan los aportes de la investigación y la discusión de resultados, analizándose mediante ocho categorías analíticas, – incluyendo las subcategorías en cada una de ellas–, el contenido de las entrevistas abiertas individuales y colectivas aplicadas a los participantes que conforman la población objetivo de la investigación, en seguida, en la categoría nueve se hizo la exploración exclusiva de los vocablos y locuciones de sabiduría popular pertenecientes a las ocho categorías anteriores para concluir con el análisis de un esquema figurativo de la práctica docente, mismo que fue elaborado mediante un ejercicio por asociación libre, participando la totalidad de los profesores.

En el séptimo y último apartado se presentan las conclusiones y consideraciones finales, mismas que se hacen corresponder con todos los aspectos desarrollados a lo largo del trabajo, se incluyen también los aportes sobre las representaciones sociales entre los docentes, tema de gran relevancia para la comprensión de la problemática que viven actualmente los docentes del nivel superior.

CAPÍTULO 1: Teoría y enfoques metodológicos de investigación sobre las representaciones sociales en México

Introducción

El objeto de indagación del presente trabajo lo constituyen las representaciones sociales de la docencia. Moscovici (1979) señala que una representación es siempre la imagen de algo o alguien. Socialmente, los individuos poseen una visión compartida de la realidad ontológica (es un marco de referencia común, en el cual se refuerzan las creencias cuando no existe una conciencia de la visión del mundo que guía y orienta el comportamiento).

Con frecuencia, los seres humanos recurrimos a ciertos prejuicios para juzgar y clasificar los objetos sociales (hechos, situaciones o contextos), los cuales son elaborados en la mente de forma prematura y condicionada. Dichos prejuicios los convertimos en suposiciones, creencias e imágenes para ordenar nuestro mundo, por lo que pueden ser erróneas o incluso presentar una visión incompleta de la realidad; sin embargo estas representaciones constituyen los límites de nuestro universo, porque nuestra mente así las asumió: es nuestra visión del mundo, que además se encuentra tanto en el cuerpo como en el espíritu de los individuos y sociedades.

De manera superficial, dichas representaciones se convierten en nuestras propias creencias, por lo que nuestro sistema cognitivo impedirá que entren estímulos que en la vida social y cotidiana están a nuestra disposición, filtrando sólo aquéllos que refuercen la creencia preexistente, la cual termina introduciéndose a un nivel profundo de conciencia. Por tal motivo, existe el riesgo de que los individuos se conviertan, de forma mecánica y maquinal, en víctimas de la hipnosis social.

De lo anterior surge el interés por develar cuáles son las representaciones sociales que guían el comportamiento de los docentes, particularmente de aquéllos que se encuentran inscritos en algún programa de posgrado. En este

primer capítulo se irán explicando los procesos, estructuras y funciones a través de los cuales se produce el conocimiento de un objeto social en la vida cotidiana, internalizándose en la mente de cada uno de los individuos para convertirse en un objeto mental que finalmente producirá una representación que puede ser muy similar, o no, al objeto primigenio adquirido del ámbito social. Para esto, se recurrirá a las raíces históricas y a los procesos que implica el estudio de las representaciones sociales. Por último, se hará una relación sumaria de los desarrollos metodológicos en diversos contextos para culminar con un esbozo sobre los estudios dedicados al campo educativo en México.

Teorías implícitas

El empleado de una empresa inmobiliaria escribe los datos de una pareja de esposos que dijeron ser arquitectos técnicos, el empleado anota: “Él, arquitecto técnico; ella, sus labores”. El hecho de que ella sea arquitecto técnico, no cuadra en el boceto del empleado, por eso desecha la evidencia “incongruente” e infiere la profesión de la esposa basándose en su teoría implícita (Rodrigo *et al.*,1993). Seguramente el empleado, con sus creencias fundadas en la vida cotidiana, piensa que las esposas son amas de casa y se dedican a sus labores; por esa razón, no se trata de que el empleado esté mintiendo al hacer esa anotación, sino sólo está desechando de forma automática una evidencia que tiene ante sus ojos por no ser consistente con su sólida y bien anclada teoría implícita.

El ejemplo anterior tiene más similitud con un posicionamiento que con una representación social, sin que ninguno deje de ser un conocimiento de sentido común, pero el posicionamiento es un concepto que se utiliza en psicología publicitaria y mercadotecnia, el cual consiste en que si a un conjunto de personas se les dice la palabra “refresco”, un elevado porcentaje de las mismas piensa en coca-cola, que es el elemento asociado.

Hasta el momento, las psicologías conductista y experimental sólo han abordado la cognición humana de un modo sesgado, a nivel explicativo y subpersonal, en el que los fenómenos mentales son causados pero sin contenido ni significado, reduciendo los aspectos de la vida humana a medidas cuantificables para posteriormente contrastarlas estadísticamente.

Sin duda ha habido magníficos y espectaculares avances científicos y tecnológicos, sin embargo, no han sido sólo éxitos de la ciencia y la metodología racional sino que han cooperado elementos no científicos, teorías prácticas e implícitas como el avance de la medicina con la acupuntura y las creencias chinas. Lo anterior reviste de importancia un estudio sobre cómo se elabora el

conocimiento, tanto el científico como el empírico, esto último representa el objeto de estudio de este trabajo trasladado a la vida cotidiana escolar.

Cuestionarse sobre cómo se origina el conocimiento, ya sea científico o lego y de sentido común, es preguntarse sobre cómo armamos nuestra realidad para desenvolvernos en ella, participar en las instituciones con base en normas, valores morales y comunicarnos de tal forma que haya un desempeño funcional en la vida social.

Desde Henri Paicheler, según Bachelard (cit. en Moscovici, 1984), son diversas escuelas las que señalan la necesidad de ruptura entre las categorías y los sistemas de explicación del sentido común en la formación de los conceptos científicos, denominándose esta ruptura como un corte epistemológico en cuanto se constituye como ciencia, cortando con su prehistoria y su entorno ideológico. Sin embargo, la psicología social ha puesto de manifiesto teorías implícitas sobre el funcionamiento cognitivo, la comunicación, la reobjetivación de conceptos científicos, transformados en teorías implícitas y las interacciones sociales entre otros muchos aspectos del entorno y la vida social.

Una interpretación aproximada de las teorías implícitas consiste en suponer que éstas se adquieren en el intercambio y comunicación entre los individuos a través de múltiples experiencias que permiten concebir relaciones existentes en la realidad. El hombre de la calle construye sus teorías prácticas, funcionales y de sentido común por medio de sus dispositivos biológicos y psicológicos, mas dichas teorías se alimentan de sus propias experiencias y vivencias; configurando los contenidos de sus suposiciones o teorías para volverlas imágenes, representaciones o figuras sencillas y entendibles para él y el colectivo donde se desenvuelve socialmente. De esta manera logra compartirlas con otros constructores en su contexto social.

El conocimiento ingenuo o lego puede ser muy eficaz para determinados procesos de desempeño en la vida cotidiana, pero también puede estar sesgado por creencias, prejuicios, tradiciones y saberes de la realidad heredados: en una palabra, por teorías implícitas. Y, como afirma Paicheler (cit. en Moscovici, 1984: 398), “nuestro teórico ingenuo utiliza teorías sesgadas que pecarían por exceso de ¡Psicologismo!”. El mismo autor cuestiona si en psicología social este tipo de fenómenos o herejías teóricas pudieran considerarse errores, sin embargo, desde la perspectiva social son sólo modalidades normales de funcionamiento social que permite controlar y reproducir los comportamientos interpersonales.

Si los procesos psicológicos tienen por función poner orden en el entorno, una concepción más socio-cognitiva nos permite integrar una evidencia olvidada por este tipo de teóricos: la organización de las personas, de sus relaciones, responde asimismo a la necesidad de poner orden en la estructura social, en

sus reglas de organización, cumpliendo así una función dentro de la constitución y el mantenimiento del poder social. (*Idem*)

Justamente en este mantenimiento del poder social, la representación juega un papel importante, tal como lo ha demostrado Moscovici en su obra acerca de la difusión del psicoanálisis, porque los conceptos de sentido común que lo conforman (antes formaban parte de un marco teórico científico, mas ahora han sido reobjetivados y esquematizados) elaboran una teoría implícita que poco o nada tiene que ver con la teoría original.

Paicheler (*idem*) da un ejemplo que ilustra lo anterior al mostrar, en una obra en varios actos, cómo un joven muy tímido causa una determinada primera impresión de su personalidad entre un grupo de colegas, de tal forma que se expresan de él diciendo que se encuentra reprimido por un súper ego tan grande como una montaña. Recordemos que en el psicoanálisis, el súper ego es la parte moral y, por lo tanto, la parte controladora y represora de la personalidad. Pero lo importante aquí es resaltar cómo en la vida cotidiana se simplifican y naturalizan conceptos científicos que explican y justifican acontecimientos sociales en la vida del hombre común. Por su parte, Paicheler (cit. en Moscovici, 1984: 401) considera que la elaboración de las teorías implícitas no regula sólo la interpretación de la persona, sino la articulación de individuo-sociedad-naturaleza, es decir, no retrocede ante los enormes sistemas teóricos, sino que abarca todo con gran amplitud.

Las teorías del hombre común conforman su realidad, sea ésta verdadera o no. Podemos decir que los ingredientes del diseño y construcción de tales teorías son los dispositivos internos cognitivos, personales y psicológicos, o sea, el objeto mental, así como el entorno comunicativo en el que se desarrollan dichas teorías, el cual se refiere a los objetos sociales (personas, situaciones, contextos y sucesos) y los fenómenos con todo lo que dicho objeto social implica.

Con base en sus percepciones, el hombre de la calle es capaz de emitir juicios morales, sociales y hasta intencionales con respecto al otro, pero además cargados de una aseveración y firmeza incluso mayor que la de los propios científicos, quienes basan sus afirmaciones en teorías racionalmente construidas, pero que no dejan de ser solamente declaratorias y siempre en proceso, susceptibles de transformación y no tajantemente explicativas. Para él, su realidad es muy obvia, hay evidencia clara, tiene convicciones muy firmes de cómo son las cosas de su realidad, y con base en ellas se comunica, se relaciona, toma decisiones y actúa de manera frecuentemente funcional y hasta eficiente en su vida cotidiana.

El problema para los teóricos y científicos sociales ha sido el poder acceder al origen de las construcciones del conocimiento de sentido común de ese individuo de la calle, que incluso puede estar bastante informado, por lo que los teóricos de

la psicología social han llamado “sabio amateur” o “aficionado” por manejar conceptos e información compleja y actual, aun cuando no posea una lógica científica en la producción del conocimiento. Por lo tanto, el científico social ha trabajado bastante tiempo para llegar a conocer y poder dar cuenta de forma rigurosa y sistemática sobre los mecanismos de tal construcción.

Pareciera que el conocimiento de los estados mentales propios es menos accesible que el conocimiento de los estados mentales ajenos. Al juzgar nuestra conducta, nos remitimos a factores situacionales, es decir, externos al sujeto; y al juzgar la conducta ajena, a factores disposicionales, internos al mismo. Un ejemplo de lo anterior, que ya no es de Rodríguez, sino nuestro, es: Él llega tarde para fastidiarme vs. Yo llegué tarde porque no tenía gas y me tardé más en calentar el agua.

En la ciencia, la tarea es descriptiva, sin embargo, ésta se sobrestima; y en las representaciones sociales, incluyendo a las teorías implícitas, se traduce de manera automática la descripción de la ciencia como una explicación contundente y casi absoluta. Los mismos autores explican cómo la ciencia se modifica para convertirse en sentido común. De esta forma, un concepto se transforma en imagen; un ser abstracto, en realidad; y una teoría objetiva, en una representación convencional (Moscovici, 1984).

Precisamente, los estudios sobre la construcción del conocimiento han seguido dos concepciones prototípicas: la individual o psicológica y la social o cultural. En el trabajo de Rodríguez *et al.* (*op. cit.*) se desarrolla una interesante articulación del discurso, contemplando, para cada una de las dos concepciones, dos perspectivas teóricas:

1) Perspectiva individual o psicologista

- a) El constructivismo de Jean Piaget
- b) La psicología de la cognición social

2) Perspectiva social o cultural

- a) La teoría de las representaciones sociales
- b) La sociología del conocimiento

Consideramos que la importancia de la aportación de esta visión radica en que las críticas a las dos perspectivas permiten una mejor comprensión de la teoría de la construcción social del conocimiento.

Construcción del conocimiento: perspectiva psicologista

La construcción del conocimiento en Piaget

Jean Piaget desarrolló el estudio de los mecanismos de la construcción de lo real, en donde el principal instrumento con el que se cuenta es el principio adaptativo, dado que éste impulsa al sujeto a reajustar y cambiar sus estructuras mentales al interactuar con el medio como resultado de los mecanismos de incorporación (asimilación) y reajuste (acomodación) de los contenidos nuevos mientras que se elaboran interpretaciones cada vez mejor articuladas.

Este proceso es individual y se basa en la experimentación activa y el descubrimiento de nociones que posibilitan el nivel evolutivo. El conocimiento de la realidad que construyen las personas tiene dos aspectos: uno es el operativo, que se refiere a las reglas de construcción y transformación del objeto, pero que además son abstractas y libres de contenido (Piaget, al estudiar las operaciones concretas y abstractas, no presta atención al contenido en el que se aplican); el otro aspecto es el figurativo, que es justamente el contenido específico en el que se aplican las reglas anteriores, significando aspectos más elásticos y descriptivos del objeto, sin embargo, esta teoría se enfoca a las reglas de construcción del objeto.

A ese hecho pudiéramos llamarle *carencia*. Por no considerar el aspecto figurativo dentro de la teoría constructivista de Jean Piaget, constituye una de las fuertes críticas a las que ha sido sometida dicha teoría así como por postular, también, una invariable conductual frente a la variación cultural, es decir, se habla de pautas de desarrollo generales que no difieren según las culturas, y que la aparición de estructuras cognitivas puede verse retrasada en algunas culturas, pero una vez que emergen lo hacen siguiendo un orden fijo y universal.

Como puede apreciarse, y con base en el desarrollo de las diversas teorías psicológicas y sociológicas, la afirmación de lo anterior se expone a fuertes objeciones fundadas. Sintetizando, a partir de Rodrigo *et al.* (*op. cit.*), las críticas al constructivismo piagetiano son:

- A. El problema del estado inicial de la teoría de Piaget no permite explicar su origen, es decir, no hay organización cognitiva anterior a la actividad de los esquemas de acción y de esta forma se subestiman los moldes cognitivos básicos.
- B. Soledad epistemológica del constructor de teorías. Construcción del conocimiento en solitario y en interacción únicamente con los objetos.
- C. La importancia del contenido de las representaciones. Se cuestiona el paralelismo entre el conocimiento físico y social. No está claro que la construcción del conocimiento físico sea apropiada al conocimiento social. (Rodrigo *et al.*, 1993).

Desde el trabajo de Piaget, como se puede notar, no se tiene en cuenta que parte del conocimiento proviene del intercambio comunicativo de experiencias con

otros constructores, así como también la independencia de las estructuras del contexto social y cultural de esta teoría, como se ha demostrado ya en muchos estudios, es una utopía.

En el conocimiento social entra en acción la historia, el contexto, la comunicación intersubjetiva y la arbitrariedad o pluralismo social. Para el estudio de las representaciones sociales, los aspectos figurativos del conocimiento, que no se incluyen en la teoría de Piaget, influyen extraordinariamente en el desempeño, decisiones y prácticas de la vida social.

La psicología de la cognición social

La cognición social ha dado origen a una corriente que intenta superar el modelo conductista y el enfoque positivista de la ciencia que hasta este momento solamente ha logrado una visión parcial del fenómeno de la cognición, y nos referimos concretamente a la psicología social cognitiva, centrada en géneros cognitivos y lingüísticos.

La manera como conciben la adquisición del conocimiento unos teóricos y otros es distinta y, por lo tanto, aprecian en sus procesos aspectos que parecieran contradictorios. Mientras unos centran la atención en los elementos externos al sujeto, como son los estímulos del medio, la presión de los factores ambientales; los otros se preguntan por cuestiones más sensibles e íntimas del ser, refiriéndose a lo que es el significado y la intencionalidad de la acción.

Para los teóricos que toman en cuenta el sentido, el significado y el valor, es esencial que se contemple en el análisis del comportamiento las autocomprensiones de los actores sociales; por su parte, los de corte conductista, al estudiar la adquisición del conocimiento o aprendizaje, solamente se enfocan en los cambios y conductas que pueden ser observables, medibles y controlables por el observador, como lo podemos apreciar en la siguiente cita:

[De acuerdo con el enfoque conductista, el aprendizaje es] un cambio en la conducta, en la forma cómo actúa una persona ante una situación particular. Teóricos como J.B. Watson, E.L. Thorndike y B.F. Skinner son considerados psicólogos conductistas porque se han dedicado, casi en forma exclusiva, al estudio de las conductas observables y los cambios conductuales. En contraste, los psicólogos cognoscitivistas, como Jean Piaget, Robert Glaser, John Anderson, Jerome Bruner y David Ausubel dirían que el aprendizaje mismo es un proceso interno que no puede observarse directamente. El cambio ocurre en la capacidad de una persona para responder a una situación particular. De acuerdo con el punto de vista cognoscitivista, el cambio en la conducta que los conductistas estrictos llaman aprendizaje es sólo un reflejo del cambio interno. Así que, a diferencia de los conductistas, los psicólogos cognoscitivistas que estudian el aprendizaje están interesados en

factores no observables como el conocimiento, el significado, la intención, el sentimiento, la creatividad, las expectativas y los pensamientos.¹

Continuando con este mismo punto, en el enfoque de la psicología de la cognición social, a diferencia del enfoque conductista, el interés se centra en el estudio de la conciencia, las experiencias mentales, el sentido, la importancia del comportamiento humano, etc., de un ser pensante. Esta corriente aporta innovaciones al estudio de la construcción del conocimiento, pero una de las críticas a la que ha sido sometida es que se precipita al considerar al sujeto como el único responsable del proceso de construcción, lo que reduce su respuesta a un constructivismo en solitario, además de mantener una visión confusa acerca de lo social aplicándolo al tipo de objeto y no al propio proceso de construcción del conocimiento (Rodrigo *et al.*, 1993).

Desde esta visión se contemplan los procesos por los cuales se internaliza la realidad para hacerla propia, pero concretamente la crítica se centra en que el aspecto cultural de los procesos psicológicos queda fuera de la reflexión, es decir, falta incluir que el sujeto internaliza y procesa información que proviene del exterior, mediatizada por la forma en cómo él interpreta y evalúa el mundo externo, el mundo social en el que vive. Según Páez (1992, cit. por Ana María Pérez): “Dentro del modelo cognitivista de la psicología social, es posible distinguir dos corrientes que se definen con una cierta claridad: una psicología social con enfoque psicológico e individual y la psicología social con enfoque sociológico, de tradición europea, que pone de relieve el aspecto colectivo o social de los fenómenos psíquicos”.²

En la actualidad, la noción de representación social permite subsanar la disociación entre lo individual y lo social al constituir para la psicología social un intento sólido de integración en el análisis del estudio del comportamiento, porque articula de forma convincente ambos niveles al no ser ya leyes lógicas o psicológicas las que determinan la interpretación del comportamiento, sino las representaciones sociales que serán el punto de partida de la investigación.

¹www.pucpr.edu/facultad/ejaviles/ED%20627%20PDF%20Files/Enfoques%20conductual%20y%20cognoscitivista.pdf

² http://www.robertexto.com/archivo13/psico_soc_cognit.htm

Construcción del conocimiento: perspectiva sociologista

La teoría de las representaciones sociales³

El planteamiento de Durkheim, desde la sociología del conocimiento, ayuda a comprender el concepto de representación social. Respecto de la dicotomía sociedad-individuo, según Durkheim, los hechos sociales como la religión, la ideología, entre otras, son algo independiente y externo a la conciencia individual, pero se reconoce la importancia de la interacción social –la acción y reacción entre las mentes en la formación de las representaciones colectivas, las cuales son una unidad supra-individual. Las representaciones colectivas son un nivel conceptual superior, pues la vida colectiva no nace de la vida individual, sino al revés: dicha representación está fundamentada no sólo en una cosificación de la sociedad sino en su deificación, que ve a la sociedad como la creadora del individuo quien, a su vez, está obligado a adaptarse a ella. En consecuencia, los individuos se conciben a sí mismos como un reflejo pasivo de la sociedad.

Desde la visión del mencionado autor, las representaciones sociales, primero, deben entenderse como una forma particular de adquirir conocimiento; segundo, como una forma particular de comunicar el conocimiento que se ha adquirido, aunque mantiene la primacía de lo social sobre lo individual. El conocimiento no es un producto ni de los sentidos, ni de la experiencia individual, sino de materiales de diversa procedencia (como el sedimento cultural de siglos de historia que se han acumulado y manifestado en valores básicos, hábitos de vida o instituciones sociales).

Sobre lo planteado por Durkheim, Moscovici (cit. en Rodrigo *et al.*, 1993) señala que desde una perspectiva social es difícil encontrar una articulación realista entre individuo y sociedad, por esa razón, Moscovici, retomando el concepto de representación colectiva de Durkheim, inicia un desarrollo riguroso y consistente de la teoría de las representaciones sociales, como se verá más adelante.

La sociología del conocimiento

Esta disciplina ha recorrido relativamente un largo pero interesante camino desde la sociología de la cultura a la sociología de la ciencia. La cognición social, al recibir influencia del conductismo no interpreta la realidad, sino que intenta explicarla abocándose al estudio de la influencia social sin tomar en cuenta el lenguaje, la historicidad y los contextos concretos de lugar y tiempo.

³ Más adelante se desarrollará ampliamente esta teoría, sus planteamientos se encuentran en este apartado muy sintéticos, sólo para esquematizar las dos grandes vertientes de donde se ha abordado la construcción del conocimiento.

Como ya se mencionó, en el modelo de la cognición social existen dos grandes corrientes, una con un enfoque psicológico y otra, con uno sociológico. Tratándose de la cognición social y la contribución de la sociología del conocimiento, ha habido autores que optan por uno u otro enfoque, algunos giran el peso del conocimiento de la realidad hacia el ámbito individual, aunque la mayoría lo enfocan marcadamente hacia lo sociocultural.

Ya desde el siglo XVII, Francis Bacon comentaba que era necesario conocer tanto aquellas impresiones intrínsecas y no externas a la naturaleza que se imponen a la mente como el sexo, la edad, la enfermedad, la belleza, etc., como las que producen la fortuna externa, como son la nobleza, la pobreza, la adversidad, etc. En cambio, para Durkheim, la sociedad desempeña un papel decisivo en la génesis del pensamiento lógico, ya que forma los conceptos de los cuales está compuesto ese tipo de pensamiento. Estas categorías no sólo se transmiten sino que son creaciones sociales, es decir, representaciones colectivas. Por su parte, Manneheim admitía la posibilidad de que todas las ideas, aun las verdaderas, estuvieran influidas por la situación social e histórica en que están enmarcadas (Rodrigo *et al.*, 1993).

Un aspecto demostrativo en la aprehensión de la realidad lo constituye la comunicación, herramienta básica para producir avances en un grupo social. El lenguaje es como un instrumento intersubjetivo que posibilita la comunicación lingüística, por supuesto sin reducir el legado sociocultural sólo al lenguaje, porque si la cultura se pudiera transmitir sólo a través de este medio de generación en generación, el conocimiento surgiría al margen de la acción en la práctica social objetiva. Berger y Luckmann (1968) consideran que el conocimiento es la certidumbre de que los fenómenos son reales, por lo tanto la realidad es tal y como los actores la consideran, así sea real o no. En consecuencia, la realidad humana está construida socialmente.

Para construir dicha realidad, los individuos utilizan imágenes, lazos mentales, etc., para poder comunicarse, decidir y actuar. Este conocimiento, nos dice Moscovici (1984a), se almacena en el lenguaje, en el cuerpo, en el espíritu de los miembros de una sociedad para constituir una evidencia irrefutable, de consenso en relación con lo que todo el mundo conoce. Según el sentido común, las cosas se ven tal y como son, lo que origina un conocimiento de primera mano, producido de forma espontánea por un grupo basado en la tradición y el consenso. Asimismo, en una comunidad científica, el retiro de la polémica es una decisión social que se produce por mecanismos de consenso, y así es como se elabora socialmente el conocimiento por conformidades y acuerdos sólidamente fundamentados, pero al fin y al cabo son convenciones sociales en donde los científicos construyen de manera intersubjetiva el sentido de lo social.

Miguel Martínez (1996) menciona –a nuestro parecer de forma bastante atinada– en su obra de psicología humanista, que hay autores como Shakespeare

o San Agustín que dan la impresión de haber comprendido mejor al hombre que nuestros mejores libros de psicología, tal vez porque ellos no lo desintegraron en sus elementos para estudiarlo, sino que tomaron en cuenta el entorno social, cultural, lingüístico e histórico para describirlo vivo en su totalidad y en contextos concretos.

Una creencia en la construcción del conocimiento social es la disposición cognitiva, motora profunda. Las creencias o teorías implícitas no son conceptos irrelevantes para la vida diaria y el hombre común, sino significados profundos que validan su identidad para respaldar los compromisos y responsabilidades que se toman y enfatizan cuando éstas brindan resultados satisfactorios. Y, por el contrario, son rechazadas cuando las consecuencias son desastrosas o sin valor para el individuo que las vive en un contexto social pero de forma autobiográfica.

Los dos enfoques descritos, el psicológico o individual y el social o cultural, revelan que han sido visiones disciplinares impermeables y al margen la una de la otra. Las teorías implícitas, según Rodrigo *et al.* (1993), son el talón de Aquiles para los dos enfoques, ya que argumentan que una buena teoría sobre la construcción del conocimiento debe proporcionar un modelo representacional que describa el modo como el conocimiento individual se almacena, organiza y cuáles son sus funciones, además de tomar en cuenta que la participación del individuo en prácticas culturales y en la interacción social influye a través de la regularización de sus experiencias socioculturales en las representaciones que realiza. Por lo tanto, el contenido de las teorías implícitas está bastante normalizado. Además, como el individuo es un ser social se debe abordar la doble funcionalidad del conocimiento (normativo y específico) para explicar cómo las teorías no sólo permiten interpretar situaciones prototípicas, sino también aquellas para las que no hay un modelo previo a la medida.

Con fundamento en lo anterior, podemos afirmar que ninguna de las dos tradiciones teóricas ha logrado elaborar un conocimiento completo y acertado del tema de la cognición social, quizá la soberbia intelectual ha llevado a la mutilación teórica, a versiones sesgadas, producto del aislamiento disciplinar. La perspectiva individual se basa en el anclaje representacional, mientras que la cultural reconoce solamente el anclaje y la normalización social. En la actualidad hay propuestas interesantes de desarrollo y estudios que mejoran los vacíos dejados por ambas perspectivas, las cuales han realizado un trabajo solipsista encerrado en la miopía del manejo de sus propios símbolos.

A pesar de que todavía queda mucho camino por recorrer desde esta disciplina en la labor de integración del binomio individuo-sociedad para entender cómo es que el hombre común o de la calle comprende su realidad, el reconocimiento de la construcción social intersubjetiva es un aporte de las nuevas sociologías del conocimiento científico, con una filosofía de ciencia revolucionaria donde se acepta que el objeto de estudio de las ciencias naturales es más bien

pasivo y estático, mientras que el de las ciencias sociales es activo y dinámico. En consecuencia, los estudios sobre el comportamiento social se encontrarán siempre en proceso por la dinámica que los caracteriza, sin que dejen de ser respetables por su sistematicidad, criticidad y rigor lógico y susceptible siempre a prueba de refutación.

Las representaciones sociales (raíces históricas)

¿Desde cuándo iniciaron estos estudios?, es decir, ¿desde cuándo nos hemos preguntado por cuestiones relativas a: cómo está constituida la realidad, qué es, cómo se representa, para quién es así, con quiénes compartimos nuestras visiones de ella? Seguramente desde épocas inmemoriales ha habido cuestionamientos al respecto con sus respectivas argumentaciones, pero tratar estos temas con base en el trabajo sistemático de los científicos sociales tiene relativamente poco tiempo.

Inicialmente fue Durkheim (1986) quien refirió que las representaciones colectivas son categorías abstractas generadas colectivamente conformando el bagaje cultural de una sociedad. Más adelante se explicará a detalle este significado, así como la relación y diferencias conceptuales que guardan con el término de representaciones sociales de Moscovici (1989). Asimismo, se mostrarán los planteamientos de teóricos que tratan sobre el conocimiento y pensamiento de sentido común por ser elementos que constituyen las representaciones que Moscovici llamó sociales, además cómo en la construcción de estas representaciones se encuentran implicados aspectos intersubjetivos, así como inter e intrasicológicos, tanto lo propio como lo ajeno, lo individual como lo social, que se da en un espacio cotidiano en donde el conocedor aficionado toma sus decisiones y se comunica, compartiendo con sus congéneres este mundo y su concepto de la realidad social.

Las representaciones sociales desde la sociología clásica de Durkheim

Émile Durkheim estudió desde una conciencia crítica la naturaleza de la sociedad moderna. Dentro de la tradición positivista francesa, defiende el carácter científico de la sociología e intenta aportar las bases de un conocimiento metódico y riguroso para intervenir en ella con soluciones científicas. En su tesis doctoral *La división del trabajo social* (1893), considera que la división del trabajo y el relajamiento de la cohesión social producen una despersonalización y la alienación del individuo, la cual se hace patente en la sociedad a través de divorcios, delincuencia, suicidios, vicios, etc. Dicha patología urbana deviene en sistema de valores que se hace evidente en la voluntad racionalizadora económica

característica de la modernización, es decir, del cambio ocurrido en el plano cultural.

Algunos de los aportes de Durkheim a la teoría social son los siguientes (Lezama, *op. cit.*):

- Se interesa por la ciudad no como factor explicativo, sino como expresión de fenómenos sociales (morfología social).
- Las ciudades son una concentración espacial donde se lleva a cabo la vida colectiva.
- Lo moral nace de lo colectivo, y al intensificarse en la ciudad repercute negativamente en los individuos.
- La ciudad es el lugar propio de la división del trabajo y surge la solidaridad orgánica que no son sino los vínculos de interdependencia entre los hombres a partir de la división del trabajo, como tipo contrapuesto de la solidaridad mecánica.
- Se pasa de solidaridad mecánica a orgánica por medio del incremento de la población, aumento de las comunicaciones, aproximación de los miembros, vida sedentaria, etc., y esto libera al individuo del yugo de lo colectivo, es decir, la extensión y concentración de lo social independiza al individuo de ella, el hombre se especializa funcionalmente creando una nueva forma de cohesión y que imposibilita otra forma de vida que no sea mediada por la sociedad.
- Los procesos más importantes de la vida moderna implican la división del trabajo, que incrementan la densidad material (población) y la densidad moral, las interacciones de una población muy concentrada.
- A Durkheim le interesa la densidad moral por encima de los problemas sociales contemporáneos de la urbanización.
- La verdadera fuerza de la vida moderna no es la ciudad, sino la división del trabajo que determina al individuo.
- A través del suicidio trata de estudiar las causas sociales de la patología de la vida urbana por las fallas en la integración tanto de grupo e individual y sostiene que a menor integración se efectúan más suicidios. (Lezama, 1998).

Desde esta perspectiva social, Durkheim planteaba que las sociedades modernas requerían de algún tipo de conciencia colectiva que pudiera moderar las mentes puramente egoístas de los individuos, y en consecuencia, el equilibrio entre las aspiraciones individuales y la cohesión social.

La conciencia colectiva fue uno de los temas de reflexión de este teórico, así como también cuestiones educativas relacionadas con la sociología y, justamente,

la sociología estudiada a través del método científico con fines de estudio válidos y objetivos –como veremos más adelante–, teniendo en sus trabajos como factor común la supremacía de los hechos sociales en oposición a las motivaciones individuales. Se recurre a este autor para señalar las diferencias que él encuentra entre lo colectivo y lo individual, interesándonos particularmente por lo que para él fueron las representaciones colectivas en oposición a las individuales, para posteriormente contrastarlo con las representaciones sociales de Moscovici.

Durkheim argumentaba que se le adjudicaban opiniones que nada tenían que ver con él y creía que al refutárselas se le rebatía a él y su postura. Un ejemplo de esto es cuando de manera expresa dijo “que la vida social estaba hecha en su totalidad de representaciones, se nos acusó de eliminar el elemento mental de la sociología” (Durkheim, 1986: 13). Sin embargo, lo colectivo, desde esta postura, no se puede reducir a lo individual, la conciencia colectiva trasciende a los individuos como si fuera una fuerza coactiva, la cual se puede visualizar en los productos culturales colectivos. La sociedad mantiene su unidad debido a la conciencia colectiva que no es más que un saber normativo irreductible a la conciencia de los individuos porque constituye un hecho social.

Según Durkheim, en su método sociológico, los hechos sociales son cosas, no precisamente materiales, pero sí cosas que se asemejan a los objetos de conocimiento que no se compenetran con la inteligencia de manera natural o por un simple procedimiento de análisis mental, es decir, los hechos sociales son todo lo que el espíritu no comprende más que con la condición de salir de sí mismo a través de observaciones y experimentaciones, pasando por los rasgos inmediatos más accesibles a los menos visibles y más profundos. Tratar los hechos como cosas, es partir del principio de que ignoramos por completo lo que las cosas son, como se puede apreciar enseguida:

Pero cuando se trata de hechos propiamente dichos, en el momento en el que emprendemos la tarea de hacer ciencia con ellos son necesariamente para nosotros incógnitas, cosas ignoradas, pues las representaciones que de ellos pudimos hacernos en el curso de la vida fueron hechas sin método y sin crítica, por lo que carecen de valor científico y debemos hacerlas a un lado. Los hechos de la psicología individual presentan ese carácter y deben ser considerados bajo ese aspecto (Durkheim, 1986:13).

Lo anterior significa que los hechos, al pertenecer a nuestro interior, no nos revelan ni su naturaleza ni origen, sólo los conocemos como sensaciones, impresiones confusas, subjetivas, y no como conceptos explicativos. Por esa razón, Durkheim argumenta que la psicología objetiva estudia los hechos mentales desde afuera como cosas. Desde la psicología humanista se puede argumentar que ni los mejores tratados de psicología experimental de principios del siglo pasado lograron entender y comprender al ser humano por tratarlo desde afuera,

como cosa controlable y predecible, y por fraccionarlo y atomizarlo para su análisis.

Ahora sabemos que para comprender al corazón humano, se requiere una metodología mucho más sensible, dialógica, empática, intuitiva, es decir, una metodología más humana y acorde con el objeto de estudio que es el comportamiento humano. Bien decía Pascal al referirse al estudio del hombre, *que el corazón tiene razones que la razón no conoce*. Pero desde la visión de Durkheim, como se muestra en las citas anteriores, su método sociológico pretendía cosificar estos tipos de fenómenos tan *sui generis* y, por supuesto, propone lo mismo con los hechos sociales, como se puede analizar en la siguiente cita: “A la vista está que, para admitir esta proposición no es necesario mantener que la vida social sólo esté hecha de representaciones; hasta asentar que sean individuales o colectivas, las representaciones no pueden estudiarse científicamente más que a condición de que se les estudie con objetividad”. (Durkheim, 1986: 17).

Seguramente aquí se encuentra la razón por la cual Durkheim no mezcla o toma en cuenta las representaciones individuales en la elaboración de las colectivas, y al no hacerlo –desde nuestro entendimiento–, pierde gran parte de la riqueza del concepto de representación, pues al intentar tratarla objetivamente evita implicar en el análisis de la representación colectiva tanto la construcción como la elaboración, la imaginación, la creatividad y hasta los intereses del individuo. Tal pareciera que desde la perspectiva de este autor, lo relacionado con lo individual o con el sentido común es inferior o ignorante.

Efectivamente, lo que lo que las representaciones colectivas traducen es la manera en que el grupo se piensa en sus relaciones con los objetos que lo afectan. Ahora bien el grupo está constituido de otra manera que el individuo, son de otra naturaleza. [...] para comprender cómo la sociedad se representa a sí misma y al mundo que lo rodea, es necesario considerar la naturaleza de la sociedad y no la de los individuos particulares. (Durkheim, 1986: 23).

Hay, desde esta visión, una marcada distinción entre las representaciones colectivas y las particulares o individuales, y para que las primeras adquieran validez, el autor hace hincapié en separarlas, mostrando que aun cuando las sociedades están conformadas por las conciencias individuales, en el entorno social, la naturaleza de la colectividad adquiere otras características que hacen posible el estudio riguroso y objetivo de la sociedad a través de las representaciones colectivas. El mismo Durkheim reflexiona sobre las diferencias entre representaciones tanto individuales como colectivas, y si nos referimos a unas u otras, de todas formas estaríamos hablando de representaciones a pesar de pertenecer a dos reinos distintos. Asimismo se pregunta si habrá leyes abstractas que sean comunes, para lo cual explica que mitos, leyendas populares,

conceptos religiosos, creencias morales, etc., tienen distinta realidad que la realidad individual, sin embargo, puede ser que la forma en cómo se atraen o rechazan, agregan o disgregan, sea independiente de su contenido y esto tenga que ver con su calidad general de las representaciones colectivas.

La sociología es definida por Durkheim como la ciencia de las instituciones, su génesis y funcionamiento (1986: 31), sin embargo, este autor no piensa que porque las creencias y las prácticas sociales vienen desde afuera las asimilamos pasivamente y cada quien las colorea según su estilo, es por eso que en un mismo entorno físico la gente se adapta de manera distinta, y así cada quien hace su moral, su religión y técnica, pero señala firmemente que el campo de las variaciones es endeble y limitado, sobre todo en algunos aspectos más que en otros. De igual forma define todo hecho social de la siguiente manera: “Un hecho social es toda manera de hacer, establecida o no susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también, el que es general en la extensión de una sociedad determinada teniendo al mismo tiempo una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales” (1986: 52).

Desde aquí puede observarse el concepto de coacción que se ejerce en el individuo desde el exterior, tendiendo éste un poder de maniobra casi nulo, sobre todo tratándose de cuestiones religiosas y morales porque caerían en desacato. Con respecto a cuestiones educativas, Durkheim, hace la consideración de que la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación y sigue hablando de que en nosotros, como género humano, existen dos seres que, aun separables, solamente por abstracción los dos son muy distintos: uno tiene que ver con todos nuestros estados mentales y las contingencias de la vida personal, mientras que el otro es un sistema de creencias, sentimientos y costumbres que expresan el grupo o grupos a los que pertenecemos; y si el primero es el ser individual, el segundo lo constituye el ser social, las creencias morales y religiosas, tradiciones nacionales o profesionales, siendo el objetivo de la educación el crear a ese ser social (Durkheim, 1999: 102).

El ámbito de estudio de la psicología se estrecha al centrar en ella fenómenos que pertenecían más a una especie de psicología social o colectiva. Durkheim se refiere a las representaciones colectivas y, cincuenta años después, Moscovici (1961) retoma sus planteamientos al desarrollar una teoría dentro de la psicología social con una marcada tendencia sociológica e integra las aportaciones de varias disciplinas en la investigación sobre las representaciones sociales, estudio que se generaliza en los años ochenta y establece un desarrollo que da lugar a la teoría de las representaciones sociales. Para Moscovici, si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es, se trata de un concepto cuya posición es “mixta” en la encrucijada de conceptos sociológicos y psicológicos. Igualmente menciona que, aun cuando el proceso tiene algo de

pedante, nos tenemos que ubicar en este camino para reactualizarlo y comprender su especificidad.

Regresando a Durkheim, las representaciones colectivas constituían una clase muy general de fenómenos psíquicos y sociales que comprendían lo que designamos como ciencia, ideología, mito, etc. Aquéllas borraban los límites entre el aspecto individual y el aspecto social y, aparentemente, la vertiente perceptiva y la intelectual del funcionamiento colectivo: “Un hombre que no pensara por medio de conceptos no sería hombre; puesto que no sería un ser social, reducido solamente a las percepciones individuales, sería indiscriminado y animal”. Pensar conceptualmente no es simplemente aislar y agrupar un conjunto de caracteres comunes a cierta cantidad de objetos; es subsumir lo variable en lo permanente, lo individual en lo social (Moscovici, 1979: 27-28).

Asimismo, [Moscovici](#) considera que estos textos de Durkheim (1986: 626-627) explican que la vida social es la condición de todo pensamiento organizado, pero expone en su obra la siguiente objeción: la noción de representación en Durkheim pierde nitidez en la medida en que no aborda de frente ni tampoco explica la pluralidad de formas de organización de pensamiento, aunque todas sean sociales, y comenta que para darle un significado determinado al concepto, se debe abandonar su papel de categoría general que pertenece a las producciones tanto intelectuales y sociales, para de esta forma poder singularizarla, separándola de otros términos similares. De igual manera, Moscovici se refiere con términos similares a conceptos, mitos, creencias, ideología, ciencia; por esta razón, y para concretar lo anterior, delimita el significado de lo que en su trabajo significan las representaciones sociales.

El concepto de las representaciones sociales, como lo hace explícito Moscovici, indica que a través de los procesos de objetivación y anclaje se hace de lo extraño lo familiar, para poder internalizar situaciones ajenas y lejanas, no sólo reproducirlas, sino más bien, a través de su concepción y percepción, elaborar reconstrucciones que permitan presentar y representar una cosa, hecho, situación o persona, a través de su imagen, pero esta última elaborada y reconstruida. Aquí no sólo entra lo que sería la percepción, sino lo que sería la elaboración conceptual, de tal forma que lo extraño se incorpora a lo existente logrando posesionarnos de las realidades haciéndolas inteligibles. Cuando lo extraño se incorpora a lo familiar, se integra a los conceptos y percepciones ya existentes, llevándose a cabo el anclaje para completar el proceso de representación de la realidad.

Las representaciones colectivas, según Durkheim, son categorías abstractas producidas colectivamente y formadas del bagaje cultural de la sociedad. A partir de ellas se construyen las representaciones individuales, que son la expresión individualizada y adaptada de las representaciones sociales a las características de cada individuo. Las diferencias conceptuales entre las representaciones

colectivas de Durkheim y las representaciones sociales de Moscovici son que mientras las primeras son formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos, las segundas son generadas por los propios sujetos, en donde lo colectivo se refiere a lo compartido por un grupo de individuos, sea social o no, y lo social tiene un carácter práctico, funcional y significativo para la vida cotidiana. La representación social, a diferencia de la colectiva, supone la producción y elaboración social sin que se imponga desde afuera a las conciencias individuales, son autónomas con base en lo cual cada miembro del grupo construye su acción e interacción en la sociedad. Mientras que las representaciones colectivas constituyen la reproducción de la idea social que se impone a los sujetos con carácter coercitivo. Por tanto, la diferencia básica entre las representaciones colectivas de Durkheim y las representaciones sociales de Moscovici es que estas últimas son dinámicas e incluyen la elaboración conceptual e individual que propicia comportamientos y permite la comunicación en la sociedad, mientras que las de Durkheim, no tienen ese carácter.

Psicología del sentido común de Fritz Heider

Fritz Heider fue el primer psicólogo perteneciente a la psicología social científica, que argumentó que el conocimiento de sentido común no es ignorante ni de segunda, y mucho menos inferior, sino que es un conocimiento fundamental en el comportamiento social. Este autor fue el primero que abordó la psicología ingenua de la acción (1958), que es un tipo de psicología intraindividual que combate el prejuicio de la inferioridad endógena del conocimiento de sentido común. La psicología ingenua de la acción sigue las reglas de inferencia del sentido común que dan cuenta del comportamiento psicológico y social en la vida cotidiana de las personas. En esta teoría se tratan los procesos de atribución.

En la búsqueda de explicaciones de los eventos que nos rodean, se verifican relaciones tanto impersonales como interpersonales. Heider (cit. en Rodríguez, 1999) afirma que cuando encontramos arena en nuestra mesa de trabajo, buscamos de inmediato una explicación a lo que originó el fenómeno, lo cual nos permite la constatación de un ambiente controlable, lo mismo ocurre con las relaciones interpersonales al atribuir a las acciones de otros los motivos subyacentes que las explican. Una conducta que provoca un conflicto en la vida social, se agrava no por la conducta en sí, sino porque resulta que existen explicaciones contrapuestas por los diferentes actores involucrados en ella. Por ejemplo, un conflicto común en la pareja, que conduce a una doble interpretación del mismo suceso, recibe en psicología social el nombre de *proceso atributivo*. Para este respecto nos remitiremos a la siguiente cita:

[...] reglas de inferencia de sentido común que usan las personas cuando quieren contestar con unas mínimas garantías de verosimilitud a la pregunta de por qué: ¿por

qué ha ocurrido este suceso? ¿Por qué me he visto envuelto en este conflicto? [...] una de las conductas conflicto es “el abandono del entrenamiento y de la actividad deportiva”; su pareja cree que se debe a “la pereza y a la falta de espíritu deportivo”. Las dos personas han utilizado el proceso atributivo en su intento de interpretar la conducta en cuestión, pero han llegado a conclusiones diferentes (Morales, J. Francisco *et al.*, 1994a).

Desde nuestro punto de vista, el ejemplo de la cita anterior sobre el proceso atributivo es esclarecedor, aunque en esta misma obra se mencionan otros ejemplos que a nuestro parecer completarían la explicación del mismo, como el siguiente: si el conflicto fuera que uno de los integrantes de la pareja tuviera conductas descorteses y molestas para con los familiares o amigos de la otra persona, o malgastara el dinero y no ayudara en las tareas domésticas, mientras que el que tiene esta conducta argumenta que lo hace por ser despistado o desordenado, su pareja las explica diciendo que es desconsiderado y egoísta.

El proceso atributivo, según Heider, comienza con la observación de una conducta y termina cuando el observador cree encontrar la causa que la produjo; esta causa es personal o interna cuando está muy claro que la conducta era posible para el actor y él quería realmente realizarla, y será externa o ambiental cuando la conducta supera la capacidad del actor o éste no quería realizarla. Un aspecto que es muy importante para Heider, basándose en el análisis atributivo, es el grado en el que un actor es personalmente responsable de la ocurrencia de un suceso. En síntesis, Rodríguez (1999) afirma que, sin lugar a dudas, la teoría de la atribución se ha convertido en los últimos tiempos en la teoría de mayor valor heurístico para la psicología social y que fue, desde finales de la década de los sesenta, cuando esta teoría sustituye a la teoría de la disonancia en lo que respecta a la cantidad de investigaciones realizadas. Por tanto, y para retomar la relación con la teoría de las representaciones sociales, diremos que constituye un fuente histórica muy importante, aunque no hay que dejar de reconocer que tiene una fuerte tendencia dentro de la psicología social hacia la perspectiva individual, dejando de lado lo social y lo cultural en la explicación de la construcción del conocimiento de la realidad.

Teoría sociocultural de Vigotsky

Vigotsky sostiene que el desarrollo humano es intrínsecamente social y educacional, “el desarrollo es en gran medida un producto y no un prerrequisito de la educación”. Afirma que la adquisición de la cultura y sus prácticas hace posible el pensamiento y la actividad creativa, razón por la cual habla de la zona de desarrollo próximo que, según Vigotsky, es “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución

de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Martínez M., 2003).

Mientras que Piaget habla de la importancia del lenguaje en el desarrollo cognitivo, Vigotsky dice que el razonamiento se puede desarrollar independientemente del lenguaje, por lo tanto, lenguaje y pensamiento tienen sus propios orígenes mentales. Pueden parecer posturas contrapuestas, sin embargo –desde nuestro particular punto de vista–, pensamos que, tanto en uno como en otro autor, existen posiciones metodológicas dialécticas, en los dos hay disputas con los conductistas, y lo más importante para el presente trabajo son los procesos teóricos sobre la representación social desde lo cognitivo en el desarrollo del lenguaje y la evolución de la inteligencia infantil en la construcción de la realidad social, que es tratada por ambos autores.

La construcción social del conocimiento desde Berger y Luckmann

Berger y Luckmann (1966) realizan un análisis fenomenológico de los mecanismos de construcción social de la realidad, estos sociólogos plantean sus tesis desde una perspectiva de la sociología del conocimiento, la cual sugiere un acercamiento a los mecanismos y procesos de distribución del conocimiento en la sociedad, entendiendo al mundo social como una construcción significativa. La preocupación de estos autores se centra en las estructuras de sentido del mundo de la vida cotidiana como el contexto de la acción intencional en la sociedad, partiendo de los postulados teóricos de Bentrano y Shutz, pero desarrollando una nueva explicación de lo social. Aunque en esta teoría el centro de interés es el conocimiento de sentido común no se dejan de lado los conocimientos convenientemente teóricos. Sus tesis sobre el sentido común en la vida cotidiana se han elaborado desde una perspectiva social y cultural, a diferencia de autores como Heider, por ejemplo, quienes también emprenden sus trabajos relacionados con la construcción del conocimiento, pero desde una visión individualista, con fundamento en los mecanismos psicológicos.

Interpretando la comprensión del mundo social desde Berger y Luckmann, la sociedad es entendida como un continuo proceso dialéctico donde intervienen tres momentos: externalización, objetivación e internalización. El proceso en el que el individuo llega a ser miembro de la sociedad se inicia con la internalización, donde la manifestación objetiva es significada subjetivamente y el individuo supera la socialización primaria para constituirse en integrante de la sociedad, logrando así una identidad entre la biografía subjetiva y las objetivaciones del mundo social (Berger y Luckmann, 1994). Estos planteamientos nos llevan a comprender cómo se llevan a cabo los mecanismos de legitimación social, concretamente conceptos como institucionalización y socialización, dejando desde sus posturas poco

espacio para la rebelión, independización y adquisición de conciencia de procesos alienantes⁴ que pudieran provocar un cambio en el *statu quo* de la sociedad.

En contraste con lo anterior, la obra de Moscovici (1981) desarrolla el concepto de innovación en las minorías activas, donde se contempla cómo esas minorías pueden salir de la norma y realizar un cambio en la sociedad con plena conciencia de que esto es posible, porque, como lo plantean Berger y Luckmann, la realidad es una construcción social. Se puede dar un orden institucional a las instituciones porque es legitimado; “existe internalización de, por lo menos, los rudimentos del aparato legitimador: el niño aprende ‘porque’ los programas son lo que son. Hay que ser valiente porque hay que hacerse un hombre de verdad; hay que realizar los rituales, porque de otro modo los dioses se encolerizarán; hay que ser leal al jefe porque sólo así los dioses nos ayudarán en momentos de peligro, etc.” (Berger y Luckmann, 1994: 172). Como se puede estimar, aquí el individuo está determinado desde niño a internalizar la cultura a lo largo de toda su vida, lo cual –como se mencionó anteriormente– deja poco espacio para generar algo nuevo en el ámbito social.

Un aspecto muy importante de la socialización en este planteamiento es el lenguaje, que articula la realidad objetiva con la biografía personal y deriva en un conocimiento de recetas que nos permiten saber sólo lo necesario en la vida cotidiana para desenvolvemos con eficiencia.

Toda esta información sobre teléfonos es conocimiento de receta, puesto que no se refiere más que a lo que tengo que saber para mis propósitos pragmáticos del presente y posiblemente del futuro. No me interesa por qué el teléfono funciona de esa manera, ni la enorme cantidad de conocimientos científicos y técnicos que posibilitan la construcción de teléfonos (Berger y Luckmann, 1994: 61).

Justamente para el estudio de las representaciones sociales, Berger y Luckmann, según Francisco Elejabarrieta (1991), aportan entre otros elementos la importancia del lenguaje y la comunicación, porque por un lado transmiten y forjan la realidad y, por otro, la comunicación es un marco donde la realidad adquiere significado y valor. Otros elementos no menos trascendentales que aportan a este estudio son: 1) el carácter generativo y constructivo del conocimiento en la vida cotidiana, el cual se origina en la relación con los objetos sociales que son conocidos para el individuo y 2) el hecho de que la construcción de lo real pasa por la interacción entre los individuos, los grupos y las instituciones.

⁴ El fenómeno sobre procesos alienantes ha sido estudiado por teóricos de la investigación educativa para dar cuenta del grado de inconsciencia, falsedad y enajenación que se desarrolla en las prácticas docentes y el impacto o repercusión que tienen en la producción de lo educativo. Este tema se analizará en el capítulo II de este trabajo.

Los desarrollos teóricos referentes a la construcción del conocimiento hasta ahora mencionados en este trabajo, desde una perspectiva u otra, tratan de abordar la realidad, al ser humano y la interacción en el entorno social. Sin embargo, implican conceptos tan vastos que su tratamiento no es nada simple desde un sólo esquema o visión, pensamos que se tendrían que conjuntar esfuerzos y reconocer lo que desde posturas ajenas se suman a las propias y nos permiten acercarnos más a nuestro objeto de estudio, fascinante, pero complejo al referirse teóricamente al conocimiento adquirido en la vida cotidiana.

Las representaciones sociales (conceptualización)

Para explicitar y conformar el entendimiento de un concepto tan abstracto y genérico como el de las representaciones sociales, recurriremos a diversos teóricos entre los cuales es insoslayable incluir a Sergio Moscovici por ser el fundador del estudio sobre las representaciones sociales. Herzlich (1972), citado por Denise Jodelet, menciona que la obra *Psicoanálisis, su imagen y su público* de Moscovici sigue siendo hoy la única alternativa sistemática y global en este sentido, pero que además hoy es un campo muy amplio de exploración que se encuentra en perpetua tensión entre el polo psicológico y el social, y que sin duda el acuerdo llega en el hecho de ser abordado como el producto y el proceso de una elaboración psicológica y social de lo real (Jodelet en Moscovici, 1984b).

Sin embargo, antes de iniciar de lleno con la noción de representación es importante preguntarse, ¿para qué acceder a las representaciones de los individuos? Una respuesta sería que resulta significativo desentrañar los mecanismos que están detrás de comportamientos inexplicables, como cuando la gente es capaz de autodestruirse, de tener actitudes de marginación hacia los demás, reproducir el sufrimiento y, en general, acciones que al adquirir mayor conciencia, mayor atención y actuar menos de forma mecánica, maquina e inconsciente, ofrecerían posibilidades de mejorar el desarrollo y progreso de nuestra cultura y de las sociedades. Es posible dilucidar ideas, pensamientos, percepciones, imaginarios, creencias y significados que sirven para comprender la realidad inmediata donde los seres humanos viven, se comunican, resuelven sus problemas, elaboran sus convicciones, planean y deciden.

Actualmente nos regimos por nuevos órdenes, así como por nuevas incertidumbres en un único mundo y espacio económico global con características muy particulares, como lo son la competitividad, el conocimiento y la información. Alvin Toffler (cit. en Ottone *et al.*, 2001) asevera que el poder económico ya no se alcanzará mediante la explotación de las materias y el trabajo manual del hombre, sino mediante los recursos de la mente humana.

El conocimiento de sentido común a través de las representaciones es un recurso de la mente humana por medio del cual se elabora un tipo de conocimiento (funcional, práctico, social). Dicho conocimiento permite la construcción social de la realidad, como ya se explicitó en apartados anteriores. Moscovici al respecto comenta: “la representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (1979: 17). Las conversaciones particulares tienen como entorno la vida cotidiana. Robert Farr, relacionándolas con los nuevos órdenes del espacio actual, reflexiona lo siguiente: “Las conversaciones particulares nunca han girado tanto alrededor de acontecimientos de alcance nacional e internacional. Todo esto llevó a S. Moscovici a caracterizar nuestro tiempo como la época por excelencia de las representaciones sociales” (cit. en Moscovici, 1984: 496).

Debido a la difusión de los temas científicos, ahora disminuyó la brecha comunicacional que anteriormente existía entre los expertos científicos, los técnicos y un público atento y ávido de información. Michael Gibbons, al tratar sobre el efecto que causa la tecnología y la información en el campo de las humanidades, considera que se desdibujan las fronteras tradicionales entre las ciencias consideradas presociales y las humanidades precientíficas; antes se consideraba precientífico estudiar el amor, el coraje, las relaciones, etc., ahora se cruzan argumentos entre ingenieros nucleares y científicos ambientalistas, hay un cambio de criterios de calidad por la presión favorable a la responsabilidad social, ahora los criterios son más externos, diversos y difusos (Gibbons *et al.*, 1997). Efectivamente, hoy existe un prodigioso y gran desarrollo de gratificación simbólica por vía de la apertura comunicacional, la masificación del conocimiento tiene alcance internacional, lo mismo ocurre con la producción cultural, la cual ha sido un fenómeno de los medios de comunicación de masas y no es probable que se pueda alterar. De igual forma, por la difusión de temas científicos a través de los miembros de la sociedad, se han transformado radicalmente sus concepciones, valores y formas de mirar el mundo, de ver lo que es interesante o no, lo que es útil o inútil, entre otras cosas, porque las representaciones de su mundo social en un lapso relativamente corto de tiempo han efectuado cambios significativos. Con la masificación del conocimiento ha disminuido la brecha entre el experto y el hombre común.

Michael Gibbons (1997) señala que, en el pasado, este proceso era unilateral, que iba desde los expertos científicos hasta el público lego, considerado como científicamente analfabeto y necesitado de educación por parte de los expertos, pero ahora ha aumentado la responsabilidad social con un público mucho más demandante al que los expertos deben comunicar una ciencia más vernácula que antes. Moscovici dice al respecto: “La circulación de las opiniones y de las teorías produce con seguridad este efecto y no hay por qué insistir en ello. En gran medida hace sociales a las ciencias y científicas a las sociedades” (1979: 18).

Justamente, el trabajo de investigación que hace Moscovici en 1961, tiene como uno de sus principales propósitos el descubrir cómo las sociedades, a través de la información y difusión de conocimientos cada vez más especializados, dejan de permanecer al margen del sistema científico y tecnológico para volverse cada vez más demandantes, originando la responsabilidad social en la producción del conocimiento. Sin embargo, el pensamiento del científico y el del hombre común, aun cuando este último está muy informado, tienen diferencias en cuanto a la certidumbre de su saber, mientras uno habla de un saber descriptivo, siempre en proceso, el otro, por atribuirle a su lenguaje términos científicos, cree poder hablar de explicaciones contundentes.

Sergio Moscovici (*op. cit.*) realiza el estudio de las representaciones sociales del psicoanálisis en una población letrada e instruida de París, con los llamados sabios aficionados, amateurs, documentalistas o enciclopedistas, que con frecuencia quedan prisioneros de sus prejuicios y visiones cerradas, pero su imaginación y frescura le dan un sentido a la sociedad. El estudio tuvo la finalidad de analizar los procesos a través de los cuales, cuestiones científicas, lejanas o extrañas a las sociedades, atraviesan el umbral y penetran en el consciente de la colectividad a través de las representaciones sociales, que son un tipo de conocimiento de imagen, percepción, concepto, figura, símbolo y actitud que tiene como función el comportamiento y la comunicación en el intercambio con los demás. El mismo autor propone también la siguiente definición:

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponde, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica (1979: 127).

Asimismo, Moscovici (*idem*) señala que se puede concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social, demuestra con base en la teoría de las representaciones sociales cómo es que el psicoanálisis abandonó el cielo de las ideas para entrar en la vida, los pensamientos, las conductas, las costumbres y el mundo de las conversaciones de gran cantidad de individuos. Igualmente, explica cómo la irrupción de una ciencia o técnica nueva cambia las normas y tiene un carácter creador transformando el medio. De esta manera trastoca el medio de los científicos, que llaman ciencia a una cosa que invoca criterios de demostración y rigor, y no de descubrimiento y fecundidad.

Las representaciones sociales tienen una cara pasiva, que es la faz figurativa, es decir, la percepción de la figura que puede llegar a ser inamovible, y una cara

activa, dinámica, constructiva, que es la faz simbólica; porque al significante, cosa o figura se le reconstruye y enriquece el significado simbólico; el sentido, la importancia y el valor se mueven constantemente, son variables o activos. En síntesis, la figura es el polo pasivo de la impronta del objeto mientras que el polo activo de la elección del sujeto, es el significado. El concepto puede prescindir del objeto mientras que la percepción no.

Las representaciones se emplean para nombrar percepciones aun sin conceptos, (representación-objeto-palabra o representación-objeto-sin palabra). Por eso Moscovici insiste en que toda representación es siempre una representación de algo o alguien.

En lo que concierne a la elaboración social de una representación se trata menos de un eclecticismo que de una tentativa de instrumentar el modelo científico y reconstruirlo alrededor de valores y sistemas de categorías disponibles. A medida que la teoría se convierte en un conjunto de relaciones, pierde su coherencia, su principio interno, sus dimensiones, el total de las relaciones tomadas por separado, dependen de las reglas sociales del grupo (Moscovici, 1979: 84).

Como hemos visto, las representaciones sociales son formas de percibir, pensar, actuar y comunicarnos, constituidas en sistemas cognitivos que nos permiten tener y contemplar imágenes, esquemas, estructuras, etc., para representarnos todas aquellas cosas que constituyen algo incomprensible para el pensamiento actual del sujeto, quien a través de asociaciones, relaciones, familiarizaciones, procesos de reducción con lo que sí conoce, construye imágenes que tranquilizan su temor a lo desconocido, pero que además encajan con lo que la sociedad comparte como formas de pensamiento colectivo. Todo lo anterior lo hacemos con un amplio margen de flexibilidad, creación, imaginación e incluso contemplando cuestiones erróneas, mas las internalizamos, creamos y recreamos para explicar la realidad.

Representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblamiento, repetirlo o producirlo, es reconstituirlo, retocarlo, cambiarle el texto. La comunicación que se establece entre el concepto y la percepción, mediante la penetración de uno en la otra, transformando la sustancia concreta común, da la impresión de "realismo", de materialidad de las abstracciones, porque podemos actuar con ellas, y de abstracción de las materialidades, porque expresan un orden preciso (Moscovici, 1979: 39).

Jodelet coincide con Moscovici cuando define la representación social como importada del conocimiento erudito e inyectada en el lenguaje cotidiano hasta convertirse en categoría del sentido común que permite conocer al otro, conducirse ante él y asignarle un lugar en la sociedad. También concuerda con él

cuando afirma que las representaciones son imágenes que contienen significados, como se aprecia en la siguiente cita:

En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto (Jodelet en Moscovici, 1984b: 472).

Lo mismo ocurre cuando se refiere a las representaciones como conocimiento de sentido común que nos permite intercomunicarnos en el entorno social. Interpretando a Jodelet, cuando habla de la intervención de lo social se incluye lo siguiente:

Lo social interviene ahí en el contexto, en la comunicación, en los marcos de atención que proporciona el bagaje cultural, donde aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, a través de códigos, valores e ideologías específicas. Se refiere también al conocimiento espontáneo e ingenuo que se denomina conocimiento de sentido común o pensamiento natural en oposición al pensamiento científico.

Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, información que recibimos en la tradición, educación y comunicación social, por esa razón se dice que es un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Con él sabemos responder a las preguntas que nos plantea nuestro mundo, sabemos cómo son los descubrimientos de la ciencia, el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, por lo que se vuelve un conocimiento práctico para la construcción social de la realidad (Jodelet en Moscovici, 1984b).

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal, por lo que presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (Jodelet en Moscovici, 1984b: 474-475).

Jodelet y Moscovici convienen en que la representación social tiene una cara figurativa y una simbólica, lo que hace que a cada figura le corresponda un sentido

y a cada sentido una figura, asimismo coinciden en varias de sus características, Jodelet por ejemplo, señala las siguientes:

1. Siempre es representación de un objeto.
2. Tiene carácter de imagen e intercambia lo sensible y la idea, la percepción y el concepto.
3. Tiene carácter simbólico y significante.
4. Tiene carácter constructivo.
5. Tiene carácter autónomo y creativo.

Como se aprecia entre otros aspectos, los dos autores coinciden en integrar a la definición el elemento constructivo y creativo de la representación, y es en eso que consiste la innovación con otros conceptos psicológicos afines que posteriormente se explicitarán para mostrar la relación que guardan con el de representación.

En el trabajo de Jodelet sobre la representación social del cuerpo, alguien designó al sexo femenino como el “tabernáculo sagrado de la vida”, por lo que podemos imaginar que el pensar así tendrá incidencia sobre la vida sexual. Ahí el sujeto que posee esta creencia o concepción, expresa también su propia relación con la sexualidad, pero utiliza elementos descriptivos y simbólicos proporcionados por la comunidad, así como elementos normativos. El juego simbólico-social se impone en este sujeto, quien a su vez lo manipula con fines de expresión; estos procesos de elaboración cognitiva y simbólica orientarán el comportamiento humano.

La representación social relaciona los procesos simbólicos con las conductas (Jodelet en Moscovici, 1984b). Un estudioso de las representaciones sociales desde una óptica donde la actividad es puramente cognitiva y los estudios experimentales de la representación están relacionados con la conducta, es Jean-Claude Abric, por lo que su definición apunta hacia una representación que guía y orienta las acciones. En otras palabras, este autor señala que tras el comportamiento está la representación, lo que constituye una visión particular. Analicemos la siguiente cita:

La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con sus entornos físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas (Abric, 2001: 13).

Desde su punto de vista, el acercamiento es sociocognitivo a diferencia de Jodelet y Moscovici, cuyo enfoque es más cualitativo y, por lo tanto, con sus

correspondientes diferencias o matices. Así, el análisis y la comprensión de las representaciones sociales y de su funcionamiento supondrán siempre un doble enfoque, un acercamiento que calificamos de sociocognitivo que a su vez integra los dos componentes de la representación:

1. Su componente cognitivo, primeramente: la representación supone un sujeto activo, y desde ese punto de vista tiene una “textura psicológica” (Moscovici, 1976: 40) sometida a las reglas que rigen los procesos cognitivos.
2. Su componente social, enseguida: la puesta en práctica de los procesos cognitivos está determinada directamente por las condiciones sociales en que se elabora o se transmite una representación. Esta dimensión social genera reglas que pueden ser muy distintas de la lógica cognitiva (Abric, 2001: 13-14).

Para Abric, la significación de una representación está determinada por los efectos del contexto, por un lado se tiene al contexto discursivo que se refiere a la naturaleza de las condiciones de producción del discurso y por otro al contexto social, donde cuenta el sistema ideológico y el lugar que el individuo o grupo ocupan en el sistema social. Los estudios realizados por Abric (2001) y sus colaboradores con distintos grupos y sociedades de diversa índole, los llevan a concluir que diferentes procesos del sujeto hacen que la representación sea una acción sobre la realidad que puede estar en el origen de las prácticas. Estos procesos se refieren a las actividades de precodificación de la situación, sistema de expectativas y anticipación generada por la existencia de una representación y el sistema de categorización al que está ligado, entre otros. Por ejemplo, encuentran que la representación de la situación determina el comportamiento cooperativo. Los individuos adoptan comportamientos cooperativos o competitivos según la representación inducida por el experimentador. Las representaciones determinan las relaciones intergrupos. En esta parte a quien se le deben los resultados más convincentes de este tipo de trabajos es a Doisen, su trabajo consiste en la verificación experimental de las representaciones y las relaciones intergrupos. Las aportaciones realizadas por Zinder y Swann (cit. por Moscovici, 1986: 45) también reúnen información sobre las representaciones que determinan la estructura y el funcionamiento de los grupos, al inducir dos diferentes representaciones del compañero, en un caso extrovertido y en otro como introvertido, las cuestiones formuladas por los sujetos tienden a obtener información que confirme la representación existente.

En las investigaciones anteriores se puede constatar que los comportamientos pueden ser determinados directamente por las representaciones, aunque se puede objetar que se trata de situaciones experimentales, sin embargo, también

presentan investigaciones donde los procesos son similares pero en contextos de interacción social real, como cuando las representaciones sociales determinan las reacciones a las condiciones de trabajo en la empresa o la elección profesional y las prácticas frente a la enfermedad mental. Por tanto, concluyen que el estudio de las representaciones debe tomar dos formas capitales de actualización: los discursos y los actos.

Desde una concepción radical, Beauvois y Joule (cit. en Abric, 2001) afirman que las prácticas determinan exclusivamente las representaciones. El trabajo de ellos desemboca en una determinada concepción de hombre: *el hombre sumiso*. Y aquí la pregunta es sobre las relaciones entre prácticas y representaciones o ideología para ellos, que además las conductas de los individuos no resultan de sus creencias, representaciones o de su sistema de valores, sino del marco institucional o social o del contexto de poder que les imponen sus conductas. Es decir, son las prácticas que los sujetos aceptan realizar en sus actividades cotidianas las que modelan y determinan sus representaciones o ideología. Abric comenta que por lo menos los autores citados presentan una teoría que tiene como mérito el de ser muy clara: “las prácticas crean a la representación y no a la inversa”. Aunque parece ser que dicha teoría no tomó en cuenta tres factores que para Abric y sus colaboradores son determinantes en el papel de las prácticas como constituyentes de las representaciones:

- Factores culturales: las representaciones sociales están marcadas por un proceso temporal e histórico que Grize, Vergès y Silem (1987) denominan matrices culturales de interpretación, las cuales establecen un marco cultural de conocimientos y comportamientos anclados en la memoria colectiva y transmitidos por diversos mecanismos en la escuela, la familia, la iglesia, los movimientos asociativos y que se inclinan hacia la recomposición social y estas matrices en un grupo determinan el modo de interpretar su práctica.
- Factores ligados al sistema de normas y valores: la sumisión de la que hablan Beauvois y Joule es sólo determinante cuando es consentida libremente. Normas y valores son constituyentes de las representaciones sociales, la acción resulta también del sistema de valor que le asigna una significación y un fin de las representaciones sociales.
- Factores ligados a la actividad del sujeto: el sujeto sumiso reacciona a la situación, lo que no tiene discusión, pero la padece.

Por lo anterior, y para entender la postura del autor mencionado, es necesario reflexionar sobre lo siguiente: “la casi totalidad de los investigadores están de acuerdo con el principio que sigue: las representaciones y prácticas se generan

mutuamente” (Abric, 2001: 207), y “Cualquier contradicción entre las representaciones sociales y las prácticas lleva necesariamente a la transformación de una u otra” (Abric, 2001: 213). Como puede verse, la pregunta planteada por Abric sobre si son las prácticas las que determinan la representación o a la inversa, los llevó a hacer un doble trabajo de análisis; por un lado, sobre la naturaleza de la representación y su estructura y, por otro, sobre las prácticas sociales, que los lleva a concluir que estudiar la relación entre ambas es básico no sólo para la psicología social, sino para cualquier ciencia social a la que le interese la interacción del hombre y su entorno tanto físico como social.

Para finalizar este apartado que intenta esclarecer el concepto de representación social, recurriremos también a Fisher, quien propone la siguiente definición:

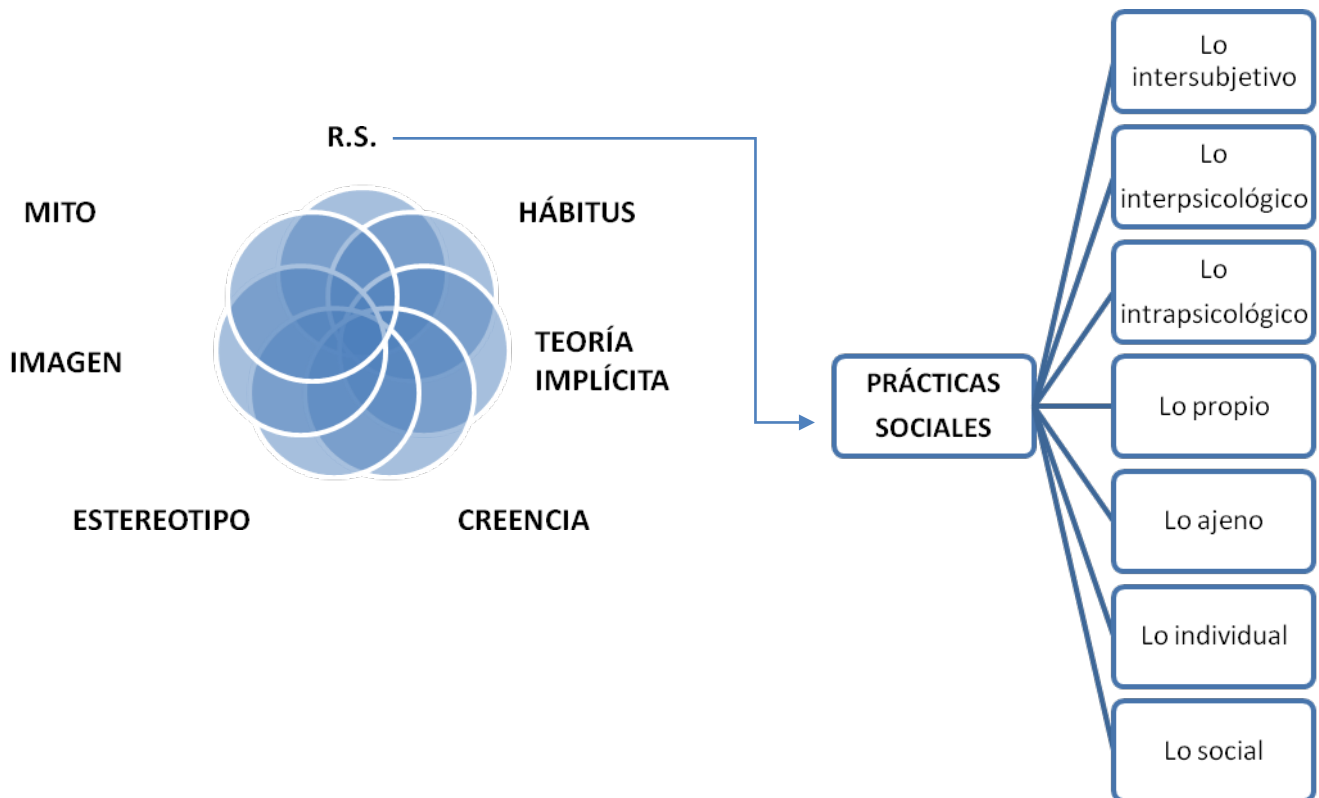
La representación social es un proceso de elaboración perceptiva y mental de la realidad que transforma los objetos sociales (personas, contextos y situaciones) en categorías simbólicas (valores, creencias, ideologías) y les confiere un estatus cognitivo que permite captar los aspectos de la vida ordinaria mediante un reenmarque de nuestras propias conductas en el interior de las interacciones sociales (Fisher, 1990).⁵

Intentando analizar la definición agregaremos lo siguiente: se trata de un proceso de elaboración mental de la realidad que transforma objetos sociales en categorías simbólicas, es decir, les da categoría cognitiva y generan el intercambio social en la vida cotidiana. El objeto social se refiere a la realidad social, a lo sensible, a la percepción de los sujetos, que también puede ser de los contextos, siendo estos últimos ámbitos, instancias o lugares diversos, y las situaciones serían sucesos o fenómenos. Las categorías simbólicas se refieren al objeto mental, a la idea y al concepto, por ejemplo, de los valores, la moral, la religión, las creencias son formas de pensamiento o ideas, y finalmente las ideologías se relacionan con la política y en algún sentido con la ciencia o el arte. Al transformarse un objeto social o una realidad social en una categoría simbólica u objeto mental, la imagen intercambia lo sensible y la idea, la percepción y el objeto, al superponer los modelos a los objetos como un pequeño proceso de significación donde se puede viajar del significante a la imagen, de la imagen al concepto y del concepto al objeto o significante.

⁵ Fisher, 1990, citado en un trabajo que forma parte del Seminario “Representación Social del Discapitado Visual” para optar al título de Asistente Social / licenciado en Trabajo Social, Universidad de Antofagasta, Chile. Consultado en www.google.com.mx.

Procesos de las representaciones sociales

En la sociedad existe cierta intransigencia hacia lo nuevo, y en la conformación de las representaciones se presenta también la resistencia hacia la innovación, sin embargo, tienen otra parte flexible y más dispuesta a la movilidad. Moscovici (1979) comenta que con la división del saber y la división social, la sociedad actual se convierte en políglota, porque además de hablar francés, inglés o ruso, hablamos la lengua médica, la psicológica, la técnica, la política. En cuanto al pensamiento, algo similar ocurre por la coexistencia dinámica de distintas modalidades de conocimiento en el hombre en relación con su medio, lo cual determina el fenómeno que Moscovici llamó “polifasia cognitiva”. Este fenómeno se encuentra relacionado con el hecho de que los sistemas cognitivos, más que entenderse como equilibrio, se deben entender como sistemas en desarrollo, es decir, sistemas que presentan varias caras, por un lado, una inclinación hacia la permanencia y, por otro, una cara innovadora.



Dos procesos muy interesantes se mencionan en el trabajo de Moscovici y Hewstone (*op. cit.*): los procesos formativos y los transformativos. Los primeros se refieren a la organización y estabilización de datos existentes, y los segundos, a la remodelación o reestructuración de una experiencia o de una idea previa. Las representaciones figuran como “copias” y están más emparentadas con los procesos transformativos que con los informativos.

Con los autores anteriormente mencionados, encontramos que las representaciones fundamentales de un género estable no se resuelven en observaciones y reglas de inferencia como tampoco provienen de ellas, se encuentran en el trabajo mental del “sabio aficionado”, quien –como se ha explicado ya– es el hombre común, el hombre que se desenvuelve en la vida cotidiana, el hombre que para asimilar la realidad social la trata como perceptible. Se mencionarán aquí las características de los procesos transformativos por estar relacionados directamente con las representaciones que el sabio aficionado posee de los conceptos científicos a los que tiene acceso a través de los libros, las revistas especializadas o los medios masivos de comunicación.

Los procesos transformativos constan de procesos externos e internos, los primeros describen los cambios que en este caso sufre la ciencia para convertirse en conocimiento de sentido común, mientras que los internos tienen que ver con los cambios en el interior de estas mismas representaciones.

Procesos externos

- a) Personificación de los conocimientos y los fenómenos. Permite presentar a la realidad como si fuera una persona concreta, tanto que la teoría o la ciencia es asociada a un grupo. Por ejemplo, en la tesis doctoral de Moscovici, el psicoanálisis a los psicoanalistas, el condicionamiento a Rusia y el conductismo a los Estados Unidos. Otro ejemplo: a un temblor se le trata como si tuviera intención, como un ser individualizado, “era perverso”, “decidido a destruir”, “quería mostrar su fuerza”.
- b) La figuración, las ecuaciones y cuestiones abstractas de la ciencia se convierten en cuasi-metáforas, diagramas e imágenes sensoriales, por ejemplo: fuerza, en mecánica erudita, es una relación entre masa y aceleración; mientras que en mecánica popular, es un esfuerzo o la tracción muscular. Sin olvidar que la representación participa de la imaginación enriqueciéndola o concretizándola, de ahí viene su excepcional poder sobre los pensamientos y las percepciones.
- c) La ontización de las relaciones lógicas o empíricas, por ejemplo: la sociedad habla del complejo como si fuera un órgano biológico, como si pudiera ser operado, se prolonga la imagen y se le hace un lugar en la ontología del sentido común. En este caso el cambio más radical se manifiesta en el lenguaje. (Moscovici y Hewstone, *op. cit.*).

En la ciencia, la tarea es descriptiva, siempre en proceso, pero se sobreestima la ciencia en las representaciones sociales, y en sus procesos internos se traduce de manera automática la descripción de ésta en una explicación contundente y casi absoluta. Es así como los seres abstractos se transforman en seres concretos, los conceptos en imágenes y los productos de la ciencia en una representación convencional. “Al definir lo indefinible y reducir siempre lo particular a lo general, la inteligencia clasificadora estimula este realismo intelectual. Es propio de la representación, como lo es de la sociedad, producir un exceso de lógica para obtener un exceso de realidad” (Moscovici, 1979:107).

La representación social se reconstruye constantemente y se involucra “lo dado” que sería la percepción; y “lo dando”, que sería la elaboración conceptual, de tal forma que lo extraño se incorpora a lo existente logrando posesionarnos de las realidades haciéndolas inteligibles. Cuando lo extraño se incorpora a lo familiar hay que integrarlo a los conceptos y percepciones ya existentes, llevando a cabo el anclaje para complementar el proceso de representación de la realidad.

Objetivación

Los seres humanos poseemos una concepción de la realidad en la que vivimos, es una expresión biológica propia, pero además una visión compartida de nuestra realidad ontológica, un marco de referencia común para la comunicación. Para hablar concretamente de un tema como la responsabilidad, la educación o el amor, que son conceptos abstractos, se lleva a cabo el proceso de objetivación en el desempeño comunicativo para concretizarlos, por lo anterior, dicho proceso es imprescindible en el conocimiento social. La concepción de objetivación que configuró el iniciador de esta teoría, Moscovici (1979), es ineludible. En el trabajo que realizó en el París de los cincuenta, respecto de las representaciones sociales del psicoanálisis, explicita lo siguiente: la objetivación absorbe excesos de significación y los materializa. La cultura se extiende reduciendo ideas a objetos de sentido común. El pasaje de una doctrina científica a su representación social, implica:

1. La ciencia coherentemente estructurada se transforma en un conjunto de relaciones independientes, autónomas y de extensión variable, tomadas bajo el criterio social de un sistema de valores dominante.
2. Los valores establecidos provocan la eliminación del principio fundamental del psicoanálisis, que es la energía sexual llamada libido, y la representación carga con esa eliminación.

La representación social, prosigue Moscovici, tiene un grado de objetivación variable en relación con la ciencia que es su fuente, y las prácticas y valores se pueden inclinar en uno u otro sentido.

Sobre la naturalización de la representación social, Moscovici (*idem*) explica que adquiere toda su significación porque le da una realidad plena a una abstracción, consciente e inconsciente, que se materializa en organizaciones casi físicas, por ejemplo, cuando se expresa que “el inconsciente está inquieto” o “hay que quitar el complejo de inferioridad”. El autor comenta que la representación del psicoanálisis tiene un animismo invertido, se quitan o adquieren complejos, se asimila lo vivo a lo inerte, lo subjetivo a lo objetivo, lo psicológico a lo fisiológico.

Por su parte, la naturalización le da a la representación una categoría de evidencia, no sólo es una copia o el doble de la ciencia, sino una “teoría profana autónoma”, y es con la objetivación que se edifica el núcleo imaginante de la representación social (Moscovici, 1979). Efectivamente, este núcleo o modelo figurativo es un esquema conceptual que se forma como producto de la objetivación y como síntesis gráfica, simple y concreta, que representa socialmente a determinada teoría, con todo y sus mutilaciones que –como el mismo autor explica claramente– obedece a congraciarse con los valores y la cultura a la que pertenece la sociedad de la que se trate.

Para el concepto de objetivación, Denise Jodelet aporta que se materializa la palabra, las ideas hacen corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales, es una operación estructurante y formadora de imagen e intercambia percepción y concepto al poner en imágenes las nociones abstractas. La misma autora agrega que la estabilidad del núcleo figurativo, es decir, la materialización y especialización de sus elementos, le confiere status de marco e instrumento para orientar las percepciones y los juicios de una realidad construida socialmente y otorga herramientas al anclaje (Jodelet en Moscovici, 1984b).

Anclaje

Desde la perspectiva de Moscovici, el anclaje convierte a la ciencia en marco de referencia y red de significados, insertando lo nuevo en una red de significaciones ya existente. La objetivación traslada la ciencia al dominio del ser (se posee el conocimiento), mientras que el anclaje la traslada al dominio del hacer (aplica el conocimiento).

Para controlar la prohibición del conocimiento no aceptable, lo cerca como una plaza o un animal para asociar lo científico a prácticas conocidas, tal y como fue asociado el psicoanálisis a las conversaciones o confesiones. La red de significados que se forman alrededor de una ciencia cambia la objetividad científica en un hecho social, mostrando la objetividad como una ciencia que se integra a una realidad social, mientras que el anclaje capta cómo la ciencia contribuye a modelar las relaciones sociales, cómo las expresan y cómo cambia la

sociedad y el propio sujeto. Las entrevistas realizadas por Moscovici muestran hasta qué punto el psicoanálisis, por aclarar lo que no se conoce, ha penetrado de forma inconsciente en el universo de individuos que piensan que ayuda a resolver los problemas y a estructurar el mundo, es por eso que el psicoanálisis pertenece a una experiencia colectiva subjetivada: “Un hábitus cultural”.

El estudio de las representaciones de una ciencia comprende, además de la relación con su contenido y sus principios, el análisis de la penetración del lenguaje. El anclaje es un proceso de elaboración de este mediador verbal. Para la sociedad, conocer socialmente una cosa significa hablarla. La generalización de las representaciones sociales entrama la injerencia de la jerga científica en los intercambios comunes. El lenguaje temático es la comunicación corriente y el teórico es la comunicación científica. (Moscovici, *idem*).

Una vez convertido lo extraño en familiar es transformado y transformante. Justamente de esa situación eran conscientes Freud y Darwin, ellos sabían que al anclarse sus ideas en la sociedad, al integrarse al pensamiento de sentido común, sería una catástrofe social, ellos estaban al tanto de que sus ideas convertirían la visión, creencias y representaciones que se tenían de la enfermedad, la salud, el cuerpo, la mente, la psiquis, así como específicamente se transmutarían las representaciones y creencias espirituales y religiosas con las ideas evolucionistas de Darwin. Por esa razón, Darwin, que provenía de una familia aristócrata inglesa del siglo XVIII y graduado de Cambridge, tardó alrededor de 25 años en publicar su teoría sobre la evolución de las especies, y cuando lo hizo fue ridiculizado por afirmar que los seres humanos tenían un pasado común con los monos, razón por la que la prensa lo presentó a él como un mono. En el caso de Freud, en 1939, al tener que salir de Viena y dirigirse a Francia para luego trasladarse a Inglaterra huyendo de los nazis, la prensa lo tildó de libertino y de que escribía pornografía para niños. Cuando él y Jung llegan a Nueva York, Freud le comenta a Jung: “No tienen la menor duda de que les traemos la peste”. Como se puede observar, estos científicos medían la revolución que causaría el anclaje de sus teorías en la sociedad.

Jodelet menciona que Moscovici, al hablar de anclaje como asignación de sentido, contribuye a dilucidar sobre el enraizamiento de la representación en la vida de los grupos, dado que es un rasgo esencial de las representaciones sociales cuando explica sus lazos con una cultura o sociedad determinada. La relación entre la cristalización de una representación en torno a un núcleo figurativo (objetivación) y el sistema de representación de la realidad y de orientación de los comportamientos (anclaje) se ha demostrado ampliamente. Refiriéndose a Abric (1976), indica que ha esclarecido los mecanismos entre objetivación y anclaje en situaciones experimentales que hacen que los sujetos se comporten de manera cooperativa o competitiva, según las representaciones inducidas por el experimentador.

Estructura y mecanismos internos de las representaciones sociales

Jean Claude Abric realizó estudios experimentales de las representaciones en sus relaciones con la conducta, por lo tanto, es estimado por Denise Jodelet como un estudioso de las representaciones sociales desde una óptica puramente cognitiva. Se considera pertinente en esta parte exponer, de forma breve y sintética, lo que hace singular su teoría.

Para analizar una representación social y comprender su funcionamiento se requiere identificar su contenido y estructura. Se ha avanzado en la hipótesis de núcleo central porque toda representación está organizada alrededor de uno y constituida por uno o varios elementos que dan significado a la representación. La presencia de un elemento central determina la significación del objeto representado, y cuando este elemento central se transforma cambia radicalmente toda la impresión.

El núcleo es el fundamento estable de la representación y es el marco para categorizar nuevas informaciones, y al ser un contenido activo conduce la conducta y da sentido a los hechos (Moscovici cit. en Abric, 2001). Los demás elementos de la representación se interpretan en función del núcleo figurativo. Para el trabajo de Abric, el núcleo central no sólo es el elemento esencial, sino que va más allá y encuentra su origen en valores que lo superan, pero además no necesita aspectos figurativos, esquematización, ni concreción, ya que tiene dos funciones: una generadora y otra organizadora. La primera es el elemento en el que se crea y se transforma la significación de otros elementos de la representación, la segunda es el elemento más estable que garantiza la perennidad en contexto evolutivo.

Los elementos periféricos de la representación se organizan alrededor del núcleo y su función está determinada por él, son lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible pero también lo más vivo y concreto, y desarrollan tres funciones:

1. Función de concreción: los elementos dominantes son centros de gravedad, núcleos duros resistentes al olvido.
2. Función de regulación: frente a la estabilidad del núcleo son el aspecto móvil y evolutivo de la representación, según Flament.
3. Función de defensa: Flament (1987) lo llama su paracoches.

La organización y funcionamiento de las representaciones sociales se rige por un doble sistema: uno central y otro periférico. El sistema o núcleo central tiene una determinación social relacionado con las condiciones históricas, sociológicas

e ideológicas, garantiza su perennidad y conservación en el tiempo. Su origen no está en el contexto inmediato del sujeto sino en el contexto social, histórico, global e ideológico que define la cultura y los valores en un entorno social. Mientras que el sistema periférico tiene una determinación más individualizada y contextualizada, más asociado a las características individuales y el contexto más inmediato y contingente, permite adaptación e integración de las experiencias cotidianas. Es decir, permiten representaciones sociales individualizadas más flexibles que el núcleo central y cierta heterogeneidad de contenido y comportamiento. Es fundamental porque al anclarse al sistema central le permite anclarse en la realidad. Este doble sistema permite entender características de la representación social que pueden parecer contradictorias como: ser estables y móviles, o rígidas y flexibles. Lo estable y rígido está en el núcleo anclado al grupo (Abric, 2001).

Como se aprecia en esta teoría, se habla de un núcleo central como una especie de modelo figurativo (del que trató Moscovici), y este núcleo forma el sistema central de la representación que permanece; mientras que el sistema periférico está más ligado al discurso, al contexto social e ideológico del individuo en su grupo social, y por lo tanto es lo movable. Desde este acercamiento se separan los componentes sociales y cognitivo, el primero se rige por las reglas sociales y el último a la parte psicológica del individuo que posee la representación social.

Jean Claude Abric manifiesta que las representaciones sociales cumplen con ciertas funciones sociales, por ejemplo, juegan un papel importante porque responden a cuatro funciones esenciales:

1. Función de saber para entender y explicar la realidad. Condición necesaria para la comunicación y la difusión de un saber ingenuo del que Moscovici (1981) piensa que constituye la esencia misma de la cognición social.
2. Función identitaria que permite salvaguardar la identidad de los grupos. Definen la identidad de individuos o grupos en el campo social.
3. Función de orientación. Conducen los comportamientos y las prácticas. La representación social no depende de la interacción, sino que la precede y determina. Los juegos y conclusiones están hechos de antemano antes de que inicie la acción, por eso la representación social es prescriptiva de comportamientos o prácticas obligadas, define lo aceptable o no en un contexto social dado.
4. Función justificadora. Justifica *a posteriori* posturas y comportamientos. Perpetúa y justifica la diferenciación social, de igual forma como los estereotipos discriminan o mantienen una distancia social entre los grupos (Abric, *op. cit.*).

La función de justificación se refiere, en la interacción, a las tomas de posición y comportamientos *a posteriori*, para que si, por ejemplo, hubo un comportamiento hostil se logre justificar la acción.

En la parte empírica de la presente investigación, se constatará, a través de los diversos instrumentos empleados, en qué medida las representaciones de la práctica de los docentes juegan un papel importante en las funciones de identidad, saber, orientación y la función justificadora del comportamiento docente.

Las representaciones sociales y su metodología

Diversas metodologías desde la topografía humana

Como se ha mencionado, la idea original sobre las representaciones sociales fue desarrollada por Serge Moscovici (1979) al estudiar el papel que juega el conocimiento del psicoanálisis a mediados del siglo pasado en la sociedad parisina, e investiga cómo se populariza y difunde en una sociedad contemporánea el conocimiento científico, sabiendo que la ciencia en estas sociedades adquiere un espacio preponderante como productora de conocimiento. Actualmente hay preocupación pública por temas de los que hace décadas los científicos no se ocupaban (como el medio ambiente, la salud, las procreaciones, la intimidad, las comunicaciones, el derecho, la ética, la construcción de historias étnicas y el análisis de temas de género, entre otros), es decir, han creado escenarios culturalmente sensibles.

La responsabilidad social impregna todo el proceso de conocimiento y así los científicos sociales trabajan junto con los naturalistas, ingenieros, abogados y hombres de negocios porque así lo requiere la naturaleza del problema, y con esto se incluyen valores y preferencias de individuos y grupos a los que antes se les consideraba al margen del sistema científico y tecnológico (Gibbons, 1997). Evidentemente, el hombre común también se encontraba marginado de lo relacionado con temas científicos y los investigadores, en general, no se involucraban en temas cotidianos por considerarlos precientíficos. En las últimas décadas ha habido transformaciones en las formas de apreciar, sentir y pensar el mundo social y natural, los cambios están estrechamente relacionados y se producen en todos los órdenes de la vida, no sólo en el intelectual sino a niveles lingüísticos, culturales y simbólicos.

Para entender el impacto de la difusión de los conocimientos científicos y tecnológicos en la sociedad actual, Moscovici propuso un enfoque teórico alternativo a los modelos de cognición social, que se sitúa haciendo intersección principalmente entre la psicología y la sociología, hablamos del estudio sobre las representaciones sociales, y en este sentido el conocimiento científico vulgarizado

da significado al aspecto declarativo y explicativo de la comprensión cotidiana del conocimiento. A partir de este primer estudio se va especificando un campo de investigación, trazándose enfoques que enriquecen el conocimiento mencionado con sus aportaciones, naturaleza y variedad. Se puede acceder a las representaciones sociales de los individuos que constituyen grupos, comunidades, familias y sociedades por medio de diversas metodologías acordes a la teoría de las representaciones.

Los trabajos de investigación, en este campo de estudio, pertenecen a muy diversas disciplinas como la sociología, la filosofía, la pedagogía y la antropología, por lo que resultaría mutilante querer evaluar las investigaciones bajo los criterios de la teoría original porque no es posible hacer una aplicación técnica en contextos históricos distintos, por lo tanto, lo más sensato es que cada una de las variaciones enriquezca y aporte al debate cognitivo. Al respecto, Piña y Cuevas (2004) afirman que un trabajo de investigación no puede evaluarse con base en el apego o no de la teoría madre, sino debe comprender los distintos senderos que ésta ha seguido, la teoría se emplea actualmente por pedagogos, sociólogos y antropólogos, y es de esperarse que los especialistas de cada disciplina le proporcionen su propio matiz.

En la investigación de representaciones sociales existen tres campos que constituyen lo que puede denominarse como topografía de la mente moderna:

El primero es el que caracteriza la perspectiva original de las representaciones como conocimiento vulgar o conocimiento popular. El segundo es el extenso campo de los objetos culturalmente construidos a través de una larga historia y sus equivalentes modernos. El tercero es el campo de las condiciones y acontecimientos sociales y políticos, donde las representaciones que prevalecen tienen un corto plazo de significación para la vida social.⁶

En el primer campo, por supuesto, se ubica el trabajo de Moscovici (1979); el segundo campo se refiere a objetos con una larga historia, como son los roles sexuales, la mujer, el cuerpo humano, la enfermedad, la locura, la discapacidad, las relaciones materno-filiales, entre otras, aquí las representaciones son de objetos culturales que fijan su significado en el ámbito de la vida cotidiana. La diferencia del segundo campo con el tercero es la breve significación social de las representaciones en este último y su restrictiva validez en cuanto al tamaño de la población a la que hace referencia.

En este capítulo se pretende dar a conocer la producción actualizada en relación con la metodología, temática y áreas de desarrollo en este espacio del conocimiento, incluyendo los trabajos a los que se tuvo acceso, pero con plena conciencia de que este intento es un acercamiento parcial e inacabado, pues la temática en sí misma es muy amplia y excede los límites de nuestra propia

⁶ Trabajo que forma parte del Seminario Representación Social del Discapacitado Visual (*op. cit.*).

comprensión, sin embargo, el esfuerzo tiene la finalidad de contribuir al enriquecimiento cognitivo.

Enfoque clásico (Moscovici)

El propósito de Serge Moscovici, en la obra *El psicoanálisis, su imagen y su público*, era mostrar cómo una teoría nueva que se difunde en una sociedad determinada se transforma y cambia la visión que la gente tiene de sí misma y del mundo en el que vive. Una vez difundida la teoría se convierte en una representación social autónoma que puede ya no tener mucho parecido con la teoría original. En la primera parte del libro, Moscovici utilizó cuestionarios convencionales con diversos sectores de la población francesa para indagar sobre el psicoanálisis, su fundador y las formas contemporáneas como era utilizado. En la segunda parte usa un método menos tradicional al analizar contenidos de artículos de 241 periódicos y revistas entre enero de 1952 y julio de 1956, para de esta forma aislar y analizar las representaciones que circulaban en la prensa (Farr en Moscovici, 1984). Igualmente, realizó un trabajo en dos partes, en la primera indaga las representaciones sociales del psicoanálisis, para lo cual divide a la población en seis subgrupos (ilustrados, clase media, profesionales liberales, estudiantes, estudiantes técnicos y obreros), y por otro lado realiza un análisis a través de diversas categorías de lo producido por la prensa sobre artículos, libros, noticias y todo lo que encontró relacionado con el psicoanálisis.

La finalidad fue describir cómo el psicoanálisis se ha integrado en la sociedad francesa y comprender mejor la presencia del mismo en la prensa, situar grupos ideológicos y develar modelos sociales que lo toman como punto de partida, comenta Moscovici (*op. cit.*) y explica que el psicoanálisis abandonó el cielo de las ideas para entrar en la vida, los pensamientos, las conductas, las costumbres y el mundo de las conversaciones de gran cantidad de individuos. Las categorías más simples de precisar, usadas en las entrevistas y cuestionarios, fueron la edad, el sexo, las categorías socio-profesionales y la situación civil. La dependencia política tuvo un tratamiento delicado, el factor religión fue más fácil, otras dos variables son el nivel de información o de conocimiento y la actitud, las cuales se determinaron con escalas, cuando era posible, o con jueces.

Dependiendo de las características del universo de población se encontraron tres dimensiones: actitud, información y campo de la representación o imagen; concluyendo que la actitud es la primera y más frecuente, porque generalmente primero se toma una actitud para poder buscar información sobre un asunto (seguramente ya motivados por haber tomado una postura) y también posterior a esto nos formamos una imagen del fenómeno. Para el análisis de la prensa se elaboró un cuestionario que permitiera conocer de cada artículo su extensión, rubro en el que figuraba, términos usados para la descripción del psicoanálisis, la actitud con respecto de éste y qué fines se le atribuían, para de esta forma cuantificar y

clasificar todo. El acuerdo entre los codificadores fue satisfactorio desde el punto de vista estadístico.

Asimismo se analizaron los siguientes sistemas de comunicación: la difusión, la propaganda y la propagación. Se eligieron criterios para juzgar si el artículo era favorable, interesado o exterior al universo de su autor. El objetivo no fue poner en evidencia a un grupo, sino mostrar la necesidad interna de su comportamiento. Se revela el carácter conservador de la prensa y los comportamientos, aunque estos últimos muestran también confusión y dispersión con respecto a los mismos. El diario, la revista y el lector coinciden con la no implicación. La difusión produce efectos pero no resultados, porque dice que se quiere hacer hablar, mas no actuar. La propagación separa lo positivo y lo negativo, lo cual hace la diferencia con la comunicación científica o filosófica.

Para la prensa comunista francesa de entre 1949 y 1953, el psicoanálisis era la invasión de los Estados Unidos en el plano nacional y de la cultura burguesa en el plano de la lucha de clases, por eso se considera irracional, nazi, y urgente combatirlo debido a su charlatanería, deshonestidad, por lo que se habla de una propaganda en contra del psicoanálisis, pero desde su aspecto ideológico americano y no del científico. Incluso se sustituye el término *psicoanálisis* por las siguientes frases: “filosofía de tocador”, “doctrina mistificante”, “psicoanálisis americano”, pero, curiosamente, al mismo tiempo los Estados Unidos aumentan su influencia en Europa, para convertirse, entre 1949 y 1953, en símbolo de eficacia técnica, patria del psicoanálisis y de las ciencias sociales que se revisten de formas ideológicas y prácticas muy diferentes a las de Europa. Para los comunistas, lo americano significaba el capitalismo, lo retrógrado e inmaduro. La crítica del partido comunista se hace entre 1949 y 1953. Después, las referencias al psicoanálisis se vuelven raras. Al finalizar los años cincuenta cesa la propaganda contra el psicoanálisis e inicia la propagación de esta forma de comunicación.

Por último, y para cerrar este apartado, incluiremos una cita textual con la que Moscovici concluye su obra:

Las ciencias sociales no están equipadas técnicamente para resolver todos los problemas enumerados y para darles expresión científica más adecuada. [...] Cuando la separación entre los procesos metodológicos y las aspiraciones teóricas se hayan reducido, las hipótesis conservarán su importancia, pero tendrán una extensión menor que en este trabajo. Ese ideal puede ser alcanzado si la sociedad hace, en el futuro, tantos esfuerzos para descubrir lo verdadero como hizo para enmascararlo. [...] la pregunta que nos hemos propuesto a cada instante: ¿cómo constituye el hombre su realidad? (1979: 362).

Como se observa en este interesante trabajo de descripción, análisis y explicación, se realiza un primer acercamiento a la interpretación del hombre sobre su realidad y –como este mismo autor agrega– nunca se espera una respuesta en la primera tentativa.

Enfoque conceptual (Jodelet)

Denise Jodelet (en Moscovici, 1984b: 478-480) señala que los estudios que se mencionan enseguida abordan la doble cuestión que a la teoría le interesa: ¿cómo interviene lo social en la elaboración psicológica que constituye la representación social? ¿Cómo interviene esta elaboración que es psicológica en el ámbito de lo social? Respecto de la perspectiva conceptual muestra que se va cristalizando un campo de investigación y esboza las siguientes ópticas:

1. Donde la actividad es puramente cognitiva a través de la cual el sujeto construye su representación. Aquí entran los estudios experimentales de la representación en sus relaciones con la conducta. Los trabajos de Jean Claude Abric, E. Apfelbaum, J.P. Codol, C. Flament, etcétera.
2. El sujeto es productor de sentido y expresa en su representación el sentido que da a su experiencia en el mundo social. (C. Herzlich, M.J. Chombart de Lauwe; R. Kaes).
3. Sus propiedades sociales provienen de la situación de comunicación, de la pertenencia social de los sujetos y la finalidad de su discurso (E. Lipiansky, U. Windisch).
4. Refleja la práctica social del sujeto (M. Gilly; M. Plont).
5. El juego de relaciones intergrupales determina la dinámica de las representaciones (J.P. di Giacomo, W. Doise).
6. Basa la actividad representativa en visiones estructuradas por ideologías dominantes (L. Boltansky, P. Bourdieu, J. Maître, P. Robert y C. Faugeron).

Para la presente investigación sobre las representaciones sociales del quehacer docente, es ineludible examinar la anterior clasificación de trabajos que realiza Denise Jodelet para considerar la variedad de temáticas de corte social, cultural, lingüístico e ideológico, con temas específicos relacionados con la educación, las concepciones de la vida física, mental, psíquica y las percepciones del espacio y su utilización. Las diversas investigaciones aportan y enriquecen la teoría de las representaciones sociales, igualmente lo hace el conocimiento de las variadas metodologías utilizadas, siendo algunas de origen cuantitativo, relacionado con la verificación de la conducta, así como también de corte cualitativo, fenomenológico e interpretativo. Observamos que hay trabajos vinculados con el análisis del discurso y las relaciones intergrupales, todo lo

anterior significa para esta investigación una amplitud de perspectivas tanto teóricas como metodológicas en el estudio de las representaciones sociales.

Enfoque experimental (Abric y colaboradores)

Los trabajos clasificados en este enfoque establecen la evidencia y el esclarecimiento de los procesos que vinculan las acciones y las representaciones. Robert Farr (en Moscovici *op. cit.*) comenta lo siguiente: objeto de muchos estudios de laboratorio ha sido el lazo entre representaciones y acciones llevadas a cabo por J.C. Abric., J.P. Codol, C. Flament y otros investigadores. En trabajos como estos se han descubierto importantes diferencias en el comportamiento dependiendo de que el adversario en un juego experimental se presente como máquina o como un estudiante (Abric), o que se juegue contra el azar o contra la naturaleza (Faucheux y Moscovici), o que la tarea experimental se describa como creativa o pragmática (Abric), o que se exija un procedimiento competitivo o cooperativo (Codol).

Desde la metodología de enfoque experimental de las representaciones sociales hay que identificar el contenido, la organización y el núcleo central. Las investigaciones encontradas y los métodos utilizados por cada una de ellas, las describe Jean Claude Abric (2001) como se indican a continuación:

1. Métodos de identificación del contenido. Aquí la base es una organización verbal:
 - a) Interrogativos: la entrevista, el cuestionario, tablas inductoras, dibujos y soportes gráficos, aproximación monográfica.
 - b) Asociativos: asociación libre, carta asociativa.

Trabajos que han utilizado métodos interrogativos como la entrevista, son los de Léger, Florand (1985); Ghiglione, Matalón, Bacri, (1985, en Abric, 2001). Tablas inductoras: el estudio con campesinos de Camerún (Domo, 1984) o el estudio sobre los empleados criollos en Martinica (Morán, 1988). Dibujos y soportes gráficos: el estudio con niños sobre lo relativo al loco y la locura (De la Rosa, 1987), o la radiactividad después de Chernobil (Gally y Nigro, 1990). La asociación libre: Di Giacomo (1981), Le Boudec (1984), Monteil y Mailhot (1988), Américo y Picoli (1990), Verges (1992). El campo semántico: Hogenraad Morval (1970) o la misma población pero en momentos distintos (Jacobi, 1988). Análisis a nivel de léxico complementado por el análisis de las categorías temáticas (Américo y Picoli, 1990) con el estudio sobre amistad y compromiso social de jóvenes en Italia. Carta asociativa: Jodelet (1989b) o trabajos donde el material cualitativo se transforma en unidades de significación cuantificable (Yapo, Yapi, 1992). Estudios que

utilizan cuestionarios contruidos para análisis estructurales, en particular el de similitud, Abric (1984) y Guimelli (1988).

2. Métodos de identificación de la organización y estructura de la representación social.

- a) Identificación de los lazos entre elementos de la representación social: constitución de pares de palabras, comparación pareada, constitución del conjunto de los ítems.
- b) Jerarquía de los ítems: los tris jerarquizados sucesivos, las elecciones sucesivas de bloques.

Constitución de pares de palabras: estudio realizado por el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP, 1986), poniendo en evidencia con esta técnica la representación de la empresa y su núcleo central en los alumnos de la secundaria. Comparación pareada: esta técnica se encuentra muy bien ilustrada por Le Boudec (1984), retomada por Di Giacomo (1981) y Monteil y Mailhot (1988). Constitución del conjunto de los ítems: Verges (1984) aborda en este estudio los principios de construcción de la representación; Griza *et al.* (1987) abordan la estructura cognitiva de la representación por la puesta en evidencia de zonas y polaridades y por la centralidad de ciertos términos. Los tris jerarquizados sucesivos: elaborado por Abric en 1989. Las elecciones sucesivas de bloques: en el estudio sobre representación de la caza (Gimelli, 1988).

3. Métodos de control de la centralidad:

- a) Cuestionario del núcleo central, de inducción por guión ambiguo (ISA).
- b) Método de los esquemas cognitivos de base.

Cuestionario del núcleo central: sobre representación de grupo ideal (Moliner, 1992) propone un método de verificación de la centralidad para estudios de campo o para situación experimental. De inducción por guión ambiguo (ISA): las diferentes fases del método se ilustran en el trabajo de las representaciones de la empresa en los estudiantes (Moliner, 1993). Método de los esquemas cognitivos de base: el método es elaborado por Guimelli y Rouquette (1992), aquí se analiza la representación de la enfermera.

4. Acercamiento plurimetodológico: análisis de la representación social se define como conjunto de informaciones, actitudes, opiniones, creencias organizadas alrededor de una significación central, sus componentes

esenciales o elementos que la constituyen: contenido, estructura interna y núcleo central.

Ejemplo de estos estudios es el realizado por Grize, Verges y Silem (1987), lo mismo el estudio realizado por el INRP.

Aunque la anterior presentación de trabajos correspondientes al enfoque experimental es sólo esquemática –por no haber más espacio para profundizar en esto–, se consideró sólo lo que permite apreciar la riqueza de los mismos en cuanto a la variedad de metodologías utilizadas. Tomando en cuenta que se incluye esta información para dar a conocer el impacto que la misma tiene sobre el desarrollo de la temática concreta que se está estudiando. Por lo anterior, se mencionará al respecto, en orden de importancia, lo siguiente:

- La elaboración de un estado de conocimiento permite entender qué es lo que se ha logrado en los diferentes campos, cómo se ha hecho, cuáles han sido los desarrollos atinados, saber cuáles son las carencias, y con este conocimiento proceder si la idea es hacer aportaciones al debate. Por lo tanto, y en primer lugar, el recuento detallado y ubicado de investigaciones con base en las distintas metodologías proporciona a este trabajo un amplio panorama para que con base en el objeto de nuestro estudio se intente un desarrollo pertinente.
- Se realizan desde este enfoque trabajos sobre las representaciones en el campo de la educación con metodologías que recurren a estrategias tanto cualitativas como cuantitativas. Jodelet (1989b) utiliza la carta asociativa partiendo de un material cualitativo, que posteriormente transforma en unidades de significación cuantificables, lo cual impacta por la importancia de los procedimientos en esta rama.
- La base de la mayoría de estos estudios es el laboratorio y procesos de experimentación, verificación de la teoría, así como de la hipótesis del núcleo central de la representación.
- Las temáticas estudiadas van desde la representación de objetos sociales, que pueden parecer triviales (como la amistad, la caza, la radioactividad, el loco), hasta los que tienen significado con la vida (la muerte, la enfermedad, el compromiso social, la educación y el trabajo).

Variedad de las representaciones sociales en el contexto europeo

Farr ha realizado trabajos de rastreo de estudios de diversa índole de las representaciones sociales en Europa. Siguiendo la misma tradición de investigación que Moscovici, Herzlich (1969) analiza las representaciones de salud y enfermedad. Realizó ochenta conversaciones no directivas con una duración de 90 minutos, la mayoría de participantes era de París y una pequeña muestra de habitantes de poblaciones de Normandía. Los habitantes de pequeñas poblaciones valoran el ritmo natural de la vida rural por lo que con estas representaciones se explica el éxito que ha tenido en las ciudades los alimentos sanos y los productos naturales cultivados biológicamente. Por otro lado, la naturaleza ha adquirido una reputación de pureza que hoy hay que defender en contra de la contaminación.

En su estudio de la representación social del cuerpo, Denise Jodelet (1976) relaciona la evolución del pensamiento social con la evolución de la vivencia corporal. A las transformaciones en la sociedad responden modificaciones a nivel de la representación y a través de ésta en la vivencia y prácticas corporales. Como transformaciones de la sociedad se incluyen la difusión de conocimientos biológicos, el feminismo, el equilibrio físico, deporte, regreso a la naturaleza, el discurso de la sexualidad, entre otros. Estos cambios se abordan con análisis detallados de más de diez años de intervalo y es una interesante aplicación de las ideas de Tarde, donde la dimensión de la comparación es el tiempo.

Representaciones sobre la infancia han sido estudiadas por P. Aries (1962), la categoría infancia había sido sólo una representación distinta en la sociedad adulta hasta fechas muy recientes. M.J. Chombart de Lauwe toma el concepto de infancia justo donde se detiene Aries y descubre que la infancia es un mundo distinto al de los adultos e incluso a menudo se opone a él. En trabajos posteriores centró su atención en las concepciones que tienen arquitectos urbanistas sobre la infancia, y pone de manifiesto la correspondencia entre sus representaciones y las instalaciones acondicionadas para niños en edificios, complejos y ciudades.

G. Ichcheiser (1949) realizó investigaciones sobre interpretaciones falsas de las relaciones humanas, situándose dentro de la tradición que instaura Durkheim (representaciones colectivas) y constata una tendencia a sobreestimar, en nuestra percepción de los demás, los rasgos personales de carácter en detrimento de lo circunstancial en el comportamiento. Trabajos similares son los de Jones y Nisbett (1971) sobre las atribuciones divergentes que provienen de la diferencia de perspectiva entre actores y observadores. Para G. Ichcheiser (1943), las malas interpretaciones son la consecuencia inevitable del sistema social e ideología del siglo XIX, ya que somos nosotros como individuos, y no las condiciones sociales

dominantes, quienes le dan forma a nuestra existencia. Sin embargo, la representación colectiva del individuo como dueño de sus éxitos y fracasos la desmiente una realidad que las observaciones de Ichcheiser (1949) resultan de sorprendente modernidad. Pues el desempleo, quiebras en avalancha, cierres de bancos, revelan que no era el hombre, como se le había hecho creer, dueño de su destino sino que estaba atado a fuerzas de las que no tenía poder alguno (Farr en Moscovici, 1984: 498-506).

Con base en la descripción de estos trabajos, se puede constatar la función que tienen las representaciones sociales en cuanto a la orientación de los comportamientos relacionados con la enfermedad, el cuerpo, la higiene, el mantener una aceptable forma física y, además, cómo influye en un urbanista la representación de la infancia; así como para el desempeño social, la intervención que tienen las relaciones humanas. En la presente investigación sobre las representaciones sociales de la práctica de la docencia, se elegirán los instrumentos que permitan contrastar la incidencia de las representaciones sobre la orientación de los actos y comportamientos educativos, ¿qué representaciones subyacen a estos?, ¿qué consecuencias para la labor educativa conllevan estas representaciones? Y, al mismo tiempo, conocer el campo de posibilidades de actuación que se desprende de lo anterior.

Variedad en las representaciones sociales en el contexto latinoamericano

Enseguida analizaremos los trabajos de investigación en el contexto latinoamericano a los que se tuvo acceso, los cuales aportarán el conocimiento requerido para identificar algunas características y posteriormente confrontarlos con los trabajos examinados en otros ámbitos.

- Patricia Schwarz, 2006, *Influencia de las representaciones sociales de la maternidad en la construcción de identidad femenina en mujeres jóvenes de clase media urbana.*

El trabajo se enmarca en una beca de doctorado y propone descubrir cuál es el espacio de las representaciones sociales de la maternidad en la construcción de la identidad femenina en mujeres jóvenes de clase media urbana, al mismo tiempo revisa en qué medida los imperativos de la maternidad siguen siendo importantes como constitutivos de la identidad femenina. Tiene como objetivos específicos los siguientes:

- A. Describir las características, sentimientos y experiencias definidas como femeninas.
- B. Determinar los tipos de trayectorias en la socialización de género.
- C. Descubrir el lugar de las preferencias sexuales en la maternidad.
- D. Determinar los imperativos familiares acerca de la reproducción.
- E. Conocer las representaciones sociales de:
 - a. La maternidad en sí misma.
 - b. La mujer y su función social, los proyectos personales y la maternidad.
 - c. La relación con el propio cuerpo.
 - d. El rol del hombre en las decisiones reproductivas.

Se realizará una triangulación de datos cuantitativos y cualitativos. En la etapa cuantitativa se realizarán 300 encuestas, en la etapa cualitativa se realizarán 40 entrevistas en profundidad a personas de sexo femenino, madres y no madres. Se llevarán a cabo tres *focus groups* con seis integrantes en cada caso. Hasta ahora se han analizado los datos construidos a partir de dos *focus groups* y 15 entrevistas en profundidad a mujeres católicas, practicante y no practicante, con y sin hijos. El encuadre teórico está definido principalmente por el concepto de identidad narrativa (Ricoeur, 1984; Hall, 1990) e identidad de género (Butler y Scott en Navarro y Stimpson, 2002; Bourdieu, 2000; Knibiehler, 2001) y el de representaciones sociales (Moscovici, 1974; Jodelet, 1986).

En los resultados hallados se puede encontrar cansancio, angustia, incertidumbre en la forma en que las mujeres viven la dedicación a su profesión u ocupación laboral, la construcción de la pareja, sus necesidades individuales, la maternidad. Se puede ver una gran homogeneidad de perspectivas, actitudes y construcciones cognitivas. Las mujeres que componen la muestra también poseen una gran homogeneidad en lo religioso, étnico, socioeconómico.

Finalmente la autora agrega: "Será de gran interés, en etapas sucesivas del proyecto, lo hallado en muestras más heterogéneas. No se descarta la comparación entre sectores populares y sectores medios como medio de contrastar lo hallado y sacar nuevas conclusiones (Schwarz, *op. cit.*).

- Daniel Gonzalo Eslava Albarracín y María Cecilia Puntel de Almeida, 2002, *Estado del arte de las representaciones sociales de salud y enfermedad*, Brasil.

Estos autores realizan una investigación documental de carácter retrospectivo, el objetivo fue identificar el estado actual del arte en relación con la producción académica referente a la salud y la enfermedad, desde la perspectiva de las representaciones sociales. Se utilizó como instrumento la consulta bibliográfica en algunos bancos de datos en salud de acceso *on line*, Medline-Bireme. Las bases

consultadas fueron ubicadas a través de internet y procuradas con descriptores básicos y búsqueda booleana. Estos se clasificaron –previa traducción al español– con base en algunas variables: año de publicación, país, idioma, enfoque teórico, temática complementaria, área de énfasis en el trabajo, disciplina base. Se realizó un filtro y selección depurada de la información ubicándose 58 trabajos.

Se presentan como resultados con base en los datos obtenidos lo siguiente:

- ✓ Hubo un notable incremento de la producción a partir de la década de los noventa, enfocada hacia los aspectos culturales y sociales de la salud y enfermedad, con marcado liderazgo por parte de la psicología y la psiquiatría.
 - ✓ La producción de enfermería es escasa y limitada a la descripción de patologías concretas con referenciales teóricos diversos y metodologías variadas que demuestran un vacío disciplinar.
 - ✓ La importancia de la pesquisa del estado del arte como una herramienta que permite al investigador conocer la producción actualizada y la oportunidad de tener un conocimiento mayor en relación con el tipo de investigación, las temáticas y las áreas de desarrollo, ofreciendo al profesor una verdadera experiencia de autoaprendizaje (Eslava y Puntel, 2002).
- Denise Jodelet (cord.), 2000, *Develando la cultura*, UNAM.

En dicha obra se sustenta en la utilización del modelo de las representaciones sociales en ciertos campos de aplicación de la psicología social y una de las exigencias de esta obra es el intercambio y confrontación entre investigadores de América Latina. La misma autora comenta en la introducción que la psicología social latinoamericana pone de relieve cuestiones sobre las identidades nacionales, la organización de los sistemas de valores propios, la importancia de los contextos sociales y económicos que moldean sus demandas, los desafíos que imponen los cambios de la realidad social de los países en desarrollo, la transformación de los individuos y los grupos, su fortalecimiento y empoderamiento.

De la obra arriba mencionada rescataremos tres investigaciones que ilustran características significativas del contexto de América Latina.

1. Ángela Arruda, “Representaciones sociales y cultura en el pensamiento ambientalista brasileño”.

En este trabajo se realiza un análisis de los datos de la investigación “lo que piensa el brasileño sobre el medio ambiente, el desarrollo y la sustentabilidad” (Arruda *et al.*, 1998), efectúa la lectura de estos datos desde el punto de vista de la teoría de las representaciones sociales. El estudio está conformado por noventa

entrevistas a profundidad con líderes de seis sectores de la comunidad ambientalista brasileña. Se busca determinar las características culturales acerca del imaginario brasileño sobre el ambiente natural, haciendo dialogar a los entrevistados con los universos representacionales de determinados momentos históricos. Distingue tres momentos de la institución imaginaria social: el inicio de la colonización, el establecimiento del Brasil-nación y el ingreso a la modernidad; vislumbrando el cambio a partir de las representaciones hegemónicas de que habla Moscovici.

Dos proyectos sirven de base a este estudio:

- a. Un trabajo de doctorado sobre la contribución de dos grupos ecológicos y dos ecofeministas cariocas, con un acompañamiento cotidiano durante seis meses, analizando su producción escrita y entrevistando a profundidad a diez integrantes de cada uno de los primeros y siete de las ONG's ecofeministas.
- b. Un proyecto llevado a cabo por el Ministerio del Medio Ambiente, Museu de Astronomía/CNPq e ISER en el que se propuso establecer una serie de investigaciones que se repetirían periódicamente para mapear el pensamiento ambientalista brasileño. Se han llevado a cabo dos investigaciones, en las dos ocasiones se hacen entrevistas semiestructuradas con doce expositores pertenecientes a seis segmentos sociales, la muestra de 72 entrevistas grabadas contenía cuestiones específicas para cada sector y el resto se refería a valores; la duración media de las entrevistas fue de una hora y media.

La metodología llevada a cabo para el análisis de contenido contempló: lectura fluctuante, impregnación de los contenidos, categorización temática, tabulación, análisis de ocurrencia y en algunos casos de coocurrencia. En el primer estudio se puede detectar que el esquema figurativo de ecologistas y ecofeministas indica que el hombre pierde su lugar en relación con la naturaleza y le marcan un fuerte sentido de negatividad. En el segundo estudio se menciona que existe una total identidad de los seres humanos y la naturaleza, también se hace referencia al sentido ético y al valor intrínseco que motiva la preservación del mundo natural.

En general se observa que la herencia cultural es considerada como positiva cuando se refiere a las raíces indígenas y africanas, pues en el imaginario social se les concibe como estimuladoras de la conciencia ambiental, no así cuando se relaciona con el colonizador europeo del que se tiene la representación de malos hábitos con respecto a la naturaleza; una preconcepción de que “plantándose todo brota”. Por último se establece que en las representaciones sociales de los diferentes grupos de la sociedad aparecen invariablemente aspectos detectados en el imaginario brasileño sobre el ambiente natural para la elaboración de ciertos

temas, que estos mismos aspectos no surgen sin fundirse en una representación que los recombina con la realidad presente, filtrados por la pertenencia de los grupos que los enuncian (Arruda en Jodelet, 2000).

2. Un trabajo relevante para conocer cómo se encuentra el estado de conocimiento sobre las representaciones sociales en Venezuela, lo realizan Ma. Auxiliadora Banchs y Mireya Lozada de la Universidad Central de Venezuela.

Banchs y Lozada, a su vez, comentan que la aproximación a una teoría tiene que ver con el contexto cultural desde el cual se le aborda. La producción de conocimientos teóricos en el área psicosocial en América Latina tiene un fuerte sentido de compromiso social. La psicología social nos coloca frente a dos tipos de enfoques caracterizados por Gergen (1979: 1345):

- a. La construcción de modelos minimales, donde se da cuenta de un rango delimitado de fenómenos con un conjunto mínimo de presupuestos teóricos.
- b. El asilamiento de variables teóricas significativas, cuyos efectos sobre un rango circunscrito de actividad social se considera de vital importancia.

Este enfoque denominado “teoría generativa” tiene la capacidad de “retar los presupuestos guía de la cultura, de plantear preguntas fundamentales en relación con la vida social contemporánea, de fomentar la reconsideración de todo aquello *que se da por sentado* y por lo tanto, de ofrecer nuevas alternativas para la acción social” (Gergen, 1979: 1346). Las representaciones sociales de Moscovici constituyen una alternativa que responde claramente a este tipo de teoría. Sin intención de insinuar que la teoría de las representaciones sociales posea la única clave para resolver estos problemas, paradójicamente, las potencialidades críticas de la teoría no tuvieron una receptividad inmediata, sino que fue necesario luchar contra las resistencias producidas por la adhesión a la psicología social dominante.

En Venezuela, con el trabajo doctoral *Cambios en la RS de estudiantes venezolanos en Francia* de María A. Banchs, se inicia el camino de penetración en el ámbito académico venezolano. La introducción de las representaciones sociales en Venezuela rompe la hegemonía estadounidense prevaleciente en la psicología social. Desde 1981 pasa a formar parte de los programas de estudio, primero en la maestría de Psicología Social de la UCV, luego en los programas de pregrado de la escuela de Psicología de la misma universidad, y posteriormente en programas y asignaturas de las escuelas de Psicología, Sociología, Trabajo Social de la misma y otras universidades del país.

La teoría conquistó primero a algunos estudiantes que decidieron apoyarse en ella para elaborar sus tesis de grado de licenciatura en Psicología. El principal motivo de su uso fue el plantearse estudios cualitativos que no se basaran en

muestras representativas, sino en pequeños grupos de entrevistados escogidos de acuerdo a algunos criterios ad hoc.

Desde 1981 se distinguen tres periodos en el estudio de las representaciones sociales en Venezuela:

A. Periodo de legitimación (1981-1985), se caracterizan tres rasgos:

- a. Ausencia de literatura en castellano sobre la teoría.
- b. Resistencia al cambio de paradigma.
- c. Atracción de una vanguardia estudiantil hacia la teoría.

B. Periodo de difusión y consolidación (1986-1992), la teoría penetra en otras regiones del país y otros ámbitos disciplinares, como ascensos en el escalafón universitario, ponencias, artículos, capítulos de libros o investigaciones aplicadas.

C. Periodo de cuestionamiento metateórico (1993-1999), el socioconstruccionismo se focaliza en las representaciones sociales; se argumenta la necesidad de deconstruir las viejas teorías e ilustrar esta deconstrucción con la teoría de las representaciones sociales.

Las investigaciones producidas bajo esta perspectiva teórica son, en primer lugar, las que se abocan a salud y género; en segundo lugar, a problemas políticos y/o sociales, donde el campo educativo ocupa un espacio preponderante y varias más en el aspecto cultural, en el área de salud las investigaciones se realizan sobre medicina, medicina popular, representación del cuerpo, privatización del sector salud, representaciones de salud en sectores urbanos, rurales, indígenas, salud mental, salud física, embarazo, aborto, parto, examen ginecológico, sexualidad, fertilización in vitro, anticoncepción, masturbación, y en el área de género se ubica la representación social del feminismo.

3. Por último, Clarilza Prado de Souza, "Develando la cultura escolar".

Afirmar que el sistema de enseñanza brasileño viene practicando la exclusión de un número significativo de alumnos, ha dejado de provocar perplejidad en los investigadores del área de educación. Lo que indigna es que son justamente aquellos alumnos salidos de los estratos más pobres los que reciben enseñanza de peor calidad y los que responden a los mayores índices de exclusión escolar. Esta injusticia ha conducido a los investigadores del área a concentrarse en dos focos: uno hacia la comprensión de los mecanismos sociales buscando redimensionar las acciones de las políticas públicas; el otro, dirigido hacia el análisis de los agentes educativos que entienden la aportación de la investigación en el descubrimiento de la posibilidad de que el plantel escolar construya

espacios de lucha que permitan el desarrollo de una escuela de calidad y no excluyente. La primera vertiente reúne a investigadores de las áreas de psicología y sociología de la educación que proyectan sus análisis siguiendo una visión más amplia del sistema de enseñanza; en la segunda vertiente los investigadores fundamentan sus análisis con abordajes teóricos de la psicología.

La teoría de las representaciones sociales tiene un importante aporte que pone a disposición el estudio de la exclusión escolar. De acuerdo con Moscovici (1986) es muy importante la comprensión de cómo se engendran y participan las perspectivas particulares en la visión global de un grupo social, como es el análisis de la manera en que esta sociedad se constituye partiendo de visiones particulares. La intención fue favorecer procesos de concientización que permitan deconstruir representaciones que actúan en el sentido de instaurar injusticias y discriminaciones en la escuela.

Las investigaciones llevadas a cabo por investigadores de la Fundación “Carlos Chagas” se clasificaron por profesores y alumnos del programa de posgrado en Psicología de la Educación de la Pontificia Universidad de Sao Paulo en tres vertientes o puntos de atención:

1. Estudios que tienen como interés primordial comprender al profesor, analizando tanto la génesis del proceso de construcción de sus representaciones como la dinámica del contexto en que determinadas representaciones se hallan presentes.
2. Estudios centrados en la identificación de representaciones de alumnos sobre aspectos específicos de la vida cotidiana y escolar.
3. Estudios que procuran los efectos sobre el desempeño y desarrollo afectivo de los alumnos, de representaciones de profesores y agentes educativos.

Para analizar esta vertiente del profesor, se seleccionó el trabajo de investigación *Representaciones sociales sobre prácticas educativas de profesores*, coordinado por la doctora Vera Placco y Clarilsa Prado (1998). Este estudio tuvo el propósito de identificar las creencias y valores subyacentes a las prácticas educativas vivenciadas en la escuela por profesores y alumnos, así como develar el sentido que se le atribuye a las acciones disciplinares; descubrir el ideal del alumno que el profesor espera encontrar en el aula y las expectativas de futuro del niño, del destino del alumno que estas prácticas traen implícitas. El estudio se realizó en una región suburbana de la ciudad de Sao Paulo con profesores de enseñanza básica, exigiendo la realización de entrevistas con profesores y alumnos, visitas a la comunidad y observaciones de la vida cotidiana escolar. Este es el camino delineado por la exclusión social, la escuela exige recibir alumnos que dominen y sepan presentar códigos y reglas sociales, pero no prevé un

trabajo pedagógico que les permita a estos alumnos desarrollar reglas de convivencia social en grupo.

En la concepción de estos profesores, la familia es la base de la educación, y cuando el alumno fracasa queda claro que la responsabilidad es de la familia, que no supo preparar a sus hijos para aprender. El análisis del discurso de los profesores indica que cualquier medida disciplinar práctica se justifica desde el momento en que se tengan finalidades de convertir al alumno en gente. Considerando que los alumnos solamente se transforman en “gente” al acceder a la escuela, se justifica la elección y uso de medidas disciplinares, aun de mayor severidad, para efectuar esta conversión.

Sin develar la cultura en que la escuela está inmersa, nuestras acciones educativas de capacitación docente o acciones que se proponen una intervención directa en la escuela, pueden no tener el impacto esperado. Educar es posibilitar una conversión, esta aseveración de los profesores ve a la educación como si fuera un sacerdocio, nítida herencia jesuítica de nuestra historia. Primero hubo necesidad de convertir y hacer gente a los indios, más tarde a los negros y ahora son las clases populares.

El discurso de los profesores sobre las prácticas educativas que utilizan aparece dissociado del proceso pedagógico de enseñanza/aprendizaje, propiamente dicho, de las disciplinas escolares. Las representaciones sociales, al descubrir esta cultura que se construye en la vida cotidiana escolar, le abre al educador posibilidades concretas de reflexionar y cambiar los rumbos de su trayectoria. Investigaciones conducidas por Vera Placco (1988/99) acerca de representaciones de alumnos sobre el sida, drogas y violencia, pueden contribuir para que la escuela, pudiendo conocer a sus alumnos, establezca programas de orientación regidos por directrices seguras respecto a las investigaciones sobre representaciones de los alumnos acerca de sí mismos y sus relaciones con la mejoría del desempeño escolar.

Fueron 3,500 alumnos participantes los que respondieron (Escala AE/FCC-NAE). La escala fue aplicada antes y al final del programa. En un segundo momento se hizo un muestreo con 1,500 alumnos, se les pidió que dibujasen una figura humana representando “Quién soy yo”, siguiendo básicamente los criterios desarrollados por Kolck (1996).

Aquellos estudios que buscan analizar efectos de representaciones de profesores y otros agentes educativos sobre el desempeño de alumnos, son los más difíciles de desarrollar, porque exigen metodologías de control rigurosas, tiempo de acompañamiento y altos costos que obtiene la medida de desempeño de una muestra de todos los alumnos del 4o. y 8o. grado de la enseñanza fundamental y de la 3a. serie de la enseñanza media de todos los estados de Brasil, más de 400 mil alumnos. Es importante identificar en esta evaluación nacional, cuáles representaciones de educadores presentes en la vida cotidiana

escolar están direccionando prácticas que conducen al desarrollo de una enseñanza efectiva.

Se concluye que las prácticas educativas esconden y revelan mecanismos educacionales de exclusión e inclusión de alumnos en los procesos de escolarización, además, el proceso de interacción profesor-alumno se realiza a partir de una realidad construida por el profesor y otra imaginada por el alumno, el profesor imparte sus conocimientos e interacciona con el alumno real al cual él rechaza. El alumno imagina un profesor ideal que lo conducirá a una vida en que podrá ganar dinero, ser inteligente y exitoso. Las representaciones sobre sí mismo denotan una dirección positiva o negativa que puede ser definida como autoestima. Con una autoestima positiva, el alumno confía en las posibilidades de aprender y se siente seguro de ejercitar el difícil juego del acierto y el error; mientras que una autoestima negativa exigirá grandes modificaciones de prácticas educativas. Cambios que se realizarán muy lentamente, y los caminos que llevarían a la comprensión de que los cambios de la enseñanza y la mejoría de sus prácticas exigen la constitución de nuevas representaciones sociales (Prado en Jodelet, 2000).

Para concluir el apartado de las representaciones sociales en el contexto americano, se mencionarán las aportaciones que proporcionan a esta investigación la descripción de los cinco trabajos elaborados básicamente en Brasil, Argentina y Venezuela. Es de suma importancia señalar que no se trata escuetamente de cinco trabajos de investigación, sino que dentro de esta pequeña muestra, por lo menos, dos de los estudios contemplan el estado del conocimiento que guardan países como Venezuela y Brasil en cuanto a investigaciones sobre representaciones sociales en general, y en particular en el área de la salud y la enfermedad, respectivamente. Otra de las investigaciones realizada en Brasil, sobre las representaciones en la cultura escolar, muestra dos grandes ramas hacia donde se han direccionado los estudios que buscan combatir la desigualdad, la injusticia y la exclusión en la institución escolar. Los dos trabajos restantes esclarecen, a través de las representaciones, el sentido de algunos objetos sociales, tales como las cuestiones de género y aspectos ambientales, además de su impacto en la vida cotidiana y profesional, lo cual ha tenido importante significación en la labor de conocer características en el contexto latinoamericano. En general se encontró lo siguiente:

- En las dos últimas décadas ha habido un gran incremento de la producción de estudios sobre las representaciones sociales.
- Los aportes epistemológicos y metodológicos son intentos alternativos de corte fenomenológico e interpretativo primordialmente, aunque también en un mismo trabajo es frecuente que se recurra a estrategias de investigación más ortodoxas y tradicionales.

- Los propósitos de estos trabajos son revisiones, análisis, reflexiones y algunos, en menor porcentaje, intervenciones y propuestas.
- El fundamento teórico del discurso tiene básicamente la influencia de la psicología social europea.
- Temáticas variadas, extensas y actuales como el género, la salud, el medio ambiente los sistemas políticos y educativos entre otros.

Esbozo de representaciones sociales sobre diversas temáticas en México

En México, la producción de investigaciones en el campo de la psicología de la cognición social, concretamente bajo el modelo de las representaciones sociales, también ha sido prolífica en una gran variedad de temáticas en las últimas décadas.

La teoría de las representaciones sociales surgió a finales de la década de los cincuenta del siglo XX y su producción teórico-metodológica continua renovándose. Actualmente, en Latinoamérica esta teoría tiene una influencia importante, sobre todo para explicar algunos de los fenómenos asociados con los cambios y los problemas sociales de nuestra época tales como pobreza, democracia, identidad nacional (Jodelet, 2000).

Con fundamento en lo anterior, revisaremos enseguida algunos trabajos realizados en nuestro país con diferentes temáticas.

- María de Jesús León Zermeño, 2003, *La representación social del trabajo doméstico. Un problema en la construcción de la identidad femenina*.

El propósito de este trabajo es analizar la identidad femenina desde el estudio de la subjetividad y la representación social, apoyada en la producción de trabajos que han reflexionado sobre estos conceptos como la teoría sociológica, la teoría de la representación social y la teoría de género. Se parte del supuesto que el aprendizaje del trabajo doméstico establecía las bases para la formación femenina formulando las siguientes hipótesis:

1. Las familias de las clases populares, a causa de sus bajos ingresos, se han visto constreñidas a implementar estrategias para aumentar los ingresos familiares, en particular mediante la incorporación de las mujeres al mercado laboral.

2. Las mujeres empiezan a considerar que el trabajo doméstico no es una responsabilidad exclusivamente femenina, cambiando su forma de percibir, su manera de comunicarse y definirse.
3. Se cambia su identidad creando una nueva, así nace una representación social diferente.

Se estudió un grupo de cuarenta mujeres que radican en Puebla pertenecientes a las clases populares y que por parentesco se definieran como madres e hijas. Un aspecto importante y complementario de este trabajo fue entrevistar a hombres pertenecientes al mismo grupo socioeconómico de estas mujeres y realizar un análisis comparativo del lenguaje en relación con su percepción de la feminidad y masculinidad. Como parte del trabajo empírico se realizaron entrevistas con la finalidad de:

1. Conocer la forma en que se reproduce la identidad femenina a través de la repetición de patrones y los cambios que se están produciendo en las generaciones actuales.
2. Adentrarnos en el mundo de la mujer de las clases populares desde su visión, su lógica, su lenguaje, su percepción para analizarlo desde sus términos en el nivel cotidiano.
3. Averiguar cuál es el orden institucional (valores, normas que definen a las mujeres en relación con lo que ellas han vivido como rupturas de ese orden).
4. Saber qué tipo de relaciones se están dando; si la relación es de complementariedad, de igualdad o de ruptura.

El universo de trabajo fueron unidades habitacionales de cuatro zonas de la ciudad: zona norte, 16 entrevistas; zona sur, 18 entrevistas; zona oriente, 7 entrevistas, y zona poniente, 2 entrevistas. La estructura de la entrevista se organizó en dos partes: en la primera se preguntaron datos generales como edad, lugar de nacimiento, escolaridad, estado civil, tipo de unión, número de hijos, tipo de trabajo remunerado de la entrevistada, ingreso semanal de ella, ingreso semanal para sostenimiento de la casa, número de habitantes y parentesco de las personas que actualmente viven en su casa o departamento, y si éste es propio o prestado, sólo en algunos casos dieron el monto mensual que pagan por la casa. La segunda parte adquirió el carácter de la historia de vida, se formularon 29 preguntas abiertas cuyo eje central es la historia de la entrevistada a partir del trabajo doméstico. Se organizaron preguntas por etapas: su infancia, su juventud, su edad adulta y el momento actual. La estructura de la entrevista lleva a recordar pasajes de su vida desde la infancia, su espacio doméstico, quién realizaba los quehaceres, su relación con la madre y el padre, la participación de los hermanos

en el trabajo doméstico; se pregunta la manera en que eran transmitidas las normas y los valores en su vida cotidiana; quién ponía y quién ejecutaba las reglas y los castigos.

Dentro de los resultados obtenidos se encuentra que la primera generación proviene de familias nucleares y numerosas, en donde el trabajo doméstico está considerado como una actividad exclusiva de la mujer; las mujeres de ambas generaciones son mujeres que realizan la doble jornada de trabajo. En el grupo de la segunda generación se observa la llamada triple jornada de trabajo, es decir, son estudiantes, amas de casa y tienen un trabajo remunerado; el nivel escolar de las hijas es más alto en relación con la primera generación; el número de hijos como integrantes de la familia en la segunda generación tiende a ser menor en relación con su familia de origen y se mantiene la tendencia a las familias nucleares; la segunda generación tiene más apoyo del cónyuge y de los hijos varones; en la época de 1930 a 1950 existía más subordinación y dependencia; en la década de los 50, se inicia el cambio tanto en la imagen como en la conducta de la mujer (León, 2003).

- Uribe Patiño, Silva Silva, Acosta Ávila y Juárez Romero, 2000, "Política y democracia", en *Develando la cultura*.

En el 2000 se aborda cómo la política y la democracia tienden a aproximarse y a influirse mutuamente, abriéndose la posibilidad y la esperanza de que se puede vivir de otra manera, que son los hombres y las mujeres los que construyen su realidad, pero para transformarla necesitan aprehenderla e incidir sobre ella. El centro de interés de la investigación es saber cómo los estudiantes se representan a la política y conocer de manera colateral si para los sujetos existe alguna relación o no entre política y democracia, estos aspectos llaman la atención, ya que en torno a política y democracia existe un cúmulo de ideas, creencias, concepciones y maneras de pensar que se encuentran en los fondos comunes de las sociedades con dimensiones objetivas y subjetivas, son a estas últimas a las que se apela en la búsqueda del consenso social.

Tomando básicamente como marco teórico la obra de Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, los autores realizaron un estudio de corte longitudinal por medio de una entrevista semiestructurada abierta, no dirigida, y con la aplicación de un cuestionario de opción múltiple en 1992 y 1997 a estudiantes de universidades públicas y privadas de la ciudad de México, los objetivos fueron:

1. Saber si cambiaron, entre 1992 y 1997, las representaciones sociales que tenían los estudiantes universitarios sobre política.
2. En el caso de que hubiera cambiado saber en qué y en quiénes cambió.

3. Saber si los sujetos establecían o no una relación entre política y democracia.

Los sujetos del estudio fueron 24 estudiantes, 12 hombres y 12 mujeres, de la UNAM, la misma cantidad de la UAM y de las universidades privadas UIA y UDLA, tomando el mismo número de estudiantes, haciendo un total de 96 estudiantes en 1992 y 96 estudiantes en 1997 para una muestra total de 192 estudiantes. El tipo de muestreo fue por cuota, debido al propio tipo de estudio longitudinal y a las variables elegidas. A la información obtenida de la entrevista se le aplicó un análisis de contenido según Bardin. Al ser la unidad de análisis las ideas, éstas se categorizaron en tres dimensiones: información, campo de representación social y actitudes; de esta categorización se construyó un cuestionario dimensional de opción múltiple.

Como resultados se contempla que hay dos representaciones sociales de la política que giran en torno a la lucha y la corrupción, la farsa y la deshonestidad. La primera centrada en la lucha en 1992 y la segunda en la corrupción en 1997. Estas representaciones sociales están definidas a partir de su funcionamiento y su normatividad. A juicio de los sujetos, quienes van a limitar o restringir las acciones políticas somos nosotros mismos, el gobierno, los grupos con poder y el Estado. En función de lo anterior, cuando son evaluadas las personas que hacen política se destacan características como: la búsqueda del poder, los ideales, el aspecto psicológico y las habilidades. Los ideales que predominan son la democracia y la honestidad, aunque estos son ponderados de manera diferente, ya que mientras la primera predominó en 1992, la segunda lo hizo en 1997 (Uribe, *et al.* en Jodelet y Guerrero, 2000).

Para concluir este apartado diremos que la revisión de estos trabajos sobre temáticas diversas en nuestro país y todas dentro de una perspectiva psicosocial, nos lleva a apreciar que al igual que los trabajos revisados en otros países de Latinoamérica, se recurre a metodologías esencialmente de corte interpretativo más que a trabajos experimentales o de constatación de hipótesis. En los trabajos se encontró que se utiliza la entrevista a veces profunda, en otras semiestructurada, no dirigida y abierta, también se realizaron historias de vida y no se dejó tampoco de recurrir al cuestionario para complementar la información, sobre todo cuando se trató de amplios universos como en el caso de los 192 estudiantes en el trabajo sobre política y democracia. Los trabajos coinciden con la detección de la subjetividad y de las emociones humanas para estudiar las representaciones, imaginarios y creencias. Lo anterior enriquece el conocimiento y el panorama metodológico para el tratamiento de cuestiones que pueden parecer escurridizas, es decir, difíciles de captar, como lo son también las percepciones y representaciones de la docencia en la presente investigación.

Análisis metodológico de investigaciones sobre representaciones sociales en educación

Piña reflexiona sobre cómo, en los enfoques teórico-metodológicos dominantes, se ha privilegiado el análisis de los grandes acontecimientos sociales y se ha dejado de lado facetas sociales que pueden denominarse como la subjetividad de los actores, pero en nuestro país esa perspectiva ha sido procedente en la investigación del campo de la educación: “Ese objeto marginal, o poco estudiado dentro de las ciencias sociales en nuestro país y en la investigación educativa, en la actualidad se presenta como un enfoque teórico metodológico emergente. Eso marginal son los actores pero específicamente su forma de pensar, sus imágenes, sus creencias e, incluso, sus prácticas” (Piña, 2003: 10).

Mireles, con base en las reflexiones de Piña, comenta sobre la expansión de trabajos sobre representaciones en el ámbito educativo que se lleva a cabo en las últimas décadas: “Particularmente, en México un estudio reciente (Piña, 2003) muestra que, al final de la última década del siglo XX y en lo que va del siglo XXI, hay una tendencia creciente en recurrir a esta teoría para explicar el pensamiento de sentido común de los actores de las prácticas educativas” (Mireles, 2004).

Efectivamente este tipo de trabajos donde se recurre al modelo de las representaciones sociales ha proliferado en el campo educativo, en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se elaboró el estado del conocimiento de diez años de investigación educativa en México, de 1992 al 2002, y en el área II, Procesos y Prácticas Educativas, uno de los campos temáticos fue “La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar”, coordinado por el Dr. Piña, tomando como objeto las investigaciones relacionadas con las interacciones, relaciones, creencias, representaciones, ideas, tradiciones y valores que orientan el sentido de las prácticas educativas y cuyos actores analizados fueron maestros, estudiantes, autoridades y padres de familia (COMIE, 2003: 21).

Piña y Cuevas hacen un interesante rastreo de la producción del COMIE escrita entre 1991 y 2002, encontrando treinta documentos vinculados con la temática de las representaciones sociales y educación (ver anexo 1). El trabajo del estado del conocimiento, que hacen los dichos investigadores durante el periodo 1992-2001, incluye un interesante apartado sobre la distribución de la producción, donde se menciona que de los trabajos mencionados, 2 son artículos de revistas; 10 ponencias; 14 tesis de licenciatura, maestría y doctorado; y 3 capítulos de libro. Analizan también por qué son más las tesis, por qué se ha incrementado en fechas recientes el número de estudios con esta temática, la frecuencia de actores en el ámbito educativo más investigados así como el número y porcentaje de

investigaciones; aunque en este capítulo, por su origen metodológico, solamente se incluya lo referente a dicho fundamento.

Fundamento metodológico [...] en mayor número de las investigaciones nacionales revisadas se observó que éstas no se abocan al estudio del núcleo central sino al empleo de una metodología cualitativo-interpretativa: entrevistas, cuestionarios, historias de vida. La entrevista (16), el cuestionario (6), la encuesta (6) son las técnicas más utilizadas. Quizá esto se deba a que en el campo de la investigación educativa nacional, la metodología cualitativa-interpretativa tiene una influencia importante. En éstas, se privilegia la comprensión del contexto y las prácticas sociales para el estudio. Para Abric (2001), esta estrategia corresponde a la estrategia monográfica, elaborada principalmente por Jodelet y por Moscovici. Hay que aclarar que esta estrategia es muy cercana a lo que en México se conoce como etnografía. Esto se debe a que la producción nacional y latinoamericana se acerca más al trabajo antropológico o sociológico y con el auxilio de este marco nuestros investigadores e investigadoras se han acercado a las RS. Las investigaciones han tenido un carácter procesual (construcción social de las RS) y menos cognitivo (búsqueda del núcleo y elementos periféricos) (Piña y Cuevas 2004: 27-127).

Como se puede observar en esta cita, se refuerza la afirmación hecha anteriormente sobre el hecho de que la mayoría de los trabajos encontrados se aproximan a trabajos cualitativos, concretamente de corte interpretativo, y como lo mencionan los autores de este estado de conocimiento, lo encontrado respecto del fundamento teórico es que en las treinta investigaciones hay diversas fuentes que se clasifican en autores de la teoría de las representaciones sociales, autores de la sociología y la psicología. De la primera teoría incluyen a Moscovici, Jodelet y Abric; de la sociología se apoyan en Berger y Luckmann, Shutz y Bourdieu, y se utiliza también otra perspectiva social como la identidad y el hábitus, y otras psicosociales. Respecto de las técnicas se menciona lo siguiente:

El número de técnicas de obtención de información (41) no coincide con el número de trabajos encontrados (30) debido a que hay investigaciones que se apoyan en dos o más técnicas de obtención de información. Fuente: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003), "La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar", en Estado del conocimiento, Área II Procesos y prácticas educativas, Campo 2, México, CESU-COMIE-SEP, pp. 27-127 (Piña y Cuevas 2004: 27-127).

Además de incluir en este punto, el rastreo que realizaron los autores Piña y Cuevas sobre la investigación educativa y los enfoques metodológicos del modelo de representaciones sociales, también se describirán enseguida algunos trabajos

de tesis, artículos y ponencias referentes a esta misma temática, que permita complementar la visión que guarda este conocimiento en nuestro país.

- Jesús Escamilla Salazar, 2004, “Las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la licenciatura de Pedagogía de la ENEP-Aragón”, tesis de doctorado en Pedagogía, UNAM.

El problema u objeto de estudio se sintetiza en las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el papel de la educación y qué visión de historia se produce en los programas de Historia de la Educación para que el pedagogo desarrolle una conciencia histórica? ¿Cuál es el papel que jugarán los profesores de la carrera de Pedagogía de la ENEP-Aragón, como trabajadores de la educación, en la formación de pedagogos? ¿Cómo se enseña la Historia de la Educación en la carrera de Pedagogía para que el pedagogo pueda dar cuenta de este momento histórico que hoy vivimos? ¿Qué importancia le dan los docentes a la Historia de la Educación en la formación del pedagogo dentro de este contexto histórico? ¿Cómo asimilan o construyen los alumnos de Pedagogía sus representaciones sociales en torno a la Historia de la Educación?

Los objetivos, propósitos o fines son interpretar las representaciones sociales que poseen los docentes sobre la Historia de la Educación. El supuesto teórico-epistemológico para la presente tesis se recuperó a la hermenéutica como posibilidad de interpretación de textos y lenguajes. Respecto del marco teórico o conceptual se utilizó la sociología clásica de Émile Durkheim, la psicología ingenua de Heider, la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann, la psicología social de Serge Moscovici, la de la vida cotidiana con los aportes de Ágnes Heller y la didáctica crítica con aportes de Davini María Cristina, Margarita Panza y Kemis y Carr.

En cuanto a la metodología, como primera etapa se realiza un estudio interpretativo del currículum vitae de los catedráticos, mismos que fueron trabajados bajo la categoría de biografía académica-profesional. En una segunda etapa se realizó un estudio comparativo de los elementos seleccionados del currículum vitae, con el objetivo de analizar las diferentes experiencias laborales. Como elemento de apoyo se pidió a los maestros que escribieran su autobiografía, la cual tendría como eje articulador su vida académica. Ambos instrumentos (currículum vitae y la biografía) se conceptualizaron como textos narrativos de su trayectoria formativa y laboral y qué representó para los docentes recuperar y reconstruir de forma dinámica sus trayectorias académicas.

Como resultado de la interpretación de la autobiografía académica de los docentes y del currículum vitae, se estructuró y aplicó una entrevista semiestructurada en profundidad, ambas herramientas se inscribieron en la perspectiva de la investigación cualitativa, misma que permitió realizar un estudio de análisis semántico del discurso, el cual se centra en pequeños grupos. El

estudio de las representaciones sociales que poseen los docentes se realizó como estudio de caso, ya que permitió conocer su estilo de vida académica.

Resultados o conclusiones: de las respuestas de los maestros se obtuvieron los componentes estructurales de las representaciones sociales que caracterizan sus actitudes al enseñar. Se observa desde la respuesta de los docentes que los acontecimientos históricos de la educación se abordan desde las perspectivas de los autores, cada autor tiene sus representaciones sociales, las cuales trabaja en los salones de clase, con lo que se da un proceso híbrido por la pluralidad de temporalidades, memorias colectivas, visiones de lo educativo, conciencias históricas, imágenes, creencias, etc., dificultando la visión integral de la historia de la educación y quizá eso explique por qué a los alumnos no les interesa hacer una tesis de este campo.

Debido a que los maestros de la carrera de pedagogía que imparten las materias de Historia de la Educación tienen diferentes carreras de origen, la enseñanza de dichas materias está cargada de valor y no se construyó en el vacío, hay teorías preestablecidas adquiridas en el proceso de formación profesional que implican la historicidad. Otra diferencia es la alteridad que asumen los profesores frente a un mismo hecho educativo desde una posición positivista o crítica. En cinco de los maestros, el núcleo central de su representación es la temporalidad y sus elementos: el acontecimiento (metarrelato), tiempo, espacio, personajes, educación. Para el sexto maestro, el núcleo central de su representación es la cultura y sus elementos: acontecimientos (micros) sujetos cotidianos (no héroes de la historia) procesos educativos, género.

La identidad del pedagogo está sustentada en las teorías de los profesores que transmiten sobre historia de la educación, pero las representaciones sociales necesitan una correspondencia con una evidencia el fenómeno representado, de ahí la falta de interés de los estudiantes por estas materias, ya que no encuentran de forma inmediatista y práctica la evidencia de lo que los maestros les enseñan (Escamilla, 2004).

- Inés Lozano Andrade, 2003, "Saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica docente de los profesores de educación secundaria: un análisis de sus representaciones sociales", tesis de doctorado en Pedagogía, UNAM.

El objetivo general y la delimitación del problema de investigación de este trabajo trata sobre lo siguiente: interpretar y comprender las representaciones sociales de los profesores de educación secundaria del Distrito Federal que se encuentran insertos en la maestría en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior de México, así como revelar sobre sus saberes y cualidades pertinentes para su formación y práctica docente. El marco teórico lo constituyeron autores como Durkheim, Berger y Luckman; teóricos clásicos de las

representaciones sociales como Moscovici, Jodelet, Farr, Abric y colaboradores y de la formación docente como Morán, Ducoing, Landesman, Habermas, Hargreaves, Contreras, Jackson Sacristán, Hirsh y Sandoval, entre otros.

En este trabajo se aplicó una entrevista no estructurada a 23 alumnos de maestría, y como resultados podemos mencionar que se expone de forma muy amplia la problemática sobre las representaciones sociales que poseen los entrevistados acerca de la formación docente, por lo que se propone que se considere para la formación y actualización docente en las escuelas secundarias varias premisas, que en síntesis se relacionan con la actualización, concientización, el cambio de actitud, rasgos de vocación, actitud crítica; porque el autor argumenta que se puede empezar la transformación docente desde las representaciones sociales de los actores.

- Bonifacio Vuelvas Salazar, 2007, "El docente de orientación educativa. Representaciones sociales de sus prácticas en la ENEP de la UNAM", tesis de doctorado en Pedagogía, UNAM.

El planteamiento central de esta investigación consiste en conocer cuáles son las representaciones sociales que construyen los docentes de orientación sobre su práctica profesional, el significado que asignan a su objeto, en la especificidad de las formas de relación con sus colegas y el sentido de pertenencia a la Academia. El objetivo es destacar la importancia de los significados de las representaciones sociales que elaboran los docentes de orientación sobre la forma como orientan desde *el nuevo sentido común*, que procede de la ciencia, en su nuevo rol de académicos en la particularidad del contexto de la ENEP-UNAM.

La investigación se realizó bajo la perspectiva teórica de autores como Moscovici, Jodelet, Abric, Banchs, Alfred Shütz, Geertz, entre otros. El estudio es de carácter exploratorio, donde se emplea el método de la interpretación subjetiva del sentido; se realizó un estudio cualitativo e interpretativo con 16 docentes de orientación de la ENEP-UNAM en sus nueve planteles. A los entrevistados también se les aplicó un cuestionario tipo encuesta y uno de relación de palabras.

En los resultados se muestra que mientras para algunos la representación es sencilla y la práctica carece de significación, para los docentes integrados en un grupo las representaciones sociales son más complejas, y afirman restituirle la importancia que requiere el servicio de atención personal, porque éste es el sentido de la materia de trabajo, lo cual coincide con el supuesto central de la investigación. Se hizo la revisión y análisis de las investigaciones publicadas en el campo de la orientación y las representaciones sociales, para ponderar las aportaciones teórico-metodológicas.

Se tipificó un perfil caracterológico de los docentes de orientación educativa y se detectó qué maestros tienen un mayor sentido de pertenencia a la Academia. Los orientadores integrados a grupos tienen menos sentido de pertenencia a la

Academia. Se interpretan las representaciones sociales con base en un metodología pluriinstrumental a partir del análisis de contenidos de sus opiniones, testimonios y diversas expresiones del nuevo sentido común; por último se detectó el deterioro de las relaciones sociales de los orientadores a partir de la academización de los mismos, lo cual tiene diez años, y el autor propone maneras de que exista cohesión e identidad.

- Fernando Osnaya Alarcón, 2003, “Las representaciones sociales de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular”, tesis de doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.

Se analiza en dicho trabajo, desde una dimensión de la compleja realidad social, el desarrollo de las funciones de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de educación básica de la ciudad de México, particularmente de una zona delegacional del Distrito Federal. Las USAER forman parte de la política educativa del gobierno mexicano para atender las necesidades que demanda la educación especial en el país. La perspectiva teórica y metodológica con que se aborda el objeto de estudio es la psicología social de corte construccionista, que se caracteriza por ser un enfoque en que el análisis parte de la comunicación, el diálogo, la crítica y la deconstrucción, abordando diversos aspectos como la construcción de significado y la generación de los sentidos sociales que le imprimen dirección a los grandes procesos sociales.

Se incorpora también el enfoque socio-crítico que mantiene vivo el compromiso no sólo por explicar la realidad, sino al mismo tiempo transformarla, como sucede al tratar de encontrarle significado a las acciones sociales, colectivas, así como en los procesos y mecanismos que los producen, reproducen y transforman, generando significados que a su vez forman parte de la realidad social. La psicología social considera al lenguaje no sólo como medio de comunicación, sino como instrumento que construye las ideas y los pensamientos presentes en la vida cotidiana y los significados colectivos, brindando elementos explicativos y reflexivos de los actos.

La metodología utilizada es de corte cuantitativo aplicándose básicamente cuestionarios a maestros, alumnos, funcionarios y padres de familia, aunque se recurrió también a la estrategia cualitativa como la observación directa y la entrevista sólo a directores y maestros.

Este trabajo es resultado del interés por explicar cómo funcionan las USAER en las escuelas regulares, en un intento de estructurar las representaciones sociales que existen entre los sujetos educativos que viven su cotidianidad escolar y social en el ámbito de estudio, que fue lo que se realizó en la ciudad de México.

- Daniel Hernández Cruz, 2005, “Estudio sobre las representaciones sociales: docentes y docencia en el nivel medio”, Universidad Nacional Autónoma de Chiapas.

El trabajo da cuenta del estudio que se realizó en el ámbito de la investigación educativa. Forma parte de la línea de Generación y Aplicación del Conocimiento Socio-historia e Identidad que se desarrolla al interior del Cuerpo Académico en consolidación Agentes y Procesos de la Educación, en la Facultad de Humanidades de la UNACH. Tiene como sustento teórico a las representaciones sociales, teoría que deviene de la psicología social europea y que, en el caso particular de México, ha sido llevada al campo de la sociología y la antropología, entre otras ciencias sociales. Por las características del objeto de estudio de la teoría, la metodología que se propone se identifica como de “enfoque plurimetodológico”.

La investigación se ubica en una perspectiva fundamentalmente cualitativa, que pretende utilizar un enfoque plurimetodológico (Abric, 2001), acercándose al contenido de las representaciones sociales a través de aquellas técnicas que, de acuerdo a las circunstancias en las que se lleva a cabo la investigación, lo requieren. Dado que se pretendía desarrollarla tomando en cuenta a todos los docentes de la institución, se procedió a establecer una estrategia metodológica que integró las técnicas e instrumentos considerados propicios para el estudio:

1. Encuesta a 424 docentes que laboran en el subsistema CECYTECH, según datos hasta el ciclo escolar 2003-2004.
2. Desarrollo de un taller intitulado “Reconstrucción del perfil docente del bachillerato tecnológico”, trabajándose con las técnicas de recolección, organización y estructura de las representaciones sociales propuestas por Abric (2001).
3. Realización de entrevistas personales a docentes. Para la recolección del contenido de las representaciones sociales: Técnica 1, cuestionario con preguntas cerradas bajo la lógica de asociación de ideas (aplicada en la encuesta). Técnica 2, la carta asociativa (aplicada en el taller).

Como resultados se contó con lo siguiente: considerando a los docentes como una categoría a partir de su identificación institucional, entonces hay cinco elementos que se presentan como significativos, ya que son de cierta manera compartidos, estos son: alumno, ético-humanista, investigador, conocimientos y facilitador. El criterio que se empleó para considerarlos como elementos compartidos en el campo representacional no fue tanto su frecuencia sino su significatividad, es decir, se encontraron presentes en todas las Academias.

Más allá del establecimiento de diferencias y similitudes entre las Academias por campo curricular (procedimiento que fue realizado), se plantea un análisis a

partir de las representaciones que se construyen en torno a éstas. El análisis último se centró en el conflicto manifiesto entre ser docente transmisor y ser docente facilitador.

- Alfredo Guerra Tapia, 2004, "Representaciones sociales y movimientos sociales: ruptura y constitución de sujetos", México, SOMEPSO/UAT/UNAM/UAM-Iztapalapa, pp. 381-398.

En este trabajo se reflexiona sobre el papel que tienen las representaciones sociales dentro de la subjetividad social, mismas que propiciaron la ruptura subjetiva constituyendo nuevos sujetos sociales. Se reflexiona también en los movimientos sociales que crean nuevos referentes identitarios. Lo anterior se realiza en México y abarca el periodo de los años ochenta y noventa. Se hace la problematización de un movimiento social a "sujeto social" y se enfatiza el fenómeno de la ruptura en la subjetividad social, la cual está ligada a los movimientos representacionales de los grupos en la sociedad.

La pregunta de indagación fue: "¿Cómo es que en los movimientos sociales tienen lugar las rupturas del pensamiento, los resquebrajamientos de los esquemas de los esquemas de interpretación del mundo, que hacen posible que se constituyan en sujetos sociales?" Al final del siglo pasado, nuevos sujetos sociales hicieron acto de presencia: feministas, ecologistas, defensores de los derechos humanos, homosexuales, organizaciones no gubernamentales y otros. Se comenta además que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) exige un tratamiento aparte.

En el marco teórico recurre a autores como Zemelman, Zermeño, Ortega y Gasset, Foucault, Moscovici, Flament, Cazanova, Marx y Engels. El abordaje metodológico se sitúa dentro de las dinámicas de las dimensiones procesuales de la transición y teniendo como un referente permanente el caso de México. Continúa reflexionando que en México, como en ninguna otra parte del mundo, a lo largo de más de treinta años, la imposición de políticas económicas y sociales bajo la inspiración y postulados neoliberales provocó el desmantelamiento del orden productivo, de las pautas de consumo, de las multivariadas relaciones entre los miembros, grupos y colectivos de la sociedad, así como en las diversas estructuras del gobierno.

Para concluir la reseña del mencionado trabajo se incluye la siguiente cita:

El rompimiento se sucede fundamentalmente en los espacios de lo público, dentro de las conversiones, el conflicto y la confrontación. La constitución del sujeto, como sujeto social, es un complejo proceso donde una parte importante es lo que ocurre en la dimensión psicosocial y, particularmente, dentro de los universos que conforman las representaciones sociales de los objetos que pasan a ser el centro, o eje rector, de la identidad "en construcción" del sujeto social. Nuevos movimientos, como el estudiantil de la

UNAM, o el “altermundista”, exhiben rasgos inexplorados hasta ahora. Es responsabilidad de la Psicología Social ingresar y adentrarse en el examen de ellos, articulando los fragmentos de saberes producidos por distintos “enfoques disciplinarios” que se hallan diseminados en el campo de lo social.

- Francisco Nájera Ruiz y Miguel Ángel García Aguilar, 2007, “Representaciones sociales sobre los procesos de la evaluación de la práctica docente en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan”, COMIE.

El tratamiento de este objeto de estudio sobre las representaciones sociales de los docentes respecto de su propia práctica, por las necesidades actuales y las políticas emanadas de las autoridades educativas respecto de evaluar instituciones, procesos y actores. La presente investigación la enfocamos a la evaluación de los docentes frente a grupo.

El problema de estudio mencionado en este trabajo es el siguiente: se observó en los docentes, con la implantación de proyectos y actividades de evaluación, poco interés por ser evaluados, resistencia y falta de credibilidad por la evaluación que se pretenda o haya hecho de su práctica docente; de las autoridades educativas, falta, desconocimiento o manejo de estrategias pertinentes para evaluar la práctica docente; del proceso, un descuido técnico, instrumental, de comunicación y uso de resultados; y de las instancias directas para evaluar, poca preparación, falta de experiencia y credibilidad como personas respecto a sus valores, convicciones y labor educativa.

Las preguntas base son: ¿Cuáles representaciones presentes en la vida cotidiana escolar están direccionando la práctica docente? ¿Qué significados, interpretaciones y sentidos atribuyen los profesores respecto a la evaluación de la práctica docente? Los objetivos son: analizar los significados de la práctica docente en las percepciones y acciones que se dan en la vida cotidiana al interior del aula; caracterizar los significados que se dan en la institución respecto de la evaluación de la docencia llevada a cabo hasta este momento. Los estudios realizados hasta este momento respecto al objeto de estudio tienen una perspectiva técnico-instrumental porque se han enfocado a la elaboración de instrumentos (cuestionarios, testes) para evaluar y su funcionalidad.

En el aparato crítico fueron analizadas las posturas de varios autores: Sacristán (1982) y su perspectiva sobre el maestro como elemento esencial del proceso educativo; Imbernón (1997) y su descripción de los diversos estudios que tratan de la profesión docente; Ferry (1990) y su análisis de las diferencias entre la tendencia pasivo-receptiva y la tendencia activo-participativa respecto a la visión de cómo evaluar a una institución; Pérez (1982) y sus estudios respecto a las características de los paradigmas presagio-producto, proceso-producto, mediacional y ecológico; Feldman (1988), Neuman (1994), Centra (1987) y Sherman (1987) y la descripción de los atributos identificados en la enseñanza

efectiva. La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (2003) y (1979). La metodología ad hoc para las finalidades de la investigación se guió en el paradigma cualitativo con un carácter reflexivo. Se retoman para la sección de la perspectiva cualitativa a diferentes autores: Alvarado y Mortera (1993), Bogdan y Taylor (1996), Alvarado (1993), Bisquerra (1989).

La selección de los participantes se lleva a cabo de forma intencionada (15 docentes que laboran en la institución). Como instrumento de recolección de información la entrevista semiestructurada y la entrevista en profundidad. Entre los resultados se citan los siguientes: las representaciones de los docentes respecto a la evaluación de la práctica docente son diversas. Los docentes consideran que en el momento que una institución de educación superior decida evaluarse, tanto con sus propios enfoques como con los de alguna instancia externa, va a tener que fijar sus niveles de exigencia, o sea el grado de dominio que espera alcancen sus alumnos; ahí se empieza a juzgar la calidad del plantel escolar. La evaluación debe ser interna y externa y partir de criterios, indicadores y parámetros previamente establecidos, los cuales son necesarios ajustar conforme evolucione el propio programa. Ni los criterios, ni los estándares van a ser los mismos siempre; se espera que se vayan ajustando a la realidad a partir de que avance el conocimiento de la evaluación o del objeto de evaluación y aspiren a más.

- José Inés Lozano Andrade, 2007, "Representaciones sociales de estudiantes en riesgo de deserción sobre la reprobación en la escuela secundaria", COMIE.

La problematización sintetizada en una pregunta de indagación es la siguiente: ¿Cuáles son las representaciones sociales que los alumnos con problemas de reprobación tienen sobre la escuela y cómo esto nos permitiría interpretar y comprender la exclusión de la escuela secundaria en la ciudad de México? Los objetivos son: identificar, describir e interpretar las representaciones sociales de los alumnos con altos índices de reprobación, acerca de la escuela, y con esto articular una explicación sobre los factores que intervienen en la exclusión escolar de las secundarias en la ciudad de México. Para la construcción del marco teórico se recurre entre otros autores a Bourdieu, Kosík, Jodelet, McLaren y Sandoval.

En este estudio se trata de rescatar la subjetividad inherente al ser humano; es una línea de corte cualitativo o interpretativo que pretende comprender a los humanos y no explicarlos para después controlarlos. Se emplean en este estudio la entrevista semiestructurada para recopilar la información y el análisis cualitativo del discurso para su sistematización. Se entrevistaron a 37 alumnos de dos secundarias generales diurnas de la delegación Gustavo A. Madero en el Distrito Federal. Se eligieron estas escuelas por estar en una zona de altos niveles de reprobación y deserción según datos de la misma SEP (2005). Estos alumnos cursaban el inicio del tercer grado al momento de las entrevistas (ciclo 2005-

2006), habían reprobado cuando menos cuatro asignaturas en su anterior ciclo escolar y tuvieron disposición para la entrevista. De ellos, 20 fueron de bajo nivel socioeconómico y el resto, 17, de mediano nivel socioeconómico.

El informe parcial de este trabajo concluye comentando que las representaciones sociales son contradictorias y complejas, derivan en gran medida, en este caso, de las ideologías de la clase dominante que circulan en las instituciones sociales, esto queda demostrado más aún con el remordimiento y aceptación de la responsabilidad sobre la reprobación en ambos grupos donde se exculpa a la escuela, cuando antes se le criticó en gran medida en la colaboración de este fenómeno. Las representaciones sociales son construcciones intersubjetivas que responden a las necesidades de diferentes grupos e instituciones sociales, cada uno de ellos genera tensiones que jalonean su configuración y resulta complejo saber cómo ocurre esto, sólo se pueden elaborar conjeturas y es lo que ha creado con ayuda de las evidencias disponibles.

Conclusiones

A partir de la obra *El psicoanálisis, su imagen y su público* de Serge Moscovici, se especifica un campo de investigación referente a las representaciones sociales y se proyectan diferentes perspectivas de reflexión. Las metodologías aportadas por los teóricos clásicos en esta área del conocimiento social han sido reproducidas, y no sólo eso, sino también enriquecidos sus desarrollos en la producción americana y europea en las últimas décadas.

En Europa se han desarrollado ampliamente las perspectivas conceptual y experimental, en la primera, llevándose a cabo investigaciones interpretativas que indagan de manera profunda los significados de objetos sociales en la vida cotidiana, mientras que en la segunda se han efectuado trabajos de laboratorio, de verificación de la teoría y constatación de hipótesis del núcleo central.

Las perspectivas de análisis y las metodologías efectuadas en Latinoamérica se han inclinado más hacia estrategias cualitativas, llevándose a cabo básicamente entrevistas a profundidad, sin dejar de lado la investigación empírica y la intervención, porque se siguen conservando como ideales el cambio y la transformación social. Los objetos de estudio del ámbito latinoamericano se inscriben en un contexto social y cultural y en un tiempo histórico. Denise Jodelet aporta algunas características de este tipo de estudios psicosociológicos:

El estudio psicosociológico de la construcción del conocimiento se sitúa en el presente de los discursos, las prácticas y las representaciones, integrando la consideración de su génesis y su arraigo en el pasado. Esta articulación de lo social, lo cultural y lo histórico en el enfoque del sentido común y de su puesta

en obra por los individuos o en la interacción, parece igualmente necesario cuando se consideran los límites que el análisis de una situación social concreta impone a la aplicación de un enfoque de la construcción de mundos sociales fundada en la interacción (Jodelet, 2000: 22).

El desarrollo de la temática concreta de la presente investigación se efectúa en un contexto social, cultural y escolar así como en el conocimiento de la gran variedad de desarrollos metodológicos expuestos aquí, lo cual ha proporcionado un amplio panorama que nos permitirá, con base en nuestro propio objeto de investigación, operar las metodologías apropiadas para lograr, de forma más atinada, conocer la realidad sobre la influencia e incidencia que tienen las representaciones sociales de los docentes en sus prácticas, que a la vez son estudiantes de un posgrado en Educación.

Por último agregamos que tanto en el contexto europeo como en el latinoamericano las temáticas son variadas y actuales, lo cual enriquece nuestra perspectiva. Los desarrollos se relacionan con la salud y la enfermedad, la cultura, las cuestiones de género, la identidad, el medio ambiente, la urbanización, las políticas públicas, el acercamiento a la dinámica de los sistemas y, ocupando un lugar sobresaliente, la producción en el campo educativo, el cual se examinó junto con los trabajos de representaciones sociales en el contexto de México. Resumiendo las experiencias metodológicas y situación académica que en nuestro país ocupan los trabajos sobre las representaciones sociales destacamos lo siguiente:

- ✓ Para la presente investigación inserta en el ámbito educativo, el recuento de los anteriores trabajos resultó ilustrativo por brindar un panorama global de los desarrollos, virtudes y carencias que sobre representaciones sociales se han realizado en el contexto de la educación y que ahora nos permite elaborar estas conclusiones.
- ✓ Hay un marcado acercamiento a la dinámica de las instituciones, los procesos de las mismas y la compleja subjetividad de los actores, lo cual finalmente se encontrará siempre en proceso de construcción con la ayuda de las evidencias que se posean.
- ✓ Generalmente en los trabajos enfocados a las cuestiones educativas se habla de la significación y elaboración de objetos sociales en la vida cotidiana escolar, por ejemplo, las representaciones que ostentan los profesores acerca de sus funciones docentes, como lo es la evaluación, las formas, estilos y modelos de enseñanza, las concepciones sobre la orientación educativa. Aunque también se encontró en menor medida las representaciones sobre la organización de las instituciones y las

representaciones que sobre la escuela tienen los estudiantes y padres de familia.

- ✓ El fundamento teórico del discurso se orienta hacia la psicología social europea, en todas las investigaciones se recurre como eje del marco teórico a los planteamientos de por lo menos uno de los teóricos clásicos de las representaciones, sin dejar de lado a autores que tratan sobre conceptos similares (creencias, identidad, comunicación, actitud, hábitos) como en el caso de Pierre Bourdieu.
- ✓ Respecto de las metodologías utilizadas se confirma lo que mencionan los investigadores Piña y Cuevas (2004), que son preponderantemente cualitativas con un tratamiento procesual más que cognitivo, en menor medida enfoques plurimetodológicos sin dejar de ser interpretativos y en pocos casos se aplican instrumentos de las estrategias tanto cualitativas como cuantitativas, dependiendo del tamaño del universo estudiado, finalmente el modelo de las presentaciones permite que se incluya la investigación empírica y la intervención para la construcción del significado social.
- ✓ En algunos trabajos se concluyen reflexiones muy interesantes, pero en la mayoría subyace el cambio social a través de la intervención, con todos los conflictos que dicho cambio conlleva cuando se finca en estudios poco atinados o cuando se toman como base evidencias superficiales que lleven a conclusiones riesgosas, en esto consiste una situación problemática de este tipo de estudios, digamos que en la rigurosidad de la elaboración de los trabajos.
- ✓ A riesgo de generalizar, sostendremos, por último, que en México los estudios que recurren al modelo de las representaciones sociales, académicamente ocupan un lugar primordial, por constituirse como un campo de estudio emergente, ya sea que estos estudios estén o no inscritos en el contexto educativo se dirigen a profundizar sobre las relaciones en el mundo material y social a través de intentar develar lo que es la subjetividad y las emociones humanas, las relaciones de poder y de autoridad.

CAPÍTULO II: La investigación de la práctica docente desde un enfoque crítico

Introducción

En este capítulo el trabajo se enfoca al estudio sobre las representaciones sociales de los profesores y su incidencia en la labor docente. Esta exposición se referirá a la parte del trabajo que hace un recorrido epistemológico acerca del campo de la investigación educativa, incluyendo la investigación de la práctica del docente, concretamente en la línea que abarca estudios sobre el pensamiento de los docentes, sus creencias y representaciones sociales desde la construcción de un enfoque de ciencia crítica de la educación.

La investigación a la que nos referiremos es cualitativa, fenomenológica e interpretativa, en la cual se promueve una conciencia atenta a los detalles y las cosas aparentemente triviales de la vida educacional, apreciándose el significado cultural de los elementos monótonos de la vida cotidiana escolar y la manera en cómo influyen o inciden en la producción de lo educativo dentro de las aulas.

Una parte relevante de la exposición consiste en reflexionar sobre lo que es la práctica docente y qué elementos la constituyen, de tal manera que nos permita aspirar a obtener un entendimiento crítico de la misma contemplando lo instintivo, lo intencional, lo plástico e ideal, que es propiamente en lo que consiste lo humano.

Cuestiones epistemológicas

Primeramente explicaremos qué se entiende por epistemología. *Epistemología* la define el Dr. Cortés del Moral (1998) como una disciplina filosófica con un discurso transdisciplinario que se pone en marcha a partir de los problemas teóricos de varias disciplinas, cuyo propósito no es la explicación de los objetos de una ciencia o conocimiento, sino el cuestionamiento, la problematización y reflexión de los mismos. Su finalidad es someter a análisis los tipos de supuestos, las implicaciones y los riesgos en el uso de tales conceptos, principios o métodos de una disciplina científica. Él mismo señala que la epistemología fundamenta el conocimiento sin agotarlo, no admite soluciones definitivas, no es verdadera o

falsa, su designio es hacer pensar sin importar la solución del problema, para volver a preguntarse y hacer planteamientos.

Cualquier disciplina o teoría contiene normas, nociones, conceptos, supuestos y el tipo de cada uno contiene el tipo de epistemología. Una cosa es conocer, describir, explicar, imponer normas (que es lo que hace la disciplina científica), y otra es reflexionar, comprender alcances, límites, implicaciones, posibilidades y riesgos en el uso de principios y métodos de conocimiento (Cortés, *op. cit.*). Efectivamente, al preguntarnos: ¿qué es el conocimiento?, ¿cómo y en qué condiciones se da?, estamos consciente o inconscientemente tomando una posición epistemológica. De esta manera, el profesor posee diversos tipos de representaciones y concepciones que entran en juego o inciden en el desarrollo de su labor docente, sin embargo, son –entre otras concepciones– las de tipo epistemológico las responsables de otorgar significados dentro del aula.

Para explicitar este tipo de pensamientos o juicios, diremos que no nos referimos en este momento a un nivel filosófico, sino mejor dicho a posturas y concepciones globales respecto del conocimiento, es decir, nos referimos a tendencias, preferencias y razonamientos no del todo coherentes ni jerarquizados para el mismo docente. Para comprender lo que son las perspectivas epistemológicas del docente, recurriremos a José Gimeno Sacristán (1988), quien comenta al respecto que éstas son, entre otros aspectos, elaboraciones personales dentro de contextos personales desde los cuales se reciben influencias. ¿Cómo se concibe el conocimiento?, ¿cómo se ordena?, ¿qué relación tiene con la experiencia del que aprende?, ¿cuál es su trascendencia social?, ¿cómo es su relación con la vida cotidiana?, ¿cómo es la ponderación de sus componentes? Todas las interrogantes anteriores son aspectos a integrarse en un modelo de enseñanza.

Ciertamente, las perspectivas epistemológicas se encuentran ligadas a otras como lo son las representaciones sociales que se poseen sobre la labor docente y que conforman la ideología personal sobre la educación. La relación entre lo que se encuentra instituido o establecido en el contexto educativo y el modelo didáctico personal del profesor pueden desenmascarar sus concepciones epistemológicas implícitas.

Poper y King (cit. en Sacristán, *op. cit.*) señalan las características de cuatro modelos educativos. Y con fundamento en lo que se indica en párrafos anteriores, cualquier disciplina o teoría contiene normas y conceptos, y a su vez el tipo de cada uno contiene también el tipo de epistemología, por lo tanto nos atrevemos a decir que estos diferentes modelos constituyen cuatro orientaciones epistemológicas o formas distintas de concebir el conocimiento:

1. Tradicionalismo cultural (modelo academicista), parte del valor absoluto del conocimiento y se transmite a los alumnos mediante un carácter pasivo de mente, como en el conductismo skinneriano.
2. Romanticismo (modelo de eficientismo social), sin valorar la transmisión cultural enfatiza el ambiente adecuado para el desarrollo y recoge la tradición roussoniana hasta la pedagogía no directiva y el movimiento rogeriano.
3. Educación progresiva (estudio del niño) constructivismo psicológico, supera la dicotomía entre la determinación absoluta del ambiente y la maduración, enfatizando esta última. Algunos teóricos representantes son: Dewey, Piaget, Bruner, los teóricos liberales, entre otros.
4. Descolarizaciones (reconstrucción social) ideología reactiva que pone de manifiesto la poca relevancia que tienen los saberes escolares para los alumnos.

Como puede apreciarse, para cada orientación el contenido de los conocimientos tiene un valor distinto. En la práctica se pueden filtrar estas u otras posiciones dependiendo de las concepciones y representaciones de los profesores. Por lo anterior, dentro de la formación del profesorado es importante que haya un marco administrativo y político para decidir el modelo más flexible y participativo.

Las concepciones de los profesores son articuladas por ellos mismos para formar un modelo didáctico personal, los profesores no son técnicos ni mecánicos de la educación y por lo tanto el currículo formal pasa por un tamiz de interpretación, el cual tiene que ver con el universo de conocimientos que se posee, el contexto de significados, representaciones propias, creencias, concepciones y supuestos, para que a esas intenciones educativas se les pongan las mediaciones para llevarlas a la práctica y de esta forma se obstaculizan o facilitan procesos de aprendizaje.

El maestro, en un contexto singular, debería tomar en cuenta los principios de su modelo para elaborar hipótesis curriculares genuinas, ponerlas en práctica, evaluarlas y modificar su práctica docente constante y conscientemente para mejorar la enseñanza. El modelo didáctico personal está conformado por las concepciones, creencias y representaciones sociales que sobre la docencia se tengan, generalmente son principios didácticos inarticulados, más un contexto singular complejo e incierto, que puede hacer de la investigación educativa un principio articulador.

La investigación en el campo educativo

Desde una perspectiva fenomenológica, Max van Manem (2003) afirma que la investigación educativa es una experiencia que se vive, es una reflexión crítica sobre un quehacer esencialmente humano, el cual recurre básicamente desde una postura semiótica y, entre otros, a los métodos de la fenomenología y la hermenéutica, y es de gran utilidad para todos los profesionistas relacionados con la pedagogía, la docencia y otras labores pedagógicas que se corresponden entre sí. Mientras que las ciencias naturales estudian los acontecimientos naturales y el modo cómo se comportan, las ciencias humanas o ciencias del hombre estudian a las personas y sus relaciones, a los seres que tienen conciencia y voluntad, y que en consecuencia actúan con firmeza en su mundo.

La investigación de tipo cualitativo en el ámbito educativo utiliza los saberes acumulados de varias ciencias y los pone en juego en diversas situaciones concretas, promueve una conciencia atenta a los detalles y a las cosas aparentemente triviales de la vida cotidiana escolar, se interesa vivamente en el mundo significativo del ser humano, la conciencia misma es el objeto de la conciencia y se puede reflexionar sobre el propio proceso de pensamiento. Con esta postura se busca comprender esencialmente los significados como se viven en la existencia cotidiana, en nuestro universo vital y se tiene como objetivo último el cumplimiento de la naturaleza humana, llegar a ser plenamente quienes somos.

Una de las más importantes actitudes para buscar en investigación educativa es el cuestionamiento, pensando que la investigación es una búsqueda o aproximación a la verdad. Lo característico en este tipo de investigación es que cuestiona constantemente, ya que todo lo evalúa y lo pone a prueba. Una de las técnicas es la triangulación de lo observado, que permite convertir en datos objetivos lo subjetivo, justamente triangulando.

Existen, entre otras, tres posturas de conocimiento que buscan acercarse a la realidad:

1. Hipotético-deductiva: positivista, que parte de la teoría y va a la práctica buscando la explicación.
2. Interpretativo-fenomenológica: que es histórica, social, contextualizada, busca la comprensión, por ejemplo Gadamer con la hermenéutica a nivel de comprender.
3. Dialéctico-marxista o crítico-hermenéutica: investigación participativa, para cambiar o innovar, transformar o intervenir.

Esta última, la versión marxista de la dialéctica, aplicada a los aspectos educativos se orienta hacia el cambio o intervención, pero busca explicar las causas del asunto para intervenir profundamente. La investigación educativa inicia

como una visión problematizadora, y para cuestionar hay que imaginarnos el lado contrario, las hipótesis aquí son sólo conjeturas mientras que en la postura positivista se inicia con las hipótesis que son sólo una respuesta a la problemática investigada. Desde la perspectiva interpretativa-fenomenológica se parte de la realidad, pero se lleva consigo teoría y práctica, porque no se aborda la realidad sin concepciones y representaciones previas, se lleva consigo la personalidad, el nivel académico, cultural, el marco de valores, las emociones y las representaciones sociales, entonces se parte tanto de la práctica como de la teoría.

Para resignificar es necesario deconstruir, destruir las primeras definiciones y adquirir un punto de vista relativo, histórico, pasajero, dialéctico, en construcción y cambio. El proceso cualitativo, interpretativo y fenomenológico, parte de *lo que es* de lo que hay en la realidad, es otra manera de ver la verdad, de verla de forma relativa, tiene permiso de seguir descubriendo y cierra con construcción de preguntas porque todo está sujeto a cambios. Este enfoque no excluye los datos cuantitativos mientras estos signifiquen algo, por esa razón se piensa que la realidad simplemente es y los investigadores deben acercarse dinámicamente a ella.

La noción de comprensión es siempre muy amplia en las ciencias humanas y concretamente en el ámbito de la investigación educacional, más que comprensión racional y generalizable, es una comprensión dialógica, empática, intuitiva, donde la vida puede hacerse inteligible al razonamiento del hombre. Los investigadores para este propósito utilizan las obras de los poetas, literatos, escritores, artistas, cineastas, por ser un material donde se encuentra básicamente lo humano. En este contexto existen múltiples realidades sobre las que no es posible generalizar, a diferencia de otras posturas que persiguen certezas o verdades casi totales, porque siempre preexiste un margen para lo no apreciado, para lo indescriptible, lo inefable, y así se posibilita la comprensión y la evaluación crítica del fenómeno educativo, evitando convertir la educación en un acto ciego o intuitivo, lo cual es justamente lo que se logra con el desarrollo de la investigación en este campo.

Felipe Martínez Rizo aporta, en la siguiente cita, una interesante definición sobre lo que significa la investigación educativa:

La investigación educativa constituye una tarea sumamente extensa y claramente interdisciplinaria, puesto que la educación no es una disciplina o una ciencia particular, sino un objeto de estudio que puede ser abordado desde puntos de vista muy diversos, incluyendo tanto los de disciplinas filosóficas, jurídicas y normativas, como disciplinas más estrictamente científicas o “nomotéticas”, como la psicología, la sociología, la economía, y también la fisiología, la química, etc. Sin embargo, es bastante claro que las ciencias nomotéticas más directamente implicadas en la investigación

educativa son ciencias del hombre, particularmente la psicología y la sociología (Martínez Rizo, 1991: 64).

Este autor reconoce que las ciencias del hombre carecen de unidad teórica y metodológica en oposición a la física y reflexiona sobre la situación actual de este tipo de ciencias, mencionando cuatro posturas, de las cuales tres son tradicionales, cuyos antecedentes se remontan por lo menos al siglo XIX, y la cuarta que aparece en los años treinta y se desarrolla en los sesenta del siglo pasado. Esta última postura, que es el racionalismo crítico, desde el punto de vista del mismo autor tiene elementos que parecen ser una síntesis de las tres anteriores. Describiremos brevemente en este trabajo de investigación las cuatro posturas, por considerar que aportan valiosas cuestiones epistemológicas que permiten ubicar la investigación en este ámbito desde una visión histórica y filosófica.

En el positivismo, sus raíces se identifican en Francis Bacon y su interpretación de la nueva ciencia de Galileo, la prolongación de esta tendencia constituyó el empirismo de Locke, Hume, etc. Posteriormente, en el Círculo de Viena hubo una influencia importante de autores como Russel y Wittgenstein, Carnap, Nagel y Hempel. Respecto de la hermenéutica, sus antecedentes se remontan a las tradiciones exegéticas, jurídicas y bíblicas. Aquí se mencionan autores historicistas del siglo XIX en Alemania como Dilthey y Weber, así como los trabajos de Husserl sobre fenomenología y de Heidegger, que se concretizan en los escritos de Gadamer, quien fue el principal promotor del surgimiento contemporáneo de la hermenéutica a partir de los años sesenta del siglo pasado mediante su obra *Verdad y método*, con lo cual logró establecer una corriente fundamental en este campo.

Martínez Rizo comenta que la postura de Gadamer es de una hermenéutica matizada y la concibe no como sustituto de la metodología científica, sino como complemento indispensable para controlar sus alcances y conocer sus límites sin querer entrar en la vida social sustituyendo decisiones políticas y valores. A propósito de los argumentos anteriores, Gadamer, en *Verdad y método*, afirma que la filosofía práctica es la configuración de la vida humana y la hermenéutica no es el arte sino la teoría misma. El saber práctico asigna su lugar a cualquier competencia técnica basada en la ciencia, ésta es la cuestión socrática del bien de Platón y Aristóteles. Agrega también, que la ciencia no puede sustituir con su innegable competencia a la razón práctica y la racionalidad política, porque se desconocería la fuerza conformadora de la vida humana que es la única capaz de utilizar a la inversa, con sentido e inteligencia, la ciencia y garantizar esa utilización.

Respecto de la hermenéutica en oposición al positivismo, Gadamer (*op. cit.*) añade que la hermenéutica supera la ingenuidad positivista y es a la vez una

crítica a su metodología. El sentido no sólo está en la locución y el escrito, sino en todas las creaciones humanas y el descubrimiento es tarea hermenéutica, lo que Hegel llamó espíritu objetivo. No sólo el lenguaje del arte exige comprensión legítima sino cualquier forma de creación cultural humana. Nuestra orientación cósmica tiene implicado todo, es decir, todo el conocimiento que se tiene del mundo y esta orientación está estructurada lingüísticamente.

En la obra de Gadamer se estima que la interpretación no sólo es de textos y de la comprensión histórica de ellos, porque queda muy claro que todas las estructuras de sentido concebidas como textos –desde la naturaleza, pasando por el arte, hasta las motivaciones conscientes o inconscientes de la acción humana– son susceptibles de interpretación. Entre otros autores de la hermenéutica contemporánea se encuentran Betti, Ricoeur y Appel.

Pasando a la dialéctica, Martínez Rizo (*op. cit.*) añade que los representantes de esta corriente coinciden con los planteamientos hermenéuticos más tajantes, los cuales se oponen al positivismo. Los planteamientos holísticos de la dialéctica contemplan que la realidad es una totalidad de la que no se puede aislar ningún elemento sin que deje de tener sentido, y agrega este mismo autor que en esta corriente hay una confusión entre el conocimiento y la acción con predominio de la acción sobre el conocimiento y que los científicos no pueden separarse, como sujetos que son, de sus concepciones políticas, ideológicas y valorales, por esa razón se habla de un carácter inevitablemente ideológico de la ciencia. Aquí se puede considerar que una coincidencia entre hermenéutica y la dialéctica con respecto de la ciencia es que nunca podrá ser una fundamentación suficientemente exhaustiva para la toma de decisiones prácticas, y por esa razón se recurre a un conocimiento de carácter interpretativo global.

Finalmente, Martínez Rizo (*op. cit.*) habla de una cuarta corriente que llama racionalismo crítico, cuyo predecesor es Emmanuel Kant, pero es identificada como corriente filosófica hasta que aparece la obra *La lógica de la investigación científica* de Karl Popper en 1934. Autores de esta corriente son Imre Lakatos, Thomas S. Kuhn, Mario Bunge y Michel Polanyi. En los años setenta del siglo XX, Sneed, Stegmüller, Moulines, Suppe son considerados autores de la tradición analítica neopositivista corregida; también durante estos años Nicolas Reschler trata sobre las fallas de Popper. Otros autores de la cuarta corriente mencionada son Gastón Bachelard, filósofo francés, autor independiente, y Bernard Lonergan, también independiente, cuya obra básica es *Insigh*, la cual trata sobre la relación entre conocimiento y acción.

Siguiendo la descripción que realiza Martínez Rizo de las cuatro corrientes epistemológicas y con las aportaciones de Gadamer, nos permitimos ubicar esta investigación desde una perspectiva hermenéutica, interpretativa, de descubrimiento del sentido, significado, valor e importancia que implica la acción humana inmiscuida en el acto de educar.

En torno al enfoque interpretativo de la investigación educativa

La investigación educativa se refiere a estudios realizados desde un enfoque interpretativo sobre la línea de pensamiento de los docentes que contribuyen al campo de la educación sobre el entendimiento y los modos de razonamiento que guían la práctica y las actividades del profesor en los momentos de planificación y en la toma de decisiones en la enseñanza. Merlin Wittrock, en su obra *La investigación de la enseñanza*, puntualiza investigaciones realizadas que han procurado describir a detalle la vida mental de los docentes y las actividades observables explicando las formas y las funciones que las caracterizan.

Enseguida se hace una breve descripción de los trabajos que seleccionamos para ilustrar este tipo de investigaciones:

- Philip W. Jackson expuso uno de los primeros estudios en que intentó describir y comprender los constructos y procesos mentales que guían la conducta de los maestros en la década de los setenta.
- El National Institute of Education convocó en 1974 a una conferencia nacional de estudios sobre la enseñanza y en 1976 fue el primero en emprender un amplio programa de investigación sobre los procesos de pensamiento de los maestros.
- Duffy (1977) estudia las concepciones de los docentes acerca de la lectura.
- Peterson y Clark (1978) identificaron cuatro líneas de acción respecto de los procesos de decisión de los docentes.
- Cone (1978) estudia las relaciones entre creencias tradicionales y progresistas de los docentes, así como las decisiones tomadas para la gestión de la clase.
- Shavelson y Stern (1981) basaron un modelo de enseñanza en la suposición de que la enseñanza interactiva de los docentes puede caracterizarse como la ejecución de rutinas bien establecidas.
- Bauch (1984) diseña un inventario de creencias docentes aplicado a profesores de primaria.
- García Jiménez (1984) en sus investigaciones intenta demostrar cómo varían y cambian las creencias en la medida en que el maestro cuenta con mayor conocimiento de sus estudiantes o de los ambientes escolares.
- Andy Hargreaves (1994) trabaja temas como el trabajo diario del profesor y las formas de cultura de los maestros y las relaciones que le distinguen.
- Virginia Richardson (1994) realiza un trabajo documental sobre la necesidad de que los procesos educativos permitan a los profesores transformar creencias sobre el aprendizaje la enseñanza y el currículo y que puedan

valorar sus presupuestos en relación con sus actividades en el aula. (Wittrock, 1990: 445-524).

Como se puede observar en esta pequeña muestra, la investigación sobre el docente, concretamente sobre sus procesos intrapsicológicos, sus actitudes y representaciones son un vasto campo para continuar aportando conocimiento sobre cómo esta configuración de representaciones y creencias incurren en los resultados educativos de la docencia.

Diferentes educadores que han escrito sobre la investigación de pensamiento docente, confían en que muy pronto se forme una cultura docente que promueva un enfoque interpretativo de evaluación y valoración dentro del aula, como en Francia, España y Venezuela. En México, en diferentes estados de nuestra república, en posgrados en Educación se llevan a cabo estudios similares de investigación. La finalidad de estos estudios es que el profesor valore, interprete y adapte constantemente sus hipótesis de trabajo, que posteriormente desarrollará, y que además lo haga según las necesidades de conocimiento de los sujetos a los que va dirigido el proceso educativo.

En esta parte se considera también pertinente mencionar los trabajos presentados en eventos regionales de estudiantes y académicos de posgrados en Educación (Memorias, Guadalajara Jalisco 1998), son investigaciones sobre docencia que intentan, a través de esa alternativa, la transformación de la práctica docente. El Mtro. Luciano González Velazco, Antonio Ramírez Díaz y Diana Sagástegui Rodríguez son académicos de la maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa, y entre otros académicos más, ellos han contribuido a la constitución de líneas de investigación sobre docencia.

Análisis de investigaciones sobre la línea del pensamiento docente

Existen obras que –como fue mencionado anteriormente– ya se convirtieron en clásicos, una de ellas es la de Philp W. Jackson, *La vida en las aulas*, donde se expone uno de los primeros estudios que intentó describir y comprender los constructos y procesos mentales que guían la conducta de los maestros. El propósito de Jackson no es condenar ni alabar escuelas, ni siquiera necesariamente cambiarlas, sino sólo despertar el interés por aspectos de la vida escolar que, al parecer, están recibiendo poca atención, y comenta que los antropólogos, a diferencia de otros científicos sociales, nos han enseñado a apreciar el significado cultural de los elementos monótonos de la existencia humana.

Sin embargo –y como se comentó en el capítulo anterior–, en la década de los cincuenta y sesenta, la obra de Jackson, al igual que las de Ágnes Heller, Erving Goffman, Berger y Luckmann, entre otros, abren los estudios sociales a una nueva dimensión de interés del conocimiento y son estos los contenidos sobre la cotidianidad. Recordemos que las ciencias humanas y sociales por tradición se han dedicado al estudio de lo que está fuera de lo normal, de lo extraño, de lo exótico, es decir, de lo que escapa a las continuidades de la linealidad social y cultural. Quizá interesa lo desviado por ser corregible o reajutable, y en este sentido los estudios mencionados rompen con esta tradición al enfocarse a la monotonía de lo rutinario.

En el caso de las prácticas dentro del salón de clases existen algunos aspectos que no resultan tan evidentes o visibles de inmediato, pero que son tan importantes por definir significados como los que sí se perciben de forma clara. En el estudio de Jackson, se hace evidente que hay situaciones muy generales que se dan en casi todas las aulas, por las condiciones de hacinamiento social, al trabajar dentro de ellas un determinado número de personas en un lugar específico, en un cierto tiempo, aunado a esto el profesor, a diferencia de muchos profesionales, tiene poco control sobre un gran número de variables, por lo tanto existe un alto grado de incertidumbre, sorpresas, demoras, ambigüedades e interrupciones que no sólo se refieren a sucesos inesperados, sino a decisiones y comportamientos a los que el maestro se ve obligado a tomar y que a veces se convierten en acciones mecánicas y poco reflexionadas. Lo anterior reitera la necesidad de que sea el docente quien emprenda su propia indagación con la ayuda de otros, sistematizándola de forma intersubjetiva.

Jackson, en la década de los setenta, acuña el término “currículum oculto”, al cuestionar cómo la trama académica en la actualidad pretende que el alumno sea independiente, pero en la trama oculta se busca la obediencia a cualquier precio. El currículo oculto no se controla ni es negativo, siempre hay algo que se enseña y que está fuera de la planeación, más allá de lo que se tiene intencionado esto no depende del profesor exclusivamente, puesto que se producen cosas que difícilmente se pueden controlar. Cuando un profesor dice “Yo creo que aprenden mejor así” es diferente a cuando afirman “Yo sé que aprenden mejor así”. Actualmente, el profesor cree, pero se requiere saber, para lo cual hay que problematizar la creencia, como ya se mencionó en la propia indagación del maestro, justamente para llegar a la certeza y al hecho. Una línea de búsqueda es la confrontación de la creencia y la representación social así como preguntarse sobre lo que dice la teoría, para cotejarla con la representación y los hechos.

Existen conceptos que son antagónicos, desafortunadamente, en las aulas, sobre todo en las de educación básica donde se prepara en la obediencia para la vida fuera de ellas, nos referimos a la obediencia en el taller, la oficina, la fábrica. Concurren cuestiones tan contradictorias que, por ejemplo, se espera que el

profesor tenga iniciativa y creatividad, que sea emprendedor pero que también sea un funcionario y servidor público disciplinado y reproductor de contenidos que le vienen del exterior. Por lo que tanto profesores como alumnos deben dominar el currículo oculto para desenvolverse satisfactoriamente en las aulas. De esta manera, Jackson irónicamente se pregunta si será posible conciliar las dos demandas, formando hombres de ciencia dóciles.

Del texto *La vida en las aulas*, y después del análisis de las entrevistas de la muestra de maestros que gozan de prestigio, se concluyó lo siguiente:

- El maestro sufre de simplicidad conceptual.
- Usa poco lenguaje técnico de la literatura de la psicopatología, de las teorías del aprendizaje, de psicología del desarrollo, dinámica de grupos y organización social, las cuales son algunas de las disciplinas de apoyo.

La simplicidad conceptual del profesor provoca limitada tenacidad intelectual y superficialidad en la charla, sin embargo, si el maestro se esfuerza por desenredar las fuerzas complejas que producen su realidad no tendría tiempo para otra cosa, por eso recurre a la simplicidad de atribución de causas únicas a los acontecimientos (Jackson, 1992: 165-176). Aunque lo anterior no exime al profesor de prepararse y actualizarse constantemente.

Podría pensarse que personas con intereses más abstractos, metódicas y técnicas apegadas a la ingeniería educativa serían más capaces que los románticos e idealistas profesores, pero no fue eso lo que se descubrió en la vida en las aulas, sino que muchos profesores realizan mejor su trabajo que todo un ejército de ingeniería humana. Se descubrió que el profesor generalmente no hace lo que piensa que está bien, sino lo que siente que es apropiado a una determinada situación, es decir “toca de oído”.

Jackson, al igual que otros autores que han estudiado lo que es el hecho educativo, concretamente la práctica del docente, propone que el manejo de términos abstractos y complejos que realice el profesor, incrementará la comunicación entre ellos y los investigadores, pues los profesores con una serie de términos descriptivos, pero frescos y vibrantes, podrán hablar de su labor educativa.

Como puede observarse, se propone como alternativa a la situación descrita la investigación en el campo de la educación, pero no sólo aquella que implique la psicología o la medición educativa, sino principalmente la orientada hacia la investigación interpretativa, fenomenológica, de observación participante o de estudios antropológicos de campo, en fin, que no queden de lado los estudios sobre la línea de pensamiento docente, de lo instintivo, lo intencional, lo plástico y lo ideal. Por lo anterior, se incluye en esta investigación, la descripción de esta obra clásica de Jackson.

Otra obra muy importante en este campo es la de Ada Abraham, *El mundo interior de los enseñantes*, donde esboza un interesante perfil psicológico de los profesores de educación básica y media, de la década de los noventa en Barcelona, España. En esta obra, la autora se adentra en el plano subjetivo e interior de la persona del profesor para mostrar y hacer evidente que existe en él la esperanza, pero también una incomprensión y frustración por no sentirse apreciado por la sociedad.

En la mencionada obra se habla de un sistema de fantasmas que forman un círculo mágico, debido a la ansiedad de los profesores y su pretensión de mantener una imagen. Dentro de los grupos de maestros se encontró que había mucha cerrazón y que el objetivo racional de la enseñanza está ligado al inconsciente compartido que mantiene comunicaciones escondidas y una ruptura de la auténtica comunicación, lo cual dentro de una dinámica de trabajo con profesores impide no sólo alcanzar metas, sino lograr la transformación. Esto fue detectado a través de diversas técnicas de investigación psicológica, un juego de fenómenos afectivos, juegos ocultos y latentes que se traducen en un equilibrio estático de expectativas, ansiedades y tensiones formando un sistema de fantasmas que la autora llamó "círculo mágico", pero finalmente logra aflorar la personalidad de los profesores al romper este círculo, el cual la mantiene oculta y estereotipada.

Asimismo se desentrañaron mecanismos de defensa que no se reconocen como patologías por ser comunes y familiares, los cuales forman parte de ese círculo mágico, que lejos de ser soportado y aceptado, se vuelve algo permanente que impide el contacto con la realidad y aumenta la patología. Efectivamente, los mecanismos de defensa a los que se recurre en situaciones difíciles se aprenden en el hogar y generalmente se refuerzan en la institución escolar, petrificándose como conductas alienadas cuando se prefiere negar, reprimir o controlar situaciones que encararlas por complejas y dolorosas, y de esta forma la familia, como la escuela, constituye una personalidad individual al usar mecanismos de defensa idénticos.

La autora explica que los mecanismos se interiorizan en el inconsciente colectivo e individual, por lo que se dice que en la personalidad individual y grupal se realizan fenómenos tanto instituidos como instituyentes. Lo mismo existe en la escuela como institución con reglas establecidas, existe en el contexto lo instituido y lo instituyente, que da cabida a intervenciones e innovaciones. Sin embargo, en la institución escolar no es tan fácil llegar con alguna novedad, porque justamente existe el contexto como uno de los elementos que constituyen la práctica educativa, entonces el profesor posee un menor poder de mediación y para ser realista en todos sus proyectos de innovación tendrá que tener en cuenta lo anterior.

Una de las preguntas de indagación del trabajo de Ada Abraham es la siguiente: ¿Cómo ayudar a los enseñantes a que se liberen del determinismo del campo represivo interior y exterior? La investigación permitió que se revelara que los sentimientos de culpa engendrados por emociones inconscientes se ven justificados y disminuidos por la acción de los demás, y entonces se dieron escenarios en donde los profesores culpaban a todo por los fracasos escolares, sin embargo, en uno de los grupos de profesores participantes se logró una mayor libertad de expresión del sí mismo verdadero, digamos que del más real y menos idealizado. Se menciona también la pasividad de los profesores que se arrastran por fuerzas y presiones desconocidas de los grupos, pero además de sus contradicciones y fantasmas inconscientes. Sin embargo, para hacer aflorar la imagen del profesor del sí mismo real, se requiere una actitud de apertura para conocer lo que sucede dentro de su organismo y lo que vive dentro de él y de sus relaciones interpersonales.

Una de las aportaciones de la autora es la propuesta sobre la investigación de la labor docente, la cual puede ayudar a transformar esas estructuras tan rutinarias y a que la educación deje de ser un acto ciego y pueda verse en sus dimensiones y consecuencias, que deje la pasividad desmitificando la espera mesiánica y que a través de la investigación de la labor docente se logre controlar constantemente la acción educativa por dispositivos de retroalimentación.

El anterior y otros trabajos mencionados en este capítulo son parte de la justificación apremiante, de la necesidad de que en el ámbito de la educación se atienda y realice aquel tipo de investigación que impacte en el actuar del docente, que pueda tocar y transformar sus estructuras mentales, creencias y representaciones sociales, porque aunque la obra sobre el mundo interior de los enseñantes es un trabajo que se hace fuera de nuestro país, coincide en mucho con la imagen que del Magisterio nacional se tiene, así como los fenómenos patológicos y la imagen que los profesores tienen de sí mismos como enseguida lo apreciaremos en la obra del siguiente investigador.

Carrizales es un investigador mexicano que también estudia la línea de pensamiento docente. En 1991 publicó el artículo titulado “Alienación y cambio en la práctica docente”, en el cual aporta sugestivos elementos del pensar y actuar docente que repercuten en la enseñanza. El autor pregunta sobre el carácter alienado del que se inviste la práctica del docente, así como analizar la existencia de grandes paradojas, contradicciones, inercias y ambigüedades como lo son los conceptos de “cambiar para conservar y cambiar para transformar”.

Para este autor, la práctica docente se convierte en una acción petrificada, fetichista, se pone de moda cambiar para mejorar, pero se requiere de una recuperación de la práctica que si no va acompañada de una conceptualización desmitificadora de la misma, se fincará en el mismo concepto alienado o viciado. El autor sugiere reconceptualizar sobre las bases antagónicas que hegemonizan

el modelo del buen docente y advierte que la transformación no es posible que se realice desde fuera, eso es una ilusión política o pedagógica, porque el cambio no llega con las mágicas decisiones gubernamentales ni de la opinión de los expertos, pero sí es posible que se localice la residencia del poder alienante al interior de la práctica docente y desde adentro ensayar nuevos caminos de transformación.

De este trabajo se rescatan algunas características de la ideología alienante:

- Desconoce el conocimiento real y lo sustituye por ilusiones.
- La clase que dispone de medios para la producción material, dispone con ello los medios para la producción espiritual.
- Es homogénea y generaliza su dominio convirtiéndose en lo común, cada grupo la interpreta a su manera y le impone el sello propio.
- La socialización de la alineación es un proceso de enseñanza violenta, tanto al niño como al adolescente se les enseña a ser quien debe ser de acuerdo a un modelo hegemónico o dominante.
- Adquiere su expresión real en el pensar y en el hacer.
- En las relaciones sociales, la norma es la materialización de la ideología que proporciona un marco conceptual valorativo a la experiencia

Y se enuncian las características de la experiencia alienada:

- Se percibe por selección moral dogmática (esto es bueno y aquello es malo).
- La simplicidad, mito, norma, utopía, sustituye a la complejidad.
- Es ahistórica (siempre ha sido así).
- Lo hegemónico es lo común o lo normal.

La ideología alienante de la experiencia no se reduce a lo cognoscitivo, sino que existe con mayor eficiencia en la escala de valores y en la estructura lógica. Además es una concepción falsa de clase hegemónica que reside en la experiencia y se recrea en tres clases de manifestaciones: Cognitivas, valorativas y lógicas; principalmente en las dos últimas.

El maestro percibe comportamientos reales concretos y alienados pero falsos, percibe comportamientos que él mismo contribuye a formar porque no conoce la experiencia del alumno, aunque la identifica con su comportamiento. Las pedagogías se orientan hacia la transformación de las estructuras valorativas afectivas y lógicas que hegemonizan la experiencia alienada y orientan el pseudocomportamiento. Lo más paradójico de la práctica docente es que se quiere formar seres críticos y creativos, pero se orienta el pensar y el hacer.

El objetivo de la socialización es lograr la asimilación de lo persistente, así el maestro aprende a ser maestro no en los libros sino en un proceso alienante (enajenante) que inició, quizá, en el momento en el que conoció a su primer profesor; ahí percibió el ideal hegemónico de maestro y en su práctica se forma a través de la experiencia que obtiene de los docentes. Viene un problema impuesto que se concibe como propio “no soy como debo ser”. Las modernas didácticas buscan conciliar lo paradójico –gran problema actual–, así como armonizar la formación “crítico-creativa” y la del “deber ser”, aunque con frecuencia no se logre ni una ni otra.

La función docente alienada niega la existencia del pensar y el hacer distinto para conducir por un supuesto camino de seguridad, pero la verdadera seguridad la proporciona el hacer y pensar propio y creativo. En la práctica alienada, el saber no admite duda, éste es el inicio de la negación. La ideología alienante se identifica con lo simple, con las verdades de sentido común, y se califica como lógica, lo simple sustituye a lo complejo. En la labor docente lo fácil implica no preocuparse por lo oculto, no cuestionar, aceptar lo evidente y olvidarse de la reflexión, el cuestionamiento, la crítica y hacer juicios sobre las cosas, y es por eso que se cree en mitos, utopías y dogmas.

La experiencia simple se refiere siempre a la cualidad de un profesor y un buen alumno. Realmente no hay nada de originalidad en lo común, hay más en lo espontáneo. El poder genera cambios que aplica, vigila y evalúa sólo para perpetuarse. Hay cambios para perpetuar y cambios para transformar, pero los primeros son alienantes y los segundos buscan el cambio profundo de concepciones y representaciones. Aspectos de la experiencia que si llegaran a transformar la estructura interpretativa, junto con ella, se cambiaría también el comportamiento:

- Cognoscitivo (cambio perpetuador, se orienta a cambios parciales pero la experiencia no sufre modificaciones).
- Valorativo
- Lógico (en estos dos últimos, el cambio transformador se orienta hacia los valores, las percepciones y la lógica del pensar, con base en representaciones distintas).

Para que la práctica cambie, afirma Carrizales, se necesita pensar en lo impensable, eliminar su certeza y seguridad y transformar la estructura interpretativa de la experiencia que se orienta, principalmente, hacia los valores y la lógica del pensar. Hay que resaltar que si bien las investigaciones de Jackson y de Ada Abraham se realizan en contextos no nacionales, en la exposición del trabajo de Carrizales, que fue desarrollado con una muestra del Magisterio

mexicano, existen enormes coincidencias de fondo en sus planteamientos. Por ejemplo, Carrizales denuncia que se busca armonizar la formación “crítico-creativa” y la del “deber ser”, mientras que Jackson, quien acuñó el término de currículum oculto, se pregunta sobre las contradicciones entre la trama curricular y la trama oculta. Por su parte, Carrizales indica las características de la ideología alienante, poniendo de relieve que lo simple sustituye lo complejo y concuerda con Jackson que trata sobre la simplicidad conceptual que padece el docente. Tanto Carrizales como Ada Abraham convienen en el sentimiento de desvalorización personal del profesor.

El breve análisis comparativo entre las obras clásicas de los autores ya mencionados, nos permite concluir que para nuestro contexto estos trabajos son ilustrativos y esclarecedores de los aspectos analizados o elementos que constituyen las prácticas de los docentes vistos desde el enfoque de sus pensamientos, representaciones y acciones. Finalmente, lo que se considera más significativo en esta revisión de trabajos perteneciente a la línea de pensamiento de los docentes, es que existe un factor común en todos ellos. Si se pretende estudiar, analizar o cambiar las concepciones, representaciones e interpretaciones, se tiene que realizar investigación desde adentro, desde el seno de la propia práctica del docente.

La práctica docente

Es un término referido inicialmente a las acciones realizadas por un sujeto que enseña a otro que aprende en el contexto de un aula o fuera de ella. Si analizamos aquellos eventos que le dotan de su sentido primario, entonces consideramos que se refiere al conjunto de hechos o eventos cuyo fin es educar, los cuales son realizados en relación con otro conjunto de eventos similares en donde se produce o se realiza finalmente aquello que se establece como “educativo”; en consecuencia, es una práctica que sólo existe en relación con otra práctica, la del alumno.

Desde luego, el primer conjunto de eventos o “acciones” son realizados por un sujeto que ocupa la posición y ejerce la función de educador, en interrelación con otro sujeto que ocupa una posición equidistante y complementaria y que realiza la función de aprender. Los dos son sujetos imbricados en un juego de relaciones, que estando preestablecidas, se recrean mediante la ejecución de las prácticas en mención. En este sentido, son individuos sujetados a un orden preexistente y la vez sujetos productores en el aquí y ahora del mismo sistema de relaciones en el cual se produce el “hecho educativo”.

Por otra parte, el sistema o imbricación de relaciones que tejen conjuntamente

los sujetos a través de sus prácticas, no sólo les preexiste en el contexto de un espacio social circunscrito en el centro educativo, comúnmente denominado escuela, sino creado y determinado por fuerzas existentes más allá de los propios límites de éste. La escuela es un espacio social creado como una forma cultural específica por las fuerzas sociales mismas que originaron la cultura moderna como proyecto social. Al mismo tiempo, tales fuerzas seleccionaron un cierto bagaje de esta cultura, la cual incluye e incorpora elementos de otras precedentes, tales como que las escuelas y las prácticas docentes tratan de transmitir al individuo sujeto a la acción educativa de la práctica docente, y éste pueda incorporarlas, recrearlas, reproducirlas y finalmente ampliarlas para dar continuidad no sólo al proyecto cultural de la modernidad, sino de la historia humana en su conjunto. A tal selección de contenidos culturales, convenientemente ordenados, sistematizados y formalizados se le ha denominado *currículum*. Así, la escuela se convierte en el espacio social y educativo donde el currículum cobra vida al constituirse como materia o contenido de las prácticas docentes y de las de aprendizaje.

Sin embargo, no todas las prácticas docentes cumplen el propósito que les da origen y sentido, que es educar al sujeto que aprende en y mediante el currículum en el espacio escolar y que es el único destinado a dar continuidad y transformación a la cultura que incorpora y que hereda en su entorno. Por tales razones es necesario realizar una distinción entre las que efectivamente se constituyen en el acto mismo como vehículo del sentido que implica el verbo *educar* y cumplen su propósito específico, respecto a otras que, siendo docentes, no se constituyen en educativas debido a las acciones del sujeto que voluntariamente renuncia a dotar de un sentido educativo a éstas, o que no logra alcanzar los propósitos particulares que previó para un conjunto de eventos determinados. En consecuencia, estas últimas prácticas docentes actúan con un sentido distinto y hasta contrario al propósito y sentido primario.

Las prácticas docentes que no llegan a constituirse como educativas –ya sea porque el sujeto educador renuncia a ejercer este papel o aun porque, deseando que su práctica docente sea educativa, no logra que se constituya como tal– carecen en su conjunto de la implicación de los sujetos o al menos de uno de ellos, carecen además de la imbricación y desarticulación de algunos de sus componentes necesarios para lograr su educatividad.

La implicación de los sujetos es una condición necesaria por requerirse de la interacción voluntaria de ellos, so pena de que en lugar de una práctica docente que sea educativa se logre una docencia que inoctrine y violente aquello que el propio Kant designaba en su *Razón práctica* como orden moral interno e inoaccionable. Mediante esta implicación de los sujetos, donde su voluntad se ejerce y su libertad se anuda, poniendo a disposición mutua parte de su subjetividad, le llamamos intersubjetividad. La imbricación y articulación de

diversos componentes es otro aspecto que requiere de la sapiencia, experiencia y, en el mejor de los casos, de teorización por parte del sujeto educador, por eso en el apartado anterior se ha hecho énfasis en que sea el docente quien emprenda y se involucre en la indagación de la práctica educativa. Los componentes que pueden, según la mirada del docente, ser más o menos complejos son los contenidos curriculares, la puesta en juego de sus modelos y estrategias de la inclusión de elementos del contexto, del ritmo y velocidad del proceso de conocimiento, de los propósitos específicos de una secuencia de acciones e incluso, en su forma más simple, del tipo y número de enunciados que uno y otro sujetos manifiestan, de la interconectividad de representaciones mediante la acción, imágenes o textos con distintos códigos. Finalmente, un alto grado de congruencia en la imbricación y articulación de estos componentes o elementos constitutivos, más o menos complejos, son los que dotan de un mayor potencial educativo a la práctica docente.

Por último, es en las acciones, en los patrones de pensamiento, de representaciones, de lenguaje y hasta de afectos y disposiciones hacia la cultura y el conocimiento, que el sujeto de aprendizaje desarrolla, en donde se concretan los propósitos particulares del otro sujeto, el educador. Es ahí donde la cultura y la historia humana tienen asegurada su reproducción y ampliación o su transformación en formas más elevadas de conocimiento y existencia. En cada acto concreto donde el educando se apropia, recrea y transforma lo que el educador puede proporcionarle, mediante su práctica docente, está el presente, la posibilidad de futuro y la recreación del pasado de sí mismo, como individuo que se constituye en forma particular de existencia social y síntesis de la humanidad.

Elementos que constituyen la práctica docente

En años recientes Bazdresch ha desarrollado diversos proyectos educativos a través de experiencias relacionadas con la educación, ha delimitado sus cuestionamientos respecto del hecho educativo y las prácticas que lo producen y se pregunta: ¿En qué consiste el hecho educativo? ¿Cuáles son los ingredientes prácticos que lo constituyen y cuáles lo acompañan o lo adornan? ¿Qué de la acción del sujeto lo lleva a educarse, a formarse? Las preguntas anteriores implicaron, para este autor, la apertura de muy diferentes direcciones de investigación, una fue la práctica educativa como objeto de estudio, descubriendo un hallazgo casi obvio: *no existe la práctica educativa sino las prácticas educativas*. Razón por la cual el mismo autor se pregunta ahora por las prácticas: ¿Cuántas clases, tipos, formas y modos de hechos educativos existen? Para lo cual señala que la pregunta no es para hacerla en sí misma, sino para hacerla a cualquier interesado en la educación: “¿Qué haces y qué produces? ¿Cómo lo haces? No importa plan objetivo escrito o intención declarada. La clave está en la práctica, la acción intencional, objetiva vista en sus productos de significación”.

Según Bazdresh, la concepción de práctica docente es la siguiente: es un conjunto de acciones y operaciones articuladas de determinada manera que alguien despliega en forma intencional, sistemática y continúa para producir significados en términos de conocimientos, habilidades y actitudes en otro u otros. Como se aprecia, hace hincapié en la intencionalidad, la objetividad y el grado de conciencia de las acciones cuando se pretende que adquieran el carácter de educativas. “Así, arribamos al paradigma interpretativo. En este marco, la acción, fruto de la interpretación del sujeto, queda definida por las relaciones que establece con los demás, que contribuyen a identificar su rol. Las acciones quedan desprovistas de un significado estable: deben ser interpretadas, a menudo en el curso mismo de las interacciones” (Bazdresh, 2000: 23).

Este enfoque de estudiar la práctica educativa implica un supuesto epistemológico que antes no había sido aplicado a las búsquedas e indagaciones en educación. Ahora se busca el significado de las prácticas y no tanto las leyes de la actividad. El maestro Bazdresh describe seis conjuntos de elementos constitutivos de la práctica educativa:

El contexto (social, histórico, cultural) de la práctica; la subjetividad de los participantes (alumnos, docentes, directores, dirigidos, autoridades, subordinados); la intersubjetividad entre los participante, el contenido en cuestión (especialmente su racionalidad científica o técnica), el modelo o forma y situación articulada utilizada conscientemente o no por el docente (director, supervisor...) para presentar el contenido, y las características del proceso cognitivo (o para comprender) realmente construido en la relación pedagógica (Bazdresh, 2000: 48).

El hallazgo que este autor considera realmente importante es el tipo de articulación construida en el momento mismo de la práctica entre cada uno de estos elementos constitutivos, los cuales permiten reconocer en los hechos mismos las intenciones que explican la articulación concreta de una práctica singular para observar la metodología real y los efectos producidos por ella.

Martínez Rosas, en *La práctica educativa, sus constitutivos y las múltiples formas de mirarla*, expresa lo siguiente:

La especificidad educativa de la práctica social, aunque es un componente particular que al constituirse en su característica principal la define como práctica educativa, es insuficiente para dar cuenta de todo aquello que la constituye como práctica específica; de ahí que sea necesario profundizar en el análisis de todos sus constitutivos, lo cual es necesario concebirla como una categoría articuladora de ellos (Martínez Rosas, *op. cit.*: 48).

Como se puede apreciar, al igual que Bazdresh, concibe cada una de las prácticas educativas como una forma singular en la que se articulan sus

elementos constitutivos. Con respecto de lo que estos últimos significan escribe lo siguiente:

El constitutivo elemental de la práctica es la acción, lo cual quiere decir que en principio toda práctica es social, por ende la práctica educativa es una configuración de acciones. Las acciones sociales y particularmente las acciones educativas, se pueden agrupar y organizar en componentes más complejos, es decir en varios constitutivos de las prácticas que poseen niveles de complejidad creciente; un conjunto específico de acciones es considerado como tal por el tipo de articulación que guarden éstas entre sí durante la práctica y por la misma asignación de significado(s) que se le pueden adicionar. Las acciones y demás constitutivos en su conjunto constituyen la práctica.

Podemos establecer como componentes o constitutivos de primer grado de complejidad los siguientes:

- La generación, uso y control del espacio y del tiempo.
- La generación, uso y control del habla o actos de habla.
- La relación de intención de esa acción y resultados de la misma (Martínez Rosa, *Op. cit.* 60).

El mismo autor habla también de elementos constitutivos de las prácticas educativas en un segundo grado de complejidad y considera, junto con M. Bazdresh, que son los ya mencionados, sin embargo Martínez Rosa los describe de forma muy particular. El contenido u objeto de conocimiento, que puede ser una habilidad, proceso por ejercitar, conocimiento declarativo o condicional, entre otros; el proceso que se despliega en diversos planos e incluye las interacciones y operaciones específicas del aprendizaje, proceso interactivo, de enseñanza-aprendizaje y específicamente el cognoscitivo; la subjetividad de los implicados que es desplegada en-con las acciones; la intersubjetividad o comunidad de significados generada; el modelo práctico de enseñanza y el de aprendizaje que desarrollan los diversos sujetos; finalmente el contexto que lo constituyen los elementos del entorno convertidos en componentes de la práctica.

Hasta ahora se ha mencionado la descripción que de los elementos constitutivos de la práctica educativa tienen Bazdresh y Martínez, sin embargo, es necesario hacer explícita una descripción más amplia de cómo, en la presente investigación, se comprenden cada uno de estos elementos, por ser estos justamente el objeto de referencia de las representaciones sociales de la práctica docente de los participantes en este trabajo. El modelo o revestimiento se refiere a las características que revisten una práctica desarrollada, la cual incluye las rutinas, los estilos muy particulares de hacerle frente a las interrupciones y las

maneras como se reorienta una sesión, los estilos de autoridad que se adopten o de organizar las actividades, la evaluación, el uso del material didáctico, etcétera.

Subjetividad, no depende de leyes, es todo lo que tenga que ver con signo, sentido e intencionalidad, y se desarrolla en un marco exclusivamente de intersubjetividad. Por ejemplo, el juego de lenguaje que manejamos, nuestros intereses, deseos que están presentes en el aula y que de alguna manera enriquecen o empobrecen las propuestas de estudio o planes originales. Lo anterior constituye una postura personal debido a experiencias, juicios, valores, expectativas, emociones y significados previos entre otros. Mientras que la intersubjetividad es la dimensión que se da cuando se hace algo en común aun cuando se tienen objetivos diferentes, pero hay interacción entre personas que se reúnen, hay intercambio de ideas, opiniones, vivencias que pueden ser intencionadas o no.

El contenido se refiere a los temas que hay que trabajar y los cuales también tienen su lógica. El contenido es una construcción de conceptos y significados que tienen un sentido para los actores del proceso educativo. El conocimiento se produjo en un determinado momento, tiene una construcción histórico-social. Los conceptos tienen historia, vida y el programa lo oculta porque está preparado para ser expuesto. La lógica de la exposición no siempre respeta la lógica de la construcción del conocimiento que continúa reformulándose, pero muchas veces sí se presenta de manera muy fragmentada, sin contribuir a instalar el proceso cognoscitivo, sino el memorístico. La organización del contenido y la presentación como conocimiento absoluto o relativo, tiene efectos o consecuencias que obstaculizan o facilitan el proceso de conocimiento.

Proceso es el elemento que se refiere a las acciones del sujeto-maestro quien las dirige al sujeto-alumno para que este último se apropie del contenido por medio del proceso enseñanza-aprendizaje. Este proceso tiene sus límites que pueden corresponder específicamente a situaciones problemáticas del alumno o a que el propio objeto de conocimiento también tiene sus recortes o fragmentaciones. Asimismo incluye el que en un momento o hecho particular se detecte su antecedente y consecuente (acciones, actores y razones), la manera cómo se pasa de una lógica a otra y su articulación, así como también si el contenido se da por medio de operaciones deductivas o inductivas o siguiendo otro procedimiento.

La situación o contexto es el escenario que facilita u obstaculiza el proceso que se mencionó anteriormente y que incluye no sólo la práctica docente sino la situación institucional, la sociedad, tecnología, herramientas, padres de familia, espacio físico, características propias del contenido, condiciones y relaciones sociales muy específicas, particularidades del grupo y sus significados comunes, entre otros aspectos, que de ninguna manera son escogidos sino impuestos o dados por las singularidades de la práctica.

Martínez Rosas en *La práctica docente cotidiana y su investigación* comenta respecto de los elementos constitutivos de la práctica educativa:

Tales constitutivos resultan de la agrupación de las acciones y operaciones de todos los sujetos, misma que se realiza por medio de categorías y criterios que proceden de diversos contextos teóricos. Las acciones mismas como constitutivo elemental son articuladas por lógicas específicas y por una racionalidad global que puede, o no, ser congruente con “lo educativo”.

Por ello es necesario reconocer que el modelo, el proceso cognoscitivo y los demás constitutivos tienen cada uno su propia lógica y ésta puede o no ser congruente con las otras lógicas, mientras que el conjunto de éstas establece una racionalidad global, que puede contener o no un sentido educativo (Martínez Rosas, 2006).

Como puede apreciarse, elementos importantes para entender lo que constituye a las prácticas docentes y su finalidad son, por un lado, las categorías mencionadas, las cuales se han llamado elementos constitutivos de la práctica docente; por otro, se habla de la articulación lógica y congruente entre estos elementos para que se produzca dentro de esta actividad un sentido educativo, pero se incluiría también el hecho de que este sentido contemplaría la acción intencional, digamos que otro componente clave formaría lo intencional.

Dentro de las prácticas educativas, la educación formal que es intencional contiene acciones educativas y acciones que no lo son. El que una acción sea educativa desde esta postura de análisis de la práctica, implica articulación congruente entre los constitutivos, es decir, entre el propósito o intención, las mediaciones o medios y la acción. Respecto del carácter intencional de las acciones y sobre todo de la acción educativa, en la obra del sociólogo austriaco Alfred Schutz, difundida por Zeyda I. Rodríguez, se menciona que el elemento esencial de la conciencia humana es el carácter intencional.

La filosofía fenomenológica se presenta como una filosofía del hombre en su mundo vital, capaz de explicar el sentido de una manera rigurosamente científica. La forma en la que el sujeto está en su mundo de vida es la actitud natural, así se presupone que la existencia de seres iguales a mí y con conciencia similar a la mía y se da por sentado el carácter intersubjetivo del mundo. Epojé de la actitud natural, concepto fenomenológico que supone el no cuestionamiento del mundo su presuposición.

Para construir un conocimiento objetivo y metódico –es decir, científico–, se tiene que rebasar la actitud natural y efectuar un epojé fenomenológico y al contrario de la anterior, desde esta obra, consiste en la suspensión de creencias de la existencia de la realidad en un suponer “entre paréntesis”. Nuestro conocimiento, producto del sentido común, es un estado de conciencia diferente en donde se radicaliza la duda sobre el conocimiento de sentido común. Esto

forma parte del método de reducción fenomenológico propuesto por Husserl, el propósito es captar la esencia, la intencionalidad en estado puro libre de prejuicios, creencias y conocimientos previos. Se trata de eliminar impresiones, recuerdos, referencias, aseveraciones anteriores, juicios que constituyen nuestro conocimiento de sentido común, para recuperar el estado perceptivo original, la sensación de la primera mirada, la intencionalidad en su obrar, descubrir la relación sujeto-objeto en su estado más puro, develar el proceso de constitución del sentido de los objetos y de esta manera se logra descubrir la actividad constituyente de la subjetividad. Con este procedimiento, según Schutz, se alcanza un nivel de certeza indudable que se sitúa más allá de la creencia.

Más adelante, comenta respecto de la producción de sentido, la conciencia del sujeto capta los actos como objetos intencionales. La captación se da de manera reflexiva a posteriori; ya sucedida la vivencia, me coloco fuera de ésta y mirando “hacia atrás”, por lo tanto, el sentido no es inherente a las vivencias o experiencias, sino que es producido por la conciencia del sujeto. Efectivamente, para intentar construir el sentido de la práctica docente, desde la perspectiva de un análisis crítico que ha sido mencionado hasta ahora, se requiere develar el aspecto intencional de las acciones, lo cual se realiza posterior a la acción y apelando, entre otros recursos, a la observación y elaboración de registros de las prácticas que son como recortes de realidad justamente para permitir, a la conciencia del sujeto observador, la producción del sentido de las acciones que observa.

La práctica docente desde un enfoque crítico

Carr (1990) habla de cuatro aproximaciones a la práctica bajo cuatro maneras de hacer investigación educativa. Estas son, en primer lugar, el sentido común, donde el valor educativo de una acción no viene de una afirmación teórica sino de la actividad empírica de docentes exitosos. Desde esta concepción, la teoría de la educación puede articularse desde el interior de la práctica misma, la cual incorpora sus propios conceptos y creencias. Como se observa desde esta perspectiva de actividad empírica, existe una lógica de valores subjetivos, con un supuesto de que es posible articular la teoría de la educación desde el interior de la propia práctica.

La siguiente manera de hacer investigación, mencionada en el escrito anterior, es la ciencia aplicada, la cual se opone a la primera porque en esta perspectiva la teoría de la educación debe conformarse con criterios producidos por la ciencia, cambiando la opinión personal por la evidencia y los valores subjetivos por principios científicos.

La tercera aproximación es la práctica, la cual considera a la educación como una actividad justamente práctica, una forma de acción humana abierta, flexible, indeterminada y compleja que difícilmente puede guiarse por principios teóricos o

reglas técnicas, más bien va a guiarse por valores, criterios que distinguen claramente la praxis que es educativa y la que no lo es. La anterior aproximación no se refiere a una ciencia aplicada sino a una ciencia moral.

Finalmente viene la perspectiva crítica, la cual comparte la idea de que en la educación debe haber factores causales operativos, pero se resiste a inferir de ello que la teoría educativa pueda producirse sin referencia a las interpretaciones de los mismos docentes, porque mientras más sepan los docentes de sus comprensiones y creencias serán más capaces de intencionarlas racionalmente. Desde esta aproximación, afirma el maestro Bazdresh (*op. cit.*) que es inaceptable el determinismo justamente por ser inalterable la práctica determinada. Efectivamente, la perspectiva crítica para acercarse al estudio de la práctica del docente exige una autorreflexión crítica aprendida por los mismos profesores para explorar sus creencias, pensamientos y representaciones sociales que los llevan a realizar la práctica docente de una forma singular y no de ninguna otra, la revisión de esas formas de pensamiento inmersas en un contexto histórico, social y personal son un espacio de múltiples negociaciones cotidianas, las cuales, sistematizándolas, darían cabida a significar y resignificar los entendimientos si se encuentran encubiertos.

Las representaciones sociales, concepciones y creencias de los profesores no son sino las ventanas a través de las cuales construyen la realidad que guía su actuación dentro del aula, por lo que en este trabajo de investigación, las representaciones de la práctica docente se analizan desde una de las aproximaciones al estudio de la práctica planteada por Carr, la cual se refiere a la perspectiva crítica. Las representaciones pueden referirse al alumno, al papel del docente, al ambiente o contexto escolar, así como a las materias o asignaturas que imparten y guían las formas de aprendizaje, derechos y deberes de los estudiantes, asimismo las formas cómo se conciben las conductas, las capacidades de los alumnos, la autoridad del maestro, los métodos, el carácter absoluto o relativo del conocimiento, los recursos materiales, las relaciones y finalmente con base en todo lo anterior, los profesores toman decisiones, las cuales se articulan para formar un modelo educacional al cual se le imprime un estilo propio.

Este modelo educacional con estilo propio posee sus concretas representaciones y significados, Lonergan (en Bazdresh, 2000: 14) comenta que la realidad importa menos, ya que los significados la controlan y construyen, por esa razón habría que conocer esos significados para saber bajo qué se está fincando la construcción de la realidad y reconstruir si fuera necesario. Analicemos la siguiente cita:

En la aproximación crítica, la relación entre teoría y práctica se entiende más allá de aplicar la teoría a la práctica y de derivar la teoría de la práctica. Al

recobrar la autorreflexión como categoría válida del saber, la aproximación crítica interpreta la teoría y la práctica como mutuamente constitutivas y dialécticamente relacionadas. De tal modo, la transición importante no es de teoría a la práctica o al revés; es de irracional a racional, de ignorancia y hábito a reflexión y saber (Bazdresh, 2000: 110).

El supuesto más importante que se infiere desde esta postura es que el docente espontáneamente no puede explorar representaciones, creencias y prácticas, es decir, significar y resignificar su propio saber, sino que recurrirá inexcusablemente a la investigación educativa, la cual lo apoyará para conseguirlo a través de experiencias autoformativas y autocríticas. La investigación educativa, en la actualidad, puede ser respetable por las aportaciones que realice al debate educativo, aun cuando no posea un aparato estadístico impresionante ni mucho menos pretensiones de validez universal, sin embargo, este tipo de enfoque de investigación interpretativa pretende llegar al salón de clases e impactar en los potenciales usuarios y en la dinámica cotidiana del docente.

Carr aborda los problemas de la concepción de una teoría de la educación, muestra un recorrido histórico sobre la concepción de las ciencias sociales y apunta planteamientos acerca de la teoría de la educación y su metodología. Se aborda el hecho educativo desde la propia educación teórica y prácticamente, en esto último se hace énfasis al proponer que sean los prácticos de la educación quienes se apropien de los elementos necesarios para investigar sobre la práctica educativa que realizan, evitando de esta manera que la investigación educativa se convierta en una industria simbólica, como la han convertido muchos investigadores educativos profesionales por no conocer la educación desde el interior.

La preocupación de estudiosos del fenómeno educativo reside en los abismos existentes entre la teoría de la educación y su práctica, trayendo como consecuencia el que se ha privilegiado al investigador profesional pensando, que por ser el teórico de la educación, es a él a quien le corresponde decir cómo ésta debe ser, a pesar de que no participe de ella. Sin embargo, al práctico que ejerce la profesión, se le ha considerado que realiza una labor técnica o de administración, y por lo tanto, debe obedecer órdenes que le vienen del exterior, de los que supuestamente sí saben cómo se genera lo educativo.

Lo anterior es una afirmación contundente, pues es reconocer que la investigación educativa escasamente ha impactado en el quehacer cotidiano del docente. Especialistas de la educación han propuesto enfoques alternativos a la investigación educativa tradicional, los cuales promueven que teoría y práctica deben desarrollarse reflexiva y conjuntamente, dialécticamente relacionadas, es una forma distinta de teorización educacional a la que se le ha llamado ciencia crítica de la educación, pero es necesario señalar que se sigue constantemente

reformulando y que se asume como una propuesta más, que debe confrontar y verificar su utilidad en el impacto de la labor educativa cotidiana.

El supuesto principal del anterior planteamiento, dice Carr, es que la práctica tiene significados, sentidos, valores e importancias que no pueden entenderse sólo por nuestras acciones. El significado no es sólo algo subjetivo que tiene que ver con las autocomprensiones de los actores, sino que es algo interpretativamente comprendido por otros y circunscrito histórica, cultural y significativamente, de tal forma que la práctica se construye, por lo menos, en cuatro sentidos. Sin referencia a ellos, se carece de entendimiento crítico de la importancia de la misma.

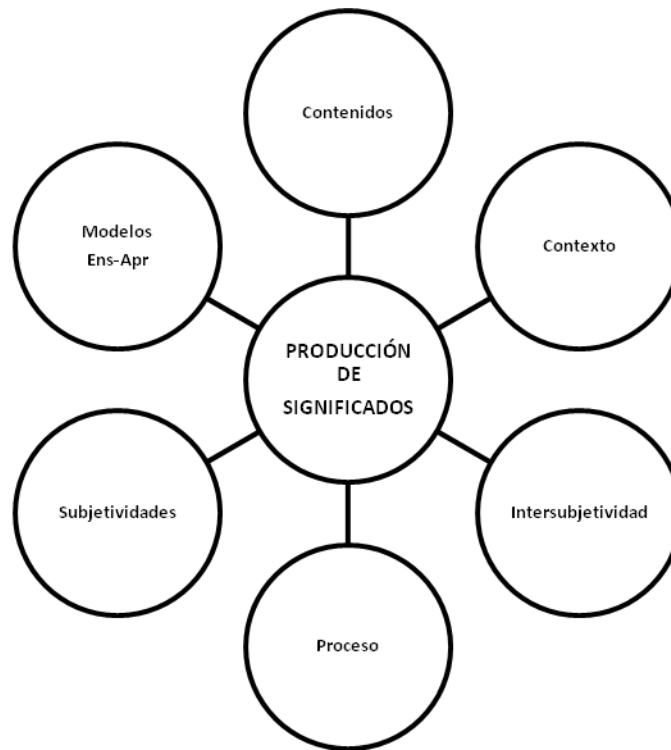
1. Refiriéndonos a las intenciones del docente.
2. Los significados son socialmente construidos e interpretados por otros, de acuerdo a sus propios marcos de referencia particulares.
3. Están construidos históricamente.
4. Construidos también políticamente, configurados por factores sociales, materiales e históricos, que escapan al control de los docentes.

Como puede apreciarse, desde este enfoque no se produce teoría educativa sin referirnos a las interpretaciones de los docentes, a sus comprensiones, representaciones y creencias, para que logren en un marco social real, intencionarlas coherentemente, es decir, evitar que la educación se convierta por inercia en un acto ciego e intuitivo.

Conclusiones

A manera de cierre diremos que el hecho educativo es irreductiblemente complejo, plural, multifacético. Sin embargo, para hablar de analizarlo y conocerlo es necesario recurrir a mecanismos de retroalimentación que permitan el control permanente de sus dimensiones y consecuencias. Las anteriores reflexiones nos permiten hablar de la importancia que cobra el concepto de representaciones sociales, al considerar que con este constructo se puede lograr un entendimiento crítico de la práctica, conjugando el significado subjetivo, enmarcado por la historia, la tradición y la ideología, en pocas palabras, por los significados sociales vividos por el docente.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Modelo de M. Bazdresh modificado



- La investigación congruente hacia lo “educativo”. La articulación entre los constitutivos de cada práctica es lo que proporciona un solo sentido, su racionalidad educativa.
- La lógica educativa es lo que caracteriza a una práctica docente, curricular o escolar como práctica educativa.

CAPÍTULO III: Hacia una metodología para el estudio de las representaciones sociales de la docencia

Introducción

El presente capítulo aborda lo relativo a los marcos de referencia interpretativos en la investigación cualitativa, que sirven como analizadores a través de los cuales se contemplan, clasifican y observan las posibilidades de indagación, creación y descubrimiento de realidades, así como la postura y perspectiva metodológica de tales marcos de referencia, desde los cuales también se emprende el trabajo de investigación.

La perspectiva de investigación se encuentra fundada y sustentada en una configuración emergente de investigación predominantemente cualitativa. Sigue la línea sobre los pensamientos del profesor y las representaciones sociales, dentro de un enfoque crítico a partir del reconocimiento de una realidad compleja.

La investigación cualitativa es un estilo de ciencia y paradigma que parte de preguntas sobre la realidad que se observa en el entorno, respetando y no desvirtuando la naturaleza de la realidad, se enfoca al sujeto, tomando en cuenta que la mayor esencia de la humanidad incluyendo la de los científicos es su subjetividad y por lo tanto, se interesa más por el sentir de los participantes que por buscar la objetividad del estudio. Murueta, comenta al respecto:

Las teorías no-dialécticas han sido relativamente eficaces en el ámbito de las mal llamadas “ciencias naturales”, pero, en cambio, en referencia a las también mal denominadas “ciencias sociales”[1], dichos enfoques aparecen limitados al no poder captar la dimensión histórica de los fenómenos a que se abocan (Murueta, E. *op. cit.*).

El comentario anterior afirma el autor, que intenta la superación de visiones dicotómicas del pensamiento occidental y continúa “lo social es natural y lo natural es social”.

Por lo anterior, se apeló a la investigación cualitativa para el estudio de las representaciones y los pensamientos docentes, por la riqueza histórica de contenidos y significados que posibilita descubrir.

El presente capítulo trata particularmente, el enfoque teórico metodológico de las representaciones sociales y concretamente la descripción de las técnicas de

investigación de campo, empleadas en el presente trabajo. Álvarez J. *et al.* (2007: 103) comenta que el vocablo técnica, nos remite a un conjunto de medios usados en una ciencia, un arte o una actividad y propone usar de forma indistinta método o técnica, mencionando que el investigador cualitativo debe ser un artista en el uso de la técnica.

La interpretación de los significados y representaciones sociales de los docentes, estudiantes de un posgrado en Desarrollo Docente, posibilitaron la apropiación comprensiva del objeto de estudio, sin embargo, de manera colateral la valoración e indagación de las actividades prácticas, abrieron las puertas al contexto cotidiano de los profesores para la identificación en los hechos, de las preconcepciones existentes, así como el reconocimiento de la relación que en términos académicos y profesionales guardan las representaciones sociales y las prácticas de los docentes participantes.

El propósito que guía esta investigación es *“Generar conocimiento sobre las representaciones sociales de profesores que cursan un posgrado en desarrollo docente y la relación que éstas guardan con la práctica docente en la vida cotidiana escolar”*, por lo tanto, se procedió en un primer momento a elaborar un desarrollo teórico que integra por un lado la construcción del conocimiento y de la realidad social, así como el estudio de las representaciones sociales con base en los procesos, las funciones y las dimensiones del universo de opinión.

En las representaciones sociales se han encontrado metas muy marcadas, por un lado las representaciones conflictivas del pensamiento que estudia la psicología y por el otro las representaciones que son compartidas con los otros, con grupos con instituciones por lo tanto, en su estudio convergen las dos disciplinas la psicología y la sociología.

Se elaboraron también los estados del conocimiento en el plano nacional e internacional referente a los estudios sobre representaciones sociales y una relación sumaria de trabajos sobre la línea de pensamiento docente.

Se obtuvieron de datos personales, académicos y profesionales de los participantes a través de dos textos narrativos: la autobiografía y el currículum vitae, así como los datos primarios por medio de una entrevista semi-estructurada, tanto individual como colectiva.

Se construyó un esquema figurativo referente a la práctica docente mediante un ejercicio grupal y con el anterior conjunto de medios usados en la indagación y descubrimiento se procedió a realizar la presente investigación recurriendo como guía a los siguientes cuestionamientos:

Pregunta principal:

- ¿Cómo es la relación entre las representaciones sociales que poseen los profesores que cursan un posgrado en desarrollo docente y la práctica docente que realizan?

Preguntas secundarias o unidades de observación:

- ¿Qué significados poseen los docentes sobre su propia práctica docente y los tipos de prácticas que conocen?

- ¿Cómo son las representaciones sociales de los docentes sobre los valores, la autoridad y la calidad educativa?
- ¿Qué representaciones sociales orientan la organización y planeación del conocimiento?
- ¿Cómo son las reglas, definiciones y elementos de sabiduría popular que guían el desarrollo de la vida cotidiana escolar?
- ¿Cómo es la relación de los profesores participantes con el fenómeno informático y tecnológico?

Postura metodológica

El estudio del comportamiento humano es un estudio complejo que trata del espíritu y de la voluntad, este estudio se refiere a ciencias del espíritu cuya existencia no es reductible a factores causales, sino a volitivos o voluntades, saber, construir, proponer, por eso requiere una metodología adecuada a su objeto de estudio, para lo cual se sugiere un paradigma cualitativo, humanista, respetable por su sistematicidad, criticidad y rigor, instrumento eficaz en la comprensión de seres humanos como personas.

El conocimiento científico no puede ser jamás un producto terminado o definitivo porque pueden aparecer siempre nuevos datos y someterse a prueba de refutación o contradicción

La noción de ciencia no tiene que estar determinada por su objeto de estudio, pues hay tantas ciencias como tipos de objetos. En los fenómenos humanos su objeto actúa en función de fines y no de causas, no hay acción humana que no tenga un fin y estos son conocidos solo por la comprensión y no por la explicación, porque los fines humanos no son observables y menos en laboratorio, sólo se pueden inferir.

Si pretendemos entender al entorno y al hombre, no podemos dejar escapar métodos que pueden auxiliarnos a percibir la esencia de la verdad, sería necesario recurrir a todas las ideas y métodos que tengan un contenido promisorio y no sólo un número limitado y prejuiciado de ellos.

Se ha considerado ciencia todo conocimiento que se pueda verificar experimentalmente y de alguna manera reproducir y comprobar, por esa razón no se había considerado científico tratar sobre fenómenos humanos porque la conducta humana es impredecible y no experimentalmente constatable.

Lo primero para cualquier investigador es el estudio de sus problemas y luego consecuentemente la elección del método adecuado. Los fenómenos humanos son únicos y requieren de una metodología adecuada a su estudio.

Siguiendo la línea de pensamiento de Martínez, M (1996: 122), las ciencias humanas para ser rigurosas no necesitan de la exactitud matemática de concepciones reduccionistas, atomistas y estáticas, su rigor consiste en su fidelidad a su objeto de estudio, a las cantidades se llega por medio de un conocimiento abstracto y simbólico y a las cualidades por la experiencia directa, por tanto, la solución del problema metodológico en psicología es complementar o sustituir el concepto “causa” por los de “motivo, intención o razón”.

Al concepto de metodología se le entiende más que como una situación o estado de cosas, como un proceso abierto, flexible, ajustable y en transformación, que contempla la pertinencia y especificidad del entorno concreto de la investigación, el cual se realiza para lograr convertir en datos aprensible y cognoscible una realidad que requiere para hacerse inteligible y poderla narrar, describir, analizar y hasta cambiar, para lo cual se demandan herramientas y construcciones metodológicas que vienen de diversas disciplinas.

Se le llama método a los procedimientos más comunes para obtener los datos en una investigación cualitativa, y como ya se mencionó, Álvarez se refiere también a la técnica empleada en la adquisición y elaboración del conocimiento (J. Álvarez *et al.*, *ibidem*).

Perspectiva cualitativa

La definición de paradigma como un modo científico universalmente reconocido de resolver problemas, la hace Martínez, M. (*op. cit.*) aunque también el término es usado como modo particular de hacer teoría.

En la investigación tradicional se pretende predecir y controlar el comportamiento humano siguiendo un proceso estático que busca la explicación de los fenómenos humanos como se realiza en las ciencias de la naturaleza especialmente de la física cuya metodología en infinidad de estudios naturales ha sido un éxito.

Para el estudio de las ciencias humanas del espíritu y de la voluntad, la investigación cualitativa es apropiada desde el momento que busca la comprensión empática, intuitiva y dialógica evitando a toda costa controlar y manipular un fenómeno humano.

La investigación cualitativa utiliza estrategias libres, abiertas, flexibles, susceptibles de cambio e innovación, la cual sólo se limita a observar y descubrir las finalidades del comportamiento humano para poder hacer una interpretación del mismo y en todo caso el control no surgirá del exterior del sujeto, sino de su interior, de la disciplina de su voluntad.

Como se podrá apreciar desde una perspectiva cualitativa no interesa la representatividad, se puede hacer una investigación de un solo caso o solamente con algunas personas, lo que sí interesa como ya dijimos es la subjetividad y ésta no puede generalizarse. A este respecto (Alvarez-Gayou, 2007) comenta que en la actualidad persiste la preocupación por la representación del otro, que surgen nuevas epistemologías y se visualiza un futuro de investigación más ligada a la acción, además de considerarse una mayor crítica social y por lo tanto, los estudios de narrativas grandiosas se sustituirán por teorías locales ajustados a problemas y situaciones específicas.

La tendencia al parecer en investigación cualitativa es orientarse hacia las personas, su apreciación y su sentir, y cómo a través de esa apreciación de lo social se desarrolla la transformación de éste conocimiento en representaciones y lo mismo cómo estas representaciones transforman e influyen en los aspectos de decisión y comunicación de la vida social.

Evidentemente nos encontramos ante el pensamiento de un nuevo paradigma de ciencia que no por ser nuevo es mejor ni tampoco necesariamente peor que el anterior, sino que se requiere constantemente evaluarlo.

Se han expuesto por diferentes estudiosos y en distintos trabajos una serie de características del “nuevo paradigma en ciencia” sin embargo, Capra, F. (1994) presenta un ingenioso esquema que incluye cinco criterios que nos permitirán analizar estas características.

1. Cambio de la parte al todo: en el anterior paradigma en cualquier sistema complejo podría entenderse la dinámica del conjunto a partir de las propiedades de las partes; en el nuevo, las propiedades de las partes sólo pueden ser entendidas a partir de la dinámica del conjunto, en realidad no hay partes, ellas son un modelo en una red interconectada e inseparable de relaciones.
2. Cambio de la estructura al proceso: en el antiguo paradigma se creía que había estructuras fundamentales, fuerzas y mecanismos a través de los cuales se interactuaba, suscitándose así unos procesos; en el nuevo paradigma cada estructura se considera como la manifestación de un proceso subyacente. Toda la red de relaciones es intrínsecamente dinámica.
3. Cambio de ciencia objetiva a ciencia epistemológica: antes se pensaba que las descripciones científicas eran objetivas independientemente del observador humano y del proceso de conocimiento, sin embargo, por ahora no hay consenso en la epistemología adecuada pero se coincide que una epistemología tendría que ser parte integrante de toda teoría científica.
4. Cambio de la estructura a la red como metáfora del conocimiento: La metáfora del conocimiento como bloques clásicos de construcción, leyes, principios fundamentales ha sido empleada por miles de años en la ciencia y la filosofía occidentales. Esta metáfora está siendo reemplazado por la de la red. La red es un entramado complejo y abigarrado de relaciones interconectadas que representan los fenómenos observados.
5. Cambio de la verdad a las descripciones aproximadas: El paradigma cartesiano creía que el conocimiento científico era capaz de lograr una certeza absoluta y final. Ahora se reconoce que todos los conceptos, teorías y descubrimientos son limitados y solamente aproximados (Capra, 1994).

En efecto la ciencia no puede proporcionar un entendimiento definitivo de la realidad como se pretendía en la perspectiva de ciencia clásica, como lo menciona Capra, F. (*op. cit.*), siempre hay un espacio o margen para lo no previsto, lo no

observado y por tanto, los estudiosos sobretodo de los fenómenos sociales jamás operan con la verdad entendida como una correspondencia entre la descripción y los fenómenos descritos; se estaría hablando solamente descripciones aproximadas.

La realidad total no es registrable, solo se trabaja con recortes de ella lo más aproximados posible, que como red compleja de partes y relaciones, generalmente nos rebasa.

Hay varios enfoques que luchan por la legitimidad del conocimiento de lo social, uno de ellos parte de un modelo naturalista, de las ciencias naturales hacia lo social y se le conoce como positivista, mecanicista y el otro enfoque es el culturalista, ecológico o interpretativo, que hace una marcada diferencia entre lo social y lo natural.

El naturalista supone que la sociedad funciona como la naturaleza; que existe un movimiento interno independiente del sujeto y ante una causa externa éste reacciona de forma mecánica, por esa razón se buscaron mecanismos ocultos que podrían encontrarse en el sistema nervioso, en la bioquímica del cerebro o en elementos constituyentes de la herencia y no precisamente en los aspectos que formarían la disciplina de la voluntad, porque desde una visión como la mencionada no se confiaba en que pudiera encontrarse dentro del sujeto las razones de por qué hace lo que hace.

La diferencia entre ciencias del espíritu o de la cultura y de la naturaleza es que las primeras estudian la problemática del hombre que actúa con determinación en el mundo para él, creando objetos con significado que son expresiones de las formas en las que existe y visto así lo humano, no reconoce regularidades, ni leyes sociales, ni se explican por una causa, implica encontrar el sentido y el significado a través de la interpretación de lo específico.

Interpretar es preguntarse ¿porqué las personas actúan así y no de otra manera? y concretamente ¿cuáles representaciones sociales posibilitan la existencia y reproducción de sus acciones? Interpretar es desentrañar la naturaleza de los actos, su finalidad e intención y la forma de reproducción en un grupo o sociedad.

Las diferencias básicas de la nueva postura científica con la anterior, serían que en la ciencia clásica denominada cartesiana o newtoniana no cabe la categoría de sujeto, autonomía e identidad, mientras que estas categorías en la nueva postura científica son descritas y estudiadas sistemáticamente.

A la pregunta sobre ¿Por qué podemos empezar a concebir la noción de sujeto de manera científica? recurriremos para responder al trabajo de Edgar Morín para saber porqué lo que era imposible desde un visión mecanicista y determinista es posible desde otra postura, una ecológica y humanista.

A diferencia de los cuerpos físico, las máquinas vivas tienen la capacidad de autorregularse y auto-regenerarse sin cesar, en una organización en la que los efectos y los productos son necesarios por su propia causación y producción, organización en forma de bucle. Lo anterior es la base de la autonomía del sujeto u organización viviente. (Morín, 1994)

Podemos pensar a partir de lo afirmado en el párrafo precedente, que el sujeto, es sujeto por que tiene una historia personal, pero además porque tiene también como fue mencionado, la capacidad de auto-regenerarse en un proceso

de autonomía. Continúa (Morín, *ibidem*) mencionando que el individuo es el producto de un proceso de reproducción, pero es también productor, es decir los seres humanos somos productos y productores en el ciclo productivo de la vida, así la sociedad es producto de interrelaciones entre individuos, interrelación que crea una organización propia, en particular el lenguaje y la cultura. Los individuos producen la sociedad la que produce a los individuos. El individuo se convierte así de productor en producto y de producto en productor, de causa deviene en efecto y viceversa, así pues la autonomía del individuo es relativa y compleja.

Siguiendo la línea de pensamiento de Morín, podríamos afirmar que el sujeto se anima por la auto-finalidad, la auto-referencia y tiene inevitablemente un carácter existencial por vivir en la incertidumbre de su propia e inestable existencia.

Para nuestro estudio interesa enfatizar que además de las características mencionadas ese sujeto es poseedor de un aparato neuro-cerebral que gobierna la percepción, la representación, el conocimiento y para efectos muy prácticos, el comportamiento y las decisiones que se han de tomar. Lo subjetivo no depende de leyes generales, pero sí se encuentra ligado a la emoción, los sentimientos, que son estados contingentes y arbitrarios, el desarrollo de la afectividad está articulado al desarrollo superior del sujeto, así como el desarrollo del lenguaje y de la cultura.

En la obtención de la información para este trabajo se recurre principalmente a la entrevista y ésta es una de las principales estrategia metodológicas que utilizaremos en la conformación de la metodología particular de sobre la indagación de las representaciones sociales en el ámbito docente, aunque antes iremos delineando el marco interpretativo de este trabajo.

Para hablar sobre los marcos interpretativos que sirven de referencia para contextualizar el objeto de estudio en la investigación de tipo cualitativa, acudiremos a J. Álvarez (*op. cit.*) parafraseando la descripción que realiza. Un marco interpretativo es una forma de ver la realidad y de enmarcar los fenómenos, no precisamente un procedimiento, método o técnica para obtener la información. Los marcos interpretativos de la investigación cualitativa se dividen en dos grandes grupos:

1. *Constructivistas*, los cuales consideran que la verdad es creada por la mente y no descubierta por ella: teoría crítica, constructivismo que divide a su vez en clásico, radical, social, feminismo y estudios de género y psicología de los constructos personales cuya variante más cualitativa son los mapas conceptuales o esquemas que bien pueden ser colectivos.
2. *Interpretativos*, que más que la explicación buscan la comprensión de los fenómenos sociales y se clasifican en antropología filosófica e interpretativa, fenomenología, hermenéutica, interaccionismo simbólico, interpretativo y teoría fundamentada. J. Álvarez *et al.* (*op. cit.*).

Podemos señalar a partir de la cita anterior, que en esta investigación el marco referencial es interpretativo, pone el énfasis en las experiencias de la vida cotidiana escolar de los participantes, desentrañando los elementos constitutivos

de la misma, a través de describir y analizar las representaciones sociales que sobre la labor docente poseen.

Enfoque teórico-metodológico de las representaciones sociales

Iniciaremos este apartado metodológico sobre las representaciones sociales, recordando lo que Moscovici incluyó dentro de las consideraciones finales de su trabajo sobre “El psicoanálisis, su imagen y su público”.

Las ciencias sociales no están equipadas técnicamente para resolver todos los problemas y darles la expresión científica más adecuada, el ideal se puede alcanzar si la sociedad hace en el futuro tanto esfuerzo para descubrir lo verdadero como lo hizo en el pasado para enmascararlo. (Moscovici, *op. cit.*)

Con base en la cita anterior, podemos afirmar que si reconocemos que se tienen prejuicios metodológicos y los analizamos a la luz de su rigurosidad pero también de su aspecto fecundo y funcional, difícilmente descartaríamos estrategias metodológicas solamente porque no encajan en esquemas previos y rígidos de concebir el conocimiento.

Sabemos que existen distintos tipos de objetos científicos y por lo tanto, no podemos descalificar algunos porque no se encuentran inmersos bajo los criterios de otros, habrá objetos de estudio que se valoren bajo criterios de demostración y rigor mientras que existen otros que se relacionan mucho mejor con elementos fecundos y de descubrimiento, finalmente ninguno de los enfoques existentes producen versiones puras de la realidad, estamos hablando sólo de aproximaciones a ella.

Ocurre algo similar con el apego o no de la teoría original, a este respecto Piña y Cuevas (*op. cit.*), comentan que un trabajo de investigación no puede evaluarse con base en el apego o no a la teoría madre, sino que es necesario comprender los distintos senderos que ésta ha seguido y que además la riqueza de un teoría descansa en la posibilidad de que pueda incidir en la explicación e interpretación de problemáticas particulares distintas a las del país donde surgió la teoría madre, es decir no hacer una aplicación fiel y mecánica de una teoría en contextos históricos distintos, sino al contrario para enriquecerla hacer una lectura crítica de la teoría, la estrategia metodológica y del contexto.

Parafraseando a los anteriores autores se incluirá lo siguiente. Los trabajos de investigación sobre RS, no son privativos de una sola disciplina como en un inicio cuando surge la teoría madre, ahora otras disciplinas recurren a ella como la sociología la pedagogía y la antropología y resultaría mutilante querer evaluar las investigaciones bajo los criterios de la teoría original porque sería tanto como intentar hacer una aplicación técnica de cuestiones sensitivas y en contextos históricos diferentes, por lo tanto lo más sensato es que cada una de las variaciones enriquezcan y aporten al debate cognitivo.

La metodología de recolección de las representaciones sociales independientemente de otros estudios sobre percepciones y creencias, es la situación clave en la detección de significados sociales que se han transformado

en objetos mentales y que con base en ellos decidimos y nos comunicamos en la sociedad actual.

La teoría como se ha revisado en apartados anteriores contiene ya en sí misma una posición epistemológica, existen desde la escuela clásica en la que han participado Moscovici y muy de cerca Jodelete, quienes en esta búsqueda recurren a una metodología que se enfoca más a los aspectos constituyentes que a los ya constituidos, demandando para esto, técnicas cualitativas como la entrevista profunda y el análisis de contenidos.

Otro enfoque de estudio sobre las representaciones sociales, es el estructural desarrollado por Jean Claude Abric, y donde se recurre básicamente a las técnicas experimentales.

Las dos primeras escuelas abordan los estudios sobre representaciones desde un enfoque procesual y estructural respectivamente.

Varios autores coinciden en que las representaciones sociales están conformadas por pensamientos constituidos y constituyentes al formarse con lo históricamente ya existe, pero al reconfigurarse con aportaciones de la realidad social.

El enfoque procesual al abordar el pensamiento constituyente, se centra en técnicas cualitativas para hacer un análisis de lo social, mientras que el enfoque estructural aborda el pensamiento constituido privilegiando el funcionamiento cognitivo y el aparato psíquico, recurriendo esencialmente al método experimental y a análisis multivariados.

Un tercer enfoque es el de la escuela sociológica que se aboca a las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales, nos referimos a la escuela de Ginebra y cuyo máximo exponente es Willen Doise.

El enfoque procesual

Este enfoque compendia el material discursivo de una conversación, cuestionario o una entrevista. Moscovici (*op. cit.*) hizo análisis de varios sistemas de comunicación, la difusión, la propaganda y la propagación, se realizó análisis de contenidos de los discursos de la prensa, revistas, periódicos, así como de grabaciones de radio, los cuales proporcionan indicadores para reproducir el contenido de las representaciones sociales de las épocas en las que se hizo el trabajo.

En el enfoque procesual el énfasis está puesto en los procesos sociales, culturales, históricos, pero sobre todo en la interacción social que es justamente donde se producen los significados. El énfasis está puesto más en lo anteriormente mencionado que en los mecanismos cognitivos.

Para acceder a los contenidos de las representaciones sociales se realiza un abordaje hermenéutico enfocando la atención hacia el análisis de las producciones simbólicas que construyen la vida cotidiana.

Es una aproximación hermenéutico-fenomenológica centrada en los elementos de sentido y valor que tiene la actividad representativa desde un enfoque filosófico, lingüístico y sociológico del pensamiento instituyente más que del instituido de las representaciones sociales.

Por un lado se puede hacer una recolección y análisis cualitativo de los datos y por otro recurrir a la triangulación de múltiples técnicas y teorías.

Enfoque estructural

Este enfoque es un acercamiento sociocognitivo y a manera de compendio pueden acotarse las aportaciones más significativas de Abric (2001), al estudio sobre las representaciones sociales, aunque cabe advertir que este enfoque ha sido desarrollado no sólo por ella, sino que también aquí entrarían además de sus trabajos, los trabajos experimentales de la representación en sus relaciones con la conducta, como son los de E. Apfelbaum, J.P. Codol y Flament, entre otros.

Una aproximación sociocognitiva integra dos componentes de la representación:

- a. Componente cognitivo. La representación supone un sujeto activo y una textura psicológica
- b. Componente social. Los procesos cognitivos están determinados por condiciones sociales, con reglas distintas a la lógica cognitiva.

Para analizar una representación social y comprender su funcionamiento se requiere identificar su contenido y su estructura. Se ha avanzado en la hipótesis de núcleo central porque toda representación está organizada alrededor de uno y constituida por uno o varios elementos que dan significado a la representación.

La presencia de un elemento central determina la significación del objeto representado y cuando este elemento central se transforma cambia radicalmente toda la impresión.

La objetivación dice Moscovici permite pasar de la teoría científica al modelo figurativo o núcleo figurativo que es la esquematización de la teoría que se basa en la selección de algunos elementos concretos, descontextualizados de tal forma que adquieren mayor autonomía. El núcleo es simple, coherente, concreto y gráfico y lleva la marca de la cultura y normas del entorno social.

El núcleo es el fundamento estable de la representación y los demás elementos de la representación se interpretan en función del núcleo figurativo. En la teoría del núcleo central, dicho núcleo tiene dos funciones, una generadora y otra organizadora, la primera es el elemento en el que se crea y se transforma la significación de otros elementos de la representación. La segunda es el elemento más estable que garantiza la perennidad en contexto evolutivo.

Los elementos periféricos de la representación, se organizan alrededor del núcleo y su función está determinada por él, son lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible pero también lo más vivo y concreto y tienen tres funciones:

1. Función de concreción: los elementos dominantes son centros de gravedad, núcleos duros resistentes al olvido
2. Función de regulación: dirá Flament frente a la estabilidad del núcleo son el aspecto móvil y evolutivo de la representación.
3. Función de defensa, Flament (1987) lo llama su paracoches (Abric, *op. cit.*).

Como se puede apreciar este estudio se centra en los mecanismos de organización de los contenidos de las representaciones independientemente de la significación, son estudios cognitivos que identifican estructuras representacionales.

Las representaciones sociales son a la vez estáticas y móviles, rígidas y flexibles, fenómeno al que Moscovici llamó "polifasia cognitiva". Lo estable y rígido tiene que ver con el núcleo central anclado en la memoria primigenia, el aspecto histórico, social e ideológico que contiene el pensamiento constituido y lo movable y flexible que son los elementos periféricos, se realimentan de la experiencia personal y la situación concreta e incierta diaria y se refiere al aspecto constituyente y procesual. Referirnos a los dos sistemas permite tener una visión holística y global del significado de las representaciones sociales.

Técnicas de recolección

En los estudios sobre las representaciones sociales habría que identificar el contenido, la organización y el núcleo central o esquema figurativo.

Estudiar la capacidad de representar a diferencia de la capacidad de aprender o participar en la elaboración de conocimiento, significa trasladarse de una modalidad de conocimiento a otra transformando objetos sociales tangibles en objetos mentales como emociones por conceptos o palabras por imágenes, objetos extraños o ausentes por objetos conocidos a través de imágenes u otros modelos.

Por lo anterior, las técnicas de investigación más utilizadas en América Latina han sido las de corte cualitativo y procesual. A manera de síntesis acotaremos las aportaciones más significativas que proporciona Abric (*op. cit.*) sobre los métodos de recolección de las representaciones sociales.

1. Métodos de identificación del contenido. Aquí la base es una organización verbal:
 - a. Interrogativos: la entrevista, el cuestionario, tablas inductoras, dibujos y soportes gráficos, aproximación monográfica.
 - b. Asociativos: asociación libre, carta asociativa.

2. Métodos de identificación de la organización y estructura de la representación social.
 - a. Identificación de los lazos entre elementos de la representación social: constitución de pares de palabras, comparación pareada, constitución del conjunto de los ítems.
 - b. Jerarquía de los ítems: los tris jerarquizados sucesivos, las elecciones sucesivas de bloques.

3. Métodos de control de la centralidad: cuestionario del núcleo central, de inducción por guión ambiguo (ISA), Método de los esquemas cognitivos de base.
4. Acercamiento plurimetodológico.

Métodos de identificación del contenido (interrogativos)

La entrevista

Todavía hoy es un método indispensable para cualquier estudio sobre representaciones sociales, aunque se favorece conscientemente o no la utilización de mecanismos psicológicos, cognitivos y sociales que hacen dudosa la fiabilidad y validez de los resultados porque se presentan racionalizaciones, control, intención de coherencia, filtros de todo tipo. Es difícil separar la subjetividad del sesgo de la lectura del análisis. (Léger, florand 1985. Ghiglione, Matalón, Bacri, 1985) citado en Abric (2001).

Por esa razón es necesario asociar la entrevista técnicas complementarias para controlar, recortar o profundizar la información recogida y además porque la entrevista raramente permite entrar a la organización y su estructura interna.

El cuestionario

Hasta hoy es la técnica más usada incluso que la entrevista porque puede permitir introducir aspectos cuantitativos en el aspecto social de la representación. Una de las formas es usar preguntas más abiertas y proponer un más amplio abanico de respuestas para ofrecer al entrevistado la posibilidad de emplear su propia gestión.

Tablas inductoras

Se usa en poblaciones donde no se puede aplicar la interrogación clásica (entrevista, cuestionario) se presentan dibujos procedentes de una preencuesta, es una variante de la entrevista semi-directiva cuya variante es que no es oral sino de estimulación gráfica, el análisis de las respuestas es complejo por el proceso de proyección, pero sí se llega a profundizar en las representaciones sociales. Por ejemplo: el estudio con campesinos de Camerún (Domo, 1984) o el estudio sobre los empleados criollo en Martinico (Morán 1988).

Dibujos y soportes gráficos

Se utiliza la producción gráfica de los sujetos para acceder a sus representaciones el procedimiento es a) producción de un dibujo, b) verbalización de los sujetos a partir del dibujo c) análisis cuantificable de los elementos de la producción gráfica que permite identificar el contenido y formular hipótesis sobre los elementos centrales de la representación. Por ejemplo: el estudio sobre los niños relativo al loco y a la locura (De la Rosa, 1987), o la radiactividad después de Chernobyl (Gally y Nigro, 1990).

Aproximación monográfica

Cuando es realizable es la vía regia del estudio de las representaciones sociales. Pej: el trabajo de Jodelet (1989b) parece ser uno de los más bellos logros que ilustran esta aproximación. En un periodo de cuatro años cruzó diversas técnicas: 1) la etnografía con la observación participante, 2) encuestas sociológicas para obtener conocimiento estadístico, 3) análisis histórico, relatos sobre historia de la comunidad, 4) técnicas psicológicas, entrevistas en profundidad y observaciones directas de comportamientos e interacciones.

Métodos de identificación del contenido (asociativos)

La asociación libre

A partir de uno o varios términos inductores, se pide al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu, el carácter espontáneo y la dimensión proyectiva permiten el acceso más fácil que la entrevista a los elementos que son el universo semántico del término u objeto estudiado.

En otras producciones discursivas los elementos implícitos pueden ser enmascarados. Jodelet menciona que algunos autores como De la Rosa van más allá cuando afirman que además del hecho de que hacen aparecer las dimensiones latentes que estructuran el universo semántico, específico de las representaciones estudiadas, las asociaciones libres permiten el acceso a los núcleos figurativos de la representación. Sondean los núcleos estructurales latentes de las representaciones sociales mientras que otras técnicas más estructuradas como el cuestionario, destacan dimensiones más periféricas (De la Rosa, 1990:31-32) ejemplos de estas investigaciones son (Di Giacomo, 1981; Le Boudec, 1984; Monteil et Mailhot, 1988; Americo et Picoli, 1990; Verges, 1992)

Esta técnica se trata en primer tiempo de analizar el sistema de categorías utilizado por los sujetos que permita delimitar el contenido mismo de la representación. En segundo tiempo de extraer los elementos que organizan ese contenido y se pueden usar tres indicadores: frecuencia del ítem en la población, su rango de aparición en la asociación, y la importancia del ítem para los sujetos se obtiene pidiendo al sujeto que designe los dos términos para él más importantes.

El campo semántico puede ser analizado en forma descriptiva o comparativa. Ejemplos de estudios que hacen una comparación de campos semánticos de dos poblaciones (Hogenraad Morval, 1970) o la misma población pero en momentos distintos (Jacobi, 1988). Análisis a nivel de léxico complementado por el análisis de las categorías temáticas (Amerio y Picoli, 1990) con el estudio sobre amistad y compromiso social de jóvenes en Italia.

La carta asociativa

Este método está inspirado en la técnica de la carta mental de H. Jaoui (1979).

Métodos de identificación de la organización y estructura de la representación social

Análisis en profundidad de producciones discursivas (Jodelet, 1989b) trabajos donde el material cualitativo se transforma en unidades de significación cuantificable (Yapo, Yapi, 1992) estudios que utilizan cuestionarios construidos para análisis estructurales en particular el de similitud (Abric, 1984; Guimelli, 1988).

Constitución de pares de palabras

Estudio realizado por el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP*, 1986) poniendo en evidencia con esta técnica la representación de la empresa y su núcleo central en los alumnos de la secundaria.

Comparación pareada

Esta técnica se encuentra muy bien ilustrada por Le Boudec (1984), retomada por Di Giacomo (1981) y Monteil y Mailhot (1988).

Constitución del conjunto de los ítems

Verges (1984) aborda en este estudio los principios de construcción de la representación, Griza *et al.* (1987) aborda la estructura cognitiva de la representación por la puesta en evidencia de zonas y polaridades y por la centralidad de ciertos términos.

Métodos de jerarquía de los ítems:

Los tris jerarquizados sucesivos

Elaborado por Abric en 1989.

Las elecciones sucesivas de bloques

En el estudio sobre representación de la caza (Gimelli, 1988).

Métodos de control de la centralidad

Cuestionario del núcleo central

Sobre representación de grupo ideal, Moliner, (1992) propone un método de verificación de la centralidad para estudios de campo o para situación experimental.

De inducción por guión ambiguo (ISA)

Las diferentes fases del método se ilustran en el trabajo de las representaciones de la empresa en los estudiantes Moliner (1993).

Método de los esquemas cognitivos de base

El método es elaborado por Guimelli y Rouquette (1992) aquí se analiza la representación de la enfermera.

Acercamiento plurimetodológico

Análisis de la representación social la definimos como conjunto de informaciones, actitudes, opiniones, creencias organizadas alrededor de una significación central, sus componentes esenciales o elementos que la constituyen: contenido, estructura interna y núcleo central.

Los estudios de representación se fundamentan necesariamente en un acercamiento plurimetodológico articulado por tres etapas: recolección del contenido donde se utiliza como técnica básicamente la entrevista y complementada con un método asociativo parece particularmente pertinente. La segunda etapa es la estructura y del núcleo central, se indaga la organización del contenido que se encuentra en sistemas de categorías, subconjunto temático o actitudinal y que es el sistema de apuntalamiento o esqueleto de la representación.

La tercera etapa es la verificación de la centralidad, cuarta es el análisis de la argumentación, aquí se reutiliza la entrevista para explicar el contenido y las relaciones puestas de relieve en fases precedentes y entender la representación en sus dimensiones individual y colectiva. Ejemplo de estos estudios es el realizado por Grize, Verges y Silem (1987) lo mismo el estudio realizado por el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP) ya mencionado.

Con base en la información anterior se realizará enseguida una descripción de las técnicas de investigación de campo utilizadas en este trabajo.

Técnicas de investigación de campo

Se realizará una descripción de las principales categorías de análisis de una metodología particular para identificar las representaciones sociales de la docencia.

La entrevista individual (semiestructurada, abierta, no dirigida)

La entrevista tendrá un foco de observación con base en el objeto de la investigación: la pregunta principal, las secundarias y los objetivos, “el para qué de la investigación”.

La entrevista se entendió como una conversación con una estructura y un propósito, así como también la entrevista grupal estructurada a un grupo de personas, siguiendo el pensamiento de Álvarez G. (op.cit.) en la entrevista se intenta entender el mundo desde la perspectiva de los entrevistados y desmenuza los significados de sus experiencias.

Kvale (citado en Álvarez, 2007: 112) establece siete estadios fundamentales para estas entrevistas:

1. La selección del tema es la clarificación conceptual y análisis teórico del tema que se va a investigar.
2. Diseño del estudio.

3. Para la realización de la entrevista es necesaria una guía y una actitud reflexiva del conocimiento que se pretende.
4. La transcripción con propósitos de análisis es convertir la grabación en material escrito.
5. Con base en las preguntas de investigación y los objetivos se decidirá cual paradigma interpretativo será el más adecuado.
6. Se valora la confiabilidad y la validez, la primera se refiere a la consistencia de los resultados y la segunda al propósito de lo que se busca investigar.
7. La redacción final es la comunicación que facilite su lectura, en forma consistente con los criterios científicos y los factores éticos de la investigación

Como se puede observar la entrevista debe permitir revelar los significados de la investigación cualitativa para los entrevistados, se subrayará la necesidad de explorar el significado personal, en qué medida este significado se origina en las interacciones con otros compañeros y en las experiencias del pasado y del presente, y si este significado es distinto ahora de cómo era antes y por qué.

En el presente trabajo se elaboraron los ejes de indagación de la entrevista para detectar las dimensiones del universo de opinión, la “información”, “la actitud” y “la representación o imagen” sobre la labor docente, y con base en ellas se diseña el guión de entrevista.

Pregunta de indagación	¿Cómo es la relación entre las representaciones sociales que poseen los profesores que cursan un posgrado en desarrollo docente y la práctica docente que realizan?
Objetivo	Generar conocimiento sobre las representaciones sociales de profesores que cursan un posgrado en desarrollo docente y la relación que guardan con la práctica docente en su vida cotidiana escolar, relación que permitirá hacer aportaciones al campo educativo

EJES DE LA ENTREVISTA (Surgen de los objetivos)	PREGUNTAS (Formuladas durante la entrevista)	POSIBLES RESPUESTAS (La indagación permite la respuesta que del entrevistado)
MODELO	Características del modelo docente al que el profesor recurre actualmente.	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos de enseñanza • Formas de autoridad • Organización • Uso del tiempo • Uso del espacio • Uso del habla • Tipo de preguntas • Decisiones • Práctica desarrollada • Rutinas • Acciones recurrentes

		<ul style="list-style-type: none"> • Formas de hacerle frente a las rupturas, interrupciones • Rituales • Cierre y organización de contenidos • Formas de evaluación • Uso o ausencia de material • Reglas implícitas y tácitas
PROCESO	Descripción de los procesos desarrollados en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia de las acciones • Acciones frecuentes • Acciones ausentes • Operaciones inductivas • Operaciones deductivas • Antecedentes de acciones • Consecuentes de acciones • Acciones, actores razones • Lógicas usadas • Criterios • Proceso cognitivo • Proceso memorístico
CONTEXTO	Descripción del escenario docente: lo social, cultural, económico, histórico que se meta al aula y determine acciones	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica institucional • Práctica educativa • Sociedad • Tecnología, herramientas • Padres de familia, • Espacio físico, • Características propias del contenido • Condiciones y relaciones sociales muy específicas • Particularidades del grupo • Significados comunes del grupo que no son escogidos sino impuestos o dados por las singularidades de la práctica.
SUBJETIVIDAD	Juicio, valor e importancia de la labor docente	<ul style="list-style-type: none"> • Signo, sentido e intencionalidad • Lenguaje • Intereses, deseos • Postura personal • Experiencias • Juicios • Valores, • Expectativas • Emociones • Significados previos • Cultura • Información • Estados de ánimo
INTERSUBJETIVIDAD	¿Cómo se comparten los significados, contenidos y sus relaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Qué es lo que se hace común • Interacción entre personas • Intercambio de ideas, opiniones, vivencias • Debates

	académicas sociales y culturales?	<ul style="list-style-type: none"> • Pasividad o dinamismo • Comunicación o incomunicación • Malos entendidos • Grado de cohesión grupal
CONTENIDO	Temas y la lógica o criterios con los que se presentan	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción o elaboración de referentes conceptuales • Significados y su sentido • El contenido tiene una construcción histórico-social • Actualización o reformulación del conocimiento. • Nuevas formas de producción del conocimiento.
¿Cómo se interpreta en general el trabajo docente?		

REGISTRO DE LA ENTREVISTA

“Lo textual”	Conceptos relevantes (entresacados de lo textual)	Inferencias del entrevistador

Ejes de indagación en la entrevista colectiva

La entrevista en grupo, según G. Álvarez (*op. cit.*) nace de la costumbre modernista europea de reunirse en los cafés y círculos de crítica donde la razón actuaba como única autoridad en un acto de comunicación democrática. Este grupo trabaja para producir algo para el cumplimiento del objetivo del estudio. El habla investigada no alcanza la conversación, y queda desdoblada como habla individual y escucha grupal. Se escucha en grupo pero se habla como entrevistado singular y aislado. Se tiene la referencia de lo dicho por lo demás participantes aunque predomina artificiosamente el punto de vista personal como producto de dispositivo técnico. Por lo tanto, no se da el punto de vista del grupo sino del individuo. No se trata de generalizar los resultados al resto de la población sino de comprender la discusión.

Este guión de entrevista colectiva se diseñó para complementar las dimensiones del universo de opinión y se aplicó a pares de participantes para su discusión bajo los siguientes ejes.

- ¿Qué elementos son importantes o constituyentes de la práctica del docente?
- ¿Qué facilita que la realización de la práctica docente sea educativa?
- ¿Qué obstaculiza que la práctica docente sea educativa?
- ¿Qué concretamente ha obstaculizado la práctica propia?

Currículum vitae

El término currículum vitae proviene del latín y literalmente significa "carrera de la vida" o *transcurso de la vida*. Por simplificación se usa el término Curriculum, mientras que en ocasiones se puede encontrar *currículum vitae et studiorum*. Todos ellos se refieren al conjunto de experiencias (laborales, educacionales, vivenciales) de una persona.

Por sobre todas las cosas, el CV debe reflejar al individuo que lo escribe, enfatizando, en una descripción fidedigna, sus fortalezas, habilidades y logros. Debido a que un CV es la expresión de un individuo particular y un documento personal, no hay dos CV que sean iguales. No existen reglas obligatorias acerca de qué debe incluir un currículum y qué no debe incluir, o sobre cómo se debiera "necesariamente" escribir. Más bien hay consejos, que se pueden seguir, o no, a medida que se redacta el CV.

El *currículum vitae* cumple una triple función: 1) presentación, 2) aspectos más importantes y 3) del recorrido académico y laboral. Los datos solicitados fueron:

- Datos personales: domicilio, edad, estado civil, teléfono de contacto, e-mail
- Formación académica
- Otros títulos, seminarios, especialidades, diplomados
- Experiencia profesional
- Idiomas
- Informática
- Otros datos de interés

Autobiografía académica

Graciela de Garay (en Álvarez, 2007: 126-127) considera que la historia oral admite como una práctica importante dentro de su quehacer, la construcción de historias, de vida entendidas como narraciones autobiográficas orales generadas en el diálogo interactivo de la entrevista. La misma autora hace una diferencia entre el relato de vida y la historia de vida considerando que en la primera predomina el testimonio del interlocutor y la subjetividad del investigador sólo se siente en el trabajo de edición; en cambio en la historia de vida se complementa con otros testimonios y fuentes y la participación del investigador se hace más presente al conjuntar los datos de diferentes fuentes. Los detalles incluyen las emociones, afectos, desilusiones y fracasos.

La misma autora mencionada anteriormente considera que el enfoque moderno de la biografía, basada en la historia oral se deriva de la literatura y de la etnografía, disciplinas en las que la vida se lee como texto.

La etnografía caracteriza a la historia de vida como las historias que una persona cuenta de su propia vida o de lo que considera la parte más importante de su existencia. La historia de vida antropológica estudia cómo son las personas y busca tener la visión individual representativa del mundo y de los rasgos culturales y tradiciones.

La historia de vida es un instrumento indispensable para llegar a la subjetividad y para encontrar las relaciones con el mundo de lo social. Equivale desde Garay, a devolver al individuo a su lugar en la historia.

En un texto narrativo como el presente es necesario describir la biografía desde una perspectiva académica, incluyendo primeramente los datos personales de identificación del autor, los antecedentes si fuera necesario, al desarrollo del primer programa formal educativo que se haya cursado, e iniciando la narración desde los niveles educativos básicos y atendiendo en cada nivel a las categorías de análisis sugeridas a menos que por alguna razón en determinado caso haya algunas que no apliquen.

Niveles educativos	Principales logros	Principales dificultades	Decisiones importantes	Finalidad prioritaria al cursar este nivel	Niveles socio-económicos	Tipo de escuela	Tipo de práctica ¿Cómo se interpretaba el trabajo docente?	Área del conocimiento en el nivel superior	Ideas, impresiones y sentimientos
Inicial									
Preescolar									
Primaria									
Secundaria									
Media superior									
Superior									
Posgrado									
Global									

Esquema figurativo

El esquema contiene los elementos que constituyen la representación social de la docencia, que el grupo expresó en una actividad que se realizó a través de la asociación libre y se incluyen ubicados en el orden de importancia y aparición.

- Valores
- Transformación
- Comunicación
- Maestro
- Planeación
- Contexto social
- Aprendizaje
- Alumno
- Enseñanza
- Calidad
- Humanidad

Después de elaborado el esquema, los estudiantes de la Maestría en Desarrollo Docente, lo explican de la siguiente forma:

La práctica docente está influenciada y a su vez influye en el contexto social. Formación universitaria, no docente, profesora de nivel superior.

Y lo que fundamenta esa práctica son los valores que llevan a la humanidad y también esos valores influyen en la planeación para que sea realidad.

Esta práctica docente provoca la transformación, atendiendo a la comunicación entre el maestro y el educando, en un proceso recíproco de enseñanza y aprendizaje.”

Población objeto de estudio

La población de estudio se seleccionó de los dos grupos de estudiantes que cursaban en el momento de realizar la investigación, la Maestría en Desarrollo Docente, sede Guanajuato, los grupos eran de segundo y cuarto semestre.

Se eligieron los estudiantes que cursaban el segundo semestre, porque si la idea es identificar las representaciones sociales o conocimiento de sentido común sobre la docencia, es más probable la identificación en los estudiantes que van iniciando el programa, por lo tanto, el principal criterio de selección de la población fue la elección de los estudiantes del segundo semestre de la Maestría en Desarrollo Docente y se tomó en cuenta de cada uno de ellos los siguientes aspectos:

- Formación Académica de los profesores participantes

- Nivel educativo en el que laboran
- Estado civil
- Edad

Con base en los anteriores elementos, se conformó la población objeto de estudio, por diez estudiantes de la Maestría en Desarrollo Docente, cuyas condiciones académicas, profesionales y personales, se consideró podrían aportar la información más relevante a los propósitos del presente trabajo de investigación, tal como se analiza en el siguiente capítulo.

Capítulo IV: TRAYECTORIA ACADÉMICA DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES

Introducción

Para dar cuenta de la trayectoria académica de los participantes que nos permita conocer quiénes son, qué representaciones sociales comparten sobre la docencia, cuál es su formación académica, edades, estado civil, nivel educativo donde laboran, entre otros aspectos, este capítulo describirá los antecedentes económicos, sociales y culturales que circunscriben y determinan las prácticas desarrolladas por los docentes, en general, y, en particular, los docentes colaboradores en este trabajo de investigación.

Posteriormente se relatará una muy breve historia sobre la Universidad de Guanajuato, institución a la que se adscribe el Instituto de Investigaciones en Educación –ahora Departamento de Educación– al cual pertenece el Programa Educativo de la Maestría en Desarrollo Docente; los participantes cursaban el segundo semestre de dicho programa al momento de colaborar en esta investigación.

Finalmente se presentan, a través de tablas y gráficas, los datos característicos académicos y personales, correspondientes a cada uno de los docentes copartícipes, con ello se obtuvo un perfil de quienes formaron parte en la aproximación empírica, dado que al estudiar las representaciones sociales, que son una conciliación entre el interior y el exterior del sujeto, ineludiblemente nos tuvimos que remitir a las biografías de los profesores que colaboraron.

Antecedentes

En las últimas décadas han ocurrido monumentales cambios en nuestra sociedad y los docentes participantes que constituyen una fotografía de los múltiples escenarios de la educación básica, media superior y superior, no se encuentran ajenos.

Considerando estos cambios no es de extrañar que la población en general se sienta abrumada por la incertidumbre circundante, y lo mismo ocurre en los espacios docentes, donde estos cambios se reflejan tanto a nivel colectivo como individual.

Se ha transformado por ejemplo la naturaleza de la vida familiar, descendiendo las tasas de natalidad a su nivel más bajo, lo cual no tiene precedentes en toda la historia de la humanidad, se ha polarizado la riqueza, el

conocimiento, y por ende el poder, asimismo se han trastocado radicalmente las estadísticas sobre el mercado laboral en todo el orbe, qué decir de la revolución informática y las comunicaciones, que han inducido a la mercantilización hasta de las actividades y los procesos más excelsos.

Al hablar sobre globalización y política educativa, X. Bonal (2002: 30-35) comenta que, en la región de América Latina y el Caribe, el contexto de hegemonía neoliberal ha aumentado las desigualdades educativas y sociales, y que son diversos los factores endógenos (crecimiento demográfico, polarización territorial, mala administración de recursos y escasa diversificación económica) además de que para su análisis pueden ser la clave para comprender el fracaso de los programas de ajuste estructural y sus diversos impactos según países y regiones, generando el efecto contrario: la reproducción de la pobreza al aumentar la deuda externa y al hacer severos recortes en los gastos sociales.

Se pensó que la liberación de los mercados traería prosperidad y desarrollo para todos, lo cual no ha sido así, por el contrario se ha convertido –como hemos sido testigos– en un fenómeno más depredador que civilizatorio.

El vacío de experiencia en muchos países, respecto de la socialización democrática, es en gran medida responsable del hambre, la pobreza y muchos conflictos sociales. La pobreza finalmente no es una maldición divina, sino consecuencia del proceso antidemocrático, por lo tanto es urgente buscar alternativas ante el gravísimo problema de convivencia y gobernabilidad, dado que las políticas aplicadas a nuestra región nos han dejado más vulnerables y desprotegidos, no sólo en lo económico sino en lo social y en lo educativo.

Asimismo, se requiere de una nueva cultura ciudadana que no esté basada en el miedo y la subvaloración, sino en una sólida identidad cultural propia, que por supuesto permita también la comprensión de lo ajeno. Sin embargo, los estudiosos de la situación social y económica de América Latina no presentan una perspectiva alentadora. E. Ottone *et al.* (2001:26) comenta que la región ha vivido condiciones desventajosas para incorporarse con mayor protagonismo y competitividad en la economía del conocimiento, de la información y de la inteligencia y en entre otros aspectos señala:

- La persistencia de la pobreza y la concentración del ingreso
- El rezago en el desarrollo científico-tecnológico
- La fuerte incidencia del sector informal pobre en el mercado de trabajo
- Los nichos de corrupción
- El mal manejo de la política pública
- Así como la creciente preocupación de la gente frente a la delincuencia y la falta de seguridad ciudadana

Además menciona estudios sobre la percepción de la gente que se muestra inconforme e incrédula del sistema democrático porque perciben injusticia; y señala que ahora se producen reclamos generalizados, una percepción de inseguridad respecto del futuro, de indefensión frente al infortunio (enfermedad,

vejez, desocupación, barreras para acceder a la educación) y donde un ámbito público debilitado se muestra incapaz de proteger y asumir el rescate.

De lo anterior, se desprende la importancia de la educación como activo simbólico que permite a los sectores de menores ingresos, mejores posibilidades de movilidad en el mercado de laboral. A la educación se le ha considerado como el gran eslabón, Ottone (*idem*) se refiere a ella como lo que puede contribuir en su calidad de bisagra, a generar sinergias necesarias entre dinamismo productivo, bienestar social e institucionalidad democrática, es cuestión de pensar el desarrollo desde una perspectiva integrada donde el desarrollo no puede separarse de la transformación de las estructuras productivas que requieren un salto en la educación y producción de conocimientos y donde esos saltos en educación impulsados por criterios de equidad en acceso y oferta educativa son fuente directa de mayor desarrollo social.

Efectivamente, la educación como factor de desarrollo social y humano no puede dejar de considerar el contexto no sólo de grandes adelantos en ciencia y en tecnología, sino también las posibilidades que se tienen en la actualidad de comunicaciones que han transformado las relaciones y entornos en muchos sentidos. La institución educativa no puede retrotraerse a este fenómeno, en todo caso debe tomar una postura mucho más crítica de la actual.

Las posibilidades en comunicaciones son tan amplias, que el riesgo es que el sistema educativo, frente a tan espectacular fenómeno, pierda su centralidad en cuanto a centro formativo, con todas las consecuencias que esto puede traer porque finalmente es la escuela quien formaría en habilidades de seleccionar, profundizar y ordenar lo que nos sirva para formarnos como sujetos autónomos críticos y autocríticos capaces de dotar a las cosas y situaciones de sentido y significado.

Se habla demasiado sobre los desafíos que la sociedad del conocimiento le impone a la educación, entre ellos precisamente el de educar en la democracia, la ciudadanía y la equidad. Ottone (*idem*) menciona que ésta la obliga a redefinir el currículum, los estilos de enseñanza, la gestión del sistema educativo y la articulación del sistema formal con otras fuentes de conocimiento. Además señala los problemas endémicos que hacen más difícil de cumplir estas exigencias, entre otros los que se encuentran los bajos logros educativos, la alta repitencia, las bajas tasas de escolaridad en educación media, la segmentación social de la calidad de la educación, sobre todo en el corte rural-urbano. Como puede observarse, son problemas que se han acumulado a lo largo de varias décadas y constituyen un fuerte obstáculo para que el sistema de educación formal alcance resultados menos desalentadores.

Un instrumento pedagógico que difícilmente se reemplazaría en la difícil tarea de la educación sería el docente, por la riqueza que brinda el compartir y otorgar significados, sentido y contenido a la relación humana; sin embargo, los países en desarrollo, al incorporarse a la revolución científico-tecnológica, potencializan la creación de nuevos modelos culturales y el reto en tema de educación es no tecnocratizarla, utilizar la tecnología pero con fines reflexivos e intencionales, dado que la formación profesional implica la construcción de mentalidades propositivas vinculadas a proyectos con fines sociales explícitos que anticipen sus tendencias, y es justamente aquí donde cabrían algunas preguntas para tratar de responder

cuál es el papel del docente de educación básica, media superior y superior en un entorno complejo y arbitrario:

- ¿Cómo es la relación de los académicos con el fenómeno informático y tecnológico?
- ¿De qué habilidades y competencias debería estar dotado el profesor para que en el actual escenario promueva la ciudadanía responsable?
- ¿Cómo es el desempeño comunicativo de los docentes?
- ¿De qué manera se elaboran los significados dentro de las aulas?

El análisis de procesos que generen consensos, puede servir de base para la formulación de estrategias alternativas en educación. Por ejemplo, existen aspectos en la práctica del docente que quizá están recibiendo poca atención y que el docente sí puede hacer algo al respecto, pudiera superar tendencias ineficaces y rutinarias en la enseñanza que muestran una escasa reflexión y apertura al cambio, a través de recuperar su protagonismo como agente educador, reflexionando sobre su hacer cotidiano como parte de la actualización y mejoramiento constante de su labor docente.

La anterior tarea constituye una prioridad en los objetivos generales de la Maestría en Desarrollo Docente de la Universidad de Guanajuato, programa que cursan los participantes de esta investigación.

Enseguida se describirá de forma breve, la institución educativa que es la Universidad de Guanajuato, dado que enmarca el programa de maestría mencionado, mismo que también se analizará para integrar el contexto de la trayectoria académica de los docentes participantes.

Referencias históricas de la Universidad de Guanajuato

El Hospicio de la Santísima Trinidad, instalado el 1o. de octubre de 1732 en la que fuera la casa particular de doña Josefa Teresa de Busto y Moya, constituye el primer paso para la creación y establecimiento de lo que hoy es la Universidad de Guanajuato como institución educativa. En un inicio, además de proporcionar "orientación espiritual" a niños y adultos, se impartía la llamada Enseñanza de las Primeras Letras. Posteriormente, en 1744, la Corona española concede licencia para que el Hospicio pasara a ser el Colegio de la Santísima Trinidad, donde además de la primera enseñanza se impartieron cursos de artes y cátedras de gramática. El colegio se sostuvo por las generosas donaciones otorgadas por la señora De Busto y Moya y de don Pedro Lascuráin de Retana.

En octubre de 1754 se inició la construcción del Colegio, pero en 1767 se interrumpió, quedando sólo culminada la primera parte del proyecto. En 1796 comenzó una nueva etapa, estableciéndose un seminario de pensionistas en una parte de las instalaciones del Colegio, que inició sus actividades con quince estudiantes, y se impartieron los cursos de Retórica, Artes y Filosofía Moderna.

Con el establecimiento del primer Gobierno Constitucional del Estado de Guanajuato, el plantel pasó a ser responsabilidad directa del gobierno del estado y

cambió su denominación por la de Real Colegio de la Purísima Concepción en 1828. Entre 1828 y 1838, la Carrera de Foro se impartía en las dos últimas de tres enseñanzas, de acuerdo al Reglamento General de la Enseñanza Pública. La Segunda Enseñanza correspondía a los estudios de bachillerato, es decir, constituía un curso preparatorio en el que se cursaban las cátedras de Gramática General, Lógica, Latín, Metafísica y Moral, Retórica, Francés, Cronología, Historia y Geografía, entre otras. Esta Segunda Enseñanza tenía, al parecer, una duración de cinco años. La Tercera Enseñanza, que era ya propiamente la Carrera de Foro, comprendía un periodo de cuatro años, en los que se cursaban materias como Derecho, impartida en cuatro cursos de un año cada uno, y Derecho Privado, también de cuatro cursos anuales.

En 1870, el Congreso del Estado legisló sobre un nuevo programa educativo para el Colegio del Estado, en el que se estableció que la vida colegial sería organizada por un rector, un vicerector, un secretario del Colegio, un maestro de aposentos, la Junta de Profesores, además de un mayordomo encargado de los libros de contabilidad del Colegio y nombrado por el gobierno del estado. En este nuevo programa queda excluido el clericalismo y las materias y planes de estudio estaban dados por el llamado Reglamento Científico para el Colegio del Estado, aprobado por el Congreso, en el que se estableció que la Carrera de Foro debía cursarse en dos periodos de seis años cada uno.

Ya en el siglo XX, en general, todo el ramo educativo, se vio limitado en recursos y apoyos, de manera que la educación superior sólo podía subsistir gracias al apoyo y esfuerzo de los catedráticos. Fue hasta 1928 cuando la carrera de abogado y notario, por decreto, contó con un plan de estudios de cinco años. En este tiempo se establece de manera oficial el lema "La verdad os hará libres" para el Colegio del Estado.

En 1939 surge la prestación del Servicio Social, el cual consistía en la orientación jurídica, estableciendo para ello un bufete jurídico y se presenta al mismo tiempo la influencia de ilustres visitantes que contribuyen, con sus ideas, a la transformación del Colegio del Estado en Universidad de Guanajuato, lo que se consiguió hasta el año de 1945.

Con la reestructuración de la Universidad de Guanajuato en el año 2007, al entrar en vigor la nueva Ley Orgánica de la Universidad, se adoptó un nuevo modelo orgánico y académico, caracterizado por una estructura multicampus, el funcionamiento departamental y matricial de su subsistema de educación superior, y por la integración de un subsistema de nivel medio.

El campus es la entidad académico-administrativa ubicada en un área geográfica específica, la cual está integrada por una o más divisiones para posibilitar el desarrollo interdisciplinario de programas académicos. La Universidad tiene cuatro campus, uno de ellos es el Campus Guanajuato, ubicado en la capital del estado y se conforma por seis divisiones:

1. División de Arte y Diseño
2. División de Ciencias Económico-Administrativas
3. División de Ciencias Naturales y Exactas
4. División de Ciencias Sociales y Humanidades

5. División de Derecho, Política y Gobierno
6. División de Ingenierías. (Vidaurri, M. *et al.*, 2010:15-20)

El Instituto de Investigaciones en Educación se convirtió en el Departamento de Educación, y actualmente forma parte de la División de Ciencias Sociales y Humanidades del Campus Guanajuato.

Departamento de Educación y Maestría en Desarrollo Docente

Sobre los antecedentes históricos del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato, Ibarra, escribe lo siguiente:

En este texto se describe la trayectoria, matices y tendencias de una unidad académica de la Universidad de Guanajuato, en su transición desde Departamento Psicopedagógico y de Orientación Vocacional (DPOV) en 1968, para luego transformarse en Instituto de Investigaciones en Psicología y pedagogía (IDIEPP) en 1973 y finalmente en 1984 adquirir el nombre actual de Instituto de Investigaciones en Educación (IIEDUG), descripción centrada en la revisión de la realización de la investigación educativa como esencia de su funcionamiento (Ibarra, L., 2008, <http://usic13.ugto.mx/iiedug/>).

El mismo autor narra sobre el liderazgo del IIEDUG como pionero en investigación educativa en el estado de Guanajuato y el país, y menciona que el reconocimiento en diferentes textos nacionales da constancia de ello, sin embargo, gran parte la investigación ha sido enfocada a resolver solamente problemas locales. De igual forma pone de relieve que un número importante de personas egresadas del instituto, o que han trabajado en él, han sido reconocidas como investigadores educativos y su producción académica es citada.

Egresados de la Maestría en Investigación Educativa trabajan en diversos puestos directivos; y dentro de la misma universidad de Guanajuato y agrega el mismo autor:

Las etapas posteriores del IIEDUG donde se buscó organizar y trascender con la investigación educativa sufren sus particularidades al no tenerse las condiciones y consistencia en ello, predominando de manera evidente la actividad docente, esto evidenciado por la creación de la Licenciatura en Educación primero y después por la expansión de la Maestría en Investigación Educativa, e inclusive la apertura posterior de otro programa de Maestría, ahora en Desarrollo Docente.

La Maestría en Desarrollo Docente fue aprobada por el Consejo General Universitario en junio del 2004, e inicia actividades formalmente el siguiente año, en enero del 2005, en los municipios de Salvatierra, León y Guanajuato, articulando cada una de sus líneas de estudio de tal forma que permita al docente que cursa el programa, profesionalizar y mejorar constantemente su labor.

Como fue mencionado párrafos arriba, con la reestructuración académica y administrativa de la Universidad de Guanajuato, el IIEDUG y sus programas educativos dejan de constituir una unidad académica para convertirse en un departamento de una de las seis Divisiones del Campus Guanajuato: la División de Ciencias Sociales y humanidades, reforma que ha permitido realizar la revisión curricular del programa de la Maestría en Desarrollo Docente.

Quiénes son los docentes participantes

Como ya se mencionó en el capítulo metodológico, los participantes elaboraron dos textos narrativos que son el currículum vitae y la autobiografía académica, con base en los cuales se obtuvieron los datos académicos y personales que permitieron conocer quiénes son los docentes participantes.

Los textos narrativos permitieron acceder a datos como la edad, género, estado civil, estudios en el nivel medio superior, formación de licenciatura, nivel socioeconómico al que han pertenecido, nivel educativo en el laboran, área de conocimiento donde se desempeñan como docentes, tipo de escuela donde estudiaron, apreciaciones sobre cómo fue la práctica docente durante su formación, representaciones sociales sobre la práctica docente y, en general, sobre logros y dificultades con los que se enfrentaron durante su trayectoria académica.

Se describirá el contenido de las tres últimas columnas de la tabla que concentra los datos anteriormente mencionados, por tratarse de representaciones sociales de la práctica docente así como de los logros académicos y sus dificultades:

- Cien por ciento de los participantes se formó con una educación tradicionalista, aunque en algunos casos se combinó con algún otro tipo de práctica educativa, sobre todo durante la formación en el posgrado.
- Sobre la docencia, las representaciones sociales giran alrededor de apreciaciones en la relación maestro-alumno como lo es la confianza, la comprensión, la creatividad, que el alumno pueda aportar sus propias ideas, que el maestro esté interesado en el aprendizaje, actualización del maestro, dinamismo, constructivismo, práctica tecnológica, promoción de la investigación y sobre todo la transformación de la práctica docente o su posibilidad.
- Las representaciones que se tienen de los logros están orientadas a la conclusión exitosa de los estudios y el ingreso al posgrado por un lado, pero también se menciona que durante la etapa de formación se conoció a los mejores amigos y logros como formar parte de la escolta durante la educación básica, sin embargo, en las dificultades además de mencionar los obstáculos académicos como bajas calificaciones, no ingresar a determinado nivel educativo en específicas oportunidades, no llegar a

entender de los maestros algunas actitudes y métodos de enseñanza, se

Género	Edad (2009)	Edo. Civil	Género	Estudios Nivel MS	Formación previa Maestría	Nivel Socio-económico	Nivel educativo en el que	Área de conocimiento en que labora	Tipo de Escuela donde	Tipo de Práctica docente en la formación
--------	-------------	------------	--------	-------------------	---------------------------	-----------------------	---------------------------	------------------------------------	-----------------------	--

incluye también la necesidad de trabajar, falta de apoyo familiar para continuar con los estudios, enfermedades y muerte de familiares muy cercanos, problemas de transporte y económicos, imposiciones familiares, malas experiencias con profesores y falta de tiempo para estudiar en el posgrado.

Como podrá apreciarse, a pesar de que el total de los participantes fue formado bajo una práctica docente tradicionalista, las representaciones que poseen sobre la docencia se presentan idealizadas o sublimadas al no mencionar ningún grado de conflicto propio de toda práctica docente. En los logros, pero sobre todo en las dificultades, se describen obstáculos reales, de índole académico y personal, mismos que pudieron haber causado la interrupción de los estudios que en general los docentes enumeran como logros.

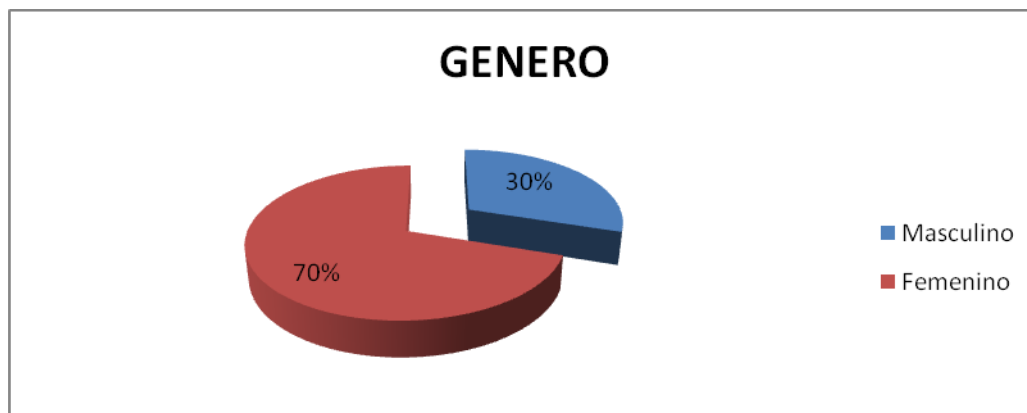
El único profesor que es tanto universitario como normalista, realizó la licenciatura en ingeniería y la licenciatura en educación, y a pesar de que en las entrevistas dijo valorar más la labor docente que ninguna otra que haya desempeñado, incluye como logros únicamente haber concluido el bachillerato y la licenciatura en ingeniero industrial en producción. Quizá en el caso de este profesor, más que un problema de formación docente es un problema de representaciones sociales, sobre lo que significa ser docente. ¿Qué es para él la docencia? Él expresa que la docencia bien puede ser expositiva y dinámica. Pero frecuentemente escuchamos a muchos profesores universitarios decir “soy matemático”, “soy historiador”, todo menos docente. Parece ser que el problema es su representación social en lo que se dice ser, porque recordemos que toda representación es de algo, pero también de alguien. Esos profesores podrían estar enfrentando dos representaciones sociales en conflicto, es posible que se manifieste este fenómeno en un mismo grupo y a un mismo tiempo.

Enseguida se presenta la tabla que integra las características particulares de los docentes colaboradores en el presente trabajo.

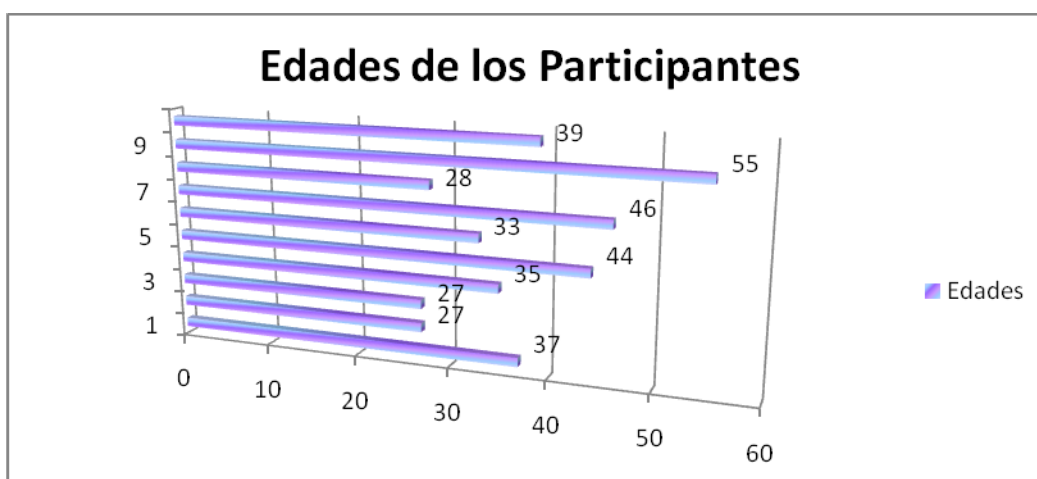
Representaciones sociales sobre la docencia					Logros y	dificultades académicos	labora		estudiarn	
1. M	37 años	Soltero	Masculino	Preparatoria	Lic. En Comercio Internacional	Medio	Licenciatura	Informática	Pública	Tradicionalista/Conductista
2. F	27 años	Casada	Femenino	Preparatoria	Lic. Antropología social	Medio	Preparatoria	Historia y Antropología	Pública/Privada	Tradicionalista, conductista, constructivista
3. F	27 años	Casada	Femenino	Preparatoria	Lic. En Educación	Bajo/Medio	Prep/Maestría	Económico-administrativa	Pública	Tradicionalista/Humanista
4. F	35 años	Soltera	Femenino	Preparatoria	Lic. En Relaciones Industriales	Bajo	Secundaria	Todas las áreas (telesecundaria)	Rural/Pública	Tradicionalista/Tecnológico
5. M	44 años	Casado	Masculino	Bachillerato (Físico-Matemáticas)	Lic. En Ingeniero Industrial en Producción/Educación Normalista en la especialidad de Matemáticas	Bajo/Medio	Sec/preparatoria	Matemáticas y Física	Pública	Tradicionalista
6. F	39 años	Casada	Femenino	Preparatoria	Lic. En Letras Españolas	Medio	Preparatoria/Licenciatura: Propedéuticos de Ingeniería	Español	Pública	Tradicionalista
7. F	55 años	Casada	Femenino	Normal Primaria	Lic. En educación para adultos	Medio	Secundaria	Secundaria (Coordinadora de asistencia educativa)	Pública	Tradicionalista
8. F	28 años	Soltera	Femenino	CBTis	Lic. En Educación Media Básica (área ciencias naturales)	Medio	Secundaria	Administrativa y docente	Pública	Tradicionalista
9. F	46 años	Soltera	Femenino	Preparatoria	Lic. En Q.F.B.	Medio	Preparatoria	Biología, química, física, ecología e introducción a las ciencias naturales	Pública/Privada	Tradicionalista/Conductista
10. M	33 años	Soltero	Masculino	CBTis	Ing. Topógrafo e Hidráulico	Medio	Preparatoria: VIBA	Matemáticas/Física/Dibujo técnico/Geografía e Introducción a las ciencias sociales	Pública	Tradicionalista/Tecnológico/Emancipador

<p>Nº1 Relación entre maestro -alumno y por ende una retroalimentación que ayude a ambos</p>	<p>Logros.- Terminar la primaria, ingresar en primer oportunidad a los niveles educativos, haber continuado con sus estudios, ingresar a la Maestría en desarrollo docente Dificultades.-No ingresar en primera oportunidad al nivel superior, bajas calificaciones en la materia de inglés, mala relación académica.</p>
<p>Nº2 La docencia es creatividad, confianza, no memorizar, no regaños, comprensión, que el alumno pueda aportar ideas</p>	<p>Logros.-Aprender diferentes cosas (alfabeto, leer, escribir, operaciones básicas), comprensión sobre diversas materias y obtener aprendizajes significativos. Dificultades.-No pasar en la preparatoria Texcoco, no entender la actitud y método de enseñanza de algunos maestros</p>
<p>Nº3 Que el maestro tenga interés porque el alumno adquiera el aprendizaje, no golpes, utilizar diversas referencias para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno sea un participante activo en la clase</p>	<p>Logros.-Conocer a su mejor amiga, ingresar a la secundaria deseada(Lic. Benito Juárez), terminar la Lic. En Educación, entrar a la Maestría en desarrollo docente. Dificultades.- No formar parte de la escolta en la primaria, reprobación de materias como: matemáticas y química, necesidad de trabajar y a la vez estudiar, muerte de su padre.</p>
<p>Nº4 La docencia bien puede ser tecnológica y constructivista</p>	<p>Logros.-Aprender a leer y escribir, adaptación a nuevo ambiente educativo, concluir el estudio medio superior, adquirir nuevos conocimientos, obtener el título de la licenciatura y vencer miedos. Dificultades.- Desprendimiento familiar, dificultad con algunas materias: inglés y química, tomar decisiones, estudiar lejos de casa, no tener apoyo de su familia para seguir estudiando y su problema económico.</p>
<p>Nº5 La docencia puede combinar ser expositiva y no por eso dejar de ser dinámica</p>	<p>Logros.- Concluir el bachillerato y la Lic. De Ingeniero Industrial en Producción Dificultades.- Problemas del transporte por vivir en una comunidad rural</p>
<p>Nº6 Proceso que da lugar a la comprensión de los diversos temas, debe haber confianza, promoción de la investigación</p>	<p>Logros.- Aprender a leer y escribir, Ingresar a la Lic. En Letras Españolas, percatarse de que su trabajo profesional se enfocaba en la docencia Dificultades.- Falta de confianza para preguntar a sus profesores, falta de apoyo de su familia en sus estudios, Imposición de su familia porque estudiara la Lic. en Derecho</p>
<p>Nº7 La docencia puede ser conductista y transformarse en teórico-práctico</p>	<p>Logros.- Aprendió a leer, integración social, conocer buenos amigos, recibirse de profesora de primaria, haber cursado el nivel superior Dificultades.- Apartarse de su mamá, encontrar profesores negativos, enfrentarse a sus primeros grupos como profesora, tener que viajar mucho</p>
<p>Nº8 Proceso donde debe haber confianza entre maestro-alumno, buena actitud del profesor, ayudar e inspirar a los alumnos</p>	<p>Logros.- Aprender a recortar, aprender las tablas de multiplicar, adquirir la motivación para ser docente, titularse de laboratorista clínico con el mejor promedio de su grupo, obtener el quinto lugar en el concurso de prototipos didácticos, ser la primera en titularse de la licenciatura de todo su grupo. Dificultades.- Pronunciación de la letra R, adaptarse a un nuevo contexto, aprobar matemáticas, malas experiencias con profesores</p>
<p>Nº9 Proceso donde se debe dominar su área y contenido a enseñar</p>	<p>Logros.- Terminar la primaria, ser buena alumna, no reprobando, entrar y terminar la preparatoria, terminar la Lic. En Química farmaco-bióloga. Dificultades.- Enfermedades propias y de mamá.</p>
<p>Nº10 La docencia puede ser técnico/tecnológica e irse convirtiendo en más emancipadora</p>	<p>Logros.- Aprender a leer y escribir, realizar operaciones básicas, formar parte de la escolta, saber dibujar y diseñar, computación, obtener diplomas y el título profesional, obtener buenas calificaciones. Dificultades.- Adaptarse a un nuevo contexto, tiempo limitado en el posgrado por no tener beca-comisión</p>

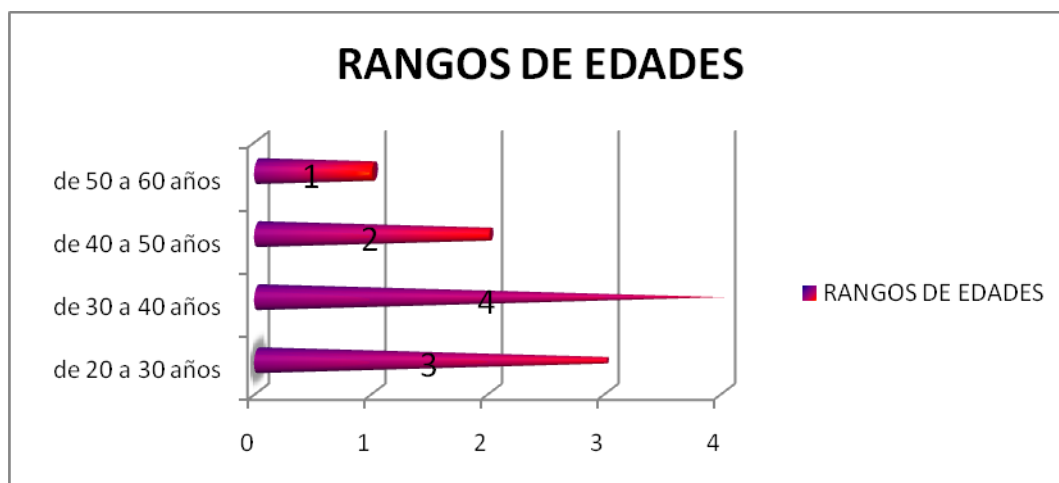
Enseguida se presenta la información gráfica de los datos académicos y personales indagados en los participantes.



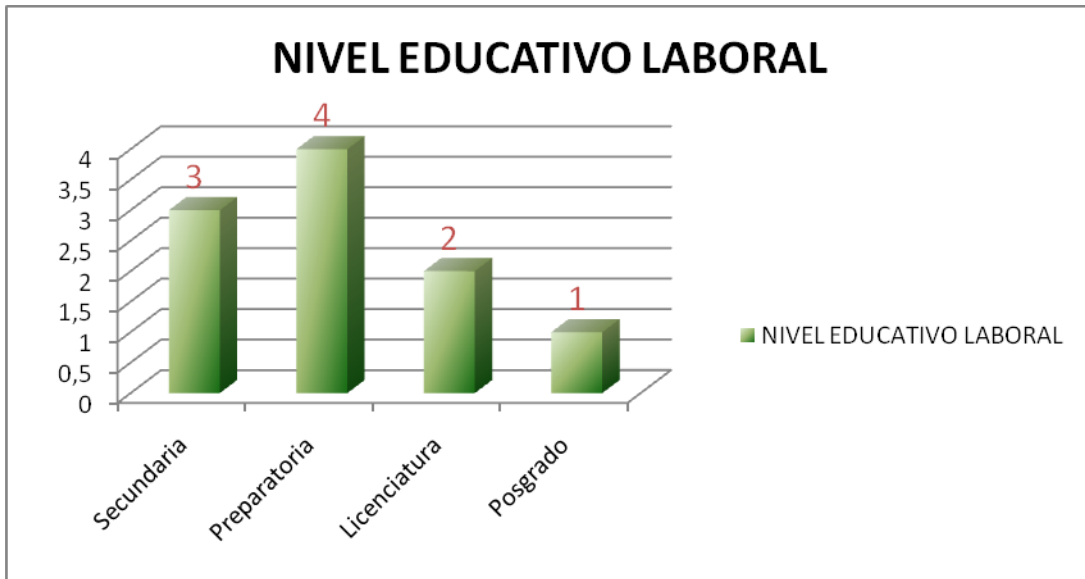
Como se observa en la gráfica, el número de profesoras que colaboraron es más del doble que el número de profesores.



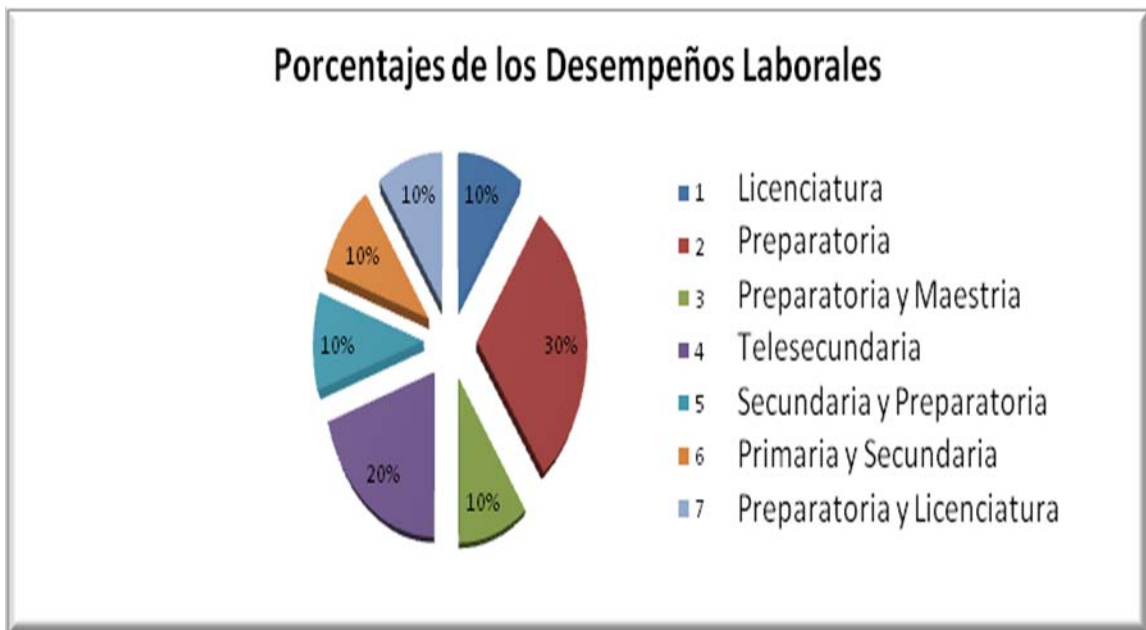
En cuanto a las edades podemos apreciar que todos a excepción de una profesora, se encuentran en un amplio rango de entre 26 y 46 años. Podemos decir que el grupo está integrado por profesores relativamente jóvenes.



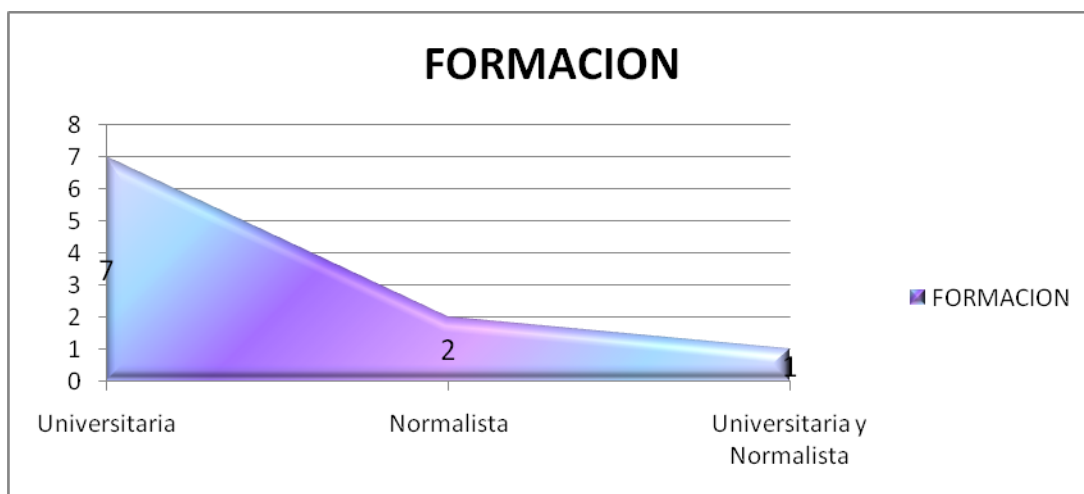
Esta gráfica tuvo la intención de complementar la visión anterior, respecto de los rangos de edad y como se observa en ella el mayor número de participantes se ubican en el rango de entre 30 y 40 años de edad.



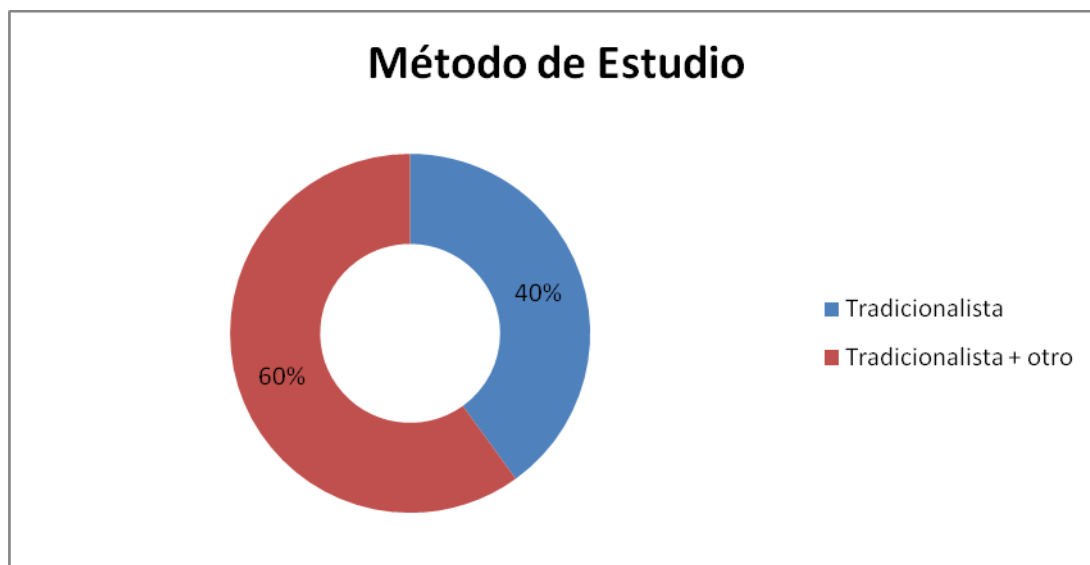
Respecto del nivel educativo, 70% de los profesores trabaja en secundaria y preparatoria, mientras que solamente 30% se desempeña en educación superior.



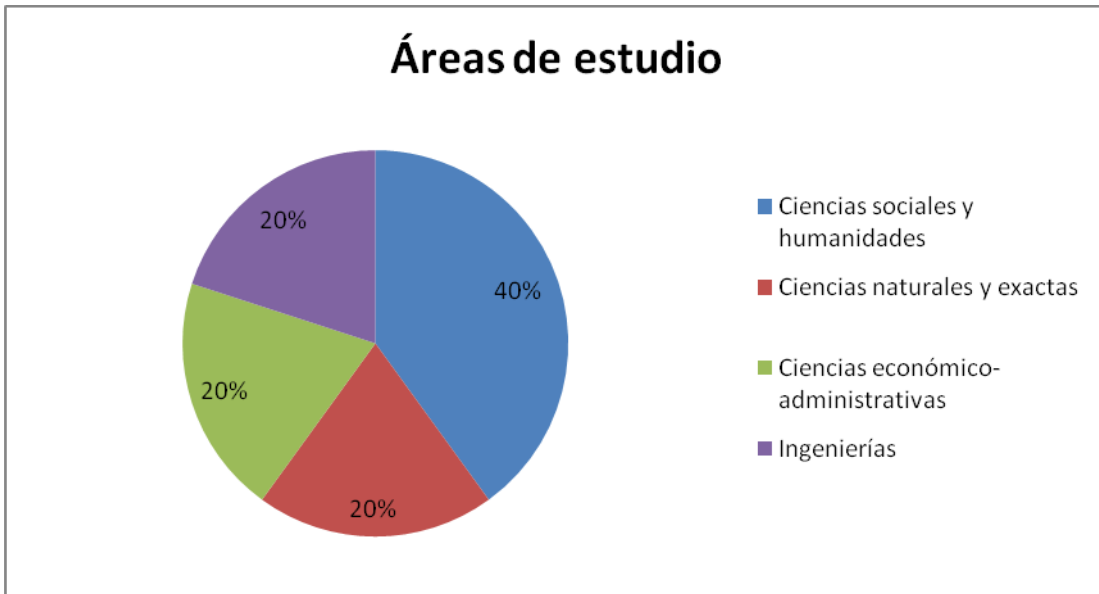
Esta gráfica ilustra a través de porcentajes el número de profesores que se desempeñan en cada nivel educativo, observando aquí lo mismo que en grafica anterior, que donde labora la mayoría de los profesores es en secundaria y en preparatoria.



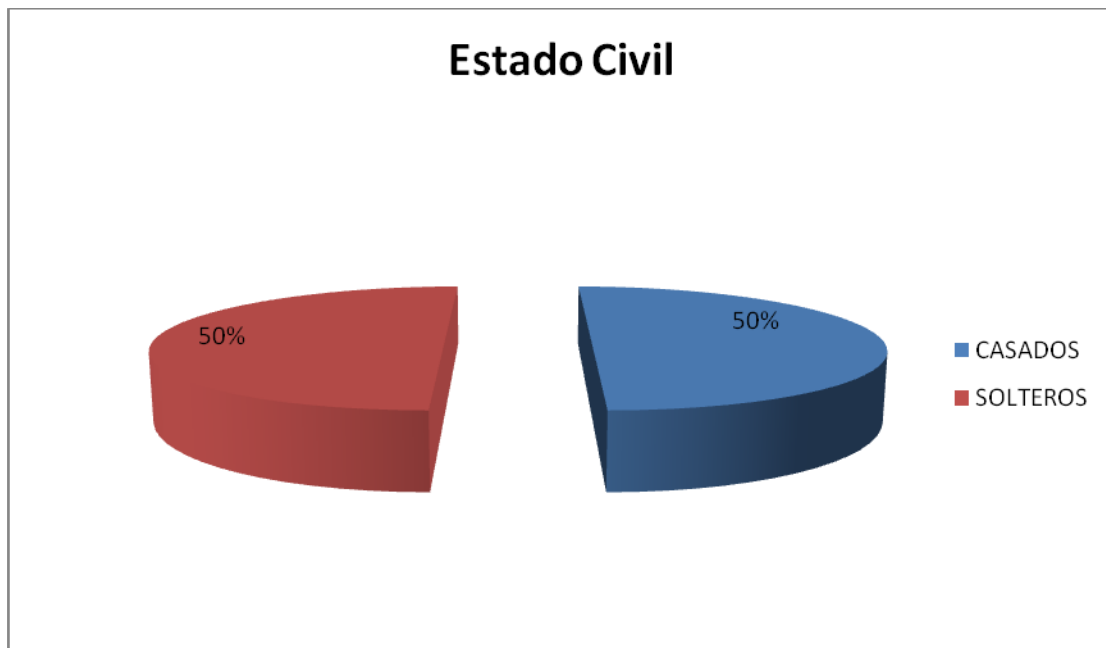
En esta gráfica apreciamos que el 70% de los participantes son profesores universitarios, el 20% son normalistas y sólo un 10%, es decir un profesor posee las dos categorías, tanto universitario como normalista.



Con base en la información recabada en la autobiografía académica, se puede afirmar que la práctica docente vivida durante la trayectoria académica del 100% de los participantes, ha recurrido a métodos tradicionalistas, sin embargo, el 60% dice que además se combinó con otro tipo de metodologías didácticas.



Respecto del área de estudio de la formación en la licenciatura el 40% de los participantes pertenece a las ciencias sociales y humanidades y el otro 60% en porcentajes similares de 20% cada uno, corresponde a ciencias naturales y exactas, ciencias económico-administrativas e ingenierías respectivamente.



Por último y para complementar la información sobre qué es lo que caracteriza a este grupo de participantes, observamos en esta gráfica que 50% de ellos son solteros y el restante 50%, casados.

Conclusiones

A manera de síntesis de los rasgos característicos de los profesores que colaboraron en esta investigación enumeramos los siguientes:

1. Forman parte de un entorno de mundialización cultural complejo y conflictivo.
2. Estudian un posgrado en desarrollo docente en la Universidad de Guanajuato.
3. Todos dijeron haber sido formados con métodos tradicionalistas.
4. Sus representaciones sociales sobre la práctica docente se encuentran idealizadas, mientras que sus logros, pero sobre todo sus dificultades académicas, son imparciales y realistas.
5. Se trata de un grupo de profesores relativamente jóvenes.
6. Setenta por ciento son mujeres y el resto varones.
7. La mayoría son profesores universitarios, sólo dos profesores normalistas y uno, tanto universitario como normalista.
8. Su formación en licenciatura los ubica en cuatro diferentes áreas del conocimiento.
9. Su desempeño laboral como profesores es en educación básica, nivel medio superior y superior.
10. La mitad son casados y la otra, solteros.

Los anteriores datos de los profesores copartícipes, permitieron estudiar las representaciones sociales que posee este grupo de profesores, mismas que no son sino un conjunto de significados, un sistema de referencia con base en el cual se interpretan los acontecimientos, en este caso de la vida cotidiana escolar. Por lo anterior, previo al análisis de los resultados de este trabajo, fue necesario aproximarnos, por un lado, a los datos que conforman las características de los colaboradores, pero también a ciertas representaciones y significados que permitan, en el siguiente capítulo, otorgarle un sentido más aproximado al análisis de las representaciones sociales de la docencia.

CAPÍTULO V: APORTES DE LA INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Introducción

En el presente capítulo, se retomó el significado de representaciones sociales según el autor del concepto, así como los principales procesos que son la objetivación y el anclaje entre otros, mismos que permitieron realizar el análisis descriptivo de los resultados de la investigación.

Primeramente se analizó mediante ocho categorías analíticas, incluyendo las subcategorías en cada una de ellas, el contenido de las entrevistas abiertas individuales y colectivas –de forma indistinta se recurrió a los dos tipos de entrevistas-, aplicadas a los participantes que conforman la población objetivo de la investigación, en seguida, en la categoría número nueve se hizo la exploración exclusiva de los vocablos y locuciones de sabiduría popular pertenecientes a las ocho categorías anteriores y para concluir este capítulo se muestra el esquema figurativo de la práctica docente, mismo que fue elaborado mediante un ejercicio por asociación libre, participando el total de los profesores.

Se estudió la simbología arquetípica del docente, la mitología, a través de sus narraciones y observaciones que son fragmentos de mapas, plumas que marcan el camino hacia el conocimiento de la sabiduría popular y ciertos momentos en la vida interior del profesor o enseñante. Lo anterior se realizó tomando en cuenta la formación académica, así como la edad y el nivel educativo donde se labora y se llevó a cabo a través de las siguientes categorías:

1. Tipos de práctica docente
2. Contextualización del conocimiento
3. Planeación
4. Valores
5. Autoridad
6. Calidad en la educación y sus obstáculos
7. Significado de la práctica docente
8. Fenómeno de la informatización
9. Vulgarización del conocimiento, elementos de sabiduría Popular

En cada una de las primeras ocho categorías, se incluyó a manera de síntesis de las mismas, un cuadro que muestra la revisión de las dimensiones, según la teoría sobre las representaciones sociales, como son las características de la actitud, la información y la representación del objeto o imagen, así como también los niveles de objetivación y anclaje por categoría.

Sergio Moscovici (1979) realizó el trabajo sobre las representaciones sociales del psicoanálisis a mediados del siglo XX en una sociedad letrada de París, con la población que él llamó “*sabios aficionados*”, “*amateurs*” o “*enciclopedistas*”, quienes se asumían como conocedores en el tema y lo percibían, lo imaginaban y tomaban una determinada actitud muy acorde con la información que poseían, le otorgaban también, un uso muy práctico al tema en la vida cotidiana y en este mismo contexto, con base en la conceptualización que tenían del psicoanálisis se comunicaban, respondían a las demandas y a las situaciones inesperadas.

Moscovici, sintetiza el concepto de la siguiente forma: la representación social prepara para la acción y le da sentido al comportamiento, integrándolo a una red de relaciones donde está ligado a su objeto. Por ejemplo en lugar de decir “es tímido” se dice “tiene el complejo de timidez” (Moscovici, 1979).

Al hablar de representaciones sociales estamos hablando de un conjunto de significados y concepciones que son una mediación entre el interior del sujeto y su exterior, estos significados sirven como sistemas de referencia al momento de hacer interpretaciones, con base en las cuales se toma una actitud respecto de determinado objeto de representación, recordemos que con base en lo planteado en este trabajo, los hechos, las personas y las cosas, carecen de significado al margen de la significación que los sujetos les otorgan.

Los significados y concepciones que tienen los profesores varían dependiendo de sus biografías con las cuales adquieren tipologías para clasificar los fenómenos y así, intervienen situaciones personales como lo son el contexto, la formación, la edad y en general todas las condiciones individuales, pero además las condiciones socio-culturales que conforman su entorno.

Cada universo de individuos, según la hipótesis de Moscovici (1979:45) posee tres dimensiones: actitud, información y campo de la representación o imagen. Lo más generalizado es la actitud para que con base en ella y en la postura que se toma de un determinado conocimiento, se busque la información y se represente con una representación*cosa*palabra el objeto a través de los procesos como la objetivación y el anclaje.

De manifiesto pone Moscovici, (1979:107) dos procesos muy interesantes formadores de la representación social, como maneras de conocimiento autónomo que permiten, hacer de lo extraño lo familiar para poder internalizar situaciones ajenas y lejanas, no sólo reproducirlas sino que a través de su concepción y su percepción poder elaborar reconstrucciones que permitan presentar y volver a presentar una cosa, hecho, situación o persona a través de su imagen, pero esta última elaborada y reconstruida.

Jodelet coincide con la idea de Moscovici, cuando define el proceso de anclaje como la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y las transformaciones de este sistema que ya no son como en la objetivación, la constitución formal de un conocimiento, sino su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido. El anclaje, para esta

autora, es como un instrumento de saber, es un proceso que tiene lugar después de la objetivación, y la estructura gráfica o núcleo figurativo es la guía de lectura, es la generalización funcional. El proceso de anclaje, articula tres funciones básicas de la representación:

- Función cognitiva de integración de la novedad.
- Función de interpretación de la realidad.
- Función de orientación de las conductas y de las relaciones sociales (Jodelet en Moscovici, *op. cit.*).

Como ya se mencionó anteriormente, en este capítulo no solamente se realizó el análisis de las dimensiones de la actitud, la información y la representación o imagen, sino también se acude a los procesos de objetivación y anclaje al finalizar la revisión del contenido de cada categoría, con la finalidad de concretizar la exploración y mostrar el nivel de objetivación, es decir el dominio del ser o conocimiento y el nivel de anclaje o dominio del hacer o aplicación del conocimiento.

En el presente trabajo uno de los propósitos principales fue descubrir la relación que guardan las representaciones sociales del conocimiento en el ámbito de la práctica docente y las acciones y prácticas de los profesores interesados en formarse en un posgrado exclusivamente de desarrollo docente, revelar los procesos que permiten que las representaciones se transformen en acciones sobre la realidad, así como examinar la presencia de éstas en los comportamientos de la vida cotidiana escolar. Esta tarea es una prioridad en los objetivos generales del programa educativo de la Maestría en Desarrollo Docente de la Universidad de Guanajuato, programa que cursan los participantes de esta investigación.

Conocer y reconocer la influencia y dominio de las representaciones sociales en las acciones docentes, posibilita la transformación de esas acciones para obtener resultados más educativos, ya sea a través de lograr la calidad, la innovación, el desarrollo del espíritu crítico o el desarrollo de destrezas competitivas, mismas que implican alterar de fondo las apreciaciones, significados y representaciones sociales sobre la práctica docente que los profesores poseen.

En la Práctica docente, como fue desarrollado en el capítulo 3 de esta investigación, no hay nada ya dado o establecido de manera definitiva, el fenómeno es dinámico, complejo e inefable y se realiza en medio de altos grados de incertidumbre, sin embargo, al desarrollar un proceso de investigación de la práctica docente propia, es posible identificar las representaciones sociales que subyacen a las acciones educativas, siendo esta acción previa a transformar en certezas y conocimiento, las representaciones y creencias detectadas, de tal forma que, permita renovar la práctica de profesores que se desempeñan como “*sabios aficionados*” de la docencia.

Los profesores que participaron no se habían sometido a un trabajo de análisis de su propia práctica hasta el momento en el que formaron parte de este trabajo, por tanto, describen de forma natural una serie de significados y creencias, producto de sus representaciones sociales.

Es necesario advertir con base en los objetivos generales, que nos ceñimos exclusivamente al reconocimiento de las representaciones sociales docentes, así como al análisis de su influjo o atribución en el desarrollo de la práctica docente.

Después de entrevistar y conversar con los profesores participantes sobre los elementos constitutivos de su práctica docente, ellos proporcionaron una serie de significados descriptivos e impetuosos sobre tipos de práctica, valores, calidad educativa, obstáculos para la calidad entre otros factores, con base en los cuales se construyeron las ocho categorías que nos permitieron mapear las representaciones sociales de este grupo de docentes, objeto de la presente investigación.

En la primera categoría se hace la diferencia entre las representaciones sociales que se tienen de unos y otros tipos de prácticas sin información suficientemente documentada, solamente con una serie de significados y representaciones sobre las prácticas que los participantes han visto desarrollarse o que incluso ellos mismos han protagonizado.

De esta primera categoría surgen tres subcategorías, conformadas por tres grupos diferenciados de profesores que se clasifican por las representaciones que tienen acerca de los tipos de práctica docente que conocen. Primeramente se encuentran los que describen la práctica tradicionalista, le siguen los que describen la práctica constructivista y finalmente los que dicen recurrir a los dos tipos de prácticas anteriores.

Categoría 1. Tipos de práctica docente

Distribución de respuestas de los profesores en las subcategorías, según formación y nivel educativo laboral de los mismos⁷

Sub-categorías	Total de respuestas	Profesores participantes	Formación del profesor (Licenciatura)	Nivel educativo laboral	Rango de edad del profesor
Práctica tradicionalista	10	4	Ingeniero Industrial en Producción y Educación Normalista	Secundaria y preparatoria	40-50
			Ingeniero Topógrafo e Hidráulico	Preparatoria	30-40
			Relaciones Internacionales	Secundaria	30-40
			Antropología Social	Preparatoria	20-30
			Comercio Internacional	Licenciatura	30-40
Práctica constructivista	24	8	Educación de la UG	Maestría y preparatoria	20-30

⁷ Los profesores participantes no necesariamente mostraron las representaciones sociales de una sola sub-categoría

			Química Farmacobióloga	Preparatoria	40-50
			Educación Media Básica	Secundaria	20-30
			Educación para Adultos	Secundaria	50-60
			Letras Españolas	Licenciatura	30-40
			Ingeniero Topógrafo e Hidráulico	Preparatoria	30-40
			Relaciones Internacionales	Secundaria	30-40
			Antropología Social	Preparatoria	20-30
Práctica tradicionalista y constructivista	5	2	Educación Media Básica	Secundaria	20-30
			Educación para Adultos	Secundaria	50-60

a) Práctica tradicionalista

En el primer grupo se comparte información, imágenes y actitudes de una práctica o modelo docente que llaman “Tradicionalista”, este grupo está integrado por cinco profesores con formación universitaria, que atienden niveles educativos de secundaria, preparatoria y licenciatura, y que además dijeron durante su entrevista y escribieron en su autobiografía académica que fueron formados prioritariamente por un este tipo de práctica.

Se insertarán las citas de las entrevistas que se consideren pertinentes para fundamentar el presente análisis de las representaciones sociales de los participantes.

Sobre el anterior tipo de práctica docente, los profesores jóvenes que laboran en secundaria y preparatoria, comparten que aunque la reforma en secundaria indica seguir un tipo de práctica docente constructivista en la realidad a los alumnos hay que irlos conduciendo porque no son independientes, en la práctica se tiene que ser estricto y lo que caracteriza a la práctica tradicional es que los alumnos no pueden preguntar y solamente repiten sin cuestionar.

[...] los exámenes van a ser así, los exámenes no me gusta hacerlos de modo múltiple, me gusta que ellos hagan el trabajo y a veces yo hago la metodología y ellos tendrán que hacer el método, aunque ahorita el enfoque de la reforma en secundarias es diferente, este... trabajamos con el texto, ellos están construyendo su propio conocimiento pero eso es teórico porque en la práctica no es así, todavía no vienen con ese hábito los muchachos, para, pues para que ya puedan ser un poco independientes, todavía no lo son, entonces tenemos que irlos conduciendo... PROFESOR DE SECUNDARIA Y DE PREPARATORIA, 44 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN INGENIERO

INDUSTRIAL EN PRODUCCIÓN Y EN EDUCACIÓN NORMALISTA, ESTADO CIVIL CASADO.

[...] bueno soy de las personas que sí me gusta exigir, este, me gusta la puntualidad, este, me gusta que me entreguen los trabajos limpios, este, pues me fijo en muchos detalles sí, eh... en ocasiones sí me lo han dicho que soy un poquito estricta pero es que sí, bueno, siento que si no somos así, los alumnos no agarran el... como quien dice, el ritmo... PROFESORA DE TELESECUNDARIA, 35 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN RELACIONES INTERNACIONALES, ESTADO CIVIL SOLTERA.

Los significados y representaciones que poseen profesores jóvenes de preparatoria son que las características del modelo tradicionalista es ser memorístico, no se recurre a nuevos enfoques para que el alumno construya el conocimiento y el maestro solamente lo oriente, al contrario expresan que los maestros controlan a los alumnos como en la primaria y que en la realidad se aprende en un sistema tradicionalista porque así fueron educados también los profesores lo hayan querido o no y para ser constructivista hay que saber cómo, pero afortunadamente tienen algo de tradicionalistas pero no todo -véase aquí la aversión a lo tradicionalista y el alivio que se siente al concluir que se tiene algo de eso pero no todo.

[...] me parece que debemos de seguir un modelo constructivista pero hay que saber cómo, no nada más... no por ser constructivista... por ser constructivista porque se te ocurrió, o sea, no. Siento que cada quien tiene sus pasos, o sea, para llegar a ese modelo. PROFESORA DE PREPARATORIA, 27 AÑOS, FORMACIÓN LA LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL, ESTADO CIVIL CASADA.

Yo creo que... la práctica docente para mí tuvo mucho de valor porque aprendí que un sistema tradicionalista, o sea, no sé... si para mí no fue agradable trabajar en ese sistema, no me gustó y para... para mis alumnos, pues yo creo que ellos así lo percibieron, esa había sido su educación desde siempre, o sea, para ellos eso era normal, normal que ellos aprendían eso y ellos estudiaban, leían y querían ser así como sus papás (*ibidem*).

[...] la mayoría de los maestros son de modo tradicionalista o sea tiene algo de tradicionalistas pero no es todo (*ibidem*).

Los profesores de este mismo grupo de práctica tradicionalista que atienden el nivel educativo de licenciatura, siguiendo la línea de que lo tradicional es indeseable, afirman que la mayoría de los profesores no conocen más que el modelo tradicional, por lo tanto, siguen utilizando la memorización y acciones rutinarias sin elementos nuevos, como se puede observar lo tradicional representa acciones mecánicas, anacrónicas y sobre todo lo relacionan con la memorización.

¡Aja o que preparen su clase! o sea, o que ya nada más por memorización o porque ya tienen tiempo dando esa materia se les haga rutinaria y ya nada más vayan por dar la clase, no meten elementos

nuevos y pues la verdad que no están capacitados también en lo nuevo.
PROFESOR DE LICENCIATURA, 37 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN
COMERCIO INTERNACIONAL, ESTADO CIVIL SOLTERO.

Son universitarios todos los profesores de este grupo, quienes describen sus representaciones sociales del tipo de práctica tradicionalista mencionando que no tuvieron otra formación más que esa, sin embargo, dentro de ese grupo 3 de 5 de ellos, se manejan como sabios aficionados usando una serie de conceptos pedagógicos, con cierta superficialidad, pero finalmente sólo aficionados, porque describen los tipos de prácticas mencionando formas, estilos, maneras de conducir el proceso, tocando someramente los elementos que acompañan a las prácticas docentes, pero no se refieren a los elementos que propiamente la constituyen como por ejemplo la forma que en la práctica desarrollada vinculan estos elementos constitutivos, como los contenidos, la profundidad de los mismos, bajo qué lógica se vinculan a los procesos a los que se recurre, porqué esos y no otros, qué tipo de modelos didácticos personales se requieren dependiendo del tipo de contenidos, disciplina, profundidad, además de contextos y estructuras cognitivas a las que van dirigidas los procesos docentes, como menciona P.W. Jackson, (1992: 78) los profesores “tocan de oído”, hablan de su labor pero de manera poco documentada, por esa razón se dijo con anterioridad que se comportan como “sabios aficionados” en términos de Sergio Moscovici.

Las representaciones sobre los tipo de práctica docente desarrollada que poseen este grupo de profesores que labora en niveles educativos básico, medio superior y superior, al parecer se reducen a una práctica tradicional que no les deja satisfechos por darles la sensación de que hay procedimientos más actuales con los que se pueden hacer mejor las cosas, pero que sin embargo, habría que conocer, argumentando que la mayoría de los profesores no conocen.

b) Práctica constructivista

El segundo grupo pertenecientes a esta primera categoría lo conforman ocho profesores que tiene formación tanto universitaria como normalista, siendo al mismo tiempo algunos de ellos parte del grupo anterior. En este segundo grupo se atienden niveles educativos de secundaria, preparatoria, licenciatura y hasta maestría.

Las representaciones sobre una práctica constructivista la relacionan los profesores de secundaria tanto universitario como normalistas, con aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo, intercambio de conocimientos, las actividades dinámicas como maratones, representaciones, cuentos, chistes, además que el profesor debe ser muy tolerante, los alumnos pueden corregirlo sin temor alguno, debe ser guía, asesor, mediador y apoyo y algo que es de llamar la atención en las creencias y representaciones respecto del modelo constructivista es que debe producir conocimiento que tenga la virtud de ser aplicable –más adelante en otra categoría analizaremos más a profundidad la aplicabilidad del conocimiento–.

[...] como el modelo que estamos llevando es de a pensar-recuperativo, ¿sí?, trabajamos mucho en equipo, nosotros supuestamente ahorita lo que tratamos es de incrementar que como maestros no seamos mediadores nada más ¿sí?, apoyo para los estudiantes pero en si lo que se pretende es que el estudiante sea el que haga todo no llegar nosotros nada más y explicar, no llegar a ser y que el estudiante nada más esté escuchando, sino más bien que el estudiante sea el que participe, el que este... haga más las cosas, ¿no? Y nosotros nada más como un apoyo para ellos, hay dudas o algo pues nosotros estar para eso para resolver entonces es lo que se pretende ahorita... PROFESORA DE TELESECUNDARIA, 35 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN RELACIONES INTERNACIONALES, ESTADO CIVIL SOLTERA.

Pues... también, lo que yo hago mucho, por ejemplo, que yo doy una materia de números, dejo ejercicios y ellos los tienen que resolver y posteriormente entre ellos mismos los discuten y luego los aplican, pasan al pizarrón, yo de hecho nada más estoy asesorando y ellos lo hacen todo, entonces entre ellos, esto está mal por esto y esto, entonces que ellos mismo vayan observando y sacando su resultado, ya cuando veo que definitivamente no pueden entonces sí les digo que ya esto es por esto y esto, pero trato de que ellos mismo saquen sus soluciones sin interferir yo mucho, ya interfiero cuando el problema ya no se puede resolver (*ibidem*).

[...] O sea si eres muy cerrada no se les deja nada, o sea lo único que van hacer es que van a estar como pericos repitiendo , tal cual literal en los textos y pues eso no sirve de nada porque a final de cuentas lo que no se les olvidaba los contestaban sin ningún sentido entonces más bien empecé a trabajar eso, les costó mucho trabajo, tuve una minoría que se les facilitó en esta asignatura y en todas las demás asignaturas pero también la manera de estar reflexionando de estar cuestionando todo y no nada más las asignaturas... por ejemplo había veces que yo me equivocaba que no me daba cuenta y ya me decían haber maestra como diciendo ¿ahí dice eso?, y yo decía si es cierto si es verdad, por alguna manera se estaba viendo reflejado lo que yo se les había puesto a hacer, ya ellos se animaban a corregir sin tener miedo a expresarse. PROFESORA DE TELESECUNDARIA, 28 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA, ESTADO CIVIL SOLTERA.

Había veces en que me costaba trabajo abordar la asignatura por el hecho de que era mucho texto y se aburrían por estarles contando, una manera de dinamizarlo fue el de tratar de representarlo, contárselos como cuentos o como un chiste, yo sabía que me estaba brincando muchas cosas dentro de la temática pero al final la esencia era lo que debía de quedarse, siento que en ese aspecto me criticaban y me decían maestra nos aburrimos no nos gusta lo que nos está dando, entonces cambie e hice maratones de historia y se los contaba como un chiste, tratándose de amenizarles la historia y decían que así no se les hacia aburrida y así si le entendían (*ibidem*).

Para los profesores de preparatoria la práctica constructivista implica la libertad del alumno, que sean capaces de expresarse, el profesor hace un ambiente familiar, plática con los alumnos, hace bromas, convive y usa materiales como películas.

Bueno, yo preparo mi clase, ¿verdad?, y trato de explicarla, explicarles, siempre estarles explicando y relacionándose con los ejemplos ¿eh?... dar ejemplos y a veces empiezo dando una pregunta, o sea, les cuestiono, ¿eh?... los antecedentes, o sea, ¿qué saben ellos sobre eso?, por ejemplo, cuando en biología hay muchas cosas que ellos ya saben, por ejemplo, ¿qué tanto saben de clonación?, y entonces empezamos ya a hablar del tema, les empiezo a explicar, ¿eh?... a escribir en el pizarrón los conceptos más importantes, porque como son de prepa, no saben tomar notas; entonces como que... yo los voy guiando... esa es mi manera de clase, pongo con acetatos, con películas también... bueno, les presento películas. PROFESORA DE PREPARATORIA, 46 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN QUÍMICA FARMACOBIOLOGA, ESTADO CIVIL SOLTERA.

[...] pero siempre el ambiente... siempre trato de que sea muy, muy familiar. A mí me gusta no estar siempre enfrente, me gusta irme con ellos aunque estén pegadas las hileras, me gusta estar allá y estarles platicando y a veces hago bromas, convivo más con ellos (*ibidem*).

La representación social sobre el tipo de práctica constructivista que comparten los profesores de licenciatura y posgrado es que sea lo contrario de la práctica tradicional, que no escriban, que los maestros no dicten, que no se vean los conceptos tan profundos, así lo dicen “tan puntillosos”, e igual que los profesores de otros niveles educativos, que los alumnos aprendan a expresarse a criticar a dar su opinión, en una palabra aprecian mucho la participación del alumno y que el profesor organice dinámicas, formación de equipos, círculos de estudio, recurriendo este tipo de docencia a un modelo muy práctico donde se sobrevalora la aplicación del conocimiento.

“...yo me ubico un poquito... en el modelo práctico que sería parte de lo que los alumnos saben, eh... no soy tan rigurosa, no llevo así... tan rigurosa, en cuanto a la evaluación, es lo que yo... lo que a mí me interesa es más lo que ellos hacen... no me interesa que me pongan definiciones tan igual, sino que, ¿qué es lo que ellos entienden en ese aspecto, cómo lo aplican, para qué? O sea, revisar si hubo esa reflexión de para qué les va a servir.” PROFESORA DE PREPARATORIA Y LICENCIATURA, EDAD DE 39 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN LETRAS ESPAÑOLAS, ESTADO CIVIL CASADA.

“Es importante para mí, no se trata de que yo imponga, si alguna situación se ha dado, házmelo saber... házmelo saber para poder entonces retomar; a veces dicen, o a veces que están los compañeros muy agresivos, entonces ya trato de poner más atención, a veces nada más dicen, es que la actividad me gustó, ojalá que lo volvamos a

hacer otra vez o ellos mismos dicen cómo están aplicando lo que realiza uno (*ibidem*).

“Bueno, cuando di la clase en la maestría los hice que participaran a pesar de que son más grandes que yo, así de que formáramos equipos, primero les pedí, me acuerdo que les pedí una definición, luego cómo hacían ellos para mandar una carta, porque la clase era de comunicación, así de cómo sabían redactar, porque de ahí me fui guiando del programa. PROFESORA DE PREPARATORIA, 27 AÑOS, FORMACIÓN LA LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL, ESTADO CIVIL CASADA.

En general se observa un manejo de conceptos constructivistas con cierto temor, muchos deseos de estar llevando a cabo una educación muy activa, misma que ellos equiparan con práctica constructivista, con movimiento y aplicabilidad de lo aprendido, pero tocando los conceptos del conocimiento docente de forma anecdótica e insustancial, es decir, nos permite ver cómo la teoría pedagógica baja al contexto docente difundándose en conocimiento de sentido común para la resolución de los problemas.

c) Prácticas tradicionalista y constructivista

Las representaciones de la práctica tanto tradicional como constructivista la comparten solamente las dos profesoras que tienen formación normalista, una muy joven y la otra de edad madura, las dos del nivel educativo de secundaria, declaran como se mueven en varios modelos docentes y en diferentes momentos de su vida profesional, cómo de un modelo expositivo, tradicionalista, memorístico, pasan a uno donde el alumno participa, hace círculos, representaciones, lluvias de ideas, experimentos, pero también donde los alumnos reflexionen y argumenten sus participaciones, pero al igual que los dos grupos analizados con anterioridad, lo hacen bajo un manejo de experiencias con mucha frescura pero administrando los conceptos y teorías pedagógicas con evidente trivialidad.

“...ok, al inicio era tradicionalista, posteriormente cuando entre aquí a la maestría si cambio un poquito mi visión acerca de la práctica docente aparte era un manera de subsanar las necesidades de los chicos que ya no eran tan fáciles de manejar ¿no?, entonces lo que buscaba era que no memorizaran las respuestas que ya venían en las diapositivas sino mas bien que ellos trataran de reflexionar, que argumentaran...

...posteriormente a la lluvia de ideas abríamos el libro de texto y discutíamos, y decía hagamos reseñas vamos a comprobar las leyes de newton cual es la primera ley pues la aceleración y vamos a empujar una canica o aventamos una piedra, la ley de la inercia el caso del carro y el impulso, correr y frenar posteriormente dentro o fuera del aula, luego el cuestionario guía del libro, para ti como es, aunque las palabras a veces aun no fueran apegadas al texto para mí era mas simbólico que lo trataran de expresar con sus palabras.

En general son las profesoras normalistas las únicas que hablan de cómo han pasado por varios tipos de prácticas docentes y al parecer con una actitud de menos “sabio aficionado”, menos arrogantes, menos soberbias de su saber y experiencia docente, sin embargo, desde un trabajo como el presente argumentamos que los tipos de prácticas no solamente se encuentran relacionadas con las formas, las maneras y los estilo descontextualizados del espacio discursivo donde las prácticas se desarrollarán, de la disciplina que se trate y de los estudiantes a los que se dirige la acción, digamos que no hay modelos didácticos en abstracto pertinentes o impertinentes, lo cual simplificaría la acción docente a hacer una buena elección, pero es más complejo, habría que estudiar el modelo didáctico personal para saber qué se requiere para que en la práctica desarrollada lo que se planeó se produzca de forma consciente e intencionada.

DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Dimensiones de las R.S.	Práctica tradicionalista	Práctica constructivista	Prácticas tradicionalista y constructivista
ACTITUD	Rechazo, desaprobación, censura, anatema, ataque, detracción.	Beneplácito, asentimiento, venia y adhesión casi acrítica.	Reflexiva, creativa, dispuesta y práctica
INFORMACIÓN	Amplia, pero la mayor parte conformada por el sentido común, misma que aporta escasos elementos para un análisis crítico que implicara a la disciplina y al contexto educativo.	Amplia, aunque al igual que en la anterior, gran parte de sentido común. Los participantes afirman que para ejercer este tipo de práctica habría que saber y que la mayoría de los profesores carecen de información.	Gráfica, plástica, narrativa, pero se comparte como denominador común con los dos anteriores tipos de prácticas, ser en parte de sentido común al recurrir en las descripciones escasamente a las disciplinas científicas a las recurre la teoría pedagógica.
IMAGEN	Objeto de representación arcaico, anacrónico, primitivo y anticuado.	Idea actual que representa lo efectivo, lo vigente.	Estructura viva que cambia y que refleja que la transformación es posible.

Objetivación de las representaciones sociales

Los profesores con formación docente o universitaria, de cualquier nivel y de cualquier asignatura, han asimilado e internalizado que estipuladas formas y estilos de enseñanza y de aprendizaje, así como formar determinado tipo de

alumnos es lo que marcaría la diferencia entre lo que es educativo y lo que no lo es, sin tomar en cuenta el análisis pormenorizado de las acciones docentes revisadas a la luz de los objetivos, es decir, la recuperación de lo que se hace y se logra en la práctica docente propia, para intentar de forma sistemática pasar de la representación y de la creencia, a la certeza y al conocimiento aproximado de lo que ocurre dentro de las aulas.

Anclaje de las representaciones sociales

En esta primera categoría se encontraron las siguientes representaciones sociales, mismas que como son representaciones o significados que poseen los profesores pueden ser ciertos o no, estar conscientes o inconscientes de ellos, o pueden propiciar actos educativos o no educativos, sin embargo, es el nivel de anclaje de estas representaciones el que permiten a los docentes comunicarse, tomar decisiones y desarrollarse como profesores dentro de los espacio discursivos que son las aulas:

- a) Todos los profesores de manera implícita o explícita consideran que *“la práctica docente tradicional”* es en la actualidad impertinente, obsoleta y anacrónica, además memorística, rígida, indeseable, aunque abiertamente son las únicas dos maestras normalistas, quienes trabajan en el nivel educativo de secundaria, las que describen una serie de actividades que les han permitido transformar la práctica de tradicional a una práctica más activa.
- b) La práctica docente que en general se considera adecuada y pertinente para la actualidad, es dinámica y constructivista, sin tomar en cuenta ni la asignatura, ni la disciplina, ni el nivel educativo, aunque cinco de los participantes tienen formación universitaria describen al tipo de *“práctica docente tradicional”* como la antítesis de lo adecuado para que en la actualidad la práctica docente produjera actos educativos.
- c) Ocho de diez profesores, describen la práctica propia poniendo de relieve una serie de procesos aparentemente muy dinámicos dentro del aula.

Categoría 2. Contextualización del conocimiento

Distribución de respuestas de los profesores en las subcategorías, según formación y nivel educativo laboral de los mismos⁸

Sub-categorías	Total de respuestas	Profesores participantes	Formación del profesor (Licenciatura)	Nivel educativo laboral	Rango de edad del profesor
Conocimientos previos.	16	7	Educación para Adultos	Secundaria	50-60
			Química Farmacobióloga	Preparatoria	40-50

⁸ Se incluye en esta categoría la visión sobre la problemática social, familiar, problemas y cultural, para la cual la escuela tendría que adquirir una posición crítica para intentar revertir sus tendencias y no retroalimentarlas.

			Educación Media Básica	Secundaria	20-30
			Letras Españolas	Licenciatura	30-40
			Ingeniero Industrial y Educación Normalista	Preparatoria	40-50
			Ingeniero Topógrafo	Preparatoria	30-40
			Relaciones Internacionales	Secundaria	30-40
Contenidos relacionados con la vida cotidiana	3	2	Ingeniero Industrial y Educación Normalista	Preparatoria	40-50
			Química Farmacobióloga	Preparatoria	40-50
Aplicación de los contenidos	11	8	Antropología Social	Preparatoria	20-30
			Educación de la U.G.	Maestría	20-30
			Comercio Internacional	Licenciatura	30-40
			Relaciones Internacionales	Secundaria	30-40
			Ingeniero Topógrafo	Preparatoria	30-40
			Educación Media Básica	Secundaria	20-30
			Química Farmacobióloga	Preparatoria	40-50
			Educación para Adultos	Secundaria	50-60
Problemas del contexto de conocimiento.	2	2	Comercio Internacional	Licenciatura	30-40
			Educación de la U.G.	Maestría	20-30

En la segunda categoría que es “contextualización del conocimiento”, se presenta el análisis por medio de cuatro subcategorías resultantes, en las cuales se describen situaciones como el papel que juegan los conocimientos previos, la finalidad de relacionar los contenidos con la vida cotidiana, la aplicación de los contenidos, el desarrollo de competencias y habilidades, así como la practicidad del conocimiento y problemáticas relacionados con el contexto escolar.

a) La finalidad de relacionar los contenidos con la vida cotidiana

En el grupo de profesores que conforman la presente subcategoría, se encontró que siete de diez, quienes laboran en los niveles educativos de secundaria, preparatoria y licenciatura, y cuya formación es tanto universitaria como normalista, poseen representaciones sociales sobre los contenidos educativos, específicamente acerca de la finalidad de relacionar los contenidos con la vida

cotidiana de los sujetos a los que el conocimiento va dirigido, mencionan que los contenidos tienen que interesarles a los estudiantes, estar relacionados con su vida cotidiana, sus contextos inmediatos, su realidad y justamente de ahí se tendrían que retomar ejemplos, hacer analogías y dar la teoría junto con casos prácticos para lograr la finalidad de que los contenidos se hagan significativos.

También se menciona en este grupo de profesores respecto del tema, que para lograr esa finalidad de hacer el contenido revelador y sugerente, el conocimiento no lo fijan a un texto en específico sino que lo relacionan con la realidad e incluso equiparan las actividades de la investigación científica con lo que se hace en la vida cotidiana.

Enseguida se insertan algunas citas de las entrevistas aplicadas a los profesores que ilustraran lo anterior.

“...¿Haber quién ha vivido eso? ¿Qué te ha pasado a ti? O sea, los temas que tratamos de orientación son... pues, yo siento que de interés, porque son de noviazgo, de la familia, incluso de la sexología, de las instituciones, ¿qué pueden hacer? Entonces eso como que les llama la atención, ¿sí?” PROFESORA DE PRIMARIA Y SECUNDARIA, EDAD DE 55 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PARA ADULTOS, ESTADO CIVIL CASADA.

“por ejemplo, si yo doy un tema de biología, no tengo que limitarme solo a lo que dice el libro, sino que puedo relacionar eso con su vida diaria, con lo que estamos viviendo, ¿verdad?, para que de esa manera también ellos vean lo que les estoy dando. Sea para ellos algo importante” PROFESORA DE PREPARATORIA, 46 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN QUÍMICA FARMACOBIOLOGA, ESTADO CIVIL SOLTERA.

“Utilizo diferente material, información, vemos películas eh... este, revisamos textos, vamos a ver exposiciones, o sea, pues utiliza... No llevamos un texto así, específico, en ninguna de las materias que yo imparto; sino que, trato que ellos... lo que realizamos vean una relación entre realidad, su realidad, su entorno y el tema que estamos revisando para que no se quede nada más así de con... ahhh... no sé. El conocimiento es esto ¿no?” PROFESORA DE PREPARATORIA Y LICENCIATURA, EDAD DE 39 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN LETRAS ESPAÑOLAS, ESTADO CIVIL CASADA.

”¿no creen que están utilizando la investigación?, ¡ah, sí! Así como que, son ideas que van dando, como que es algo muy... Están ellos... condicionándose en cuestión de concepto, definición, más o menos, no están acostumbrados a relacionar con su vida cotidiana con lo que ellos hacen, y eso es lo creo”. (*ibidem*).

Sí, “relacionado por ejemplo, puede ser a lo mejor de fútbol este... de acuerdo al tema veo si lo puedo hacer o no, entonces en un dado caso que no me entiendan a algo entonces hago una analogía, trato de hacer una analogía, bueno esto es lo que hago”. PROFESOR DE SECUNDARIA Y DE PREPARATORIA, 44 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN INGENIERO INDUSTRIAL EN PRODUCCIÓN Y EN EDUCACIÓN NORMALISTA, ESTADO CIVIL CASADO.

“Claro, estamos viendo un ejemplo de la vida cotidiana, ¿si? Y estoy viendo el factor de proporcionalidad, entonces puedo hacer una tabla y puedo hacer una ecuación. Entonces este es el enfoque” (*ibidem*).

“que se da dentro del aula, porque para poder hacerles llegar algún mensaje a los niños tiene que haber un clima favorable, un ambiente agradable y de esa manera se obtiene, de otra manera sería muy difícil o estaríamos cumpliendo nada más con un programa”. PROFESORA DE PRIMARIA Y SECUNDARIA, EDAD DE 55 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PARA ADULTOS, ESTADO CIVIL CASADA.

“Bueno yo siempre trato que el conocimiento que... que hay que impartir eh... ese conocimiento lo transfieran a su vida diaria. Es lo que siempre uno piensa y que... que lo que vemos en matemáticas a ellos les pueda servir en la vida diaria; porque luego ellos no le encuentran el significado, no están en matemáticas y pierden el interés por el estudio ¿verdad? Y no dan esa conexión, esa vinculación”. PROFESOR DE PREPARATORIA, 33 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN INGENIERO TOPÓGRAFO E HIDRÁULICO, ESTADO CIVIL SOLTERO.

“Por ejemplo, en algunas otras materias las noticias del momento o lo que pasa en nuestro entorno, vincularlo. Y les queda un significado, una tendencia más significativa” (*ibidem*).

“principalmente lo que trato es de que participen los alumnos ponerles ejemplos muy prácticos que estén relacionados con su mismo ambiente” PROFESORA DE TELESECUNDARIA, 35 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN RELACIONES INTERNACIONALES, ESTADO CIVIL SOLTERA.

“Que el conocimiento que veamos en clase ellos lo transfieran a su vida cotidiana, para que se note diferente, que sea significativo” (*ibidem*).

“nosotros mismos dar pura teoría sin ponerles casos prácticos, no hablarles del entorno que les rodea y se queda únicamente en teoría y ya es todo, no le seguimos” (*ibidem*).

b) Problemáticas relacionados con el contexto de conocimiento

Sobre el contexto educativo de su práctica, los profesores de secundaria y preparatoria hacen análisis social con problemáticas que el docente difícilmente puede remediar pero que para ellos en lugar de representar datos del contexto, representan problemáticas que obstaculizan que los resultados educativos fueran diferentes, tales como conflictos propios de la edad de la adolescencia, pobreza, migración, desatención familiar, el que trabajan en un contexto social y cultural donde no se da ningún valor al conocimiento, problemáticas de otros profesores que o están recién egresados o tienen ya muchos años en el servicio docente y una práctica casi inamovible.

Son los profesores de educación superior los que se representan su contexto no con problemáticas que ellos no solucionarán, sino con una serie de datos como

acciones que para ellos han sido muy convenientes y apropiadas para el nivel educativo donde laboran.

Se seleccionaron algunas citas textuales de las entrevistas que se consideraron ilustrativas.

“...hacerle ver al alumno qué quieres ver, qué quieres hacer. Y estar dando esta práctica, también involucrarlo”. PROFESOR DE LICENCIATURA, 37 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN COMERCIO INTERNACIONAL, ESTADO CIVIL SOLTERO.

“...vamos a hacer una entrevista de una chica en particular de otro grupo, vamos a hacer preguntas, nada más este... las que no quiera contestar ella no las va a contestar, también decirle desde antes a la alumna y a veces conocíamos cosas que no sabíamos no tanto de las personas sino de la temática, pero bueno se daba en esa forma esas intervenciones que podían ser de otra gente y me ponía a platicar con ellos es que vamos a hacer este tema, me involucraba, involucrar cosas así, eh... que sean más significativas” PROFESOR DE LICENCIATURA, 37 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN COMERCIO INTERNACIONAL, ESTADO CIVIL SOLTERO.

“llevé a la práctica en las clases de la maestría justamente lo que aprendí ahorita en mi programa de maestría, yo no tengo que dar ni siquiera una sugerencia que caigo a veces en eso, porque he tendido a caer en eso, pero como eran ya señores yo trataba de escucharlos y era ahí de platicar y platicar y yo nada más escuchar” PROFESORA DE PREPARATORIA Y MAESTRÍA, 27 AÑOS, TIENE COMO FORMACIÓN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO, ESTADO CIVIL CASADA.

“... yo me puedo dar cuenta he... por todo lo que te digo por lo que tengo con los muchachos que hay un conflicto social y económico en el aspecto de que... hay muchos papas y mamás que salen a trabajar entonces se van a trabajar... y bueno la cuestión es que... he... sus horarios son muy extensos entonces tienen en la casa a los jóvenes lo niños y no hay nadie... si... entonces ellos ven la manera de organizarse... para la comida y todo eso... pero bueno tu sabes que están en secundaria son adolescentes... entonces... llegan a la casa y no hay nadie y entonces que hacen se salen y es cuando empiezan los conflictos sociales...”. PROFESORA DE PRIMARIA Y SECUNDARIA, EDAD DE 55 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PARA ADULTOS, ESTADO CIVIL CASADA.

“Otro problema que tenemos de tipo familiar, es que muchos de los jovencitos, ya no tienen, ya no obedecen a los papas, o sea carecen de autoridad, y yo siento bueno... que cuando alguien carece de autoridad es inseguro porque no sabes a qué atenerse, si entonces entran las... influencias negativas de los jóvenes que no hacen nada, y entonces lo toman como modelo, entonces llega el papa y al papa no le hacen caso, entonces son situaciones problemáticas que van a repercutir en la escuela, si, en que, de que van a repercutir en mi practica, porque tengo que enfrentar esa problemática, no las podemos dejar a un lado, ¿si?... si yo estoy viendo que tiene una mala influencia, que tiene un comportamiento diferente, que a como entró” (*ibidem*).

“...ahorita yo me doy cuenta porque tengo el evento de la Academia y pues me doy más cuenta de los problemas que hay en la escuela, me doy más cuenta de... algún maestro que se está jubilando en la prepa, de algunos que fueron sus maestros y... que... que hay mucho maestro nuevo... maestro nuevo que no está... no viene preparado, porque yo aunque no estaba preparada como maestro, los alumnos no eran como ahora... ahora los alumnos... son diferentes”. PROFESORA DE PREPARATORIA, 46 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN QUÍMICA FARMACOBIOLOGA, ESTADO CIVIL SOLTERA.

“...por ejemplo las costumbres de la comunidad por ejemplo los días de fiesta es como que prohibido ir a la escuela o hacer cualquier actividad, en específico el tres de mayo que es día de la santa cruz por ser el día festivo de la comunidad, es decir es Santa Cruz de Juventino Rosas todo lo que quieren es ir a la ciudad al desfile o especie de carnaval. Lo que influye también mucho es cuando vienen los familiares que se van al norte por que es una comunidad donde si emigran muchas personas, sobretodo varones e incluso las familias enteras, la mayoría de las personas que habita ahí en la comunidad son mamás con sus hijos chiquitos porque ya los grandes saliendo de secundaria ya se van por que es una comunidad que tiene de cierta manera poca actividad agrícola y ganadera, la ganadera en el procesamiento de lácteos”. PROFESORA DE PREPARATORIA Y MAESTRÍA, 27 AÑOS, TIENE COMO FORMACIÓN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO, ESTADO CIVIL CASADA.

“Hay chicos que vienen de comunidades muy cerradas que les cuesta mucho trabajo adaptarse a los que ya están más cerca de la ca... carretera municipal que es Guanajuato, y son más comunicativos, más sociales, más abiertos”. PROFESOR DE PREPARATORIA, 33 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN INGENIERO TOPÓGRAFO E HIDRÁULICO, ESTADO CIVIL SOLTERO.

“El aprendizaje para mis alumnos no tiene mucho valor. Es algo que, como decía anteriormente lo ven de esa forma los hombres, y dicen tu obligación es irte a Estados Unidos en lugar de entrar a la escuela, como de esta escuela no se tiene nada, se tiene más de que tú te vayas para allá, ganes más dinero, ellos como que no le dan mucho valor al conocimiento, para ellos lo más importante es el dinero, aunque la persona no estudie”. PROFESORA DE TELESECUNDARIA, 35 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN RELACIONES INTERNACIONALES, ESTADO CIVIL SOLTERA.

“Pues los alumnos eran así como que muy reprimidos, ¿no?... No les podías hablar de no sé... de... de... de sexo a lo mejor, no eso está mal así en varias ocasiones...un padre, ¿no?, y todos eran como que muy apasionados, así de que a las muchachas sus papás no las dejaban que anduvieran a la moda, tampoco andaban así con sus faldas largas, andaban vestidas normal pero... pero no muy exageradas y no se pintaban así tanto, yo veía así esa escuela como rara, o sea, yo creo que ese ambiente se debía mucho a la manera de ser de esos estudiantes, el modo, la forma de... de cómo se iban formando y cómo sus papás querían que fueran, por eso los metían ahí, porque así querían, así seguramente porque también a ellos los educaron así”.

PROFESORA DE PREPARATORIA, 27 AÑOS, FORMACIÓN LA LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL, ESTADO CIVIL CASADA.

“La mayoría de los estudiantes iba porque lo mandaban y no le interesaba lo que pensara, ¿no?, pues yo sí me salgo y no me importa, aunque mis papás me regañen y aunque me corra la maestra, así decía. A los papas, yo veía a los papas allí y no, no les importaba. Había de todo allí, pero la mayoría eran personas de que yo estoy estudiando para ser... no sé... alguien en la vida, para ganar mucho dinero, porque decía: Yo no sé que estudiar, porque si estudio antropología pues es padre pero pues, o sea a mí que me va a dejar ¿No? ¡como que no! ¡No!, mi mamá no me va a dejar que me vaya seis meses o cuando esté haciendo mi trabajo de campo” (*ibidem*).

c) El papel que juegan los conocimientos previos.

Tres profesores de preparatoria y licenciatura mencionan el papel que representan los conocimientos previos en el aprovechamiento escolar, y continúan relacionando el entorno inmediato del alumno para que participe y esto a su vez se utilice como antecedente para el tratamiento de los temas o se propicia que haya antecedentes dejando tareas de indagación.

“Después de ver la película tratamos de analizar, de comentar y salen muchas cosas de lo que ellos aprendieron, y ahí sale también cómo es su relación familiar, si se llevan bien o no, si vive su papá con ellos, si se llevan bien, si son diferentes para su familia. Todo sale mucho, muchas... muchas cosas, recorro a eso como conocimiento previo pero, también, ¿por qué?, ¿cómo lo traen?, o, ¿por qué lo traen así?” PROFESORA DE PREPARATORIA Y LICENCIATURA, EDAD DE 39 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN LETRAS ESPAÑOLAS, ESTADO CIVIL CASADA.

“Yo me fijo que cuando les dejo nada más tarea de un tema son más participativos porque ya ellos lo saben y dicen, ¡ah!, pues es que ahora ya qué hago yo también, ya sabía esto... es una manera, pero a veces cuando yo les hago una pregunta, pues como a veces son temas que ellos desconocen totalmente, no participan mucho”. PROFESORA DE PREPARATORIA, 46 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN QUÍMICA FARMACOBIOLOGA, ESTADO CIVIL SOLTERA.

¿no? Ya ellos también deben de investigar antes de darles una la clase para que ellos tengan como conocimientos previos de lo que se va a ver en clase; y así que sea una clase compartida por parte de los alumnos y del maestro, ¡claro!, para que ellos también vayan formando sus propios conceptos o ver que... ideas traen acerca de tal tema” (*ibidem*).

“Si voy a abordar un tema, pues primero trato de indagar que es lo que saben de ese tema, vamos a suponer, por ejemplo, números naturales, ¿qué entienden por números naturales?...” PROFESOR DE SECUNDARIA Y DE PREPARATORIA, 44 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN INGENIERO INDUSTRIAL EN PRODUCCIÓN Y EN EDUCACIÓN NORMALISTA, ESTADO CIVIL CASADO.

d) Aplicación de los contenidos. Competencias, habilidades, practicidad del conocimiento.

Diferenciar la finalidad de adquisición del conocimiento por el conocimiento mismo o si se equipara solamente con información que de forma evidente tenga una aplicación en un contexto de la vida diaria o vida cotidiana.

Fue para dos profesores de educación superior que las representaciones sobre la finalidad de vincular los contenidos con la vida cotidiana se relaciona con la aplicabilidad del conocimiento y afirman que es aterrizando los contenidos en su entorno laboral y personal lo que les permitirá a los estudiantes aplicarlo.

“...prepararlo para que sea un persona de bien y aplique todo ese conocimiento que se le enseñó, porque a veces aquí le damos un... le damos toda la teoría y las actividades laborales y son otras cosas, empiezan a *aplicar* otras cosas, otra metodología, otra fuente, no sé. Y si es lo que nos involucra a nosotros también como maestros, pues ver un entorno... un entorno en el que estamos viviendo, ver un entorno que a ellos les interesa, bueno económico, que vean ese... ese trabajo, algo que van a transformar tanto en su vida como en el medio que van a laborar”. PROFESOR DE LICENCIATURA, 37 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN COMERCIO INTERNACIONAL, ESTADO CIVIL SOLTERO.

“aquí lo más importante para que se dé el conocimiento es aterrizar, aterrizar esos contenidos a su medio contextual para que él les encuentre sentido porque si vemos contenidos que él nunca los ha *aplicado* ni lo han aterrizado ahí, pues son contenidos que no van a tener ningún significado para ellos, entonces de esta definición, esa es nuestra función, esos contenidos enseñárselos, aterrizarlos a su contexto, ¿sí?, para que él pueda decir: Esto lo vi en la escuela y lo estoy aplicando aquí en este momento porque si no, no tiene significado de acuerdo a su contextos y puede ser que en algunos lugares ni si quiera han visto un libro de este tipo de pasta gruesa, es más y eso que es, de donde o que, tenemos que aterrizarles los contextos para que él vea, y que esté aprendiendo, y diga: Ah, esto lo aprendí en la escuela”. PROFESORA DE PREPARATORIA Y MAESTRÍA, 27 AÑOS, TIENE COMO FORMACIÓN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO, ESTADO CIVIL CASADA.

Como puede observarse los maestros participantes no importando la formación o el nivel educativo en el que laboren, a través de sus representaciones sociales respecto de los contenidos académicos, intentan transferirlos o vincularlos con la realidad familiar y social que es el contexto inmediato del estudiante pero habrá que preguntarnos ¿cuál es la diferencia que hay entre un alumno que termina secundaria o preparatoria de otro que no la haya terminado, si los primeros estudiaron contenidos tan ordinarios que los segundos manejan y aplican?

¿No será tiempo de que los maestros vayamos repensando con base en los resultados educativos actuales, las representaciones sociales con las que nos comunicamos y con base en las cuales tomamos decisiones en el desarrollo del quehacer docente?

Por otro lado, se mencionan problemáticas complejas como la social y la familiar y las representaciones con base en las cuales se pueden remediar esas problemáticas, sin embargo son situaciones a las que el docente puede hacer muy poco por mejorar y entonces llegan a convertirse no en problemas sino en datos del contexto, mismos que algunos profesores las aprecian como tal y a otro grupo les sirve para justificarse por los resultados educativos obtenidos.

DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Dimensiones de las R.S.	Conocimientos previos.	Contenidos y la vida cotidiana	Aplicación de los contenidos	Problemas del contexto de conocimiento
ACTITUD	Muy favorable a fortalecer estos conocimientos a través de la experimentación e indagación	Obsesiva y hasta irreflexivamente favorable a la vinculación de los contenidos académicos con la vida cotidiana	Actitud positiva hacia la aplicación, practicidad y utilitarismo del conocimiento adquirido en la institución escolar	Favorable a que el docente contribuya a solucionar complejas problemáticas sociales –que desde nuestro punto de vista no son su competencia-
INFORMACIÓN	Suficiente para conocer el papel que juegan los antecedentes en aprovechamiento escolar	Escasa información académica sobre el porqué de tal vinculación.	Al parecer amplia aunque no se detectan argumentos fundamentados	De sentido común y vida cotidiana, pero no información adecuada en el abordaje de problemáticas sociales ininteligibles
IMAGEN	El objeto de representación es la imagen de que son contenidos indispensables	Imagen de unidad e inseparabilidad de contenidos académicos y vida cotidiana	Se posee la idea de que propiciar la aplicabilidad del conocimiento significa actualización, competencia técnica y performatividad o eficacia creciente	Imagen de un modelo social susceptible de soluciones simples

Objetivación de las representaciones sociales

Es asombroso ver como se objetivan e internalizan y luego se difunden y comparten entre los profesores una serie de concepciones a veces fundamentadas y otras intuitivas o de sentido común, alrededor del contexto educativo, tales como pensar que el conocimiento de preferencia siempre tiene

que estar vinculado al contexto inmediato, los contenidos deben ser aplicables en la vida cotidiana, así como pretender resolver problemáticas de una sociedad compleja en lugar de resolver o analizar cuestiones pedagógicas que sí corresponde a los profesores abordar.

Anclaje de las representaciones sociales

El nivel de anclaje de las representaciones sobre problemáticas económicas y sociales del contexto no les permiten a los profesores de secundaria y preparatoria, observar que es dentro de la práctica propia donde alguna intervención tendría más posibilidades de transformar los resultados y por lo tanto actuar en consecuencia.

Sin embargo, los profesores de educación superior logran un nivel de anclaje que les permite elaborar una representación social de su contexto, no con problemáticas que ellos no solucionarán, sino con acciones pedagógicas aplicadas al nivel educativo donde laboran.

Otra representación social que se detectó en esta categoría, se manifiesta con un nivel de anclaje considerable al referirse a la aspiración que poseen algunos profesores participantes sobre la aplicabilidad del conocimiento casi para todos los contenidos, pero en este punto habría que repensar esta representación porque hay contenidos muy especializados que difícilmente se podrán acercar a un conocimiento inmediato u ordinario y por lo tanto, en muchos contenidos innecesaria o absurda su aplicación.

El riesgo de contextualizar en extremo el conocimiento para que sea muy cercano al conocimiento de la vida cotidiana y tenga aplicación en el entorno habitual del estudiante, es llegar a vulgarizarlo a tal grado que las representaciones sociales de los contenidos académicos sean muy similares a las del conocimiento ordinario.

¿No se estará confundiendo de manera drástica al conocimiento sugerente y significativo con uno muy inmediato y ordinario? Cuestionamos lo anterior porque los resultados educativos que observamos y que se constatan en estadísticas generalizables a través de organismos multilaterales, no nos dejan satisfechos, no ocupamos lugares decorosos ni a nivel local ni global, lo cual es motivo urgente de reflexión.

Categoría 3. Planeación

Distribución de respuestas de los profesores en las subcategorías, según formación y nivel educativo laboral de los mismos⁹

Sub-categorías	Total de respuestas	Profesores participantes	Formación del profesor (Licenciatura)	Nivel educativo laboral	Rango de edad del profesor
			Educación Media Básica	Secundaria	20-30

⁹ Esta categoría contempla las representaciones sociales relacionadas con el nivel de intervención y participación de los profesores en los complejos procesos de mediación con el currículum establecido.

-Total aceptación del programa	12	6	Relaciones Internacionales	Secundaria	30-40
			Ingeniero Topógrafo e Hidráulico	Preparatoria	30-40
			Química Farmacobióloga	Preparatoria	40-50
			Educación para Adultos	Secundaria	50-60
			Comercio Internacional	Licenciatura	30-40
-Se lamenta que en el programa no hay mediación del profesor	5	3	Educación Media Básica	Secundaria	20-30
			Relaciones Internacionales	Secundaria	30-40
			Antropología Social	Preparatoria	20-30
-Intervención en el diseño curricular o la planeación	3	2	Ingeniero Industrial y en Educación Normalista	Preparatoria	40-50
			Química Farmacobióloga	Preparatoria	40-50
-La mediación del currículum	8	5	Ingeniero Industrial y en Educación Normalista	Preparatoria	40-50
			Educación de la UG	Preparatoria y Maestría	20-30
			Ingeniero Topógrafo e Hidráulico	Preparatoria	30-40
			Letras Españolas	Licenciatura	30-40
			Comercio Internacional	Licenciatura	30-40

a) Total aceptación del programa

En esta subcategoría se acepta que en la programación educativa preestablecida no hay mediación del profesor.

Los profesores que conforman este grupo laboran en todos los niveles educativos, tienen formación tanto universitaria como docente, así como los rangos de edad, los abarcan todos, de entre 20 y 60 años, son profesores que comparten similares representaciones sociales acerca de la aceptación de la existencia de un programa que hay que seguir casi de forma acrítica y con escasa mediación del profesor, es decir escasamente aportan sus propios significados al currículum establecido.

Se manifiestan conocimientos de sentido común o representaciones sociales compartidas por este grupo de profesores que implican la correlación de los contenidos, por supuesto seguir secuencias, una planeación preestablecida para

la materia que deja escaso espacio para que el profesor intente hacer aportaciones a las propuestas originales, procesos, transferencia de contenidos, prejuicios porque a como de lugar tienen que concluir las temáticas iguales todos los profesores de la materia, así como de manera casi irremediable el programa y su secuencia se sigue como está, aunque no se tomen en cuenta factores relacionados con el contexto educativo histórico e institucionalizado, llámese tiempo, intereses, conocimientos previos, necesidades de aprendizaje y formación del profesor, entre otros.

“Todo van correlacionados con el tema central y donde termina uno e inicia el otro, todos los temas están correlacionados hubo una reforma pero se acaba de aplicar el ciclo pasado, ahorita están cubriendo esos materiales primero y segundo grado y están apoyados con videos, reflexiones las transmisiones las cambiaron” PROFESORA DE TELESECUNDARIA, 28 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA, ESTADO CIVIL SOLTERA

“Seguir las secuencias hay cambio de fondo, en ciencias naturales no se hacían muchos experimentos y ahorita se hacen más al parecer por cada tema viene un experimento” (*idem*).

“O sea, una planeación, que tengas bien presente y claro, ¿qué es lo que vas a trabajar? ¿Qué es lo que desea lograr el muchacho?” (*idem*).

“Por ejemplo de cálculos es algo difícil bueno más, en este momento el primer y segundo nivel son teorías y ya al final vienen aplicaciones, pero para llegar a esas aplicaciones el chico tiene que tomar el proceso uno y luego el dos para que al final el chico lo pueda transferir, pero en esa primera y segunda unidad ya se me aburrieron y ya le encuentra significado hasta la tercera unidad en donde vienen las aplicaciones, pero es un seguimiento que uno no se puede saltar de acá a acá” PROFESOR DE PREPARATORIA, 33 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN INGENIERO TOPÓGRAFO E HIDRÁULICO, ESTADO CIVIL SOLTERO.

“O sea, los temas para mí, es algo que me interesa mucho terminar los temas porque... veo que cuando ellos salen de la prepa van a afrontar los temas que yo les debo de enseñar, entonces ahí yo no quisiera en ningún momento estar como que presionada por terminar el programa o ver los temas, pero como también trabajamos de manera departamental en la prepa, tenemos que terminar todas igual los temas” PROFESORA DE PREPARATORIA, 46 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN QUÍMICA FARMACOBIOLOGA, ESTADO CIVIL SOLTERA.

“¡Aja! mira, me paso estudiando y ya tenemos el programa con los temas que se tienen que ver cada semestre, por ejemplo de biología, que es la materia, entonces ya ahí dice por ejemplo en la unidad 1 se

van a dar tales temas, ¿verdad?, y ya tienen una secuencia a seguir” (*idem*).

“...y allí estuve ya impartiendo la materia, las reformas y mi estrategia con los alumnos era esa, yo primero hacía un repaso del programa”
PROFESORA DE PRIMARIA Y SECUNDARIA, EDAD DE 55 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PARA ADULTOS, ESTADO CIVIL CASADA.

Ellos pensaban que era, ¡ay que me hace esa materia! pero en orientación teníamos un programa bien especial para primero, para segundo, para tercero, y entonces poco a poquito me los fui ganando” (*idem*).

“Yo voy y me presento como coordinador y entonces yo les digo miren, esto vamos a trabajar durante el año ¿Cuándo lo vamos a trabajar? Cuando alguno de sus maestros no venga, ¿sí? (*idem*).

“Yo tengo un pizarroncito en donde voy cambiando cada mes los temas que vamos del programa, ya sea en trabajo social, entonces vamos haciendo como una especie de periódico mural sobre los temas que van a ver” (*idem*).

“...bueno siento que hay que ser congruentes también en lo que a veces se dice, que porque a veces, se sabe no lo revirtió, no se trata de que yo soy la maestra y cuando quiero cambio las cosas, cuando yo quiera” PROFESOR DE LICENCIATURA, 37 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN COMERCIO INTERNACIONAL, ESTADO CIVIL SOLTERO.

“Pero involucrándolo más de que tuviera el programa pues para esto le sirve y estas materias son para cursos posteriores donde ustedes tienen que integrar esta materia con otras, o sea ese es el programa que tenemos y esto lo llevarán una y otra vez así hasta que salgan” (*idem*).

b) Se lamenta que en el programa no hay mediación del profesor

En esta sub-categoría son tres profesoras de entre 20 y 35 años, -como se puede observar profesoras jóvenes- que laboran en secundaria y preparatoria, quienes a través de sus representaciones aceptan que siempre existe una planeación establecida sin incluir las demandas contextuales y de una forma u otra, lamentan la escasa mediación con el currículum que en algunos espacios educativos, sobre todo, en educación básica y media superior, se le puede permitir al profesor para que goce de un margen más amplio de aportación y creatividad al modelar contenidos y códigos que estructuran los mismos.

En seguida se insertan las citas de las entrevistas realizadas a los profesores participantes, en las cuales se podrá observar cómo se clama por un margen de acción que permita modificar la secuencia programada en el currículum, dado que

desde el punto de vista de este grupo lo más importante es que se logren aprendizajes sugerentes y no sólo que se cumpla con el programa.

También se podrá apreciar cómo el grupo se lamenta porque en ocasiones tiene que salirse un poco de la planeación, lo ven como una acción necesaria. Otras representaciones contienen la queja sobre cómo las autoridades educativas les dejan muy claro que no son ellos, los profesores quienes tienen que hacer su programa porque el programa ya está hecho y solamente hay que aplicarlo.

“Se jerarquiza de acuerdo a como viene establecido, uno no puede modificarlo mucho bueno si puede sin despegarse tanto porque si no llega el supervisor, pero ya viene una jerarquía por ejemplo ya vienen temas centrales y de ahí se desprende los demás por ejemplo se va a ver las drogas se ve el concepto sustancia, qué tipos hay, cuales son los efectos, las consecuencias, todo tenía que ver con las drogas pero venía secuenciado” PROFESORA DE TELESECUNDARIA, 28 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA, ESTADO CIVIL SOLTERA.

“Se plantea que el docente tiene como su único fin, cumplir el programa y no que en realidad ellos aprendan, Yo pienso que sí, es lo peor, ¿no?, porque dicen, ya... ya aquí terminé, vimos todos los temas, ya, todo mi trabajo, pero en realidad lo que importa es que en realidad logres que los niños aprendan y lo apliquen” (*idem*).

“Respecto al contenido se hace una planeación, y se supone que la planeación está basada en el contenido, lamentablemente se sale un poco de la planeación, pues surgen más inquietudes y si se hace a un lado la planeación me voy a veces por las inquietudes de los estudiantes. Respecto de la guía que existe, se tiene que hacer una introducción, 5 minutos de introducción, 10 de planeación y 20 minutos de desarrollo, como ejemplo, pero yo no siempre lo hago” PROFESORA DE TELESECUNDARIA, 35 AÑOS, FORMACIÓN DE LICENCIATURA EN RELACIONES INTERNACIONALES, ESTADO CIVIL SOLTERA.

“... lo que me marcaban en el programa en esa escuela donde daba clases, que la directora me decía tienes que abarcar todo, no tienes que hacer tú tu programa ni nada, porque era en escuela particular y pues... si nos decía que así como nos dieran el programa que así lo teníamos que dar, y pues ya así era como yo lo daba” PROFESORA DE PREPARATORIA, 27 AÑOS, FORMACIÓN LA LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL, ESTADO CIVIL CASADA.

¡Aja! nos daban una antología que... había que seguir, serán los dos primeros exámenes parciales 3 a 4 unidades y ya el examen final era de todas las unidades, estaba tal cual, así era el examen ¡ja, ja, ja! (*idem*).

c) Intervención en el diseño curricular o la planeación

En esta sub-categoría participaron solo dos profesores que tienen formación universitaria, un ingeniero industrial y una química fármaco-bióloga de entre 44 y 46 años y con similar número de años en el servicio docente del nivel educativo de preparatoria.

Como se muestra enseguida, la participación que ellos tienen puede ser formal o informal en el diseño curricular o la planeación de los contenidos, misma de la que sí goza este grupo de participantes a diferencia de los dos grupos anteriores.

“...posteriormente este... les doy el programa, el programa consiste en esto, por ejemplo, eran unidades posteriormente... ahora son bloques; cinco bloques, eh... en cada bloque vamos a hacer un proyecto, en este caso, en estos momentos, ¿sí?, y cada proyecto pues... pues le vamos a dar un valor y... pues los exámenes van a ser así, los exámenes no me gusta hacerlos de modo múltiple, me gusta que ellos hagan el trabajo y a veces yo hago la metodología y ellos tendrán que hacer el método” Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“Abordar de manera... y por eso yo le comenté que tenemos que estar bien preparados, porque si yo no sé dar este contenido, pues imagínese los alumnos cómo lo van a comprender. No los puedo llevar hacia el objetivo, hacia los propósitos. Entonces los contenidos necesitan llevar una secuencia, pero esa secuencia debe de estar previa o diaria”. (*idem*)

“Sí, yo soy la coordinadora de biología y naturales, entonces a mi toca eh... hacer el programa de todo el semestre y hacer también los sistemas de evaluación, ver qué tanto porcentaje le vamos a dar a cada examen, qué tanto le vamos a dar a laboratorio, qué tanto le vamos a dar a la participación, a las tareas y luego también les damos... pues todos los temas que vamos a abarcar durante el curso y hasta dónde cada semana, por semana, esta semana tenemos que ver este tema, esta semana tenemos que ver estos temas, o sea, si es un tema bastante pesado decimos, le vamos a dar tantas horas a estos temas, si es un tema más sencillo le damos menos horas” Profesora de preparatoria, 46 años, formación de licenciatura en Química Farmacobióloga, estado civil Soltera.

d) La mediación del currículum

Las representaciones sociales desentrañadas en esta sub-categoría se vinculan con la visión del profesor como mediador en la programación de las temáticas a desarrollar, aunque no se participa en el diseño curricular, pero sí se interviene en la planeación para contribuir.

Este grupo lo conforman cinco profesores universitarios que laboran en educación media superior y superior, de entre 27 y 44 años, quienes al parecer, los rasgos que les caracterizan son el nivel en el que laboran y que todos estudiaron carreras universitarias, lo cual nos permitiría arriesgarnos a afirmar que son los profesores con estos rasgos los que a través de sus representaciones sociales sobre lo relacionado con la planeación gozan de un amplio margen de acción para intervenir en la secuencia, planeación y adaptación de los contenidos temáticos.

Como se puede apreciar aquí las representaciones de la planeación son de flexibilidad y de la toma de decisiones permanentes del propio docente.

“Por eso, yo vuelvo a insistir, nosotros como maestros debemos de estar preparados con más bibliografía y más bibliografía, porque ya el programa te da... te da la secuencia, pero yo creo que eso no te da todo. Entonces yo puedo estar trabajando en la página como lo hice yo, he estado trabajando en la página 100, si posteriormente me tuve que trasladar a la 123 pues no hubo una secuencia desde acá, sin embargo, eso también fortalece los contenidos, porque aquí está su libro, tenemos que enseñarlos a utilizar su libro porque es parte de la cultura, es padre de... si yo docente no les enseñó a usar el libro entonces dónde lo van a usar, si no es aquí en el salón” Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“Bueno, para poner un contenido tenemos que tener un programa forzosamente. El plan ya nos lo establece, el plan es programa, ya viene en el programa, nos dice Tú debes de ver esto y esto así porque si no se ve este contenido con esa secuencia no logran entender, posiblemente no lo entiendan o posteriormente algunos otros sí lo entiendan, pero... pero ese es el plan, que nosotros llevemos una secuencia para que él pueda ir construyendo un conocimiento más sólido, ¿sí? Ahora yo lo puedo abordar de diferentes maneras. Lo puedo realizar desde una explicación de la vida cotidiana a una explicación realmente metódica allí en el pizarrón, ¿sí? Lo que sí es importante de acuerdo al enfoque que el contenido nosotros lo apeguemos más a lo que es la realidad siempre... siempre, aunque con las matemáticas no siempre es posible”(idem)

“Pues mira, yo llegué, pues yo ya tengo preparado y todo mi material sobre comunicación tal y como Yo lo decidí, de hecho estuve revisando así por si alguien me pregunta, me cuestiona, pues para darlo bien... porque era de comunicación la materia que estoy dando y ese es el tema que estábamos viendo y llevé todo, busqué información sobre comunicación, todo lo que tenga que ver, todo lo relacionado a la comunicación verbal y no verbal, le llevé el material, lo ofrecí a ellos primero el material que íbamos a ver, como que les di primero un

panorama de lo que íbamos a ver, después era de solicitarles a ellos, después era decirles cada una de las actividades y ya después les pedí que ellos individualmente tenían que redactar una carta de presentación” Profesora de preparatoria y maestría, 27 años, tiene como formación la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, estado civil casada.

“Yo inicié investigando sobre el tema, decidí cómo de hacer un esquema donde convergen todas las ramas porque comunicación es un tema muy extenso, muy grande, traté nada más de delimitarlo a lo que íbamos a enfocarnos nada más ese día, fue así como partí, empecé con el término general de las ramitas que eran las divisiones y trate de manejarlo así y a ellos se los di también de la misma manera, seguí como un proceso, qué va a ser primero vamos a ver qué entienden por comunicación de manera general y luego poco a poco me fui de lo general a lo específico, a lo que queríamos llegar” (*idem*)

“Lo que normalmente nos piden es que sigamos la cuestión de los temas, podemos tomar en cuenta la Guía o no. Podemos... este, agregar otra fuente...” Profesor de preparatoria, 33 años, formación de licenciatura en Ingeniero Topógrafo e Hidráulico, estado civil Soltero.

“El contenido Yo trato de organizar de lo más sencillo a lo más complejo pero siempre en algunas materias, porque... este... no lleva así un orden, o sea, ese es el orden que le doy yo; del más sencillo al más complejo. Si al momento que se está realizando esto surge algo que me llegue al último... o sea, lo más difícil, entonces yo inmediatamente lo conecto, o sea, no trato de... esto no se hace así... no, eso lo vamos a hablar después, sino en el momento en que surge en ese momento tratar de abordarlo para que ellos lo perciban más... más fácil, eso trato, de que estén ellos...por ejemplo en este semestre, en Metodología de la Investigación, no llevamos una agenda sino que empezamos así. Por ejemplo les digo van a hacer ustedes un árbol genealógico y a partir de ahí tratarlo de sacar en tres, o sea, ¿qué es lo que te interesó, qué encontraste?, ¿por qué? Tratar de que en cada sesión se reviese algún conflicto. Pero no era de planear... de que, hoy vamos a ver esto, dentro del mismo tema lo que fuera surgiendo, tratando... más que nada de aprovechar que tienen ya... tienen la idea de que son materias muy sencillas en cierto aspecto y no le dan la importancia” Profesora de preparatoria y licenciatura, edad de 39 años, formación de Licenciatura en Letras Españolas, estado civil Casada.

“Lo que me interesa es que ellos apliquen... más que nada que se den cuenta de qué es lo que están haciendo, nada de que ¡Ay!, vamos atrasados con el programa, lo que podamos ver solamente, lo que podamos revisar está bien, si revisamos todo, si no, no, y aparte de que eso se presta... se presta mucho para no ser tan inflexible” (*idem*)

“...trabajar más en aspectos que puedan servir al contenido de esa misma materia y explicarles más para su posterior conocimiento dentro de la misma institución, abordarlos de cierta forma que Yo decido para que ellos mismos lo conozcan” Profesor de licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Dimensiones de las R.S.	Total aceptación del programa	Se lamenta que en el programa no hay mediación del profesor	Intervención en el diseño curricular o la planeación	La mediación del currículum
ACTITUD	Acrítica hacia reproducir contenidos que le vienen del exterior	Claman por que la actuación del profesor sea más autónoma, aunque no proceden en consecuencia.	Confiada en un marco político y administrativo para tomar decisiones en un currículum participativo	Proactiva en el diseño de su propia acción
INFORMACIÓN	Escasa sobre la significación del contenido para los alumnos de una determinada edad o ambiente cultural	Suficiente, pero actuación incoherente de este grupo de profesores de nivel básico y media superior.	Suficiente y coherente, así como el proceder docente de este grupo de profesores con formación universitaria	Coherente, aunque no se manifestaron argumentos académicamente fundamentados.
IMAGEN	Visión incoherente y operativa del conocimiento con carácter memorístico, poco estructurado y poco estimulante intelectualmente	Objeto de representación aun poco conectada y sin proyección	Idea del currículum como una estructura viva y dinámica	Visión del profesor como modelador de contenidos y códigos que los estructuran

Objetivación de las representaciones sociales

En este grupo se ha objetivado o internalizado la función profesional del profesor, aun cuando no se actúan en con secuencia, por un lado, imaginan al profesor como un diseñador de contenidos de su propia actividad, modelando el currículum en función de las necesidades de sus estudiantes y sin embargo, acatan a regañadientes que el profesor es un funcionarios público disciplinado reproductor de contenidos que le vienen del exterior, mismos que habrá que operar de forma

un tanto mecánica, lo que ya elaboraron los teóricos -los que saben desde la representación social de los profesores- y que toca a los “prácticos de la educación” seguir de forma acrítica.

Anclaje de las representaciones sociales

La representación social del currículum como una estructura viva se encuentra anclada en un grupo de profesores con formación universitaria y lo ponen en práctica con su participación formal o informal en el diseño curricular o la planeación de los contenidos.

Sin embargo, también el nivel de anclaje de las representaciones sociales se ha sedimentado en otro grupo de profesores que tienen formación tanto universitaria como normalista, pero que laboran solamente en secundaria y preparatoria y poseen una imagen del profesor como mediador en la programación de las temáticas a desarrollar, aunque no se participa en el diseño curricular, pero sí se interviene en la planeación, por esa razón desde nuestro trabajo advertimos sobre la importancia de la formación, personalidad y competencia técnica del docente que puede enriquecer o empobrecer las propuestas originales.

Categoría 4. Valores

Distribución de respuestas de los profesores en las sub-categorías pertenecientes a la categoría 4 “Valores”, según formación y nivel educativo laboral de los mismos¹⁰

Sub-categorías	Total de respuestas	Profesores participantes	Formación del profesor (Licenciatura)	Nivel educativo laboral	Rango de edad del profesor
Relación Maestro-alumno	6	4	Ingeniero Industrial y en Educación Normalista	Secundaria y preparatoria	40-45
			Química Farmacobióloga	Preparatoria	45-50
			Educación de la Universidad de Guanajuato	Preparatoria y Maestría	25-30
			Educación para Adultos	Secundaria	55-60
Prevalece la confianza como un valor que propicia el profesor	11	5	Ingeniero Topógrafo e Hidráulico	Preparatoria	30-35
			Comercio Internacional	Licenciatura	35-40
			Antropología Social	Preparatoria	25-30
			Química Farmacobióloga	Preparatoria	45-50
			Educación para Adultos	Secundaria	55-60

¹⁰ La categoría incluye tanto valores como contravalores.

Valores implícitos	4	4	Ingeniero Topógrafo e Hidráulico	Preparatoria	30-35
			Ingeniero Industrial y en Educación Normalista	Secundaria y preparatoria	40-45
			Educación para Adultos	Secundaria	55-60
			Química Farmacobióloga	Preparatoria	45-50
Contravalores	6	3	Educación de la Universidad de Guanajuato	Preparatoria y Maestría	25-30
			Educación para Adultos	Secundaria	55-60
			Ingeniero Industrial y en Educación Normalista	Secundaria y preparatoria	40-45

El entorno mundial en el que actualmente vivimos se encuentra impregnado de agudo éxtasis comunicacional, mismo que impone a la educación fuertes retos para lograr mantener un equilibrio entre los resultados operativos, medibles y tecnológicamente aceptables para la competitividad, sin descuidar el desarrollo del espíritu crítico que permita mucho más en profundidad que solamente en amplitud la formación de los seres humanos como personas.

Los desafíos impuestos a la escuela son muchos, se requiere una revisión integral de aspectos básicos en los procesos educativos iniciando por los currícula, la formación, habilitación y formación en valores de los mismos profesores, la infraestructura, la gestión de administración educativa, para pretender que se produzca lo pertinente en un contexto plural, conflictivo, extasiante y hasta banal.

Dilucidar las representaciones sociales docentes, puede permitir de manera realista desde formular estrategias de acción, elegir técnicas metodología apropiadas, tomar decisiones y hasta adoptar modelos educativos pertinentes sin caer en la tentación de pretender homogeneizarlos irreflexiva y rigurosamente sin tomar en cuenta la multiculturalidad y diversidad de contextos por lo menos en nuestro país.

Revisaremos enseguida la importante y compleja categoría de “Valores”.

a) Relación maestro-alumno

Como se podrá observar esta subcategoría la conforma un grupo de profesores que laboran todos ellos en los niveles educativos de secundaria y preparatoria aunque una de las profesoras que trabaja en el nivel de preparatoria, labora también en el nivel de maestría donde igualmente se hace énfasis en la relación o mejor dicho en lo que para ellos significa una buena relación del profesor con sus alumnos, este grupo muestra todos los rangos de edad y formación tanto universitaria como normalista.

Las representaciones que manifiestan sobre la relación maestro-alumno se encuentran vinculadas a conceptos como cercanía, cordialidad, confianza, compartir, convivir, socializarse, en una palabra estos profesores dan mucha importancia a que los

alumnos deseen ir a la escuela, a que la encuentren como una experiencia interesante y sugerente en su vida cotidiana escolar, así como en su vida cotidiana diaria.

Enseguida se insertan los fragmentos de entrevistas que nos permitirán reconocer en qué términos expresan los docentes sus representaciones sociales referentes a estos aspectos sugerentes e íntimos en la relación educativa.

“Como es un grupo nuevo les pido que traigan un gafet, un gafet para llamarlos por su nombre, porque eso acerca mucho la relación alumno maestro”. Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“Entonces ya allí en una relación más cordial entre maestro y alumno, ¿sí? El que... el que le pregunte: ¿Oye, yo por qué no te agrado? No pues que usted es malo, está enfermo. Entonces ya es otro punto, estamos hablando de él”. (*ibidem*)

“Cuando llego a clases es algo muy... me saludan, ¿verdad? Hay grupos que tengo bastante... hay chicos que los saludas y no te saludan, saludar, decir ¡buenas tardes!, ¡buenos días!, y este... o van y me platican como maestra, y siempre lo que me queda a mí es que me digan, ¡maestra, cuídese!, no sé porque mis alumnos siempre me dicen esto, ¡cuídese maestra!, ¡cuídese maestra y que le vaya muy bien!, esos detalles así con ellos... y, este... o a veces van y platican, me hacen preguntas”. Profesora de preparatoria, 46 años, formación de licenciatura en Química Farmacobióloga, estado civil Soltera.

“Hay que cambiar mucho de actitud; porque ahí demostré que el alumno no te va hacer caso cuando le respondes de mal manera o les dices de mala manera las cosas y yo he visto que siempre cualquier persona cuando tú le hablas, este... con respeto, le hablas de buena manera, esa persona te hace caso, entonces yo siempre... ¡por favor, guarda silencio!, ¡por favor, cámbiate de lugar!, siempre les digo por favor y nunca les digo... y sabes qué... ¡cámbiate!, o nunca se los digo ni enojada, siempre de buena manera les pido, cuando estamos platicando”. (*ibidem*)

“Siento que también, en el contexto es la descripción, la confianza, que es muy buena, porque si ellos no me tenían confianza íbamos a estar cerrados y pues no íbamos a tener confianza ni ellos de mí ni yo de ellos, a estar muy cerrados, pero finalmente como que se rompió la barrera porque al principio sí me estuvieron indagando mucho, se veían así como que muy, muy, muy formales, bueno al principio no me esperaban y bueno el que yo llegara para los alumnos fue algo inesperado, porque no esperaban mi presencia, si fue, el contexto, al principio muy inseguro, tenían una barrera conmigo y yo así de que no, pero ya después que empecé a platicar con ellos empecé a trabajar con ellos, poco o mucho con lo que me prestaban o que me daban más atención”. Profesora de preparatoria y maestría, 27 años, tiene como

formación la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, estado civil casada.

“O sea somos muy... un alto grado responsables de eso si... cuando los niños van a disfrutar, cuando van con gusto. Creo que nosotros... tenemos esa responsabilidad porque les hacemos la vida amena ¿sí? no es la cuestión de tienes que venir porque tienes que estudiar y porque tengas que aprender, si no vas a venir... a socializarte... a compartir... a convivir... a tener experiencias, y... y si lo hacemos de esa manera ellos van a venir contentos, si los vamos a satanizar, si los vamos a reprimir, si los vamos a... a... a ver todo lo negativo pues el niño a va hacer todo lo posible por no entrar, a una clase, o por no... en ese plan no va a decidir, entonces eso es muy valioso no... es... tiene un gran valor... si, como son los niños, los niños son los mejores concedores y los mejores jueces si... en un juicio hacia un maestro, el niño sabe si el maestro sabe si... su conocimiento, el joven sabe si... si le está haciendo caso, si le da importancia, si lo toma en cuenta, y se da cuenta cuando no, si... ellos detectan a los maestros... que... que van sin interés, que van nada más por ir si... son los que llegan tarde, son los que los ponen a... a...dibujar, son los que les dictan”. Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

b) Prevalece la confianza como un valor que propicia el profesor

Uno de los conceptos mencionados en el apartado anterior es la confianza, pero los profesores que conforman esta subcategoría ponen de relieve a la confianza que el profesor tiene la obligación de favorecer en el alumno para la adquisición del aprendizaje en la escuela.

Como puede observarse en la matriz de datos perteneciente a la categoría 4 “Valores”, los profesores que manifestaron sus representaciones haciendo énfasis en la confianza como propiciada por el maestro, pertenecen a todos los rangos de edad, a niveles educativos de secundaria, preparatoria y licenciatura y tienen formación tanto universitaria como normalista, por lo tanto, pareciera que nos estamos enfrentando a una concepción compartida por los profesores de todos los niveles y de todas las edades y que además laboran en educación básica, media superior y superior. Justamente por esta razón son consideradas como representaciones sociales, una porque son compartidas, otra porque son reconstruidas durante el diálogo y la comunicación con nuestros congéneres y sedimentadas durante una temporalidad.

Las expresiones que correlacionan los profesores con esta subcategoría son: “*buscar la manera de entrar, que se abran, ganarse la confianza para ayudar, comunicación, plática, familiaridad, amistad*”, entre otras como se podrá ver a través de las siguientes citas de las entrevistas, sin embargo, manifestando nuestro particular punto de vista y con base en la experiencia docente y el manejo de grupos de distintos niveles educativos cabe mencionar que ganarse la confianza de los alumnos no son procesos simples ni carecen de riesgos, pero no

hay pautas claras a seguir en estos procesos pedagógicos complejos, solo el ensayo y error y aprender de las experiencias propias y ajenas.

“Intercambiamos... o sea... pregunto... pregunto, que saben de esto, que... o sea yo uso mucho la lluvia de ideas y tú, ¿y tú qué piensas? ¿Y tú?, entonces, y surge su interés y complementan, ya empiezan a platicar su experiencia, y empiezan a platicar lo que saben, empiezan a dar su opiniones, hay quienes nada más quieren distraer, pero los ubicamos, entonces... he... ellos comparten las experiencias que tienen del conocimiento que... que vamos a tratar, de lo que saben antes, y eso lo hago como complemento si, cuando yo... tengo mucho... o sea cuando... en un grupo tu sabes que hay química y hay grupos con los que se puede trabajar perfectamente y hay grupos que son un poquito más he... he... buscarlos... tienes que... buscar la manera de entrar ¿sí?, para que se abran ¿sí? para mí la confianza” Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

“Fundamental, y ganarse la confianza de los niños es fundamental, porque una vez que se gane la confianza de esa manera puede uno ayudarlos... y puede uno... he... saber lo que les pasa para poder orientarlos, ayudarlos, ver si van bien, ver si no van bien y sugerirles ¿no? inclusive compartir, si uno lo cree necesario con los papas”. (*ibidem*)

“Sí, creo que es el elemento más importante. Establecer una comunicación con ellos, para que llegue el mensaje que yo en un momento dado les quiera dar, darles confianza”. (*ibidem*)

“Bueno a mí los elementos que se me hacen tan importantes para llevar a cabo la practica creo que es el ambiente que tú proporcionas cuando estás impartiendo tu clase... que el alumno sienta la confianza... que le des la confianza para que pregunten” Profesora de preparatoria, 46 años, formación de licenciatura en Química Farmacobióloga, estado civil Soltera.

“De que ellos también cambien, que la relación... que no sea sólo el maestro-alumnos, sino que haya la familiaridad y bueno, creo que es lo que ahora yo he aprendido más, es la relación del maestro-alumno te ayuda mucho en el aprendizaje, la confianza que tú le des al alumno” (*ibidem*)

“Estar con ellos y estar por ejemplo... a veces me siento no como maestra, sino su amiga. Ahorita que están con las calificaciones, ellos están así, comentando y haz de cuenta... me ven y me dicen Coco, no maestra, y a mí me agrada, o sea, nunca... no de que digan maestra, o sea, no me enoja si no me dicen maestra; al contrario, o sea, a mí me gusta que me digan Coco porque es la confianza que me tienen”. (*ibidem*)

“Pues yo también... en que se debe generar pues, confianza en los alumnos más que nada, para que ellos tengan la capacidad de desenvolverse...” Profesora de preparatoria, 27 años, formación la Licenciatura en Antropología Social, estado civil Casada.

“Saber conocer bien al alumno de lo que es capaz y como en este caso creo que necesitamos hacer un poquito más para conocerlos a ello conocerlos de cierta forma que darles esa confianza que no se da por miedos”. Profesor de licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

“Supuestamente ya maestro para saber que, que, que es lo que piensa el estudiante, el alumno en cuanto a su forma de ser, darnos cuenta de en su contexto sabemos que es difícil, son grupos de 30, 40 estudiantes y es difícil también que el alumno, bueno no es difícil, si no que uno va formando esa confianza con el alumno”. (*ibidem*)

“Nosotros pues, es una comunicación pues... compartida; no, o sea, casi estamos como de amigos, pero esa marca, ¿no? A mí me dicen todos Charly, así a los demás maestros igual, ¿verdad? Pero siempre con respeto; hay la fractura de que ya no eres el maestro, sino eres Charly, eres Fermín, eres Gaby, Miguel, pero bajo la situación de... bajo pues del respeto. Y los chicos como en este contexto nos hemos movido; nos han confiado mucho de su vida personal y ya nosotros tratamos de encausarla con ayuda profesional. Nosotros tenemos un psicólogo que acude cada lunes y no es de nosotros”. Profesor de preparatoria, 33 años, formación de licenciatura en Ingeniero Topógrafo e Hidráulico, estado civil Soltero.

“Genero la confianza en el chico para que me puedan preguntar todo sobre lo que tengan duda”. (*ibidem*)

c) Valores implícitos

No cabe duda que la institución educativa dentro de sus reto implica no solo el desarrollo competitivo de habilidades y de conocimientos sino la formación en valores y en ciudadanía responsable, por esa razón en este trabajo se le ha dado prioridad a desentrañar aspectos íntimos en la relación educativa como las relaciones, la ética y los valores y cuál es el papel que actualmente están jugando en los procesos de la educación, pero sobre todo, saber cuál es la influencia en la integración de un mundo heterogéneo que equipare al sujeto a darle contenido a su futuro.

Esta subcategoría la constituyen profesores que laboran solamente en secundaria y en preparatoria y que tienen entre 30 y 60 años de edad, con formación tanto normalista como universitaria, y se refieren a valores implícitos, difíciles de palpar, medir, contabilizar como podrá apreciarse en las entrevistas, mismas donde los maestros manifiestan que se están perdiendo los valores en las

nuevas generaciones. Desde este trabajo nosotros no podemos afirmar si los valores se están perdiendo o no, pero subrayamos los términos a los cuales vinculan las representaciones sociales referentes a los valores: *“valor propio, orden responsabilidad, respeto, solidaridad y amor”*.

“¡Ay, canijo! Pues es un tema muy pesado porque estamos hablando de los valores, los valores cada día se están perdiendo, dentro del salón de clases hay muchos tipos de valores, pero lo que sí puedo recalcar es que si yo como docente, puedo hacer consciente al alumno de que él tiene valor y que tiene valor propio, porque en estos días los PJA, los PJA son los talleres que vinieron sobre valores y esos valores pues yo siento que están muy trillados, porque... tú has visto, en la escuela es de responsabilidad, honestidad, etc., etc., entonces para mí no funciona eso, para mí lo que yo estoy haciendo es, Tú alumno, lo que yo estoy haciendo aquí, lo que tú captas, hazlo bien en tu cuaderno, porque ese ya es un valor tuyo, es un valor implícito que tú llevas y que lo vas a representar cuando vayas al trabajo, cuando salgas de aquí. ¿Cuál va a ser? Pues el ser ordenado, ese... un valor tuyo que no te lo voy a quitar, ¿sí? Este... usa colores, diferentes colores en tus apuntes, cuida tus cosas, cuídate tú, ¡tú! Porque tú tienes valor. Y luego después las tareas, pues empiezo a... a... pues hacerles hincapié en que traigan las tareas y pues allí, lógico, estoy fomentando la responsabilidad, ¿sí? Pero dentro del salón todavía hay muchos más valores, muchos más...”
Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“Nosotros cuidamos mucho la cuestión de los valores, porque les llamo la atención que no se dicen malas palabras, que se tienen que llevar con respeto, fomentamos la solidaridad”. Profesor de preparatoria, 33 años, formación de licenciatura en Ingeniero Topógrafo e Hidráulico, estado civil Soltero.

“Yo pensaba que nada más los padres, los... eran los que le tenían que tener más amor a las personas, a la gente, pero yo creo que para ser maestro necesitas tener mucho amor a las personas, porque tienes que demostrar cariño, ser muy sincero” Profesora de preparatoria, 46 años, formación de licenciatura en Química Farmacobióloga, estado civil Soltera.

“O sea, como la valoras, como se valora la labor docente, como la valoran los... chicos... entonces, ellos son los mejores jueces, entonces ellos saben quien sí, y quien no, ellos nos tienen bien catalogados, este va hacer así, esta va hacer así, este maestro es así, yo hablaba, yo les comparto mucho” Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

d) Contravalores

En esta categoría lo más interesante encontrado consiste en que los profesores pertenecen a todos los rangos de edad y laboran en educación básica y superior, resaltando conceptos como *“embarazos no deseados, bulimia y deshonestidad”*, entre otros.

Desafortunadamente hemos sido testigos de la amplitud de cobertura educativa, misma que no refleja la solidez necesaria en formación de valores principalmente en la educación básica y media superior de los estudiantes, observamos fenómenos degenerativos de la cultura que como educadores desearíamos revertir y que cabe aclarar que no sería solo responsabilidad de ámbito educativo sino de la sociedad en general, pero que es pertinente preguntarnos qué le corresponde como contribución al área educativa para que actualmente los alumnos transiten por las instituciones en las cuales se formen para ser competitivos, se formen para integrarse en un mercado de trabajo exigente, pero también se formen en equidad y sobretodo en ciudadanía para lograr individuos y sociedades armónicas en un nuevo panorama pleno de desafíos, pero también colmado de posibilidades de adquisición de información y conocimiento.

Se insertan enseguida los fragmentos de entrevistas seleccionados para mostrar las representaciones que sobre los contravalores poseen los profesores.

“Así hemos descubierto muchachitas bulímicas, muchachitas que están embarazadas, muchachitas que tienen... que están a punto de estar con el novio y de alguna manera cuando podemos evitarlo, lo evitamos, pero... como que... no tienen a quien recurrir, si entonces la maestra” Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

“Exacto. Hay valores de deshonestidad; son deshonestos los alumnos. Es más, yo les he preguntado, ¿dónde han aprendido estos valores? ¿Dónde han aprendido? ¿Yo les he enseñado que sean deshonestos? ¡No! ¿Dónde los aprendieron? Porque ustedes son bien deshonestos, estoy en el examen, me volteo con intenciones de ver su reacción pero hasta se escucha ruido”. Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“Pero yo creo que el contexto, el contexto total que les estamos enseñando esos altibajos porque, por ejemplo, se pierden cosas. Hay muchachos que dicen: Es que aquí se me perdió el reloj, se me perdió mi celular. Entonces hacemos una investigación, sale o no sale”. (ibidem)

“Pues yo creo que... pues como que al principio supe que era la actitud de los alumnos de Maestría contra mí, así como mucha negatividad de

ellos y fijate, ahorita que recuerdo, yo trabajé con alumnos de preparatoria abierta, yo tenía grupos, cada ocho días aplicaba exámenes, llegaba y tomaba lista y era totalmente diferente de esta clase, con estos grupos de preparatoria el grupo era mío, pero el contexto del que hablamos era bien diferente, los chicos de prepa pues siempre tienen más respeto”. Profesora de preparatoria y maestría, 27 años, tiene como formación la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, estado civil casada.

“Había momentos donde eran puros chavitos de prepa que acababan de salir de secundaria eran grupos muy pesados porque era mucho una actitud muy fuerte de que no se comportan, era muy, muy fuerte; llegue a cachar acordeones y estaba apunto de quitárselo y se lo comió” (ibidem).

“Ahí me tope con situaciones de que te doy dinero, te doy tanto pero dame el examen. En una ocasión, una compañera me dijo me dan tanto porque les damos el examen, no nos pasa nada, mejor tú has tus movimientos, yo hago mis movimientos ganamos alrededor de mil pesos, ¡no inventen! pues que les vaya bien pero nunca me presté a eso y yo misma me estoy engañando, bueno pero nada más son chavos que nada más quieren el papel, ahí me cerré a eso” (ibidem).

DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Dimensiones de las R.S.	Relación Maestro-alumno	La confianza como un valor que propicia el profesor	Valores implícitos	Contravalores
ACTITUD	Profesores que piensan que una relación positiva favorecerá el aprendizaje	Prevalece la confianza y la responsabilidad se le atribuye totalmente al profesor	Actitud de preocupación por formar en los estudiantes valores como auto aprecio.	Condena y reprobación y el profesor evita responsabilizarse de hechos indeseables que atribuye a agentes de socialización fuera de la escuela
INFORMACIÓN	No se manifiesta una organización de conceptos o conocimientos académicos o científicos	No se fundamenta pedagógicamente y porque predomina el concepto de confianza, se tiene esta consideración de	Las manifestaciones sobre los valores implícitos son de sentido común	La información sobre contravalores implica términos de algunas teorías expresado en lenguaje de la vida cotidiana

		forma intuitiva		
IMAGEN	La imagen nos remite a un modelo social idealizado	Se expresa como una idea jerarquizada de elementos y lo encabeza la confianza	Implica una tipología propia de la vida cotidiana escolar compartida por los profesores	Se relaciona la imagen no deseada con fenómenos sociales, pobreza, ignorancia, edades, grupos sociales, entre otros.

Objetivación de las representaciones sociales

Parece ser que de forma unánime los profesores han ido incorporando a través de la relación maestro-alumno y también a través de la convivencia y el diálogo con sus pares, una imagen idealizada de relaciones y valores a favorecer en el estudiante, mientras que de manera contrastante el repudio y a la vez impotencia frente a acciones y actitudes que presentan los estudiantes y cuyos hechos los profesores atribuyen a ámbitos fuera del escolar

Anclaje de las representaciones sociales

La imagen u objeto de representación de valores y contravalores en la práctica del docente, se ha ido sedimentando en las últimas décadas de forma particular debido a los acelerados cambios culturales vividos, sin embargo, existen diversos fenómenos degenerativos que la sociedad no ha encontrado como revertir y como se observa a través de las entrevistas el nivel de anclaje de las representaciones sociales que poseen los profesores al respecto, tampoco ha logrado estructurar una propuesta que permita de forma efectiva fomentar ciertos valores y restituir ciertas tendencias indeseables en los estudiantes y por lo expresado en las entrevistas es más preocupante en los niveles educativos de secundaria y preparatoria.

Categoría 5. Autoridad

Distribución de respuestas de los profesores en las sub-categorías, según formación y nivel educativo laboral de los mismos¹¹

Sub-categorías	Total de respuestas	Profesores participantes	Formación del profesor (Licenciatura)	Nivel educativo laboral	Rango de edad del profesor
El orden y la organización como	6	4	Ingeniero Industrial y en Educación Normalista	secundaria y de preparatoria	40-50

¹¹ La categoría "Autoridad" implican subcategorías que describen la función de la autoridad docente en los procesos educativos, así como las contradicciones y malos entendidos que se involucran con este término, en los ámbitos de la vida cotidiana escolar y la sabiduría popular.

prioridad			Antropología Social	preparatoria	20-30
			Química Farmacobióloga	preparatoria	40-50
			Educación de la UG	de preparatoria y maestría	20-30
Autoridad sin caer en autoritarismo	4	4	Ingeniero Industrial y en Educación Normalista	secundaria y de preparatoria	40-50
			Educación para Adultos	de primaria y secundaria	50-60
			Educación de la UG	de preparatoria y maestría	20-30
			Educación Media Básica	telesecundaria	20-30
Falta de autoridad	3	2	Ingeniero Industrial y en Educación Normalista	secundaria y de preparatoria	40-50
			Antropología Social	preparatoria	20-30

Los profesores se aprecian poseer autoridad dentro de su espacio laboral y específicamente con sus alumnos, argumentan que es necesaria para el aprovechamiento escolar, aunque se advierte que a la hora de descubrir el concepto de autoridad encontramos que se dan distintas acepciones y que aun así lo usan de forma indistinta. Se usa para describir la potestad, la legitimidad, el poderío y el hecho de que se posee imperio e incluso disciplina, orden, organización, funcionalidad e influencia y por otro lado también describen con ese término, el que se posea prestigio ganado por mérito o competencia en cierta materia.

a) El orden y la organización como prioridad

Iniciaremos el análisis de la presente categoría con la subcategoría referente a las atribuciones de docentes y de alumnos en cuanto a cómo se organizan y fomentan el orden y la disciplina para que tenga un impacto positivo en el aprendizaje.

Cuatro profesores relativamente jóvenes, de entre 27 y 44 años, todos universitarios, que laboran en los niveles educativos de secundaria y preparatoria, al hablar de su autoridad priorizan el orden y la organización en la enseñanza y mencionan la atención que los alumnos deben poner en clase, así como el que no se distraigan hablando de otros temas, cómo organizan sus actividades y ordenan sus materiales, todo encaminado hacia mantener la disciplina a través de la autoridad entendida como prestigio o influencia que debe tener el profesor.

Enseguida se insertan las citas correspondientes:

“Y ya voy acercándome de esa manera al conocimiento y si es necesario anotar en el pizarrón, anoto en el pizarrón, trato de ser ordenado, trato de escribir de derecha, de izquierda a derecha y en forma siempre de columna. ¿Por qué lo tengo que hacer así? Porque si yo no sé usar un pizarrón, lógico, no voy a crear alumnos ordenados, lo he comprobado. Si yo escribo allá, el alumno escribe en la hoja de ese lado, nosotros somos un modelo para ellos, entonces debemos de transmitirles lo que yo estoy haciendo porque esa es mi acción, debo de transmitirles ese orden pero físicamente, que lo vean para que lo puedan aprender y en caso de que alguno de los niños no aprenda, pues entonces uso figuras, para que él lo pueda aprender fácilmente” Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“Exactamente o... ¡Híjole, maestro hoy hace mucho frío! ¿Maestro no tiene frío? ¡Cierre la puerta! Sí, si hace poquito... claro que cuando también estamos con el tema debe de haber una atención, ¿sí?, no pueden estar hablando de otros temas, o sea, si se van a juntar en grupo, pues deben de estar hablando del tema que estamos abordando, o si les tengo que dar alguna información sobre el tema...” (*ibidem*)

“Son individuales. Son sillas y mesas, es una silla y una mesa, de ese tipo de situaciones estamos viviendo allí. Los materiales son buenos, los pizarrones son como estos, pintarrones, hay marcadores, televisión, tenemos videos. Los de primer grado son más ordenados porque los podemos moldear, los vamos moldeando, pero tengo otros grupos en tercero que el contexto internamente es más pesado.” (*ibidem*)

“¡Ah! Pues... a pues, llegaba a dar clase, el trabajo de campo, por ejemplo de los antropólogos, estaban allí los pasos qué... qué era lo que se tenía que llevar para realizar un trabajo en el campo, las relaciones y ponía los puntos allí y ellos lo copiaban, ¿no?, de ahí, del pizarrón lo copiaban y los exámenes eran los que nos daba la directora, eran esos, era lo que ellos tenían en la libreta, eran los exámenes lo que...”. Profesora de preparatoria, 27 años, formación la Licenciatura en Antropología Social, estado civil Casada.

“Aparatos y sistemas del cuerpo, entonces eso es aparte, como yo que soy la coordinadora de la materia digo, bueno pues... de acuerdo con lo que está programado en los primeros parciales estos temas, se les van dando los diferentes temas, ¿verdad?, y luego si es la evaluación, porque yo ya tengo que tener las fechas y la hora en las que van a presentar el examen”. Profesora de preparatoria, 46 años, formación de licenciatura en Química Farmacobióloga, estado civil Soltera.

“Siento que son de secundaria, preparatoria, y si los sacas a lo mejor a los pastos a tener clase ahí, se van a... siento que se van a distraer muy rápido y no se van a llevar ellos algo de... pues algo educativo, algo que aprendan”. Profesora de preparatoria y maestría, 27 años, tiene como formación la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, estado civil casada.

b) Autoridad sin caer en autoritarismo

En esta subcategoría se descubren representaciones sociales de la autoridad, el mando, el gobierno en una palabra tener imperio para la toma de decisiones apropiadas dentro del aula, así como de los derechos y deberes de alumnos y su influencia en el aprendizaje.

Los integrantes son cuatro profesores que abarcan todas las edades, trabajan en los niveles de secundaria y preparatoria y tienen formación tanto normalista como universitaria, develan representaciones de autoridad equiparándola con hablar directamente y en forma individual cuando se enfrentan con alumnos rebeldes y agresivos, sin embargo, marcan la diferencia entre autoridad y autoritarismo haciendo hincapié en la influencia que tiene el profesor en el aprendizaje cuando muestra saber y tener competencia en su materia.

“De esa manera lo estoy haciendo y sé que el cambio no va a ser al momento, pero si yo continúo de esa manera, posiblemente logre también... hablo con ellos de forma individual, de forma personal, voy y les digo: oye, porque te aferras tú a... a estar estropeando mi clase; dicen: ¡No, no! Y les digo: es que mira, en estos 15 minutos no has hecho nada y nada más estás platicando con Fulano o te comunicas allá o te comunicas hasta allá, ¿cuál es el objetivo? ¿Qué pasaría si tu papá viniera aquí y se diera cuenta de lo que estás haciendo? Y con la extensión de la palabra me dicen: Me... me pegaría. Y le digo: ¿Entonces crees tú que estás haciendo bien? ¡No! ¿Y entonces?...”
Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“Y hay quienes se quedan en la casa porque el marido está en Estados Unidos, económicamente están mejor pero tienen mayor problema en cuanto a la conducta de los niños, por ejemplo, a mí me tocó que uno de los alumnos su papá se fue en enero y él cambió mucho se hizo muy

rebelde, en ratitos estaba de agresivo, muy aislado y hablé con él y efectivamente extrañaba a su papá y se quería ir con él, se sentía muy desesperado él decía que era el hombre de la casa al ser el mayor: “¡A veces mi mamá no tiene para comer y yo tengo que salir y me siento con mucha responsabilidad!” Entonces ese es uno de los que sí hablaron.” Profesora de telesecundaria, 28 años, formación de Licenciatura en Educación Media Básica, estado civil Soltera.

“Sí estoy de acuerdo con la autoridad debe de haber autoridad, pero que no se caiga en lo autoritarismo porque entonces los niños se cierran, y el faltar mucho, el ser irresponsable, los niños lo captan y eso obstaculiza el proceso.” Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

“Pues que el maestro tenga un panorama muy amplio yo creo, este... para que así también que pueda, siempre se pueda transmitir a los alumnos y que también para ellos sea más llamativo, como que sientan que el maestro sabe más y como que estén más al pendiente de estarle preguntando, haciendo interacción entre ambos, y yo creo que de cierta manera a lo mejor en grupos específicos sí influye el contexto, como el salón en el que estén ¿no?, porque si es un grupo muy grande pues fácilmente se salen los chicos.”. Profesora de preparatoria y maestría, 27 años, tiene como formación la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, estado civil casada.

C) Falta de autoridad

Los deberes en los alumnos se encuentran desdibujados impactando negativamente en el aprendizaje, así como representaciones sociales de escuelas como reclusorios.

Esta categoría la conforman dos profesores universitarios de entre 27 y 44 años, que laboran en el nivel educativo de preparatoria se expresan en los siguientes términos: contextos difíciles, obstáculos, control en el aula insuficiente y autoridades con férreo dominio propiciando un ambiente como de cárcel, como se mostrará enseguida.

“Me imagino que así le hacen. Entonces es un contexto muy difícil, muy difícil de lo que estoy viviendo en este momento con los de tercero. Ya van varias veces que lo reporté con el prefecto y dice pues sí, lo vamos a arreglar; pero como no vi ningún avance pues mandé llamar al subdirector: –Subdirector pues el salón está cada día más rayado y pues la verdad es muy feo venir a trabajar de esa manera– y dijo: –La próxima semana quedará sellado. Y ya pasó la segunda semana. Eso... eso nos están diciendo... yo lo interpreto, nos están diciendo que no tenemos el control suficiente para ellos o que estamos retrasados en conocimientos, o que estamos faltando a clases, hay muchos factores.” Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de

Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“Obstáculo es el que no controle, que no controle la disciplina, que no haya establecido las normas que decía hace rato, si no las estableces es un obstáculo porque... porque los muchachos van a la deriva, van de allá para acá.” (*idem*)

“Sí. Yo así lo veía, como una cárcel. No como una escuela donde te vayas a desenvolver, donde te vayas así a estar a gusto, o sea, yo en el transcurso del semestre que estuve yendo... a mí no me gusta esa escuela, porque yo me sentía como que aquí me tienen... mis papás no eran así de que tienes que aprenderte esto, no, porque mis papás no eran así, yo creo que eso también influyó en...” Profesora de preparatoria, 27 años, formación la Licenciatura en Antropología Social, estado civil Casada.

DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Dimensiones de las R.S.	El orden y la organización como prioridad	Autoridad sin caer en autoritarismo	Falta de autoridad
ACTITUD	Aceptación de que la autoridad se traduce en disciplina y organización	Positiva frente al tratamiento y resolución de los problemas sin caer en abusos o muestras extremas de poder.	De rechazo, así se trate de indisciplina, desorganización o carencia de control, como de un entorno y ambiente escolar inhumano
INFORMACIÓN	No se fundamenta pedagógicamente el porqué se prioriza el orden, los significados que se manifiestan son intuitivos	Las representaciones sociales manifiestas no se argumentan se presentan como creencias maquinales	Se basa en el sentido común
IMAGEN	Idea de que la unidad, integración y pulcritud y manifiestan autoridad y por lo tanto eficiencia	El objeto de representación lo asemejan a la imagen del diálogo y la comunicación	Efigie del caos y del disgusto

Objetivación de las representaciones sociales

En la presente categoría se han asimilado de forma combinada la representación de autoridad como tener imperio y poderío para mantener las actividades docente con una imagen o figura del orden, pero también, la representación social de autoridad se ha internalizado en los profesores de tal forma que la mayoría comparte la representación de que “*autoridad*” la otorga el prestigio, la personalidad y la competencia técnica que posea el profesor.

Anclaje de las representaciones sociales

En la práctica desarrollada los profesores describen la manera como aplican sus representaciones y creencias respecto de la función práctica que tiene la autoridad y su impacto en la enseñanza y en el desarrollo hábil de las actividades docentes llevadas a cabo de forma organizada siempre y cuando haya autoridad por parte del profesor.

Categoría 6. Calidad en la educación y sus obstáculos

Distribución de respuestas de los profesores en las sub-categorías, según formación y nivel educativo laboral de los mismos¹²

Sub-categorías	Total de respuestas	Profesores participantes	Formación del profesor (Licenciatura)	Nivel educativo laboral	Total de respuestas
Qué implica la calidad en la educación y cómo se logra	17	7	Letras españolas	Preparatoria y Licenciatura	30-40
			Educación de la UG	Preparatoria y maestría	20-30
			Ingeniero Topógrafo e Hidráulico	Preparatoria	30-40
			Comercio Internacional	Licenciatura	30-40
			Educación Media Básica	Secundaria	20-30
			Ingeniero Industrial y en Educación Normalista	Secundaria y de preparatoria	40-50
			Educación para Adultos	Primaria y secundaria	50-60
Obstáculos a la calidad externos al desempeño del docente	22	8	Educación Media Básica	Secundaria	20-30
			Letras españolas	Preparatoria y Licenciatura	30-40
			Ingeniero Topógrafo e Hidráulico	Preparatoria	30-40
			Educación de la UG	Preparatoria y maestría	20-30
			Educación para Adultos	Primaria y secundaria	50-60
			Ingeniero Industrial y en Educación Normalista	Secundaria y preparatoria	40-50
			Relaciones	secundaria	30-40

¹² Para esta categoría el concepto de calidad se hizo inseparable de los obstáculos a la misma.

			Internacionales		
			Química Farmacobióloga	Preparatoria	40-50
Obstáculos para la calidad relacionados con el desempeño docente ajeno	12	7	Educación de la UG	Preparatoria y maestría	20-30
			Ingeniero Topógrafo e Hidráulico	Preparatoria	30-40
			Ingeniero Industrial y en Educación Normalista	Secundaria y de preparatoria	40-50
			Química Farmacobióloga	Preparatoria	40-50
			Antropología Social	Preparatoria	20-30
			Comercio Internacional	Licenciatura	30-40
			Letras españolas	Preparatoria y Licenciatura	30-40
Obstáculos para la calidad relacionados con el desempeño docente propio	4	3	Educación de la UG	Preparatoria y maestría	20-30
			Antropología Social	Preparatoria	20-30
			Educación Media Básica	Secundaria	20-30

En la presente categoría se descifraron las representaciones sociales de los profesores participantes acerca de lo que significa para ellos la calidad en la educación, sus concepciones, temores, fobias, anhelos relacionados con el tema. Con base en las subcategorías se ordenó la información de tal manera que primeramente se mostrara cómo conciben la calidad, qué significados implica para ellos y qué piensan que se requiere para lograrla tratándose de un concepto que puede ser tan ambiguo o por lo menos que podría juzgarse con base en tan diferentes tipologías que resultaría mutilante valorar unas por sobre de otras, posteriormente, se describirán los obstáculos a la calidad pero externos al desempeño docente para finalmente revisar los obstáculos que tienen que ver con el desarrollo de la práctica docente, aunque en estas dos últimas subcategorías se encuentra separado lo relacionado con la práctica docente ajena y lo relacionado con la práctica docente propia.

a) Qué implica la calidad en la educación y cómo se logra.

Siete de diez maestros participantes conforman este grupo, no importando la formación, la edad o el nivel educativo en el que laboren, a través de sus representaciones sociales respecto de lo que implica la calidad educativa, han permitido desentrañar sus significados y sabiduría popular respecto del tema.

Calidad para los profesores como se podrá apreciar en las citas de las entrevistas, es que les vaya bien a los alumnos, que las actividades les dejen aprendizajes, se menciona frecuentemente la comunicación, relaciones interpersonales, generar confianza, que el profesor se interese en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como, lograr captar la atención de los alumnos que son muy intuitivos, entre otros aspectos que la calidad implica.

La manera para lograr la calidad educativa, según sus creencias y representaciones sociales, es con base en la experiencia docente, el manejo de grupos, cotejando la evaluación final con la evaluación diagnóstica, involucrando a los padres de familia, practicando varios enfoques educativos, la transferencia de los conocimientos, en una frase, al lograr aprendizaje significativo se logran procesos de calidad, según las representaciones de los participantes.

“¿En qué materia es en la que reprobaban más? Y... este... es como... ese sería uno y otro, ¿a qué se debe que no les vaya bien a los alumnos? Si es cuestión del alumno o es cuestión del maestro, o sea, como que ellos diseñan su investigación en ese aspecto y a partir de ahí pues, se encontraron varias cosas, si era, ¿cuánto tiempo dedican al estudio?, ¿de qué facultad son? O sea, hay muchas cosas...” Profesora de preparatoria y licenciatura, edad de 39 años, formación de Licenciatura en Letras Españolas, estado civil Casada.

“Participación para todo, hay malos tiempos pero yo sentí que también con todo lo que aprendí ahorita en la maestría, sentí que llevé así como que todos los enfoques educativos, lo llevé a la práctica, me sentí así como el nervio que sí tenía, porque era mi primera vez con un grupo de maestría, para mí fue un reto, pero finalmente lo que he aprendido aquí finalmente lo llevé a la práctica”. Profesora de preparatoria y maestría, 27 años, tiene como formación la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, estado civil casada.

“Mi punto aquí de éxito fue la dinámica que les puse donde ellos participaron y que se hicieron muecas y todos se rieron, que todos participaron, fue así como de que... por eso fue al final, ellos también se sintieron contentos, me dieron las gracias ya casi hasta el final, porque al principio hubo una barrera, un contexto muy cerrado, muy fuerte, había una barrera entre ellos y Yo muy fuerte, yo siento que en ese momento no había mucha confianza, y siento que para que se dé un aprendizaje y que se lleve a cabo, y que yo les deje también a ellos, debe de haber confianza en poder ofrecer algo y que yo pueda recibir de ellos también tener la apertura para que se pueda lograr algo con éxito”. Profesora de preparatoria y maestría, 27 años, tiene como formación la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, estado civil casada.

“Me ha servido la experiencia de cada compañero, me ha tocado trabajar enfoques teóricos, prácticos, tecnológicos, hemos visto la

diferencia que hay entre uno y otro, hemos sabido cómo manejarlo, entonces como eso también me ha servido muchísimo”. (*ibidem*)

“Algunos temas de matemáticas que son especiales, es difícil hacer esa transferencia de significativos, ¿verdad?, en la práctica docente”. Profesor de preparatoria, 33 años, formación de licenciatura en Ingeniero Topógrafo e Hidráulico, estado civil Soltero.

“Para la educación básica pues necesitamos ser normalistas, ¿no?, en mi caso quiero sacar primero a los de preparatoria para empezar a formar a los alumnos y posteriormente que lleguen preparados a un nivel de licenciatura, donde deben de...” Profesor de licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

“Y después me puse a investigar sobre la integración grupal. Les gustaba cuando les tocaba el periódico mural y ahí no había tanto problema, cada quien lo diseñaba lo único que les exigía, que no lo trajeran impreso, no textual, ellos lo tenían que digerir porque siento que tenía que dejarles algo; y pues cortando y pegando no les servirían de nada y pues si se les quedaba grabado porque después discutían sobre lo que hacían y siento que se veía más personalizado y con más identidad del grupo que ellos mismo los hicieron, aunque partieran de algo que ya estuviera hecho”. Profesora de telesecundaria, 28 años, formación de Licenciatura en Educación Media Básica, estado civil Soltera.

“Pues darles a los alumnos las clases a modo de que ellos comprendan, ellos entiendan que... pues entiendan, no sé, ¿cómo le diré?, pues que entiendan el entorno, ¿no?, porque si nada imponemos, ellos no van a entender o se van a quedar así o... se les va a quedar por un momento pero al paso del tiempo lo van a olvidar, bueno no van a tener un aprendizaje de calidad, que sea más significativo”. Profesora de preparatoria, 27 años, formación la Licenciatura en Antropología Social, estado civil Casada.

“...empecé a... a retomar otra vez el estudio, sobre todo estas teorías, sobre todo estos modelos, sobre todo los diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje, eh... como que me ha dado mucha luz si, para... para saber que decir a todos esos compañeros si... porque no los puedo juzgar ni mucho menos, yo siento que les falta información sí, que les falta... saber que hay otras maneras diferentes, que es muy cómodo tener su mismo modelo verdad y seguirlo todos los años y nada más”. Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

“Al inicio les hago un examen socio-afectivo en donde les pregunto a los alumnos, ¿oye cómo se llama tu papá, tu mamá, tienes computadora, tienes internet... todos los medios, es profesionista, qué hábitos tienen, leen o no leen?, ¿qué deportes hacen? Etc., etc. pues para yo conocerlos un poquito más, pues para irlos conduciendo y luego les hago ya un examen de diagnóstico pero ya sobre los conocimientos y les voy poniendo problemas de los diferentes temas, de los más importantes y pues en base a eso puedo decir: ¡ah! pues ellos andan mal en fracciones, por ejemplo, ellos andan mal en divisiones y entonces allí me tengo que enfocar un poco más en esos temas y en base a eso pues veo si están progresando o no, y pues a grandes rasgos eso es con lo que yo empiezo, con lo que empiezo mi práctica”. Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“Una tarea que no debe implicar tantos ejercicios, o sea, uno y dos; de preferencia un problemita... uno o dos problemitas a veces, este... No es bueno que sea uno porque eso da pauta a que lo copien, entonces de preferencia ya unos dos para que ya les dé un poquito de trabajo, y de preferencia si lo puede firmar la mamá y el papá, pues mucho mejor, para poder ir amarrando un poquito más el conocimiento y al día siguiente lo reviso”. (*ibidem*)

“Había manejado varios grupos, entonces ya tenía experiencia para manejarlos”. Profesora de preparatoria y maestría, 27 años, tiene como formación la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, estado civil casada.

“Sí, me gusta mucho eso, que los alumnos vayan también aprendiendo a relacionarse entre ellos mismos, entonces soy muy amante de tratar de llevar las relaciones interpersonales, ¿sí?, y pues con mis compañeros también estamos aplicando esto”. Profesora de telesecundaria, 35 años, formación de Licenciatura en Relaciones Internacionales, estado civil Soltera.

“Sí, bueno para mí lo importante es la comunicación, comunicación que debe de haber tanto maestro-alumno para que se refleje la confianza que debe de existir dentro del mismo grupo para tener una integración cordial, amistosa, amable, de respeto y para que la convivencia fluya de manera natural en el mismo grupo y que exista siempre ese encuadre entre lo que es el maestro y el alumno” Profesor de licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

“Entonces, en el momento en que uno les da su lugar... les da su lugar así como personas que son, en ese momento los niños reaccionan, son muy intuitivos, ellos saben a quién sí le importan y a quién no”.

Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

“Los muchachos no querían entrar, entonces yo tenía que dar mi clase y no... no llegaban, entonces decía yo bueno pero, ¿por qué? si nunca me había pasado eso, entonces como no llegaban yo salí a y les decía tenemos sesión en tal aula y los espero y poco a poco fui captando su atención”. (*ibidem*)

“Al contrario, me siento muy bien y digo ahí voy a dar las clases, para mí es un reto nunca me siento nervioso, me preparo mentalmente, y digo no pues voy a ir a enseñarles, pero así que digan me he puesto en situaciones difíciles, no, porque si he visto que maestros que exponen se bloquean, ¿sí? Y yo no me he sentido nunca así, porque siempre fui con esa mentalidad yo voy a enseñarles, y yo joven me enfrenté con grupos de personas adultas porque era una nocturna y ya tenían hijos grandes, y yo decía ya son grandes y aun así me sentí muy bien”. Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

b) Obstáculos a la calidad externos al desempeño del docente.

Este grupo de participantes como se puede apreciar en la matriz de datos de la sexta categoría, conforma el grupo más grande de las subcategorías, participando ocho profesores del total de diez, mismos que son tanto profesores universitarios como normalistas y abarcan todos los rangos edad, así como, los niveles educativos de secundaria, preparatoria y licenciatura.

Un dato interesante es que también son el mayor número de participaciones enfocadas a los obstáculos de la calidad, donde tal pareciera que los profesores se desligan de responsabilidad de los obstáculos cuando los ubican fuera del alcance del desempeño docente, mencionando como se podrá ver en las citas: el contexto, falta de apoyo de los padres de familia, la actitud del alumno, falta de conocimientos previos, la cultura, las costumbres, complejos problemas sociales, alumnos apáticos, indisciplinados, irresponsables y que no llevan el material requerido, así como directivos igualmente apáticos, falta de apoyo administrativo para los profesores y falta de comunicación entre los mismos docentes, la pobreza en los hogares, la falta de infraestructura en los centros educativos y hasta la conveniencia del turno matutino como un obstáculo a la calidad educativa para los inscritos en el vespertino.

“Una cosa que también yo siento que obstaculiza es la falta de apoyo, sí, de apoyo, de acompañamiento por parte de los padres en lo que es el proceso educativo; porque aparentemente a los niños no les interesa que los estén vigilando o eso, pero sí, les impacta el hecho de que sus papás estén”. Profesora de telesecundaria, 28 años, formación de Licenciatura en Educación Media Básica, estado civil Soltera.

“¿Por qué escogieron la materia? Cualquiera que sea, cualquiera de las materias, ¿por qué? Por el horario, porque me dijeron que estaba bien, porque esta materia no es tan pesada como las otras, no sé... pero ninguno dice, porque me interesa, me llamó la atención el nombre, cuando menos”. Profesora de preparatoria y licenciatura, edad de 39 años, formación de Licenciatura en Letras Españolas, estado civil Casada.

A veces pueden ser los conocimientos previos que trae el chico, que no son tal vez suficientes en el nivel que estamos, en el medio superior, o sea, no puede uno llevar una continuidad”. Profesor de preparatoria, 33 años, formación de licenciatura en Ingeniero Topógrafo e Hidráulico, estado civil Soltero.

“La cultura, las costumbres dentro de la comunidad siento que sí tienen mucho, que influyen mucho en el aprendizaje, por ejemplo allá, es un poquito difícil, para motivar a los alumnos a que estudien, porque lo primero que dicen es yo mejor me quiero ir a Estados Unidos, y siento que son las costumbres de ahí porque eso es lo que ven, y ellos piensan que es todo para ellos, y pues a veces les cuesta mucho estar dentro del aula mucho muchísimo. Podría ser... bueno, en lo económico, la gente de allá está muy acostumbrada a que todo le dan y aquí lo primero que dicen los padres de familia es que no tenemos dinero, es que no hay dinero, tienen beca y no sé qué tanto les dan pero siempre la utilizan para otra cosa menos para el estudio así es, siempre, oigan necesitamos hacer esto, es que no tenemos dinero... o sea, quieren que todo se lo den, oigan necesitamos que ustedes cooperen para poder construir este... No, es que lo tiene que hacer el gobierno porque nosotros no tenemos para construir esto, o sea, todo se los tienen que dar, están acostumbrados de esa manera, es una forma muy propia de ese lugar. Profesora de telesecundaria, 35 años, formación de Licenciatura en Relaciones Internacionales, estado civil Soltera”.

“Otra parte del contexto es que se ven influenciados por los cholitos, por las ideas los niños se alborotan mucho cuando llegan con la camioneta, la forma de hablar, los aparatos que tienen, sobretodo en esta época cuando llegan inclusive ya se andaban perforando las orejas” Profesora de telesecundaria, 28 años, formación de Licenciatura en Educación Media Básica, estado civil Soltera.

“No me agrada que los papás descuidan mucho el acompañamiento de los programas educativos de los niños, es casi decirles que si no van se les va a poner una sanción a ellos y no tanto a los niños. Es así como acuden a la reunión sino ellos pueden pasar el ciclo entero sin pararse”. Profesora de telesecundaria, 28 años, formación de Licenciatura en Educación Media Básica, estado civil Soltera.

“Eso repercute, definitivamente, ¿por qué? Porque entonces los muchachitos mmm...tienen influencias muy negativas, o sea, se salen a la calle y que encuentran muchos jovencitos que no hacen nada y después se hacen las banditas, las pandillitas, ¿verdad? que de alguna manera influyen en ellos y que de alguna manera por la edad en la que están son modelos y que quieren llevar a la escuela, entonces ahí nosotros nos enfrentamos a una problemática porque eso lo tenemos que atacar”. Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

“Tenemos en contra el entorno, tenemos en contra los papás que no están, tenemos en contra de verdad en algunas ocasiones a unos profes que no ayudan, ¿sí? porque la cosa diferente sería que todos pensáramos, o sea fuéramos sastres del mismo oficio sí, pero ahí unos profes y tú lo sabes Lupita no les interesa, van a cumplir la chambita, entonces, eso también va en nuestra contra”. Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

“Lo que a mí no me agrada mucho es que todavía están muy indisciplinados. Aunque ya vayan en tercero, cuarto semestre se distraen mucho”. Profesora de preparatoria, 46 años, formación de licenciatura en Química Farmacobióloga, estado civil Soltera.

“No me gustó porque como que eran muy apáticos, digo, ya eran de nivel de licenciatura con mucha responsabilidad, la materia era una muy importante, era la materia de química y los veía como que no le daban importancia y, digo, no puedo entender que a este nivel se comporten de esta manera y no me gustaba, o sea, hasta ir a clases, o sea, no me emocionaba la clase”. Profesora de preparatoria, 46 años, formación de licenciatura en Química Farmacobióloga, estado civil Soltera.

“También que los alumnos estén dispuestos a aprender, ¿no? Porque muchas veces se cierran, ya no, ya no puedo y si el maestro no tiene interés en que el alumno aprenda, pues también él va a ser como un obstáculo, ¿no?, él no pone interés y tampoco recibe como ayuda, pues se va a ir cerrando, que pudiera avanzar en algo, yo siento que también debe de haber mucha disposición de los alumnos para que se logre un aprendizaje”. Profesora de preparatoria y maestría, 27 años, tiene como formación la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, estado civil casada.

“Hay otros obstáculos, la dirección y la visión que tengan los directivos, quieras o no, eso impacta, si ven al director constantemente ahí, dicen: Ah caray, anda al pendiente, pero si no lo ven, bueno hay muchachos

que me preguntan y ese quién es, y los muchachos preguntan de los profesores sobre los directivos, ah, ok. No los conocen a los directivos, ese es un obstáculo, pues lógico que andan perdidos también los alumnos”. Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“A mí lo que me afecta mucho es la apatía de los muchachos que no estén dispuestos a trabajar”. Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“A mí me gustaría que a los mismos maestros se les apoyara más por la parte administrativa, como que entre los maestros, hay muchos problemas entre ellos y no hay reunión en las áreas, entonces eso hace que afecte al alumno también, entonces a mí me gustaría que hubiera más comunicación, que se tratara de ver situaciones que no se resuelven y eso trae situaciones serias, entonces yo he visto ese tipo de cosas en la escuela”. Profesora de preparatoria, 46 años, formación de licenciatura en Química Farmacobióloga, estado civil Soltera.

“Me afecta y eso pues me tiene incomodo en mi práctica, en mi práctica educativa, porque ellos van sin ningún interés, sin ningún objetivo, y la verdad, este... yo pienso que, pues ahí les falta alguna motivación de los padres de familia”. Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“Hay otros obstáculos, por ejemplo, uno o dos alumnos que se nos diviertan, entonces hay que identificarlos para calmarlos y que dejen trabajar. Otro de los obstáculos que no lleven los materiales, hay que fomentar con anticipación traigan sus materiales, para irlos haciendo conscientes”. Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“Trato de ser muy tranquila pero si me desespera el hecho de que todo el tiempo pasa que cuando hay una problemática, la trabajadora social tiene la culpa, nuestro departamento tiene la culpa, y nunca tienen la culpa ellos... porque no entran a mi clase porque son flojos, porque son desordenados, porque no me cumplen”. Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

“He escuchado a mis estudiantes decir... pues, ¿para qué vengo?, si siempre saco diez, si de todos modos mi mamá ni viene, ni sabe, ni se dan cuenta. Entonces pienso que en gran medida si tiene que ver... un... pues como un

apego, algo dentro de la familia que les estimule a ellos seguir adelante”. Profesora de telesecundaria, 28 años, formación de Licenciatura en Educación Media Básica, estado civil Soltera.

“Llegan muy contaminados de que las matemáticas son muy difíciles, entonces ¿de dónde viene esa contaminación? principalmente de la familia, ...entonces trato de convencerlos de que las matemáticas son fáciles. Aquí van a aprender muchas, muchas cosas, ¿sí? Para esto pues, necesito que ustedes tengan los materiales adecuados, tengan su cuaderno, el cuaderno debe ser profesional de cuadro grande, ciertas características como la fecha, el nombre de las matemáticas”. Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“Tengo grupos muy numerosos y otros grupos muy reducidos, sin embargo, los grupos más numerosos aunque estén más juntos los alumnos trabajan mejor los alumnos, de eso me he dado cuenta, o sea, que son alumnos que vienen por la mañana y trabajan muy bien aunque son muchos”. Profesora de preparatoria, 46 años, formación de licenciatura en Química Farmacobióloga, estado civil Soltera

“Como el interés de aprender de conocer más allá por parte de los alumnos”. Profesora de preparatoria y maestría, 27 años, tiene como formación la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, estado civil casada.

“Un elemento, la infraestructura, estamos de acuerdo, para que los chicos estén conformes, confortables, para efectuar sus clases”. Profesor de preparatoria, 33 años, formación de licenciatura en Ingeniero Topógrafo e Hidráulico, estado civil Soltero.

C) Obstáculos para la calidad relacionados con el desempeño docente ajeno

Este grupo de profesores que son siete de diez, son profesores universitarios, abarcan todos los rangos de edad y laboran en educación básica, media superior y superior.

Se mencionan una serie de obstáculos a la calidad que sí están relacionados con el desempeño docente pero no el desempeño docente propio sino con el ajeno, no se involucran y en sus representaciones sociales ni ellos, ni su labor docente la inmiscuyen en los obstáculos para la calidad, mencionando por ejemplo la actitud docente con el alumno, que existen maestros que no saben motivar, así como otros profesores con una actitud de poder y que no respetan ni lugar ni tiempo y así continúan refiriéndose a la inexperiencia de algunos docentes, a la falta de competencia técnica al no dominar ni sus contenidos ni saber estructurar una clase, la actitud tradicional y comentan que hay ingenieros que aplica lo que saben de educación que es poco, pero además falta de interés y que las instituciones educativas no seleccionan bien a sus profesores, falta de

comunicación y de retroalimentación en general, entre otros obstáculos que se podrán apreciar a detalle en las siguientes citas.

“Sí, porque dependiendo la actitud del maestro, o sea, se va a dar la relación fluida o no, se va a obstaculizar el trabajo y si no hay esa comunicación, si no se presta a una retroalimentación hasta ahí va a quedar la relación del maestro y el alumno, así el alumno pueda repetir planas y planas y hacer tareas y demás, pero no va a ser productivo; pues si no... no hay una buena relación con el maestro.” Profesora de preparatoria y licenciatura, edad de 39 años, formación de Licenciatura en Letras Españolas, estado civil Casada.

“Y luego también que ellos se encuentran con problemas o bueno con maestros que no les ayudan o con maestros que los minimizan...” (ibidem)

“...en reuniones que tenemos de ahí mismo los maestros, así como que... entre broma y entre que no, ¡ay!, lo que dicen los alumnos de nosotros como sus profesores, se quejan de que no se entienden los exámenes, yo les hago esos comentarios a mis compañeros, no les digo directamente quién pero...” (ibidem)

“Hay maestros que no respetan ni el lugar ni el momento y están en el celular y todo el mundo escuchando, y es lo que platicamos hace rato son muy importantes las acciones del maestro frente al grupo y dentro de la escuela”. Profesor de preparatoria, 33 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Topógrafo e Hidráulico, estado civil Soltero.

“que el maestro se involucre y que se comprometa también con el mismo grupo y que los mismos alumnos también le exijan... le exijan y que se capacite, en las mismas instituciones, igual que todas hay buenas y malas, que las mismas instituciones seleccionen bien, que se den cuenta con que material cuentan y darle los apoyos necesarios que requieren para salir adelante”. Profesor de licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

“La actitud del maestro. Yo creo que ya desde ahí obstaculiza muchísimo para que se dé el aprendizaje, yo creo, ya cuando el maestro lleva la actitud de poder, la actitud de que él es el maestro, se pone una barrera entre el maestro y el alumno, ya es un obstáculo para el aprendizaje; porque ya el alumno se siente, como que relegado en cierta forma, porque el maestro no lo ve como persona, sino que lo ve como... como algo que se puede controlar, dominar. Yo creo que eso es lo más importante, la relación... la relación que el maestro ya tenga con el alumno, ¿verdad?, ya desde ahí inicia para que el aprendizaje se vaya facilitando, la actitud del maestro ante todo...” Profesora de

preparatoria, 46 años, formación de licenciatura en Química Farmacobióloga, estado civil Soltera.

“Para mí ha sido que... a veces el que no lleve dominado cierto tema; pues ya desde ahí empezando, de que le dé mala información al alumno”. (ibidem)

“Otro de los obstáculos que puede limitar el aprendizaje es que el maestro no los sepa motivar, porque el grupo puede estar muy apático en este momento, pero el maestro también llega así, uh, no pues ya ese es otro obstáculo, pero si el maestro sabe si los conduce bien puede levantar el ánimo de sus alumnos; que fuiste de menos a más...”
Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“...y si el maestro no tiene interés en que el alumno aprenda, pues también él va a ser como un obstáculo, ¿no?, él no pone interés y tampoco recibe ayuda, pues se va a ir cerrando lo que pudiera avanzar para que se logre un aprendizaje”. Profesora de preparatoria y maestría, 27 años, tiene como formación la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, estado civil casada.

“como maestro, como normalista, no estoy preparado para eso, en una licenciatura de ingenieros, lo que se aplica es lo que se sabe de educación y siento que a veces los maestro aplican lo que nada más saben, pero que se vincule con el concepto educativo a veces es lo que falta”. Profesor de licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

“Pienso que es la actitud tradicional del maestro la que es un obstáculo, ¿no?, para el aprendizaje”. Profesora de preparatoria, 27 años, formación la Licenciatura en Antropología Social, estado civil Casada.

D) Obstáculos para la calidad relacionados con el desempeño docente propio

El análisis de esta subcategoría adquiere importancia al descubrir que son solamente tres profesoras participantes las que muestran quizá el valor civil, el coraje o el deseo de restituir a su práctica docente todo *“lo educativo”* de lo que ellas han sido capaces de reconocer que ha carecido.

Lo que caracteriza a este grupo es que está conformado por los tres miembros participantes más jóvenes, tienen entre 27 y 28 años, además son del sexo femenino y laboran en secundaria y preparatoria. Dos de ellas son profesoras universitarias y una profesora normalista.

Las representaciones sociales sobre los obstáculos a la calidad educativa, las ubican en la propia práctica docente, sitio donde a diferencia de la ubicación que hacen los grupos anteriores, sí existe margen de intervención y donde se puede con

disposición emprender un trabajo de indagación e innovación tanto de la labor como de los resultados docentes.

La falta de calidad en la práctica docente propia, está representada en este grupo por: la inexperiencia, poco conocimiento del contenido de la clase y no saber cómo estructurarla, actitudes inapropiadas con los alumnos, el hecho de no dominar el tema, la sensación de inseguridad, el malestar emocional e incluso el miedo frente a un determinado grupo, el causar aburrimiento, creer que se logra la calidad sólo con controlar a los alumnos, entre otros aspectos que podrán apreciarse en las siguientes citas.

“Por ejemplo a mí me afectó mucho en lo emocional, cuando me presentaron al grupo de maestría Yo me sentí como con mucho miedo, como si me hicieran chiquita porque me estaban como cuestionando mucho, entonces yo sentí como que me hice en ese momento así como ¡chinj o sea, me estoy quedando pero muy chiquita a comparación del grupo que yo estaba dando la clase, entonces yo digo que un factor, fue eso, que yo me sentí emocionalmente muy mal, me sentía con ganas de que alguien llegara y me salvara y ya salir de ahí”. Profesora de preparatoria y maestría, 27 años, tiene como formación la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, estado civil casada.

“Tipo de errores y ha obstaculizado mi enseñanza porque yo creía que tener la actitud de controlar al alumno, de... este, estar en una actitud como de enojada, pensaba que de esa manera ellos me iban a poner atención, me iban a tener respeto, y eso ha sido una de las cosas que yo he aprendido mucho de que no es la forma en que tú te ganas el respeto del alumno y tampoco la forma en la que tú le hablas”. (*idem*)

“...la directora dijo que no podíamos salir de la escuela, como que si ellos hacían geografías que si les pasaba algo que sería nuestra responsabilidad, entonces yo les decía que nos fuéramos a otro lugar y ella no, no, aquí dentro de la escuela, aquí en la escuela pueden ver a un maestro y describirlo, ¿no? Bueno, pero aquí nos les llama mucho la atención, aquí es muy aburrido el maestro y en varias ocasiones yo vi que también en mi clase así como que... que yo veía un espacio cerrado, como así como ¡que hueva, como que hay, oye, hay que hacer otra cosa!, ¿no? Nos gusta esto que nos está dando pero queremos hacer otra cosa, como que no sé, no sé. En una ocasión hicieron ofrendas, ¿no?, pero la maestra no quiso que participáramos en la Casa de la Cultura, yo no sé porque, ¿sí?, porque sea eso en particular o porque no.” Profesora de preparatoria, 27 años, formación la Licenciatura en Antropología Social, estado civil Casada

“...la edad, de los chiquillos que son muy retadores, yo tenía 21 años acabados de cumplir cuando empecé a dar clase así que me veía como una niña, jajaja; y este... aparte ellos me decían, ¡no!, usted es la

pasante, ¿verdad?, y bueno, el hecho de no dominar los contenidos y no saber cómo se estructuraba en realidad una clase, o sea, si ve uno la teoría y mil cosas, pero el hecho de tener un grupo enfrente y de verdad ser persona que se haga cargo de ellos y de desarrollar toda la secuencia, no es lo mismo... entonces... ¡ay qué miedo!” Profesora de secundaria, 28 años, formación de Licenciatura en Educación Media Básica, estado civil Soltera.

DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Dimensiones de las R.S.	Qué implica la calidad en la educación y cómo se logra	Obstáculos a la calidad externos al desempeño del docente	Obstáculos para la calidad relacionados con el desempeño docente ajeno	Obstáculos para la calidad relacionados con el desempeño docente propio
ACTITUD	De total apertura y disposición hacia el logro de la calidad	De no asumir responsabilidad de los obstáculos cuando los ubican fuera del alcance del desempeño docente	De exploración de lo que ocurre en los íntimos procesos de la práctica docente, aunque aun no la propia	De indagación y total apertura para involucrarse de forma personal en el estudio de la práctica docente propia
INFORMACIÓN	Relativamente amplia y actualizada	Amplia, incluyendo complejas problemáticas sociales y culturales	Amplia en cuanto a las formas y estilo docentes, pero más redundante respecto de los procesos y contenidos académicos de la práctica docente	Relativamente amplia y actualizada
IMAGEN	Imagen muy anclada a ideas vinculadas con conceptos de calidad que prevalecen desde hace décadas	Modelos y figuras de barreras inexorables	Figuras de profesores como testigos o espectadores de los obstáculos a la calidad educativa que observan de sus colegas, sin inmiscuirse en responsabilidad alguna	Estampas de procesos educativos petrificados y la posibilidad de desmitificarlos por medio de la investigación de la práctica docente

Objetivación de las representaciones sociales

Las representaciones sociales sobre la calidad educativa que poseen los profesores participantes, se han asimilado e internalizado probablemente desde

hace décadas, a pesar de que se reforman tanto el concepto, como las perspectivas con base en las exigencias y demandas actuales.

El discurso docente pareciera que se renueva y no así las acciones que se repiten como rituales y rutinas de forma irreflexiva si es que en algún tiempo fueron efectivas para el logro de la calidad.

En esta categoría, por un lado se encuentran los profesores que describen y analizan lo que significa la calidad y sus obstáculos sin contemplar su labor como parte ellos, y por otro, un pequeño grupo de las profesoras más jóvenes de todos los participantes, que en sus representaciones, muestran la capacidad de verse a sí mismas, de hablar de los obstáculos desde el interior de su propia práctica, con todo lo que esto implica porque se están descubriendo al hablar de su *“hacer profesional”*.

Este último subgrupo mencionado, mostró amplias posibilidades de revisar sus representaciones sociales y reformularlas, objetivando en ellas, formas diferentes de practicar la docencia.

Anclaje de las representaciones sociales

Sabiendo que tras de las acciones se encuentran para bien o para mal las representaciones sociales que las animan, podemos arriesgarnos a afirmar que la mayoría de los profesores participantes recurren a representaciones sociales que se encuentran ancladas y sedimentadas quizá por décadas, para resolver los problemas de la vida cotidiana escolar, a excepción de las tres profesoras más jóvenes de todos los participantes, quienes constituyen la subcategoría “D”, dado que con base en el sitio donde ubican los obstáculos a la calidad educativa, es este último subgrupo el que tendría mayores posibilidades de analizar e innovar su propia práctica.

Categoría 7. Significado de la práctica docente

Distribución de respuestas de los profesores en las sub-categorías, según formación y nivel educativo laboral de los mismos¹³

Sub-categorías	Total de respuestas	Profesores participantes	Formación del profesor (Licenciatura)	Nivel educativo laboral	Rango de edad del profesor
La Práctica docente significa interacción	6	5	Comercio Internacional	Licenciatura	30-40
			Ingeniero Industrial y Educación Normalista	Secundaria y preparatoria	40-50
			Educación de la UG	Maestría y preparatoria	20-30
			Química Farmacobióloga	Preparatoria	40-50
			Relaciones	Secundaria	30-40

¹³ Esta categoría implica las concepciones donde el profesor ubica el significado de la docencia.

			Internacionales		
La Práctica docente significa esencialmente la labor del maestro	18	9	Educación para Adultos	Secundaria	50-60
			Educación Media Básica	Secundaria	20-30
			Letras Españolas	Licenciatura	30-40
			Ingeniero Topógrafo e Hidráulico	Preparatoria	30-40
			Relaciones Internacionales	Secundaria	30-40
			Comercio Internacional	Licenciatura	30-40
			Ingeniero Industrial y Educación Normalista	Secundaria y preparatoria	40-50
			Química Farmacobióloga	Preparatoria	40-50
			Educación de la UG	Maestría y preparatoria	20-30
La Práctica docente significa predominantemente el alumno como centro de atención	18	6	Química Farmacobióloga	Preparatoria	40-50
			Letras Españolas	Licenciatura	30-40
			Comercio Internacional	Licenciatura	30-40
			Educación para Adultos	Secundaria	50-60
			Educación Media Básica	Secundaria	20-30
			Letras Españolas	Licenciatura	30-40

Al entrevistar a los profesores, se pudo apreciar que son seres humanos igual que todos lo somos llenos de contradicciones, temores, angustias muy ceñidas a su profesión, pero también seres sensibles a sus limitaciones, a veces suenan auténticos y otras artificiales, sin embargo, durante las entrevistas y las actividades realizadas afloró de una forma y otra su personalidad y justamente lo que en esta categoría buscamos fue dilucidar las representaciones sociales referentes al significado de la práctica docente, que es lo que analizaremos enseguida.

A) La práctica docente significa interacción

La presente subcategoría está conformada por un grupo de profesores universitarios, de entre 27 y 44 años, quienes laboran en secundaria y preparatoria. Este grupo concibe y se representa el significado de la práctica docente recurriendo básicamente a la interacción llevada a cabo entre el profesor y el alumno, misma que manifiestan con otros términos como lo son la retroalimentación, el intercambio de sentimientos, la disposición tanto de unos

como de los otros, como es que van aprendiendo juntos, a qué se compromete cada parte, y algo que también ocupa un lugar importante es cómo se comparten las experiencias y las alegrías, tal como se puede apreciar en las siguientes citas

“Bueno, pues yo pienso que primero debe de haber alumnos, ¿no?, para que pueda haber una práctica pues debe de haber alumnos, y también el maestro docente, pero pues debe de haber una interacción entre maestros-alumnos, debe de haber un contenido, debe de haber personas que estén dispuestas a trabajar porque si no, no va a haber una práctica docente o a lo mejor yo vengo dispuesto a darles una clase, pero si ustedes no están dispuestos pues entonces no va a ver una práctica docente, a lo mejor me lo voy a pasar, este... tratar de concientizarlos, entonces primero los concientizamos y luego empezamos a interactuar, primero que tengan disposición los alumnos, para que me puedan escuchar, que me pongan atención y yo pues también traer preparado mis temas, porque si no tengo preparados mis temas para dar mi práctica docente pues lógico pierden el interés los muchachos, y eso no me conviene a mí”. Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“Yo creo que un maestro aunque sea el que domine el tema, yo creo que también aprende mucho de los alumnos, ¿no? Yo creo que tanto el maestro como el alumno van aprendiendo juntos” Profesora de preparatoria, 46 años, formación de licenciatura en Química Farmacobióloga, estado civil Soltera.

“También como que el respeto, ¿no? Fomentar el respeto. O sea como que yo formar, hacer las reglas entre el grupo entre el maestro y el grupo, ¿no? A ver a qué nos comprometemos, a qué me comprometo yo como maestra, y ustedes a qué se comprometen y tenerlo así como que bien claro para que ellos estén comprometidos con la clase”. Profesora de preparatoria y maestría, 27 años, tiene como formación la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, estado civil casada.

“Se intercambian sentimientos, yo les cuento que ante educación que es a lo que a mí me pasa, ¿sí?, y ellos me cuentan los problemas que en ocasiones tienen en su casa, también me comparte sus alegrías, sus experiencias que han tenido y yo también les comparto mis experiencias”. Profesora de telesecundaria, 35 años, formación de Licenciatura en Relaciones Internacionales, estado civil Soltera.

“La interpreto como una integración de alumno-maestro en la cual ambos... bueno también la sociedad y la institución se tienen que vincular pues para, para transformar esta investigación. Porque si nada más hay un involucramiento uno y de las otras partes no, pues creo que no va a haber esa vinculación, pues esa unión que debe de existir para que ese

entorno no se turbe, ¿no?... no se turbe y sacar productos buenos de los alumnos” Profesor de licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

“También platicar con él, tal vez de sus calificaciones. ¿Por qué aquí esto? Y hacerle como una entrevista y en este tiempo pasó algo o saber por qué esa mala calificación y saber que no es perfecto el alumno y esto nos va a dar confianza, y entonces podemos trabajar así, que bien va a haber una retroalimentación tanto de él como mía”. (*ibidem*).

B) La práctica docente significa esencialmente la labor del maestro

Las representaciones sociales que posee este grupo de profesores sobre el significado de la práctica docente están centradas en la labor del profesor, el grupo lo constituyen 9 de diez profesores que son el total de participantes, siendo universitarios y normalistas, abarcan todos los rangos de edad y laboran desde educación básica hasta media superior y superior.

Algunas representaciones están idealizadas y otras son muy realista y auténticas por ejemplo, se menciona la incursión a la docencia por motivos circunstanciales aunque después tuvo que haber habido adaptación al permanecer por más de quince años, se encuentran los casos contrarios profesores que tienen además otra profesión u ocupación y por afecto se dedican prioritariamente a la docencia.

Lo que representa para algunos participantes es una labor donde el profesor humildemente reconoce que a veces él es un alumno más, con todo lo que esto implica y que además existen carencias y equivocaciones porque se trata de una actividad desafiante.

Se incluyen en este grupo también representaciones del significado de la práctica docente, donde se podrá detectar gran disposición a revisar de forma intersubjetiva la acción profesional, por ejemplo se habla de consciencia y cuestionamientos, de responsabilidad, flexibilidad, auto-reflexión e integrar teoría y práctica con la investigación, así como también, ponen de relieve la capacitación del docente, lograr ver hacia dentro de nosotros mismos y que se convierta él mismo profesor en el ejemplo.

Hay otras representaciones que hablan de aspectos más funcionales como acciones que le corresponden al docente, captar la atención del alumnado, establecer reglas y normas, así como, mejorar sus métodos y en contraparte con éstas últimas se encuentran otras mucho más idealizadas como las que mencionan estar enamorados de la labor, que significa dar, Recibir, convivir, trascender y que la docencia formar parte de la propia vida.

Se insertan enseguida las citas de las entrevistas correspondientes:

“Lo que me habían enseñado en la Normal, decía mi maestro en donde yo tuve mi enseñanza, que antes de cualquier... de empezar cualquier tema teníamos que atraer la atención de los niños, y pues era lo que se hacía en todo el tiempo, entonces él siempre nos decía: ustedes no

pueden empezar nada hasta que no hayan captado la atención de los niños. Y eso se me quedó grabado y así traté de hacerlo” Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

“Yo creo que estoy completamente de acuerdo con la decisión que tomé tanto de la licenciatura como de la maestría, porque la verdad tengo tantas ilusiones de estar en un grupo, tener un grupo, sentirlo, estar trabajando no con uno sino con varios, entonces yo creo que estoy completamente enamorada, tengo una decisión de lo que estoy haciendo porque en verdad lo quiero y porque sí me gusta mucho, pues yo creo que la investigación me gusta y todo lo que estoy haciendo y que he aprendido me ha gustado pero no he perdido ahora si la ilusión de estar con un grupo porque el hecho de que estoy trabajando de manera a lo mejor administrativa, de este lado no me llena tanto como quisiera que me llenará un grupo y me queda un hueco, tengo la experiencia de todos mis maestros que me han dado clase, de todos me he llevado algo así como que he seleccionado lo que me ha gustado de cada uno y este...yo digo mañana yo voy a enseñar, estoy como que me ha gustado mucho, yo creo que de ahí no puedo decir nada, estoy muy enamorada de dar clase y me gusta mucho”. Profesora de preparatoria y maestría, 27 años, tiene como formación la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, estado civil casada.

“Pues curiosa lo he ido prendiendo y ellos me han enseñado a mí, es un regalar y recibir y para mí es muy simbólico porque me siento muy útil con eso, me siento con mucha fortuna dedicarme a esta labor porque tengo otra profesión porque soy técnico laboratorista y aunque se trabaja con muestras humanas no es lo mismo trabajar con un tubo lleno de sangre a estar conversando con una persona, no brinda las mismas satisfacciones y yo me he llevado muchas también he tenido muchos retos y ciertas equivocaciones pero también he tenido muchas cosas buenas dentro de la labor docente”. Profesora de telesecundaria, 28 años, formación de Licenciatura en Educación Media Básica, estado civil Soltera.

“La labor docente para mí es una satisfacción, porque yo ingresé al magisterio por gusto, entonces yo estudié en la facultad de físico-matemático que no me llenaba y era mucho, mucho trabajo, y bueno todo eso ¿para qué? Entonces opté muy joven a dar clases y me gustó, yo quería hacerlo y cuando fui me sentí realizado, me sentí muy a gusto porque lo que yo estaba aprendiendo lo podía transmitir, me acuerdo muy claro lo que me dijo mi papá: es que tú no debes de trabajar, tú debes de estudiar, es que yo quiero hacerlo, no puedo yo estar así, entonces como que el estar enfrente me gusta, Yo hago mi trabajo y pues me siento bien a gusto, o sea, para mí la práctica docente es parte de... de mi vida, me nace a mí dar clase”. Profesor de secundaria y de

preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“Y seguí dando clase y no he dejado de dar clase, tengo más de veinte años dando clase, me fui a las empresas y seguí dando clases, y ahora puse un negocio y seguí dando clases, sigo igual sigo dando clases”.
(*ibidem*)

“La práctica docente pues es una oportunidad, para las personas que realmente, mmm... escogieron esa labor, es una oportunidad de dar, es una oportunidad de recibir, es una oportunidad de convivencia, es una oportunidad de trascender, y también... mmm... pues que te puedo decir Lupita a mí... la docencia es lo que siempre me ha llenado, inclusive... en algunas situaciones personales, y que en algún momento tuve algún conflicto, fue lo que me sacó adelante siempre toda la vida”
Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

“Normalmente son las reglas que se ponen a principio del ciclo escolar, este... se va a evaluar así, vamos a poner las condiciones, las normas de lo que vas a ver en el salón de clase, de esa manera se puede dar una práctica adecuada”.
Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“Un maestro me dice que necesitan una maestra de español acá y entonces como que... pues sí, sí voy pero yo nada más por decir mientras... mientras termino y mientras sale otra cosa y este mientras... ya llevo quince años ahí y yo creo que mucho tiene que ver, este... esta herencia, porque sentí o yo siento que no me dio trabajo adaptarme a dar clase, a lo mejor no tenía un buen método o... no sabía así, bien, bien pero el ver a mi mamá y acompañarla, el ver como daba, ver a mis maestros, o sea, como que todo eso, se me fue facilitando mucho”.
Profesora de preparatoria y licenciatura, edad de 39 años, formación de Licenciatura en Letras Españolas, estado civil Casada.

“Estamos acostumbrados a que nos den todo y nosotros no dar. Entonces a partir de eso, qué tanto estoy dando yo, pero para eso repito, debe... debe haber una toma de conciencia. Lo que decía, ¿cómo le haré yo como maestro?, y aparte, ¿cómo voy a hacer ese trabajo con mis alumnos?” (*ibidem*)

“Que en la forma en que he ido cambiando mis métodos de enseñanza... porque yo copiaba los métodos de como mis maestros me daban y pensaba que eso era lo mejor y fui viendo de que ahora esos métodos no son prácticos”.
Profesora de preparatoria, 46

años, formación de licenciatura en Química Farmacobióloga, estado civil Soltera.

“Lo que he notado mucho es la responsabilidad que tiene que tener uno como docente en cuanto a los estudiantes. Flexibilidad, comprensión, crearles creatividad, plantearles los conocimientos que aún no han adquirido los alumnos, de los alumnos en cuanto a la práctica, y es ahí donde debemos de tener una cierta reflexión, también nosotros como docentes y ver si nuestro proceso es bueno o malo y ahí dentro de esa reflexión pues autoanalizarnos, nosotros mismos de todos los ejercicios”. Profesor de licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

“La práctica en la clase no nada más teórico yo como docente no nada más darles esa plática, procuro involucrar la práctica y la investigación de los alumnos y busquen más fuentes y las integren a un conocimiento nuevo para ellos, tanto teóricos como o de qué se trata la retroalimentación, o sea de darle al alumno de revisar su trabajo”. (*ibidem*)

“O sea, hay que conocer al alumno, no hay que ponerle una etiqueta, trabajar sobre esta etiqueta saber qué está pasando para ver si estamos haciendo bien las cosas, si estamos trabajando de acuerdo a las herramientas que se nos han proporcionado, qué es lo que está bien y lo que está mal dentro de nosotros”. (*ibidem*)

“La comunicación, la confianza entre el alumno y maestro para que la comunicación sea más fluida y la capacitación del maestro”. Profesor de preparatoria, 33 años, formación de licenciatura en Ingeniero Topógrafo e Hidráulico, estado civil Soltero.

“Ahora es tarea del maestro que integre la experiencia y conocimientos para proporcionar ese aprendizaje que la experiencia y la práctica van a ser un buen maestro” Profesor de licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

“Bueno, si yo exijo por ejemplo que los alumnos lleguen temprano, pues yo tengo llegar temprano, ¿sí?, y no de decir: Llega temprano; y yo llegar después de ellos, pues no, o sea, que soy de las personas que piensan que si quiero implementar algo tengo que empezar primero”. Profesora de telesecundaria, 35 años, formación de Licenciatura en Relaciones Internacionales, estado civil Soltera.

“Porque no con todos se hace de la misma manera, no con todos es el mismo... o sea, puede que en un grupo yo sea otra alumna, sea la que los vaya guiando o que de plano yo no esté presente”. Profesora de

preparatoria y licenciatura, edad de 39 años, formación de Licenciatura en Letras Españolas, estado civil Casada.

“La manera que yo percibo mi práctica docente si tienen muchas carencias y muchas fallas porque no es lo mismo todos los grupos porque en unos no me funciona lo mismo, además la forma en la que evoluciona el aprendizaje de los niños es algo bien desafiante y no solamente para mí sino para cualquier docente, poderles dar algo que si les satisfaga sus intereses y curiosidades”. Profesora de telesecundaria, 28 años, formación de Licenciatura en Educación Media Básica, estado civil Soltera.

C. La práctica docente significa preponderantemente el alumno como centro de atención

Las representaciones sociales del significado de la práctica se ubican en la presente subcategoría justamente en los alumnos de formas a veces idealizadas, por ejemplo, los profesores piensan que hacen lo posible por que el alumno se sienta cómodo, no etiquetarlo, escucharlo, considerarlo como un ser humano igual al maestro, tomar en cuenta sus particularidades y tratarlos como personas.

También se tiene un objeto de representación en el que al alumno, el maestro debe guiarlo, formarlo, ayudarlo y servirle, establecer comunicación y sembrar una semilla en él.

Tal parece que las representaciones son idealizadas porque nadie mencionó por ejemplo que generalmente el profesor afirma con fuerza su autoridad, y así, por supuesto no se mencionan situaciones en las que se despersonaliza al alumno o se le retira o disminuye la comunicación con aquellos que lo critican y cuestionan, porque en la imagen idealizada existe o se cree que debe existir, una relación de afecto muy armónica entre el maestro y el alumno como se aprecia en las siguientes citas:

“Porque afortunadamente siempre he tenido muchas satisfacciones si, entonces ahí también es mi desesperación, porque yo digo no hay muchachitos malos, es que todos tienen una flor de Martita que en algún momento, pues no son culpables ellos y que uno como docente puede ayudarles mucho, muchísimo sí, eh... yo tengo mucha satisfacción, de encontrar doctores, o sea, muchachitos que, hasta el peor muchachito, que me dio más este...lata, me lo encuentro y me saludan muy bien, cuando se van y cuando les digo y cuando se retiran y gracias maestra, y digo como me van a dar las gracias, si les estoy diciendo cosas, o sea, cosas que no para herirlos ni mucho menos, para despertarlos con muchas presiones, porque hay veces que les hace falta, una sacudida”. Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

“Lo más importante es pensar que estamos para servir a los niños”.
(*ibidem*)

“Nosotros recordamos a maestros que fueron buenos, qué nos dejaron, nosotros recordamos a maestros, te acuerdas de aquel maestro y lo recordamos con gusto, yo creo que debo dejar una semilla sembrada en el estudiante, porque considero un maestro para mí debe de tomar muchas cosas para poder irse a parar enfrente de un grupo”. Profesora de telesecundaria, 35 años, formación de Licenciatura en Relaciones Internacionales, estado civil Soltera.

“Es una gran oportunidad para trascender o para aportar, contribuir para que los niños trasciendan o para que los niños destruyan porque he comprendido que es tan pero tan importante la figura que tiene un docente en el desarrollo, tanto para bien como para mal. Tenemos la responsabilidad de encaminarlos, de guiarlos de darles las herramientas, de acercárselas para que ellos traten de usarlas de la mejor manera sin que nosotros de alguna manera estemos influenciado con las ideas o con nuestros pensamientos más bien es un acompañamiento y que es de gran importancia y de gran significado, y que muchas de las cosas que hagamos como docentes van a repercutir en su desarrollo y en su persona”. Profesora de telesecundaria, 28 años, formación de Licenciatura en Educación Media Básica, estado civil Soltera.

“Que quiera estudiar tiene su porqué, no nada más porque sí. O saberlo guiar a dónde quiere ir”. Profesor de licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

“Pues significa darle un servicio a la gente”. Profesora de preparatoria, 46 años, formación de licenciatura en Química Farmacobióloga, estado civil Soltera.

“Una vez que ya conocen esas normas los muchachos, entonces ya, ahora sí podemos ya empezar a establecer una comunicación más cercana, ¿verdad?, y empezar tu práctica”. Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

“Yo siempre les hago... les hago énfasis en que para mí lo importante son ellos, lo que ellos aprendan o con lo que ellos se puedan quedar pero... su formación como personas no tanto como ingenieros. ¿Eh?... y eso siempre yo lo he marcado, incluso les hago un dibujito en el que digo, iniciamos en la escuela y nos vamos, estamos así y nos vamos formando en el área en el ámbito profesional; yo quiero ser ingeniero, ingenieros acumulando información, pero la persona la dejo acá, digo, entonces, dejamos a esa persona, o sea, la dejamos, el estudiante como persona se queda acá y entonces aquí es de tratar si no de llegar al mismo nivel, cuando menos, ver qué tan abajo está la persona”. Profesora de preparatoria y licenciatura, edad de 39 años, formación de Licenciatura en Letras Españolas, estado civil Casada.

“Para mí el ser maestro es una manera de ayudar a los demás. Ayudar en el aspecto de... de su formación, digo, a lo mejor no voy a cambiar el mundo, estoy consciente de que no puedo hacer, pero cuando menos, este... tratar de que ellos tomen conciencia en ciertas cosas y aparte de ellas, yo lo veo un poco como el trabajo que hago con mis hijos, de tratar de enseñarles a que ellos sean responsables, que tomen sus propias decisiones, que aprendan a discernir, que aprendan a dar su opinión fundamentada, que sepan qué es lo que ellos quieren. Entonces eso mismo es lo que yo trato de lograr con los alumnos, o sea, desde esa perspectiva es como yo veo la docencia y tratar de ayudar en la medida de lo posible que sean mejores personas. Sí, porque a veces dicen, es que yo sí puedo ser, a lo mejor dicen, ¿qué puedo hacer?, pues no puedo hacer mucho, pero si empiezo yo... entonces ahí aunque sea nada más yo, pero puedo impactar alrededor”. (*ibidem*)

“Yo también creo que algo muy importante es... son los mismos estudiantes, pero desde el punto de... o sea, tenerlos en cuenta a ellos como personas individuales, y que cada uno de ellos aprende diferente”. (*ibidem*)

“O sea, dentro de lo que tú estás exponiendo, tomes en cuenta su particularidad, ¿verdad?” Profesora de telesecundaria, 28 años, formación de Licenciatura en Educación Media Básica, estado civil Soltera.

“Sí, que se dé una manera, exista un... que se dé una manera como ahorita se está dando, de una manera muy, muy cerca, sin tener que dar formalidades, sin tener que, yo soy el maestro y tú el estudiante; sino que hay un ser humano igual que tú, que le toca enseñarte ahorita esto, pero quizá mañana tú me vas a enseñar otra cosa, o sea, como más igualitario, como más pareja la cosa”. (*ibidem*)

“Yo pienso que saber escuchar al alumno, entenderlo y de esta forma integrarlo al aula, conocer sus problemas, inquietudes, su esfuerzo que realiza cada día dentro del aula, valorarlo”. Profesor de licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

“A lo que te refieres, siempre ha sido escuchar a los muchachos” Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

“También tiene que ver ese ambiente de confianza, que se establezca dentro del aula, ¿no?, para que ellos puedan sentirse cómodos”. Profesora de telesecundaria, 28 años, formación de Licenciatura en Educación Media Básica, estado civil Soltera.

“Adentrarme más del estudiante, involucrarme de cierta forma lo más posible que sea personal con cada alumno y apoyar, es también las herramientas que requieren para que sigan adelante, no prejuiciarlos para que sigan otro camino, no etiquetarlos de que eres un flojo y eso, no, no vas a llegar a ningún lado”. Profesor de licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

“Yo pienso que el trato y la vinculación, el ser es... más bien, el acercamiento que se tenga con el estudiante, pienso que es muy, muy importante para que él le tome sentido a lo que está aprendiendo”. Profesora de telesecundaria, 28 años, formación de Licenciatura en Educación Media Básica, estado civil Soltera.

“Significa ayudar al alumno, ayudarlo, guiarlo, facilitarle todas las herramientas que no utiliza o que no sabe utilizar o que no se le ha enseñado. Este... involucrarme con ellos, involucrarme con la institución con la que voy a trabajar y crecer con... con mis alumnos, con mi visión y pues enseñar todo lo que he aprendido, todo lo que se me ha enseñado y que también ellos me enseñen su... su conocimiento que tienen. Darles esas referencias para motivarlos, apoyarlos, tal vez hagan un mejor trabajo para que sean buenos y sean creativos y saquen ¡un buen! en grupo y nada más es eso de involucrarme. Involucrarme integralmente, porque a veces lo hacemos parcialmente” Profesor de licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Dimensiones de las R.S.	La Práctica docente significa interacción	La Práctica docente significa esencialmente la labor del maestro	La Práctica docente significa predominantemente el alumno como centro de atención
ACTITUD	Apertura y aprobación hacia todo lo que signifique intercambio e intersubjetividad equilibrada	En algunos casos idealizada hacia lo que constituye la labor del docente y en otros realista y dispuesta a abrir las puertas del aula para someter al escrutinio intersubjetivo de los pares, la actividad profesional.	Por un lado realista pero en muchos casos donde se presenta enaltecida y sublimada, no parece auténtica
INFORMACIÓN	Relativamente amplia y actualizada	Relativamente amplia y actualizada	Redundante respecto de los procesos de afecto, sentimentales y

			armoniosos entre profesores y alumnos que las representaciones poseen
IMAGEN	Figura de procesos que se retroalimentan con el dar y recibir	El objeto de representación es un proceso de indagación	Estampa estereotipada del profesor abandonando la idea real

Objetivación de las representaciones sociales

Los profesores participantes son seres humanos que como cualquier otro también han aprendido a operar con una serie de mecanismos de defensa que son aprendidos en el hogar y reforzados desafortunadamente en la institución escolar, se asimilan tanto en el inconsciente colectivo como en el individual, por eso se dice que en la personalidad individual y grupal son fenómenos tanto instituidos como instituyentes.

En muchas ocasiones los sentimientos de culpa se ven justificados y disminuidos por la acción de los demás y es así que algunos profesores suelen internalizar que los fracasos escolares son culpa de otros o presentar una imagen muy estereotipada y conformista del significado que tiene la labor del profesor.

Anclaje de las representaciones sociales

Con fundamento en el análisis de las representaciones sociales de esta categoría, se puede decir que se ha ido anclando ya en la percepción de algunos profesores la idea de que en cualquier cambio que se pretenda realizar para que la práctica docente tenga un significado renovado, la investigación puede ayudar con una serie de herramientas, ayuda por ejemplo, a que la educación no se convierta en un acto ciego, sino que se puedan ver sus dimensiones y consecuencias y se deje la pasividad controlando constantemente su acción por medio de la retroalimentación.

Categoría 8. Fenómeno de la informatización

Distribución de respuestas de los profesores en las sub-categorías perteneciente, según formación y nivel educativo laboral de los mismos¹⁴

Sub-categorías	Total de respuestas	Profesores participantes	Formación del profesor (Licenciatura)	Nivel educativo laboral	Rango de edad del profesor
Capacitación docente en las nuevas tecnologías de la	8	6	Ingeniero Industrial y Educación Normalista	Secundaria y preparatoria	40-50
			Antropología	Preparatoria	20-30

¹⁴ Se detectan en esta categoría, diversos significados respecto de fenómenos como la informatización y saturación del conocimiento.

información.			Social		
			Comercio Internacional	Licenciatura	30-40
			Letras Españolas	Licenciatura	30-40
			Química Farmacobióloga	Preparatoria	40-50
			Educación para Adultos	de primaria y secundaria	50-60
Uso de la tecnología.	8	4	Ingeniero Industrial y Educación Normalista	Secundaria y preparatoria	40-50
			Ingeniero Topógrafo e Hidráulico	Preparatoria	30-40
			Comercio Internacional	Licenciatura	30-40
			Letras Españolas	Licenciatura	30-40
Aplicación, utilitarismo y eficiencia del conocimiento	7	3	Comercio Internacional	Licenciatura	30-40
			Ingeniero Industrial y Educación Normalista	Secundaria y preparatoria	40-50
			Letras Españolas	Licenciatura	30-40

Lo característico en esta categoría es que se logran detectar las diferentes posturas de los docentes ante el uso y utilidad de la tecnología, incluyendo la indiferencia, como se puede ver en la matriz de datos, tres de diez profesores no participaron en la presente categoría.

Las representaciones sociales evidenciadas, reflejan las preocupaciones de los participantes referentes a que los docentes se actualicen y se capaciten para lograr estar a la altura de un fenómeno tan enfático como es de la informatización, sin embargo, es más alarmante desde la perspectiva de este trabajo, que ninguno de los profesores manifestó una postura crítica ante un desarrollo degenerativo de la cultura, que además se encuentra apoyado por los medios masivos de comunicación, como es la informatización, la saturación o la especialización creciente del conocimiento.

Los fenómenos degenerativos mencionados tienen como marco la cultura contemporánea y desafortunadamente el análisis de esta categoría refuerza la idea de que la institución educativa como espacio discursivo los está recibiendo pasivamente, sin ningún análisis crítico, sino al contrario, reproduciendo vicios y situaciones trastocadas que consolidan ideas y procesos de la realidad social mundializada que vivimos hoy.

La principal inquietud de los docentes fue cómo lograr un mayor y mejor uso de las nuevas tecnologías de la información aplicadas a la vida cotidiana escolar, pero ante tan espectacular fenómeno y el logro de destrezas competitivas en el

manejo tecnológico, no se mencionó nada relacionado con el desarrollo del espíritu crítico y no solamente eso, sino que un subgrupo de participantes imagina al conocimiento desde un enfoque performativo y pragmático.

Resulta neurálgica la pasividad con que en el ámbito educativo se asume la transformación del conocimiento en información, como se estimará en los resultados presentados en esta categoría.

a) Capacitación docente en las nuevas tecnologías de la información

Los integrantes de esta subcategoría constituyen un grupo de profesores tanto universitarios como normalistas, quienes laboran en educación básica, media superior y superior y abarcan todos los rangos de edad.

Respecto de las nuevas tecnologías este grupo de participantes comparte representaciones sociales muy demandantes hacia los mismos profesores, como la actualización y capacitación del docente y el acceso a mayor información, dado que, según ellos las nuevas tecnologías cambian la vida y se deben cambiar por tal motivo también los métodos. Se incluyen significados sobre el papel de guía que debe tomar el docente en uso de la tecnología y la búsqueda de información en general.

“Pero ahora las nuevas generaciones, la nueva tecnología, la vida ha cambiado mucho, pues sí necesitamos ir cambiando los métodos, ¿verdad?” Profesora de preparatoria, 46 años, formación de licenciatura en Química Farmacobióloga, estado civil Soltera.

“Entonces la red necesita personas más capacitadas porque te introduce los contenidos de forma transversal, no como era anteriormente el plan. Era en el 79, marcaba 19 contenidos, 18 temas de forma horizontal, así que si abordábamos el tema 5 pues hasta que lo agotábamos y ya no se volvía a ver el contenido y ahora no; ahora vemos nada más tres... tres veces se ven durante el bimestre pero alternado, si vamos a ver, por ejemplo, el tema de sumas, de números naturales, pues entonces en el primer bloque vemos unos y en el segundo bloque vemos sumas y restas, posiblemente multiplicaciones y divisiones y en el otro también, ¿no?, de manera más profunda, con más profundidad. Pero hay problemas muy difíciles, como si fueran de prepa, pero así los ponen, así vienen”. Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“Bueno, a mí me sirvió muchísimo, porque yo le tenía un miedo a las computadoras, yo tomé cursos de nivel uno, digo de nivel básico, nivel intermedio y casi, casi, el avanzado, y no sabía nada, porque nunca lo practiqué, o sea, yo lo tomé y tengo mis preguntas; y nunca lo practiqué porque no tuve la necesidad, hasta ahora he tenido la necesidad y ese de Blackboard como me costó, pero... pero muy bonito”. Profesora de

primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

“Y yo creo que siempre un maestro tiene que estarse actualizando, informarse más” .Profesora de preparatoria, 46 años, formación de licenciatura en Química Farmacobióloga, estado civil Soltera.

“Para mí la falta de actualización, ese ha sido mi obstáculo y seguir al pie de la letra el programa que me marca”. Profesora de preparatoria, 27 años, formación la Licenciatura en Antropología Social, estado civil Casada.

“Nosotros como maestros, pues, irnos preparando, ¿no?, esas son las nuevas tecnologías” (*ibidem*).

“En lo educativo se han metido las tecnología educativas, la comunicación, todo esto referente la tecnología, ir adaptándonos también nosotros porque a veces como le comentaba anteriormente, a veces los muchachos necesitan también esa guía, o sea, ellos saben que esas herramientas están y esas herramientas a veces no las aprovechan en su máximo, lo que requiere una preparación constante misma del maestro”. Profesor de licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

“¿Cómo se hace el trabajo o a qué se refiere la búsqueda de información? O sea, que no nada más cortar y pegar, sino que ellos vayan viendo cómo se pueda relacionar, con la ayuda del maestro ¿no?, todo, otro y demás, y ahí varios alumnos se interesaron”. Profesora de preparatoria y licenciatura, edad de 39 años, formación de Licecniatura en Letras Españolas, estado civil casada.

b) Uso de la tecnología

Este grupo está conformado por cuatro profesores universitarios de entre 33 y 44 años, quienes laboran en secundaria, preparatoria y licenciatura.

Como se podrá apreciar en las citas correspondientes, en las representaciones sociales se recurre al uso de la tecnología como una estrategia de aprendizaje y así se menciona el uso del chat, la plataforma blackboard, la internet, el celular, el mp4, el i pod, entre otros, e incluso se cree que el profesor respecto del uso de las nuevas tecnologías puede aprender de los alumnos, porque se conciben éstas como un “don”, sinónimo de regalo o gracia y la situación desventajosa cuando se encuentran ausentes en el hogar porque esto se refleja en la escuela.

“También para que esto sea una motivación también para él, ah pues voy a ver a los muchachos todavía aquí en el chat o en herramientas como una plataforma aquí, tipo escolar, más académica y esto es lo yo

digo que debe de haber”. Profesor de licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

“¿Verdad?, entonces a veces nos metemos al internet porque hay algunas cuestiones de electromagnetismo, hay que darles movimiento y en el internet las encontramos porque es muy difícil así si viene una gráfica en el libro ¿no?, y el chavo no le capta, hay que buscar un mecanismo, estrategias para que el conocimiento se llegue a asimilar o ellos lo puedan descubrir”. Profesor de preparatoria, 33 años, formación de licenciatura en Ingeniero Topógrafo e Hidráulico, estado civil Soltero.

“Ahorita son prácticas, una de mis metas es ser docente de algunos maestros o sea complementando con las nuevas tecnologías en cuanto a tecnología nada más que no la aplican”. Profesor de licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

“En mi práctica como una retroalimentación, por ejemplo a veces nosotros también como maestros aprendemos también de ellos en cuestión de que a veces utilizan otras fuentes, utilizan otros recursos, y a veces uno no está enterado de esos usos, de esas tecnologías”.
(*ibidem*)

“A veces nos hace falta involucrarnos un poquito más y pues a veces ese es el don de la tecnología, a veces el maestro está allí con esa nueva tecnología. Hay gente que nada más va a sacar información del libro o pone lo que tenía y eso es lo que ellos pueden aportar, pues ahí es esa retroalimentación que también el maestro puede tener de ellos en cuanto a dar lo que saben y lo que conocen como es también aportar esos conocimientos que tienen de las nuevas tecnologías que están allí”. (*ibidem*)

Anteriormente cuando yo hacía el examen de diagnóstico yo me daba cuenta que teníamos 20 ó 30 padres profesionistas y ahora tenemos 3 ó 4, y pues es un desequilibrio, entonces dentro del salón de clases hay diferentes tipos de cultura, y eso me doy cuenta en el examen de diagnóstico. La mayoría de los papás pues son obreros, la mayoría de ellos pues no tiene computadora, menos internet, tiene teléfono celular el 98 por ciento y la mamá se dedica únicamente a la casa, otras ya trabajan, la gran mayoría trabaja. Entonces todos, todos estos factores que indago en el examen de diagnóstico pues son muy efectivos, pues lógico que en el salón se van viendo” Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“Y pues ahí tenía bocinas y una vez se para y conecta su... no sé si era su iPod, eh, teléfono o MP4, no sé... algo de música, y le dije, ¿qué vas a hacer? A mira... vamos a oír música. ¿Pero si estamos en clase? ¡Ah!, no pero sí se puede, ¿verdad maestra? Pues sí, si quieres poner música”. Profesora de preparatoria y licenciatura, edad de 39 años, formación de Licenciatura en Letras Españolas, estado civil Casada.

“Como que a ellos el mismo tema les llega a la cabeza y al momento en que vimos eso, hay una escena, este... de sexo ¡Ay maestra, qué cosas nos hace!”. Y uno piensa como que están súper documentados en todo”. (*ibidem*)

c) Aplicación, utilitarismo y eficiencia del conocimiento

Lo que caracteriza a este grupo de profesores quienes ven al conocimiento desde una perspectiva pragmática, es como puede apreciarse en la matriz de datos de la presente categoría, que los tres son profesores universitarios, relativamente jóvenes y laboran básicamente en el nivel medio superior y superior.

De esta subcategoría se desprenden significados y representaciones sociales del rol que ha jugado la tecnología modificando los valores de manera preocupante e implica las concepciones del conocimiento desde una perspectiva utilitarista y eficiente.

“No hay valores morales, La tecnología ha venido a modificar los valores porque allí en la institución se ha dado que en los salones de clases les sacan fotos a las niñas, las niñas se abren la blusa y le sacan fotografías y hacen sus cosas, entonces...” Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

“Entonces ya después paso a preguntarles, ¿cómo piensan ellos?, o ¿para ellos qué es el concepto que vamos a revisar? Después de esa pregunta, eh... nos vamos a en qué situación ellos lo aplican, así como ellos lo entienden, después revisamos el texto, la definición o el contexto, eh... sí, la definición del término, del concepto, y después... entonces ya, comparando, a ver ahora ¿cuál es la diferencia? ¿Qué diferencia encuentran entre esto y el concepto que ustedes tienen? Y ya de acuerdo con esto, entonces... si hay alguna modificación... ¿Y ustedes a qué situación lo aplican? O, ¿cómo lo aplican? O, ¿para qué situación les va a servir? Ya explicado de esa forma. Casi, así es como...” Profesora de preparatoria y licenciatura, edad de 39 años, formación de Licenciatura en Letras Españolas, estado civil Casada.

“Digo, pues, a lo mejor alguna vez a ustedes les va a servir, yo no sé específicamente cómo lo van a aplicar o cómo lo aplicarían, si no les diría, ¿Sabes qué?, cuando tengas esta situación puedes aplicar esto, digo, pero... Yo estoy casi segura que en cualquier momento ustedes

van a echar mano de esto. A lo mejor sí, pero no en la misma medida que un civil, digo, no lo vean así... pero eso es más bien, de los mismos ingenieros que les dicen que eso, ¿para qué?, o cosas así". (*ibidem*)

"Ya les comento yo: Miren, muchachos, esto les va a servir, lo que vamos a ver hoy les va a servir para que ustedes puedan tomar unas decisiones a futuro, para que puedan ustedes trabajar en un oficio en donde les paguen y por lo tanto pueden tener una casa, pueden tener un carro, puedan viajar, puedan tener una calidad de vida diferente". Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

"Y eso es lo que yo percibo más bien, de que vean, pues ellos que traten de ver el uso, la aplicación de lo que es en la realidad". Profesora de preparatoria y licenciatura, edad de 39 años, formación de Licenciatura en Letras Españolas, estado civil Casada.

"Cada materia y el punto es que no nada más abarcar otros, pues en este caso adaptarnos a las nuevas tecnologías del contexto educativo que está abierto en este caso a la tecnológica y brindarles esas herramientas que están allí, pero que no conocen bien en realidad y como utilizarlas de una forma eficiente". Profesor de licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

"Digamos que no buscan fuentes, digamos pues, especializadas al ámbito educativo ya que nada más he visto que ellos se involucran en google buscan información y esa información luego no la arrastran de ese conocimiento que necesitan para que sea significativo a ellos, las maneras o las estrategias que deben de seguir para aplicarlo en lo educativo". (*ibidem*)

DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Dimensiones de las R.S.	Capacitación docente en las nuevas tecnologías de la información	Uso de la tecnología.	Aplicación, utilitarismo y eficiencia del conocimiento
ACTITUD	Aprobación tácita de la capacitación para un mejor manejo y aprovechamiento de las tecnologías actuales en el campo educativo	Aprobación y orgullo por el uso de la nueva tecnología	Actitud pasiva de los docentes frente a las consecuencias del uso acrítico de las nuevas tecnologías, que tal parece que todo convierten en paquetes de

			información regidos por principios de eficiencia y aplicabilidad menoscabando otros aspectos formativos en la educación
INFORMACIÓN	Relativamente amplia aunque disperso el objetivo de la capacitación misma que puede servir igual para convertir al profesor en mejor guía de sus alumnos o para el uso más amplio de paquetes de información o como nuevas metodologías	Relativamente amplia en cuanto al uso de la tecnología con la cual las prácticas escolares desde la perspectiva de los participantes se han actualizado	Se carece de información precisa en cuanto a lo que aportaría la eficacia creciente del uso de la tecnología a los diferentes aspectos formativos de la educación
IMAGEN	Se comparten ideas y modelos donde la capacitación docente permite estar a la altura de un fenómeno tan enfático y seductivo	Estampas de cómo incursiona lo actual en las prácticas escolares	Figuras de eficientes usuarios de dispositivos de información

Objetivación de las representaciones sociales

Se han ido internalizando en los profesores, ideas e imágenes de lo ineludible de las nuevas tecnologías de la información como estrategias de aprendizaje en el contexto educativo, que hace apenas unas décadas les eran ajenas y lejanas y como bien uno de los profesores participantes en esta categoría lo comentó *“con base en la nuevas tecnologías los valores se están perdiendo”*, cuando conciben las transformaciones radicales que este fenómeno informático apoyado por los medios masivos de comunicación ha traído como consecuencia.

Sin embargo, la espectacularidad del fenómeno cultural mencionado ha sido tan seductora en todos los ámbitos, que el educativo no es la excepción y observamos una aceptación tácita por parte de casi todos los profesores en relación con este fenómeno e incluso los profesores imaginan al conocimiento como si fuera un eficiente sistema de fluidos de información, sin ninguna postura crítica respecto de cómo es que los sujetos nos podemos llegar a convertir en usuarios de la información, en detrimento de valiosas capacidades intelectuales, en pocas palabras, pareciera que en el ámbito educativo se ha asimilado la pasividad frente a la grandilocuencia del mencionado fenómeno cultural.

Anclaje de las representaciones sociales

Se encuentran ancladas en las representaciones sociales detectadas de los docentes, actividades escolares donde la tecnología de la información se utiliza

como medios y estrategias útiles para el aprendizaje y su aplicación en la vida cotidiana escolar, así como también se detectan deseos y esperanzas de que el profesorado se capacite y se convierta en eficiente guía de sus alumnos, de hecho eso lo hacen y lo intentan constantemente, prueba de lo anterior, es que los participantes del presente trabajo se encuentran estudiando una maestría y en gran parte con ese fin, sin embargo, los docentes no se posicionan críticamente en el análisis sobre la circulación del conocimiento como paquetes de información y las consecuencias que conlleva, sólo se aspira a lograr un mejor manejo y uso de la información circulante hoy en día.

Categoría 9. Vulgarización del conocimiento, elementos de sabiduría popular

El conocimiento científico llevado a la vida cotidiana, fue nombrado por Moscovici (*op. cit.*), como el nuevo sentido común o representaciones sociales. En la vida cotidiana las representaciones sociales permiten dar sentido a los acontecimientos imprevistos e insospechados y con base en ellas se logra la comunicación, así como decidir y responder a las demandas del entorno, aun cuando se trate como ya se mencionó, de situaciones inesperadas.

Dos capacidades del hombre distinguen Moscovici y Hewstone (*op. cit.*), la primera es una capacidad para almacenar y ordenar por costumbre los conocimientos percibidos en el mundo exterior, mientras que la segunda capacidad se refiere a la modalidad en la que hay una reproducción de una modalidad a otra, palabras por imágenes, dibujos por ideas, emociones por conceptos, y así sucesivamente los conocimientos obtenidos por una persona o por la realidad física. También se refieren a la reproducción de objetos ficticios, extraños, ausentes en forma de objetos reales presentes o conocidos, por ejemplo, las causas o las intenciones, los átomos o las ondas, y así los objetos invisibles se hacen visibles a través de imágenes, modelos u otros medios.

La reproducción de estos objetos ficticios se hace, por supuesto, recurriendo a la capacidad mencionada por los autores como “representación”, y en el contenido simbólico de la misma, el objeto presente designa lo que está ausente de nuestra percepción inmediata y lo ausente adquiere significado apoyándose en lo presente y otorgándole cualidades que le dan sentido.

En la representación de un objeto social, que bien puede referirse a un individuo o un suceso, el sujeto, al internalizarlo y convertirlo en un objeto mental, puede dotarlo de significados que más bien tienen que ver con sus expectativas, deseos o sentimientos que proyecta sobre la realidad, digamos que está viendo su realidad: “La formación de una representación supera lo real erigiéndose como su doble, pero tiende a conferirle una cierta permanencia, a aprehender lo estable en el movimiento, lo constante más allá de la movilidad inicial de las relaciones” (Moscovici, 1979: 323).

Se mencionan dos procesos en el trabajo de Moscovici y Hewstone (*op. cit.*) los procesos formativos y los transformativos, mismos que fueron descritos con anterioridad y aquí sólo se mencionan para efectos de ubicar las formas de

conocimiento popular de los participantes. Los procesos transformativos, constan de procesos externos e internos, y son éstos últimos los que tienen que ver con el cambio en el interior de las mismas representaciones, dando como resultados los procesos de: personificación de los conocimientos y los fenómenos, la figuración y la ontización de las relaciones lógicas o empíricas, entre otros que fueron expresados en esta novena categoría.

Se interpretaron los procesos internos de la ideología social sobre la práctica docente de los participantes en este trabajo, es decir aquellos elementos que conforman la ideología popular del profesor. Con base en algunos dispositivos de aprehensión o representaciones sociales, aprendemos en la vida diaria y es así como se valora por ejemplo lo que es un trabajo interesante, el buen alumno, lo útil, lo inútil, lo aburrido, lo eficaz entre otras cosas, cabría señalar aquí, que las representaciones son sociales porque se comparten en un conglomerado social, pero también son particulares, dependen de las coordenadas de vida de la persona y es a partir de la información que se posea que las representaciones se elaboran, como se ha estado viendo a lo largo del presente trabajo.

En la vida cotidiana escolar, siempre existe gente que ha leído más, ha estudiado durante más tiempo y por lo tanto, se encuentra más informada que el resto de sus colegas, razón por la cual ellos se asumen como especialistas o conocedores, aun cuando su conocimiento científico de la temática que tratan sea limitado, la prueba es que recurren menos al conocimiento técnico y académico que al conocimiento popular para describir a través de figuraciones, naturalizaciones, cuasi-metáforas y hasta alegorías, los elementos que propiamente constituyen su práctica docente.

Nos referimos en esta categoría a los *sabios afinados* de la vida cotidiana escolar, enseguida se mostrará por las categorías analíticas establecidas para la presentación de resultados de esta investigación, cómo se fueron analizando algunas partes del discurso docente, que ilustran la forma en la que se comparte y se difunde en el ámbito educativo, la sabiduría popular.

Es parte de la sabiduría popular, decir que los profesores nos daban una *arrastradilla*, que es una expresión que se manifiesta como una *figuración* con base en la teoría de las representaciones sociales, misma que significa que los profesores preguntan cosas que no siempre los alumnos están preparados para responder, por tanto, esa cuestión académica se convierte en una imagen sensorial como se apreciará en la siguiente cita.

“En la secundaria antes no se podía preguntar porque los maestros daban una *arrastradilla*” Profesor de preparatoria, 33 años, formación de licenciatura en Ingeniero Topógrafo e Hidráulico, estado civil Soltero.

El término “puntillosos” puede significar minuciosos, quisquillosos, detallistas, delicados, sin embargo también se recurre a la figuración donde se transforma una cuestión abstracta como son los conceptos escolares, en estampas.

“Lo contrario de la práctica tradicional es que no escriban, no dicten, se ven conceptos no tan profundos ni *puntillosos*” Profesora de

preparatoria y licenciatura, edad de 39 años, formación de Licenciatura en Letras Españolas, estado civil Casada.

En la siguiente cita se podrá apreciar el proceso externo llamado *naturalización*, en dicho proceso las nociones se materializan en organizaciones casi físicas, así como en la obra de Moscovici se expresaba que “*el inconsciente está inquieto*” o “*hay que quitar el complejo de inferioridad*”, aquí la repuesta de esta profesora le otorga una realidad plena a una abstracción que es la noción de ritmo, como si se pudiera manipular.

“bueno soy de las personas que sí me gusta exigir, este, me gusta la puntualidad, me gusta que me entreguen los trabajos limpios, este, pues me fijo en muchos detalles si, eh... en ocasiones sí me lo han dicho que soy un poquito estricta pero es que sí, bueno, siento que si no somos así, **los alumnos nos agarran el... como quien dice, el ritmo.**” Profesora de telesecundaria, 35 años, formación de Licenciatura en Relaciones Internacionales, estado civil Soltera.

1. Contextualización del conocimiento

En el *animismo invertido*, se asimila lo vivo a lo inerte, lo subjetivo a lo objetivo y lo psicológico a lo fisiológico, en el caso de la siguiente cita, la maestra está detectando a los alumnos con más bajo rendimiento académico pero con base en la sabiduría popular, para ella son los “*casi zapatitos*” y lo que hace es equiparar lo vivo con lo inerte, comparando en sentido figurado, niños con objetos, así como también lo psicológico, que lo representan los niños con bajo aprovechamiento escolar, con lo fisiológico, representado por el zapato, mismo que se coloca en la parte más baja de nuestro cuerpo.

“... definitivamente algunos jovencitos no... no quieren si... entonces a los que... vemos así o sea... que yo detecto que son **casi zapatitos** entonces los programo para acercarlos y les hago un... citatorio verdad... por decirle así una cita para hablar yo personalmente con ellos y ampliar un poquito la información que tengo para que, pues sepan que va a pasar con ellos ¿no?” Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

En el siguiente comentario nos encontramos nuevamente con la figuración, cuando el profesor usa una expresión muy popular para hacer sus descripciones que es “*voy uniendo cabos*” convirtiendo cuestiones académicas como las operaciones deductivas e inductivas, en cuasi-metáforas, es decir se da una representación simbólica de una idea abstracta por medio de una figura

“Y yo la verdad sin tener estudios previos, yo... lo que me ha dado la vida lo he tratado de adecuar; yo... por supuesto, cuando les dije a las personas cuando llegué, que les dije... yo vengo pues a adquirir

conocimientos que yo no conozco; toda esa teoría, toda esa hipótesis que me imagino que estaban en el concepto de la educación, pues... yo oía mucho... ¡Ah! Lo estoy haciendo bien, y eso **se basa en esta teoría o en esta línea... voy este... uniendo cabos**, ahora sí... sí yo también reconozco que he hecho cosas malas, que necesito cambiar, ¿verdad? O cosas que he estado haciendo, pues simplemente mejorarlas". Profesor de preparatoria, 33 años, formación de licenciatura en Ingeniero Topógrafo e Hidráulico, estado civil Soltero.

2. Planeación

Expresiones como *"ahí ya tronó la situación"* y *"al tiro anda uno con cuidado para ver quién es quién"* sin duda son expresiones muy populares, no solo en el contexto escolar, pero llama la atención que para hacer una descripción conmovedora, los profesores como se aprecia en la cita correspondiente, recurren a ellas. En este caso también estaríamos frente a la figuración con cuasi-metáforas, usando de forma intercalada un sentido recto de los términos y otro figurado.

"Bueno, si el maestro no planea, ese puede ser un primer factor, porque si no planea, los muchachos se dan cuenta rápido si planeo o no planeo, ¿sí? Cuando el maestro planea llega y dice el día de hoy vamos a ver esto, muchachos, esto y esto y esto y esto, pero si el maestro llega y se sienta y dice ¿saben qué?... pues saquen su libro en tal página, **pues ¡ya ahí ya tronó la situación!** Entonces primero una buena planeación, los muchachos saben y conocen muy bien al docente desde que llega el primer día lo conocen, eso lo hacemos todos, todos. **¡Al tiro! anda uno con cuidado para ver quién es quién**, entonces si el maestro va bien preparado y lo demuestra, ahí enfrente y lo demuestra satisfaciendo las preguntas que tienen los alumnos" Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

En la siguiente cita podremos apreciar que dejarle a los alumnos solo un poquito del programa es menos poquito que solamente una "maquilladita" y vaya que aquí significa sólo una retocada. Se está tratando con el fenómeno de la ontización de relaciones empíricas, al prolongarse la imagen y hacerle un lugar en la ontología del sentido común.

"Puede ser de la misma ética que sigue esta institución y pues de esa forma a veces los contenidos pueden ser factibles y otros no o abarcarlos más a unos que a otros, ver verificar toda lo que existe en la institución y ver qué es lo que más nos sirve aunque se deje un poquito, pues si no alcanzo a ver todo dentro del programa pues dejarle sólo un poquito, **no nada más una materia, una maquilladita**" Profesor de

licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

3. Valores

En la *personificación* se presenta una realidad en este caso los valores, como si fueran una persona o cosa concreta que se puede ir acabando o desapareciendo, pero además esta cita es muy ilustrativa porque aparece otro proceso externo llamado *naturalización* donde se le da una realidad plena a una abstracción y así la noción de valores ya no es noción sino que se materializa en una organización casi física, como si fuera algo concreto que tiene volumen y peso.

“¡Ay, canijo! Pues es un tema muy pesado porque estamos hablando de los valores, los valores cada día se están perdiendo dentro del salón de clases...” Profesor de secundaria y de preparatoria, 44 años, formación de Licenciatura en Ingeniero Industrial en Producción y en Educación Normalista, estado civil casado.

6. Calidad

En la siguiente cita la profesora describe su contexto utilizando locuciones muy populares, como lo son “los cholitos” para referirse a gente que rechaza tanto los modos de vida establecidos como los valores sociales y relaciona lo anterior con perforarse las orejas.

“Otra parte del contexto es que se ven influenciados por los cholitos, por las idea los niños se alborotan mucho cuando llegan con la camioneta, la forma de hablar, los aparatos que tienen, sobretodo en esta época cuando **llegan inclusive ya se andaban perforando las orejas”** Profesora de telesecundaria, 28 años, formación de Licenciatura en Educación Media Básica, estado civil Soltera.

Mediante una sucesión de metáforas y usando el sentido figurado, en la siguiente cita se da entender una cosa expresada por otra distinta. La profesora manifiesta que como no todos los profesores somos “*sastres del mismo oficio*”, no todos ayudan, hay algunos que solamente van a cumplir con la “*chambita*”, de esta forma se lleva a cabo el proceso de la figuración.

*“Tenemos en contra el entorno, tenemos en contra los papás que no están, tenemos en contra de verdad en algunas ocasiones a unos profes que no ayudan, ¿sí? porque la cosa diferente sería que todos pensáramos, o sea fuéramos **sastres del mismo oficio** sí, pero ahí unos profes y tú lo sabes Lupita no les interesa, **van a cumplir la chambita**, entonces, eso también va en nuestra contra”.* Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

En las siguientes tres citas, se hacen descripciones del quehacer docente que puede llegar a ser enternecedoras, recurriendo a vocablos ordinarios y muy populares, como: “*¡ay qué miedo!*”, “*¡qué hueva!*”, “*me hice así como ¡chin! O sea, me estoy quedando pero muy chiquita a comparación del grupo...*”, en este último enunciado se mantiene un símil entre la profesora y su grupo, expresado a través del término comparación.

“...si ve uno la teoría y mil cosas, pero el hecho de tener un grupo enfrente y de verdad ser persona que se haga cargo de ellos y de desarrollar toda la secuencia, no es lo mismo... entonces... **“¡ay qué miedo!”** Profesora de secundaria, 28 años, formación de Licenciatura en Educación Media Básica, estado civil Soltera.

“...aquí es muy aburrido el maestro y en varias ocasiones yo vi que también en mi clase así como que... que yo veía un espacio cerrado, como así **como ¡que hueva, como que hay, oye, hay que hacer otra cosa!, ¿no?...**” Profesora de preparatoria, 27 años, formación la Licenciatura en Antropología Social, estado civil Casada

“Por ejemplo a mí me afectó mucho en lo emocional, cuando me presentaron al grupo de maestría Yo me sentí como con mucho miedo, como si me hicieran chiquita porque me estaban como cuestionando mucho, entonces yo sentí como **que me hice en ese momento así como ¡chin! o sea, me estoy quedando pero muy chiquita a comparación del grupo que yo estaba dando la clase**, entonces yo digo que un factor, fue eso, que yo me sentí emocionalmente muy mal, me sentía con ganas de que alguien llegara y me salvara y ya salir de ahí”. Profesora de preparatoria y maestría, 27 años, tiene como formación la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, estado civil casada.

“Nos vemos entre la espada y la pared”, locución utilizada por la participante, autora de la siguiente cita, es sin duda una metáfora que simboliza una analogía en virtud de la cual una cosa que se encuentra en sentido figurado, significa otra distinta. En esta cita se recurre a la figuración.

“Yo siempre le digo a los papás, si tenemos el apoyo de ustedes, podemos, ayudar y podemos sacar al niño y salir adelante, cuando no es más difícil, porque **luego nos vemos entre la espada y la pared y por eso pasa, lo que pasa en la escuela**”. Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

7. Significados de la práctica docente

Se manifiesta en la siguiente cita, una figuración, que significa que a veces es necesario que los profesores hablen con rudeza a los alumnos, por eso se usa la

expresión de una “*sacudida*”, por tanto, ese asunto académico relacionado con la formación, se convierte en una estampa figurada que da a entender movimiento y sacar a alguien de su marasmo.

“...si les estoy diciendo cosas, o sea, cosas que no para herirlos ni mucho menos, para despertarlos con muchas presiones, **porque hay veces que les hace falta, una sacudida**”. Profesora de primaria y secundaria, edad de 55 años, formación de Licenciatura en Educación para Adultos, estado civil Casada.

Se prolonga la imagen haciendo un lugar en la ontología del sentido común, se asimila lo vivo a lo inerte y así la insatisfacción en el trabajo que es algo psicológico se equipara con lo fisiológico del cuerpo humano el cual posee un hueco que de la misma manera se puede llenar. En esta cita observamos tanto la ontización como el animismo invertido.

“...el hecho de que estoy trabajando de manera a lo mejor administrativa, **de este lado no me llena tanto como quisiera que me llenará un grupo y me queda un hueco, estoy muy enamorada de dar clase y me gusta mucho**”. Profesora de preparatoria y maestría, 27 años, tiene como formación la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, estado civil casada.

Usando el sentido figurado en la siguiente cita, se lleva a cabo el proceso de la figuración, mismo que representa una alegoría o metáfora en virtud de que se compara el procedimiento físico de sembrar con el asunto mucho más abstracto y complejo de educar, pero de esta forma se ilustra y da frescura a la descripción del desarrollo de la práctica docente.

“...**Yo creo que debo dejar una semilla sembrada en el estudiante**, porque considero un maestro para mí debe de temar muchas cosas para poder irse a parar enfrente de un grupo”. Profesora de telesecundaria, 35 años, formación de Licenciatura en Relaciones Internacionales, estado civil Soltera.

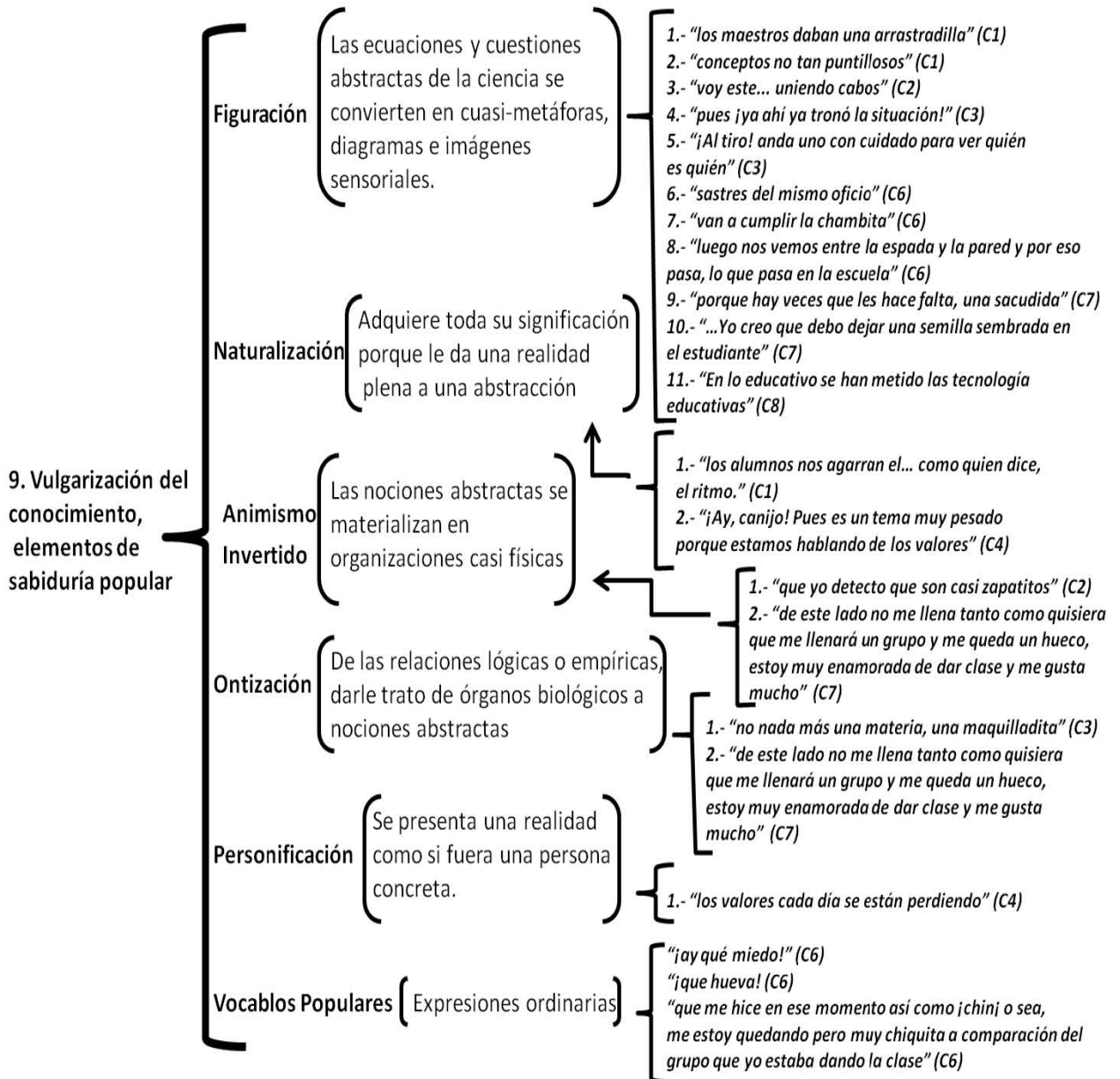
8. Informatización

Apreciaremos en esta cita la figuración cuando en una cuestión inconcreta como lo es “lo educativo” se presenta como una estampa o diagrama al cual se le pueden meter o quitar cuestiones menos abstractas y casi físicas como lo son las tecnologías.

“**En lo educativo se han metido las tecnologías educativas**, la comunicación, todo esto referente la tecnología, ir adaptándonos también nosotros porque a veces como le comentaba anteriormente, a veces los muchachos necesitan también esa guía, o sea, ellos saben que esas herramientas están y esas herramientas a veces no las aprovechan en su

máximo, lo que requiere una preparación constante misma del maestro".
 Profesor de licenciatura, 37 años, formación de Licenciatura en Comercio Internacional, estado civil soltero.

Esquematación de la categoría 9



Esquema figurativo de la práctica docente

Las conversaciones en la vida cotidiana tienen lugar en marcos sociales reales, donde se comparten comprensiones implícitas respecto de los fines de la transacción, personas, lugares, tiempo, conocimiento cultural, en fin, temas

complejos que en dichos marcos sociales se convierten en formas concretas y tangibles, se traducen en representaciones sociales.

La representación produce un esquema descrito de una ciencia, una técnica o un determinado conocimiento que no es sino un modelo figurativo. Moscovici (*op. cit.*) encontró que en su trabajo el modelo figurativo queda como a continuación sigue: “*inconsciente-represión-consciente = complejo*”. Este modelo es figurativo no sólo porque ordena la información, sino porque es el resultado que concreta cada uno de los términos de la representación social y sus funciones son varias:

- Hay un punto común entre la teoría y su representación con una exactitud variable.
- Es una expresión general abstracta de los fenómenos.
- Es la traducción inmediata de lo real.
- Excluye lo que está en contra de los valores sociales establecidos, en el caso específico del trabajo de Moscovici, estamos hablando de la libido.
- La representación se considera natural y se convierte en conocimiento estable que orienta las percepciones, los comportamientos y las relaciones interindividuales en la comunicación.

Efectivamente, entre la teoría y su representación social –copia de la teoría–, la fidelidad puede resultar inconstante justamente porque esa copia se articula con los valores sociales de la época y además porque al trasladar lo abstracto de una teoría a expresiones de la vida cotidiana escolar, el conocimiento se traduce en locuciones naturales que entre otras funciones, guían los comportamientos.

En el caso del estudio que hizo Moscovici sobre el psicoanálisis, se expurgó del esquema figurativo un elemento toral de la teoría que fue “la libido”, como se puede apreciar en la siguiente cita.

La representación atribuye a toda figura un sentido y a todo sentido una figura. Por ejemplo, en el trabajo de Moscovici (1979), la libido se asocia al acto sexual, a la genitalidad y también tiene connotaciones religiosas y políticas. Por una parte, la representación social sustituye en la colectividad a la ciencia y por otra la constituye o reconstruye a partir de las relaciones sociales que implica, como en este caso recortó la libido de la teoría –por lo que significaba– para no chocar con lo ya establecido en la sociedad.

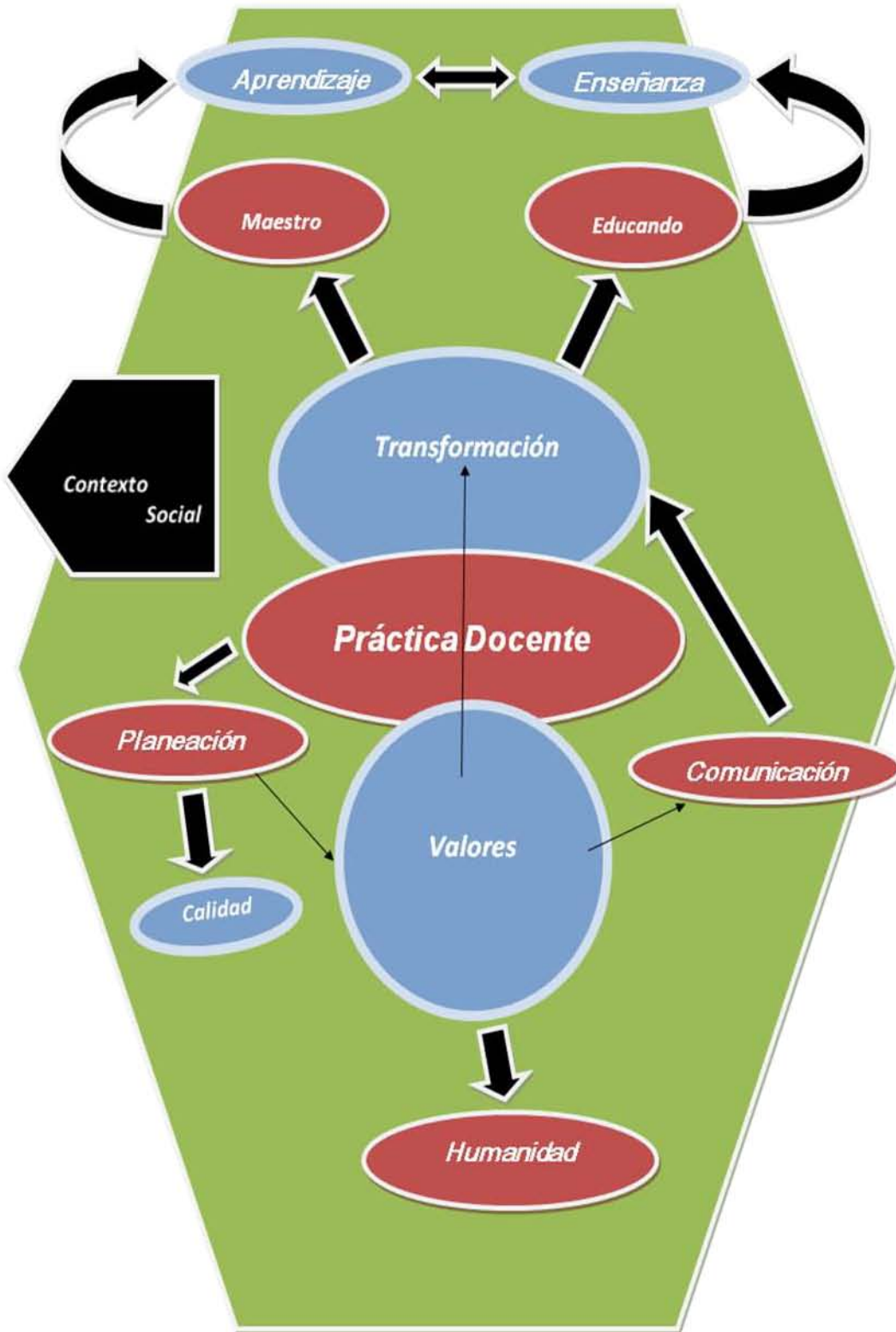
Para detectar el esquema figurativo de la práctica docente del grupo de profesores participantes en el presente trabajo, se realizó un ejercicio grupal donde se les pidió que por medio de la asociación libre, integraran un elenco de elementos que ellos consideraran relacionados con la práctica del docente, posteriormente, se les solicitó que de esa relación de elementos seleccionaran solamente aquellos más significativos que conformaran la imagen de la práctica docente, para poder cotejarlos con la serie de contenidos que constituyeron su descripción en las entrevistas.

Los profesores se organizaron seleccionando por votación, los componentes del esquema que se incluye a continuación en esta última parte del capítulo con entera escrupulosidad.

Conceptos que se relacionan en la práctica docente

Compromiso	Actualización
Comunicación	Sociable
Claridad	Esfuerzo
Trabajo	Disciplina
Interrelación	Responsabilidad
Modelos	Innovación
Voluntad	Calidad
Libertad	Enseñanza
Confianza	Aprendizaje
Motivación	Valores
Emprendedor	Cambio
Tema	Acción
Interacción	Humanidad
Compartir	Proceso
Escucha	Alumno
Facilitador	Maestra
Aula	Materiales
Comunidad	Contexto
Familia	relación
Transformación	Tiempo
Entrega	Conocimiento
Amor	Dedicación
Limitaciones	

<i>Concepto</i>	<i>Puntaje</i>	<i>Lugar</i>
<u>Valores</u>	<u>11</u>	<u>1°</u>
<u>Transformación</u>	<u>10</u>	<u>2°</u>
<u>Comunicación</u>	<u>6</u>	<u>3°</u>
<u>Maestro</u>	<u>6</u>	<u>3°</u>
<u>Planeación</u>	<u>5</u>	<u>4°</u>
<u>Contexto Social</u>	<u>4</u>	<u>5°</u>
<u>Aprendizaje</u>	<u>4</u>	<u>5°</u>
<u>Alumno</u>	<u>4</u>	<u>5°</u>
<u>Enseñanza</u>	<u>3</u>	<u>6°</u>
<u>Calidad</u>	<u>1</u>	<u>7°</u>
<u>Humanidad</u>	<u>1</u>	<u>7°</u>



Como puede observarse en el esquema figurativo, elementos ambiguos o hasta inoportunos de los que sí mencionaron en las conversaciones, en este esquema los profesores los expurgaron elaborando de la práctica docente una imagen idealizada.

El término autoridad por ejemplo, forma parte de un elemento constitutivo de la práctica del docente, su modelo, porque constituye los estilos o las formas de disciplinar, ordenar y organizar el trabajo en clase. Los participantes hablan claramente de él en las entrevistas, incluso "Autoridad" conforma la categoría 5, y a pesar de eso, lo evadieron al momento de estructurar el esquema figurativo como pudo apreciarse en el mismo.

Autoridad, es un componente censurado del esquema quizá con la intención de purificarlo y no herir susceptibilidades con un concepto indeterminado que puede sugerir conflictos, mientras que la práctica desarrollada es plural, arbitraria y conflictiva, tanto que a veces se convierte en inefable su descripción.

Se encontró que se recurre a una serie de mecanismos de defensa, pero no se reconocen como una patología porque son mecanismos muy comunes y familiares dentro del ámbito docente, sin embargo, se niegan y se reprimen y no se encarar por dolorosos impidiendo un trabajo directo que apunte a soluciones reales.

Por ejemplo, generalmente el profesor afirma con fuerza su autoridad, mientras que en la imagen idealizada existe o se cree que debe existir, una relación de afecto muy armónica entre el maestro y el alumno y así nunca se mencionan situaciones en las que se despersonaliza al alumno o se retira o disminuye la comunicación con aquellos que critican o cuestionan la autoridad del profesor.

Se incluye -de forma congruente- en el esquema términos que para los participantes fueron muy importantes, tanto que conforman categorías o subcategorías, como lo son: los valores, la calidad, la planeación, el contexto social y de manera fundamental por el valor que les otorgan, aun cuando no forma parte específicamente de una categoría o subcategoría, se encuentran: la transformación, la comunicación, el docente, el educando, el aprendizaje y la enseñanza.

Cabe señalar aquí que los valores se equiparan con la armonía y las prácticas idealizadas y justamente por esa razón no caben en el esquema tipos de prácticas, que también constituyen otra categoría, quizá porque esto rompe con la avenencia y la concordia del esquema.

El argumento anterior, cobra validez al mostrar enseguida la descripción puntual que los participantes hicieron del esquema figurativo.

"Representación Colectiva de la Práctica Docente

La práctica docente está influenciada y a su vez influye en el contexto social. Y lo que fundamenta esta práctica son los valores que llevan a la humanidad y también esos valores influyen en la

planeación para que sea de calidad. Esta práctica docente provoca la transformación, atendiendo a la comunicación entre el maestro y el educando, en un proceso recíproco de enseñanza y aprendizaje”.

A manera de cierre del presente capítulo, se menciona que a medida que nos internamos en el mundo interior de nosotros mismos y de los demás nos damos cuenta que somos un compuesto de ambigüedades, un conglomerado de diferentes energías arquetípicas de tal forma que al mirar dentro encontramos tanto lo humano como lo divino, lo sacro y lo profano, por tanto, la coexistencia simultánea de una serie de valores opuestos, sin embargo, la esencia de las representaciones sociales que se difunden y con las que se comunican los profesores, se mantiene, se anclan, se sedimentan, y aun cuando de forma general los participantes no recurrieron a un lenguaje informado en las ciencias de la educación y teorías científicas o pedagógicas, si realizaron descripciones conmovedoras y vibrantes, las cuales nos han permitido analizar además del nivel de información con el que se cuenta, también las actitudes y las imágenes y por último el esquema figurativo que moldea las prácticas de los docentes, donde su saber profesional y académico se traduce en un nuevo sentido común a través del cual se comunican. En este nuevo sentido común, también encontramos un mundo de flexibilidad y de posibilidades sin límite, de creatividad y sabiduría para elegir modelos didácticos personales apropiados al contexto educativo donde se labore.

CONCLUSIONES

Esta investigación constituye una de varias vías para lograr identificar en alguna medida, el sentido que tienen las representaciones sociales, mismas que son significados aparentemente triviales de las acciones, intenciones y valores en la vida cotidiana. Las representaciones sociales son un concepto híbrido de naturaleza multidisciplinar y se recurre para su estudio principalmente a la psicología, sociología y a la antropología.

La manera como se desarrolló la presente investigación a diferencia de una perspectiva que pretende una comprensión racional y generalizable, enfatizó un tipo de comprensión que posee una amplitud y flexibilidad que permitió penetrar en la intimidad de las experiencias cotidianas a través de descripciones creativas y empáticas, recurriendo necesariamente a la investigación cualitativa como un medio para hacerlas inteligibles y lograr generar conocimiento sobre las representaciones sociales de profesores que cursan un posgrado en desarrollo docente y la relación que éstas guardan con la práctica docente en su vida cotidiana escolar.

El desarrollo teórico de la investigación, integró por un lado la construcción del conocimiento y de la realidad social, la realidad escolar; así como el estudio de las representaciones sociales, que resultó un fundamento teórico suficiente y oportuno, cuyos elementos más relevantes aportaron los procesos, las funciones y las dimensiones del universo de opinión para la realización de este trabajo.

A partir de la obra de Serge Moscovici (1979) "*El psicoanálisis, su imagen y su público*", se especifica un campo de investigación referente a un modelo de cognición social, que son las representaciones sociales.

Con base en la aproximación al estado del conocimiento elaborado y tomando en cuenta que en las dos últimas décadas ha habido un gran incremento en la producción de estudios sobre las representaciones, en esta investigación se proyectan las siguientes perspectivas de reflexión:

Respecto de los aportes epistemológicos y metodológicos de estos estudios, en América latina los desarrollos son primordialmente de corte fenomenológico e interpretativo, aunque también en un mismo trabajo es frecuente que se recurra a estrategias de investigación más ortodoxas y tradicionales. Las perspectivas de análisis se han inclinado hacia estrategias cualitativas, llevándose a cabo básicamente entrevistas a profundidad, aunque sin dejar de lado la investigación empírica y la intervención, porque se siguen conservando como ideales el cambio y la transformación social.

En Europa han sido desarrolladas ampliamente las perspectivas conceptual y experimental, en la conceptual se llevan a cabo investigaciones interpretativas que indagan de manera profunda los significados de objetos sociales en la vida cotidiana, mientras que en la experimental se han efectuado trabajos de laboratorio, de verificación de la teoría y constatación de hipótesis.

En el contexto mexicano se recurre a metodologías esencialmente de corte interpretativo más que a trabajos experimentales o de constatación de hipótesis. En los trabajos se encontró que se utiliza la entrevista a veces profunda, en otras semi-estructurada, no dirigida y abierta, también se realizaron historias de vida y no se dejó de recurrir al cuestionario para complementar la información.

En las temáticas exclusivamente educativas en el contexto mexicano, se utilizan metodologías preponderantemente cualitativas con un tratamiento procesual más que cognitivo, en menor medida enfoques pluri-metodológicos sin dejar de ser interpretativos y en pocos casos se aplican instrumentos de las estrategias tanto cualitativas como cuantitativas.

El fundamento teórico del discurso en todos los contextos incluyendo el ámbito de la educación en México, se orienta hacia la psicología social europea, en todas las investigaciones se recurre como eje del marco teórico a los planteamientos de por lo menos uno de los teóricos clásicos de las representaciones, sin dejar de lado a autores que tratan sobre conceptos similares (creencias, identidad, comunicación, actitud, hábitos) como en el caso de Pierre Bourdieu.

Las temáticas estudiadas tanto en América latina como en Europa se relacionan con la salud y la enfermedad, la cultura, las cuestiones de género, la identidad, el medio ambiente, la urbanización, las políticas públicas, el acercamiento a la dinámica de los sistemas y ocupando un lugar sobresaliente la producción en el campo educativo.

Las temáticas en México, estén o no inscritas en el ámbito de la educación, se dirigen a profundizar sobre las relaciones en el mundo material y social a través de intentar develar lo que es la subjetividad y las emociones humanas, las relaciones de poder y de autoridad; mientras que las vinculadas al campo de la educación, se refieren a las representaciones que ostentan los profesores acerca de sus funciones docentes, como lo es la evaluación, las formas, estilos y modelos de enseñanza; las concepciones sobre la orientación educativa, aunque también se encontró en menor medida las representaciones sobre la organización de las instituciones y las representaciones que sobre la escuela tienen los estudiantes y padres de familia.

El propósito que tienen los trabajos en América Latina y en Europa son revisiones, análisis, reflexiones y algunos, en menor porcentaje, intervenciones y propuestas. En México los trabajos coinciden con la detección de la subjetividad y de las emociones humanas para estudiar las representaciones, imaginarios y creencias.

Los propósitos en el ámbito educativo en el contexto mexicano, presentan un marcado acercamiento a la comprensión de la dinámica de las instituciones, los procesos de las mismas y la compleja subjetividad de los actores. Subyace generalmente el cambio social a través de la intervención, con todos los conflictos que dicho cambio conlleva cuando se finca en estudios poco atinados o cuando se toman como base evidencias superficiales que lleven a conclusiones riesgosas, en esto consiste una situación problemática de este tipo de estudios, en la rigurosidad de la elaboración de los trabajos.

El desarrollo de la temática de la presente investigación se efectúa en un contexto social, cultural y escolar así como en el conocimiento de la gran variedad de desarrollos metodológicos aquí expuestos, lo cual ha proporcionado un amplio panorama que permitió, con base en el propio objeto de investigación, operar el enfoque metodológico pertinentes para llegar a conocer la realidad sobre la relación que tienen las representaciones sociales de los profesores y sus prácticas educativas, profesores que a la vez son estudiantes de un posgrado en educación.

La formación en el posgrado.

En el proceso de formación del posgrado que cursan los profesores participantes, se aborda el hecho educativo desde la propia educación, teórica y prácticamente, en esto último se hace hincapié al proponer que sean los prácticos de la educación quienes se apropien de los elementos necesarios para investigar sobre la práctica docente que realizan, a través de reconocerse y reconocer en sus acciones las representaciones sociales, percepciones y creencias que subyacen, evitando que la investigación educativa se convierta en una industria simbólica como la han convertido algunos investigadores educativos profesionales que no conocen la educación desde las aulas.

Una conclusión y reflexión a la vez de lo anterior, indica que el reconocimiento de las representaciones sociales que subyacen a las acciones del docente, no significan ninguna garantía para que dichas acciones cambien, pero sí constituyen una base sobre la cual en el contexto del posgrado en Desarrollo Docente se puede emprender la aventura académica de reflexionar, discernir y hasta planear contenidos educativos diferentes, quizá más sugerentes y estimulantes de los que actualmente se desarrollan en las aulas educativas.

Para la aproximación del conocimiento propuesto, los profesores participantes elaboraron dos textos narrativos, la elaboración de un esquema figurativo de la práctica docente y prioritariamente se les aplicó la entrevista semi-estructurada, no dirigida y abierta, tanto individual como grupal, que permitió la conformación de la metodología empleada para indagar las representaciones sociales de los elementos que propiamente constituyen la práctica docente de los profesores participantes.

Se considera una aportación metodológica del presente trabajo, la elaboración del esquema figurativo, lo cual permitió analizar un modelo de la práctica docente descrito por los participantes, mismo que observa un grado de objetivación en relación con las prácticas desarrolladas y descritas por ellos mismos. Este modelo es figurativo porque además de ordenar la información, concreta los términos de la representación social de la práctica docente, es el doble o el supuesto reflejo de la práctica real y concreta de este grupo de profesores.

El modelo figurativo de la práctica tiene una particularidad, deja fuera el concepto de autoridad, a pesar de que es una categoría de la cual los profesores se refieren en las entrevistas. Desde este trabajo se interpreta que en ese esquema de representación idealizado de la práctica docente quedan fuera conceptos ambiguos y hasta inoportunos, quizá porque los profesores con base en la actitud que adoptan y la información que poseen, temen que se les catalogue de ejercer "Autoritarismo"

Una singularidad de esta investigación, lo constituye la manera de analizar las dimensiones del universo de opinión –actitud, información e imagen de la representación-, así como los procesos de objetivación y anclaje que se efectuaron por cada una de las siguientes categorías analíticas resultantes del análisis de las entrevistas:

1. Tipos de práctica docente
2. Contextualización del conocimiento
3. Planeación
4. Valores
5. Autoridad
6. Calidad en la educación y sus obstáculos
7. Significado de la práctica docente
8. Fenómeno de la informatización
9. Vulgarización del conocimiento, elementos de sabiduría Popular

A diferencia de la investigación de Moscovici (op.cit), que tenía preestablecidos seis universos de individuos, en esta investigación en cada categoría el universo de individuos o subgrupos se fue construyendo de modo diferenciado, según la información que proporcionaron los participantes en las entrevistas y con base en sus datos académicos y personales. El anterior procedimiento permitió configurar el contenido de las categorías y cabe reflexionar acerca de que dicho procedimiento, difiere también de los encontrados en la bibliografía revisada.

Categorías

En las representaciones sociales sobre los "*Tipos de práctica docente*" se llega a las siguientes conclusiones:

Ocho de diez profesores comparten una representación social de la práctica docente efectiva y funcional, como una práctica que se pueda llamar dinámica y constructivista. Las dos únicas profesoras normalistas se mostraron mejor informadas respecto de los procesos que les han permitido en alguna medida dejar de usar estrategias didácticas “tradicionalistas” –como ellas las llaman- por algunas más pertinentes al contexto educativo actual y por lo tanto, a diferencia del resto de los profesores, mostraron una actitud creativa y dispuesta a la reflexión.

Entre los profesores entrevistados se percibe una actitud de temor de estar desarrollando prácticas que se acerquen a la práctica tradicional, la representación que se posee muestra una imagen de la práctica docente tradicional como obsoleta y anacrónica.

Se concluye que mientras no haya una apropiada actitud y disposición por parte del profesor, de reconocer en sus prácticas y representaciones en qué medida desarrolla el hecho educativo, sean prácticas tradicionales o no lo sean, quizá solamente logre complementar o aderezar la práctica o peor aun, dejarse llevar por una tendencia pragmática e instrumentalista.

Respecto de la “*Contextualización del conocimiento*”, los profesores de secundaria y preparatoria comparten representaciones sobre la labor del profesor solucionando complejas problemáticas del contexto, sociales y económicas y son los profesores de educación superior los que conciben su función como solucionadores de problemas académicos y pedagógicos, actitud que desde la perspectiva de este trabajo, es condición *sine qua non* para propiciar la reflexión de las acciones docentes.

En la “*Planeación*”, existen dos representaciones sociales en conflicto, se concibe de forma idealizada al profesor como diseñador y modelador del curriculum en función de las necesidades de sus alumnos, pero en general se acata que es un funcionario disciplinado que reproduce de forma acrítica, un tanto mecánica, los contenidos que le vienen del exterior. Son solamente del total de participantes, dos profesores de preparatoria que se conciben como mediadores del curriculum, de ahí la importancia de la preparación y destreza competitiva con la que se cuenta porque así como se pueden mejorar, también se pueden empeorar las propuestas curriculares originales.

Entre los profesores se encuentran representaciones sociales muy ancladas y sedimentadas en lo que corresponde a la categoría de los “*Valores*”, a través de los cuales juzgan y evalúan los fenómenos de la vida social y con base en sus representaciones traducen conceptos a objetos sociales tangibles como reglas, definiciones o procedimientos, sin embargo, la brecha entre sus representaciones idealizadas de los valores y el comportamiento real de sus alumnos es enorme.

Los profesores responsabilizan de los comportamientos indeseables de los alumnos a procesos degenerativos de la cultura, o lo atribuyen en general a ámbitos fuera del escolar. En esta representación como puede apreciarse, quedan fuera actitudes autocríticas de los profesores sobre cómo la institución escolar con todas sus concepciones y representaciones lejos de mostrar una postura crítica hacia diversos fenómenos culturales, pareciera un espacio donde se reproducen.

En la categoría de “Autoridad”, se han asimilado de forma combinada la representación de la autoridad como poseer imperio y con una imagen o figura del orden, pero también, la representación social de autoridad se ha internalizado en los profesores de tal forma que la mayoría comparte la representación de que “*autoridad*” la otorga el prestigio, la personalidad y la competencia técnica que posea el profesor.

En la práctica desarrollada los profesores describen la manera como aplican sus representaciones y creencias respecto de la función práctica que tiene la autoridad y su impacto en la enseñanza y en el desarrollo hábil de las actividades docentes llevadas a cabo de forma organizada siempre y cuando haya autoridad por parte del profesor.

En las representaciones de la “*Calidad en la educación y sus obstáculos*”, el concepto de calidad poseen una imagen muy anclada de ideas vinculadas con conceptos de calidad que prevalecen desde hace décadas y frecuentemente la representación de calidad se convierte en representaciones sobre los obstáculos a la calidad, que generalmente los profesores los ubican fuera de su labor docente, siendo sólo las tres profesoras más jóvenes del grupo quienes reconocen los obstáculos a la calidad en lo que ellas hacen, conformando este subgrupo, profesoras que trabajan por resolver problemas solucionables.

En algunos profesores las representaciones del “*Significado de la práctica docente*”, se encuentran idealizadas, aun cuando hay otros profesores en los que se ha anclado la idea de cómo el análisis, la reflexión profunda y la propia investigación, permiten mover inercias y renovar procesos educativos.

En muchas ocasiones los sentimientos de culpa por los resultados de la práctica, se ven justificados y disminuidos por la acción de los demás y es así que algunos profesores suelen internalizar que los fracasos escolares son culpa de otros o presentar una imagen muy estereotipada y conformista del significado que tiene la labor del profesor.

En la categoría del “Fenómeno de la informatización”, la representación que se comparte y difunde, se encuentra vinculada con una actitud de seducción del fenómeno informático, la representación incluye la inevitabilidad de su uso en las estrategias didácticas. En esta representación se muestran actitudes de conformidad respecto de que los sujetos se conviertan en usuarios de dispositivos de información. La representación no vincula el fenómeno informático con el

detrimento del desarrollo del espíritu crítico y de otras valiosas capacidades intelectuales.

La expresión y manifestación de las representaciones sociales mencionadas por los profesores entrevistados se llevó a cabo a través de un lenguaje coloquial y significados de sabiduría popular, que quedan consignados en la novena categoría y con base en la misma, es que nos arriesgamos a decir, que si el profesor es quien conoce la docencia desde sus procesos éticos y profesionales más íntimos, Él mismo, con mayor preparación y sensibilidad a reconocerse en sus representaciones sociales, quizá contribuya a disminuir la inconmensurabilidad existente entre teóricos y prácticos de la educación, favoreciendo la comprensión dialógica y empática del hecho educativo tan complejo en esta época singular, y junto con Jackson, P. (1992) afirmamos que aunque pareciera que los profesores "*Tocan de oído*", por no recurrir en su lenguaje a un manejo de términos abstractos y complejos, la investigación de la práctica docente abordando de manera central las representaciones de los profesores sobre su práctica, puede posibilitar disminuir brechas y que sean los propios profesores, los que en términos descriptivos y vibrantes, reflexionen y hagan reflexionar lo educativo.

ANEXO 1

Piña J. y Cuevas J. (2004) hacen un rastreo de la producción del COMIE escrita entre 1991 y 2002, encontrando treinta documentos vinculados con la temática de las representaciones sociales y educación:

Piña J. y Cuevas J. (2004) hacen un rastreo de la producción del COMIE escrita entre 1991 y 2002, encontrando treinta documentos vinculados con la temática de las representaciones sociales y educación:

Cornejo, Alejandro (1995), "Estudiantes de bachillerato del CCH: representaciones y perspectivas de la vida estudiantil e institucional", en III Congreso de Investigación Educativa, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 70-99.

LÓPEZ, Fidencio (1995), "Representaciones sociales de los profesores sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa", tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.

_____ (1995), "Representaciones sociales de los profesores sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa", en III Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Nateras, Octavio y Josué Tinoco (1995), "Expectativas de los aspirantes de Psicología y Psicología Social de la UAM", en III Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Reynaga, Sonia (1995), "Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la licenciatura en Sociología", en III Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, María Elena (1995), "Las representaciones de los profesores universitarios ante el cambio", en III Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Guevara, Tomás (1996), "Los símbolos furtivos de la excelencia académica: estudios de las representaciones sociales de la excelencia en la universidad mexicana", tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

López, Fidencio (1996), "Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 391- 407.

Reynaga, Sonia (1996), "Procesos de representación y formación de estudiantes de la licenciatura en Sociología. Un estudio comparativo", tesis doctoral, Universidad de Guadalajara.

Guerrero, Elsa (1998), "Más allá de la formación propedéutica y terminal", tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

López, Susana (1998), "Representaciones de la Escuela Agropecuaria. Una aproximación a la diversidad de construcciones de los sujetos", tesis de maestría en Educación, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del

- Estado de México.
- López Fidencio, (1999), "El profesor: su educación e imagen popular", tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Prieto, Isaura (1999), "Sexualidad infantil", en V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad de Aguascalientes.
- Rodríguez, Margarita y Martha Guevara (1999), "Representación de los docentes: del modelo atributivo al modelo de acción dirigida", en V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad de Aguascalientes.
- Rosas, Lesvia (1999), "El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su formación pedagógica", tesis doctoral, Universidad de Aguascalientes.
- Durán, Eustolia (2000), "Creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente", tesis doctoral, Escuela Normal de Sinaloa.
- Mercado, Laura (2000), "El docente de educación primaria, representaciones sociales de su tarea profesional", en Congreso Internacional de Educación en Chiapas, memoria electrónica, Tuxtla Gutiérrez, Universidad Autónoma de Chiapas.
- Ortiz, Abraham (2000), "Representaciones objetivas y fracaso escolar: análisis de un caso en el área de las ciencias naturales", tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Piña, Juan Manuel; Catalina Inclán y Claudia Pontón (2000), "La particularidad de las imágenes sociales sobre la UNAM", en Congreso Internacional de Educación en Chiapas, memoria electrónica, Tuxtla Gutiérrez, Universidad Autónoma de Chiapas.
- Velásquez, Maurely (2000), "El pensamiento didáctico del docente de primaria en relación a la comprensión lectora: estudio de casos", tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Almaguer, Crisantema y Liliana Piñones (2001), "Las representaciones de alumnas y alumnos de primaria y secundaria acerca de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos", tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, Fabiola (2001), "Vida cotidiana y representaciones sociales en torno a la formación académica de los estudiantes normalistas", tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mireles, Olivia (2001), "La representación social de la excelencia en el posgrado universitario. Estudio de tres proyectos académicos en el área de ciencias experimentales", tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Macotela, Silvia; Carmen Flores e Ileana Seda (2001), "Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro", en *Revista Iberoamericana de Educación*, revista electrónica, pp. 70-99.
- Güemes, Raquel (2002), "Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del maestro de educación normal. El caso de la Escuela Normal de Especialización", tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Piña, Juan Manuel *et al.* (2002), "Imágenes y opiniones de los alumnos sobre el docente y su actuación", en *Identidad del estudiante de nivel superior*,

- Morelos, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 455-465.
- Güemes, Carmela (2003), "La identidad del maestro de la educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales", en Juan Manuel Piña (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 73-144.
- Mireles, Olivia (2003), "Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes del posgrado", en Juan Manuel Piña (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp.145-216.
- Piña, Juan Manuel (2003), "Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM", en Juan Manuel Piña (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM/ Plaza y Valdés, pp. 17-71.
- Piña, Juan Manuel (coord.) (2003), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM/ Plaza y Valdés.

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, Ada (1993), *El mundo interior de los enseñantes*, Promoción cultural Barcelona.
- Abric, Jean-Claude (2001), *Prácticas y representaciones sociales*, Coyoacán, México.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2007), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, Paidós, México.
- Araya, Umaña Sandra (2002), Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión, en *Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*, FLACSO, en línea <http://www.flacso.or.cr/Cuaderno-127.129.0.html>
- Bazdresh, Parada Julio Miguel A. (1996), "La transformación de la práctica educativa y el cambio social, en *Replones. Revista del ITESO*, año 12, núm. 34, Zapopan.
- _____ (1997), *Notas para fundamentar la intervención educativa crítica*, en *Revista Educar*, Jalisco, Secretaría de educación pública/Gobierno del estado de Jalisco.
- _____ (2000), *Vivir la educación, transformar la práctica*, Textos educar/ Secretaría de Educación Jalisco, México.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1994), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Bonal, Xavier (2002), Instituto de Investigaciones Sociales, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, núm. 3, julio-septiembre, México, pp. 30-35. Declaración de la Conferencia de Toronto (abril 1998) "Retos que enfrenta la Educación Superior y el Desarrollo Social y Económico".
- Carr, Wilfred (1990), *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Laertes, Barcelona.
- Carrizales, Cesar (1991), "Alienación y cambio en la práctica docente", en *Revista pedagógica*, México, UPN.
- Clark y Peterson, (1990), *Procesos de pensamiento de los docentes en la investigación de la enseñanza III, profesores y alumnos*, Paidós, Barcelona.

- Durkheim, Émile (1986), *Las reglas del método sociológico*, México, FCE.
- _____ (1999), *Educación y sociología*, México, Coyoacán.
- Elejabarrieta, Francisco (1991), "Las representaciones sociales", en Agustín Echavarría, *Psicología Social Sociocognitiva*, Desclee de Mowwer, España.
- Ernesto Ottone *et al.* (2001), *El gran eslabón*, FCE, Buenos Aires.
- Escamilla Salazar, Jesús (2004) "Las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la Licenciatura de Pedagogía de la ENEP Aragón", UNAM, FES-Aragón. Tesis de grado de Doctor en Pedagogía.
- Fritjof, Capra (1994), "Pertener al Universo", en *Encuentros entre ciencia y espiritualidad*, s/l, Nuevos Temas.
- Gadamer, Hans George (1998), *Verdad y método II*, Sígueme, Salamanca.
- Gibbons, Michael *et al.* (1997), *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Pomares-Corredor, España.
- _____ *et al.* (1991), *Las nuevas formas de producción del conocimiento*, Pomares-Corredor, Barcelona.
- González Rodríguez, Sergio**, *Introducción: Sobre un Sesgo de las Ciencias Sociales*, en línea <http://www.moebio.uchile.cl/06/gonzalez02.htm>
- Gorostiaga, X. (2000), "En busca del eslabón perdido entre Educación y Desarrollo: Desafíos y retos para la universidad en América Latina y El Caribe", en F. López Segre y D. Filmus, *Escenarios, alternativas y Estrategias*, IESALC-UNESCO
- Héller, Agnes (1991), *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona.
- Hernández, Cruz Daniel (2005), "Estudio sobre las representaciones sociales: docentes y docencia en el nivel medio", Universidad Nacional Autónoma de Chiapas, Facultad Humanidades.
- Jackson, Philip W. (1992), *La vida en las aulas*, Morata, Madrid.
- Jodelet, Denise y Alfredo Guerrero Tapia (2000), *Develando la cultura, estudios en representaciones sociales*, UNAM, México.
- Lezama, José Luis (1998), *Teoría social espacio y ciudad*, El Colegio de México, México.
- Lozano Andrade, Inés (2003), "Saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica docente de los profesores de educación secundaria: un análisis de sus

representaciones sociales”, UNAM, ENEP-Aragón. Tesis de grado de Doctor en Pedagogía.

Manem, Max van (2003), *Investigación educativa y experiencia vivida*, Idea Books, Barcelona.

Martínez R., José Luis (2005), “La práctica educativa, sus constitutivos y las múltiples formas de mirarla”, en *Revista Red de Posgrados en Educación*, s/e, s/l.

Teorías de la educación, núm. 2, enero-junio 2005. Guadalajara, pp. 48-60.

Martínez R., José Luis (2006), “La práctica docente cotidiana y su investigación”, en *Revista Red de Posgrados en Educación*, núm. 4, enero-junio, s/e, Guadalajara.

Martínez Rizo, Felipe (1991), *El oficio del investigador educativo*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Martínez, Miguel (1996), *Psicología humanista. Fundamentación epistemológica, estructura y método*, Trillas, México.

_____ (2003), “Análisis de dos conceptos clave en el estudio de las interacciones: formato y zona de desarrollo próximo”, en *Psicología y Ciencia Social*, Plaza y Valdés, México.

Morales J., Francisco (coord.) *et al.* (1994), *Psicología Social*, McGraw-Hill, España.

Morin, Edgar (1994), “La noción de sujeto”, en Dora Fried-Schnitman (comp.), *Nuevos paradigmas. Cultura y Subjetividad*, Paidós, Argentina, pp. 67-89.

Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis su imagen y su público*, Huemul, Argentina.

_____ (1981), *Psicología de las minorías activas*, Morata, Madrid.

_____ (1984), *Psicología social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Paidós, España.

_____ y Milles Hewstone (1984), “De la ciencia al sentido común”, en S. Moscovici, *Psicología social, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Paidós, España.

Osnaya Alarcón, Fernando (2003), “Las representaciones sociales de las unidades de servicios de apoyo a la educación regular”, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada. Tesis de grado de Doctorado en Educación.

Ottone, Ernesto *et al.* (2001), *El gran eslabón*, FCE, Buenos Aires.

- Paicheler, Henri (1984), *La epistemología del sentido común. De la percepción al conocimiento del otro*, en S. Moscovici, *Psicología social, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Paidós, España.
- Piaget, Jean (1991), *Introducción a la Epistemología Genética*, Paidós, México.
- Piña, Juan Manuel, "La construcción simbólica de los procesos y prácticas de la vida escolar", en Alfredo Furlán y Lya Sañudo (2003), *Acciones, actores y prácticas educativas*, Colección: La Investigación educativa en México, 1992-2002, México, COMIE, SEP, CESU.
- _____ y Yazmín Cuevas (2004), "La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México", en *Perfiles educativos*, vol. 26, núm.105-106, s/e, México.
- Rodrigo, María José, Armando Rodríguez y Javier Marrero (1993), *Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Aprendizaje Visor, España.
- Rodríguez, Aroldo (1999), *Psicología Social*, Trillas, México.
- Rodríguez, Zeyda I. (1993), *Alfred Schutz, hacia la fundamentación del mundo de la vida*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Sacristán, José Gimeno (1988), "El currículum moldeado por los profesores", en *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Safa, Barraza Patricia (2002), "Pierre Bourdieu intelectual del siglo XX", en *Revista Universidad de Guadalajara*, núm. 24, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- SEJ (1998). Memorias del "Primer encuentro de estudiantes y académicos de posgrados en educación" (1998) organizado por la Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Docente, (MEIPE), Secretaría de Educación de Jalisco, (SEJ), Guadalajara Jalisco, México. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núms. 105-106.
- Tedesco, Juan Carlos, "Educación para la paz", en Pedro Ortega (coord.), *Enseñar y aprender a vivir juntos en la sociedad del conocimiento*, pp. 25-38.
- Torres, Santomé Jurgo (1992), "La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas", en Philip Jackson, *La vida en las aulas*, Morata, Madrid.

Vidaurri, M. *et al.* (2010), *Estudio de seguimiento de egresados de los programas académicos de licenciatura en Derecho y Administración Pública*, Universidad de Guanajuato, Guanajuato.

Vuelvas Salazar, Bonifacio (2007), "El docente de orientación educativa. Representaciones sociales de sus prácticas en la ENEP de la UNAM", Universidad Nacional Autónoma de México, ENEP-Aragón. Tesis de grado de Doctor en Pedagogía.

Wittrock, C. Merlin (1990), "La investigación de la enseñanza", tomo III, *Profesores y alumnos*, Paidós, Barcelona, pp. 445-524.