



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

REPRESENTACIONES SOCIALES EN PROFESORES
DE PRIMARIA: ALGUNAS REFLEXIONES
DESDE LA EPISTEMOLOGÍA CIBERNÉTICA

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE :
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

PRESENTA:
ROBERTO CARLOS RIVERA GONZÁLEZ

JURADO DE EXAMEN
DIRECTOR: DR. FERNANDO GONZÁLEZ AGUILAR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

COMITÉ: DR. SERGIO ALFONSO CORREA REYES
DRA. ANA MARÍA ROSADO CASTILLO
MTRO. OMAR ALEJANDRO VILLEDA VILLAFANA
DRA. ANA MARÍA DEL PILAR MÉNDEZ SÁNCHEZ

MÉXICO, CD. DE MX. JUNIO, 2016



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.

DEDICADO A:

A Dios, prefiero hacer las paces con él, por si acaso.

A mi familia, por su apoyo, por soportar los libros dispersos en toda la casa y mis ausencias. En especial a mis padres y sus esfuerzos por brindarme oportunidades que ellos no tuvieron.

A mis amigos —Los Maricas, Cine Club Zaragoza, Los Zaragozanos Errantes, Michell, Christian, Jimmy— el simple hecho de considerarse tales, ya dice mucho de ellos.

A todos aquellos profesores que desde mi formación básica me motivaron a seguir mis estudios y que, sin duda, han sembrado en mí el interés por la docencia.

A todas las personas que han dedicado tiempo y dinero en mi crecimiento profesional y personal creyendo que puede valer la pena. Como nunca podré pagárselos, espero que nunca me lo cobren. Igual sólo puedo agradecerse los esforzándome por ser mejor humano.

A él, a ella, a ti, a todos ustedes.

AGRADEZCO A:

La UNAM, y la FES Zaragoza.

El Dr. Fernando González, por introducirme y guiarme en el complejo tema de las Representaciones Sociales, su influencia se ve reflejada directamente en este trabajo.

El Dr. Alfonso Correa por ser mi profesor, tutor y maestro por más de 4 años.

La Dra. Pilar Méndez, por todo su apoyo, sus palabras de ánimo, e incluso por sugerirme que de ser necesario hablara con un árbol (parece que funcionó).

A la Dra. Ana María Rosado y el Mtro. Omar Villeda, si algo sé de psicología social e investigación cualitativa, es por ellos (y si no sé, también).

Además de los profesores ya mencionados, a Juan Carlos del Razo, Jesús Barroso, Gerardo Reyes, María del Refugio Cuevas, Patricia Bañuelos, Sergio Mandujano, Vicente Cruz y Pedro Vargas, porque sin ser perfectos, tienen un gran valor como profesores y como personas.

A todo el personal de la Biblioteca de la FES Zaragoza, encabezado por el Mtro. Mauricio Ramírez, por más libros que tengan en otras bibliotecas, no será lo mismo llegar a otro sitio donde no me malcríen tanto.

*“Lámelo idealismo,
llámelo una identificación de mí mismo
con esa entidad casi mística
a la que nos referimos por el término de
Humanidad...”.*

Isaac Asimov

ÍNDICE TEMÁTICO

Introducción	7
Antecedentes	9
Estructura del trabajo.....	11
1. Representaciones Sociales: modelo, debates y una propuesta desde la cibernética.....	13
El modelo de las Representaciones Sociales.....	17
Críticas a la Teoría de Representaciones Sociales.....	26
Algunos conceptos de Epistemología Cibernética.	46
Cibernética y Representaciones Sociales.	62
2. La educación en México: contexto social, reformas y representaciones.....	70
Aprovechamiento escolar en México.....	74
Crisis y reforma educativa.	86
Representaciones Sociales de la educación.	94
3. Método.....	98
Problemática.	98
Participantes.....	98
Instrumentos / Técnicas de recolección de datos.....	99
Procedimiento.....	101
Análisis de datos.....	103
4. Representaciones Sociales de los profesores sobre la educación	107
Características de los participantes.....	107
Ser profesor.....	110
Evaluación docente.	116
Enseñar.....	121
Los alumnos.....	124
Educación en México.....	128
5. Reflexiones Finales	134
Sobre la teoría de las representaciones sociales.	134
Sobre las representaciones sociales de la educación.	138
Referencias.....	144
Anexos	153

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Las esferas de la pertenencia de las representaciones sociales (Jodelet, 2008a).....	42
Ilustración 2. <i>Arco parcial de una totalidad más amplia.</i> (Modificado de Saldaña, 2014).	48
Ilustración 3. <i>Órdenes de análisis epistemológico.</i> (Keeney, 1994).	56
Ilustración 4. <i>Esquema básico de Retroalimentación.</i> (Elaboración propia).....	57
Ilustración 5. Esquema de distribución de los elementos del experimento mental. (Elaboración propia). ..	58
Ilustración 6. Esquema de Retroalimentación en una interacción entre elementos A y B de un sistema. (Elaboración propia).....	59
Ilustración 7. Esquema de una organización recursiva. (Elaboración propia).	61
Ilustración 8. Naturaleza de las Representaciones Sociales, organizada por Tipos Lógicos. Elaboración propia a partir de la propuesta de Jodelet de “ Las esferas de pertenencia de las representaciones sociales” (2008).	65
Ilustración 9. Esquema de relación grupo-individuo. Elaboración propia.	66
Ilustración 10. Niveles de análisis de la naturaleza de las Representaciones Sociales. Elaboración propia..	67
Ilustración 11. Comerciante reclama a la CNTE por sus plantones (Rodríguez, 2014, 11 agosto).....	92
Ilustración 12. Portadas de periódicos durante las huelgas magisteriales 2012-2013. De izquierda a derecha y de arriba a abajo (Notimex, 2012, 5 junio; Moreno, 2013, 4 noviembre; Belmont, 2013, 13 octubre; Coatecatl, 2012, 17 marzo).....	93
Ilustración 13. Frases estímulo, palabras evocadas y categorías de las justificaciones. (Elaboración propia).....	141

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Promedios PISA 2012: México, Shangai y OECD. (OECD, 2013b)	78
Gráfica 2. Porcentaje de alumnos por Niveles de Logro. (SEP, 2013: 7).	83
Gráfica 3. Distribución de participantes por sexo (Elaboración propia).	107
Gráfica 4. Distribución de participantes por grado que imparten (Elaboración propia).	108
Gráfica 5. Distribución de participantes por años de labor docente (Elaboración propia).....	108
Gráfica 6. Distribución de profesores por Categoría de Carrera Magisterial (Elaboración propia).	109
Gráfica 7. Distribución de participantes por institución de formación (Elaboración propia).	110
Gráfica 8. Red “Ser Profesor Significa” por Peso semántico (Elaboración propia).	111
Gráfica 9. Red “La Evaluación a los docente significa” por Peso semántico (Elaboración propia).	117
Gráfica 10. Red “Para mí, enseñar es” por Peso semántico (Elaboración propia).....	121
Gráfica 11. Red “Los alumnos, para mí son” por Peso semántico (Elaboración propia).	125
Gráfica 12. Red “La educación primaria en México es” por Peso semántico (Elaboración propia).....	129

Introducción

Los objetivos de esta investigación son dos: primero, presentar la teoría de las Representaciones Sociales, junto con algunos debates que se han generado alrededor de ella, y a partir de ahí desarrollar algunos conceptos desde la epistemología cibernética que han estado presentes desde la presentación de la teoría pero que se les ha prestado poca atención y que tienen el potencial de fortalecer sus planteamientos. Segundo: conocer las representaciones que tienen los profesores de primaria sobre la educación en México, con la finalidad de generar representaciones específicas de la docencia, sin dejar de lado el contexto sociopolítico de la educación en nuestro país.

El tema educativo adquiere una particular relevancia porque atraviesa por una serie de cambios estructurales, que se agrupan en la llamada Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB); esto provocó que surgieran posturas a favor y en contra de la Reforma, además de movilizaciones sociales. Los profesores fueron poco tomados en cuenta para la elaboración de estas nuevas reglamentaciones, que si bien están planteadas como “educativas”, están enfocadas a la modificación de las normas laborales de los profesores.

Para fundamentar la selección de los profesores como grupo a estudiar, se considera que los alumnos son la parte más cambiante dentro del proceso de la educación institucional; las administraciones de cada escuela son susceptibles de cambiar, incluso el sistema educativo y su burocracia cambia con la llegada de un nuevo presidente cada seis años. Pero los profesores en cualquier nivel educativo, son parte de la población más estable además, son quienes interactúan de manera directa con los educandos, que a lo largo de su carrera pueden llegar a ser miles. Y particularmente se eligieron a profesores de primaria, por ser el nivel educativo que alcanza a una mayor parte de la población, y también el bajo rendimiento que, de acuerdo a diversas evaluaciones, muestran los alumnos en este nivel. A la par, los docentes de esta etapa educativa se han encontrado

en el foco de atención de la vida nacional, esto a raíz de la Reforma Educativa publicada en el Diario Oficial de la Federación (2013, febrero 26), en la que se crea un sistema de evaluación a profesores, y se reestructura el sistema para la ocupación de plazas y las condiciones laborales de los docentes; además de iniciar la autogestión de las escuelas primarias. Estas modificaciones, suscitaron una serie de protestas que, a su vez, originaron respuestas negativas por parte de diversos grupos sociales hacia los docentes.

Dentro de todos estos acontecimientos socioeducativos, se suman los señalamientos por parte de algunos autores (González, 1995; Ramírez, 2010), que consideran que desde hace décadas la educación en México atraviesa una crisis que sigue sin resolverse. En esta crisis, se identifica a los profesores como los principales actores del proceso educativo y, se les atribuye la responsabilidad de los resultados en las pruebas educativas, por lo que se convierten en el principal objeto de críticas dentro de la opinión pública, misma que no suele considerar que la profesión magisterial ha llegado a este punto debido a la fuerte injerencia que las instituciones del estado han tenido sobre la formación, desarrollo y distribución de plazas de los profesores en el país (Ramírez, 2010).

Para entender la importancia de estudiar la influencia de factores sociales sobre el sistema educativo, hay que partir de la idea de que la educación influye de manera significativa en el desarrollo social, cultural, político, económico e ideológico. Esto a su vez influirá en las necesidades y propuestas educativas que exigirá la sociedad. Además de que las prácticas que tengan con los alumnos estarán relacionadas con las representaciones de los docentes sobre la educación.

Por ello, para la finalidad de este estudio, se tiene como base la teoría de las Representaciones Sociales propuesta por Moscovici (1961:1979), quien desarrolló su trabajo sobre la influencia y el pensamiento social, que no sólo se limita a “ser pensamiento” en un sentido abstracto, sino que tiene relación directa con las acciones de los grupos. Aquí mismo se discute la falta de una definición de Representación Social y la preferencia por hablar de una “noción”. Se usa este enfoque teórico, ya

que a pesar de la importancia del sustento en las teorías formales del conocimiento que debe poseer el modelo educativo de un país, las Representaciones Sociales —que parten de una *Epistemología del Sentido Común*— son las que guían el actuar de las personas en su vida diaria. Si consideramos los medios de comunicación con los que contamos actualmente, que permiten transmitir mensajes a grandes poblaciones, las Representaciones Sociales también pueden ser compartidas por grandes conglomerados y, al ordenar el contenido de las conversaciones de grandes grupos, los medios de comunicación masiva pueden reflejar, crear y transformar las Representaciones Sociales de una sociedad (Farr, 1986). También se abordan conceptos fundamentales de esta teoría y que sin embargo han recibido una menor atención de la que merecen: la *circularidad* que rompe con la tradición de las explicaciones lineales *causa-efecto*, que además guarda relación con el concepto de *retroalimentación*, y que en conjunto, permiten explicar cómo es que se dan las relaciones acción-idea, individuo-grupo. Esta misma premisa lleva a la idea de la *totalidad*, que sugiere que el individuo y el grupo no son entes separados.

Al considerar estos elementos, la finalidad última de este trabajo es promover una visión crítica del fenómeno educativo, que resalta la necesidad de un acercamiento a la visión particular de los docentes para lograr un mejor entendimiento de su situación como actores de la educación institucional, y la significación que ellos le dan a ésta para contribuir a focalizar los esfuerzos de la sociedad por mejorar el desarrollo educativo del país.

Antecedentes

Como precedentes, este trabajo tiene tres grandes vertientes. La primera, es una serie de trabajos realizados por González-Aguilar en torno a la teoría de las Representaciones Sociales, el autor ha sido parte del crecimiento de la teoría en México, y además ha explotado su aplicación en el estudio de temas educativos, que se refleja en la coordinación de diversos trabajos como parte de la línea de

investigación “Representaciones Sociales y educación superior”, en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. La segunda vertiente no se puede asociar a una persona en particular, sino a la línea de enseñanza en terapia sistémica, donde la FES Zaragoza ha sido pionera. El último antecedente que dio origen al estudio corresponde al interés del autor del presente trabajo en la docencia y los conflictos sociales.

En detalle, la primera influencia recae en González-Aguilar, tanto en su trabajo propio como en aquellos que ha coordinado, tiene orientaciones hacia las representaciones por parte de los alumnos universitarios hacia diversos puntos de interés de la vida universitaria, tales como las “Expectativas de los estudiantes de Psicología en universidades públicas y privadas”; “Representaciones Sociales del Servicio Social”; “Representaciones Sociales de la globalización de la educación”; “Representaciones Sociales de los movimientos estudiantiles”, mismos que dejan ver la búsqueda de reivindicación de los estudiantes como actores importantes dentro de la universidad (González-Aguilar, 2006). En la presente investigación se eligió un grupo de estudio distinto ya que se parte de la idea de que, si bien los alumnos son la razón de ser de un sistema educativo y su componente mayoritario, también son “población flotante”: alumnos entran, alumnos salen. Mientras que los profesores, si bien no son tan numerosos, conforman una población más estable, además de que el tema a representar tiene objetivos diferentes.

En el segundo punto, la influencia, más que la enseñanza de un estilo de terapia, el antecedente consiste en la enseñanza de la *epistemología cibernética*, que es el fundamento para el enfoque sistémico en psicología. Son clave profesores como Sergio Mandujano, Vicente Cruz, Lidia Beltrán, Patricia Bañuelos, Alberto Patiño, Pedro Vargas, además de los círculos de estudio organizados por los propios alumnos de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, que fueron facilitadores para poder identificar estos conceptos dentro de la teoría de Moscovici, mismos que son desarrollados en este trabajo. Son importantes porque si bien *parecen* ausentes, están presentes

desde el planteamiento de las Representaciones Sociales pero, sobre todo, porque implican una manera distinta de entender el mundo y la forma en la que nos relacionamos en él.

Estructura del trabajo

Esta investigación contiene dos capítulos que sirven como base para el desarrollo del estudio: el primero es *Representaciones Sociales: modelo, debates y una propuesta desde la cibernética*, y el segundo lleva por nombre *La educación en México: contexto social, reformas y representaciones*. Satisfechas las discusiones teóricas —que no agotadas—, se dedica un capítulo para la explicar las precisiones en la metodología empleada. El capítulo siguiente se dedica al análisis de las representaciones elaboradas por los profesores. El capítulo final está dedicado a las reflexiones posteriores a la investigación.

En el capítulo uno, se hace una introducción a la propuesta de las Representaciones Sociales, de Moscovici. En este punto, cabe aclarar que el término Representaciones Sociales se entiende de dos formas en este trabajo: la primera es el fenómeno de la representación sobre un “algo”, por un “alguien”; y la segunda es la teoría que trata de explicar cómo es que se dan estas representaciones (Jodelet, 1986). Ya en el desarrollo de la presente investigación, en los primeros apartados, se trata de dar una explicación clara sobre sus conceptos fundamentales. Posteriormente, se discuten una serie de críticas hechas por diferentes autores, que se agrupan en dos grandes categorías, la primera de ellas, es la conceptual que parte desde la falta de una definición común, y la preferencia por el uso de la “noción” de representaciones sociales, con las dificultades que eso conlleva. Por otro lado está la crítica hacia la naturaleza epistemológica, que incluye desde su estatus como teoría científica, hasta el papel del individuo y su planteamiento de circularidad. Por último, dentro de este capítulo se retoma la idea de la causalidad circular. Ya a pesar de que es fundamental en la teoría de Moscovici y que, como él mismo reconoce, tiene su origen en los planteamientos de la cibernética,

ha sido poco abordada dentro de la teoría de las Representaciones Sociales. Por lo que se retoman y desarrollan los conceptos de retroalimentación, recursividad y totalidad (a partir de las distinciones), con el fin de explicar algunas ideas dentro de la teoría de Moscovici. Finalmente, se hace una propuesta para definir las representaciones sociales como fenómeno.

En el segundo capítulo, dedicado a la educación en México, se hace un breve análisis de la historia de la educación en México, y de su situación actual. El primer apartado se enfoca en la influencia recíproca entre factores sociales y educación, y para el segunda parte, se consideran los índices de aprovechamiento escolar (nacionales e internacionales) y la serie de transformaciones que se han dado a raíz de la llamada Reforma Educativa, y las respuestas por parte de los profesores a ésta. Se considera que es breve porque han sido muchos los intentos de explicar la situación en México, desde enfoques muy diferentes y son muchos los elementos que intervienen, como para poder abarcarlos todos sin perder de vista el objetivo principal del estudio. Al cubrir los temas de las Representaciones Sociales y la educación en México, se exploran otros trabajos que han tenido objetivos similares, para buscar elementos que permitan desarrollar una investigación con el fin de obtener información nueva que aporte al análisis del fenómeno educativo.

El capítulo tres, es el desarrollo de la metodología empleada en la fase aplicada de este trabajo, desde el muestreo, la elaboración de los instrumentos, las técnicas de recolección y análisis de datos, que presentan variaciones respecto a las formas más comunes de recolección de representaciones sociales. El capítulo cuatro se centra en la parte aplicada de la investigación, que busca conocer las representaciones sociales de profesores de primaria. Mientras que el quinto y último capítulo finaliza con una serie de reflexiones sobre las argumentaciones teóricas presentadas tanto de las representaciones sociales como de la educación, y los resultados obtenidos de la parte aplicada.

1. Representaciones Sociales: modelo, debates y una propuesta desde la cibernética

El comportamiento grupal ha generado gran interés a lo largo del tiempo y ha sido tema de estudio desde diversas perspectivas. Dentro de las ciencias sociales, se han creado diferentes ramificaciones que tienen como objeto de estudio distintos aspectos del comportamiento grupal del ser humano: algunas de estas ramificaciones buscan dar sentido a la realidad, otras buscan describir y explicar el conocimiento colectivo, el marco de referencia de sujetos individuales o colectivos; y algunas otras corrientes buscan comprender y explicar las formas en que el conocimiento transita desde lo social al individuo. Dentro de estos últimos, podemos destacar a la sociología, con Durkheim, a la sociología del conocimiento con Berger y Luckman; y Bourdieu como representantes; a las propuestas desde la Antropología, como el estructuralismo de Levi Strauss, el post-estructuralismo de Foucault y el interaccionismo simbólico de Durand (Botero, 2008); y dentro de la Psicología Social, tenemos la propuesta de Moscovici, quien desarrolló su trabajo en torno a temas como la influencia social. Uno de sus productos la teoría de las Representaciones Sociales, que trata de explicar las interacciones entre el individuo y la sociedad, y su relación con la acción social.

Como punto de inicio se debe señalar que, si bien, el concepto de Representación Social, ha ganado popularidad y se ha extendido a diversas disciplinas sociales hasta apenas en años recientes, el término de “representación social”, o el verbo “representar” no es una idea nueva: Freud, Schopenhauer y Kant entre otros autores, ya habían tratado el término previamente. Incluso en el idioma francés la palabra ya era conocida como tal en el siglo XIII (Marková, 2013); en el presente trabajo, al hablar de representaciones sociales se hace referencia en particular a la propuesta teórica que surge en 1961, cuando el rumano-francés Moscovici presentó su tesis doctoral titulada *El psicoanálisis, su imagen y su público* (*Le Psychoanalyse, son image et son public*), en este trabajo Moscovici estudia el psicoanálisis, con la particularidad de que no aborda el psicoanálisis dentro de

sus postulados teóricos, sino que lo estudia con miras a desarrollar una psicología social del conocimiento, con la intención de explicar la forma en la que esta teoría pasó del uso exclusivo de psicoanalistas y personas estudiadas del tema, a ser común entre los franceses. Cuando se arraigó en la cultura francesa, modificó ideas sobre el mundo y, al mismo tiempo, esta asimilación cultural influyó en la manera en la que se entendía el propio psicoanálisis.

El antecedente más próximo —temporal y teórico— a la propuesta de Moscovici se encuentra en el concepto de representaciones colectivas de Durkheim, quien postuló que las representaciones son el producto de una multitud de espíritus que “han asociado mezclado, combinado sus ideas y sentimientos para elaborarlas” (Durkheim, 1912/1995: 14). A esta propuesta se le hacen señalamientos, entre las que destacan el poco desarrollo teórico, la generalidad de su concepto y la falta de precisión al dar una definición (Farr, 1984; Marková, 2003; Álvaro y Garrido, 2007). Si bien es cierto que Moscovici retoma parte de las ideas de Durkheim, también es verdad que no hizo una copia de su propuesta, sino que trabajó la idea y terminó por desarrollar no sólo un concepto, sino toda una teoría a partir de él.

Cabe aclarar que en ocasiones Durkheim intercala el uso de representaciones “colectivas” o “sociales” para referirse al mismo fenómeno, por lo que, para evitar confusiones, en este trabajo el término de “representaciones colectivas” hace referencia al trabajo de Durkheim, y el uso de “representaciones sociales” se refiere exclusivamente al concepto desarrollado por Moscovici. Al mismo tiempo, para explicar el concepto de Moscovici, Jodelet (1986) advierte que el término de representaciones sociales debe ser entendido de dos formas, la primera es como fenómenos sociales, y la segunda, como la teoría que trata de explicar estos fenómenos. Por lo que —para simplificar esta distinción— a partir de aquí y durante todo el trabajo, se usa “Representaciones Sociales”, con inicial mayúscula para referirse a la teoría, también abreviado con las siglas RS; que a diferencia de

las “representaciones sociales” o simplemente “representaciones”, enteramente en minúsculas, sirve para hacer mención al fenómeno estudiado.

Como punto de partida, Durkheim aborda la idea de las representaciones colectivas como una contraposición a la idea de que las representaciones eran individuales que, para el autor, dejan de lado la influencia social en la interpretación del mundo, como si el individuo fuera un ente aislado, y adquiriera la cultura de la nada. Para él, las representaciones son las que definen valores ideas y prácticas que establecen un orden social y facilitan la comunicación entre los miembros de un grupo (Durkheim, 1898/2007). Para este autor lo que mantiene a las ideas y las representaciones es la colectividad, ésta les da una “fuerza Psicológica” —entendida como una aproximación de “importancia”— mayor que la de las ideas individuales y que, por tanto necesariamente son compartidas de manera importante por un grupo de personas. (Jodelet 1986; Galimberti, 2002). Es de resaltar que Durkheim también consideró que estas representaciones colectivas pueden ser apropiadas y modificadas por la experiencia particular de cada individuo; pero concede el predominio al pensamiento colectivo sobre el individual. Con esto pretendió explicar la conformación social y con ello, la acción colectiva.

Por su parte, al explicar las representaciones sociales como fenómeno, Moscovici comienza su obra bajo la premisa de que las RS son entidades casi tangibles, ya que se encuentran en las relaciones sociales, en la comunicación, a través de palabras, gestos, encuentros y, a su saber, las RS “constituyen una organización psicológica, una forma de conocimiento particular de nuestra sociedad” (1961/1979: 30).

Es Botero quien en 2008, analiza algunas diferencias entre las posturas entre las propuestas de Representaciones Colectivas de Durkheim, y Representaciones Sociales de Moscovici, y las resume en cuatro grandes puntos:

Primero, las representaciones colectivas se originan en el compartir percepciones y valores, como formas de participar en los significados de una lengua común, estructurada de forma intelectual. Dicho de otra manera, Durkheim veía las representaciones colectivas como si el pensamiento social tuviera una estructura científica, con un sentido demasiado abstracto y formal; mientras que Moscovici propone que las significaciones sociales son más concretas y más naturales, conviven sin tener necesariamente consciencia de su presencia. Segundo, Durkheim resaltaba la separación entre sociología y psicología, llegando a mencionar que cualquier explicación fenómeno social que se explicara mediante fenómenos psicológicos, sería erróneo. Moscovici, sostiene que estos no son excluyentes entre sí, y en su teoría toma elementos de ambas disciplinas, alejándose a la vez, de posturas psicológicas como el conductismo y el cognitivismo, que tienen en común el individualismo dentro de sus presupuestos epistemológicos. Tercero, Durkheim estudia las formas estables de conocimiento, mientras que Moscovici busca los cambios de pensamiento en la sociedad. Cuarto, los tipos de sociedades que estudian, mientras Durkheim se avoca por las sociedades llamadas premodernas, donde la autoridad tenía una “justificación divina” que le otorgaba “la verdad”. Moscovici, en cambio estudia sociedades donde esta legitimidad se pierde, y las formas de conocimiento se comparten y se cuestionan, en una sociedad en “donde el tiempo es demasiado corto para permitir la sedimentación apropiada para la creación de tradiciones inmutables” (Moscovici, 1981: 185). Farr, apoya también esta diferenciación entre las sociedades consideradas en el estudio de los dos autores, mencionando el mayor dinamismo de las ideas en la sociedad moderna, debido a los medios de comunicación que surgieron en la época moderna, y la influencia del individualismo dentro de la sociedad (2003).

Para entender la principal diferencia entre las representaciones colectivas, y las representaciones sociales, partimos del señalamiento de Durkheim: “todas las representaciones colectivas están en virtud de sus orígenes mismos, revestidas de prestigio gracias al cual tienen el

poder de imponerse” (1914/1979: 145). Para esto Moscovici señala y explica directamente la principal diferencia de su propuesta de representaciones sociales:

Las representaciones colectivas son un mecanismo explicativo, y se refieren a una clase general de ideas y creencias (ciencia, mito, religión, etc). Mientras que para nosotros [las representaciones sociales] son fenómenos que necesitan ser descritos y explicados. Son fenómenos específicos que se relacionan con una forma particular de entender y comunicar —un modo de crear tanto la realidad como el sentido común (1984: 3).

A partir de estas ideas, podemos decir que el concepto de Durkheim puede equipararse al de una ideología social, mientras que para Moscovici las representaciones sociales incluyen las explicaciones y los significados que un grupo atribuye a sus ideas compartidas; que las representaciones de Durkheim son algo dado al individuo por la sociedad —si bien Durkheim admite que pueden sufrir particularizaciones por parte de cada individuo (1898/2007)— mientras que para Moscovici, los individuos participan activamente en su asimilación y construcción.

Al llegar a este punto se establece la principal diferencia entre las Representaciones de Durkheim y Moscovici: las primeras son dadas, incluso impuestas al grupo social, mientras que las segundas son construidas, a la par que se han explicado algunas cualidades de la teoría de Moscovici.

El modelo de las Representaciones Sociales

Para entender mejor la noción de representaciones sociales como “imágenes que condensan un conjunto de significados”, Jodelet, agrega que estos fenómenos son una “conceptualización en el pensamiento común”, por el hombre de la calle, el no especializado, las concepciones del “sabio aficionado” (1986: 472). No es una forma de conocimiento formal, sino el conocimiento que usamos para vivir cada día en nuestro entorno social.

Al profundizar en la teoría de Moscovici, surgen particularidades que la distinguen de otras posturas, y que le dan un carácter complejo que muchas veces no termina de ser entendido. Por ejemplo, Moscovici considera “que no hay un corte dado entre el universo exterior y el universo del individuo (o del grupo)” (1961/1979: 31), haciendo referencia a que los procesos mentales del individuo no están aislados de su contexto social. Postura que es apoyada por autores como Jodelet, que considera que las representaciones sociales resaltan un “nivel simbólico autónomo que media la articulación entre las estructuras sociales y los procesos individuales” (2008: 414); Por su parte, Tateo e Iannaccone se refieren a las representaciones como un sistema de símbolos que funge como mediador entre los procesos mentales de cada individuo y la cultura como proceso social. (2012: 58); y también está Abric que da soporte teórico y experimental a esta relación de procesos cognitivos y sociales de manera indisociable (2001^a: 12). Entonces, en forma de resumen, tenemos que:

Las representaciones intervienen en nuestra actividad cognitiva a partir de la convencionalización de objetos, personas y eventos [por ejemplo,] asociar el comunismo con el color rojo, la inflación con el decrecimiento del valor de la moneda), y a partir de la prescripción, están compartidas por muchas personas de tal manera que se entra en la influencia de la mente de a cada uno de ellos para ser repensadas, recitadas, y representadas” (Botero, 2008: 41).

Cabe acotar que, esta actividad cognitiva y la convencionalización de objetos no se dan de manera pasiva por el individuo —en la que sólo recibe información del exterior y la reproduce exactamente— sino que participa activamente en la apropiación de este conocimiento común que le permitirá desenvolverse en su entorno, Abric indica:

No es así un simple relejo de la realidad, sino una organización significativa. Esta significación depende a la vez de factores contingentes — naturaleza de la situación, contexto inmediato, finalidad— y factores más generales que rebasan la situación misma:

contexto social, e ideológico, lugar del individuo en la organización social, momento histórico (2001a: 13).

Con esto las representaciones sociales, comienzan a adquirir una complejidad que abarca al individuo como ente significante, al entorno inmediato del sujeto en su interacción con otros —que podemos considerar el campo de la intersubjetividad— y el contexto histórico-social en el que se encuentre, que incluye las tecnologías disponibles, y las problemáticas que atravesase el mundo en un momento dado.

A esta complejidad agregamos que las representaciones sociales son elaboradas “por individuos o colectividades que al intercambiar sus modos de ver, tienden a influirse o modelarse recíprocamente” (Moscovici, 1961/1979:32). Resaltamos esto ya que, por ejemplo, Abric señala que las representaciones sociales son “a la vez producto y proceso mental” (2001a), lo cual pudiera parecer muy confuso sino se considera el principio de circularidad que propone Moscovici, y que Abric retoma y explica de la siguiente forma: “El estímulo y la respuesta son indisociables, se forman en conjunto. Estrictamente una respuesta no es una reacción a un estímulo” (2001a: 12). Retomando las representaciones como producto y proceso, entendemos que a la par que el individuo recaba información e interpreta el mundo, también usa estas interpretaciones para guiarse en él.

Esto es de gran importancia ya que no sólo rompe con la tradición de las explicaciones lineales del tipo causa-efecto —que son más evidentes en el conductismo, pero siguen presentes en el pensamiento de distintos paradigmas científicos— sino que además representa un nivel de análisis mucho más complejo y esto, como se verá más adelante, implica una manera distinta de concebir el mundo y eso incluye a las formas de interacción individuo-sociedad.

Jodelet agrega que las representaciones son una “forma de conocimiento elaborada socialmente, y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad

para un conjunto social” (1986: 473). Con esto queda claro que las representaciones no están ahí como un ornamento teórico, o en el limbo de las mentes de un grupo sino que tienen un propósito dentro de la sociedad, y que Abric agrupa en cuatro grandes funciones:

Primera función: saber y entender la realidad: Al establecer significados comunes (que no idénticos), podemos dar una explicación a lo que ocurre en nuestro entorno. Segunda función: definir la identidad y permite mantener la especificidad de los grupos: Al compartir significados, podemos considerar a las personas como miembros o no de un grupo. Ya sea por valores morales, o intereses materiales en un trabajo, por ejemplo. Tercera función: guía comportamientos y prácticas, de acuerdo a las representaciones que otorguemos en cada situación, un claro ejemplo de esto, es la diferencia entre el consumo de carne de res en culturas occidentales, y la veneración de estos animales en comunidades hindú: mismo animal, distintos significados, distintas acciones. Cuarta función: justifica a posteriori las posturas y comportamientos. Si las representaciones sirven para entender el mundo, y actuar en él, también sirven para explicar los comportamientos ya hechos (2013a: 15-17).

Estructura de las Representaciones Sociales

En su primer trabajo sobre las representaciones sociales, Moscovici (1979) ya considera tres dimensiones de análisis: información, campo de representación y actitud. La información es el conjunto de conocimientos que posee un sujeto sobre un objeto socialmente significativo; el campo de representación es la organización de este contenido; y la actitud es la orientación positiva o negativa respecto a este objeto social. En su estudio Moscovici, encontró dos situaciones que vale la pena resaltar: Primero, que de forma independiente a la cantidad y la calidad de la información que posea una persona, tendrá una actitud elaborada hacia el objeto representado. Y en segundo lugar, que las personas que poseen menos información sobre el tema construyen una significación más

difusa. El primer punto sugiere que no es necesario ser un especialista en el tema para tener una actitud hacia un tema, y el segundo apoya la idea de que las representaciones sociales pueden delimitar a los grupos.

En un trabajo posterior, Moscovici y Vignaux introducen el concepto de “themata”, como dadas, que preceden a las representaciones sociales, son pares de palabras que funcionan como arquetipos, previos a las representaciones (1994/2004). González (2015) sintetiza esta propuesta en que son preconcepciones, concepciones primarias, ideas fuente o nociones primitivas profundamente ancladas en la memoria colectiva, situación que tiene varias implicaciones teórico-epistemológicas, en especial sobre la naturaleza de la memoria colectiva.

Teoría del Núcleo Central.

La escuela de Aix de Provence, liderada por Abric, continuó el desarrollo teórico de las representaciones sociales, entre sus mayores aportaciones se encuentran estudios experimentales que arrojan evidencia a favor de la relación entre representaciones y acción social; y el avance teórico sobre la estructura de las representaciones sociales.

Dentro de este desarrollo, surge la teoría del “núcleo central” que Abric presenta con el señalamiento de que: “la organización de una representación presenta una modalidad peculiar: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados, sino además toda representación está organizada en torno a un núcleo central, constituido de uno o de algunos elementos que dan a las representaciones su significado” (Abric, 2001a: 18). A partir de aquí, se distingue del núcleo central que son los conceptos centrales de una representación y además en estos conceptos centrales se fundamenta el significado además de que organiza elementos periféricos y define el objeto de RS. (Abric, 2001a; Flament, 2001). El contenido periférico, es el que determina las relaciones entre conceptos, y el contenido que respalda a la representación social, personaliza las representaciones,

y las protege ante nueva información que no concuerde con las representaciones del sujeto, dicho de otra forma: justifica a los núcleos centrales. (Abric, 2001a).

Además de la consistencia que ha encontrado Abric con su capacidad de predecir el comportamiento de un grupo (Abric, 2001a), Jodelet, menciona que también se ha demostrado que el núcleo central, que si no es estático, si es estable a través del tiempo (2008). Y esta teoría es fundamental para la justificación de algunos métodos de recolección de representaciones sociales, principalmente las basadas en asociaciones. (Abric, 2001b).

Difusión de las Representaciones Sociales.

La propuesta de Moscovici surgió mientras estudió los procesos por los cuales el conocimiento formal pasa a integrarse como parte de la cultura popular, y ser de uso común. Así que al estudiar la manera en que un conocimiento nuevo se incorpora a la sociedad y se crean representaciones —sobre y a partir de este nuevo conocimiento—, Moscovici propone dos procesos a través de los cuales se da esta incorporación al conocimiento compartido —y se crean las representaciones sociales—: la objetivación y el anclaje.

La objetivación consiste en “reabsorber un exceso de significaciones materializándolas [...] También es trasplantar al plano de la observación lo que sólo era interferencia o símbolo” (Moscovici, 1961/1979: 72). Abric, por su parte, lo explica diciendo que es un proceso por el cual se esquematiza y se seleccionan elementos concretos que se descontextualizan y se adaptan al sistema de valores del sujeto (2001a: 20). Dicho de otra manera es una manera de pasar de términos abstractos, a situaciones concretas.

Por su parte el anclaje, es la naturalización, un esfuerzo de clasificación, se corta el flujo incesante de estímulos para orientarse en él, y se deciden que elementos nos resultan accesibles, es la inserción de cada elemento, en la red de categorías de la sociedad para volver familiar lo que de

otra manera sería difícilmente perceptible, (Galimberti, 2002). Una vez que se tienen conceptos concretos de un conocimiento, se seleccionan elementos, y se integran en los conocimientos que la persona ya usa para integrarse a la sociedad.

Estas transformaciones, por las que pasa el conocimiento, permiten que sea entendido por personas sin especialización en el tema y aunque algunos podrían hablar de una vulgarización del conocimiento, Moscovici considera que más allá de una mera simplificación, en realidad se trata de la formación de otro tipo de conocimiento adaptado a otras necesidades que obedece a otros criterios, es reelaborado según su conveniencia, con sus propios medios. Durante el desarrollo, encontró que muchas veces las personas que cuentan con el conocimiento especializado, siguen explicándolo a través del uso de expresiones populares, así es como la gente termina explicando el Ello, el Yo, y el Súper Yo, con analogías como el demonio, la persona y el ángel: “La objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y el anclaje la delimita en el del hacer” (Moscovici, 1961/1979): 121.

Farr menciona en varias ocasiones (1984; 1986) a los medios de comunicación, como un elemento que ayudó a separar las propuestas teóricas entre Durkheim, y Mosocovici. Ya que mientras en las sociedades premodernas que estudia Durkheim, el conocimiento se transmite principalmente a las clases dominantes, y al resto de la población la regía lo dictado por instituciones como la iglesia; en la época moderna sobre la que Mosocovici desarrolla su trabajo, la información circula más rápidamente y se cuestiona. Por su parte, Flament, también habla sobre la influencia de los medios de comunicación, y su influencia sobre la forma en que evolucionan las representaciones sociales, sin importar que la difusión del teléfono y los libros fuera más amplia, la llegada de la televisión y la radio significó un salto cualitativo para la información que llega al público y la forma en que éste puede responder (2001).

Llegado a este punto, no existen autores que consideren las nuevas maneras de interacción que se dan a través de nuevos medios de comunicación como el internet y sus diferentes plataformas

—redes sociales, mensajería móvil, videojuegos, foros virtuales, etc.-- en las que pueden interactuar una gran cantidad de personas de manera simultánea y obtener respuesta de manera casi inmediata. Y que han producido fenómenos como el caso de los llamados “memes”, a través de los cuales un individuo puede publicar una imagen, e incluir o no un texto, con el potencial de llegar a millones de personas, que a su vez se pueden apropiarse del meme, modificarlo de acuerdo a su contexto e intereses, y retransmitirla al gran público del internet. Todo esto, como un ejemplo de las modificaciones de las interacciones sociales, y la dinámica de las representaciones sociales.

Marková (2003), por su parte, sostiene que las representaciones sociales se dan a través de procesos dialógicos, el lenguaje para ella es el medio por el que existen las representaciones sociales. En este trabajo se cuestiona esta postura, ya que si bien, el lenguaje es una pieza muy importante para la comprensión humana; existen otras posturas, como la Teoría de la comunicación humana de Watzlawick (1983), través de las cuales se considera que en la transmisión de significados y sentido, va más allá del lenguaje hablado o escrito —esto se aborda en el apartado *Algunos conceptos de Epistemología Cibernética*— y tenemos el ejemplo al que podemos llegar a partir de los ya mencionados memes, que aún sin palabras pueden transmitir significados.

Representaciones y acción social

Si consideramos que las representaciones sociales “corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia” Moscovici (1961/1979: 27), y la afirmación de Abric de que son “una organización significativa que resulta en un sistema de precodificación de la realidad y que, por lo tanto guía las acciones y relaciones sociales” (2001a: 13). Entonces se debe tener presente dos situaciones: Primero, las representaciones sociales, no se limitan sólo a las ideas de un grupo; sino que también se expresan y se crean a través de las acciones concretas de las agrupaciones: las representaciones sociales

también poseen implicaciones prácticas. Segundo, y en consecuencia de lo anterior, el estudio de las representaciones no se limitará a la información verbal que podamos obtener de un grupo, sino que además deberá verse reflejado en la acción social; elemento que conlleva a la posibilidad de conocer, al menos en parte, las representaciones de un grupo a partir de sus prácticas.

Este aspecto práctico de las representaciones es de fundamental para la justificación de su estudio ya que, por ejemplo, al regresar a la propuesta de Durkheim, la importancia de las representaciones no es poca cosa ya que, como él mismo explica, “los conceptos, aun cuando están constituidos según todas las reglas de la ciencia, distan de obtener autoridad únicamente de su valor objetivo. No es suficiente que sean verdaderos para ser creídos” (Durkheim, 1914/1997: 377). Y agrega que, el conocimiento científico no puede resolver los problemas de la humanidad por sí mismo: son las sociedades las que deben tomar decisiones, y lo harán con base en lo que creen. Esto implica que, para realizar un cambio en el mundo y las sociedades que en él habitan, no bastan los descubrimientos científicos, también es importante la forma en la que gente reciba, procese, incorpore y actúe en consecuencia de esos conocimientos: la ciencia no es un ente con vida propia; antes y después de la ciencia hay personas con raciocinio, emociones e intereses. Un ejemplo de esto, son las advertencias sobre la escases del agua para consumo humano y que, sin embargo, esa información por sí misma no modifica los hábitos de consumo de ciertos sectores de la población mundial, ni impide que se construyan grandes centros turísticos de lujo, que consumen grandes cantidades de agua, para uso recreativo u ornamental.

Con esto, se debe entender el alcance que adquiere el estudio de las representaciones es tal que, al menos en teoría, con el debido desarrollo puede llegar a tener valor explicativo y predictivo de la conducta social, y con esto pueden ser útiles para otros temas como propaganda, persuasión e influencia social; y esto nos debe obligar a pensar en las consideraciones éticas que implica.

La teoría de las representaciones sociales de Moscovici tiene un espectro de influencia bastante amplio: Jodelet explica que, por una parte, a nivel de la psicología social del conocimiento, ha modificado el estudio de los grupos, enfatizando el análisis de los procesos y productos del conocimiento de la vida diaria, y en distintos niveles de agrupación, de lo individual, a las grandes agrupaciones sociales; y a nivel de campo, queda abierto el estudio de las relaciones entre las representaciones sociales y los problemas públicos, sus conflictos, los desacuerdos, y educación (2008b: 418).

Críticas a la Teoría de Representaciones Sociales

Así como la teoría de las Representaciones Sociales han sido adoptadas y difundidas por muchas disciplinas además de la Psicología social, también ha sido objeto de diversas críticas que ponen en duda su objeto de estudio, e incluso su validez como teoría científica (García, 2011; Botero, 2008; Castorina y Kaplan, 2003; Mireles, 2011).

Todos estos señalamientos que han hecho diversos autores, han sido expresadas desde distintas perspectivas y de diferentes formas, sin embargo, se pueden clasificar en dos grandes categorías: Su naturaleza epistemológica, y la precisión de sus conceptos. Que si bien los estamos separando para su análisis, están íntimamente relacionados. Entonces, por un lado tenemos críticas hacia sus fundamentos epistemológicos, como lo son su objeto de estudio y la manera en que concibe los fenómenos interaccionales; y por el otro lado tenemos la definición de Representaciones Sociales: No existe, y esto puede estar relacionado con la poca claridad que suponen algunos autores sobre su naturaleza epistemológica.

Por su parte Moscovici, trató de dar respuesta a muchas de las posturas contrarias a su teoría, e incluso destacan autores como Abric, Jodelet, y Marková, que sumaron esfuerzos desde distintas

perspectivas para fortalecer la propuesta de Moscovici; pero que aún dejan ciertas dudas sobre los alcances de esta teoría.

Como ejemplos de estas observaciones que se le hacen a la teoría, tenemos a Jahoda, quién es uno de los principales críticos de la teoría de Moscovic, y que considera que las definiciones formuladas por los psicólogos sociales son imprecisas y exhiben una debilidad epistémica, incluso cierta inconsistencia (1988), Por su parte, Mireles señala su estatus teórico, su amplitud, la falta de precisión del concepto de Representaciones sociales, además de su potencial para explicar la relación entre lo social, y lo individual.

Si bien es cierto que también hay que considerar las defensas que se han hecho a la propuesta teórica, debemos partir del supuesto de que existe una necesidad de considerar que un mejor planteamiento epistemológico, ayudaría a discernir un mejor concepto, y una mejor definición de las representaciones sociales podría ayudar a discernir sus bases epistémicas. Son puntos que se influyen mutuamente, y el progreso de la teoría debe considerar ambas cuestiones.

Críticas Conceptuales.

Desde que Moscovici planteó su teoría, acertó en decir que “Si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es [...]. Las razones no históricas se reducen en su totalidad a una sola: su posición ‘mixta’, en la encrucijada de una serie de conceptos sociológicos y una serie de conceptos psicológicos” (1961/1979: 27). Y ante las críticas que ya se habían señalado sobre el concepto de representaciones colectivas de Durkheim sobre su poco desarrollo teórico, y la falta de especificidad del término, Moscovici comenta:

Insisto en su especificidad porque no quisiera verlas reducidas, como en el pasado, a simples simulacros o residuos intelectuales sin relación con el comportamiento humano creador. Por el contrario, tienen una función constitutiva de la realidad, realidad que

experimentamos y en la que nos movemos [...]. Así, una representación social es alternativamente el signo, el doble de un objeto valorizado socialmente. (1961/1979: 17).

Sin embargo, en el transcurso del desarrollo teórico surgen autores (Jahoda, 1988; Mireles, 2011); Ibañez, 2001), que cuestionan el concepto de representaciones sociales. Castorina y Kaplan, señalan que estas críticas se pueden resumir en la amplitud de las definiciones y una identidad conceptual muy débil (2003); estas debilidades se ven reflejadas en los múltiples conceptos que manejan los distintos autores, que tratan de abordar la teoría.

Ante las críticas de este tipo hechas a la teoría de las representaciones sociales, el propio Moscovici ha vertido comentarios en defensa de aquellos puntos considerados débiles, y sostiene que por una parte muchos de los cuestionamientos surgen del poco entendimiento de lo social concebido como una interacción individuo-grupo, y se pretende seguir con la separación tajante del individuo de la colectividad (Moscovic, 1988). Si se parte del presupuesto de circularidad — sustituida aquí por recursividad— que Moscovici propone para su teoría, existe un acuerdo en ese punto, el hecho de considerar elementos de ambas disciplinas complejiza el estudio. Pero, debido a la misma complejidad del tema, se debe considerar un esfuerzo por delimitar lo mejor posible el concepto, sería inapropiado limitarse a defender toda crítica con el mero argumento de la complejidad.

Otros autores también han defendido esta amplitud del concepto, Castorina y Kaplan, señalan que “algunos lo ven como inconvenientes insalvables” (2003: 10), como forma de decir que la amplitud del concepto, no estropea la teoría. Esta afirmación resulta en una exageración de los argumentos críticos a la teoría. Jahoda, que es señalado como uno de los más críticos a esta teoría, por ejemplo, en si bien señala la falta de precisión, reconoce la gran aportación y el potencial de la

teoría moscoviciana (1988), y deja claro que las críticas no tienen el fin de desacreditar la teoría sino que, al contrario, se realizan con la intención de mejorar sus planteamientos.

Al proseguir con la defensa de su postura, Castorina y Kaplan sugieren que esta amplitud conceptual “expresa un momento de una historia de elaboraciones, de una dinámica, que habla más bien de su objeto y su complejidad” (2003: 10). Pero, como ya se dijo, responder a toda crítica con el mismo argumento de lo complejo, resulta en la adopción una postura cómoda, que impide el desarrollo teórico de las representaciones sociales. Podemos tomar como ejemplo el posicionamiento de Flament, de la escuela de Aix de Provence, que si bien reconoce la existencia de huecos, propone realizar trabajos de investigación con la visión de alcanzar una madurez teórica (2001).

Botero, quien trabaja el tema de las representaciones desde un punto de vista metateórico, afirma que “existe un acuerdo central al tratar la noción de las representaciones sociales en cada una de los diferentes enfoques y paradigmas: La manera en que las personas conocen, interpretan, apropian y actúan la realidad” (2008: 24), Sin embargo, con sólo estos elementos, es difícil distinguir a las representaciones sociales entre otros conceptos como cultura e ideología. La autora también admite que no hay un concepto único sobre representaciones sociales, pero lo defiende como una flexibilidad que permite que cada quien lo use de acuerdo a sus necesidades, que da elementos para suponer una cercanía a un pensamiento cínico.

La gravedad de esta amplitud conceptual, se logra vislumbrar cuando los mismos autores que defienden la amplitud del concepto afirman que “las versiones de representaciones sociales dentro y fuera del libro no son uniformes, en ocasiones incluso parecen inconsistentes entre sí [...] se plantea así un desafío poco usual a los lectores: sostener la incertidumbre de los significados o una configuración conceptual de contornos poco delimitados” (Castorina y Kaplan, 2003: 11). Con ejemplos tan claros como el de Botero (2008) y Castorina y Kaplan (2003), se debe aceptar que la falta del uso de las palabras correctas, deja una incertidumbre sobre el objeto de estudio, que resulta

más que estéril. ¿O cuál es el beneficio de muchos estudios que no tienen claro el fenómeno que pretenden conocer?

Si bien, el problema puede que no radique en el planteamiento original hecho por Moscovici, sí refleja una realidad sobre el entendimiento actual de las representaciones sociales, y expone una disposición a realizar investigaciones partiendo de una teoría de Representaciones Sociales, sin tener una certeza de que se está estudiando. Y entonces, conviene preguntar: ¿Cómo se puede saber si la definición usada para describir un fenómeno o una teoría es demasiado estrecha, o demasiado flexible? Desde las problemáticas encontradas en el planteamiento de las Representaciones Sociales, podemos entender que es la capacidad para entender el concepto.

Resulta preocupante la poca disposición a construir una delimitación certera para las Representaciones Sociales, Mireles asegura que “definir las representaciones sociales como un concepto cerrado y universalmente válido anularía las posibilidades creativas de su uso” (2001: 4). Tenemos el referente en física, considerada la ciencia dura por excelencia, en la que se tienen definiciones exactas sobre el concepto de luz, y eso aún no ha limitado sus posibilidades de uso e investigación; son los investigadores quienes tienen el potencial creativo, no los conceptos en sí mismos. Esto no debe tomarse como una equiparación entre conceptos de las ciencias duras y las sociales, sino como una evidencia de que el desarrollo de una definición no limita sus aplicaciones ni la cierra a modificarse en el futuro.

Algunas propuestas para definir a las Representaciones Sociales.

Como ya se mencionó existe una diversidad de conceptos propuestos por diversos autores sobre las representaciones sociales, por lo que a través de una revisión de estas diferencias puede ser útil en la identificación de debilidades, y de elementos que ayuden a elaborar un mejor planteamiento de las representaciones sociales.

En la entrada correspondiente a “Representación” del Diccionario de Psicología de Warren, encontramos lo siguiente: “1. Cualquier experiencia que es consecuencia inmediata de la estimulación sensorial. 2. Experiencia cuyo contenido es una reproducción de alguna experiencia previa que ocurre en ausencia del estímulo original” (2013: 277). El contenido de esta definición parte de la psicología cognitiva considera a la representación como una mera reproducción de la realidad a partir de los sentidos, deja de lado la influencia social, y toma al individuo como participante pasivo en la construcción de la realidad, y sin contar que ni siquiera menciona el carácter significativo que atribuye Moscovici a las representaciones.

Por su parte, Galimberti en su Diccionario de psicología y psicoanálisis, incluye una entrada más amplia que incluye distintas perspectivas.

Representación. El término indica tanto el acto con el que la conciencia reproduce un objeto externo, como una cosa o interno como un estado de ánimo o un producto fantástico; cuanto el contenido de tal operación de reproducción.

En Psicología, se entiende por representación la renovación de la experiencia perceptible en ausencia del estímulo sensorial. Como tal, la representación ocupa un espacio intermedio entre la particularidad de la percepción y la universalidad del concepto la que se llega por abstracción. Además de este significado general, el término representación tiene un uso específico en psicoanálisis y en psicología social.

Psicología social. El concepto de Representación social se elaboró a partir de la noción de “representación colectiva” que desarrolló E. Durkheim en oposición a las representaciones. Su función es como escribe S. Moscovici, la de “definir sistemas de valores, ideas y prácticas con una doble función; ante todo la de establecer un orden que permita a la persona orientarse en su mundo social material y dominarlo, y en segundo lugar, la de facilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código con el fin de denominar y clasificar los diferentes aspectos de su mundo y su historia individual. Al coordinar los elementos del ambiente social y darles coherencia, la representación social confiere significado al comportamiento, integrándolo en un sistema más amplio de conducta y de relación. (2002: 962).

Aquí podemos observar algunas particularidades, primeramente, que el término sigue teniendo una mayor afinidad con la perspectiva cognitiva de la Psicología, aunque aquí ya se menciona implícitamente que el sujeto es capaz transformar la información que obtiene de los sentidos y también representa cosas abstractas como las emociones, o productos de la imaginación. Posteriormente habla de las representaciones en psicología social, haciendo una fusión conceptual de las propuestas de Moscovici y Durkheim con la única aclaración de que la propuesta de éste último es una oposición a las representaciones individuales. Por último, se destaca que Galimberti, se refiere a las representaciones en cuanto a su función, sin mencionar alguna característica de su estructura; llaman la atención las referencias a “sistemas de valores”, que forman parte de un “sistema más amplio de conducta y relación”. El hablar de sistemas, implica un orden no sólo de forma, sino también de función y relaciones.

La situación se repite con la Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés), quién incluye en su diccionario dos entradas para representación, la primera en su acepción simple y la otra que refiere a las representaciones colectivas:

Representación. Lo que explica o significa algo más. Por ejemplo, en psicología cognitiva denota una representación mental, mientras que, en la teoría psicoanalítica, se refiere al uso de un símbolo para explicar un objeto amenazador o un impulso reprimido.

Representaciones colectivas. Las instituciones, leyes, símbolos, rituales e historias que incorporan los conceptos y valores fundamentales de una sociedad y su sentido de sí misma como una comunidad distinta con su propia identidad y forma de vida. (American Psychological Association, 2010: 445).

En el primer caso, como en los otros diccionarios, hace referencia a procesos cognitivos, con la diferencia de que también coloca a las representaciones en una categoría similar a la del símbolo y considera las representaciones desde una visión psicoanalítica ; posteriormente al definir las representaciones colectivas, en esta situación lo más destacable, es que a pesar de que su propuesta

es más reciente, y posee un mayor desarrollo teórico, se descarta por completo el concepto de Moscovici, y refiere únicamente a las representaciones durkheimnianas. Lo cual además debiera sorprender debido al alcance que ha tenido la propuesta de Moscovici que incluso tiene el logro de ser influencia en otras disciplinas. Aquí, existe el riesgo de caer en una visión “APAcéntrica” de la psicología, por lo que se debe aclarar, que aunque esta institución no representa a toda la disciplina psicológica, si es una de las más grandes y con mayor influencia a nivel mundial, por lo que esta omisión de la propuesta de Moscovici tampoco puede ser tomada a la ligera.

Hasta este punto, se puede observar que al menos dentro de los diccionarios, el término de representación se encuentra ligado primordialmente a los procesos cognitivos como una manera de reproducir la información sensorial, cuando los estímulos no se presentan. Y el concepto de Moscovici, no tiene una consideración real, al menos dentro de la psicología general.

Una de las posibles explicaciones, ajenas a las críticas por su amplitud teórica que pueden aclarar los motivos por los que la idea de Moscovici no ha logrado instaurarse dentro de la propia Psicología, la ofrece Marková, quien sugiere que está dificultad para el entendimiento del concepto moscoviciano, radica en el idioma de origen, la autora en 2003 hace un análisis más profundo sobre la idea de representación y explica que la palabra como tal ya era conocida en Francia en el siglo XIII y desde entonces ha sido un término polisémico que da referencia a actividades mentales que incluyen “la producción de imágenes, símbolos y signos, así como las demostraciones gráficas”. Mientras que la palabra se “exportó” al idioma inglés en el siglo XIV y su significado enfatiza la reproducción imitación y espejeo. Lo que encaja perfectamente con los conceptos revisados aquí y pone de relieve las diferencias que pueden darse en la comprensión del concepto de representación si se parte de la mera noción del término que pueda llegar a poseer cada autor. Y esto, prácticamente equivale a trabajar con la concepción regional de representación, que bien podría ser la representación social de la representación.

Cuando presentó su teoría, Moscovici afirmó sobre las Representaciones sociales:

Aquí vemos sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particulares, una estructura de implicaciones que se refieren tanto a valores como a conceptos, un estilo de discurso que le es propio. No los consideramos "opiniones sobre" o "imágenes de", sino "teorías" de las "ciencias colectivas" *sui generis* [en referencia al psicoanálisis], destinadas a interpretar y a construir lo real (1961/1979: 33).

Jodelet, por su parte, amplió esta explicación sobre las representaciones sociales considerando elementos como son las diversas funciones que pueden adquirir, y también la sustancia propia de las representaciones:

En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas varias, 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, fenómenos e 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, son todo ello junto. (1986: 472)

Al desglosar las ideas de Moscovici y Jodelet, se destaca el que las representaciones sean “imágenes que condensan significados”, y esto es un elemento que las separa de la opinión, y las actitudes; después menciona que son sistemas de referencia con características únicas, lo cual implica una organización propia de cada grupo y no solamente significados dispersos. Continúa con la función explicativa de la realidad, y aquí considera que también son categorías para las circunstancias y teorías sobre los hechos cotidianos, y en ocasiones todo junto, lo cual abre la incógnita sobre qué elementos debemos considerar para qué y en qué momentos, qué son las representaciones, sin embargo esto se resuelve con la propuesta estructural de Abric (2001a), en la que el núcleo central está formado por conceptos que condensan los significados, y que son un

equivalente a categorizar la realidad; y el contenido periférico, es una forma organizada de contenido que respaldan estas categorías función similar a la que cumple una teoría de organizar conceptos de manera coherente —al menos en el ideal—. Por lo que las categorías y teorías no son representaciones sociales por sí mismas, sino que son componentes de ellas.

En el mismo trabajo, Moscovici también separa a las representaciones sociales de otros conceptos como cultura e ideología, proponiendo que los conjuntos de representaciones sociales forman parte de estos conceptos; de aquí retomamos entonces, que las representaciones sociales son sobre temas particulares (1961/1979). Años después, como noción afirmó que las representaciones son construcciones sociales en procesos, permanentemente cambiantes, que imputan la realidad en el sentido de darle validez a partir de la aplicación de categorías del grupo social (Moscovici 1998, cit. en Botero 2008), que si se considera de manera heurística con la explicación de la relación individuo-grupo dada en su trabajo original, nos deja más claro su naturaleza cambiante.

Otros autores han tratado de hacer conceptos que logren sintetizar las representaciones sociales, pero que de alguna manera dejan huecos o usan términos amplios para hacer un concepto más amplio como Jodelet que afirma que son “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social” (1986: 473), donde cabe resaltar que admite las limitaciones de su propia propuesta y, a su parecer, considera como elementos para acotar la noción de Representaciones Sociales, el contenido en forma de informaciones, imágenes, actitudes, opiniones, actitudes; las relaciones como la representación de algo por alguien pero con un carácter significativo, y no un simple un reflejo de la realidad (1986), lo resume como “Una forma de conocimiento práctico que conecta a sujeto con objeto (Jodelet 1989, cit. en Botero 2008: 38), pero que —desde sus propias consideraciones—, deja de lado casi todos los elementos necesarios para acotar las representaciones sociales.

Farr, en una propuesta explícitamente modesta se limita sugerir que “una representación es social si está o ha estado en dos o más mentes” (Farr, 2003: 172). Si bien aclara de manera tajante que es lo social, deja dos cuestiones abiertas: determinar qué es la representación, y cómo es que una representación puede estar en dos mentes.

Mireles, quien también defiende la amplitud del concepto, considera que si existe un punto de acuerdo entre las distintas propuestas de Moscovici, Jodelet, Farr, Banch, Marková, Ibañez, y otros autores es que la teoría de las representaciones sociales “se trata de conocimiento de sentido común (ordinario, ingenuo y natural) que se comparte socialmente y orienta la acciones en un grupo” (2011: 5); que nos regresa al problema del sentido común, y no permite separar a las representaciones de otras formas de conocimiento.

Jodelet formula una de las mejores aproximaciones al concepto sugiere que las representaciones sociales son “una forma de conocimiento elaborada socialmente y compartida con un objeto práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social” (1989, cit en Abric 2001a: 13); esta aproximación es retomada por Abric, se considera la naturaleza constructivista de las representaciones sociales, y considera sus principales funciones, tiene los mismos problemas que dificultan separar esta teoría de otros conceptos.

Antes de proseguir, conviene recordar que el problema conceptual, está muy ligado a las debilidades epistémicas de la teoría, por lo que se retoma un elemento de esta naturaleza que tiene potencial de fortalecer ambos aspectos de la Teoría de Moscovici: La circularidad.

Crítica Epistemológica.

Estatus teórico de las representaciones sociales.

Castorina y Kaplan, (2003) señalan que la teorización de las representaciones sociales ha sido cuestionadas, desde la falta de precisión en las definiciones formuladas por los psicólogos sociales,

y que exhibe una inconsistencia epistemológica. Castorina en defensa de la teoría de las Representaciones Sociales menciona que “este tipo de crítica revela una incompreensión de sobre el estatuto teórico de las RS y no es aceptable sin más, porque una definición rigurosa no es un punto de partida sino de llegada en la formación de una disciplina científica” (2008: 763).

Otros autores son más punitivos y señalan que para ser considerada científica, debería dar una definición precisa de representación, adoptar métodos de investigación más rigurosos; y regresar a la estructura bien establecida de la cognición social (Mireles, 2011). Moscovici ha sido claro y tajante en sus respuestas a los cuestionamientos sobre la cientificidad de las representaciones sociales y menciona “Quiero mostrar mi oposición a un requerimiento que los psicólogos sociales piensan que deben satisfacer usando las palabras correctas, y cuyo efecto es cierta esterilidad” (1988: 69).

Por otra parte, ante las críticas sobre la debilidad teórica de su propuesta, Moscovici primeramente afirma que “la teoría no debe convertirse en un dogma; que la precisión y la exactitud no son lo relevante cuando se trata de explicar las maneras en que el pensamiento social se construye como realidad en la sociedad moderna” y después lanza la pregunta de “¿Cuán blando es blando?”, aludiendo a que no hay parámetros que puedan determinar los requisitos que debe tener un concepto o una teoría para ser considerado como tal. Y hace referencia a otros conceptos sobre los cuales no se tiene un consenso, ni definición unánime sobre lo que “es”. “Conciencia colectiva, carisma, clase social. ¿Quién conoce sus definiciones?” (Moscovici y Marková, 2003: 114). Si bien este razonamiento, es en parte cierto, y existen aún más ejemplos de ideas que no tienen una definición rigurosa. Hay que tener ciertas consideraciones: Primero, por una parte, estas ideas también han sido sujetas a críticas. Segundo, también hay ejemplos de ideas que se han difuminado ante multitud de propuestas por distintos autores, pero que sin embargo han madurado para establecer mejores definiciones, y que permita un mejor entendimiento de su objeto de estudio. Tercero, usando su propio razonamiento, ¿qué tan flexible puede ser una teoría antes de perder su carácter de científico?

En especial cuando hay autores como Castorina y Kaplan (2003), que ponen de manifiesto que existe una incertidumbre con la que se debe trabajar con las representaciones sociales. Cuarto, la palabra *noción*, al menos en español, se define como el conocimiento elemental, o la idea que se tiene de algo (Real Academia Española, 2015). Por lo que quedarse en la “noción” de las Representaciones Sociales, se refiere a las ideas básicas que cada autor tiene. Entonces podríamos llegar al punto de trabajar sólo con “la Representación social de las Representaciones sociales”, que pueden variar mucho de acuerdo a lo que entienda cada autor, y dificultan el entendimiento para los lectores e incluso entre investigadores, y cabría preguntar si en realidad estamos estudiando el mismo fenómeno.

Como respuesta adicional a esto, podemos partir de situaciones similares al realizar estudios sobre conceptos poco claros en psicología, como por ejemplo el concepto de Inteligencia en el que incluso se llegó a caer en errores del tipo “la inteligencia es lo que miden los test de inteligencia” (Bridgman, 1927 cit. en Bunge y Ardila, 2002: 136), en el que es fácil observar una redundancia que no aporta al entendimiento de lo que es la inteligencia. Por otro lado, también está el antecedente de la psicóloga comunitaria Montero (2003), quien señaló que los psicólogos comunitarios habían usado el término “empoderamiento”, con una diversidad tan amplia de acepciones que, llegó el momento en el que se hablaban de cosas muy distintas, esta heterogeneidad de significados otorgados al mismo concepto puede llegar a confundir y complicar la comunicación entre los propios psicólogos, agrava la situación entre el público que no cuenta con el conocimiento de la “flexibilidad” del término, y puede llegar a ser perjudicial cuando dos psicólogos, o grupos con diferentes ideas querían referirse al empoderamiento de una misma población. Por otro lado, si consideramos una visión recursiva, en el que los elementos de la realidad —incluidas las ideas y conceptos— están en transformación permanentemente; sí, una definición rigurosa es un punto de

llegada, pero también vuelve a ser un punto de partida para nuevas investigaciones y aporta al entendimiento del mundo.

Sentido común

Como primer punto retomamos a Moscovici y Hewstone, quienes presentan la teoría del primero como una epistemología del Sentido común, en la que éste es “un cuerpo de conocimientos reconocido por todos” (1986: 683). Jodelet señala que las teorías de Marx, y el psicoanálisis de Freud, ya ponían en duda la validez y legitimidad del sentido común (2008b), por lo que es aventurado por parte de Mosocovici hacer tal aseveración, y presentar su teoría a partir de una epistemología de lo conocido por todos. Pero también Lenoble menciona que, su experiencia con Moscovici, sirvió de influencia al decir “que no existe un sentido común, sino tantos sentidos comunes como civilizaciones” (1943, cit. en Jodelet 2008b: 412). Lo que podría ser una pista sobre la naturaleza y los alcances del sentido común.

Ambas proposiciones son difíciles de verificar, y las respuestas dependerán de los marcos interpretativos de los que se parta: por un lado podríamos tener a quienes apoyen las particularidades de los grupos pequeños y argumentar en favor de los detalles que los diferencien de los demás; y por el otro podríamos tener a los estadísticos partiendo del hecho de que la globalización tiene la capacidad de homogeneizar contenidos en grandes poblaciones —y la estadística nos dice que mientras mayor sea la población, habrá una mayor concentración en la campana de Gauss, y ésta será más abultada— por lo que bien podrían existir ideas que sean comunes a grandes sectores de la población mundial. Por cuestiones logísticas, resulta conveniente centrarse en los grupos de dimensiones menores.

Si bien es posible seguir debatiendo la existencia, o no, del sentido común, posterior a la presentación de lo que Moscovici llama epistemología del sentido común, el autor adopta una

postura abiertamente constructivista (1988), que ya tiene otras implicaciones sobre el conocimiento, pero que van acorde a los planteamientos de su teoría, como lo son el entendimiento de la realidad a través de construcciones sociales, y reconstrucciones del individuo. Esto se confirma más adelante cuando afirma que “su esencia [de las representaciones sociales] centrada en la idea de construir una Psicología del conocimiento, y es dentro de este contexto que se debe interpretar el trabajo de las RS (...) En el estudio de cómo y del porqué la gente comparte conocimiento y constituye su realidad común y de cómo ellos transforman ideas en prácticas” (Moscovici, 1990, en Botero 2008: 32). Con esto, si bien aún está distinto del objetivo de este trabajo, tenemos una teoría de la psicología social del conocimiento de la vida diaria, constructivista.

El lugar del individuo

Dentro de las críticas que se hacen a este modelo se encuentra el desplazamiento de la subjetividad, y del sujeto como generador de sentidos y su casi exclusiva determinación social (González, 1994; 2002). A partir de aquí, García (2011) concluye que la Psicología histórico cultural hace la propuesta de “rescatar” al sujeto como ente activo y generador, a partir de una interacción dialéctica propuesta por el ruso Lev Vigotsky. Jodelet señala que varias corrientes del Estructuralismo, como Levi-Strauss, Greimas, Foucault y Lacan, guían a la disgregación del humanismo y la desaparición del sujeto. (Jodelet 2008a).

Jodelet con influencia de autores como Gergen, quien está orientado hacia el construccionismo social —que es una postura radical del constructivismo— cita a Moscovici y realiza su propuesta de elaboración de las Representaciones Sociales a partir de una triangulación “ego-alter-objeto”. Según la autora, esto conduce a interrogarse sobre el papel del sujeto dentro de la teoría. Menciona la preocupación de ciertos autores por la manera en que se relacionan las

representaciones individuales con las sociales y afirma que “llegan incluso a hablar de ‘representaciones sociales individualizadas’” (Jodelet, 2008a: 34).

La autora propone que las Representaciones sociales existen en un punto en el que coinciden la subjetividad, la intersubjetividad, y la transubjetividad —en una suerte de nodo— para formar las Representaciones sociales [Ilustración 1]. Donde la *subjetividad* se refiere a los procesos cognitivos y emocionales que operan a nivel de los individuos y que están sujetos a las experiencias de vida, además de que considera una base material, el cuerpo del individuo, en la apropiación y construcción representacional, no existe pensamiento flotando por el aire; la *intersubjetividad* se da en situaciones que contribuyen a establecer “representaciones elaboradas en la interacción entre sujetos”, a través de la comunicación verbal directa; y la *transubjetividad* está compuesta por elementos que atraviesan tanto el nivel subjetivo como intersubjetivo y que puede resultar del acceso al patrimonio de recursos del aparato cultural, dependen de las condiciones materiales de existencia y de la estructura social, además de estar ligadas a los sistemas de valores, normas y de representaciones que orientan las prácticas colectivas, dentro del espacio público y su difusión por medios masivos de comunicación, los marcos provenientes de funcionamientos institucionales y hegemonías ideológicas (Jodelet, 2008: 50-54).

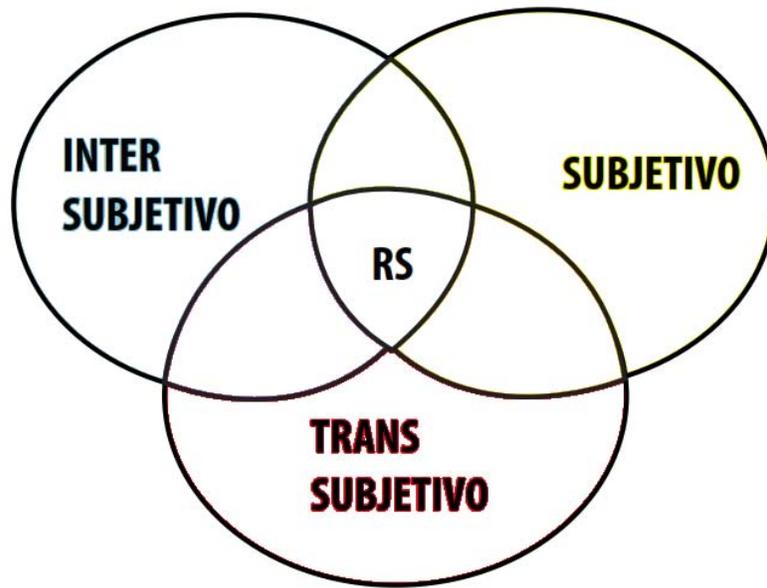


Ilustración 1. Las esferas de la pertenencia de las representaciones sociales (Jodelet, 2008a).

Si bien hay que reconocer que es un intento de explicar las representaciones sociales en distintos niveles de agrupaciones de individuos, esta formulación tiene una falla fundamental: el poco desarrollo de la estructura relacional de estas esferas para explicar cómo se da esta conjunción que, con la manera en que describe a los elementos presentados, lleva a situaciones en las que sistemas representacionales (trans subjetividad) se conjuntan con las situaciones en las que se crean las representaciones elaboradas de interacción entre sujetos (intersubjetividad) y con las representaciones personales de cada individuo (subjetividad) para formar, finalmente, representaciones sociales. Una propuesta para salvar este conflicto, consiste en un reordenamiento categórico y de relaciones, como se abordará en un apartado posterior.

Respecto a la desaparición del individuo, cabe recordar que en los planteamientos originales, Durkheim ya hablaba de representaciones colectivas individualizadas, que son significaciones dadas de lo social al individuo que se apropia de ellas y las modifican (1993), y de las cuales Moscovici

diferenció su teoría de las representaciones Sociales, a partir de la idea de que el individuo es un sujeto que significa, y que participa activamente en la construcción de significados en sociedad, y que a la vez es influido por éstas (1979), se considera al individuo como un ente activo en la creación de las representaciones, y lo expresa en términos de una relación mutua de influencia individuo-sociedad, pero que centra su interés en los significados compartidos, sin negar la existencia del individuo cognoscente y creador: simplemente, la teoría de las Representaciones Sociales es una teoría de la intersubjetividad, que se compone de las subjetividades de individuos, y que a su vez las alimenta. Por lo que existe una relación entre sociedad e individuo, y no es una relación causa-efecto, sino que es recíproca. A pesar de que Moscovici lo plantea en términos de circularidad, aquí se referirá como “explicación recursiva”, que aunque pueden parecer conceptos iguales, existen detalles que separan ambos términos. Fácilmente se deduce que hablar de la supuesta existencia de “representaciones sociales individuales”, es una contradicción dentro de la teoría moscoviciana y que además deja de manifiesto que no se entiende el concepto de representación social.

Principio de circularidad.

Como se ha visto, por un lado existen muchas propuestas sobre lo que son las Representaciones Sociales, pero también vemos que la propuesta de Moscovici no ha tenido el lugar que podría merecer dentro de las teorías dominantes en psicología social. No se pueden descartar factores como lo son las cuestiones político-sociales para explicar la escasa difusión que ha tenido la teoría de Moscovici, en especial si consideramos que esta propuesta puede ayudar en gran manera al entendimiento del comportamiento social, en situaciones cotidianas. Sin embargo, la propuesta de este trabajo radica en el esfuerzo teórico por desarrollar un concepto que permita, de alguna manera, mejorar las propuestas de otros autores, que sea conciso pero que permita la flexibilidad que requiere

un fenómeno de una complejidad como la que plantea la teoría; y eso conlleva revisar ciertos presupuestos epistemológicos.

Para esto, comenzaremos con uno de los elementos que propuso Moscovici, y que llevaron a la teoría de las representaciones sociales a dar cuenta los fenómenos sociales de una forma distinta y que, sin embargo, no ha tenido la atención que merece, ha sido descuidada e incluso ignorada: la circularidad.

La circularidad dentro de las representaciones sociales se expresa desde el primer trabajo de Moscovici, menciona que los universos interior y exterior del sujeto no están separados y que la influencia se da del individuo a la sociedad, y de la sociedad al individuo, de forma recíproca (1979). Y esto es fundamental para definir la interacción individuo-grupo como “social”, y diferenciarlo de lo “colectivo” propuesto por Durkheim.

Ahora, si se regresa a la defensa del concepto de su teoría y menciona que revelan una incompreensión sobre el estatuto de teórico de las Representaciones Sociales, y no es aceptable porque “en cualquier ciencia social aquella caracterización no corresponde al punto de partida sino al punto de llegada de una laboriosa tarea.” (Castorina, 2003: 763)

La primera observación, radica en el tiempo, desde que Moscovici presentó su trabajo por primera vez, a la defensa de su teoría en el artículo mencionado, hay un espacio de poco más de 40 años, en este momento han transcurrido más de 50 años. Cabe la pregunta ¿Cuánto tiempo debe pasar para que una teoría madure y pueda dar una definición certera sobre su objeto de estudio? Se puede regresar al punto de que la Psicología es una ciencia de 100 años que sigue en pañales, o considerarla —erróneamente— una preciencia, de acuerdo a los estatutos de Khun.

En segundo lugar, y como ya se mencionó en el apartado dedicado a las críticas sobre el estatuto teórico, una definición, aunque puede ser considerada como un punto de llegada, también es un punto de partida; siempre que consideremos esta causalidad recursiva, y que por las

afirmaciones de Moscovici, se deduce este principio explicativo no es considerado, valdría la pena saber si Moscovici no consideraba esta cualidad más allá de su teoría, o si hizo esta omisión de manera intencional, ambas tendrían sus respectivas implicaciones.

Otro ejemplo de la recursión dentro de las representaciones sociales, se da cuando se trata de explicar el proceso a través del cual se forman los grupos, Flament menciona que “la representación se define por la homogeneidad de la población, que se explica a su vez por la colectividad de representación social” (2001: 33). Dicho de otra forma, una representación es social cuando es compartida por un grupo de personas, y el grupo se forma cuando comparten una representación.

Este elemento de las explicaciones circulares, tal como se plantea en la teoría moscoviciana, también es uno de los elementos que son objeto de críticas a la teoría, incluida a veces dentro de las críticas a la definición como lo expresan Potter & Wetherell: “el concepto tiene dos fallas importantes: circularidad y petición de principio; en su conceptualización general un aspecto queda definido en términos del otro, y recíprocamente” (1987, cit. en Ibañez, 2001). Esta crítica muestra claramente la necesidad de una explicación lineal causa-efecto; y posiblemente esto también es una señal de que la circularidad se entienda como una explicación meramente redundante —y que en términos estrictos es cierto— cuando más bien tiene que ver con la influencia simultánea, situación para la que conviene más el concepto de recursividad. Para esto podemos imaginar que juntamos a un cúmulo de personas seleccionadas al azar, y sólo tendremos eso, un conglomerado; también imaginemos que no tienen ningún elemento en común, no comparten maneras de significar la realidad y seguirá siendo un conjunto de personas y ya; también está la posibilidad, de que algunas personas comparten —por ejemplo— gustos musicales, deportivos o académicos similares, entonces tendremos que esas personas compartirán algunas significaciones en común, y terminarán formando un grupo; también está la posibilidad de que nuestro grupo aleatorio no tenga nada en común, pero los hacemos pasar una temporada juntos, y al interactuar entre ellos, terminarán por desarrollar

conceptos comunes, y se conformará un grupo; pero, incluso si todos los miembros participantes deciden que no tiene nada en común y que sólo están reunidos para cumplir un objetivo cualquiera, el grupo se conformaría al tiempo que la representación de la situación va siendo construida., y se disolvería al terminar la tarea.

Aunque el nivel de explicación circular no es un concepto nuevo, fue desarrollado en el ámbito de las ciencias sociales por Bateson, además de que cabe considerar la influencia del pensamiento lineal que rigió por mucho tiempo a las ciencias naturales —también conocidas como “duras”—, se tomó como referente para la ciencia y que, aún hoy, influye en el pensamiento contemporáneo. Dentro de las representaciones sociales, esta influencia es notoria cuando las críticas sobre la cualidad circular no pueden ser respondidas, Ibañez por ejemplo menciona que la crítica de circularidad si bien es fuerte, no debilita el núcleo de la teoría (2001). Con esto, no sólo deja en una especie de limbo la cuestión en pugna, sino que además, demuestra una imposibilidad de explicar la circularidad dentro de la teoría de las representaciones sociales y que —de manera tácita— se expresa un desconocimiento del origen, desarrollo e implicaciones de este principio.

Por lo tanto, es necesario retomar este concepto, que aquí se retoma desde su concepción como explicación circular, hasta su desarrollo dentro de la epistemología cibernética como recursividad, y que conlleva a estudiar la manera en que conocemos desde perspectivas no tradicionales. Que si se hace de la manera correcta, puede ayudar a fortalecer a la teoría.

Algunos conceptos de Epistemología Cibernética.

La insistencia de considerar a la cibernética como base para la teoría de las representaciones sociales, no es producto del azar y tampoco nace de forma espontánea: la teoría cibernética estuvo en la mente de Moscovici, incluso antes del nacimiento de las Representaciones sociales. Esta influencia no siempre es notada, y posiblemente sea ignorada — o quizá sólo menospreciada— por muchos

autores que han trabajado la teoría moscoviciana, ya que casi no es mencionada por el autor original. Uno de los pocos textos donde se menciona esta influencia es en 2008, cuando Jodelet menciona que “estos procesos [de influencia recíproca] expresan la relación dialéctica entre condiciones sociales y la construcción social de la realidad, con un movimiento circular entre mundo y pensamiento (...) este análisis es inspirado por la orientación cibernética de Moscovici” (2008b: 426), y explica que la cibernética también guio a Moscovici a considerar la psicología social una ciencia híbrida, entendiendo que esta influencia teórica fue bastante fuerte, y que no debería pasar desapercibida.

El desarrollo de la cibernética se gestó gracias al trabajo de varias personas, y que la cibernética usada por Moscovici fue aquella teoría de Wiener, que es una versión desarrollada para disciplinas como la ingeniería, y que no contemplaba dentro de sus alcances la explicación de fenómenos sociales; hasta que Gregory Bateson —alentado por el propio Wiener— comenzó dicha tarea, pero que durante el proceso llegó a postular que la cibernética era útil para explicar la manera en que el cómo conocemos el mundo, dicho de otra forma, desarrolló una epistemología cibernética y que, bajo el trabajo teórico adecuado, podrían fortalecer la teoría de las Representaciones sociales, y dar fundamento a muchos elementos que se han quedado sin respuesta por mucho tiempo.

Antecedentes.

Como explica Saldaña en 2014, si bien tuvieron antecedentes diversos, las ideas del grupo cibernético se gestaron en las Conferencias Macy —patrocinadas por *The Josiah Macy Jr Foundation* [Fundación Josiah Macy Jr.]— que se llevaron a cabo después de la II Guerra Mundial, entre 1946 y 1953, éste contexto de postguerra es importante de resaltar, ya que Wiener elaboró parte de su teoría, durante el desarrollo de tecnología para el ejército estadounidense. Las conferencias Macy son relevantes ya que supusieron un desafío a concepciones demasiado arraigadas en el pensamiento científico, siendo de las más relevantes la causalidad lineal —expresada en términos

de causa-efecto— para comenzar a considerarla como parte de una causalidad circular y recursiva [Ilustración 2]. Su desarrollo trajo consigo el desarrollo tanto de avances en el ámbito tecnológico, como los primeros pasos para el desarrollo de la inteligencia artificial; y la comprensión de fenómenos físicos, biológicos y sociales; desarrolló de manera consecuente, temas como la epistemología, la ética, la estética, la ontología, etc. (Betanlanffy, 1976; Von Foerster, 1991; Saldaña, 2014).

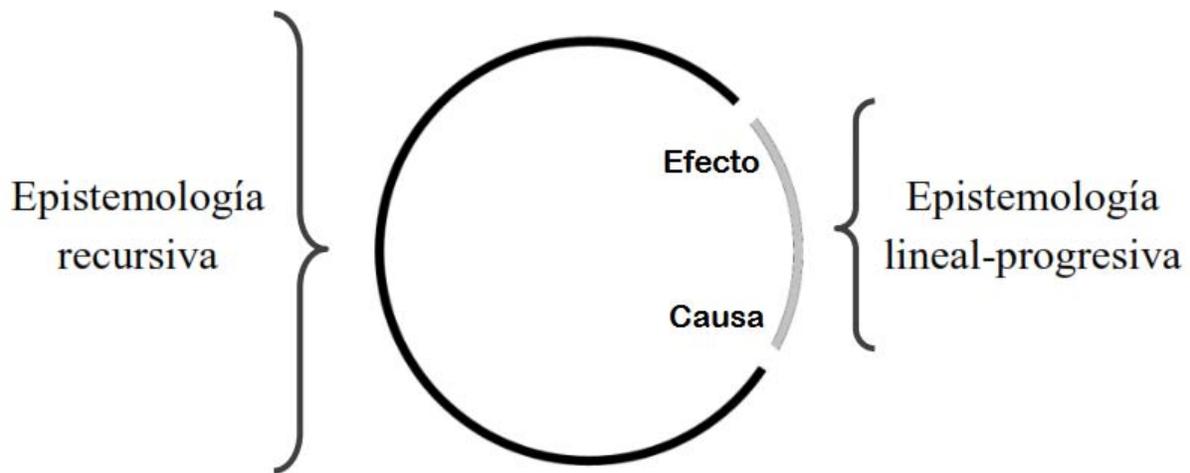


Ilustración 2. *Arco parcial de una totalidad más amplia.* (Modificado de Saldaña, 2014).

El término “cibernética”, tiene su origen del griego *Kybernetes*, y significa timonel o gobierno, y fue usada por distintos filósofos griegos como Anaximandro y los presocráticos como referencia al gobierno de la divinidad sobre la totalidad (Barbosa, 2004 cit. en Saldaña, 2014: 19). La Teoría cibernética que surgió en la década de 1940, se desarrolló en el estudio de los procesos de la comunicación y control en los sistemas biológicos y artificiales (Siles, 2007, cit. en Saldaña 2014: 19).

La formación filosófica del grupo cibernético estaba principalmente orientado a la lógica, con influencia de autores como Hilbert, Wittgenstein y Russell, este último fue profesor de Wiener, quien desarrolló una teoría probabilística, aunado a un concepto tomado de la ingeniería del control,

y que se volvió parte central de la cibernética: la “retroalimentación” (feedback). El propósito de Wiener y sus colaboradores, era construir máquinas con un “objetivo”, y que pudieran corregir su propio funcionamiento, para lograr dicho objetivo, en otras palabras que se autorregularan. Estos planteamientos teórico-conceptuales, sirvieron para la comprensión de sistemas biológicos, al permitir explicar ideas como la relación del organismo con el medio que lo rodea (Saldaña, 2014).

Después de una interrupción por la guerra, en 1946 se reanudaron las conferencias Macey, a las que se unieron psicólogos como Lewin fisiólogos, filósofos y el físico Von Foester. En estas nuevas conferencias destacan la inclusión de claves analógicas y digitales en la comunicación, por Wiener y von Neumann, se analizó la Teoría de Tipos Lógicos de Russell, se consideró la retroalimentación tanto positiva como negativa, y la medición de la información y su relación con la entropía; Bateson incluyó los sistemas sociales, convencido de que estas nuevas ideas podrían ser de utilidad en las ciencias sociales. (Von Foester, 1991; Keeney, 1994; Vargas, 2004; Saldaña 2014).

Keeney define a la cibernética como una “ciencia general de la pauta y la organización” (1994: 20). Y éste mismo autor propone el uso del término “epistemología cibernética, como una forma de expresar una tradición de pensamiento desarrollada por una diversidad de autores. Además de que como menciona Ashby “las verdades de la cibernética no dependen de que se las derive de alguna otra rama de la ciencia. La cibernética posee sus propios fundamentos” (Ashby, 1977: 1). Se distingue de las ciencias físicas que estudian objetos, materia, etc., e incluso de otras teorías de sistemas, al tener como base la información en vez de energía (Betanlaffy, 1976).

Al ser una forma de explicar los sistemas, Bateson hace una analogía con la mente para explicar el concepto propio de sistema y dice que es “un agregado de partes interactuantes, dotado de una estructura de retroalimentación”, y más adelante agrega que “se vuelve una propiedad, no sólo de organismos simples aislados, sino de las relaciones entre ellos” (1972: 253). Esto incluye cualquier relación entre cualquier ser vivo, e incluso el de un ser vivo con un objeto. Con lo que

encontramos tres elementos: “estructura de retroalimentación” que le da una forma que cambia y mantiene a la vez al sistema, las “relaciones” que implican interacciones entre los elementos componentes del sistema, y que derivan en la constitución de un “todo” que lleva a no considerar a los elementos de forma aislada.

Fundamentos de Cibernética.

Para el entendimiento de la cibernética, es conveniente revisar algunos presupuestos esenciales, tales como: Distinción; Puntuación, Marco, Tipificación Lógica y Doble Descripción. Ya que como señala Saldaña, estos principios constituyen la base del pensamiento cibernético.

Bateson resume que dentro de los problemas sobre el conocimiento, los filósofos han separado dos clases de problemas; unos son los problemas sobre *cómo* son las cosas, *qué* es una persona, y la *clase* de mundo en que vivimos: problemas ontológicos; y por otra parte están aquellas cuestiones sobre el *cómo conocemos* algo, expresado en preguntas tales como *¿cómo conocemos* que clase de mundo es éste? Y *¿qué* clase de criaturas somos nosotros que podemos conocer algo? Para Bateson, estos dos problemas son indisolubles, y al no existir un término que los unifique, opta por el uso de “epistemología” como categoría unificadora (Bateson, 1972: 220).

Cada individuo, posee hábitos propios para construir el conocimiento, y cada sistema cultural, religioso o científico promueve determinados hábitos, nadie carece de una epistemología (Bateson y Bateson, 1994: 33). El ser humano está ligado por una red de premisas epistemológicas y ontológicas, que independientemente de su verdad o falsedad, se convierten parcialmente en autovalidantes para él, son las reglas mediante las cuales un individuo construye su experiencia y gobierna la adaptación. (1972: 221)

A grandes rasgos, podemos distinguir entre 2 tradiciones epistemológicas, a lo largo de la historia del conocimiento: 1. La epistemología lineal-progresiva, que es atomista, reduccionista,

acontextual y se guía por una lógica analítica, que separa los elementos aislados. 2. La epistemología recursiva, que es ecológica (considera el “todo”), relacional, compleja, y se rige por una lógica circular (Keeney, 1994). Y como lo ilustra Saldaña, esta epistemología recursiva, no excluye a las nociones lineales progresivas, sino que las considera un arco parcial de círculos que las contienen (2014).

Distinción, Indicación y Marco.

Bateson señala que “el pensamiento debería seguir siendo parte del todo, pero en vez de ello, se esparce [...] y escinde todo en pedazos [...]. El intelecto clasifica y divide constantemente las cosas” (1972: 49). Con esto se entiende el universo existente como una unidad, del cual trazamos distinciones mentales pero lo separamos para poder entenderlo, que incluye a la supuesta separación mente-materia. Por lo tanto, las sociedades humanas y los individuos no son elementos separados, en tanto que las sociedades se componen de individuos que a su vez se definen por sus interacciones con *el otro*. Aquí mismo señala, de manera implícita, que no se niega la existencia de un mundo físico, de objetos, pero que el proceso de representación siempre filtrará este mundo objetivo, de modo que el mundo mental —a través del cual experimentamos el mundo— se compone de mapas de la realidad (Bateson, 1972: 2)

Este proceso de representación, se trata sobre trazar distinciones, y es una operación fundamental de la epistemología. “son el punto de partida de cualquier acción, decisión, percepción, pensamiento, descripción, teoría y epistemología” Y es a través del lenguaje que se imponen distinciones en nuestro mundo (Keeney, 1994: 30, 40).

Bateson retoma a Kant para señalar que el acto estético más elemental es la selección de un hecho (cit, en Bateson 1972: 307), por lo que, cuando separamos una porción de la realidad, también creamos una indicación o puntuación. Keeney, por su parte, define las indicaciones de 3 formas:

Primero “el empleo de la distinción para crear la indicación” (p. 40); después menciona que es “una distinción que opera sobre sí misma” (p. 64); y por último refiere que “Se traza una distinción que distingue la distinción que la trazó” (p. 76). De maneras simplificada, la indicación es la manera en que se organizan las distinciones, por lo que se dice que cuando se “distingue una distinción, de otras distinciones”, se está realizando una puntuación o indicación que las organiza (Bateson, 1972).

Por último, un marco, es el hecho de trazar una distinción, sobre una distinción sobre una distinción. Keeney se refiere a los marcos como segmentos puntuados de un sistema de interacción (1994: 41). El observador, ubica la experiencia del individuo en un contexto social.

Uno de los ejemplos más citados para ejemplificar estos conceptos, es el de una pareja, en el que el marido menciona que se fastidia porque su esposa se retrae; y a la vez, la esposa comenta retraerse porque su esposo se fastidia (Keeney, 1994). Las distinciones en este caso serían “retraerse” y “fastidiarse”, las puntuaciones corresponden a la forma en que son organizadas; y el marco correspondería al contexto en que se dan estas situaciones de interacción, en las noches en la habitación, por ejemplo.

Tipos lógicos.

La Teoría de los tipos lógicos es una herramienta conceptual proveniente de *Principia Mathematica* de Whitehead y Russell. Y es una teoría que aborda las colecciones de cosas, a partir de una característica específica en común, llamadas clase. Los objetos o individuos dentro de una clase son miembros o elementos de dicha clase. La clase, no puede ser miembro de sí misma, ni uno de sus miembros puede representar a la clase, ya que se encuentran en distintos niveles de atracción diferentes (Bateson, 1972: 145-148). Un ejemplo de esto es la clase “Países del mundo”, donde es una categoría que incluye a todos los países que hay en este planeta, pero no es un país en sí misma. Si, seleccionamos a los habitantes de un país, “México”, sería la clase de todos los habitantes de

dicha zona, pero “México” no es un habitante de sí mismo. Si tomamos a la clase “mexicano”, y consideramos todas las células que lo componen, el mexicano está compuesto de estas células, pero no es una. Éste es el principio de la tipificación lógica.

Esta teoría, implica que nuestro mundo está estructurado de forma jerárquica, y que esta jerarquía también existe dentro de la comunicación humana —con posibilidad de que también en la animal— y deriva en distintos niveles de abstracción, no de importancia cabe aclarar. Yendo desde los niveles más concretos, con las indicaciones denotativas, como “el gato está en el felpudo”.

Al realizar el proceso de tipificación lógica, Saldaña (2014), señala que se puede incurrir en tres grandes problemas al confundir los diferentes niveles de abstracción: La paradoja, el principio dormitivo, y la imposibilidad de descifrar mensajes meta. Dentro de los trabajos sobre cibernética existen ejemplos clásicos para ilustrarlos:

La *paradoja*: surge a partir de tratar un miembro como una clase o viceversa. Keeney ilustra con la historia de Epiménides de Creta, quien dijo: “Todos los cretenses son mentirosos”. Si Epiménides está diciendo la verdad entonces está mintiendo y si está mintiendo entonces está diciendo la verdad, pero si está diciendo la verdad entonces está mintiendo, *ad infinitum* (1994: 44,45). Una paradoja puede definirse como “un enunciado que es falso cuando es verdadero y verdadero cuando es falso” (Segal, 1994, cit en Saldaña, 2014: 14). Para salir de este conflicto se tiene que considerar si el cretense —regresando al ejemplo— se está viendo así mismo como un miembro de la clase “Todos los cretenses” o si, por el contrario, se está excluyendo. Bateson decía, al respecto, que siempre existe un marco que transmite un metamensaje —un mensaje sobre un mensaje—, en otras palabras, siempre hay un contexto en el cual se da la comunicación (Bateson y Bateson, 1994). Por lo tanto, la tipificación lógica puede ser útil como “una manera de trazar distinciones y desde esta perspectiva, utilizarla para poner de relieve la Autorreferencia y la Paradoja.” (Keeney, 1994, p. 46).

El *principio dormitivo*: se refiere a “un reacomodamiento más abstracto de la descripción del rubro que se pretende explicar” (Keeney, 1994, p. 48). Es decir, se produce cuando una acción simple es explicada –causalmente– por una palabra más abstracta, derivada del nombre de dicha acción. Para ilustrar, Bateson menciona la anécdota: “Moliere hace muchos años [realizó] un examen oral de doctorado en el cual los sabios médicos [le] preguntaban al candidato la causa y razón de que el opio haga dormir a la gente. El candidato [respondió] triunfalmente en un latín macarrónico que es, porque posee un principio dormitivo” (Bateson, 1972). En este ejemplo, el “principio dormitivo” se usa para explicar que el opio provoca sueño; por lo que termina por no explicar el fenómeno. Bateson señala que en Psicología se usan muchos “principios dormitivos” para explicar fenómenos, que generan investigaciones poco fructíferas para un entendimiento real del comportamiento humano.

La *imposibilidad para descifrar los mensajes meta*: un error en la tipificación lógica tiene lugar cuando no se pueden descifrar los mensajes metalingüísticos o metacomunicativos, los seres humanos constantemente confunden los niveles lógicos en diferentes áreas como en la poesía, el humor, la creatividad y la religión, por mencionar algunas. En este sentido, si una persona es comediante y se come el menú de un restaurante puede provocar las risas de su público, pero si esa misma persona fuese paciente de un Hospital de Salud Mental e hiciese exactamente lo mismo puede que se confirme un diagnóstico psiquiátrico (Keeney & Keeney, 2012b). Una situación, dentro del ámbito de la psicología social, ocurre cuando un mexicano, visita un país como Japón, y al consumir alimentos en un restaurante deja una propina; en su país este acto sería considerado como correcto, mientras que en el país asiático es significado como una grosería.

Forma y proceso.

Para salvar estos problemas, Keeney menciona una herramienta usada por Bateson para sus estudios, que consiste en una alternancia dialéctica entre la descripción de los procesos y la clasificación de la forma. El primero alude a los datos, que se obtienen a partir de una base sensorial, la clasificación se refiere a la categorización en clases abstractas de las descripciones (1994).

Esta interacción asciende a partir de las “Descripciones de la acción simple”, hasta las categorías de la coreografía”. Considerando los órdenes recursivos de “conducta”, como cualquier modificación de un objeto que se detecte externamente; el “contexto”, como la organización secuencial en un sistema de interacciones, conectado con las acciones concretas; y el “metacontexto”, que indica la manera en que son organizadas, o *pautadas*, las interacciones. Por lo que el proceso de estudio de las interacciones de un sistema se llevaría a cabo de la siguiente forma:

El investigador 1) Realiza descripciones de la acción simple, que se refieren a las unidades singulares y aisladas sobre la conducta de un organismo en particular (ej. postura corporal, expresiones faciales, tono y volumen de la voz); 2) organiza esas descripciones de tal forma que surja una pauta, mediante la cual pueda categorizar dichas descripciones (ej. juego, combate, exploración); 3) observa de qué manera las acciones simples se conectan con las acciones simples de otro (u otros) organismos dentro de un contexto determinado (ej. una persona frunce el ceño después de que un niño le sacó la lengua cuando caminaba por la calle); 4) genera una pauta más general, que le permita generar una categoría sobre la interacción entre las acciones de los distintos organismos (ej. relaciones complementarias, relaciones simétricas); 5) presta atención a cómo son *pautadas* las pautas de las acciones simples (ej. una pelea marital se detiene a causa de la intervención de un policía, aquí la relación simétrica queda restringida por un orden superior, complementario) y, finalmente, 6) categoriza las descripciones dadas de la coreografía (ej. el doble vínculo) (Keeney, 1994).

Con esto, no se debe de caer en el error de suponer que es un proceso lineal y preestablecido, Keeney apunta que si bien, el proceso debe de ir de descripción a categorización, también puede ser

de manera inversa, respetando los niveles de recursión, para evitar errores de tipificación lógica [Ilustración 3].

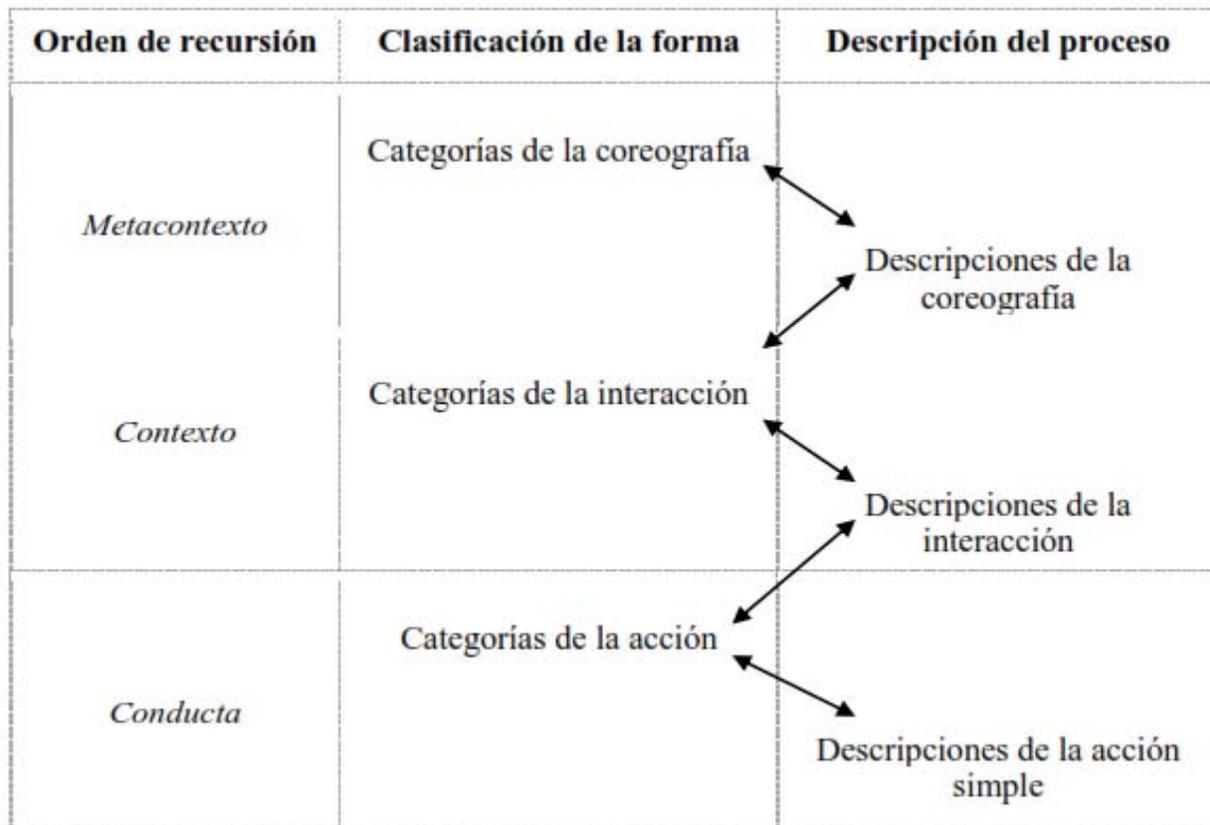


Ilustración 3. Órdenes de análisis epistemológico. (Keeney, 1994).

Cibernética Simple.

Cabe señalar que se consideran que se consideran dos órdenes de cibernética: la cibernética simple, que es el estudio de los “sistemas observados” (o cibernética del sistema observado), que aborda los conceptos contemplados hasta aquí. Pero, además existe la cibernética de segundo orden, que se enfoca en los “sistemas que observan” (o cibernética del sistema de observación). El observador va de ser un observador de sistemas a ser observador de sí mismo como un observador de sistemas (Pakman, 2006, cit. en Saldaña 2014: 42), e incluye conceptos como autorreferencia y autonomía, y

se da cuando el observador se considera a sí mismo como parte del sistema observado, pero que por los objetivos de este trabajo, no será abordada.

Retroalimentación.

Bertalanffy señala que si bien Wiener propuso el nombre de cibernética, y fue precursor de su desarrollo teórico (1948, cit. en 1976), la primera referencia al concepto de retroalimentación (*Feedback*) lo encontramos con Wagner, quien lo aplicó a fenómenos fisiológicos 40 años antes.

Saldaña menciona que este concepto es idea central de todo el pensamiento cibernético (2014), se refiere a la “propiedad de ajustar la conducta futura a hechos pasados” (Wiener, 1981: 32, el mismo autor señala que es “un método para controlar un sistema reintroduciéndole los resultados de su desempeño en el pasado” (cit. en Keeney, 1994), y que si se limita a interpretarse como simples números para su regulación, existe una retroalimentación simple de los técnicos de control, pero que si esta información del pasado permite modificar estrategias, y pautas actuales, entonces estamos ante un proceso de aprendizaje, que queda ilustrado en la ilustración 4.

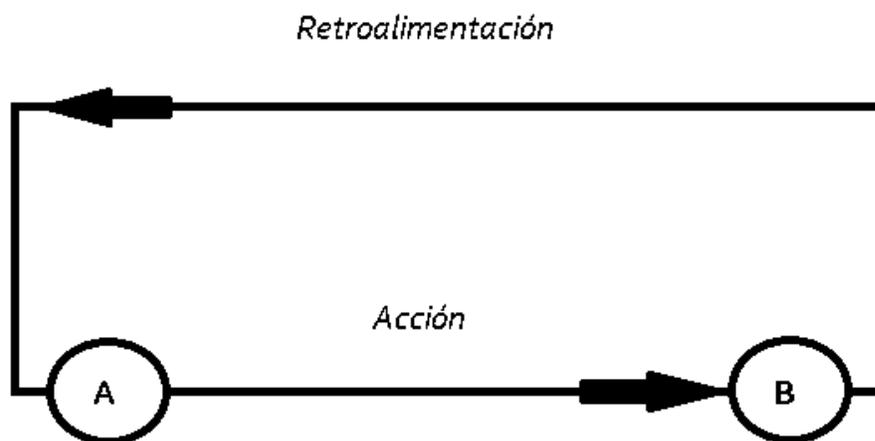


Ilustración 4. *Esquema básico de Retroalimentación.* (Elaboración propia).

Para ejemplificar el esquema en el que un individuo A ejecuta una acción para lograr B, como por ejemplo un niño tratando de patear un balón de fútbol para que entre en la portería. Si el niño falla en su intento, puede evaluar sus tiros y decidir imprimirle más fuerza o cambiar la dirección de su próximo tiro. Lo que originalmente era el efecto, se ha convertido en la causa.

En términos de la vida diaria, las aplicaciones de la retroalimentación dentro de las interacciones humanas son más complejas. Si consideramos que es imposible no comunicar, y que la comunicación se da en niveles digitales y analógicos —lo que se dice, y el cómo se dice incluyendo lenguaje corporal, entonación, etc. — como parte de los axiomas de la comunicación humana (Watzlawick, Helmick y Jackson, 1983), la complejidad aumenta.

Otra manera de entender la cuestión se propone en el siguiente experimento mental: Se tiene una cámara de Gesell, en la que se coloca uno mismo como observador, existen 2 habitaciones separadas diametralmente con el acceso a la cámara cerrado por el momento; en cada una de ellas se colocan a los individuos A y B, ambos poseen salud física y psicológica óptima; se les pide que se coloquen de pie frente a la puerta que conecta a la cámara principal, cuando ambos participantes estén en posición, se abren ambas puertas de forma simultánea [Ilustración 5].

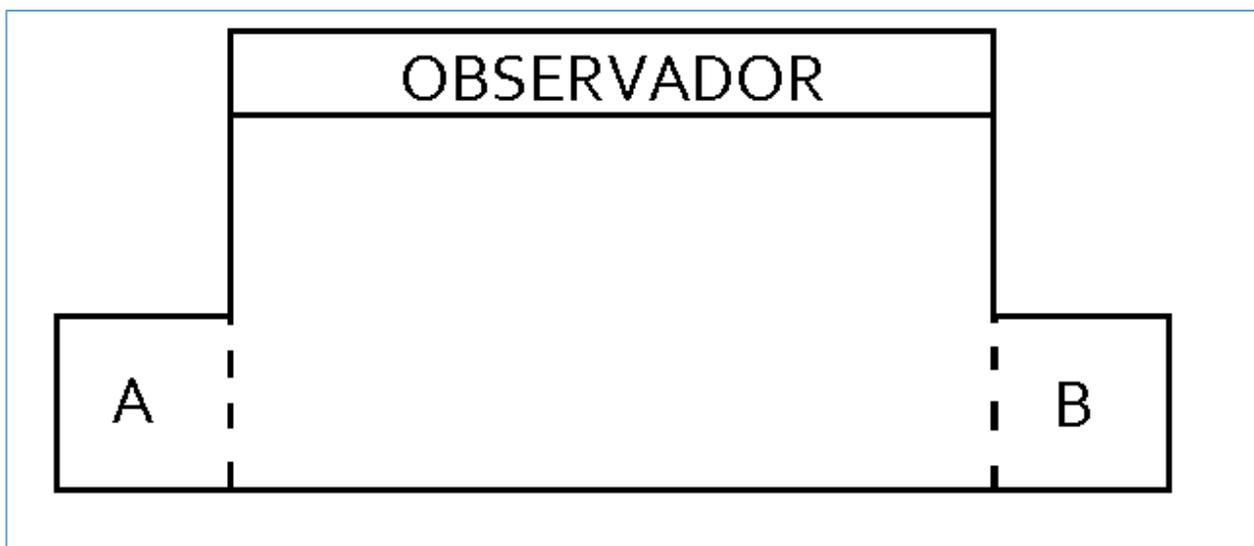


Ilustración 5. Esquema de distribución de los elementos del experimento mental. (Elaboración propia).

A partir de que las puertas se abren, ¿cómo se podría plantear la descripción de las interacciones entre A y B? Hasta el momento en que alguno de los dos participantes, realice una acción distinta a sólo estar de pie, podremos marcar una diferencia que podamos puntuar. Eso no implicaría que ambos elementos no estén interactuando con el ambiente que se les presenta, ya que ambos pueden observar y analizar la información que se les presenta. Hasta que se puntúe una diferencia, y tengamos un punto de referencia. Supongamos que A, decide presentarse ante el individuo B, a pesar de que es A quien realiza la acción simple “hablar”, B también puede mandar mensajes en un nivel analógico, incluso antes de responder verbalmente, acciones tales como “sonreír”, e incluso la acción de “dar la espalda al individuo A”, estaría comunicando una intención de no continuar con las interacciones de socialización iniciadas por el individuo A. Estas interacciones quedarían expresadas en la Ilustración 6, pero si el experimentador desea obtener una mejor aproximación a la totalidad de la experiencia de la interacción entre A y B, deberá conocer las puntuaciones realizadas por ambos participantes (Keeney, 1994).

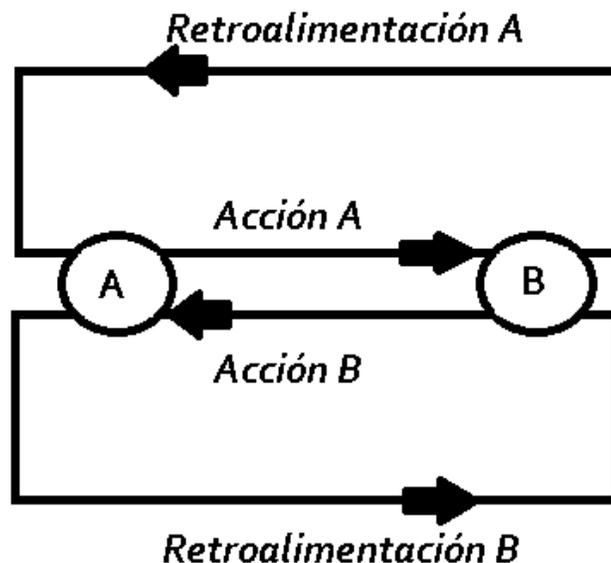


Ilustración 6. Esquema de Retroalimentación en una interacción entre elementos A y B de un sistema. (Elaboración propia).

Bateson considera que “los seres humanos son sistemas autocorrectivos, contra la perturbación”, y propone tres sistemas, fácilmente discernibles en los que existe esta autocorrección: El primero es el Ser Humano mismo, física y psicológicamente. El segundo, es la sociedad en la que vive el individuo, y que regula sus conductas en contextos específicos, y que se puede dividir entre los diferentes grupos a los que potencialmente pueda pertenecer. Y en tercer lugar, considera el ecosistema, fenómenos como huracanes, terremotos, la disponibilidad de recursos y la interacción con otras especies, intervienen en el desenvolvimiento de las sociedades (1972).

Si se considera la autocorrección como mecanismos para mantener la existencia del sistema, cuando se presenta un cambio que perturba las condiciones del sistema, éste debe modificarse a sí mismo para poder seguir funcionando como unidad. Estos procedimientos autocorrectivos son conocidos como retroalimentación positiva y negativa; la primera se refiere a secuencias que amplifican la desviación generando un cambio, y en el segundo caso se niega el cambio buscando mantener el estatus del sistema. (Bateson y Bateson, 1994). Un excelente ejemplo de estos sistemas de autocorrección, se dio en los Estados Unidos, al ingreso de esta nación en la Segunda Guerra Mundial a finales de 1941, al requerir a la mayor cantidad de varones en el campo de batalla, el campo laboral sufre un desabasto de mano de obra, mismo que cubren las mujeres, consiguiendo empleos que estaban restringidos para ellas. Aquí el sistema social, amplió su umbral que dio como resultado un cambio en la estructura laboral de aquel país. Cuando termina la guerra y los hombres regresan a sus trabajos no militares, las mujeres ya están insertadas en el mercado, generándose una nueva perturbación del sistema, en el que muchos de los elementos de ambos grupos (hombres y mujeres), luchaban por mantener su estatus, y dio fuerza a los movimientos feministas.

Recursividad.

El otro elemento clave de los sistemas cibernéticos, es la organización recursiva. La “recursión”, es la “re-ejecución de la misma pauta de organización” (Keeney, 1994: 71). A simple vista, al momento de esquematizar la retroalimentación, en los ejemplos anteriores, se pudiera apreciar que el proceso adquiere una forma circular —al regresar al mismo punto de partida—, se considera que un proceso circular sería aquél que se repitiera una y otra vez, lo que deja de fuera las cualidades autocorrectivas de los sistemas cibernéticos. Dado esto, es que Keeney señala que resulta más sensato hablar de recursión y no de circularidad, y explica “es como una canción que tuviera la misma música con misma letra. Reciclamos la misma pauta pero con diferentes miembros o sucesos importantes” (1994: 71), En la figura 7, se muestra que si bien los elementos del sistema siguen siendo los mismos, al concluir un ciclo de retroalimentación, los elementos se modifican en cierta manera, pero mantienen la misma estructura, conservando la integridad del sistema.

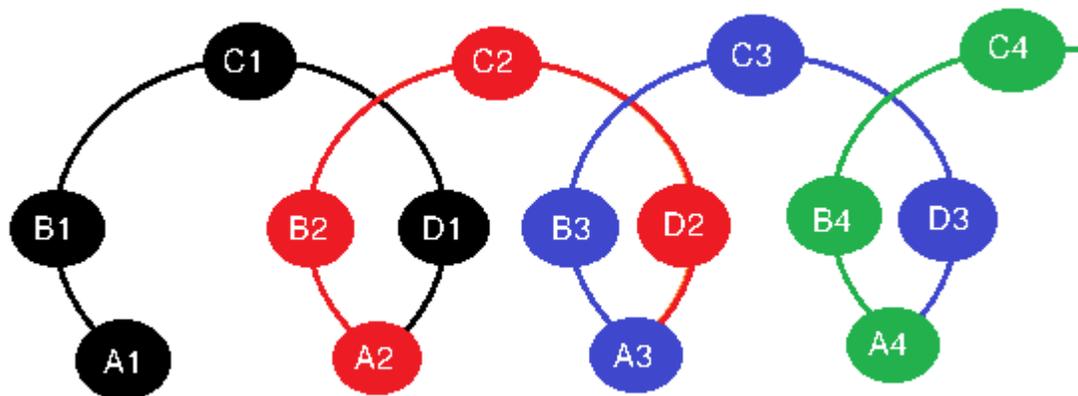


Ilustración 7. Esquema de una organización recursiva. (Elaboración propia).

Al seguir con los ejemplos ya mencionados; el niño que pateo el balón, ejecuta esta misma acción un número n de veces, pero modificando su manera de tirar, de acuerdo a lo aprendido con

cada tiro anterior. Los individuos del experimento, siguen intercambiando mensajes, modificando su conducta con cada mensaje recibido por su compañero. La estructura laboral de los Estados Unidos, se mantiene, modificando a los personajes que participan en ella, etc. En todos los casos se genera un comienzo diferente, reciclando la misma pauta de organización.

Cibernética y Representaciones Sociales.

Si bien, es cierto que la cibernética se ha desarrollado principalmente dentro contextos de la psicología clínica, estudiando las interacciones patológicas y de conflicto, la teoría tiene la capacidad potencial de ser un auxiliar en el estudio de una cantidad más amplia de fenómenos sociales, como la conformación de un grupo, sus propósitos y sus acciones. Teniendo esto en consideración, se pretende fortalecer el desarrollo teórico de las Representaciones Sociales.

Epistemología y Representación.

Dentro de los principios que fundamentan la cibernética, Bateson menciona que la red de premisas epistemológicas y ontológicas de cada individuo, son las reglas mediante las cuales un individuo construye su experiencia y gobierna su adaptación (1972: 221). Así como en el conocimiento formal, una teoría posee términos propios —que idealmente tienen su fundamento en premisas epistemológicas y ontológicas—, el individuo también parte de premisas para desarrollar significados que le permiten dar sentido a la realidad. Esto también concuerda con la propuesta de Bateson quien afirma que el significado “puede considerarse un sinónimo aproximado de patrón, redundancia, información y ‘restricción’ [...], de tal manera que un observador que percibe sólo lo que está de un lado de la marca de corte [una secuencia de fonemas, pintura, cultura, etc], puede conjeturar, con un éxito superior al previsible por el azar, qué hay del otro lado” (Bateson, 1972: 102).

A simple vista, podrían considerarse —de forma errónea— dos conclusiones posibles respecto a las Representaciones Sociales, la primera consiste en asumir que la *Epistemología* descrita por Bateson, excluye a las Representaciones Sociales, al incluir su propio sistema de explicación del mundo; la segunda conclusión radica en asumir que las Representaciones Sociales y la Epistemología son términos equivalentes. Aquí se asumirá que son términos complementarios pero que se desarrollan en distintos niveles de abstracción.

Para entender mejor esta propuesta se puede considerar, de manera análoga, un diccionario: es un recurso que permite entender la información que encierra una palabra determinada, “significado”; pero si indagamos la manera en que se construyó el contenido del diccionario, el cómo se construyó el significado que describe, estaríamos recurriendo a las premisas epistemológicas. Otro ejemplo, aterrizado en las experiencias diarias, podría darse al indagar lo que significa la diversión para un estudiante universitario, probablemente sus respuestas estén relacionadas con los amigos y las fiestas, que correspondería a su representación de diversión; si al mismo universitario le preguntamos el cómo es que llegó a esos significados, sus reflexiones podrían conducir a las premisas epistemológicas con las que construyó ese significado.

Naturaleza de las Representaciones sociales.

Si ahora se retoma el esquema propuesto por Jodelet, en el que sugiere que las representaciones sociales pertenecen a un punto de encuentro entre subjetividad, intersubjetividad y la “transubjetividad”, de esta última refiere que es “una creencia inserta en una situación (marco espacio-temporal, campo social, o institucional, universo de discursos)” (2008: 53), menciona además que abarca tanto a los individuos, como a los grupos y a los contextos de interacción, posteriormente agrega que la transubjetividad remite a todo lo que es común para los miembros de un mismo colectivo y que los proporciona el patrimonio del aparato cultural. Así que aquí se asume

como una referencia a las ideas que comparte una categoría de grupo que incluye a grupos más pequeños. Cabría aclarar entonces, si se refiere a una especie de “representaciones colectivas” en el sentido adoptado por Durkheim, o quizá a la ideología. Con el fin de evitar la creación de más conceptos heurísticos que carezcan de trascendencia, conservaremos el término de transubjetividad para referirnos a las ideas compartidas por un grupo de grupos o comunidad, cualquiera que sea su naturaleza, y que al intervenir los productos culturales en su transmisión, se modifican a una velocidad menor a lo largo del tiempo.

Si consideramos los tipos lógicos y la jerarquización entre clases y elementos, resulta incoherente observar al sujeto como diferente del grupo, a la transubjetividad separada del grupo — por ende también del sujeto— y como elementos que “de algún modo” no especificado se relacionan, interactúan y dan como resultado las representaciones sociales.

Si reubicamos estas categorías de ideas de acuerdo con los tipos lógicos, nos queda una organización como la que se expresa en la Ilustración 8. Dónde al partir de una epistemología ecológica, las relaciones fluyen en ambos sentidos, pero con el fin de facilitar la comprensión, aquí se parte del individuo: ente único e irrepetible; el individuo forma parte de un grupo, y que en la vida cotidiana llega a integrarse en una cantidad n de grupos, en los que participa junto con otros individuos en la construcción de una intersubjetividad, un grupo no puede formar parte de un individuo; a su vez una cantidad n de grupos, comparten patrimonios culturales absorbiéndolos y modificándolos, llegando a formar creencias compartidas dentro de un grupo de grupos o una comunidad, en esta categoría sus elementos son los grupos, por lo que no puede pertenecer a ellos.

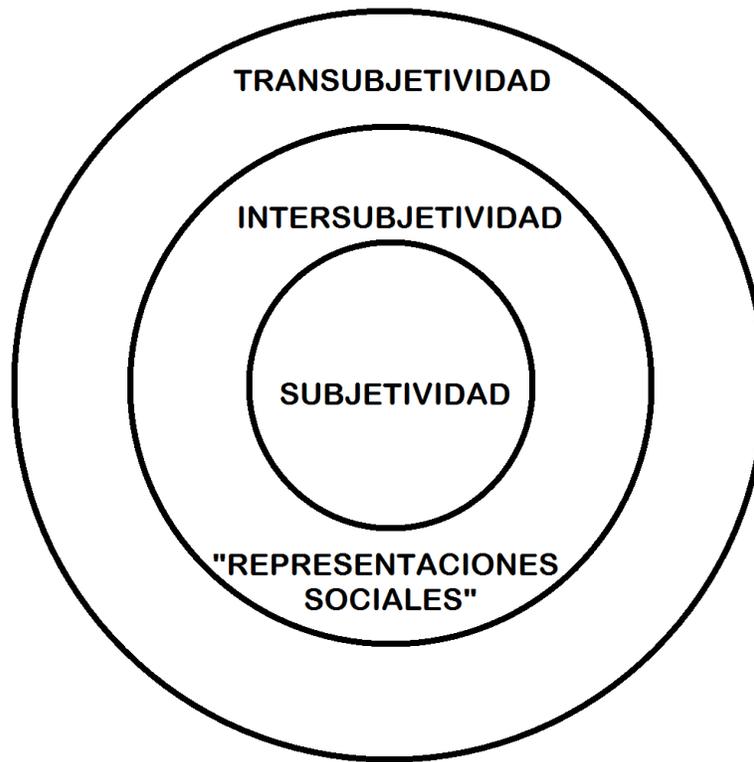


Ilustración 8. Naturaleza de las Representaciones Sociales, organizada por Tipos Lógicos. Elaboración propia a partir de la propuesta de Jodelet de “Las esferas de pertenencia de las representaciones sociales” (2008).

En este punto, se vuelve a hacer énfasis en que estas interacciones se dan de forma recursiva: En el individuo las representaciones guían su comportamiento y su manera de entender el mundo, y al evaluar su desempeño, se modifican las representaciones, lo que afectará sus futuras interacciones. De igual forma, los significados que se creen a partir de procesos de comunicación —tanto digitales como análogos— afectarán a la conducta grupal, y de acuerdo al éxito o fracaso obtenido para conseguir el objetivo grupal, se afectarán estas representaciones [Ilustración 9].

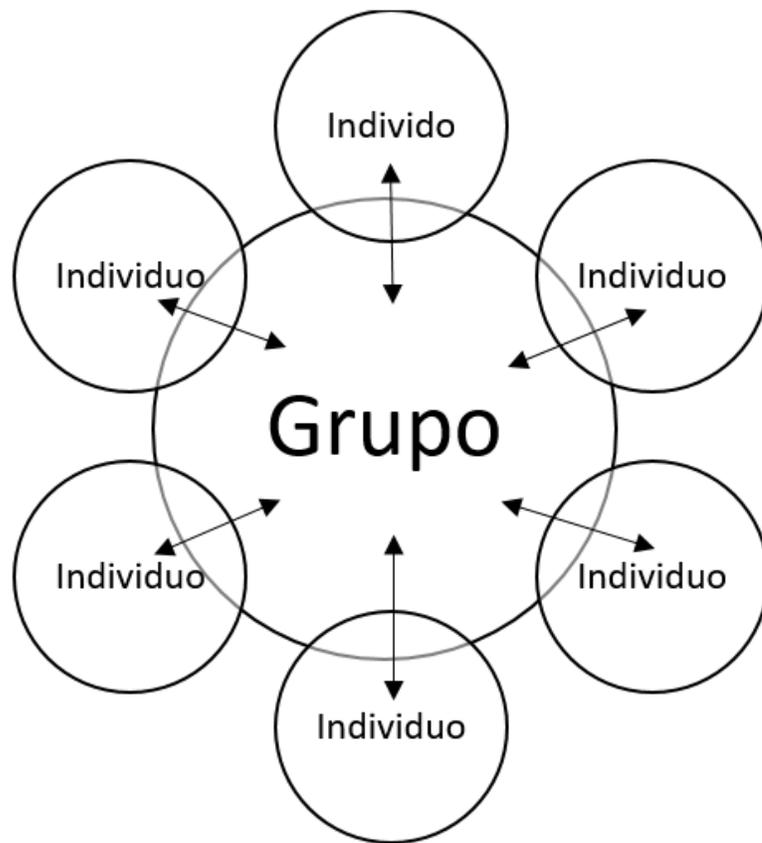


Ilustración 9. Esquema de relación grupo-individuo. Elaboración propia.

A partir de aquí, asumimos que la Teoría de las Representaciones sociales, es una teoría de la intersubjetividad, que si bien, no niega la existencia de las representaciones individuales, de hecho las considera como parte de una interacción con el grupo. El interés de esta teoría radica en los significados compartidos, que se desarrollan dentro de un contexto histórico, en interacciones recíprocas, entendiendo que así como éste contexto influye en las subjetividades, las acciones de los individuos y sus organizaciones sociales, también participan en la transformación de sus contextos [Ilustración 10].

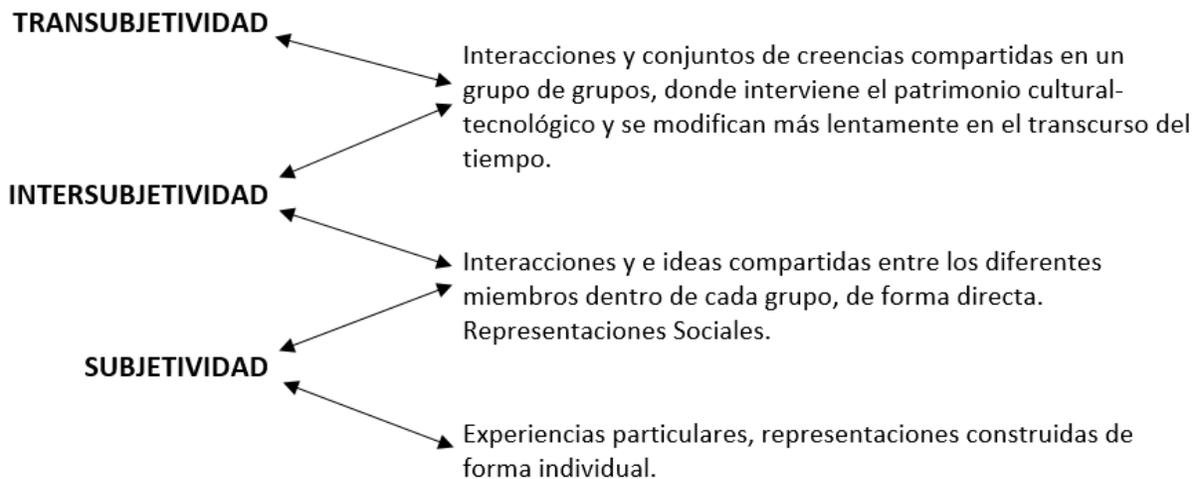


Ilustración 10. Niveles de análisis de la naturaleza de las Representaciones Sociales. Elaboración propia.

Por último, y retomando la crítica a la propuesta de dialogicidad de Marková (2003), se rechaza no porque sea errada, sino porque partiendo del supuesto de que la dialogicidad se refiere a los intercambios verbales —si se refiere a otro fenómeno de interacciones, el término a usar sería “dialéctico”— se considera incompleta. Si bien el lenguaje es la forma en que se dan las categorías, una vez dadas, no son el único elemento en la comunicación. Se considera la teoría de la comunicación humano de Watzlawick, Beavin y Jackson, quiénes en 1983 proponen 5 axiomas para la comunicación humana. El primero postula que “es imposible no comunicarse”, el segundo que “existe un nivel de contenido y uno de comunicación, en tercer lugar que la naturaleza de una relación se establece en función de la puntuación que los participantes hagan de las secuencias comunicacionales, el cuarto axioma propone que existen dos modalidades de comunicación: digital y analógica, y por último la comunicación puede ser simétrica y complementaria. Estos axiomas surgen bajo la influencia de la cibernética de Bateson, y su principio de recursión: La comunicación digital se refiere a lo que se dice, y la analógica a todos los elementos no verbales que transmiten

mensajes, por lo que a pesar de guardar silencio una persona comunica, va de la mano con el nivel de contenido y el de comunicación; y por esto es imposible no comunicar lo cual va de la mano con el hecho de que el cerebro humano funciona en paralelo: recibiendo información de las terminaciones nerviosas y de manera simultánea transmite indicaciones sobre el actuar consciente e inconsciente del cuerpo (Schwartz, 2011); al interactuar dos personas de forma simultánea, ambas reciben y transmiten información al mismo tiempo, por lo que lo que se puede considerar una “causa”, puede ser una respuesta considerando diferentes formas de puntuar la interacción; por último, el estatus jerárquico de las personas dentro de un grupo, puede definir las relaciones, ya sea que se den en similitud de condiciones o que uno posea mayor peso en la estructura grupal, será un elemento que interviene en la comunicación, por lo que no se descarta el contexto.

Esto es importante, ya que, al considerar que la transmisión de significados se puede dar más allá de lo que es explicitado a través de la expresión verbal, se generan aún más elementos para explicar la adquisición de representaciones sociales, o incluso como se generan en niños. Un ejemplo de esto, sería la solemnidad o no de un evento: Una persona que tenga como oficio la animación de fiestas con un disfraz de payaso, considerará cambiar su ropa de trabajo para asistir a un funeral, sin necesidad de que se le comunique verbalmente. De igual forma, si un niño de dos años experimenta por vez primera, la alarma sísmica de la Ciudad de México, a pesar de no tener el conocimiento o la experiencia previa de lo que es un sismo y sus posibles consecuencias, el actuar de sus padres le comunicará que “algo no está bien”, y aun sin tener los conceptos verbales, comenzará a participar del significado de la alerta.

Repensando la teoría de las Representaciones Sociales.

A partir de los elementos revisados sobre la teoría de las Representaciones Sociales y epistemología Cibernética, se dan las condiciones que permiten hacer replanteamientos al cuerpo teórico y a la

propia definición de Representaciones Sociales, el primer punto queda desarrollado a lo largo del apartado anterior, y a partir de ahí se postula que las Representaciones Sociales son: *Sistemas de significados contruidos de forma recursiva entre individuo y el grupo, sobre un tema específico de interés común, que permiten entender y actuar en la vida diaria.*

Al sugerir que es un sistema, se hace explícita la organización de sus elementos con sus respectivos mecanismos de retroalimentación. El mencionar de forma directa que están compuestas de significados, mantiene la separación entre opinión y actitud, además, el hecho de que los significados se puedan expresar de múltiples formas, deja espacio para la diversidad metodológica y de aplicaciones. Su construcción recursiva, hace manifiesta la interacción sujeto-grupo y su constante transformación. El señalar que son sobre temas específicos, las separa de la ideología y la cultura, con la posibilidad de considerar a las Representaciones Sociales como miembros de estas categorías. Sin olvidar mencionar que su función es la explicación y el actuar cotidiano, que también se da de forma recursiva. En resumen: esta propuesta, busca sintetizar, de forma estética, la esencia de las RS,

Sólo resta aclarar, que al proponer una definición no se busca hacer de las Representaciones Sociales una teoría inflexible y limitar su futuro desarrollo, sino al contrario, tiene el objetivo de darle una estructura, de modo que permita un mejor entendimiento y permita vislumbrar de una mejor forma sus alcances. Además de volver a considerar elementos —y mejor desarrollados— como la recursividad y la totalidad; que estuvieron en los planteamientos originales de Moscovici pero quedaron en el olvido. De hecho, se considera la utilidad de la teoría para explicar fenómenos dentro de la acción social, por lo que es retomada para este trabajo como una herramienta teórica que ayude a entender los significados que los profesores de primaria en México le dan a la educación, en una etapa de grandes cambios para su profesión, como se verá a continuación.

2. La educación en México: contexto social, reformas y representaciones.

El estudio de las representaciones sociales se entiende sólo bajo el presupuesto epistemológico de que las personas no actúan determinadas por el contexto social, sino en relación con éste, como lo sugiere Mireles (2011). Y bajo esta premisa, es que se debe conocer el contexto en el que se dan las representaciones sociales de un grupo en particular, y que a su vez influyen en el desarrollo de las prácticas docentes, que para los fines de esta investigación, se enfocará en la educación básica.

Desarrollar toda la historia de la educación en México, en este trabajo, resulta inconveniente para los propósitos aquí mencionados, en especial cuando hay instituciones como el Colegio de México (COLMEX) que ha dedicado una serie de trabajos realizados por expertos en el tema. Sin embargo, deben mencionarse algunos acontecimientos históricos para la comprensión del fenómeno educativo en el México contemporáneo.

El primero de ellos es que la educación pública existe en el México prehispánico, de una especial complejidad en Tenochtitlán, en la que si bien los oficios se aprendían principalmente de los padres ya se registra la existencia de escuelas públicas para todos los niños, existían escuelas de internamiento profundamente ligadas a la religión y la guerra, de las que había cuatro diferentes tipos de escuelas que son la *telpochcalli* o "casa de jóvenes", *calmécac*, o "en la línea de la casa", la *cuicacalli*, "casa de canto" e *ichpuchcalli*, o "casa de doncellas". Se destaca que la *calmécac* era exclusiva para hijos de nobles, y el *telpochcalli* era donde se formaban guerreros que al alcanzar cierto rango podían aspirar a un mayor prestigio social, por lo que representaba una opción para ascender en la jerarquía social (Escalante, 2010: 13, 14).

De acuerdo con Staples (2010), desde la colonización española la educación estuvo estrechamente ligada con la religión católica, hasta las Leyes de Reforma y la Constitución de 1857 cuando pensadores de corte liberal, redactaron el artículo tercero —que adquirió su carácter

educativo— y se estableció que “la educación es libre”. Posteriormente, Maximiliano de Habsburgo, —con influencia del modelo francés, considerado en su momento como el más avanzado— introdujo las tareas escolares para realizar en casa, las calificaciones mensuales, y los exámenes escritos a final de año, cerró internados, estableció que en ningún centro educativo público habría rezos, además de invitar a los padres a involucrarse en la educación de los niños, y la educación más básica sería obligatoria nivel nacional. Se destaca que a los profesores “les dieron una preeminencia en la sociedad de la cual no habían disfrutado nunca. Se declaró honorable la carrera de maestro, se fomentó, además de su buena conducta, la aptitud para enseñar y el conocimiento perfecto de la materia que iba a impartir” (Staples, 2010: 119). Si bien, sus cambios duraron lo mismo que su imperio, sus ideas fueron retomadas posteriormente por ser señales de modernidad.

Durante el porfiriato, la educación se mantuvo como un privilegio casi exclusivo de las urbes en México. No fue hasta el periodo posterior a la revolución que, la educación —en el artículo 3° de la constitución de 1917— adquirió su carácter de laica y gratuita, mientras que el artículo 31° la hizo obligatoria. A partir de la revolución, comenzó un proceso de alfabetización y educación para la mayor parte del país, que incluye a las poblaciones indígenas. Para finales de la década de 1920, el promedio nacional de analfabetismo era de 66%, lo que aunado a la crisis económica en México de 1926 que tuvo relación con la caída de la bolsa en *Wall Street*, llevó a algunos intelectuales a luchar por una educación socialista. Fue en este periodo de lucha intelectual, que se le otorgó su autonomía a la Universidad Nacional, pero también trajo como consecuencia el asesinato de varios profesores por prácticas antirreligiosas, tales como la quema de imágenes, persecución de sacerdotes, la transformación de iglesias en escuelas y el ataque a enseñanzas familiares (Loyo, 2010), lo que trajo como consecuencia la enemistación de algunos sectores de la población con profesores e intelectuales. En 1934, se impulsó una reforma que establecía que la educación impartida por el estado sería socialista, y se prohibía toda relación entre religión y educación, sea pública o privada;

aunque pocos podían definir a lo que se refería la educación socialista, además de que con los mismos profesores —sin la preparación adecuada— la educación era prácticamente la misma (Vázquez 2012, Loyo 2010). Es en este periodo posrevolucionario, que se dan dos cambios fundamentales en la educación de México, por una vertiente ideológica, adquiere su carácter laico y gratuita; y la otra de carácter científicista, que trata de fundamentar pedagógicamente los saberes, habilidades a desarrollar dentro de las escuelas (Miranda, 2010).

Greaves (2010), menciona que estas políticas educativas con influencia socialista, duraron hasta el gobierno de Lázaro Cárdenas. La segunda guerra mundial fue un punto para que moderara su postura de izquierda, y para que el presidente electo en 1940, Manuel Ávila Camacho, diera un giro a las políticas conservadoras, que eliminó la educación socialista y la reconciliación con la iglesia católica., y así mismo señala que “no era posible que el Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista de 1935 que planteaba ‘preparar a las nuevas generaciones en la lucha para el advenimiento de un nuevo régimen social sin explotados’ siguiera vigente en un gobierno que buscaba la unidad nacional” (2010: 191). Lo cual permite entender la magnitud del cambio en la educación que llevaron a cabo los grupos conservadores que ejercieron el poder político en la época. Si bien, los profesores aún tenían una buena reputación, las condiciones en las urbes era de estricta vigilancia, y en el campo era notorio el desinterés de las autoridades por brindar condiciones y educación adecuadas.

Después de este giro conservador en el gobierno de México, Miranda considera tres grandes momentos de reforma en la historia de la educación moderna del país:

Primer Al inicio de los sesentas, con la definición del Plan para el mejoramiento y la expansión de la educación primaria en México. Conocido como el Plan de Once Años e impulsada por Jaime Torres Bodet en 1959, momento en el cual los enfoques curriculares se vieron sometidos a una transformación importante. Segundo: durante los años setenta momento en el que la educación

estaría al servicio de la reconstrucción de la legitimidad del régimen mediante distintos mecanismos de apertura democrática y desarrollo, a través de una reforma que buscaría conciliar la innovación con la vanguardia intelectual progresista. Tercero: la reforma educativa de 1990 que marca un hito fundamental de cambio y transformación debido a que reflejaría la nueva estrategia modernizadora del país con un claro énfasis hacia la integración global, especialmente hacia América del Norte, el replanteamiento de las alianzas políticas básicas posrevolucionarias y la definición de un nuevo papel del Estado en el desarrollo nacional (2010: 37-38).

Esta última reforma tiene especial importancia, ya que sentó las bases para una educación de acuerdo a intereses de mercado y aumentó la influencia directa de las instancias comerciales para la toma de decisiones, con la justificación de ofrecer los nuevos saberes y habilidades para la productividad, la competitividad internacional y la formación de una ciudadanía democrática (Miranda, 2010). Sin duda alguna, la década de los noventa estuvo marcada con las reformas a los sistemas educativos por entidades financieras como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), etc, en el marco del desarrollo del sistema neoliberal (López y Flores, 2006).

En el sexenio de Vicente Fox, quien representaba la alternancia al PRI, se llevaron a cabo acciones como hacer obligatoria la educación preescolar y secundaria, hasta sumar 10 años. Pero, además, se llevaron a cabo otras acciones con el fin de fortalecer la Lectura, difundir el uso de nuevas tecnologías de comunicación para encarar la brecha digital —que fracasó debido a la falta de condiciones materiales y de formación de los profesores—, además de asentar las bases para la evaluación educativa con el surgimiento del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y la Prueba ENLACE. En la administración de Felipe Calderón, la conducción del subsistema de educación básica, fue entregada al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, como una clara concesión por su apoyo electoral. En este periodo, se articuló la Reforma Integral de la

Educación Básica (RIEB) que a nivel curricular, en primer lugar propuso la actualización de contenido de los libros de texto, y una reestructuración articulada de los contenidos en cada nivel educativo (Miranda, 2010). Y posteriormente, en 2011, dentro de esta misma serie de reformas, se planteó una serie de cambios al artículo 3º, que se aprobaron y publicaron en el diario Oficial de la Federación (DOF), durante el actual mandato de Enrique Peña Nieto (2013, 26 febrero) como parte de la RIEB, y pretenden mejorar la educación al introducir el elemento de “calidad”, llevándolo a cabo por medio de cuatro líneas: *materiales y métodos educativos; organización escolar; infraestructura escolar y la idoneidad de los docentes y directivos.*

Hasta aquí, primeramente, cabe acotar que desde la línea de trabajo socialista de los años treinta, cada presidente ha cambiado de alguna manera la línea de trabajo en el ámbito educativo, por lo que Vázquez menciona que “el empeño sexenal por imponer su sello a la educación ha contribuido también a privar al sistema de continuidad” (2010: 239). Y en segundo lugar, como señala Rodríguez, ésta última reforma suscitó una gran polémica nacional, donde se puede cuestionar si con estos cambios se disminuirá el rezago educativo, o si sólo se trata de una reforma laboral como señalan los propios docentes, o si sólo tiene el fin de alinearse a las peticiones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés) a nuestro país, en un compromiso adquirido por el presidente en el primer mes de su periodo presidencial (2016: 81).

Aprovechamiento escolar en México.

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.

Además de las necesidades de evaluación educativa propias del país, en este contexto de globalización y educación que pretende responder a las demandas de contenido hechas por instancias comerciales, se han implementado evaluaciones a los alumnos mexicanos, para conocer su aprovechamiento escolar, con criterios de análisis comparado, la más importante es la que aplica la

OECD a través del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), que destaca por su alcance de participación, que incluye a 34 países miembros de la OECD y 31 asociados, con un total de 65 países donde se aplica, y un aproximado de 510,000 estudiantes con un rango de edad de 15 años con 3 meses a 16 años con 2 meses, dentro de los cuales México participó en 2012 con 33,806 estudiantes. (OECD, 2013a; OECD, 2013b)

Antes de proceder a la presentación de los datos generados por la prueba, conviene tener una idea sobre las características de la prueba y las características de la participación en México, En la introducción a los resultados de la prueba, la OECD menciona que el PISA:

Evalúa hasta qué punto los estudiantes de 15 años han adquirido el conocimiento fundamental y las competencias necesarias para una participación plena en las sociedades modernas. La evaluación se centra en lectura, matemáticas, ciencias y resolución de problemas, y no determina solamente si los estudiantes pueden reproducir lo que han aprendido, sino que examina también cómo pueden extrapolar lo que han aprendido y aplicar ese conocimiento en circunstancias desconocidas, tanto dentro como fuera de la escuela. Este enfoque refleja el hecho de que las sociedades modernas recompensen a los individuos no por lo que saben, sino por lo que pueden hacer con lo que saben” (OECD, 2013a: 3).

Esta característica de evaluar la capacidad de aplicar lo aprendido fuera de contexto, se realiza mediante dos pruebas opcionales para su aplicación, una de Resolución de problemas y otra de Competencia financiera, además de que la prueba tiene otros indicadores como motivación y expectativas escolares, las relaciones entre el profesor y alumnos, en el que también se considera el punto de vista del profesor, entre otras. Si bien, es positivo el hecho de no limitar la apreciación del conocimiento a la repetición mecánica de procedimientos, sino también la capacidad de aplicarlo en situaciones cotidianas, la presentación de la prueba resalta el *saber* cómo medio para obtener beneficios de la sociedad, con las omisión de una posibilidad de brindar un bien social de forma

recíproca. Además sobre las características de la aplicación en México, el reporte del INEE indica que:

(...) la aplicación se realizó el 20 de marzo de 2012 en las 32 entidades federativas. Es importante señalar que nuestro país no participó en la evaluación de las áreas opcionales: Solución de problemas (ofrecida sólo por computadora) y Competencia financiera, y además en la aplicación no se consideró la modalidad por computadora. No se participó en la Competencia financiera porque su contenido es muy similar al de Matemáticas, pero en un contexto financiero. Tampoco se optó por Solución de problemas ni en la modalidad por computadora de Lectura y Matemáticas debido a la falta de infraestructura de cómputo en las escuelas de México, y más aún con la sobremuestra solicitada para tener representatividad por entidad, lo que implicaba un problema operativo. (2013: 21 y 22).

Estos datos muestran, de antemano, las carencias y desventajas que encuentran muchos alumnos del país al no contar con los recursos tecnológicos y materiales, que los ponen en una situación desfavorable para el desarrollo de conocimientos y habilidades en comparación con los estudiantes de otros países, y que posiblemente se repetirán en el ámbito laboral. Además de que como menciona Orraca, las carencias no sólo existen dentro del aula, sino también afuera de ella, situación expresada en los aproximadamente 882,000 niños de entre cinco y trece años laboren, aun siendo ilegal, debido a las condiciones de precariedad familiares. Siendo los más afectados los primogénitos, y aquellos niños que viven en zonas rurales (2014).

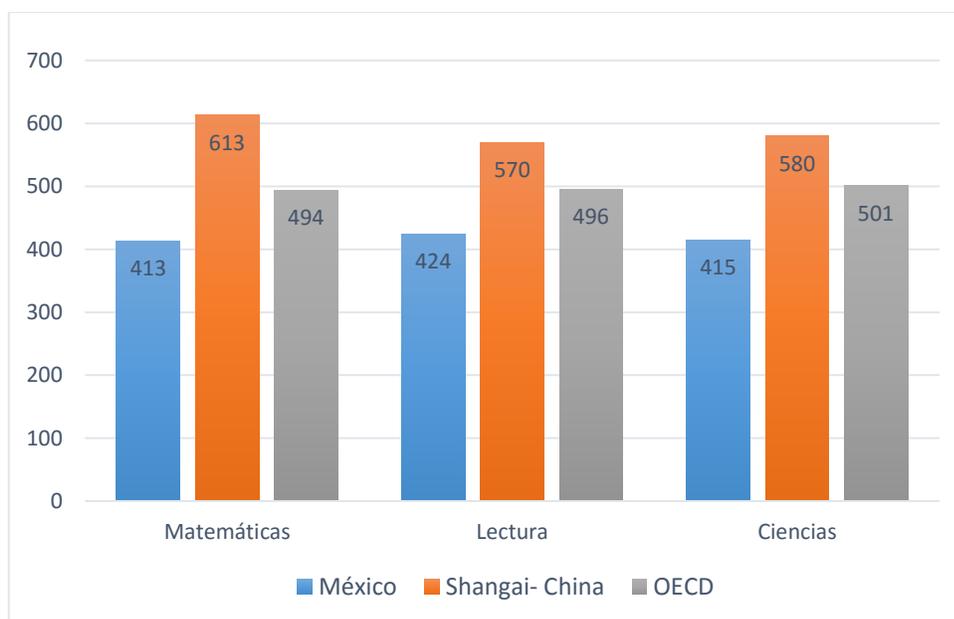
Al revisar los resultados de la prueba, se observa que el 55% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico en matemáticas que implica que sólo pueden realizar las tareas más fáciles y más obvias, cuando el Promedio Internacional (PI) es de 23%. El alumno promedio en México obtiene 413 puntos en matemáticas contra el PI de 494, una diferencia que equivale a casi dos años de escolaridad. Menos del 1% logra alcanzar los niveles de competencia más

altos en matemáticas el PI es de 13%, los alumnos mexicanos de más alto rendimiento obtienen el mismo puntaje que un alumno promedio en Japón (OECD, 2013b: 2).

En habilidades de lectura, existe una situación similar, ya que el 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico, el PI es de 18%. El alumno promedio en México obtiene 424 puntos el PI es de 496, una diferencia que equivale poco menos de dos años de escolaridad. Menos del 0.5% los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos, cuando el PI es de 8% (OECD, 2013b: 2).

Por último, los puntajes en ciencias no son la excepción, 47% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico en ciencias y el PI es de 18%). El alumno promedio en México obtiene 415 puntos en ciencia mientras que el PI es de 501, una diferencia con México que equivale a poco menos de dos años de escolaridad. Menos del 0.5% de los alumnos mexicanos de 15 años alcanza los niveles de competencia más altos en ciencias contra la media de los países de la OECD de 8% (2013b: 2).

Todas estas diferencias entre los promedios obtenidos en la prueba, se reflejan en la ilustración, dónde se clarifica el desfase que existe entre México, y el promedio de los países participantes, además de que se incluyen las puntuaciones obtenidas por la ciudad de Shangai en China, por ser las más altas, y se puede apreciar de forma gráfica la diferencia entre México, los países promedio y las potencias económicas; en las que México tiene una desventaja de aproximadamente dos años con el promedio, y de tres con los países que obtuvieron puntajes más altos [Gráfica 1].



Gráfica 1. Promedios PISA 2012: México, Shangai y OECD. (OECD, 2013b)

De aquí se deriva que si se mantiene este ritmo de mejora actual, a México le tomará más de 25 años alcanzar los niveles promedio actuales de la OECD en matemáticas y más de 65 años en lectura, sin considerar que los otros países no aumenten sus propios promedios (OECD, 2013b). Además de que entre los estudiantes que no alcanzan el nivel básico de rendimiento en matemáticas, lectura o ciencias, la mayoría no seguirá con estudios más allá de la escolarización obligatoria, y la OECD sugiere que existe el riesgo de que “tengan dificultades para leer o utilizar las matemáticas y conceptos de ciencias a lo largo de sus vidas” (2013a: 9). También hay que considerar que en cuanto a diferencias de género, los hombres obtienen, en promedio, puntajes más altos en matemáticas que las mujeres (30 puntos de diferencia), mientras que las mujeres obtienen, en promedio, puntajes más altos en lectura que los hombres (24) puntos de diferencia, y como bien se señala, la experiencia dentro de la propia OECD indica que estas brechas pueden cerrarse (2013b: 3).

Respecto a las pruebas opcionales, la OECD, por una parte, señala “que un alumno obtenga buenos resultados en las principales asignaturas de la escuela no implica que sea competente en la resolución de problemas” (2013a: 33), y propone estrategias de autonomía en la que cada profesor

junto con sus alumnos reflexionen sobre los problemas y soluciones de su entorno. Por otro lado, en la escala de educación financiera, se obtuvo que un aproximado de 15% de los alumnos, “como mucho, eran capaces de ver las diferencias entre «necesidad» y «deseo», tomar decisiones sencillas sobre gastos, reconocer la función de documentos financieros comunes, como una factura” (OECD, 2013a: 36). Como se mencionó, México no participó en estas pruebas, por lo que no existen datos para comparar, pero que sin duda, sería interesante poder obtener, y a partir de ahí desarrollar estudios sobre la educación financiera, los hábitos de consumo y ahorro en la población mexicana, y saber si se da el mismo patrón de las competencias en matemáticas, lectura y ciencias, en el que México alcanza promedios cercanos al 50%, mientras que la media PISA ronda entre el 15-20%.

Dentro de los indicadores socioeconómicos que maneja PISA, se obtiene que “un estudiante socioeconómicamente más aventajado obtiene 39 puntos más en matemáticas, el equivalente a casi un año de escolarización, que el estudiante menos aventajado”, y sólo el 6% de los alumnos en condiciones desfavorables logran sobresalir, “las escuelas desfavorecidas tienden a tener grandes dificultades para atraer a profesores titulados” (OECD 2012a: 12). En México, esta diferencia en rendimiento en matemáticas entre alumnos con ventaja y desventaja socioeconómica es de las más bajas comparada con otros países, y al comparar alumnos con el mismo nivel socio-económico, aquellos que están matriculados en escuelas privadas no tienen rendimientos superiores a los alumnos que asisten a escuelas públicas (OECD, 2013b), pero como la propia OECD comenta, “este rasgo positivo demerita si se considera que el desempeño de ambos grupos es bajo en comparación internacional” (2013b: 4). Y Aunque el mal rendimiento en la escuela no provenga automáticamente de la desventaja monetaria —en tal situación no habría alumnos en desventaja que logran un rendimiento alto— el estatus socioeconómico de los estudiantes y de las escuelas parece ejercer una gran influencia en los resultados del aprendizaje, debido a factores como el acceso a mayores

herramientas, o a la mejor capacitación de sus padres que les permite reforzar los aprendizajes escolares (OECD, 2013a: 13; OECD 2013b: 13).

Dentro de factores culturales la OECD menciona que:

la asistencia y el compromiso con la escuela no solamente varían entre estudiantes y escuelas sino también entre países. Concretamente, los países y economías de alto rendimiento del este asiático (...) tienen proporciones relativamente pequeñas de estudiantes que dicen llegar tarde, o faltar a clases, o ausentarse días completos sin autorización. El grado en que las aspiraciones educativas de estudiantes y padres son resultado de valores culturales o determinantes de éstos, y cómo dichas aspiraciones interactúan con las políticas y prácticas educativas, es un tema importante que merece un estudio más detallado. (OECD 2013b: 13)

No se puede negar, que una cultura en la que los estudiantes se permitan llegar tarde o faltar a clases, puede tener una fuerte influencia en la cantidad y calidad del aprendizaje de los contenidos escolares, pero cabe la posibilidad de que este ausentismo también esté relacionado con la desventaja económica y la necesidad de laborar desde edades tempranas, y esto debe ser considerado en los estudios que pretendan abordar el tema del ausentismo escolar.

Otro de los temas que más llaman la atención a nivel mediático, es el gasto gubernamental en el rubro de la educación, en 2012 México destinó 23, 913 dólares estadounidenses por alumno e incluso, aumentó su matrícula de jóvenes de 15 años en educación formal (de 58% a menos de 70%), pero aunque destinó más recursos que otros países no necesariamente significa mejor rendimiento, está el ejemplo de Turquía quien destinó menos recursos por alumno y obtuvo un mejor rendimiento (OECD, 2013b: 1). Esto nos lleva a revisar los resultados de PISA, que indican que más importante que el nivel de gasto por estudiante, la excelencia en la educación exige algo más que cantidad, la calidad al asignar los recursos es igual de importante. Y en este sentido la equidad es parte de los sistemas escolares con mejor rendimiento (OECD, 2013a: 24). Sin embargo, México posee el índice

de mayor desigualdad en los recursos asignados a las escuelas con ventaja y desventaja socioeconómica dentro de todos los países de la OECD, esto es, que a las escuelas de zonas favorecidas se les asigna una cantidad mayor que a las zonas con problemas en este rubro (OECD, 2013b: 6). Y no se debe de olvidar, los proyectos educativos que en el pasado fracasaron como Enciclomedia, que a pesar de contar con una inversión, al no considerar la infraestructura material de las escuelas, tuvo una pobre implementación.

Por último, las escuelas con mayor autonomía en materia de planes de estudios y evaluaciones tienden a rendir mejor que las escuelas con menos autonomía, siempre que el sistema escolar tenga medios adecuados para la rendición de cuentas y colaboración entre los docentes y el director (OECD, 2013a: 24). La reforma educativa aprobada en 2013, tiene entre sus modificaciones, otorgar una mayor autonomía a las escuelas primarias, pero sólo en cuanto a gestión de recursos y no de planes educativos, por lo que se descarta que vaya de acuerdo a la evidencia mostrada por PISA.

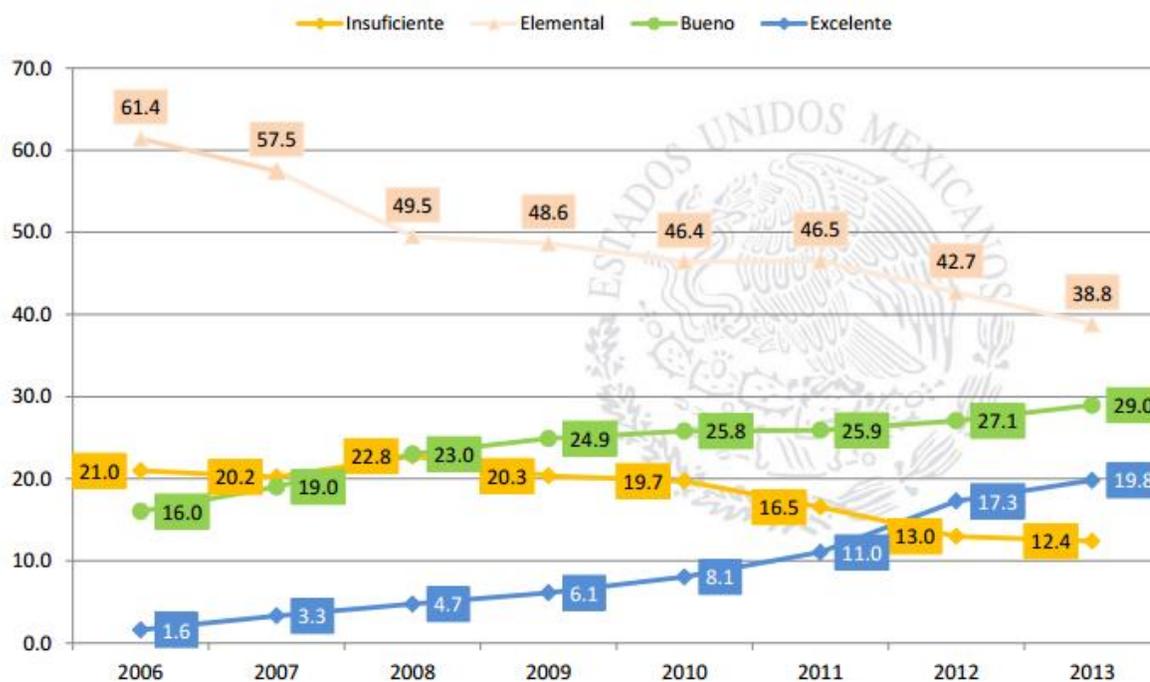
La OECD concluye que “el gran desafío de México es acelerar significativamente los ritmos de mejoramiento experimentados en los resultados educativos”, sus resultados, si bien presentan mejoras aún están muy lejos de estar al nivel del resto de países de la organización (OECD, 2013b). Si bien ya es preocupante que la educación esté siendo dirigida con una visión de mercado, lo es aún más que no esté al nivel de los requerimientos a los que pretende atenderse, siendo los más perjudicados los sectores más desfavorecidos, que no tienen acceso material y educativo de explotar el patrimonio cultural y científico de la humanidad.

Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes.

Al mismo tiempo que participa en evaluaciones internacionales, México también ha desarrollado su propia estrategia de para conocer el aprovechamiento escolar a nivel nacional. La primer prueba

estandarizada en la historia reciente fue la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que se aplicó a todos los niños de tercer, cuarto, quinto y sexto años de primaria, y primer, segundo y tercer año de secundaria; y se aplicó cada año durante el periodo de 2006 a 2013 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), y tenía como objetivo evaluar habilidades de lenguaje, matemáticas y educación cívica y ética, a través de una prueba estandarizada aplicada en todo el país (SEP, 2013).

En la última evaluación que se llevó a cabo bajo esta modalidad, fue en 2013, y participaron 14, 098, 879 alumnos de los diferentes grados de la educación básica. Según la SEP, como se ilustra en la Gráfica 2, la categoría que predomina desde 2006 es el del aprovechamiento elemental, aunque ha pasó de un 61.4% a un 38.8%, y el porcentaje alumnos que obtuvieron un rendimiento considerado excelente pasó de 1.6% a 19.8%. Si se observan los resultados de 2012, que fue cuando también se aplicó la prueba PISA, resulta complicado hacer una comparación entre ambas pruebas, ya que tienen diferentes sistemas para categorizar el desempeño de los alumnos —PISA cuenta con 6 niveles, y ENLACE sólo 4— en las categorías de insuficiente y elemental sumadas, PISA arroja un promedio cercano al 45%, y ENLACE 55%, pero en las categorías de excelencia la prueba de la OECD México alcanza un porcentaje menor a 1, y en la prueba local se aproxima al 20%, aunado a esto, se debe de hacer que PISA incluya ciencias mientras que ENLACE considera la formación cívica y ética (SEP, 2013). Además de que los resultados de la prueba realizada por la SEP, son usadas como un mecanismo para recompensar a los profesores de los alumnos con resultados altos, esta situación favorece un ambiente en el que se prepara a los alumnos para contestar un examen en vez de lograr un aprendizaje real.



Gráfica 2. Porcentaje de alumnos por Niveles de Logro. (SEP, 2013: 7).

Un año antes de la última aplicación de la prueba ENLACE, en 2012, la secretaría general de la OECD, emitió una serie de recomendaciones para la evaluación en México. En la que primeramente reconoce como una fortaleza el hecho de que los profesores están comprometidos con el aprendizaje de los alumnos, pero contrasta con el hecho de que dentro de las reformas educativas se está eliminando la posibilidad de reprobar a un alumno en los primeros tres años, y la evidencia muestra que esto tiene un efecto contraproducente porque los alumnos avanzan de grado sin haber obtenido los conocimientos necesarios para progresar (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela y Toledo 2012: 71). También considera que los principales retos de la evaluación mexicana son los enfoques de la evaluación, que no debe ser vista como el simple acto de otorgar un número al trabajo de los alumnos sino como una herramienta para conocer los errores y mejorar; hace énfasis en la preparación de los alumnos con el fin de sólo pasar los exámenes, y cómo la prueba se realiza cada año existe poco espacio para la reflexión; y esto a su vez, está relacionado con el uso de las pruebas

para otorgar beneficios a los profesores, y menciona que existe alta dependencia de los exámenes de opción múltiple. Todo esto en conjunto, crea un ambiente engañoso sobre la evaluación, y que tiene efectos no intencionales, pero que resultan perjudiciales para la evaluación y la educación (Santiago, et al, 2012).

En 2014, desaparece la prueba ENLACE, y comienza el diseño del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), que se diferencia de su antecesora en el hecho de que sólo se aplicó en alumnos de sexto año de primaria, y tercero de secundaria y menciona que no tiene el fin de castigar a los alumnos, docentes ni escuelas con bajos rendimientos, pero tampoco premiar a los que tengan buen desempeño. Esta evaluación se aplicó por primera vez en 2015. En los resultados observados en Lenguaje y comunicación en sexto de primaria, 49.5% tienen un nivel 1 de aprovechamiento (deficiente), y sólo 2.6% alcanzan el nivel 4, que equivale a excelente; en tercero de secundaria, la cifra de alumnos con un nivel deficiente, se reduce a un 29.4%, un 6.1% de excelencia, y la mayoría se concentra en el nivel 2 (elemental) con un 46%. En Matemáticas, de los niños de primaria evaluados, un 60.5% tiene un aprovechamiento deficiente, y un 6.8% alcanzó el nivel 4; al llegar a tercero de primaria estas cifras se modifican alcanzando un 65.4% y 3.1% en los niveles 1 y 4 de aprovechamiento respectivamente (INEE, 2015).

Como se ha visto, es importante que las evaluaciones no sirvan como moneda de cambio política, ya que cuando esto sucede, los esfuerzos en las escuelas se dirigen a obtener un puntaje para obtener un beneficio económico, dejando el aprendizaje real del contenido relegado a un segundo plano. Situación que tiene un potencial efecto perjudicial en el alumno, ya que al no adquirir los conocimientos necesarios, y sin la existencia de medios adecuados que le sirvan de apoyo, es poco probable que el alumno logre los conocimientos adecuados, y en el largo plazo este desfase se acumule y, además de dificultar su trayectoria escolar, le privan de ciertas herramientas intelectuales que le permitirían la transformación de su entorno y del disfrute del patrimonio cultural de la

humanidad. Y cuando esta situación se da en casi la mitad de los estudiantes en el nivel básico de un país, debe ponerse especial atención y multiplicar los esfuerzos por corregirlo. Al momento de evaluar a gran escala, si bien puede resultar conveniente en el corto plazo —por su facilidad de análisis— considerar las pruebas de opción múltiple, en el aula es de suma importancia priorizar la evaluación del proceso sobre el producto; esto permite una retroalimentación más completa, con la potencial mejora en la comprensión del problema y las soluciones posteriores. Y por último, pero no menos importante, hay que reconsiderar la distribución de los recursos educativos, no sólo se trata de gastar mucho, sino de invertir en proyectos con objetivos claros y estratégicos que permitan que los recursos lleguen a donde deben; además de pensar en una distribución más equitativa, con el fin de brindar la misma oportunidad a todos de romper el círculo en el que las personas que menos tienen, reciben una educación de menor calidad, que a su vez dificulta su desarrollo económico al ser mano de obra barata, y limita su acceso a una mejor educación.

Por último, aparecen los primeros resultados de la Evaluación del desempeño docente a finales de febrero de 2016, donde la Secretaría de Educación Pública (SEP), introduce con la frase “A partir de ahora, el mérito será el único criterio para determinar el ingreso, la permanencia, la promoción y el reconocimiento en el Servicio Profesional Docente” (SEP, 2016: s/p) y reporta que se evaluaron 134, 140 profesores; con la nota de que faltan 12,586 de los estados de Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Michoacán. De los evaluados 103, 313 corresponden a educación primaria y de los cuales, el 14.1% obtuvieron un resultado “insuficiente”, por lo que deberán presentar la prueba nuevamente en no más de 12 meses, recibiendo formación específica. 37.6% obtuvo un resultado “suficiente”, por lo que conservarán su plaza y su resultado será válido por 4 años. 40.5% alcanzó un resultado de “bueno”, por lo que además de los 4 años de vigencia, podrán obtener más horas con su respectivo pago y quienes enseñen en zonas rurales y de alta pobreza recibirán un incremento de 41% sobre su salario base. Por último, sólo 7.9% de los profesores fueron catalogados como

“destacados”, por lo que además de los beneficios anteriores, recibirán un aumento de 35% a su salario base y un acceso preferencial a créditos de vivienda e ISSSTE. Por último, sólo 3,360 profesores serán despedidos por no presentar el examen en las dos oportunidades que se dieron (SEP, 2016). Para los profesores despedidos, Aurelio Nuño —secretario de la SEP— anunció que no se les daría otra oportunidad ni recibirían liquidación (Animal Político, 2016 1º de Marzo), situación que de cumplirse podría entrar en conflicto con disposiciones legales sobre la terminación de contratos laborales.

Crisis y reforma educativa.

Cómo se ha visto, el problema educativo en México no radica en el gasto escolar por sí mismo, sino que los recursos destinados a la enseñanza están relacionados con factores económicos, políticos y sociales, que de hecho interactúan entre sí de manera recursiva. Un ejemplo de esto, radica que hasta 2013 que se realizó el primer censo educativo, no se sabía cuántas escuelas de educación básica existían en México, y fue este mismo informe en el que se reportó la contabilización de 207, 682 centros educativos, entre prescolares, primarias y secundarias, pero sólo 173, 007 inmuebles, por lo que se advierte que 34, 675 centros educativos no cuentan con un inmueble para realizar las actividades educativas (INEE, 2014: 53 y 53). Esta situación hace evidente que por mucho tiempo ha existido un descuido de las instancias gubernamentales sobre los elementos con los que se cuentan y que se ve reflejado en la mala implementación de algunos programas —como Enciclomedia—, además de destinar dinero sin tener la certeza sobre su destino, ya que se encontraron 39 mil empleados entre profesores, directores y otros que cobran sin trabajar. Por otra parte, existen centros educativos que no cuentan con al menos un edificio con la infraestructura adecuada para llevar a cabo sus objetivos, y la mayoría se encuentran en los estados con mayores índices de pobreza como Chiapas, Guerrero y Oaxaca. Lo que va de acuerdo a las inferencias establecidas por la OECD sobre

la desigualdad en la distribución de recursos, y la falta de calidad en el gasto, conlleva a malos resultados en la educación (OECD, 2013a: 24).

Por otra parte —dentro de esta misma línea de factores que intervienen en el desarrollo educativo, se encuentran los conflictos con el gremio de profesores de la educación básica. Para autores como Ramírez, la educación mexicana se encuentra en crisis, situación que se ha puesto en el centro del debate; y al estar al frente de los niños, muchos ubican a los profesores como los principales responsables, y eso dirige las críticas a la formación del magisterio y su profesionalización (2012).

Lo que supone una tergiversación a la imagen del docente dentro del recuento histórico, en donde el maestro ocupó —al menos durante la primera mitad del siglo XX— un papel fundamental en el desarrollo de la sociedad mexicana, él materializó la posibilidad del progreso, tanto de los individuos como de la nación. (Ramírez, 2012).

La situación la sintetiza perfectamente Ramírez al referirse a la sociedad y autoridades: “ese magisterio calificado de acrítico, acientífico, corporativista, alienado a las estructuras del poder sindical u oficial, no se creó a sí mismo, es producto de las propias políticas educativas que lo han formado y de las correas sindicales que lo han subordinado” (2012: 100). Y el mismo autor explica que en el proceso para llegar a tal situación, existió una sobreprotección hacia el sistema normalista —encargado de preparar a los profesores de la educación básica— que abarcó las relaciones laborales y los procesos de formación, dirigiendo actividades, funciones creativas y de diseño de tal manera que, limitaron el desenvolvimiento profesional. La Federación, a través de la SEP, siempre proporcionó modelos, programas de estudio y materiales a los que los profesores, quienes se ajustaron, en su mayoría, de forma pasiva (Ramírez, 2012). Es clara la interacción recursiva en la que, al someterse a los dictámenes de la SEP, el magisterio también contribuye a perpetuar estas

prácticas, con el que el ciclo continúa dentro de cierta estabilidad, siempre que no se presione de más como para llevar al sistema en la búsqueda de un reajuste.

Las escuelas de formación docente, junto con las decisiones sindicales, son los puntos donde la intervención Federal ejerce más control. Eso se observa en la estructura orgánica de las escuelas Normales, que de acuerdo con González, funcionan como escuelas secundarias, donde simplemente opera un plan de estudios, con una planta directiva, una plantilla de catedráticos mal pagados además de una nómina de personal de apoyo escolar y de servicios: carece de los espacios colegiados de una institución de educación superior como una estructura que abra posibilidades de vinculación interdisciplinaria, la investigación y la planeación, el servicio social y la titulación (González, 2012), situación que le brindaría a la Escuela Normal una oportunidad potencial para generar recursos desde sí misma para mejorar la labor docente.

Por otro lado, la sindicalización del magisterio contribuyó a asignar la imagen del maestro como un trabajador-profesional (Ramírez, 2012). Y esta figura del maestro en una carrera magisterial que coloca por encima el logro individual-económico, sustituye atributos morales y sociales como la consagración por la búsqueda de un mejor salario, “los mismos maestros se autodefinen ya no como apóstoles sino como profesionales. En el pasado la distinción de desempeñarse como maestro suplía con creces las desventajas de un sueldo modesto” (Ramírez, 2012: 105). La propuesta de las Representaciones Sociales que aquí se hace, sugiere que estas transformaciones también tendrán un impacto en la práctica docente, y aunque no necesariamente se pierde el sentido de la vocación por la enseñanza, el factor del logro económico e individual absorberá, cuando menos una parte.

Esta situación de la pérdida del “apostolado” educativo, también influye en su actual deterioro, de otros modos ajenos a la intervención Federal, tales como la práctica de “heredar las plazas”, donde el proceso de selección para ingresar a las escuelas normales y la posterior contratación como profesor, se rige por “usos y costumbres”, que se caracteriza por un proceso de

transferencia de la plaza a familiares, y que se debe negociar con las autoridades sindicales y oficiales. (Ramírez, 2012). Latapí expone la existencia de agrupaciones políticas dentro del magisterio, que funciona como feudos dentro de las escuelas normales, e influyen en la asignación de plazas, además de procesos viciados para la designación de directores (2004, cit. en Ramírez 2012: 107). Con lo que para ingresar a las escuelas normales y la asignación de plazas, ya no es suficiente estar preparado o tener vocación, sino que además hay que tener facilidades políticas, o comprarlas.

Por lo que al recapitular, las reformas aprobadas en los últimos años, han generado conflicto entre autoridades federales y profesores, para esto hay que entender primeramente, que la reforma de 2008, y la modificación de los planes de estudio en 2011 estaban enfocados en el cómo se aprende, mientras que la aprobada en 2013 trata de modificar el cómo se enseña (Sierra y Sánchez, 2015).

Existe un rechazo de los mismos profesores a ser evaluados y que las calificaciones aprobatorias sean usadas como condicionantes para mantener la vigencia de sus plazas, situación que ha intensificado los problemas magisteriales, sumado al impacto de la ausencia de profesores en las aulas. Esta escala en el conflicto magisterial, ha llevado a que en 4 estados no se ha podido definir la aplicación de la evaluación docentes (SEP, 2016).

Si bien la reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013, contempla cosas como la creación de Consejos Escolares de Participación Social, que buscan vincular a los profesores, directivos y padres de los alumnos con la gestión económica de las escuelas. Al analizar tal reforma, por sobre todas las cosas enfoca la calidad de la educación sobre la evaluación de los logros académicos. Para ello, uno de los mayores retos es que los docentes y directivos con acceso a programas de desarrollo profesional pertinentes, favorezcan el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Rodríguez, 2016:105).

Para lograr la capacitación de los profesores, Carrera, Maldonado y Gutiérrez, sugieren que debe ser dada directamente por los diseñadores y especialistas, para evitar que se mal interpretado y reproducido por intermediarios que de buena voluntad intentan repetir un discurso que les resulta ajeno, porque en ese caso “la parte fundamental se diluye, es decir la capacitación se queda solamente en buenas intenciones curriculares” (2013: 11). Además, dentro del desarrollo de estas capacitaciones de los profesores para implementar el currículo, si no se considera la experiencia de los profesores y la realidad que viven día a día en el salón de clases, la propuesta se queda en un marco completamente teórico, desde una perspectiva tecnológica y artificial del plan de estudios a implementar. La propuesta de la reforma no es débil teóricamente pero falta sistematizar la práctica de los profesores (Carrera, Maldonado y Gutiérrez, 2013:11 y 12).

Estas consideraciones, pueden parecer benéficas sobre el papel, sin embargo Sierra y Sánchez mencionan que en 2015, para las modificaciones al plan de estudios de 2011, ya se cuenta con 25% de los profesores capacitados en los elementos básicos, y aunque los autores ven esto como algo positivo, se deber considerar que en un lapso de cuatro años sólo se haya podido implementar en un cuarto de la población docente, en elementos básicos; por lo que no hay antecedentes que permitan suponer que se tomen las medidas necesarias para implementar estas reformas y sus capacitaciones correspondientes de manera pronta y eficiente.

Para Santiago, McGregor, Nusche, Ravela y Toledo, “no hay medios consistentes para fundamentar las necesidades de desarrollo en una evaluación integral de la práctica docente” (2012: 124). Ya que no existe confianza en los procedimientos, y sin la relación clara entre las evaluaciones y el desarrollo profesional, lo que resulta irónico siendo ellos de la OECD, y hay autores que coinciden en que con estas reformas, México trata de cumplir con los acuerdos establecidos en décadas anteriores y que responden a decisiones de organismos e instancias político-económicas (Carrera, Maldonado y Gutiérrez, 2013).

“Cambiar la practica sin cambiar el sistema es una medida de cambiar para que nada cambie”, así es como expresan Carrera, Maldonado y Gutiérrez (2013:10) uno de los grandes fallos de las reformas: no existe una modificación real dentro de las instituciones educativas: prácticas burocratizadas, la capacitación piramidal, y las evaluaciones no consideran las características de las regiones donde se aplica. Sin una transformación de este sistema con poca transparencia, que fue un factor para esta crisis educativa, la historia corre el riesgo de volverse a repetir.

Como bien señala Rodríguez, el problema magisterial, a todos nos ha tocado vivirlo, y nos ha afectado de distintos modos, ya sea el tráfico en la Ciudad de México, alumnos sin clase derivado del ausentismo de profesores en el aula de clases que responden a las convocatorias a mítines y plantones en los diversos Estados de la República. (2016). Situación que ha generado descontento entre sectores de la población, mismo que aumenta si se considera a los profesores como los principales responsables por los malos resultados educativos (Ramírez, 2012). Sin embargo, aquí es fundamental la influencia que han podido tener los medios de comunicación. Ya que algunos de estos medios, al publicar contenido sobre las diversas manifestaciones de los profesores ante la reforma que contempla una modificación a sus contratos laborales, dirigieron casi por completo la atención ante las afectaciones que provocaban y las quejas de los ciudadanos, un ejemplo de ello se muestra en la ilustración 11.

MILENIO.COM

ESTADOS

Política Firmas Estados Política Tendencias Negocios Cultura DataLab

Internacional El Polígrafo Emprendedores Fotogalerías Moneros Laberinto Premio

Temas destacados: Premios Oscar 2016 · Más temas

Comerciante reclama a la CNTE por sus plantones

Hace dos años, José Azcona, protestó quitándose la ropa contra las marchas y plantones de los maestros. Hoy con cárteles pide que no cierren calles.

0 Ir a comentarios 0 Compartir 0

Relacionadas

- Noticia Rechazará Congreso de Oaxaca una ley a "capricho" de la CNTE
- Noticia Congreso de Oaxaca: no habrá ley a capricho de la CNTE
- Firma Palabra de lector
- Noticia Acorrala CNTE a Cué con contrarreforma educativa
- Noticia Avala CNTE antaño de ley



El artesano llamó a los maestros a dejar de protestar. (Óscar Rodríguez)

Ilustración 11. Comerciante reclama a la CNTE por sus plantones (Rodríguez, 2014, 11 agosto).

En la ilustración 12, se dan ejemplos más diversos sobre las distintas publicaciones hechas por dos de los principales diarios del país, en los que se resaltan las consecuencias de las marchas, pero no de las condiciones que se necesitaron para que estallaran las movilizaciones, ni se explican claramente las demandas de los profesores. Sobresale la nota publicada por Notimex (2012, 5 junio), en donde la, todavía lidereza del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) toma

partido por la postura de la Federación, cuando su puesto requería representar los intereses de los profesores afiliados al sindicato.



Ilustración 12. Portadas de periódicos durante las huelgas magisteriales 2012-2013. De izquierda a derecha y de arriba a abajo (Notimex, 2012, 5 junio; Moreno, 2013, 4 noviembre; Belmont, 2013, 13 octubre; Coatecatl, 2012, 17 marzo).

La postura expuesta en este trabajo, no trata de negar los efectos colaterales que tuvieron las movilizaciones de los profesores, porque fueron reales: hubo pérdidas económicas y afectaciones a la movilidad dentro de la ciudad, pero también es necesario considerar que hacen falta medios legales que permitan defender los derechos laborales sin afectar a terceros. Y si bien la evaluación docente puede ser benéfica, son necesarias otras condiciones institucionales, que permitan que este proceso sea transparente y no sea usada como herramienta política que sirva a intereses particulares, también existen serias carencias —materiales y de formación— en las escuelas de los estados con mayor desventaja socioeconómica como para que los profesores concursen en condiciones justas; y al estar

relacionados esta realidad difícilmente va a ser cambiada si no se considera a los profesores como constructores de un nuevo sistema y se ignoran las condiciones particulares en las que laboran, y que son tan diversas como lo es un país pluricultural como lo es México. Como afirma González, hace falta “reconocer y promover al ‘maestro catedrático’ y convertirlo en un auténtico académico, con todo lo que en lo laboral, salarial, formativo y ejecutivo significa” (2012).

Representaciones Sociales de la educación.

Si bien, muchas de las críticas que se pueden hacer a los profesores pueden ser consideradas como válidas, es necesario verlas en un panorama más amplio, en el que ellos también se ven afectados por las decisiones del gobierno federal, mismo al que la sociedad, en sus diferentes agrupaciones, no ha exigido cuentas. Pero, considerar a los profesores como entes pasivos dispuestos a merced de la mano invisible de las instancias, sería cometer otro error y, entonces, no se podría explicar los conflictos existentes. Por lo que, en vez de satanizar o santificar —como una manera de etiquetar en términos absolutistas— a los profesores, resulta apropiado explorar las representaciones sociales que han creado quienes están al frente de los salones de clase, ya que están relacionados en su proceder como docentes y, a partir de ahí tratar de entender su realidad al frente del salón de clases, y dentro de la burocracia educativa.

En el rubro de la educación básica, han existido dos corrientes de estudios sobre las representaciones de los profesores: los que buscan los significados sobre los aspectos generales de la docencia, y los que centran la atención sobre las reformas educativas, que de ninguna manera resultan excluyentes sino que pueden funcionar como complemento.

En el primer caso, estudios sobre la docencia, Mercado presenta una investigación donde compara representaciones sobre el docente, entre grupos ajenos a la profesión como profesionistas, amas de casa, y estudiantes de diversas carreras, y los alumnos de escuelas normales y egresados

que laboran como profesores. En cuanto a los resultados, los profesores tienen sus representaciones asociadas a las épocas en las que vivieron su formación y a las primeras experiencias profesionales, y surgen núcleos de significación como “Misionero”, “Sembrador de valores”, “Luchador social”, “Transmisor-facilitador” y Constructivista, asociado a otras épocas de las décadas de los cincuenta a épocas más recientes; Sin embargo, la falta de datos sociodemográficos impiden realizar análisis entre la edad, o los años de docencia con estas asociaciones. Al explorar el discurso de los profesores, la autora destaca la presencia de la relación conflictiva con la SEP; la identificación con la escuela pero sentimientos de no ser considerado para la toma de decisiones, lo que en ocasiones lleva a realizar un sabotaje de la legitimidad de la autoridad y una subversión; la percepción de una descalificación de la sociedad hacia su profesión, pero con el reconocimiento de su labor por parte de algunos padres de familia, alumnos, y él mismo; una identificación negativa que lo lleva a una búsqueda permanente de reivindicación; y una identificación con logros específicos que le dan sentido a su labor, pero se muestran pesimistas en cuanto a los cambios posibles (2010). En cuanto a los datos de las poblaciones ajenas a la docencia la autora resume que “las noticias referentes a paros, marchas y demanda de salario es lo que asocia la mayor parte de personas ajenas a la docencia” (Mercado, 2010: 50), lo que muestra una diferencia entre las representaciones de los profesores que buscan ser un elemento de transformación social, y las personas que los asocian con conflictos sociales. La autora complementa “la profesión ya no es como antes (...) al profesor le han ido ‘cortando las alas’ en la medida que existe menos confianza y apoyo de la sociedad” (Mercado, 2010: 50).

En otra investigación realizada por Reyes, realizó un estudio con 8 profesores provenientes de distintas escuelas, y efectuó un estudio cualitativo a partir de diversas cartas asociativas, de las cuales destacamos las siguientes: “Función Docente”, donde por un lado se consideran como “servidores de la sociedad, pero por otro, la parte administrativa se ha vuelto una carga; “Formación

y actualización”, se ve una posibilidad para el desarrollo profesional y personal, pero consideran que hay pocas posibilidades; “Evaluación de la docencia”, considera positiva la autoevaluación, pero al realizar las evaluaciones que se realizaban en ese momento, no había una que evaluara su logro y existía una fuerte influencia de la relación con cada alumno, si al niño le desagrada el profesor, lo evaluara negativamente; “Grupo de compañeros”, si bien pueden ayudar a compartir objetivos, se destacan los grupos políticos con poca tolerancia, que limitan las ideas, fomentan la no productividad y condicionan la participación; y por último el “Sindicato”, que si bien se reconoce como la institución para la defensa de sus derechos, muestran que en vez de ayudar a los trabajadores, se alía con las autoridades en perjuicio del gremio (2010).

En ambos estudios se ve un conflicto y separación con la toma de decisiones de las autoridades, ya sea que lo mencionen en su forma genérica o se refieran directamente a la SEP, además del conflicto con el sindicato que termina por aliarse en su contra en vez de mediar. Por lo que hay que considerar esta sensación de exclusión como elemento fundamental del problema entre autoridades y profesores. Sobre las evaluaciones subjetivas que realizaban los alumnos a los profesores, la evaluación docente puede representar una alternativa.

En cuanto a los estudios de las representaciones sobre el tema particular de la reforma, se cuenta con el trabajo de Nezahualcóyotl-Netzahual, donde de forma detallada explica que los docentes tienen la imagen de que la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) responde a presiones de organizaciones internacionales. También menciona que el compromiso se encuentra de manera explícita e implícita en sus discursos, y mientras ellos se consideran guías, gestores, facilitadores, y hacen referencia a un compromiso social con los alumnos y la comunidad, siendo algo que le da sentido a su profesión. Al profundizar en el tema de la RIEB, los núcleos de la representación muestran incertidumbre, miedo y resistencia ante los cambios y demandas que incluye la reforma, especialmente en los profesores próximos a jubilarse (2015: 14-17).

Por su parte Cabrera y Cruz (2016), al estudiar la representación que tienen los profesores de una escuela primaria en Veracruz sobre “reforma educativa”, encontraron que al sacar del contexto de las Reformas llevadas a cabo, se considera como algo positivo, aunado a elementos de cambios curriculares en beneficio de los niños, que ya no son considerados entes pasivos que simplemente reciben información.

Los resultados de los trabajos, sugieren de manera global que la resistencia a la Reforma de 2013 tiene como origen, la falta de participación de los propios profesores, y el miedo ante la incertidumbre que representa para sus prestaciones laborales. Y hasta antes de su aplicación a los contenidos de las evaluaciones. El hecho de querer despedir a los profesores que no se evaluaron sin otorgarles la liquidación correspondiente no ayuda a mejorar las relaciones entre docentes y autoridades. Por otro lado, contrario a la visión de Ramírez (2012), pese a las limitaciones y las opiniones desfavorables que se han generalizado dentro de diferentes grupos sociales, parece que para los profesores aún persiste la idea de ser agentes de cambio social.

La posibilidad existente aquí, es la realización de un estudio que integre ambas perspectivas, y que considere tanto elementos específicos de la docencia dentro del salón de clases, como aquellos factores sociales que influyen en la práctica de los profesores, como el sistema educativo y las recientes reformas que tienen repercusiones directas.

3. Método

Problemática.

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, las representaciones sociales tienen una estrecha relación con el actuar grupal, los estudios revisados en el capítulo anterior muestran que hay evidencia de que esto ha sido así a lo largo del tiempo. Sin que ello implique que se mantengan estáticas, sino lo contrario, se van modificando de acuerdo al contexto nacional e incluso internacional.

Por eso surge la necesidad de conocer cuáles son las representaciones que han construido los profesores, en una situación de cambios en su práctica laboral, y en un ambiente donde han perdido el estatus social que antes otorgaba el mero ejercicio de la profesión docente. Las posibilidades de predicción de futuras acciones son escasas, pero abren la posibilidad de conocer el sentir de los profesores respecto a su trabajo dentro y fuera del salón de clases.

Con este objetivo en mente, se retomó la teoría de las Representaciones sociales, y se llevó a cabo un trabajo de alcance descriptivo, del que se describen los procedimientos metodológicos a continuación.

Participantes

Se trabajó con una muestra intencional de 63 profesores de nivel primaria de las delegaciones Iztapalapa (31) y Benito Juárez (32), seleccionadas por sus características sociodemográficas que contrastan: aunque las dos zonas son urbanas; Iztapalapa presenta altos niveles de densidad poblacional, y bajo desarrollo social, mientras que Benito Juárez posee el nivel más alto de desarrollo social dentro de la Ciudad de México. La muestra está constituida en su totalidad por profesores de escuelas públicas, y los instrumentos fueron aplicados en el mes de diciembre de 2014.

Instrumentos / Técnicas de recolección de datos

Hoja de Datos sociodemográficos. Que considera el sexo, la edad, grado al que imparte clases, años de dar clase, categoría del plan de carrera magisterial, y la institución de formación profesional.

Redes Semánticas. Ante la dificultad de la recolección de las RS por su propia complejidad. Abric (2001b) establece que hay que cumplir 3 requisitos:

1. Identificar el contenido de la Representación social.
2. Estudio de las relaciones entre los elementos, importancia relativa y jerarquía.
3. Determinación del Núcleo Central.

Para lograr esto, analiza varios métodos entre los que destacan la entrevista, los cuestionarios, carta asociativa, y la asociación libre: que permite la identificación del núcleo central, los elementos, la importancia relativa y jerarquía y estructura de los componentes pero que sin embargo, son débiles al proporcionan elementos del contenido periférico que respalden y den contexto al núcleo central. Así mismo, Abric (2001b), señala que el uso de métodos asociativos, son una herramienta útil para la obtención del *Núcleo Central* y las interrelaciones entre los objetos que forman parte de la representación, pero no aportan mucho en el estudio del contenido periférico, para lo cual sugiere métodos interrogativos. En cuanto a los métodos asociativos, y de acuerdo a su propuesta a los participantes se les debe de proporcionar una *palabra estímulo*, a partir de la cual estos deben escribir las ideas que evoquen de manera espontánea y posteriormente jerarquizarlas; sin embargo, para el tratamiento de los datos, se menciona la realización de un análisis estadístico para determinar la relevancia de las respuestas dadas, que no es especificado. González-Aguilar (2015) retoma la propuesta para el análisis de Redes semánticas de Reyes (1993), y la modifica para reducir el número de palabras evocadas: de un mínimo de cinco respuestas requeridas a tan sólo tres, para jerarquizarlas, y agregar una explicación de cada palabra agregada.

El sustento para este tipo de técnica, se extiende hasta los modelos de Psicología cognitiva, que proponen la existencia de dos tipos de memoria de acuerdo con la estructura de su contenido: la memoria episódica, que es el almacenamiento de recuerdos específicos, y la memoria semántica que incluye nuestro conocimiento sobre el mundo, personas, lugares, significados de objetos y palabras, y el conocimiento culturalmente aceptado. A través de la memoria semántica nosotros representamos la información del exterior en términos de conexiones, por medio de unidades de información llamadas *nodos*. Dado que recreamos el mundo a través de una red de ideas y hechos interconectados. Por lo que la memoria incluye todo tipo de conocimientos que adquirimos y además requiere un sistema representacional, mismo que es adquirido por el individuo por medio de la sociedad en la que éste se desarrolla, y que influye de manera determinante en el modo en que entendemos el mundo y en las decisiones que tomamos. Cuando una persona sufre pérdida de memoria por un traumatismo, es a través de la memoria semántica que se facilita la recuperación de recuerdos episódicos, pero si se llega a afectar las conexiones semánticas de un individuo, éste tendrá una gran dificultad para recuperar la información perdida (Schwartz 2011), pero esto no está aislado del contexto social, Boyer y Wertsch (2009), proponen que la memoria semántica nos permite extraer información acerca de un hecho o situación actual, a partir del estado pasado de un hecho, esto es, que a partir de las asociaciones que haga un grupo, que surgen a partir de las experiencias directas o indirectas con el suceso, se puede estudiar la situación actual de un fenómeno particular, lo que proporciona evidencia desde otras ramas de la psicología para los planteamientos de Moscovici.

Por lo que el método propuesto por González-Aguilar (2015), y retomado en este trabajo, no sólo se apega a la propuesta teórica de las RS, sino que también se sustenta en evidencia empírica sobre la manera en que cada individuo adquiere y retiene la información del mundo a nivel cognitivo. Si bien, esta modificación es susceptible a las críticas por perder riqueza de palabras evocadas, gana profundidad en el significado de cada una de ellas. Además de que, al trabajar con las dos formas en

las que el ser humano conoce, se obtiene el núcleo central y se agrega contenido, que complementa la propuesta de Abric (2001b), además de que facilita y enriquece la Representación Social que pretende obtenerse.

Aclarado este punto, para la selección de las frases estímulo, se consideró como punto de partida el trabajo de Moscovici (1979), quien realizó su estudio sobre las RS del psicoanálisis a partir de sus elementos, tales como los terapeutas, pacientes, proceso terapéutico y la teoría en sí. Abric por su parte encontró que las RS que los grupos elaboran a partir de sí mismos, la tarea, los otros participantes y el contexto, arrojan mejor congruencia con las acciones de los participantes (2001a), esta misma postura es apoyada por Reyes (2010). Por lo que se diseñaron frases que hagan referencia a las vivencias particulares del profesor, y no como situaciones que sean vistas como externas. Para el tema de investigación, se comenzó con el profesor mismo como frase estímulo; seguido de la evaluación docente, situación que lo afecta directamente; después se presentó una frase que hace referencia a su labor: la enseñanza; para después continuar con los alumnos que son las personas para que enseña; y por último se considera una reflexión final sobre la educación, en general, en México. Con base en esto, las frases estímulo seleccionadas, en orden de aplicación son:

*Ser profesor de primaria significa.

*La evaluación a los docentes significa.

*Para mí, enseñar es.

*Los alumnos, para mí son.

*La educación primaria en México es.

Procedimiento

Para las escuelas primarias, se mostró una carta de presentación, junto con una solicitud de permiso, y se solicitó el apoyo de los profesores. En la delegación Benito Juárez, las propias escuelas,

solicitaron que el permiso fuera solicitado en la Subdirección Técnica de la zona, ubicada en Av. Arcos de Belén #23, Colonia Centro. Delegación Cuauhtémoc, piso 13; ahí se indicó que la solicitud debía ser ingresada en la Administración Federal de Recursos Educativos del Distrito Federal (AFREDF), ubicada en Parroquia 1130, Santa Cruz Atoyac, Delegación Benito Juárez; esta instancia analizó y redirigió la solicitud de regreso a la Subdirección Técnica. En este punto, fue requerida una explicación del proyecto, las escuelas consideradas, y el compromiso de entregar una copia de los resultados obtenidos, los documentos fueron enviados a cada escuela considerada, y en un lapso de 10 días se obtuvo la respuesta de cada profesor, y una carta de acceso. De manera paralela, se trató de llevar a cabo el mismo procedimiento en la delegación Iztapalapa, la solicitud se entregó a la AFREDF, misma que canalizó la solicitud a la Subdirección técnica de Iztapalapa —ubicada en Av. Javier Rojo Gómez #1149, Barrio San Pedro, Iztapalapa, donde la instancia rechazó la solicitud con motivo del acuerdo 717 (Diario Oficial de la Federación, 2014, 7 marzo) que indica en el inciso “d” de su artículo tercero del capítulo dos que dice:

[Las autoridades deberán] asegurar el respeto del tiempo de la escuela y en específico el tiempo del aula, evitando las acciones y programas que no respondan a una solicitud del centro escolar, al desarrollo de su Ruta de Mejora, que distraigan a la escuela de sus prioridades educativas y le generen carga administrativa.

Mientras que el mismo capítulo pero artículo quinto agrega que “Los programas y acciones generados por las autoridades educativas locales y municipales deberán evitar que la escuela sea el sitio de descarga de iniciativas públicas, sociales y privadas que la distraigan y desvíen del cumplimiento de los objetivos y metas educativas”. Sin embargo, en el mismo acuerdo, en el capítulo uno, se indica que el propio acuerdo tiene como objetivo aumentar la Autonomía en la gestión de las escuelas, por lo que en la delegación Iztapalapa todo permiso fue otorgado de manera directa, que permite a cada escuela decidir en qué programas participar, siempre que no se afecte el horario de

atención a los alumnos, y para lograrlo se requirió del apoyo de directores de los centros educativos que coordinaran los horarios de visita, en momentos en que los profesores no estuvieran en los salones de clase, como juntas e incluso horarios de comida, respetando la participación voluntaria, y el anonimato y confidencialidad para salvaguardar sus intereses.

Una vez obtenidos los permisos, se acudió a cada escuela, y a cada profesor se le entregó una copia del instrumento, por cuestión de acuerdos institucionales, los profesores no podían desatender el grupo, por lo que se optó por darles las instrucciones, y dejarles el instrumento para recogerlo posteriormente. Se les explicó el procedimiento a realizar, junto con 2 ejemplos: “Le voy a decir una palabra, y quiero que me diga las primeras palabras sueltas que se le venga a la mente, sin importar que de momento parezca que no tienen sentido, por ejemplo: ¿Qué se le viene a la mente si le digo ‘Pelota’?” —Se escucharon las respuestas, y se les invitó a decir más palabras— ¿Y si le digo, manzana? —De nueva cuenta se escuchó y alentó la evocación de palabras— Muy bien, entonces haremos eso en las hojas que le entregué. Vendrán unas frases, y por cada una, usted escribirá las primeras tres palabras sueltas que se les ocurra; después las ordenará, colocando “uno” a la que usted considere que está más relacionada con la palabra que está escrita. Posteriormente, deberá justificar su respuesta, ¿tiene alguna duda?”. Cuando existieron dudas, se buscó aclararlas, tanto antes como después de la aplicación. En días posteriores, se procedió a recoger los instrumentos y se agradeció la participación del profesor.

Análisis de datos.

Los datos obtenidos —palabras evocadas, jerarquización y explicación— fueron ingresados al programa informático Microsoft Excel 2013. De acuerdo, con la propuesta manejada por Valdez (1998), el primer paso para procesar los datos, fue realizar una lista con las diferentes palabras evocadas por los profesores junto con la cantidad de veces que se le otorgó un “uno”, “dos” y “tres”

en la jerarquización. Por cada mención en el primer lugar, se le dio un valor de “diez”; por cada mención en el segundo, “nueve”; y un valor de “ocho” cada vez que una palabra fue colocada en tercer lugar dentro de la jerarquización, para después sumar los valores obtenidos de frecuencia y jerarquía en cada palabra que resultan en el *Peso Semántico*

Quien procese los datos, deberá elegir, bajo criterios particulares a cada situación, cuántas palabras serán usadas como el núcleo de la Red. Quien use esta técnica se puede apoyar en el Peso semántico obtenido y en el Índice de Consenso Interno (ICI). Este se obtiene sumando la cantidad de veces que una palabra es mencionada, sin considerar su jerarquía, y dividiendo el resultado entre la cantidad de participantes (González-Aguilar 2016). En este caso, la opción elegida para presentar de manera gráfica el núcleo de la representación, fue a través de una gráfica radial, que se genera seleccionando los datos dentro del programa Excel, y que muestra las palabras definidoras junto con su Peso semántico, ordenadas de mayor a menor, empezando con los valores más altos en la parte externa, y yéndose al centro a medida que los valores disminuyen.

A partir de estos núcleos, se profundizó en el contenido considerando los porqués que los profesores respondieron de esas palabras en específico, para lo cual se partió de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) desarrollada por Glase y Strauss en 1967, que es una metodología de análisis relacionada con la recolección de datos, que permite la formulación de hipótesis conceptuales (Schettini y Cortazzo, 2015: 33) con la particularidad de que favorece el establecimiento de relaciones entre estos conceptos para generar una coherencia interna del fenómeno estudiado, por lo que Araya concluye que es una alternativa para el estudio de las Representaciones Sociales, ya que permite el estudio del contenido y de su estructura, a través de su reconstrucción en dos etapas: el análisis descriptivo y el relacional; en el primero se construyen categorías generales a partir de elementos singulares, y en el segundo se construyen las relaciones y jerarquías existentes de los diferentes contenidos (Araya, 2002: 70).

El procedimiento de la Teoría Fundamentada inicia en la obtención de los datos, a partir de los cuales comienza la codificación de la información, y posteriormente la comparación constante hasta llegar a la saturación, que es cuando ya no hay más información a codificar, para lograrlo se puede comenzar por aplicar una *teoría sustantiva* preexistente al caso de estudio (Schettini y Cortazzo, 2015: 34), lo que en este caso viene siendo la teoría de las Representaciones Sociales.

Dentro del proceso de codificación, se desarrollan tres fases, la primera es la codificación abierta, que consta de dos momentos, el primero requiere el tratamiento de los datos brutos, los cuales se comparan constantemente, posteriormente se les asigna un código común a los fragmentos de una entrevista; el segundo es el desarrollo de categorías iniciales, es decir la búsqueda sistemática de las propiedades de la categoría. Codificación Axial. Significa el análisis intenso de una categoría en términos de los elementos del paradigma de la codificación, el cual a su vez implica el análisis de las propiedades de las categorías antecedentes. Permite develar las relaciones entre categorías. Y por último está codificación selectiva, que implica un proceso de reducción de las categorías por descarte, por fusión o transformación conceptual en otras categorías de nivel superior (Araya, 2002: 72 y 73).

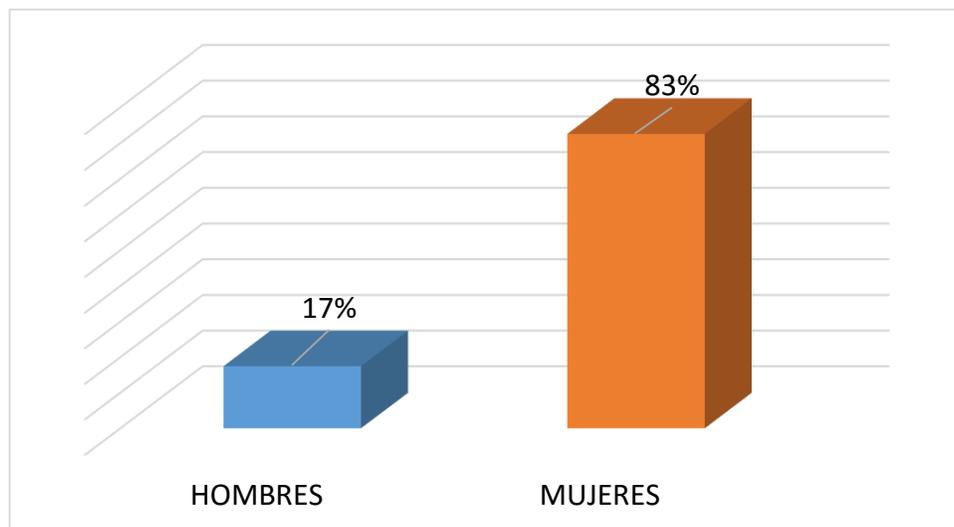
En el análisis de los datos de este estudio, existe un movimiento constante entre las fases de codificación, con las palabras jerarquizadas a través de las redes semánticas, se obtienen jerarquías, y se descartan algunas palabras definidoras que son macro-categorías, de acuerdo a la relevancia observada y a la fusión de algunas otras; se codifica el contenido de las respuestas con lo que surgen nuevas categorías; que se relacionan y se vuelve al proceso de codificación selectiva. Para esta fase del estudio se usó el programa Atlas Ti 19 como apoyo, para la codificación del contenido expresado como justificación de las respuestas dadas a las redes semánticas y generar un mapa relacional de los conceptos representacionales.

Es importante aclarar que aunque el procesamiento de los datos incluye algunos procedimientos matemáticos, no cambia el hecho de que el estudio tiene un enfoque cualitativo y que el objetivo del trabajo está enfocado sobre la comprensión de los significados que producen los docentes. En este caso, los procedimientos numéricos sirven para generar los conceptos centrales de la representación y que tienen la utilidad de determinar a qué elementos se les asigna mayor relevancia dentro de las respuestas dadas por los profesores. Situación que dista mucho de dar un carácter cuantitativo, o “mixto”.

4. Representaciones Sociales de los profesores sobre la educación

Características de los participantes.

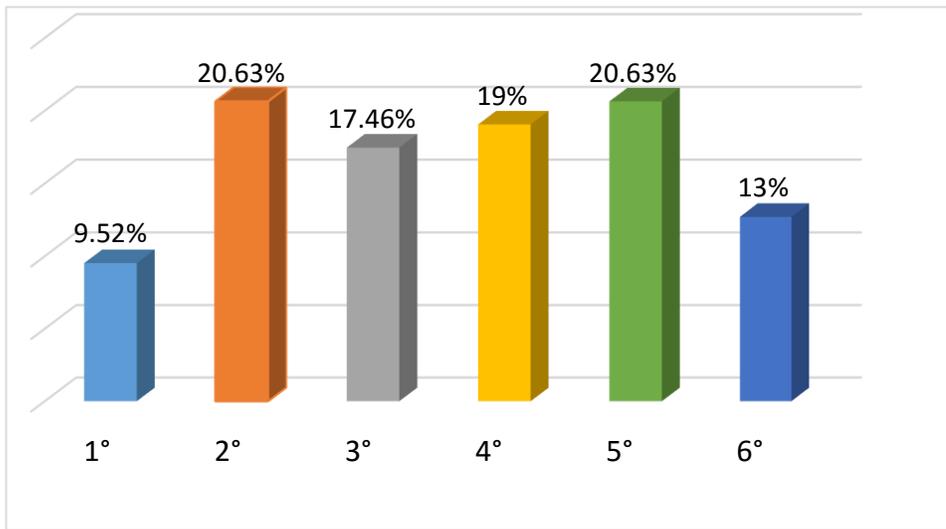
Antes de exponer los datos del principal objetivo de la investigación, se describen los rasgos de la muestra con la se trabajó. Ya que si bien no serán usados como variables, permite dar contexto a las respuestas dadas. Participaron 63 profesores de escuelas primarias públicas, de los cuales 31 fueron de la delegación Iztapalapa, y 32 de la delegación Benito Juárez, con una distribución muy similar. Existe un predominio de mujeres con 83% de ellas contra el 17% de hombres participantes [Gráfica 3]. Todos con 39 años como promedio de edad.



Gráfica 3. Distribución de participantes por sexo (Elaboración propia).

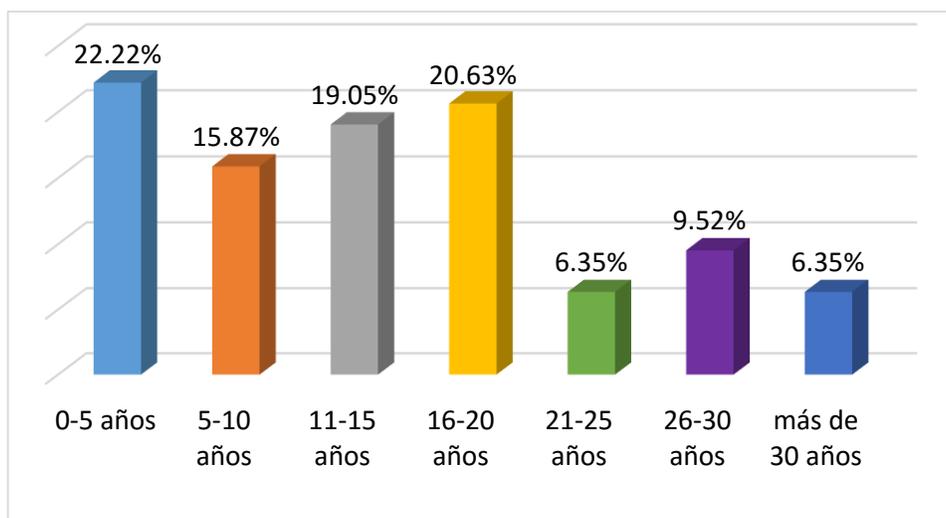
En cuanto al grado en el que imparten clases, sólo existe una cantidad menor en los profesores que dan clases en primer año y sexto con 9.52% y 13% respectivamente. En el resto de

los grupos oscilan entre el 17.46% y el 20.63% como puede verse en la Gráfica 4.



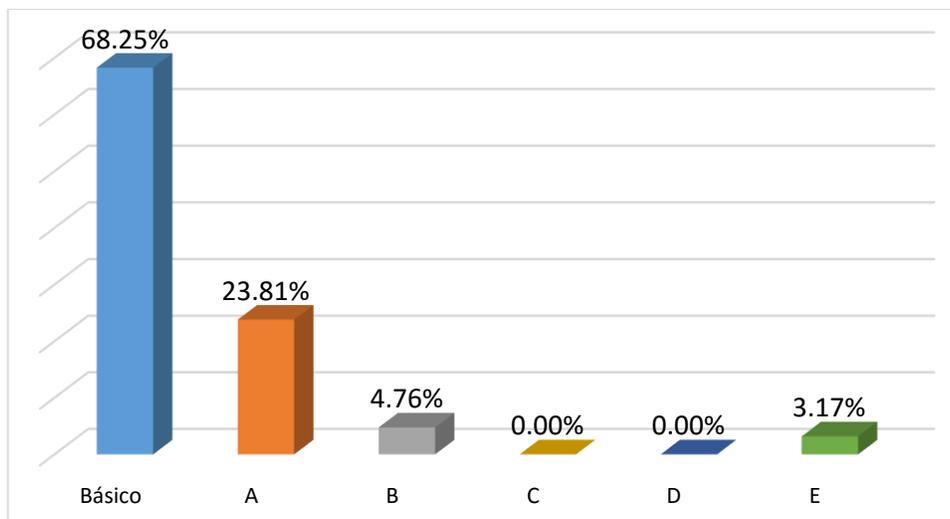
Gráfica 4. Distribución de participantes por grado que imparten (Elaboración propia).

En cuanto a los años que llevan en el salón de clases, aproximadamente 38.09% tienen menos de 10 años como profesores, el 39.65% entre 11 y 20 años, 15.87% entre 21 y 30 años y sólo 6.35% de los profesores que participaron tiene más de 30 años. Que si bien no tienen validez estadística, junto con el promedio de edad resultan en una muestra que se inclina entre la juventud y la madurez profesional [Gráfica 5].



Gráfica 5. Distribución de participantes por años de labor docente (Elaboración propia).

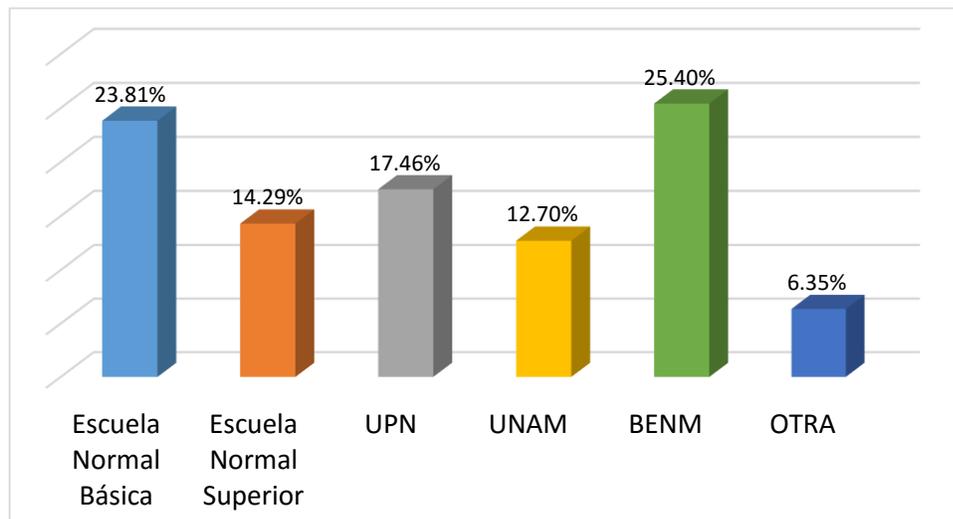
Cuando se realizó la aplicación de los instrumentos la participación de los profesores en el ahora extinto programa de estímulos salariales, conocido como Carrera Magisterial era escasa. En la elaboración del instrumento se consideró un piloteo y se establecieron las respuestas “Básico” y “No pertenece” por separado, con el fin de hacer más identificable la situación del profesor, pero realmente pertenecen a la misma categoría de salario, y una mayoría absoluta de los profesores se encuentran en esta situación con el 68.25%, 23.81 de los profesores se encontraron en el primer nivel del programa, menos del 5% en la categoría “B”, no hubo profesores que reportaran los niveles “C” y “D”, y sólo dos profesores mencionaron obtenían el nivel más elevado de estímulos [Gráfica 6]. Lo que nos da un indicio de que los profesores que participaron, obtienen un salario similar por hora trabajada.



Gráfica 6. Distribución de profesores por Categoría de Carrera Magisterial (Elaboración propia).

Por último, se consideró la escuela donde se formaron como profesores. Aquí se dieron cuatro opciones, Escuela Normal Básica, Escuela Normal Superior, Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y se incluyó otro inciso para agregar instituciones diferentes, dadas las respuestas dadas en esta opción, se agregaron dos categorías: UNAM, con la carrera de pedagogía tanto de la Facultad de Estudios Superiores Aragón y la Facultad de Filosofía y Letras, en Ciudad Universitaria;

y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) con su licenciatura en Educación Primaria. Cabe mencionar que esta institución pertenece a la Escuela Normal Superior (ENS), pero 16 profesores la identificaron por separado. Si se consideran las diferentes modalidades reportadas de Escuelas Normales, nos da un total de 63.5% de profesores egresados de ellas, contra un 17.46% de la UPN, 12.7% de la UNAM y 6.35% de Otras, mismas que corresponden a instituciones privadas de enseñanza [Gráfica 7].



Gráfica 7. Distribución de participantes por institución de formación (Elaboración propia).

Ser profesor.

El primer análisis directo del objeto de estudio corresponde a las respuestas dadas ante la frase estímulo “Ser profesor de primaria”. El total de palabras diferentes que se dieron fueron 85, según el análisis propuesto por Reyes (1993), se consideran las primeras 15 para formar el núcleo de la Red Semántica de la frase estímulo, pero al observar a detalle el Peso semántico (PS) de estas palabras y el Índice de Consenso Interno (ICI), sólo “Responsabilidad” y “Compromiso” poseen valores altos — con valores PS/ICI de 210/36.51% y 201/34.92% respectivamente— mismos que las colocan como las palabras con más menciones y mayor valoración dentro de la jerarquía otorgada por los profesores, disminuyendo drásticamente a partir de la tercera palabra con un 15.88% —que

resulta de la unión de las respuestas “Guiar” y “Guía” dada su proximidad semántica, expresada también en el contenido de sus justificaciones—, y “Vocación” con un ICI de 14.29%; por lo que estas respuestas poseen menos de la mitad de consenso dentro del núcleo de respuestas que las primeras dos, y a partir de las cuales decae aún más el peso jerárquico del resto de las palabras con menos de 8%, con lo que se observa que existe una diferencia notable en la presencia de las respuestas dadas, misma que se puede observar en la Gráfica 8. Por lo que si bien, el método propuesto por González-Aguilar (2015), parte de una categorización de todas las palabras que destacan en la elaboración de la red semántica, en el caso particular de este estudio los resultados muestran que las representaciones se concentran en pocas palabras, por lo que si realmente se quiere obtener un núcleo representativo de lo social, conviene centrar la atención en aquellas que están mayormente presentes en las representaciones de los profesores, postura que coincide con Wagner y Hayes, para quienes el núcleo muestra un “consenso funcional” en los valores modales más altos en las asociaciones (2011 cit. en González-Aguilar 2015: 118).



Gráfica 8. Red “Ser Profesor Significa” por Peso semántico (Elaboración propia).

Como ya se dijo, para el análisis de las respuestas a la frase estímulo “Ser profesor significa”, se consideraron las cuatro palabras con mayor peso otorgado por los profesores, mismas que son “Responsabilidad”, “Compromiso”, “Guiar” y “Vocación”. Para esto, y con el fin de sintetizar las respuestas, se categorizaron los contenidos a partir de elementos clave que justificaban cada palabra.

Responsabilidad

En el caso de *Responsabilidad*, se logran distinguir tres situaciones: la primera es que la “Responsabilidad”, primera palabra definidora, tiene “Implicaciones” (primer categoría) es necesaria y la base del trabajo como profesor, ya que el asumir la responsabilidad tiene conlleva a realizar tareas no deseadas, esto se expresa en oraciones de los participantes, que se citarán bajo la indicación del participante *S.* seguida del número de cuestionario que corresponde a la frase. En este caso los profesores expresaron que:

La responsabilidad nos mueve, incluso para realizar las labores más arduas, incluso sin desear hacerlas” (S. 4). [...] es la actitud que permite que mis objetivos se cumplan aunada al Amor y Compromiso” (S. 11). Es un respeto a mi profesión. (S. 52).

Pero también consideran las consecuencias de una falta de responsabilidad, ya sea el incumplimiento del trabajo, o incluso repercusiones adversas más allá de lo laboral:

Si no somos responsables, aunque tengas los mejores conocimientos de nada sirve nuestra preparación (S. 53). Sin responsabilidad no se hará ningún trabajo. (S. 60). Un docente irresponsable fomentará los peores propósitos de la educación (egoísmo, indiferencia, enajenación, sumisión) (S. 19).

La segunda situación observada en las justificaciones dadas a las respuestas asociadas a la frase estímulo, está en la categoría “Cómo se ejerce” la Responsabilidad directamente en el ejercicio de la docencia dentro y fuera del aula

Implica implementar estrategias que atiendan la diversidad del grupo. Adaptar actividades a las exigencias particulares. (S. 6). Implica una preparación constante para mejorar las deficiencias en la preparación de clases (S. 26). Ser maestro y trabajar con personas, guiarlas y compartir con ello (S. 33). Este valor siempre está presente, desde la puntualidad y asistencia (S. 42) también nos enfrentamos a otros retos que requieren que seamos más responsables en la labor (S. 44).

Además dentro de las implicaciones de la Responsabilidad, se encuentra la transmisión de conocimientos académicos, pero también de valores morales en los que el profesor es el ejemplo.

[...] es importante formar a los alumnos en conocimiento, sobre todo en valores (S. 16). Somos ejemplo para ellos y debemos ser responsables en nuestras actitudes, conocimientos y habilidades (S. 40) [...] encierra muchos valores que son fundamentales tener y transmitir a los niños para que sean ciudadanos buenos (S. 46).

La tercera y última situación, o categoría, encontrada, es sobre la categoría “participantes” en el ejercicio de la Responsabilidad, y los profesores mencionan a los alumnos y a la comunidad como los entes hacia quienes se dirige esta cualidad considerada básica, pero vale destacar que de manera implícita los profesores se asumen como responsables, ya sea de manera singular o plural, del “yo” o del “nosotros”, y es algo que se percibe en una gran parte de las respuestas, incluso las ya citadas en párrafos anteriores:

Se trabaja con seres en formación (S. 18). Es un compromiso el que se adquiere en el momento de ser un profesor, con los alumnos y la comunidad al brindar el servicio necesario y adecuado (S. 34). Tenemos una responsabilidad, la de guiar y formar a personitas (S. 44). Representa la forma de cómo te ven tus alumnos (S. 48). Somos los responsables, de la formación académica de los alumnos (S. 23).

La Responsabilidad termina siendo una cualidad que es necesario adquirir para el buen desempeño del profesor, en su relación con los alumnos y la comunidad donde desempeña su labor,

esta responsabilidad se expresa en el trabajo que debe desarrollar cumplir su trabajo en el salón de clases, pero también se consideran a sí mismos como un ejemplo ante los niños, a los cuales no sólo les transmite conocimientos académicos, también enseña valores y forma personas, ciudadanos.

Compromiso

La siguiente palabra dentro de la jerarquía semántica del Ser Profesor, es *Compromiso*, mismo que guarda una estrecha relación con la Responsabilidad mencionada anteriormente. Ante esta respuesta, los contenidos de las justificaciones de los profesores se dividen en dos categorías: “participantes” e “implicaciones” La primera, al igual que en la “responsabilidad”, incluye a los alumnos y a la comunidad, pero aquí se agrega de manera explícita la palabra “país”, México, como ente ante el cual se adquiere el compromiso educativo, lo que hace suponer que si bien la responsabilidad es directa con los alumnos y la comunidad que lo rodea, ésta se debe a un compromiso de un tipo superior que se hace con la sociedad, y su futuro desarrollo:

Ser docente implica responsabilidad con la niñez y con la comunidad, con el país; ya que somos formadores en todos los sentidos e incidimos en los ciudadanos futuros (S. 25).
Con tus alumnos y con uno mismo, para entender la proyección que tienes dentro y fuera de tu entorno escolar (S. 30). Tengo un compromiso con la niñez y juventud de mi país (S. 3).

Cuando la justificación de Compromiso como respuesta, se enfoca a los alumnos, los comentarios de los profesores se enfocan al proceso educativo:

La docencia adquiere un compromiso total con la educación aprendizaje de los alumnos, y lo mismo solicita de los alumnos y padres de familia (S. 58). Se debe comprometer con la educación de los niños. Por enseñarles de la mejor posible, de manera responsable (S. 13). Como docente es propiciar el conocimiento entre alumnos (S. 16).

Este apartado está relacionado con la categoría de “Participantes” de la palabra definidora Responsabilidad, en el que se vierten las opiniones sobre las que los profesores consideran ejercer en su papel como educadores, que a su vez ellos recibieron de profesores en su pasado.

Es necesario comprometernos a ser actores participes en la vida de más personas e influir en ellas de manera positiva (S. 4). La responsabilidad de educar mentes no es algo simple que se pueda tomar a la ligera, es como tener plastilina y moldear algo deseado (S. 5). Mis maestras eso me enseñaron y dejaron huella, en los aspectos de compromiso social, colaboración, ayuda y a ver diferente la vida (S. 28).

Guiar

Estas implicaciones, se continúan desarrollando en la siguiente palabra con mayor peso en la red: *Guiar*, en la que sólo se distinguen dos categorías, de las cuales “Alumnos” se repite nuevamente, siendo ellos a quienes el profesor debe guiar en el proceso de aprendizaje:

Es importante guiar adecuadamente a los educandos para que adquieran conocimientos duraderos (S. 45). Somos importantes para llevar a los alumnos por buen camino (S. 50). Es el que guía el trabajo, quien evalúa y dirige el camino por el cual el alumno va a adquirir los aprendizajes (S. 7).

Pero resaltan, que el “Guiar” al alumno, lo conciben desde una perspectiva constructivista, en la que el profesor es más bien un facilitador para que el alumno construya el conocimiento:

Durante mi intervención con mis alumnos guío a ciertos procesos de aprendizaje en ellos, les muestro diferentes caminos y ya ellos eligen alguno (S. 2). El profesor debe ser el instructor que busque alternativas de enseñanza-aprendizaje en el alumno (S. 122). El profesor es un facilitador del aprendizaje que está en el aula para guiar la construcción de conocimientos (S. 26).

Vocación

Por último, aparece como respuesta *Vocación*, los “alumnos” vuelven a aparecer en las justificaciones, pero reciben menos atención, centrándose más en la “Vocación” los “motivos” para dedicarse a la docencia, que es necesaria debido a la naturaleza del trabajo y que surge desde etapas tempranas de la formación propia del profesor:

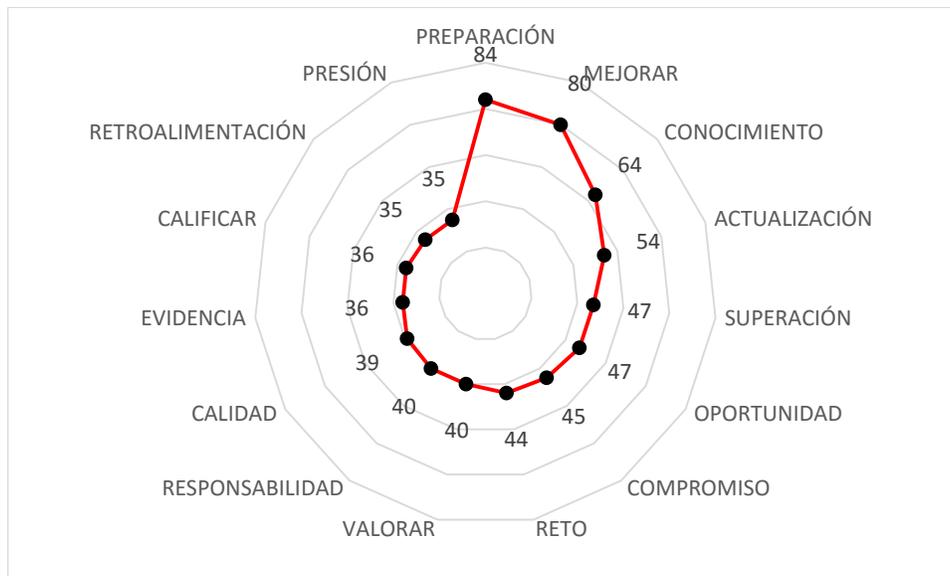
Desde la etapa de estudiante surge el interés (S. 1). Se necesita paciencia con los niños para impartir un tema y para tratar a los niños. Tener amor a la profesión (S. 14). Dentro de todas las carreras, ésta nos permite dejar huella (buena o mala) en los alumnos (S. 20). Es de suma importancia tener vocación por todo lo que implica, no sólo ser maestra, sino enfermera, guía familiar, jardinera y muchos oficios más que se relacionan con el cuidado y formación de un niño S. 46). Si no tienes vocación con la niñez, no eres un buen maestro (S. 52).

Con esto atribuimos que el *Ser Profesor*, representa Responsabilidad, Compromiso, Guiar y Vocación, todo esto siempre relacionado con los alumnos, dentro y fuera de la escuela, en la que el profesor funge como alguien que ayuda a construir conocimiento, y es ejemplo para los que lo rodean, pero es una profesión con mucha responsabilidad dado que tiene a su cargo a niños.

Evaluación docente.

Al revisar la siguiente frase estímulo, fue más complicado establecer un criterio de selección ya que aquí no hubo un conjunto de palabras que predominaran marcadamente dentro de la Red semántica, sin que esto implique un gran acuerdo, ya que la palabra con una jerarquía mayor “Preparación”, tuvo un Peso semántico de 84 y un Índice de Consenso Interno de apenas 14.29%, una tercera parte de lo que obtuvo la palabra “Responsabilidad” en la frase estímulo anterior. Bajo el mismo criterio de seleccionar sólo las palabras que fueran relevantes, se seleccionaron las cuatro primeras obtenidas en la Red de acuerdo al Peso semántico e Índices de Consenso Interno: “Preparación” (PS 84 / ICI

14.29%), “Mejorar” (80 / 14.29%), “Conocimiento” (64 / 11.11%) y “Actualización” (54 / 9.52%) [Gráfica 9].



Gráfica 9. Red “La Evaluación a los docente significa” por Peso semántico (Elaboración propia).

Preparación

En cuanto al contenido que respalda a la respuesta *Preparación*, se generaron tres categorías, la primera, y la que tiene una mayor cantidad de códigos generados, es “práctica docente”, en la que los profesores aluden a una preparación para el aula de clases:

Todo docente debe tener una preparación sólida para ejercer esta profesión (S. 15). Para una mejor educación y para ser mejor docente se requiere de preparación (S. 44). Es importante la preparación para actualizarse y así poder transformar la educación (S. 45).

Sólo un profesor, resaltó explícitamente la preparación teórica que debe acompañar la práctica docente.

Es importante que el docente conozca las teorías, los conceptos, los postulados, etc. Que coadyuden a su práctica docente y éste a su vez logre comprender su contexto (S. 12).

Otros simplemente lo hicieron de forma implícita, y mencionan la preparación dentro de una segunda categoría de “medios”, mismos que mencionan deben de ser de calidad, y a los profesores se les deben de dar facilidades tanto de acceso como de tiempo para poder tomarlos, esta categoría ya se relaciona con la evaluación de la reforma de 2013)

Se tiene que preparar a los docentes con cursos que verdaderamente ayuden a conocer los cambios que se dan en la educación (S. 51) Para evaluar al docente primero se le debe de otorgar facilidades de preparación y tiempo para ello, cursos de calidad (S. 58).

La última categoría fue el término “fines”, y que está directamente a la evaluación docente, pero no aparece como examen, sino sólo como evaluación que puede darse de diferentes formas.

Obtener una preparación constante para desarrollar una evaluación óptima (S. 33). Si uno no está preparado, por lógica saldrá mal en la evaluación (S. 39).

Se observa que, por una parte los alumnos dejan de ser mencionados de manera directa, la Evaluación docente, es un elemento que no se relaciona tanto con el trato a los alumnos, sino con su desempeño profesional; y por otro lado, contrario a lo esperado, la preparación no estuvo mayormente relacionado con la evaluación docente que estaba próxima a ser aplicada. La pregunta que se puede generar en esta frase estímulo, es *¿los profesores se consideran a sí mismos, lo suficientemente preparados para ejercer su profesión? ¿Sus compañeros lo están?*, y las respuestas afirmativas o negativas darían pie a otro tipo de explicaciones sobre a qué se atribuyen los resultados de la educación en el país.

Mejora

La segunda palabra definidora que se asignó a la red, fue *Mejora*, que genero dos categorías que están íntimamente relacionadas entre sí “autoconocimiento” y “cambio”. En la primera, se menciona a la evaluación en términos de los profesores mismos y su práctica:

Es la que nos indica cómo nos hemos desenvuelto antes nuestros grupos y alumnos (S. 24). Un profesional debe plantearse nuevos retos y estrategias para lograrlos (S. 26). Nos indica en qué áreas académicas podemos prepararnos más (S. 40).

Pero como ya se dijo, este autoconocimiento, está relacionado con un potencial de “cambio” que los profesores asumen debe ser una mejora.

El reconocer nuestras debilidades permite tomar acciones para mejorar la práctica docente (S. 7). Debería ser enfocado a la mejora en beneficio de los alumnos (S. 1). El proceso de evaluación nos permitiría observar y conocer aquellas áreas en las que mostramos deficiencias o no las dominamos, esto con el fin de que hagamos conciencia y tomemos cartas en el asunto y nos preparemos para que esa deficiencias se vuelva fortaleza (S. 10)

Conocimiento

La tercera palabra fue *Conocimiento*, que en sus justificaciones se hace mención principalmente como un punto de “referencia”, algunos profesores lo refieren al resultado de la evaluación:

Éste [el conocimiento] se refleja directamente en resultados, aunque sean cuantificados, son un referente para saber qué áreas debemos reforzar (S. 17). Así puede medirse que tanto sé en términos generales (S. 59).

Mientras que para otros la referencia se da dentro del aula de clases.

El conocimiento es el arma de todo docente, ya que permite abrir nuevos horizontes y caminos para dejar una semilla de luz a los alumnos y su crecimiento (S. 25). En el desempeño como docente en el aula (S. 16).

Actualización

La cuarta palabra definidora fue Actualización, que es vista como un medio para un *Debe ser* de la educación como “objetivo” a conseguir.

Debe ser enfocado a la mejora de la educación y no vista como un castigo (S. 1). Fortalecer la profesión docente (S. 16). Siempre encaminado a ideas de mejora. (S. 30). Tenemos que buscar los conocimientos que no tenemos (S 63).

Presión

En el caso de red, mientras la mayoría de las otras palabras que conforman la red, se muestran positivas a ambiguas ante la evaluación, llama la atención a definidora Presión, ya que posee una connotación negativa hacia la evaluación. Al revisar las justificaciones dadas por los profesores, si bien no se explica en qué sentido la evaluación representa una presión, los profesores expresan esta evaluación más como una herramienta política que resulta un poco dispareja al ser ellos los únicos evaluados.

Sólo desean presionar a una “evaluación” que no es la adecuada ya que la gente que a veces nos actualiza está peor que uno (S. 31). Una evaluación escrita no brinda el reconocimiento de todas las habilidades y destrezas, que posee un docente y depender de ello el despido o cambio de actividad (S. 34). Si la evaluación fuera congruente, entonces deberían evaluar a todos los servidores públicos, no sólo a los docentes (S. 62).

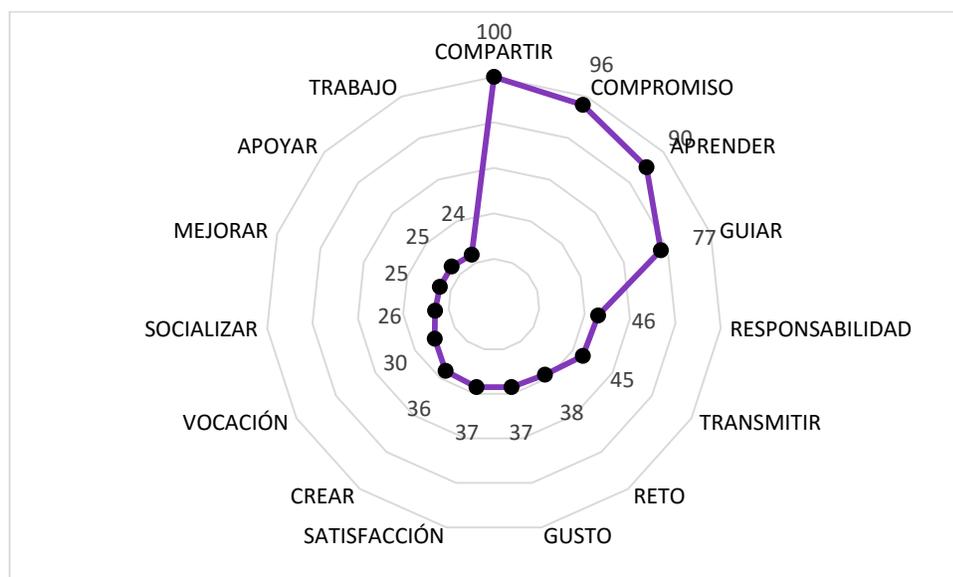
Un profesor, no ve esta presión como algo malo para los profesores, y comenta que es “Presionarlos para que se actualicen. Por las características de los niños es necesario ir dos pasos delante de ellos, sin embargo hoy día varios alumnos superan a los docentes” (S. 61). Por lo que la presión, resulta benéfica si lleva a los profesores a prepararse para los retos que representan las nuevas generaciones de niños.

Con las respuestas y justificaciones dadas ante esta frase estímulo se hacen evidentes los conflictos de la evaluación y los problemas políticos entre magisterio y profesores, que se esperaban

de acuerdo a la literatura revisada. Y si bien, al menos en apariencia la evaluación no se encontraba como un elemento definido en términos de exámenes, y tampoco se muestra actitudes directamente negativas ante una evaluación y actualización de los profesores; al enfocar los comentarios hacia un “Debe ser” dejan entrever que existe una situación diferente en el cómo “Es” la situación educativa en México.

Enseñar.

Al observar la red semántica para la frase estímulo “Para mí, enseñar es”, también son las primeras cuatro palabras las que se diferencian del resto en cuanto a sus Pesos semánticos y en sus ICI, siendo “Compartir” (100/17.46%), “Compromiso” (96/17.46%), “Aprender” (90/15.87%) y “Guiar” (77/12.70%) [Gráfica 10]. Lo que arroja dos términos (“Compromiso” y “Guiar”) que también fueron mencionados frecuentemente en la frase estímulo “Ser profesor significa”. Y que, de acuerdo con el respaldo de las respuestas, tiene que ver con el hecho de que enseñar es parte de ser profesor, por redundante que parezca.



Gráfica 10. Red “Para mí, enseñar es” por Peso semántico (Elaboración propia).

Compartir

La primera respuesta *Compartir*, se vierte en dos grandes tendencias, la primera es “Conocimientos”, que es lo que se comparte principalmente, pero los profesores refuerzan la postura constructivista, al mencionar que ellos ayudan a que el niño construya conocimiento de manera activa:

Enseñar no significa transferir información como si los alumnos carecieran de conocimientos, cada uno cuenta con referentes (S. 17). Todos aquellos conocimientos, habilidades, destrezas que poseen se deben compartir con la finalidad de brindar competencias para la vida, ya que el conocimiento no debe de ser exclusivo (S. 34). Se puede compartir conocimientos a cualquier persona (S. 17).

Pero la siguiente categoría resultó especialmente llamativa para la investigación, y hace referencia a los “alumnos”, pero más allá de los conocimientos formales, los profesores mencionan las necesidades extraescolares de los niños, y como ellos asumen su labor como algo más allá de los aspectos meramente académicos:

Los problemas que traen nuestros educandos debemos compartirlos con el docente, sólo así podremos hacer una labor de calidad (S. 15). Los niños pasan en ocasiones más tiempo con el maestro que con sus padres y es nuestra responsabilidad hacerles sentir que juntos podemos salir adelante (S. 46). Amo a mis alumnos y quiero darles lo mejor que tengo en un ambiente agradable (S. 62).

Compromiso

La segunda palabra encontrada en la red es *Compromiso*, que al igual que las respuestas dadas en “Ser Profesor”, se enfoca en los “alumnos” y en las “implicaciones”. En el caso de los primeros, se reivindica que es hacia ellos el compromiso ya que los profesores refieren que:

Es un compromiso que tengo con la niñez para que en el poco tiempo que estoy con cada grupo, les doy herramientas necesarias para que sea buenos mexicanos (S. 54). Es mi labor sacar adelante a los alumnos (S. 63). Es un compromiso que se adquiere con los alumnos y por ende con la sociedad (S. 58).

De igual forma, en las “implicaciones” se vuelve a hacer mención a que es un requisito básico para cumplir con su labor como docentes y que sin él, no es posible lograr los resultados educativos dadas las dificultades de ser profesor. Por lo que si bien, no aporta mucha información nueva, si es una confirmación de las respuestas dadas anteriormente.

Es una labor ardua y que requiere de varias habilidades para lograr los objetivos (S. 25). En uno debe de haber compromiso para conducir a los alumnos a que desarrollen sus competencias (S. 40). Si no hay compromiso al cumplir con mi trabajo con los niños, no se lleva a cabo (S. 43). Básico, dedicación, gusto y sobre todo, compromiso (S. 51). Debo prepararme con antelación para poder presentarme ante el grupo. (S. 59).

Aprender

La tercera palabra dentro de la red semántica fue *Aprender*, y aquí no fue necesario sacar más categorías, sólo hay que señalar que casi todos los profesores que dieron esta respuesta refieren que los alumnos son motivación para conocer más, pero también aprenden de los niños:

Día a día aprendo de mis alumnos, yo les transmito conocimientos pero de ellos aprendo cosas preciosas (S. 1). Yo no lo sé todo y el enseñar me permite aprender. Aprender nuevas cosas, aprender sobre mis alumnos, pero sobre todo aprender de mí mismo (S. 3). En el momento que yo me encuentro enseñando también aprendo ya que los alumnos me transmiten aquellos conocimientos que poseen, los cuales van enriqueciendo el tema abordado (S. 10). A través de la enseñanza podemos aprender de los alumnos a ser más humanos de su inocencia (S. 23). Día con día aprendo de mis alumnos (S. 27). A lo largo de la docencia, los niños nos enseñan muchas cosas que nos van haciendo mejores maestros y a la vez formamos mejores alumnos. De las experiencias negativas también aprendemos y nos sirven para no volver a equivocarnos (S. 46). Aprendemos de los niños que pasan por nuestras manos, año tras año (S. 53). Los niños también me hacen aprender (S. 62).

Guiar

La última palabra seleccionada para desarrollar dentro de la frase estímulo “Para mí, enseñar es”, fue *Guiar*, aquí también se repite el patrón que se mostró en el tema de ser profesor: es a los “alumnos” a quien se guía, y con una perspectiva en la que el profesor es quien se encarga de ayudarlos a construir su propio conocimiento.

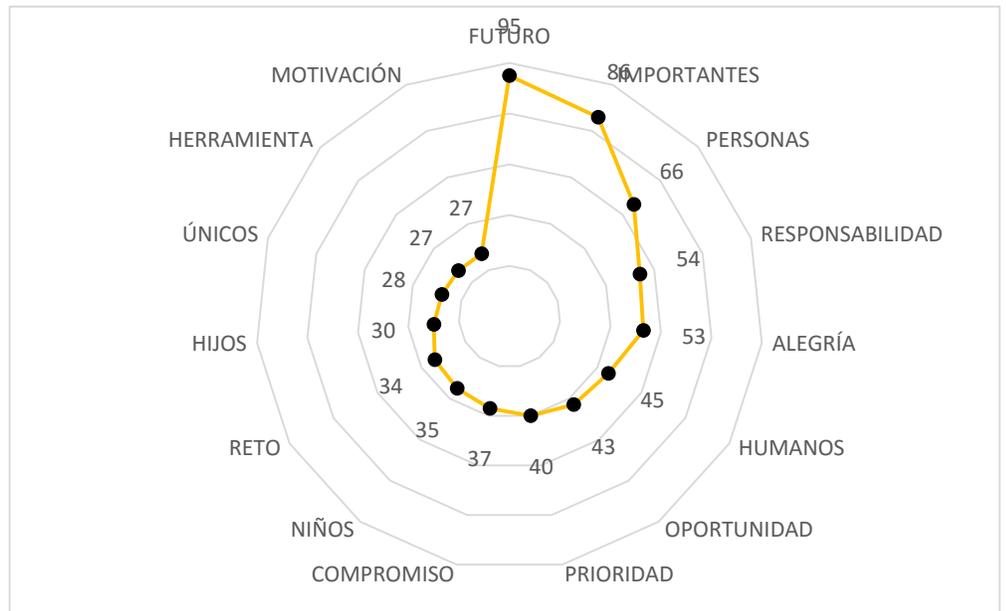
Somos los que pasamos lo aprendido a los alumnos para así construir su aprendizaje (S. 9). Los contenidos que se pretenden lograr en los alumnos están en ellos de manera empírica pero en la escuela se deben formalizar tales, elevar el grado de complejidad y adaptarlos para ser utilizados en su vida diaria (S. 13). El guiar a los alumnos al conocimiento del mundo que les rodea y de sí mismos por medio de actividades donde ellos desarrollen sus habilidades intelectuales y físicas (S 19). Como docentes somos sólo personas que guían a los niños para que ellos adquieran conocimientos (S. 44).

La justificación que se da respecto a lo que significa enseñar, muestra que los alumnos tienen un papel central, en el que no se concibe como estar frente a un salón de clases, sino que significa que existe un intercambio continuo con los alumnos, los profesores guían compartiendo conocimientos y aprenden cosas de los alumnos en su calidad de niño, e impulsan al profesor a aprender más; pero estas interacciones no se limitan al conocimiento formal, los profesores reconocen necesidades en los niños y en algunos casos afirman que pasan más tiempo con el profesor que con sus padres, lo que implica otro tipo de requerimientos por parte del niño.

Los alumnos

Para la frase estímulo “Los alumnos, para mí son” las palabras que tuvieron una mayor jerarquía semántica, con sus respectivos Pesos semánticos e Índices de Consenso Interno en una expresión PS/ICI fueron “Futuro” (95/17.46%), “Importantes” (86/14.29%), “Personas” (66/11.11%) y “Responsabilidad” (54/9.52%) [Gráfica 11], aquí la decisión fue aún más difícil, porque se repite la

distribución que se obtuvo en la evaluación docente, no existen palabras que predominen claramente, pero tampoco existen altos índices de consenso interno, por lo que se optó por repetir el patrón de palabras desarrolladas dentro de la representación.



Gráfica 11. Red "Los alumnos, para mí son" por Peso semántico (Elaboración propia).

Futuro

Para *Futuro*, la palabra con mayor jerarquía semántica dentro de la red, los profesores dieron respuestas que se agruparon en dos categorías, la primera corresponde a las expectativas de los “logros personales” que pueden llegar a tener los alumnos, que superen obstáculos, lleguen a ser profesionistas y logren el éxito, como quiera que pueda ser entendido:

Ellos pueden lograr todo lo que se propongan (S. 23). Prepararlos para enfrentar un futuro, para ser mejores personas en las que puedan desenvolverse, desempeñarse en las oportunidades y experiencias (S. 33) Ellos son nuestro futuro y por eso debemos formar a los niños con buenos valores y niños exitosos (S. 44).

La segunda categoría tiene una connotación de “posibilidad social”, y refieren las esperanzas que se tienen para los niños de hoy logren mejorar la sociedad mexicana en un futuro, lo que en

algunas respuestas también se expresa responsabilidad que se acepta como adyacente ante esta situación:

Son una futura sociedad y mis hijos son parte de ésta (S. 5). Son nuestros aciertos o errores de toda la vida, ellos serán el cambio o el retroceso (S. 9). Porque pienso que mejorarán el rumbo de nuestro país en años venideros (S. 39). Son el futuro, y si logro que sean gente de bien y se preparen adecuadamente, serán un buen futuro para mejorar a nuestro México (S. 51).

Importante

La segunda respuesta considerada dentro de la red, es *Importantes*, las respuestas muestran que los alumnos son relevantes, pero las respuestas se dividieron en tres distintos niveles diferentes a el primero es a nivel “profesional”, el segundo en un nivel “personal” y el tercero hacia los “alumnos mismos”, y que indican hacia donde enfocan esa importancia de los alumnos. En el caso de la primera categoría, los profesores mencionan que sin alumnos no tendrían trabajo y de ahí adquieren su importancia.

Son el pilar de mi labor (S. 1). Los alumnos son lo más importante, si hay una escuela sin ellos nada queda por hacerse (S. 31). Si no los considero de esa forma, no me puedo responsabilizar de mi labor (S. 43). Es mi labor, por lo tanto son importantes para mi desempeño en el futuro de la sociedad (S. 45).

Esta última respuesta ayuda a aclarar, que no necesariamente ven a los alumnos como instrumentos para tener trabajo, sino que muestra que la atención está centrada en el ámbito laboral. En el segundo caso, la importancia que adquieren los alumnos adquiere una dimensión más personal para el profesor:

Estamos enseñando por ellos y para ellos, ya que son nuestro futuro (S. 40). Son las personas con las que y por las que trabajo, para mí, es mi materia prima, mi motor y de donde parte todo el proceso de enseñanza (S. 42).

Por último, existe una tercera categoría en la que los profesores reconocen la importancia de los alumnos por sí mismos, por su condición de seres humanos:

Son seres humanos con distintas ideas, emociones, pensamientos (S. 1). Los veo como el presente en donde se deben de formar los hombres del futuro de la sociedad (S. 26). Son seres humanos a los que se les enseña para que sean mejores personas y sean gente exitosa y con buenos valores (S. 44).

Personas

Las respuestas anteriores están muy relacionadas con la siguiente categoría de la red semántica, al asociar a los alumnos con palabras sueltas, los profesores mencionan que los niños son *Personas*, y en esta situación tampoco se vuelve necesario generar más categorías, ya que todas las respuestas reconocen en los niños su condición de ser humanos y sus cualidades racionales y emocionales, su potencial y fragilidad.

Son personas, ya tienen conciencia de sí mismos, a los cuales hay que respetar, valorar y tomar en cuenta sus sentimientos y pensamientos, así como sus conocimientos previos (S. 6). Son seres humanos que tienen deseos, necesidades y problemas, son seres vivos complejos que se insertan en un sistema social (S. 8). Sienten, piensan y pueden crear su aprendizaje (S. 41). Trabajamos con pequeñas personitas delicadas que sienten, que piensan y no podemos equivocarnos (...) (S. 52). Los niños son esponjitas que aprende y reproducen lo que viven, y valoran a quien les enseña bien (S 61).

Responsabilidad

Por último, los alumnos vuelven traer a flote el tema de la *Responsabilidad*, pero a diferencia de situaciones anteriores, en este punto sólo se hace mención de las “implicaciones” que tiene la responsabilidad con los alumnos.

Su desempeño como educandos depende de mí, que sean unos ciudadanos exitosos en el futuro (S. 14). La seguridad y su aprendizaje están en nuestras manos por varias horas al día (S. 16).

Dado que desde que entran a la escuela, soy responsable de cada uno de ellos, tanto en su aprendizaje como en su comportamiento (S. 48).

En este apartado, es notable la relación y consistencia que existe entre esta categoría y las generadas en otras frases estímulo previas y sus respectivas categorías. En especial cuando se refiere a los Alumnos y la responsabilidad y lo que se espera lograr

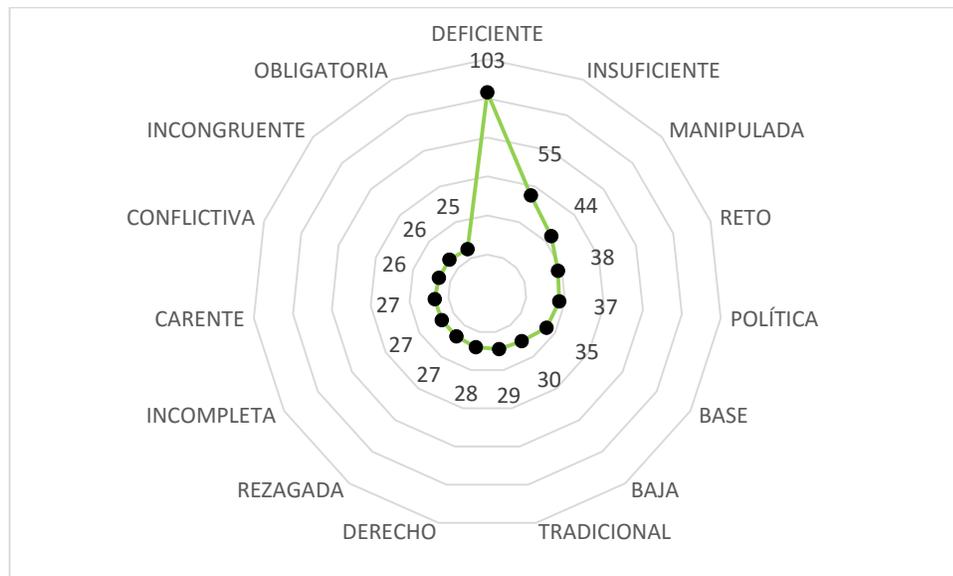
Antes de proseguir, aquí, hay un caso particular que puede destacar, en el que uno de los profesores participantes señaló, al omitir su respuesta en esta parte del instrumento, que no sabía que responder ya que nunca se había preguntado eso, lo cual resulta peculiar ya que los propios profesores muestran que a veces se pasa más tiempo con los alumnos que con otro grupo de personas.

Las preguntas, que surgen son ¿qué significa para los profesores los resultados de las evaluaciones, tanto nacionales como internacionales? ¿Qué papel han tenido ellos? ¿Consideran que como conjunto han respondido ante la responsabilidad de su profesión? ¿Qué otros factores consideran que podrían afectar estos resultados?

Educación en México.

De las cinco frases estímulo que formaron parte del estudio, “La educación primaria en México” fue la que obtuvo resultados más dispersos: de las 124 palabras diferentes que fueron expresadas por los profesores, 98 tuvieron una sola mención y 11 de ellas dos menciones, pero la mayoría se refieren a valoraciones negativas de la situación de la educación en el país, tan sólo en el núcleo nueve palabras hacen referencia explícita a situaciones desfavorables mientras que las seis restantes —sin el contenido adicional— tienen una postura neutral. Aquí solamente “Deficiente” tiene un Peso semántico de 103 y un Índice de Consenso Interno de 17.46% siendo relativamente superiores, pero se optó por elegir otras 2 palabras que ayuden a darle un poco de contenido extra a la representación, por lo que también se analizan “Insuficiente” con un PS/ICI de 55/9.52%, y Manipulada con

44/7.94% [Gráfica 12]. La diversidad de palabras muestra que existen formas muy variadas de expresar una misma percepción negativa.



Gráfica 12. Red “La educación primaria en México es” por Peso semántico (Elaboración propia).

Deficiente

Cuando se habla de que la educación en México, lo que más piensan los profesores es en *Deficiente*, en la que los profesores señalan “carencias” en el modelo educativo, ya que carece de calidad y tiene fallas estructurales, lo que implica los fundamentos en la educación por competencias, sus contenidos y el sistema de evaluar a los alumnos.

El programa educativo, no piensa, reflexiona ni trabaja como se debe “pensando en nuestros alumnos”, se ha perdido el interés y responsabilidad de nuestras autoridades (S. 33). La educación es deficiente porque no tiene calidad bajo el modelo de competencias, si quieren aprenden y si no, no se puede reprobar (S. 39). Ya que tiene muchas irregularidades y errores a nivel estructural, de contenidos, currículo y actualización de maestros.

La siguiente categoría, “recursos”, hace clara referencia a la escases de material, infraestructura y humana que se da en la educación dentro del país, resulta particularmente llamativo

que una de las respuestas hace alusión a la falta de interés ligada a los poca remuneración recibida, si bien sólo es un caso, no deja de ser la percepción de los otros y va de la mano con los datos generados por otras investigaciones en las que el estatus que otorgaba el ser profesor permite suplir algunas carencias, lo cual no significa que sea posible mantener a los profesores en condiciones precarias.

A pesar de que las reformas que se han realizado en materia de educación, existe una gran diferencia en infraestructura, libros de texto, personal docente etc., factores que no permiten el logro de los estándares internacionales (...) (S. 7). Escasas instalaciones para material tecnológico, falta de una buena infraestructura, energía eléctrica, agua (en comunidades rurales). (S. 22). Los maestros no tenemos un ingreso decoroso, por lo que no hay interés por parte de la mayoría de los profesores (S. 29).

Por último, dentro de las deficiencias señaladas por los profesores se encuentran las de “acceso a la educación”, en la que se señala la exclusión de algunos grupos sociales, dentro de los que se encuentra el ingreso a la escuela de calidad de acuerdo con los recursos económicos que se poseen, pero también la deserción de los alumnos por la falta de aprendizaje, porque no sólo se trata de poder ir a la escuela, sino que la educación recibida sea significativa y aporte un aprendizaje real.

Considero que la cobertura no es lo suficientemente amplia en lo que respecta a la inclusión de personas con capacidades limitadas y sobre todo la eficiencia del servicio que se les oferta. (S. 4). Los resultados que se muestran en los alumnos quedan por debajo de las perspectivas (propósitos) y se van agrandando las lagunas que quedan en cada grado escolar, hasta que llega el momento en que el alumno deserta de la escuela ya sea en secundaria o nivel medio superior (S. 6).

Insuficiente

La siguiente palabra evocada es “Insuficiente”, que repite dos de las categorías producidas en la categoría anterior: “recursos” y “acceso a la educación”. En la primera se vuelve a señalar las

diferencias entre lo que plantean las instituciones educativas a nivel federal y la realidad en las escuelas.

Los recursos no son suficientes para las exigencias que anuncian las reformas (S. 10). Existen múltiples factores que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje (no sólo el desempeño de los docentes), que impide el logro de lo marcado en planes y programas (S. 26). Hay escuelas que no cuentan con los elementos mínimos necesarios para trabajar (S. 27).

En este caso el “acceso a la educación”, se focaliza en que la infraestructura educativa favorece el hecho de que los recursos económicos sean requisito para obtener una buena educación.

Estudian los niños que tienen la facilidad (S. 24). No permite que toda la población tenga acceso a una educación de calidad (S. 63).

Manipulada

La última respuesta dada por los profesores en este estudio es *Manipulada*, que resulta muy llamativa ya que se hacen señalamientos directos sobre como los intereses del grupo político que ocupa el poder en el momento afecta al desarrollo educativo, a beneficio de éste. Buscando disminuir la probabilidad de que se dé un cambio real en la sociedad a través de la educación, por lo que se agrupa como “gobierno”.

Considero que el gobierno manipula el tipo de educación en México, yo observo que sólo quiere mano de obra barata y no científicos o profesiones que sean agente de cambio (S. 4). Los planes y programas, así como los libros no dan cuenta real de las necesidades de la gran mayoría de destinatarios, todos tienen que apegarse a un interés parcial impuesto por el gobierno (S. 16). Porque cada 6 años se cambia el proyecto educativo de acuerdo a los fines gubernamentales del momento (S. 17).

Como se puede ver a lo largo del procesamiento de los datos obtenidos de los profesores, muchas de las respuestas están relacionadas entre sí, y los alumnos están muy presentes en diferentes

aspectos de las representaciones de los profesores. Estas relaciones que se expresan por parte de los profesores, corresponden de manera natural, a la propuesta de las Representaciones Sociales, tanto como a su consideración como sistemas, como a sus elementos constituidos en la propuesta de Abric del Núcleo central y contenido periférico; pero también realizan casi de manera automática, el siguiente paso en el método de comparación constante de la Teoría fundamentada, por lo que esquematizar todos los resultados obtenidos resulta más sencillo.

En la ilustración 15, colocamos como tema de representación a la “educación” (en mayúsculas), y en un primer nivel, colocamos a las áreas de la educación de cada frase estímulo elegidas por el investigador (con mayúscula inicial): “ser profesor”, “evaluación docente”, “enseñar”. “alumnos” y “enseñar”. Y en un segundo nivel, colocamos las palabras que formaron parte de cada una de las redes formuladas (en minúsculas), que forman el núcleo de la representación, y el contenido periférico de la representación se encuentra en el desarrollo elaborado en previamente. Como puede observarse, existen conexiones entre las respuestas dadas por los profesores, tal es el caso de “responsabilidad”, que tuvo mayor Peso semántico en dos frases estímulo, diferentes; en las que él profesor se ubica así mismo como responsable, y es hacia los alumnos a quien va dirigida. Situación similar se da en el caso de “enseñar” y “guiar”, que estuvieron presentes en Ser profesor y Enseñar, lo cual se explica mediante el compromiso que el profesor dice adquirir con los procesos de enseñanza aprendizaje con los alumnos.

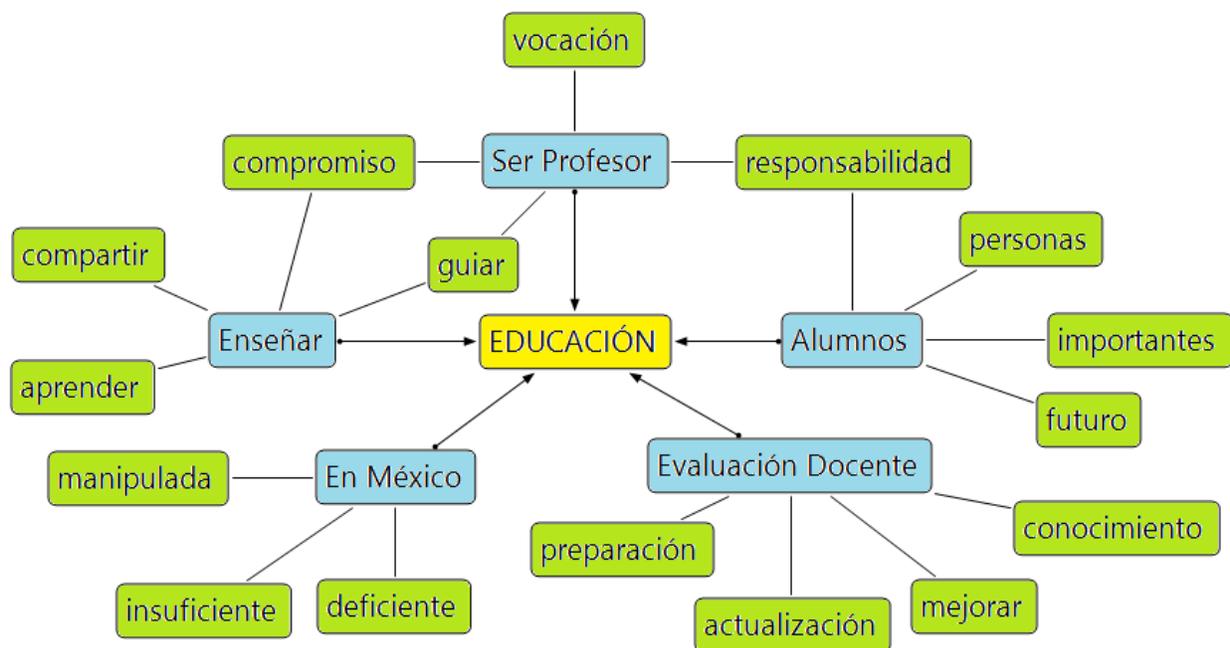


Ilustración 13. Esquema Conceptual de las representaciones sociales de la educación.

Existe un posible conflicto entre las respuestas que se dan al describir la educación en México, donde se señalan negativamente algunas cuestiones institucionales, y la evaluación docente ante la que los profesores muestran una actitud favorable, caben dos hipótesis que podrían explicar esta situación: Primero. Al momento de aplicar los instrumentos, debido a que la evaluación docente estaba lejana temporalmente no se percibía como algo con mucha relevancia dentro de su campo. Segundo. Las respuestas fueron dadas con reservas, para no mostrar una oposición a la reforma y evitar represalias por parte de las autoridades. Quizá sea un poco de ambas, pero por las respuestas dadas ante la representación de la educación en México, donde se expresan posturas abiertamente contrarias a la institucionalidad, por lo que se asume que la primera opción tiene un mayor peso.

5. Reflexiones Finales

Sobre la teoría de las representaciones sociales.

El trabajo teórico desarrollado en la presente investigación, se une a los trabajos realizados desde una perspectiva crítica que, junto a autores como Jahoda y Araya, se hacen observaciones a la teoría de las Representaciones sociales con el fin de aportar a la construcción de una teoría para la comprensión de fenómenos micro y macro sociales. Ya que si bien, Abric, Marková y Jodelet desarrollaron trabajos con el fin de expandir determinadas problemas temáticos de la teoría, también es necesaria una continua integración de todos estos trabajos, lo cual implica contrastar, eliminar elementos que resulten inconsistentes, y a partir de ahí también se pueden desarrollar otras ideas que mejoren la teoría en su conjunto. Negarse a la crítica, es negarse al crecimiento.

Sin pretender desvalorizar todo su trabajo y su trayectoria, varios de los problemas de la Teoría de las Representaciones Sociales, tienen un posible origen en la omisión casi absoluta de Moscovici sobre las influencias que tuvo para su trabajo: mencionar de manera explícita y directa las referencias a la cibernética y los conceptos que retomó de ahí, hubiera facilitado su comprensión. Con Jodelet y Marková, dos de las autoras que tienen mayor peso en el desarrollo de la teoría de las Representaciones Sociales, existe una falta de rigor para tratar categorías. Si bien es cierto que, en las ciencias sociales resulta improbable una precisión matemática de los fenómenos estudiados, tampoco podemos caer en el error hacer conceptos ambiguos que en vez de facilitar el entendimiento del mundo, lo dificulten o simplemente no digan nada.

Se hace hincapié en esto ya que se considera que los principales planteamientos teóricos expuestos aquí, establecen una distinción entre el conocimiento que sirve para la vida diaria y el conocimiento científico. Y nosotros buscamos un conocimiento científico sobre el conocimiento de la vida diaria. No por esto se descarta la importancia de las ideas para la vida diaria, desde Durkheim

se tiene en cuenta que descubrir la verdad sobre el funcionamiento del mundo no es suficiente para que tenga un impacto en la vida social, sino que también es necesario que sea creído y las sociedades son las que tomarán decisiones con base en estas ideas (1914/1997); también Moscovici, hizo su planteamiento original con la propuesta de una teoría formal sobre las teorías de la vida diaria; y por último Bateson, que si bien pertenece a una escuela de pensamiento diferente y considera que todo lo que podemos conocer de la realidad está mediado por las interpretaciones que hacemos del mundo, acepta la existencia de una realidad objetiva y que los científicos deben partir de los datos (1972: 9). Situación que permite la posibilidad de una premisa filosófica común que debe tenerse muy clara para evitar llevar a la teoría por senderos oscuros, epistemológicamente hablando.

La mención de la cibernética, nos lleva a la propuesta teórica de este trabajo. Ya que existe un problema al querer desarrollar conceptos como “retroalimentación” y “recursividad” que vienen de la escuela de pensamiento analítico, dentro de una teoría con influencia de la escuela intercontinental, ésta situación se dio desde que Moscovici tomara estas ideas desde Wiener (Moscovici, 2003), pero sin desarrollarlas y considerarlas en su teoría sin una mayor explicación, lo que llevó a algunos autores a manejarlas sin tener una idea mínima de sus orígenes e implicaciones, lo cual merma la posibilidad de un entendimiento real de la teoría. Una posible salida a esto, se encuentra en los trabajos de Bateson mismo, quien menciona para unir ideas, no se pueden sumar dos pensamientos como $a+b$, ya que el resultado sigue siendo el mismo; por lo que sólo se pueden combinar que, en su analogía matemática, se expresa a través de una multiplicación del tipo $a*b=ab$, proceso en el que surge un pensamiento diferente con nuevas cualidades; con esto y sin buscar un re-encadre total dentro de la epistemología cibernética. La posibilidad que se buscó en los esfuerzos de este trabajo es el surgimiento de una nueva teoría sobre representaciones sociales, con una estructura más sólida, conceptos centrales y presupuestos mejor desarrollados, lo que implica una descripción más específica. Pero, los alcances de las propuestas aquí vertidas, se limitan a servir de

planteamiento/introducción, por lo que de ser aceptados deben seguir un proceso de ampliación e integración.

El esfuerzo es necesario, ya que aunque las ideas aquí presentadas lleguen a superar la probable resistencia de quienes ya han trabajado la teoría de las Representaciones Sociales, conceptos como *recursividad*, *totalidad*, *distinciones* no siempre son fáciles de asimilar, y la situación se complica cuando se procede al siguiente orden de abstracción y llegamos a la cibernética de segundo orden, y los sistemas que tienen sistemas de regulación.

Bajo estas mismas limitaciones y posibilidades, se encuentra el tema de una definición de representaciones sociales, pero que sirve de ejemplo para la propuesta de conjuntar y contrastar las diferentes líneas de desarrollo teórico de las Representaciones Sociales.

Desde una postura del constructivismo, se puede objetar esta exigencia de una definición y rigor al teorizar sobre las representaciones sociales. Sin embargo, dentro de esta postura, Olivé señala que existen diferentes vertientes: "constructivismo social", el constructivismo neokantiano y el constructivismo devastador. Las dos primeras aceptan la existencia de una realidad independiente que es interpretada por las personas por lo que

[...] los paradigmas o los marcos conceptuales hacen una contribución determinante para las estructuras causales y para la constitución de los objetos en el mundo. Pero esa contribución, si bien es necesaria, no es suficiente para la constitución del mundo. Por eso, desde este punto de vista no se sostiene que el mundo sea un mero artificio., o completamente un producto de los esquemas conceptuales (Olivé, 1999: 173).

Mientras que para el constructivismo devastador

[...] sostiene que el conocimiento científico y aquello a lo que se refiere es única y completamente una construcción, un producto, de las comunidades científicas. De acuerdo con esta concepción no hay ninguna contribución por parte de la realidad ni constreñimiento impuestos por ella, en el conocimiento científico ni en el contenido de las

teorías científica, pues simplemente no podemos decir que haya esa realidad independiente (Olivé, 1999: 173).

Si adoptamos una postura de este tipo, todo intento de explicar la realidad psicológica o social, se limitaría a ser una interpretación de las interpretaciones de otras personas, dónde todo es válido y toda crítica se vuelve innecesaria. Como Olivé propone, el pluralismo no está peleado con el desarrollo científico sin embargo “esta pluralidad requiere la adopción de un relativismo que no excluya la posibilidad de crítica desde puntos de vista diferentes, sino que por el contrario, dé cuenta de cómo la crítica es indispensable para el progreso del conocimiento” (Olivé, 1998: 183). Premisa que por las influencias Kantianas tanto para Khun y Bateson, es compatible.

La aportación que se ha pretendido hacer, al desarrollar los conceptos de cibernética para las Representaciones Sociales, son sutiles pero consistentes. En primer lugar, el explicar la idea de las distinciones aclara los enunciados de Moscovici cuando sugieren que “no hay un corte dado entre el universo exterior y el universo del individuo (o del grupo), que, en el fondo, el sujeto y el objeto no son heterogéneos” (1961/1979: 33). Al organizar las distinciones propuestas por Jodelet, sobre la naturaleza de las Representaciones Sociales, de acuerdo a los Tipos Lógicos, se organiza de forma que permite establecer relaciones claras entre los distintos niveles representacionales. El desarrollo del concepto de recursividad, ayuda no sólo a entender la influencia recíproca individuo-grupo, sino que explica el cómo y porqué se considera esta explicación recursiva, y no la clásica causalidad lineal progresiva. La recursividad, junto con los niveles de comunicación analógica y digital, explica en un espectro más amplio la creación y transmisión de Representaciones Sociales, que la idea de dialogicidad de Marková (2003). El resultado del desarrollo de estos conceptos, y del sistema dentro de la propuesta de moscovici, da herramientas para desarrollar una propuesta de definición, que si

bien no es definitiva, condensa la esencia de las Representaciones Sociales armonizando las relaciones entre elementos que autores previos consideran en su constitución.

La iniciativa que se vierte aquí, no surge de forma espontánea: es resultado de una búsqueda de distintas propuestas, hechas por diferentes autores —incluidas la, casi desconocida, influencia cibernética—. Para retomar los elementos en común, y darles una forma original que en una sentencia breve, exprese los elementos principales de las representaciones sociales, dé cuenta de su naturaleza y siga permitiendo una flexibilidad en sus aplicaciones teórico-prácticas. En congruencia con algunas críticas vertidas aquí mismo, se espera que de igual esta definición de representaciones sociales sea un punto de llegada y a la vez un punto de partida, para ser modificada en un futuro por los próximos investigadores.

Sobre las representaciones sociales de la educación.

El tema de la educación en México, es un tema que permite recibir y aportar al estudio de los fenómenos sociales, y en particular de las representaciones sociales. Ya que dada su naturaleza, se desarrolla dentro de las instituciones formales e informales de la sociedad, y en un sentido histórico, es posible ver en su desarrollo un reflejo de la realidad del país a través del tiempo, tanto a nivel ideológico como de acción colectiva y de estructuras sociales.

Desde la época prehispánica, la educación ha representado la posibilidad de un cambio social, y por esa misma razón se ve afectada cada que un grupo político diferente sube al poder, o incluso entre miembros de la misma organización, por lo que las instituciones educativas han tenido una historia tan turbulenta como lo ha sido la historia del país.

Si bien el hecho de considerar los indicadores de aprovechamiento escolar —internos y externos al país— puede ser objeto de crítica, la realidad es que resulta casi imposible contar con

otro tipo de parámetros. Sin embargo, por mucho que estas evaluaciones estén diseñadas para una educación de mercado, no dejan de arrojar información, y es por ello que resulta doblemente preocupante el hecho de que México obtenga resultados tan bajos, ya que implica que la educación básica que reciben los niños no está enfocada al desarrollo personal y cultural del individuo, y tampoco sirve para ser formar empleados competitivos en el mercado internacional, lo cual se traduce en posibles limitaciones económicas que seguirán limitando el acceso al patrimonio cultural de la humanidad.

Las supuestas reformas llevadas a cabo en los últimos años dentro del ámbito educativo, han sido más de forma que de contenido, ya que los materiales y planes de estudio siguen siendo los mismos, por lo que es difícil que realmente se presente un cambio real en la calidad de la educación en el país. Para lograr un cambio real, se deben llevar a cabo cambios desde la institución educativa que toma las decisiones a nivel federal, la forma en que se dirigen las escuelas que preparan a los futuros profesores y la asignación de plazas, ya que la corrupción —al igual que en muchos otros ámbitos del país— es un factor que limita o entorpece el desarrollo nacional. Dentro de estos cambios, también deben de ser considerados los profesores, ya que se desaprovecha su experiencia en el aula, además de que esta exclusión genera sentimientos negativos y genera desconfianza.

En esta investigación, estos conflictos magisteriales, se vieron desde la recolección de datos, ya que se presentaron muchas dificultades para poder acceder a los profesores que participarían. Por una parte, la alta burocratización resulta en una escasa claridad sobre cuál es el papeleo necesario para poder realizar una investigación, con la necesidad de recurrir a más de 4 oficinas educativas. Y por otro, existe una desconfianza generalizada por parte de los profesores para emitir sus participaciones.

Sin embargo, a pesar de las dificultades, los resultados fueron muy enriquecedores. Ya que aunque a simple vista los resultados no muestran grandes diferencias con trabajos hechos previamente, las respuestas dadas por los profesores se pueden resumir en que las condiciones llevar a cabo la profesión docente son adversas, tanto en el salón de clases como fuera de él, incluyendo las carencias y presiones institucionales —expresadas desde la formación normal y el hecho de que se responsabilice casi totalmente a los profesores de la educación—, pero existe buena voluntad para estar al frente de un salón de clases, aunque no deja de existir una contradicción entre lo expresado hacia la evaluación docente y las respuestas dadas para la situación de la educación en México, es posible que aunque los instrumentos se hayan manejado de manera totalmente anónima, exista la sospecha por parte de los profesores de una posible represalia o simplemente querer evitar un aumento de la tensión entre autoridades-profesores; esto como una especulación que puede ser aclarado mediante una retroalimentación.

Otra dificultad, relacionada con la cantidad de información, es la comprensión de todos los datos obtenidos y las categorías generadas, sin embargo resulta más sencillo comprender la riqueza de los resultados, cuando las frases estímulo, las palabras evocadas y sus justificaciones se expresan de la siguiente forma:

- Ser profesor
 1. Responsabilidad
 - Implicaciones
 - Como se ejerce
 - Participantes
 2. Compromiso
 - Participantes
 - Implicaciones
 3. Guiar
 - Alumnos
 - Constructivismo
 4. Vocación
 - Alumnos
 - Motivos

- Evaluación Docente
 1. Preparación
 - Práctica docente
 - Medios
 - Fines
 2. Mejora
 - Autoconocimiento
 - Cambio
 3. Conocimiento
 - Referencia
 4. Actualización
 - Debe Ser

- Educación en México
 1. Deficiente
 - Carencias
 - Recursos
 - Acceso
 2. Insuficiente
 - Recursos
 - Acceso
 3. Manipulada

- Enseñar
 1. Compartir
 - Conocimientos
 - Alumnos
 2. Compromiso
 - Alumnos
 3. Aprender
 - Implicaciones
 4. Guiar
 - Alumnos
 - Constructivismo

- Alumnos
 1. Futuro
 - Logros personales
 - Posibilidad
 2. Importante
 - Profesional
 - Personal
 - Alumnos
 3. Personas
 4. Responsabilidad
 - Implicaciones

Ilustración 13. Frases estímulo, palabras evocadas y categorías de las justificaciones.

(Elaboración propia)

De esta forma, se puede obtener una síntesis de las diferentes categorías, que permitan una rápida consulta. Además, se observa de una manera más clara, como las respuestas dadas a diferentes estímulos guardan relación entre sí. Esta situación, hace que los datos sean útiles para una diversidad de estudios, sobre las relaciones que guardan entre sí, y otras posibles maneras de agrupar las

palabras evocadas y sus justificaciones, sin embargo estas posibilidades sobrepasan por mucho los alcances de esta investigación. Por lo que de ser posible, serán tratados posteriormente.

No se puede dejar de lado el aspecto metodológico de la investigación, ya que presenta variaciones importantes a los métodos usados habitualmente en el estudio de las representaciones sociales por medio de entrevistas o métodos meramente asociativos. La propuesta de González-Aguilar (2015) es una que permite obtener datos que facilitan la obtención del núcleo representativo y a la vez el contenido que lo respalda, pero aquí se diferencié también en la manera de realizar el análisis del contenido, ya que González parte de métodos enfocados en el análisis del discurso, mientras que aquí se partió de la teoría fundamentada que, a grandes rasgos, significa que mientras el autor que propuso la versión modificada de las redes semánticas opta por construir categorías a partir de las 15 palabras que arroja la red, y a partir de ahí desarrolla una la representación; aquí existió un salto constante entre la creación, desarrollo, selección y eliminación de categorías. Otra diferencia, es que mientras González se apoyó en otros métodos para obtener información, mientras que aquí todo el método estuvo basado en esta modificación de redes semánticas.

Este mismo ejercicio metodológico, arrojó una cantidad impresionante de información, de hecho, con los datos requeridos previos a la aplicación de las frases estímulo, permitirían hacer comparaciones entre diferentes grupos y a partir de ahí desarrollar otra serie de trabajos, que permitan aprovechar todas las respuestas dadas. Por otra parte, al levantar los instrumentos se adquirió el compromiso de presentar los resultados ante algunas autoridades y más importante aún, a las escuelas donde laboran los profesores que participaron (esto ya que, por el anonimato requerido para proteger a los profesores, resulta imposible ubicar a cada docente participante), y a partir de ahí obtener una retroalimentación que también permite una extensión en la investigación.

Aquí, resulta conveniente admitir que la cantidad de frases estímulo y la información, puede ser considerada excesiva, y que se pudo haber modificado para reducir la extensión del contenido, y

poder examinarlo más detalladamente. Una opción factible recae en la división entre los elementos cotidianos de la educación y los elementos del contexto, y apoyarse en otras técnicas de recolección de datos.

Por último, no debe olvidarse los aspectos éticos de la investigación, que van desde la protección de los datos de los profesores, el tratamiento más riguroso posible de sus respuestas y que procure evitar los sesgos a favor o en contra de la postura personal del investigador; pero no se termina ahí, ya que una situación que se llega a dar, es la falta de una retroalimentación por parte del investigador hacia los participantes: se pide la participación de los profesores, y una vez que el investigador obtiene sus datos no considera necesario permitirle al participante nutrirse de su participación, que puede ser por descuido o tal un egoísmo intelectual. La postura adoptada aquí, es hacia una socialización del conocimiento, y tal posicionamiento implica compartir los resultados tanto con los participantes como con las autoridades y sociedad, la investigación científica no deber quedarse únicamente en la impresión de documentos, sino que debe ayudar a transformar la realidad social.

Referencias

- Abric, J.-C. (2001a) "Las representaciones sociales. Aspectos teóricos". En: J.-C. Abric (Comp.) *Prácticas y representaciones sociales*. p. 11-32. México: Ediciones Coyoacán.
- _____. (2001b) "Metodología de recolección de las RS". En: J.-C. Abric (Comp.) *Prácticas y representaciones sociales*. p. 53-74 México: Ediciones Coyoacán.
- Álvaro, J. L. y Garrido, A. (2007) *Psicología Social: Perspectivas psicológicas y sociológicas*. 2a ed. Madrid: McGraw-Hill.
- Animal Político (2016, 1º Marzo) "Ni liquidación, ni otra oportunidad para maestros despedidos por no evaluarse: Nuño". *Animal Político*. Recuperado el 1º de Marzo de 2016 de <http://www.animalpolitico.com/2016/03/ni-liquidacion-ni-otra-oportunidad-para-maestros-despedidos-por-no-evaluarse-nuno/>
- American Psychological Association (2010) *APA Diccionario Conciso de Psicología*. México: Manual Moderno.
- Araya U., S. (2002) *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Ashby, W. R. (1977) *Introducción a la cibernética*. México: Ediapsa.
- Bateson, G. (1972) *Pasos hacia una ecología de la mente*. Argentina: Ediciones Lohlé-Lumen
- _____. (1997). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bateson G. y Bateson M. C. (1994). *El temor de los ángeles*. Barcelona: Gedisa.
- Belmont, J. A. (2013, 30 octubre) "Plantón de la CNTE afecta 244 comercios: GDF. *Milenio*. Política. Recuperado el 12 de febrero de 2015 de http://www.milenio.com/politica/CNTE-planton-marchas-afectaciones_0_181182126.html
- Bertalanffy, L. V. (1976) *Teoría General de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Botero, P. (2008) "Representaciones sociales. Una mirada a la teoría moscoviciana". En P. Botero. *Representaciones y ciencias sociales: una perspectiva epistemológica y metodológica*". Buenos Aires: Espacio.
- Boyer, P. y Wersch, J. V. (2009). *Memory in mind and culture*. Cambridge University Press
- Bunge, M. y Ardila, R. (2002) *Filosofía de la Psicología*. México: Siglo XXI.
- Cabrera H., D. y Cruz V. R. (2016) Reforma educativa como cambio curricular: representaciones sociales de docentes en una escuela primaria. *Revista de Investigación educativa*. 22. p. 200-225.
- Carrera H., C.; Maldonado P., J. C. y Gutiérrez H., O. C. (2013). "La Reforma Integral de la Educación Básica y su implementación". *2º Congreso Virtual sobre Tecnología, Educación y Sociedad*.
- Castorina, J. A. (2008) "El impacto de las Representaciones Sociales en la Psicología de los conocimientos sociales: Problemas y perspectivas". *Cadernos de pesquisa*. 38 (135) p. 755-778.
- Castorina, J. A. y Kaplan, C. V. (2003) "Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos". En: J. A. Castorina (Comp) *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. p. 9-28. España: Gedisa.
- Coatecatl, J. (2012m 7 marzo) "En el DF, 12 horas de tráfico por bloqueos de la CNTE". *La Razón*. Recuperado el 29 de febrero de 2016 de <http://www.razon.com.mx/spip.php?article114842>
- Diario Oficial de la Federación (2013, 26 febrero). Decreto por el cual se reforman los artículos 3º en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=2013&month=02&day=26> el 4 de noviembre de 2014.

(2014, 7 marzo) *Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014 el 29 de enero de 2015.

Durkheim, E. (1914/1997) "Pragmatismo y sociología". En: G. Silva y G. Valero (Comps). *Antología. Teoría sociológica clásica: Emile Durkheim*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM,

_____. (1898/2007) "Representaciones individuales y representaciones colectivas" En: E. Durkheim. *Sociología e Historia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. p. 35-53.

Durkheim, E. (1912/1995) *Las formas elementales de la vida religiosa*. México: Ediciones Coyoacán.

Escalante G., P. (2010) "La etapa indígena". En: D. Tanck de E. (coord.). *Historia mínima de la Educación en México*. p. 13-35 México: El Colegio de México.

Flament (2001) En: J.-C. Abric (Comp.) *Prácticas y representaciones sociales*. p. 33-52. México Ediciones Coyoacán.

Farr, R. M. (1984) "Prologue". En; R. M. Farr, y S. Moscovici (Eds). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press

Farr, R. M. (1986). "Las representaciones sociales". En: S. Moscovici. (Ed). *Psicología Social*. Vol. II. España: Paidós.

Farr, R. M. (2003). "De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En J. A. Castorina (Comp) *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. España: Gedisa. P. 153-176.

García, A. E. (2011) *Las Representaciones Sociales*. México: FES Zaragoza/UNAM.

Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicología y Psicoanálisis*. México: Siglo XXI.

- González-Aguilar., F. (2006) *Las autoridades de la UNAM: Representaciones Sociales de estudiantes universitarios*. [Tesis Inédita de Maestría en Pedagogía]. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- González-Aguilar, F. (2015) *Representaciones Sociales de la democracia en estudiantes de educación superior*. [Tesis inédita de Doctorado en Pedagogía] México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- González G., J. U. (2012) “Normalismo en México: crisis de ruptura y continuidad. *La tarea. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*. 8. Recuperado el 19 de septiembre de 2014 de http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/docu_normalis8.htm
- González R., F. (1994). “Personalidad, sujeto y Psicología social”. En M. Montero (comp.) *construcción crítica de Psicología Social*. Barcelona: Antrophos.
- González R., F. (2002) *Sujeto y subjetividad: Una aproximación histórico-cultural*. México: Thompson.
- Greaves L., C. (2010). “La búsqueda de la modernidad”. En: D. Tanck de E. (coord.). *La educación en México*. Historia mínima. p. 188-216. México: El Colegio de México.
- Ibañez, T. (2001) *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara.
- INEE (2013) *México en PISA 2012*. 1a edición. México: INEE.
- INEE (2014) *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: INEE. Recuperado 26 de febrero de 2016 de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/senado2014/Informe20141.pdf>
- INEE (2015) *Resultados Nacionales de Logro*. Recuperado el 24 de febrero de 2016 de http://planea.sep.gob.mx//content/ba/docs/2015/estadisticas/Resultados_Nacionales_Logro.pdf.
- Jahoda, G. (1988) “Critical notes and reflections on social representations. *European Journal of Social Psychology*. 18 (3) p. 195-209. DOI: 10.1002/ejsp.2420180302.

- Jiménez V., M. S. y Camacho H., M. (2015) “El diplomado para la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica. Percepciones y opiniones de Docentes de Educación Primaria del Estado de Tlaxcala, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 8 (1). p. 97-109.
- Jodelet, D. (1986) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En S. Moscovici. *Psicología Social II*. p. 469-494. Barcelona: Paidós.
- _____. (2008a) “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”. *Cultura y Representaciones Sociales*. 3 (5) [Versión Electrónica] p. 32-63
- _____. (2008b) “Social Representations. The beautiful invention”. *Journal for Theory of social Behavior*. 38 (4). p. 411-430.
- Keeney, B. P. (1991). *Estética del cambio*. España: Paidós
- López, S. y Flores, M. (2006) “Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 8 (1) pp. 1-15 Recuperado el 20 de abril de 2015 de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie>.
- Loyo, E. (2010) “La educación del pueblo”. En: *La educación en México*. Historia mínima. p. 154-187. México: El Colegio de México.
- Marková I. (2003) *Dialogicality and Social Representations. e dynamics of mind*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Mercado, L. (2010) “Acercamiento a las representaciones profesionales del docente de educación primaria”. En: J. M. Piña (coord.) *El cristal con que se mira. Diversas perspectivas metodológicas en Educación*. México: Ediciones Díaz de Santos p.33-57.
- Miranda L., F. (2010) “La reforma curricular de la educación básica”. En: A. Arnaut y S. Giorguli (coords). *La educación*. Los grandes problemas de México. v. VII. p. 35-60. México: El Colegio de México

- Mireles V., O. (2011). Representaciones Sociales: debates y atributos para el estudio de la educación”. *Sinéctica*. 36. 1-11 Recuperado el 13 de octubre de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000100006&lng=es&tlng=es.
- Montero, M. (2003) Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad. p. 59-72. México: Paidós.
- Moreno, L. (2013, 4 noviembre) "En riesgo, 30 comercios por plantón de la CNTE". *Milenio*. Negocios. Recuperado el 12 de febrero de 2015 de http://www.milenio.com/negocios/riesgo-comercios-CNTE_0_184181801.html
- Moscovici, S. (1961/1979) *El Psicoanálisis. Su imagen y su público*. 2ª ed. Argentina: Editorial Huemul.
- _____ (1981) “On social Representations”. En: J. P. Forgas (Ed.), *Social Cognition*. Londres: Academic Press. p. 181–209.
- _____ (1984) “The phenomenon of social representations”. En: R. M. Farr y S. Moscovici (Eds.) *Social representations*. Cambridge: University Press, 3-69
- _____ (1988) “Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*” 18 (3) P. 211-250.
- _____ (2003) “Le Premier article”. *Le Journal des Psychologues* Numéro hors série, p. 10-13
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986) “De la ciencia al sentido común”. En: S. Moscovici. *Psicología Social* II. p. 679-710. España: Paidós.
- Moscovici, S. y Marková, I. (2003) “La presentación de las representaciones sociales diálogo con Serge Moscovici”. En: J. A. Castorina (Comp) *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. p. 111-152. España: Gedisa.

- Moscovici, S. y Vignaux, G. (1994/2004) “Le concept de thémata. En: C. Guimelli (Dir.) *Structures et transformations de représentation sociales*. [tr. Thomé, S.] Lausanne: Delachaux et Niestlé. Recuperado de; http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/03_5_psicologia_social1/material/descargas/thome_trad_themata_moscovici.pdf el 27 de septiembre de 2015.
- Nezahualcóyotl-Netzahual, M. A. (2015) “Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 15 (6). p. 3-25.
- Notimex (2012, 5 junio) "Gordillo respalda a Calderón: 'Ya estuvo bueno de paros'". *La razón*. Recuperado el 29 de febrero de 2016 de <http://www.razon.com.mx/spip.php?article124941>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013a). *Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2015 de http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- _____ (2013b) *Notas País. Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2012 — Resultados. México*. Recuperado el 20 septiembre de 2015 de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Olivé M. L. (1998) Constructivismo, relativismo y pluralismo en la filosofía y sociología de la ciencia. En: C. Solís S. (comp). *Alta tensión: historia filosofía y sociología de la ciencia: ensayos en memoria de ThomasKhun* Buenos Aires: Paidós. p. 195-212.
- Orraca, P. (2014) “El trabajo infantil en México y sus causas. *Revista Problemas del Desarrollo* 178 (45). p. 113-137.
- Real Academia Española (2013) *Diccionario de la lengua española*. (23ª ed.). Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=noci%F3n> el 2 de octubre de 2015.
- Ramírez R., V. (2012) “El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores”. *Revista Iberoamericana de educación superior*. 1 (2) [Versión electrónica] p. 98-113.

- Reyes L., I. (1993) "Las redes semánticas naturales, su conceptualización en la construcción de instrumentos". *Revista de Psicología Social y Personalidad*. 9 (1) p. 81-97.
- Reyes, M. T. (2010) "Prácticas educativas. La visión de los docentes" En: J. M. Piña (coord.). *El cristal con que se mira. Diversas perspectivas metodológicas en Educación*". México: Ediciones Díaz de Santos. p. 59-84.
- Rodríguez, O. (2014, 11 agosto) "Comerciante reclama a la CNTE por sus plantones" Milenio. Estados. Recuperado el 12 de febrero de 2015 de http://www.milenio.com/estados/CNTE-coordinadora-bloqueos-protestas-SNTE-seccion_22-maestros_0_352164962.html
- Rodríguez O., C. (2016) *La influencia del sistema político económico contemporáneo en la eficacia del derecho fundamental a la educación en México*. [Tesis inédita de Maestría en Derecho]. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- Saldaña A., M. (2014) *Abrazando la sabiduría en la terapia: semillas recogidas de la cibernética y el budismo Zen*. [Tesis inédita de licenciatura en Psicología]. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Santiago, P.; McGregor, I. Nusche, D.; Ravela, P. y Toledo, D. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Mexico 2012*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172647-en>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015) *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Schwartz, B. J. (2011) *Memory, foundations and applications*. EE.UU.: Sage.
- SEP (2013) *Resultados Históricos Nacionales 2006-2013*. Recuperado el 24 de febrero de 2016 de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf

- SEP (2016) *Resultados de la #EvaluaciónDelDesempeño, Ciclo Escolar 2015-2016*. Recuperado el 29 de febrero de 2016 de <http://www.gob.mx/sep/articulos/resultados-de-la-evaluaciondeldesempeno-ciclo-escolar-2015-2016?idiom=ep>
- Sierra S., E. Y. y Sánchez R., Y. I. (2015) “Convergencia posible. Reformas educativas, gobernanza, docencia y diversidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 45 (2) p. 101-118.
- Staples, A. (2010) “El entusiasmo por la independencia” En: D. Tanck de E. (coord.). *La educación en México*. Historia mínima p. 97-126. México: El Colegio de México.
- Tateo. L. e Iannaccone, A. (2012) “Social Representation, Individual and Collective Mind: A Study of Wundt, Cattaneo and Moscovici”. *Integrative Psychological and Behavioral Sciences*. 46. p. 57-69. DOI: 10.1007/s12124-011-9162-y.
- Vargas P. (2007). “La visión orientada a los sistemas de interacción”. En: M. García (comp.). *Estrategias de evaluación e intervención en Psicología*. p. 27-62. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Porrúa
- Vázquez de K., J. Z. (2010). “Renovación y crisis” En: D. Tanck de E. (coord.). *La educación en México*. Historia mínima p. 217-226. México: El Colegio de México.
- Vázquez de K., J. Z. (2012) “La educación socialista en los años treinta”. *Historia mexicana*. 71 (3) Vol 18. 408-423.
- Von Foerster, H. (1991) *Las semillas de la cibernética. Obras escogidas*. México: Editorial Gedisa.
- Warren, H C. (2013) *Diccionario de Psicología*. España: Fondo de Cultura económica de España.
- Watzlawick, P.; Beavin B., J. y Jackson, D. D. (1983) *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- Wiener, N. (1981) *Cibernética y Sociedad*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Anexos

ANEXO A. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA.



Folio _____

LA EDUCACIÓN EN MÉXICO: REPRESENTACIONES SOCIALES DE PROFESORES DE PRIMARIA.

POR FAVOR LEA ESTO ANTES DE EMPEZAR:

El objetivo de esta investigación es conocer su opinión cómo docente acerca de la educación primaria en México.

A continuación se presentan preguntas que nos gustaría que respondiera. No hay respuestas correctas o incorrectas, tómese el tiempo que necesite para contestar. Si tiene alguna duda, siéntase en la libertad de preguntar. Con el fin de salvaguardar sus intereses los datos que proporcione serán anónimos y confidenciales, y sólo se utilizarán para los fines de esta investigación. Mucho le agradeceremos la veracidad de sus respuestas.

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN.

INSTRUCCIONES:

Favor de escribir sobre las líneas con letra de molde legible.

En los círculos marcar con "X" la condición que elija.

1. Sexo <input type="radio"/> Hombre <input type="radio"/> Mujer	2. Edad _____ años	3. Grado al que actualmente imparte clase <input type="radio"/> 1° <input type="radio"/> 2° <input type="radio"/> 3° <input type="radio"/> 4° <input type="radio"/> 5° <input type="radio"/> 6°
4. Años de dar clase <input type="radio"/> 0-5 años <input type="radio"/> 6-10 años <input type="radio"/> 11-15 años <input type="radio"/> 16-20 años <input type="radio"/> 21-25 años <input type="radio"/> 26-30 años <input type="radio"/> Más de 30 años	5. Categoría Carrera Magisterial <input type="radio"/> Básico <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> No pertenece	6. Formación profesional <input type="radio"/> Escuela Normal Básica <input type="radio"/> Escuela Normal Superior <input type="radio"/> Universidad Pedagógica Nacional <input type="radio"/> Otra ¿Cuál? _____ _____



7. En las siguientes páginas escriba en la columna de la izquierda, 3 palabras que para USTED definan mejor lo que se interroga. Utilice solamente palabras sueltas cómo adjetivos, sustantivos, verbos o adverbios, evitando escribir artículos o partículas (el, la, y, o).

Una vez hecho lo anterior, en la columna de la derecha ordene las palabras de acuerdo a la importancia que tienen las palabras desde su punto de vista. Escríbalas en orden ascendente (1 para la más importante, 2 para la siguiente y 3 para la última palabra).

A continuación le presentamos un ejemplo

MANZANA lo asocia con:

Palabras	Orden de importancia
Fruta	2
Alimento	1
Rojo	3



SER PROFESOR DE PRIMARIA SIGNIFICA:

Palabras	Orden de importancia

Ahora argumente sus respuestas. (En caso de que necesite más espacio para contestar utilice el reverso de esta hoja)

Respondí _____ (No. 1)

Ya que:

Respondí _____ (No. 2)

Ya que:

Respondí _____ (No. 3)

Ya que:



LA EVALUACIÓN A LOS DOCENTES SIGNIFICA:

Palabras	Orden de importancia

Ahora argumente sus respuestas. (En caso de que necesite más espacio para contestar utilice el reverso de esta hoja)

Respondí _____ (No. 1)

Ya que:

Respondí _____ (No. 2)

Ya que:

Respondí _____ (No. 3)

Ya que:



PARA MÍ, ENSEÑAR ES:

Palabras	Orden de importancia

Ahora argumente sus respuestas. (En caso de que necesite más espacio para contestar utilice el reverso de esta hoja)

Respondí _____ (No. 1)

Ya que:

Respondí _____ (No. 2)

Ya que:

Respondí _____ (No. 3)

Ya que:



LOS ALUMNOS, PARA MÍ SON:

Palabras	Orden de importancia

Ahora argumente sus respuestas. (En caso de que necesite más espacio para contestar utilice el reverso de esta hoja)

Respondí _____ (No. 1)

Ya que:

Respondí _____ (No. 2)

Ya que:

Respondí _____ (No. 3)

Ya que:



LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO ES:

Palabras	Orden de importancia

Ahora argumente sus respuestas. (En caso de que necesite más espacio para contestar utilice el reverso de esta hoja)

Respondí _____ (No. 1)

Ya que:

Respondí _____ (No. 2)

Ya que:

Respondí _____ (No. 3)

Ya que:

ANEXO B. RED SEMÁNTICA "SER PROFESOR SIGNIFICA"

	1	2	3		
Valores semánticos	10	9	8	PESO SEMÁNTICO	I.C.I.
Respuesta	Jerarquías definidoras			VMT	
1 RESPONSABILIDAD	80	90	40	210	36.51%
2 COMPROMISO	80	81	40	201	34.92%
3 VOCACIÓN	80	0	8	88	14.29%
4 GUIAR	30	18	0	48	7.94%
5 GUÍA	10	36	0	46	7.94%
6 PROFESIÓN	20	18	8	46	7.94%
7 ÉTICA	40	0	0	40	6.35%
8 AMOR	20	9	8	37	6.35%
9 PREPARACIÓN	10	0	24	34	6.35%
10 CREATIVIDAD	0	0	32	32	6.35%
11 FORMADOR	20	9	0	29	4.76%
12 NIÑOS	20	0	8	28	4.76%
13 HUMANISMO	10	18	0	28	4.76%
14 FELICIDAD	0	18	8	26	4.76%
15 ORIENTADOR	0	9	16	25	4.76%
16 DEDICACIÓN	0	0	24	24	4.76%
17 FACILITADOR	10	9	0	19	3.17%
18 INSTRUIR	0	18	0	18	3.17%
19 RETO	10	0	8	18	3.17%
20 SERVICIO	0	9	8	17	3.17%
21 ENSEÑANTE	0	9	8	17	3.17%
22 GUSTO	0	9	8	17	3.17%
23 ENSEÑAR	0	9	8	17	3.17%
24 HUMANO	0	9	8	17	3.17%
25 PACIENCIA	0	9	8	17	3.17%
26 FORMACIÓN	0	9	8	17	3.17%
27 TRABAJO	0	9	8	17	3.17%
28 EJEMPLO	0	0	16	16	3.17%
29 SATISFACCIÓN	0	0	16	16	3.17%
30 FACILITAR	0	0	16	16	3.17%
31 RESPONSABLE	10	0	0	10	1.59%
32 DOMINIO	10	0	0	10	1.59%
33 RESPETO	10	0	0	10	1.59%
34 PLENITUD	10	0	0	10	1.59%
35 COORDINADOR	10	0	0	10	1.59%
36 PROFESIONALISMO	10	0	0	10	1.59%
37 EDUCAR	10	0	0	10	1.59%
38 OBSERVADOR	10	0	0	10	1.59%
39 FAMILIA	10	0	0	10	1.59%
40 INSPIRACIÓN	10	0	0	10	1.59%
41 VIDA	10	0	0	10	1.59%
42 PASIÓN	10	0	0	10	1.59%
43 CONCIENCIA	10	0	0	10	1.59%
44 APRENDER	10	0	0	10	1.59%

45	INTELIGENCIA	10	0	0	10	1.59%
46	CONSTRUIR	10	0	0	10	1.59%
47	MEDIADOR	10	0	0	10	1.59%
48	ESTABILIDAD	10	0	0	10	1.59%
49	CONTRIBUIR	10	0	0	10	1.59%
50	CREATIVO	0	9	0	9	1.59%
51	CAPACITACIÓN	0	9	0	9	1.59%
52	SOCIALIZAR	0	9	0	9	1.59%
53	ENTUSIASMO	0	9	0	9	1.59%
54	PREPARAR	0	9	0	9	1.59%
55	RATO	0	9	0	9	1.59%
56	DIVERSIÓN	0	9	0	9	1.59%
57	EMPEÑO	0	9	0	9	1.59%
58	CONFIANZA	0	9	0	9	1.59%
59	ENTREGA	0	9	0	9	1.59%
60	APRENDIZAJE	0	9	0	9	1.59%
61	CAPACIDAD	0	9	0	9	1.59%
62	EDUCADOR	0	9	0	9	1.59%
63	PROMOTOR	0	9	0	9	1.59%
64	RESILIENCIA	0	9	0	9	1.59%
65	ACTUALIZACIÓN	0	9	0	9	1.59%
66	RELACIÓN	0	0	8	8	1.59%
67	EQUIPO	0	0	8	8	1.59%
68	REALIZACIÓN	0	0	8	8	1.59%
69	EMPÁTICO	0	0	8	8	1.59%
70	CARIÑO	0	0	8	8	1.59%
71	CONOCIMIENTO	0	0	8	8	1.59%
72	FORMAR	0	0	8	8	1.59%
73	TRANSFORMAR	0	0	8	8	1.59%
74	GATO	0	0	8	8	1.59%
75	ESTUDIO	0	0	8	8	1.59%
76	EDUCACIÓN	0	0	8	8	1.59%
77	ECONOMÍA	0	0	8	8	1.59%
78	DISCIPLINA	0	0	8	8	1.59%
79	COMPARTIR	0	0	8	8	1.59%
80	ESPERANZA	0	0	8	8	1.59%
81	INGENIO	0	0	8	8	1.59%
82	LIBERTAD	0	0	8	8	1.59%
83	DESARROLLAR	0	0	8	8	1.59%
84	INNOVADOR	0	0	8	8	1.59%
85	INVESTIGACIÓN	0	0	8	8	1.59%

ANEXO C. RED SEMÁNTICA “LA EVALUACIÓN DOCENTE SIGNIFICA”

	1	2	3		
Valores semánticos	10	9	8	PESO SEMÁNTICO	I.C.I.
Respuesta	Jerarquias definidoras			VMT	
1 PREPARACIÓN	40	36	8	84	14.29%
2 MEJORAR	30	18	32	80	14.29%
3 CONOCIMIENTO	20	36	8	64	11.11%
4 ACTUALIZACIÓN	20	18	16	54	9.52%
5 SUPERACIÓN	30	9	8	47	7.94%
6 OPORTUNIDAD	20	27	0	47	7.94%
7 COMPROMISO	20	9	16	45	7.94%
8 RETO	10	18	16	44	7.94%
9 VALORAR	40	0	0	40	6.35%
10 RESPONSABILIDAD	40	0	0	40	6.35%
11 CALIDAD	30	9	0	39	6.35%
12 EVIDENCIA	20	0	16	36	6.35%
13 CALIFICAR	10	18	8	36	6.35%
14 RETROALIMENTACIÓN	10	9	16	35	6.35%
15 PRESIÓN	0	27	8	35	6.35%
16 CAPACITACIÓN	30	0	0	30	4.76%
17 INSTRUMENTO	30	0	0	30	4.76%
18 NECESARIA	20	9	0	29	4.76%
19 REVISIÓN	10	18	0	28	4.76%
20 MEDICIÓN	0	18	8	26	4.76%
21 RECONOCIMIENTO	20	0	0	20	3.17%
22 MEJORAR	10	9	0	19	3.17%
23 APRENDIZAJE	10	9	0	19	3.17%
24 MEDIR	10	0	8	18	3.17%
25 PRÁCTICA	10	0	8	18	3.17%
26 DIAGNÓSTICO	10	0	8	18	3.17%
27 ANALIZAR	0	18	0	18	3.17%
28 NÚMERO	0	18	0	18	3.17%
29 VALORACIÓN	0	18	0	18	3.17%
30 LOGROS	0	18	0	18	3.17%
31 DECIDIR	0	9	8	17	3.17%
32 VERIFICAR	0	9	8	17	3.17%
33 DESIGUALDAD	0	9	8	17	3.17%
34 ROPTURA	0	9	8	17	3.17%
35 PRUEBA	0	9	8	17	3.17%
36 INJUSTA	0	9	8	17	3.17%
37 MANIPULACIÓN	0	9	8	17	3.17%
38 EXIGENCIA	0	9	8	17	3.17%
39 SISTEMÁTICO	0	9	8	17	3.17%
40 GENERAR	0	9	8	17	3.17%
41 JUSTIFICAR	0	9	8	17	3.17%
42 POLÍTICO	0	9	8	17	3.17%
43 CAPACIDAD	0	9	8	17	3.17%
44 CONDICIONAR	0	9	8	17	3.17%
45 CAMBIO	0	0	16	16	3.17%
46 JUSTA	0	0	16	16	3.17%
47 DESPEDIR	0	0	16	16	3.17%

48	RESULTADOS	0	0	16	16	3.17%
49	SINCERARSE	10	0	0	10	1.59%
50	PARAMETRO	10	0	0	10	1.59%
51	APEGO	10	0	0	10	1.59%
52	LIMITAR	10	0	0	10	1.59%
53	SUMISIÓN	10	0	0	10	1.59%
54	REFORMA	10	0	0	10	1.59%
55	PROMOCIÓN	10	0	0	10	1.59%
56	PODER	10	0	0	10	1.59%
57	DEMOSTRATIVA	10	0	0	10	1.59%
58	DOLOR	10	0	0	10	1.59%
59	ACCIÓN	10	0	0	10	1.59%
60	ACOSO	10	0	0	10	1.59%
61	CONOCER	10	0	0	10	1.59%
62	REPRESIÓN	10	0	0	10	1.59%
63	ORDENAR	0	9	0	9	1.59%
64	CONSTRUCTIVA	0	9	0	9	1.59%
65	CUMPLIMIENTO	0	9	0	9	1.59%
66	NEOLIBERALISMO	0	9	0	9	1.59%
67	DENIGRAR	0	9	0	9	1.59%
68	EXAMEN	0	9	0	9	1.59%
69	TRABAS	0	9	0	9	1.59%
70	CONJUNTIVA	0	9	0	9	1.59%
71	FRACCIONAR	0	9	0	9	1.59%
72	REPLANTEAR	0	9	0	9	1.59%
73	DISPOSICIÓN	0	9	0	9	1.59%
74	RESPONSABILIZAR	0	9	0	9	1.59%
75	SIGNIFICACIÓN	0	9	0	9	1.59%
76	PUNTUALIDAD	0	9	0	9	1.59%
77	ANÁLISIS	0	9	0	9	1.59%
78	COMPETENCIA	0	9	0	9	1.59%
79	MOSTRAR	0	9	0	9	1.59%
80	SEÑALAR	0	9	0	9	1.59%
81	CURSOS	0	9	0	9	1.59%
82	IMPOSICIÓN	0	9	0	9	1.59%
83	HONESTIDAD	0	9	0	9	1.59%
84	DESCONFIANZA	0	9	0	9	1.59%
85	ESTÍMULO	0	0	8	8	1.59%
86	TEDIOSA	0	0	8	8	1.59%
87	FORMATIVA	0	0	8	8	1.59%
88	SEGUIMIENTO	0	0	8	8	1.59%
89	TRANSGRESIÓN	0	0	8	8	1.59%
90	COHERENCIA	0	0	8	8	1.59%
91	PROFESIONALIDAD	0	0	8	8	1.59%
92	ARMONIZACIÓN	0	0	8	8	1.59%
93	PRIVATIZAR	0	0	8	8	1.59%
94	AYUDA	0	0	8	8	1.59%
79	UNIVERSAL	0	0	8	8	1.59%
80	INAPELABLE	0	0	8	8	1.59%

ANEXO D. RED SEMÁNTICA "PARA MÍ, ENSEÑAR ES"

	1	2	3		
Valores semánticos	10	9	8	PESO SEMÁNTICO	I.C.I.
Respuesta	Jerarquías definidoras			VMT	
1 COMPARTIR	40	36	24	100	17.46%
2 COMPROMISO	10	54	32	96	17.46%
3 APRENDER	30	36	24	90	15.87%
4 GUIAR	60	9	8	77	12.70%
5 RESPONSABILIDAD	30	0	16	46	7.94%
6 TRANSMITIR	10	27	8	45	7.94%
7 RETO	20	18	0	38	6.35%
8 GUSTO	20	9	8	37	6.35%
9 SATISFACCIÓN	10	27	0	37	6.35%
10 CREAR	0	36	0	36	6.35%
11 VOCACIÓN	30	0	0	30	4.76%
12 SOCIALIZAR	0	18	8	26	4.76%
13 MEJORAR	0	9	16	25	4.76%
14 APOYAR	0	9	16	25	4.76%
15 TRABAJO	0	0	24	24	4.76%
16 ORGANIZAR	20	0	0	20	3.17%
17 EDUCAR	20	0	0	20	3.17%
18 DEDICACIÓN	20	0	0	20	3.17%
19 PROPICIAR	10	9	0	19	3.17%
20 ORIENTAR	10	9	0	19	3.17%
21 PROPONER	10	9	0	19	3.17%
22 AGRADABLE	10	9	0	19	3.17%
23 PREPARACIÓN	10	9	0	19	3.17%
24 ACTUALIZARSE	10	0	8	18	3.17%
25 AMOR	10	0	8	18	3.17%
26 PACIENCIA	0	18	0	18	3.17%
27 DISFRUTAR	0	9	8	17	3.17%
28 TRASCENDER	0	9	8	17	3.17%
29 CONCIENTIZAR	0	9	8	17	3.17%
30 MOTIVAR	0	9	8	17	3.17%
31 PROFESIÓN	0	9	8	17	3.17%
32 TRANSFORMAR	0	9	8	17	3.17%
33 PLANEAR	0	9	8	17	3.17%
34 VALORES	0	9	8	17	3.17%
35 CONOCER	0	0	16	16	3.17%
36 INNOVACIÓN	0	0	16	16	3.17%
37 CAMBIAR	0	0	16	16	3.17%
38 CRECER	0	0	16	16	3.17%
39 COOPERAR	0	0	16	16	3.17%
40 RECONOCER	0	0	16	16	3.17%
41 DEMOSTRAR	0	0	16	16	3.17%
42 MEDIAR	10	0	0	10	1.59%
43 PRIORIDAD	10	0	0	10	1.59%
44 CONFIANZA	10	0	0	10	1.59%
45 DIVERSIÓN	10	0	0	10	1.59%
46 MOVER	10	0	0	10	1.59%
47 ARTE	10	0	0	10	1.59%
48 AMAR	10	0	0	10	1.59%
49 CONVIVIR	10	0	0	10	1.59%

50	FORMACIÓN	10	0	0	10	1.59%
51	DESARROLLAR	10	0	0	10	1.59%
52	INGENIO	10	0	0	10	1.59%
53	DAR	10	0	0	10	1.59%
54	AMBIENTE	10	0	0	10	1.59%
55	HERMOSO	10	0	0	10	1.59%
56	VIDA	10	0	0	10	1.59%
57	INNOVAR	10	0	0	10	1.59%
58	REUSAR	10	0	0	10	1.59%
59	EMPATÍA	10	0	0	10	1.59%
60	CULTIVAR	10	0	0	10	1.59%
61	FORMAR	10	0	0	10	1.59%
62	DIAGNÓSTICO	10	0	0	10	1.59%
63	ENTREGA	10	0	0	10	1.59%
64	DIALOGAR	10	0	0	10	1.59%
65	VIVIR	10	0	0	10	1.59%
66	EXPLORAR	0	9	0	9	1.59%
67	CONOCIMIENTO	0	9	0	9	1.59%
68	COMPRENDER	0	9	0	9	1.59%
69	GENERAR	0	9	0	9	1.59%
70	OPORTUNIDAD	0	9	0	9	1.59%
71	MOLDEAR	0	9	0	9	1.59%
72	DIRIGIR	0	9	0	9	1.59%
73	INTEGRAR	0	9	0	9	1.59%
74	DIVERTIDO	0	9	0	9	1.59%
75	REUTILIZAR	0	9	0	9	1.59%
76	FELICIDAD	0	9	0	9	1.59%
77	DESPERTAR	0	9	0	9	1.59%
78	APRENDIZAJE	0	9	0	9	1.59%
79	MOSTRAR	0	9	0	9	1.59%
80	CREATIVIDAD	0	9	0	9	1.59%
81	ESFUERZO	0	0	8	8	1.59%
82	FACILITAR	0	0	8	8	1.59%
83	DISEÑAR	0	0	8	8	1.59%
84	MOVILIZAR	0	0	8	8	1.59%
85	CONSTRUIR	0	0	8	8	1.59%
86	AYUDAR	0	0	8	8	1.59%
87	APORTAR CONFORMAR	0	0	8	8	1.59%
88	VALIOSO	0	0	8	8	1.59%
89	EXPERIENCIAS	0	0	8	8	1.59%
90	RECICLAR	0	0	8	8	1.59%
91	EJEMPLO	0	0	8	8	1.59%
92	INTERACCIÓN	0	0	8	8	1.59%
93	COMPETENCIA	0	0	8	8	1.59%
94	TIEMPO	0	0	8	8	1.59%
95	TOLERANCIA	0	0	8	8	1.59%
96	CUMPLIR	0	0	8	8	1.59%
97	INVESTIGAR	0	0	8	8	1.59%
98	ÉTICA	0	0	8	8	1.59%

ANEXO E. RED SEMÁNTICA “LOS ALUMNOS, SON PARA MÍ”

Valores semánticos Respuesta	1	2	3	PESO SEMÁNTICO VMT	I.C.I.
	10	9	8		
	Jerarquías definidoras				
1 FUTURO	30	9	56	95	17.46%
2 IMPORTANTES	60	18	8	86	14.29%
3 PERSONAS	50	0	16	66	11.11%
4 RESPONSABILIDAD	30	0	24	54	9.52%
5 ALEGRÍA	10	27	16	53	9.52%
6 HUMANOS	20	9	16	45	7.94%
7 OPORTUNIDAD	10	9	24	43	7.94%
8 PRIORIDAD	40	0	0	40	6.35%
9 COMPROMISO	10	27	0	37	6.35%
10 NIÑOS	10	9	16	35	6.35%
11 RETO	0	18	16	34	6.35%
12 HIJOS	30	0	0	30	4.76%
13 ÚNICOS	20	0	8	28	4.76%
14 HERRAMIENTA	10	9	8	27	4.76%
15 MOTIVACIÓN	0	27	0	27	4.76%
16 RESPETO	0	27	0	27	4.76%
17 REFLEJO	0	18	8	26	4.76%
18 INTELIGENTES	0	9	16	25	4.76%
19 POTENCIAL	20	0	0	20	3.17%
20 MOTOR	20	0	0	20	3.17%
21 APRENDIZAJE	10	9	0	19	3.17%
22 MATERIA	10	9	0	19	3.17%
23 AUTÓNOMOS	10	9	0	19	3.17%
24 VALIOSOS	10	9	0	19	3.17%
25 DIFERENTES	10	0	8	18	3.17%
26 FELICIDAD	10	0	8	18	3.17%
27 RAZÓN	10	0	8	18	3.17%
28 TESORO	0	18	0	18	3.17%
29 PREOCUPACIÓN	0	18	0	18	3.17%
30 CAPACES	0	18	0	18	3.17%
31 ESPONTÁNEOS	0	18	0	18	3.17%
32 ESPONJAS	0	18	0	18	3.17%
33 MUNDO	0	9	8	17	3.17%
34 POSIBILIDAD	0	9	8	17	3.17%
35 AMIGOS	0	9	8	17	3.17%
36 ESPERANZA	0	9	8	17	3.17%
37 SATISFACCIÓN	0	9	8	17	3.17%
38 COMPAÑEROS	0	9	8	17	3.17%
39 SINCEROS	0	0	16	16	3.17%
40 MOLDEABLES	0	0	16	16	3.17%
41 VALIENTES	10	0	0	10	1.59%
42 VALORES	10	0	0	10	1.59%
43 SOCIEDAD	10	0	0	10	1.59%
44 LIBROS	10	0	0	10	1.59%
45 MODERNIDAD	10	0	0	10	1.59%
46 ELEMENTALES	10	0	0	10	1.59%
47 FAMILIA	10	0	0	10	1.59%
48 OBJETIVO	10	0	0	10	1.59%
49 MAESTRO	10	0	0	10	1.59%

50	REFLEXIÓN	10	0	0	10	1.59%
51	PRIMORDIALES	10	0	0	10	1.59%
52	MOTIVO	10	0	0	10	1.59%
53	EMPATÍA	10	0	0	10	1.59%
54	CREACIONES	10	0	0	10	1.59%
55	COMPRENSIÓN	10	0	0	10	1.59%
56	HUÉRFANOS	10	0	0	10	1.59%
57	VIDA	10	0	0	10	1.59%
58	IRREPETIBLES	0	9	0	9	1.59%
59	SEMEJANTES	0	9	0	9	1.59%
60	CURIOSOS	0	9	0	9	1.59%
61	PENSANTES	0	9	0	9	1.59%
62	CUERPO	0	9	0	9	1.59%
63	ESPECIALES	0	9	0	9	1.59%
64	COMPETENTES	0	9	0	9	1.59%
65	LIDERAZGO	0	9	0	9	1.59%
66	INTERÉS	0	9	0	9	1.59%
67	MULTICOLOR	0	9	0	9	1.59%
68	ESFUERZO	0	9	0	9	1.59%
69	DELICADOS	0	9	0	9	1.59%
70	INSPIRACIÓN	0	9	0	9	1.59%
71	ESTUDIANTE	0	9	0	9	1.59%
72	VULNERABLES	0	9	0	9	1.59%
73	ENERGÍA	0	9	0	9	1.59%
74	RECEPTORES	0	9	0	9	1.59%
75	BARRO	0	9	0	9	1.59%
76	APEGO	0	0	8	8	1.59%
77	DIVERTIDOS	0	0	8	8	1.59%
78	CLIENTES	0	0	8	8	1.59%
79	OYENTES	0	0	8	8	1.59%
80	SEMILLA	0	0	8	8	1.59%
81	COLABORATIVOS	0	0	8	8	1.59%
82	ADORABLES	0	0	8	8	1.59%
83	CREATIVOS	0	0	8	8	1.59%
84	RESPONSABLES	0	0	8	8	1.59%
85	ALEBRIJES	0	0	8	8	1.59%
86	SENTIDO	0	0	8	8	1.59%
87	ADMIRACIÓN	0	0	8	8	1.59%
88	ORGULLO	0	0	8	8	1.59%
89	SORPRESA	0	0	8	8	1.59%
90	INNOVACIÓN	0	0	8	8	1.59%
91	AMISTAD	0	0	8	8	1.59%
92	APRENDIZ	0	0	8	8	1.59%
93	GENERACIONES	0	0	8	8	1.59%
94	SENSIBLES	0	0	8	8	1.59%

ANEXO F. RED SEMÁNTICA "LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO ES"

		1	2	3		
	Valores semánticos	10	9	8	PESO SEMÁNTICO	I.C.I.
1	Respuesta	Jerarquías definidoras			VMT	
2	DEFICIENTE	60	27	16	103	17.46%
3	INSUFICIENTE	30	9	16	55	9.52%
4	MANIPULADA	10	18	16	44	7.94%
5	RETO	30	0	8	38	6.35%
6	POLÍTICA	20	9	8	37	6.35%
7	BASE	10	9	16	35	6.35%
8	BAJA	30	0	0	30	4.76%
9	TRADICIONAL	20	9	0	29	4.76%
10	DERECHO	20	0	8	28	4.76%
11	REZAGADA	10	9	8	27	4.76%
12	INCOMPLETA	10	9	8	27	4.76%
13	CARENTE	0	27	0	27	4.76%
14	CONFLICTIVA	10	0	16	26	4.76%
15	INCONGRUENTE	0	18	8	26	4.76%
16	OBLIGATORIA	0	9	16	25	4.76%
17	BASE	20	0	0	20	3.17%
18	DESIGUAL	10	9	0	19	3.17%
19	FUNDAMENTAL	10	9	0	19	3.17%
20	BÁSICA	10	9	0	19	3.17%
21	LAICA	10	0	8	18	3.17%
22	OBSOLETA	10	0	8	18	3.17%
23	PÚBLICA	0	18	0	18	3.17%
24	POBRE	0	9	8	17	3.17%
25	INCOHERENTE	0	9	8	17	3.17%
26	BUENA	0	0	16	16	3.17%
27	COMPLEJA	10	0	0	10	1.59%
28	TERRIBLE	10	0	0	10	1.59%
29	RAQUÍTICA	10	0	0	10	1.59%
30	ERROR	10	0	0	10	1.59%
31	PREOCUPANTE	10	0	0	10	1.59%
32	PÉSIMA	10	0	0	10	1.59%
33	SISTEMA	10	0	0	10	1.59%
34	PLURAL	10	0	0	10	1.59%
35	PODER	10	0	0	10	1.59%
36	MENTIRA	10	0	0	10	1.59%
37	DIFÍCIL	10	0	0	10	1.59%
38	REFLEXIVA	10	0	0	10	1.59%
39	INCOMPETENTE	10	0	0	10	1.59%
40	INCLUYENTE	10	0	0	10	1.59%
41	CURRÍCULA	10	0	0	10	1.59%
42	NIÑOS	10	0	0	10	1.59%
43	INDISPENSABLE	10	0	0	10	1.59%
44	PRINCIPIOS	10	0	0	10	1.59%
45	EXPERIMENTO	10	0	0	10	1.59%
46	CONTINUIDAD	10	0	0	10	1.59%
47	CALIDAD	10	0	0	10	1.59%
48	INCORRECTA	10	0	0	10	1.59%
49	COMPLICADA	10	0	0	10	1.59%
50	DINERO	10	0	0	10	1.59%

51	DESAFÍO	10	0	0	10	1.59%
52	DESATENDIDA	10	0	0	10	1.59%
53	FORMATIVA	10	0	0	10	1.59%
54	AMBIGUA	10	0	0	10	1.59%
55	FALACIA	10	0	0	10	1.59%
56	SUBESTIMADA	0	9	0	9	1.59%
57	DESORGANIZADA	0	9	0	9	1.59%
58	ASPIRACIÓN	0	9	0	9	1.59%
59	MEDIO	0	9	0	9	1.59%
60	FÁBRICA	0	9	0	9	1.59%
61	ESCENCIAL	0	9	0	9	1.59%
62	DECADENCIA	0	9	0	9	1.59%
63	INJUSTA	0	9	0	9	1.59%
64	CONOCIMIENTO	0	9	0	9	1.59%
65	CUANTITATIVA	0	9	0	9	1.59%
66	CONTROL	0	9	0	9	1.59%
67	IMPARCIAL	0	9	0	9	1.59%
68	GRATUITA	0	9	0	9	1.59%
69	DISPAREJA	0	9	0	9	1.59%
70	SANDWICH	0	9	0	9	1.59%
71	APOYO	0	9	0	9	1.59%
72	ÉTICA	0	9	0	9	1.59%
73	IRRESPONSABILIDAD	0	9	0	9	1.59%
74	INTEGRADORA	0	9	0	9	1.59%
75	CONFRONTADA	0	9	0	9	1.59%
76	MEMORIA	0	9	0	9	1.59%
77	MEDIÁTICA	0	9	0	9	1.59%
78	NORMAS	0	9	0	9	1.59%
79	DESINTERÉS	0	9	0	9	1.59%
80	NECESARIA	0	9	0	9	1.59%
81	DEPRIMENTE	0	9	0	9	1.59%
82	META	0	9	0	9	1.59%
83	SOLITARIA	0	9	0	9	1.59%
84	ATRASADA	0	9	0	9	1.59%
85	PLANEACIÓN	0	9	0	9	1.59%
86	ESTRUCTURA	0	9	0	9	1.59%
87	TRABAJO	0	9	0	9	1.59%
88	CARENCIAS	0	9	0	9	1.59%
89	DESVALORIZADA	0	9	0	9	1.59%
90	INAPROPIADA	0	9	0	9	1.59%
91	LIBRE	0	9	0	9	1.59%
92	PLANTEADA	0	9	0	9	1.59%
93	NIVEL	0	9	0	9	1.59%
94	DENIGRADA	0	0	8	8	1.59%
93	MEJORABLE	0	0	8	8	1.59%
94	VULNERABLE	0	0	8	8	1.59%
95	FALSA	0	0	8	8	1.59%
96	HÍBRIDO	0	0	8	8	1.59%
97	ELEMENTAL	0	0	8	8	1.59%
98	DOMINIO	0	0	8	8	1.59%
99	DEMAGÓGICA	0	0	8	8	1.59%
100	ESCUELA	0	0	8	8	1.59%
101	FUNCIONAL	0	0	8	8	1.59%

102	SOMETIMIENTO	0	0	8	8	1.59%
103	OBSTACULOS	0	0	8	8	1.59%
104	LEJOS	0	0	8	8	1.59%
105	SIMILAR	0	0	8	8	1.59%
106	SUEÑO	0	0	8	8	1.59%
107	CAMBIO	0	0	8	8	1.59%
108	ESPERANZA	0	0	8	8	1.59%
109	SALONES	0	0	8	8	1.59%
110	PROCEDIMIENTOS	0	0	8	8	1.59%
111	NEGOCIA	0	0	8	8	1.59%
112	IMPORTANTE	0	0	8	8	1.59%
114	INCAPAZ	0	0	8	8	1.59%
115	MALA	0	0	8	8	1.59%
116	PROYECTO	0	0	8	8	1.59%
117	COMODIDAD	0	0	8	8	1.59%
118	INTERESES	0	0	8	8	1.59%
119	FUNCIONAL	0	0	8	8	1.59%
120	BUROCRÁTICA	0	0	8	8	1.59%
121	DESARROLLO	0	0	8	8	1.59%
122	GOBIERNO	0	0	8	8	1.59%
123	CORRUPCIÓN	0	0	8	8	1.59%
124	EXCLUYENTE	0	0	8	8	1.59%