

01087 6



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

EL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA,
REPRESENTACIONES SOCIALES
DE SU TAREA PROFESIONAL

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A
LAURA MERCADO MARÍN

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA



MEXICO, D.F.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

JULIO, 2002



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.

ESTA TESIS NO SALI
DE LA BIBLIOTECA

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

NOMBRE: Laura Ureacado

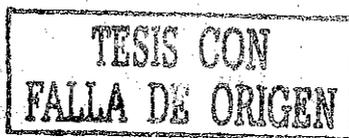
Merida

FECHA: 27 de agosto de 2002

FIRMA: 

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	1
PREFACIO	3
INTRODUCCIÓN	7
El tema de investigación	7
Antecedentes	10
Problema y propósito	14
Supuestos teóricos	16
Metodología	20
Estructura	23
Fuentes de información	24
I. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA	27
1. La construcción social del actuar cotidiano	27
2. Acerca del surgimiento de la teoría de la representación social	29
3. Aproximaciones al concepto de representaciones sociales	34
4. Orientaciones sobre el estudio de las representaciones sociales	42
5. Formación y fuentes de influencia de las representaciones sociales	44
a. Una primera fuente de influencia: un fondo cultural común	45
b. La propia dinámica de las representaciones	46
Objetivación	46
Anclaje	47
c. Conjunto de prácticas sociales relacionadas con la comunicación	49
d. Prácticas educativas	50
6. Estructura y mecanismos internos de las representaciones sociales	53
a. La información	53
b. El campo de representación	54
c. La actitud	56
7. Vía metódica	57
II. REPRESENTACIONES E IDENTIDAD PROFESIONAL	61
1. Identidad colectiva e identidad profesional	61
a. Identidad, complejidad de la noción	62
b. Categorización social	64
c. Identidad y representaciones profesionales	67



2. Estrategias identitarias	70
a. Pertenencia e integración.....	72
Conformismo	72
Anonimato	73
Asimilación.....	74
b. Singularidad y diferenciación	75
Diferenciación.....	75
Visibilidad social.....	76
Singularización	76
3. La función de la interpelación social en la identidad.....	79

III. LAS REPRESENTACIONES DEL PROFESOR: ANCLAJE EN LA HISTORIA DE LA PROFESIÓN..... 85

1. Núcleos de identificación en la trayectoria profesional	85
a. El profesor de los años cuarentas y cincuentas: el compromiso social y la unidad nacional	85
b. La generación de treinta y uno a cuarenta años de servicio: colaborar en la expansión educativa y combatir la ignorancia.....	95
c. En la generación de veintiuno a treinta años: movimientos estudiantiles e ideales de reforma	101
d. De los once a los veinte años de servicio: el profesor como base del desarrollo educativo y necesidad de profesionalización	107
e. En la generación de menos de diez años de servicio: la lucha por el estatus profesional y el reconocimiento social.....	109
2. Cambios curriculares, sentido y representación para el profesor	119
a. La concepción de la educación “básica” en el Plan de Estudios	120
b. En cuanto a la organización del plan de estudios.....	122
c. Los cambios percibidos y su importancia para el profesor de primaria	126
d. El libro “gris”	133
e. La escasa asesoría para la aplicación de los programas	135
f. La idea de que el programa es lo importante, no el aprendizaje de los niños	137
g. ¿Avance o retroceso?	138
3. Estudiantes en formación docente inicial. ¿Qué opinión tienen sobre el profesor de primaria?	138
a. Del deseo a la desilusión: estudiante en conflicto.....	139
Los factores de contexto histórico y social.....	139
Los factores de formación profesional	141
Los factores inherentes a los formadores de maestros.....	143
Agentes del campo y representación social.....	144
b. ¿Soy o no, un profesionista?.....	146
4. Las opiniones que otros sectores expresan en torno al profesor de primaria	149
a. Análisis de las opiniones de otros sectores sociales sobre el profesor de primaria	150
Información.....	150
Actitud	153
Campo de representación	154



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

IV. CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DEL PROFESOR: RELACIÓN TENSIONAL ENTRE SERVICIO Y COMPETENCIA.....163

1. Búsquedas y desencuentros.....	163
2. ¿Por qué quise ser profesor de primaria?.....	163
a. La elección y las imágenes de la infancia.....	165
b. Vocación, término en uso o en desuso.....	166
c. Características de la carrera y motivos de elección.....	167
d. Una familia de maestros.....	170
e. La apariencia o atributos deseables en el profesor.....	171
f. Trabajo con niños... fuente de juventud.....	173
g. Afán de servir a los demás.....	175
h. "Yo no quería ser maestro...".....	176
i. "Una carrera ideal para la mujer...".....	177
j. La identidad y los motivos de elección.....	180
3. ¿Quién soy para mí mismo?.....	182
a. ¿Formador... transmisor?.....	183
b. Servicio, responsabilidad y ejemplo.....	189
c. Una tensión permanente: el salario.....	193
d. Ser profesor es una forma de vida.....	194
e. Segundo padre o mediador.....	195
f. Los satisfactores.....	196
g. Para ser un buen profesor.....	198
h. ¿Soy un profesionalista?.....	200

V. LAS ESTRATEGIAS IDENTITARIAS Y EL MALESTAR DOCENTE.....211

1. Una red de problemas: nudos y enlaces.....	216
a. Relación con las autoridades.....	217
b. El contexto social.....	219
c. Asimilar los cambios.....	222
d. La influencia de los medios de comunicación.....	225
e. Vínculo teoría-práctica.....	226
f. Actualización.....	228
g. Los nuevos materiales: libros de texto y programas.....	229
h. Lo administrativo.....	233
i. El horario de trabajo.....	234
j. Programa de estímulos al desempeño docente.....	235
k. Repercusiones en el profesor.....	237
l. El refugio son los niños.....	238
m. Necesidad de reconocimiento.....	239
n. Apertura a la crítica.....	240
ñ. Estrategias identitarias.....	240
2. El espejo social.....	241
a. Pérdida de valor social.....	244
b. Las causas: el maestro, pero.....	254
c. Reacciones : puesta en juego de estrategias identitarias.....	259
3. El maestro de antaño y el actual: fronteras en el tiempo.....	264



a. Sí hay cambios.....	265
b. ¿Hay un espacio para el profesor en la escuela del futuro?.....	271
CONCLUSIONES.....	279
BIBLIOGRAFÍA.....	299
ANEXOS.....	319

***"Para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia"***

Octavio Paz

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY

AGRADECIMIENTOS

Sin duda alguna en la realización de esta investigación han participado personas muy queridas, a las que debo un amplio reconocimiento por su apoyo constante. En primer lugar, a los profesores que amablemente aportaron sus opiniones y perspectivas sobre su profesión, frente a quienes quedaré agradecida por siempre. Agradezco a mis maestros del doctorado, quienes me orientaron de manera crítica y pertinente en cada paso. Menciono de manera especial a la doctora María Teresa Yurén Camarena, quien con sus saberes y actitud cordial me acompañó durante el proceso de construcción de este trabajo; a la maestra Martha Corenstein Zaslav, con quien me une un vínculo formativo de varias décadas y quien desde su singular forma de enseñar me orientó en esta investigación; a la maestra Patricia Ducoing Watty, a quien admiro y respeto profundamente y quien colaboró de manera estrecha para la consecución de esta meta; al doctor Ángel Díaz Barriga, que al permitirme participar en su seminario sobre educación básica abrió un espacio de interlocución para debatir y ayudar a pensar; a mi compañera Katy Inclán, quien con su creativa participación en la discusión apoyó en momentos de debilidad y supo aconsejar; a nuestro extinto doctor Ricardo Sánchez Puentes por mostrarme que la construcción intelectual es un proceso artesanal que requiere paciencia y es una característica del investigador; a nuestra coordinadora del posgrado en pedagogía, doctora María Esther Aguirre Lora, por saber escuchar y comprender.

Al doctor Juan Manuel Piña Osorio por sus valiosos comentarios a la perspectiva teórica compartida y a la doctora Leticia Barba Martín por dedicar su valioso tiempo a la lectura de la investigación y ofrecer sugerencias para enriquecerla.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, que me brindó apoyo económico para desarrollar esta investigación.



Por los momentos de intrusión familiar, y por saber que cuento con un compañero de mil batallas: a mi esposo, Adolfo Carro de la Fuente.

A mis padres, quienes me permitieron en un ambiente de tolerancia y cariño formarme en la tarea de enseñar. Gracias.

A mis alumnos, quienes siempre atentos y críticos aportaron valiosos comentarios para enriquecer el proceso conjunto de aprender.

A la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, espacio desde donde he transitado hacia otros lugares, motivo de trabajo y de formación constantes.

A todos mis compañeros profesores de la BENM, quienes han fortalecido en diversos espacios académicos la necesaria interlocución.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



PREFACIO

En este trabajo confluyen varias intenciones, algunas manifiestas y otras latentes, producto de mi incursión en el campo educativo desde varias décadas atrás y de un compromiso con la formación de docentes de educación primaria.

He querido recuperar la visión del profesor, del maestro que se encuentra hoy día ante el embate globalizador y bajo nuevas perspectivas mundiales, que al ser decantadas en el actuar cotidiano plantean disyuntivas y concepciones de diversa índole que conducen a cierto malestar.

Considero que dar la palabra al docente es necesario en tanto es él quien "opera" con las disposiciones oficiales en torno a qué y cómo enseñar; sus presupuestos y percepciones juegan un papel determinante para la consecución de los fines educativos.

La posición que los profesores asumen ante la reforma educativa depende de muchas variables, entre ellas: su condición socioeconómica, el nivel cultural, la preparación académica para la docencia, la edad, el género y el ambiente o contexto de ejercicio profesional; pero también de la representación social que prevalece respecto a qué significa ser profesor de primaria, la cual —sustentamos— orienta la práctica educativa, define la percepción del docente sobre su desempeño y genera identidad, de tal suerte que puede determinar el sentido de fracaso o de éxito en su vida profesional.

Ser profesor de primaria implica resistir a la crítica social, pues desde el inicio de la profesión, en la época de la Colonia en México, se ha considerado como de menor valía social respecto a otras actividades profesionales; aunque también se advierte un alto reconocimiento social en diferentes periodos de la historia educativa del país, en los que el profesor ha desempeñado un papel de líder y promotor comunitario. Sin embargo, la imagen social del profesor ha ido devaluándose nuevamente al paso del tiempo.

En la actualidad, la educación básica¹ es el nivel educativo desde el cual, por un lado, se espera mejorar la calidad de la educación en el país, y en el que, por el otro, se priorizan —en términos económicos— los insumos: la creación de bibliotecas, libros de texto y el tiempo de instrucción por encima de la formación docente inicial, el salario del profesor y el tamaño de la clase. A esta característica negativa se añade un mayor control sobre la certificación de conocimientos y el desempeño en el aula.

Aunado a este proceso de igualación de la escuela con la empresa, una de las medidas que se han implantado para “revalorar” la función del magisterio ha sido el Programa de Carrera Magisterial, el cual, sin menoscabo de quienes se adscriben a dicho modelo, ha propiciado un alto nivel de competencia entre los profesores y no les ha restituido una imagen profesional exitosa. Como veremos en este trabajo, la percepción que el docente tiene sobre su función no sólo se vincula con el “dar cursos”, sino con pretender cumplir con una función social con el apoyo estatal. El pago por mérito no está incrementando la sensación de que se es mejor profesor, pues se entiende como un pago por tomar cursos, que pueden ser de utilidad o no, para mejorar la actividad en el aula.

Otro factor que está vinculado con el problema que nos ocupa es el de la modificación del valor del conocimiento en la sociedad de la información. Éste no es más un valor que permite desarrollar otros valores intrínsecos, sino uno que se ve como útil, en la medida en que un valor-conocimiento puede intercambiarse y generar poder, tanto económico como simbólico; es decir, se subraya el valor de la información que se posee, como un objeto de lucro, necesario para sobrevivir.

¹ “En el primer estudio regional sobre el sector educativo elaborado por el Banco Mundial a mediados de los años 80 [...] el término *educación básica* se reservaba para la educación no-formal de jóvenes y adultos, y se refería a la adquisición de los rudimentos de la lectura, la escritura y el cálculo. Posteriormente, y hasta principios de los años 90, *educación básica* pasó a ser equivalente a educación primaria. En el último documento de política [del Banco Mundial, 1996:107] se llama *educación básica* a la educación primaria más el primer ciclo de educación secundaria, estimándose que ‘los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales para funcionar eficazmente en la sociedad’ se adquieren en el aparato escolar y que dicha adquisición requiere aproximadamente ocho años de instrucción”. Véase Rosa María Torres, “¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial”, en J.L. Coraggio y R. M. Torres, *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Madrid, UNAM/ Miño y Dávila / CESU, 1999, p. 86.

Estas condiciones, que privan en el ambiente de trabajo, se decantan en nuevas propuestas curriculares, libros de texto y medidas de evaluación docente que permitan certificar y alcanzar los "estándares" marcados por las instancias internacionales, como el Banco Mundial.

El profesor de primaria elabora sus propias concepciones, asume su función cotidiana con elementos que "flotan" en el ambiente de trabajo y ante las disposiciones oficiales que le definen y orientan la actuación esperada. El profesor también reflexiona sobre su actividad, le preocupan sus alumnos y la manera en que va a enseñar en el marco de las condiciones de trabajo actuales. Desde 1993 el plan de estudios y los programas de primaria han cambiado, el profesor ha elaborado diferentes concepciones respecto a su contenido y de ello ha creado estrategias para trabajar en el aula.

Conocer qué piensa el profesor es una manera de mostrar la otra cara de la realidad, pues una es la que se dice o se propone y otra es la que se construye por los actores sociales. Es desde este panorama que se emprendió la presente investigación, la cual pretende mostrar la interrelación que existe entre la representación social de la profesión docente y los factores identitarios implicados, todo desde la mirada del profesor de primaria pública.

6

INTRODUCCIÓN

El tema de investigación

En el campo educativo actual se vive un ambiente impregnado de orientaciones políticas y de necesidades económicas que impulsan al actor educativo a plantearse nuevamente su posición en torno a la actividad profesional.²

Las actividades profesionales se rigen por ciertos procesos de legitimación, a través de los cuales los integrantes del gremio logran la pertenencia al medio de trabajo. Uno de esos procesos está relacionado con el estatus profesional y las capacidades para el desempeño adquiridas desde la formación profesional. Como producto de la inserción en el campo profesional surgen diferentes concepciones de la propia actividad, que tienen relación con el grado de compromiso social desde el que se concibe la necesidad de ejercer determinado oficio. En el caso de la profesión docente, en particular del profesor de educación primaria, se considera que quien la elige posee cierto grado de conciencia social, y que uno de los incentivos para continuar desempeñándola reside precisamente en el grado de identificación que el profesor posee con los principios y valores que guían su actividad. Al ser una profesión vinculada estrechamente al Estado, se percibe como una profesión absorbida por el servicio público, lo que trae como consecuencia una imagen social distinta para quien la ejerce y un grado menor de autonomía respecto a profesiones de corte liberal. Suponernos que la representación social que posee la profesión de profesor de primaria afecta las

² Definimos la profesión como una actividad que permite al sujeto la incorporación al sistema productivo, en la que desarrolla sus habilidades para incursionar en él, tomando en consideración las condiciones del campo específico y los *habitus* propios de dicha actividad. Se utilizan de manera similar los términos *ocupación*, *profesión* o *actividad profesional* para denominar el quehacer del sujeto en un ámbito determinado de producción intelectual o servicio.

estructuras de identificación del docente, quien se encuentra cuestionado de manera permanente por el medio social.

Existen determinaciones históricas que definen las profesiones y, en el trayecto de las mismas, junto con el cambio tecnológico y científico, surgen necesidades de actualización constantes, también propiciadas por el acelerado movimiento y competitividad en los que nos sitúa el sistema capitalista imperante en la actualidad. Una de las repercusiones más notorias de este panorama es el impacto sobre la representación del profesional, que muestra el reflejo de la demanda social depositada sobre cada actor en relación con el escenario de desempeño.

En este trabajo se pretende mostrar la interrelación que guardan las representaciones sociales³ y la identidad profesional del docente de educación primaria, por considerar que la imagen social construida en torno a este actor educativo influye en las concepciones que orientan su práctica docente, al mismo tiempo que afectan su identidad.⁴

El interés por incursionar en el tema de las representaciones sociales en el ámbito de la educación tiene su origen en la observación de un fenómeno singular que, como constatamos a través de la realización de este trabajo, se revela en los discursos sobre las personas y su actividad profesional, pues éstas están condicionadas por el conjunto de factores sociales que las implican. En ese sentido, manifestamos que la actividad docente es un objeto de significación, no sólo para quien ejecuta esta tarea, sino también para los destinatarios de la enseñanza, es decir, los sujetos sociales en general, de diversas edades y niveles

³ Las representaciones sociales surgen como estructuras explicativas o redes conceptuales que vinculan la información, la actitud y el campo de representación de determinado objeto, concebido por los sujetos comunes y afectado por las creencias circulantes en el entorno social. Las representaciones sociales constituyen un medio pertinente para abordar los problemas identitarios de diversos profesionales, lo que incluye la representación del sí mismo y la representación por los otros; ambas representaciones constituyen el campo de representación profesional.

⁴ De acuerdo con Remedi, la identidad remite al intento de desentrañar dónde se origina y cómo se constituye un conjunto de significados de la realidad que se juegan contradictoriamente en un hacer y pensar concretos. Por ello se considera la identidad como el conjunto de rasgos particulares que expresan la dimensión individual del ejercicio docente, producto de la articulación, interiorización y proyección de comportamientos que provienen de la experiencia profesional y personal, de la institución, la sociedad y de los vínculos y relaciones que se establecen. Véase E. Remedi *et.al.*, *La identidad de una actividad: ser maestro*, México, UAM-X, 1988, p. 35.

educativos. Nosotros hemos querido ceñirnos al nivel de la educación básica, pues consideramos que sobre él se deposita el mayor cúmulo de presiones y se tienen las mayores expectativas sobre la eficiencia del desempeño, tanto en el interior del sistema educativo mexicano como en el exterior, en los sectores sociales. Una evidencia palpable la constituyen las informaciones que circulan en los medios masivos de comunicación, que en su mayoría exhiben al profesor como causa de la baja calidad de la educación y critican su actuación en un sentido negativo. Lo anterior genera imágenes sociales circulantes sobre el tipo de profesor e influye sobre la opinión pública y al propio profesional de la educación.

Consideramos necesario develar lo que el actor⁵ educativo piensa —en este caso el docente— sobre su actividad profesional, considerando que la forma en que estructura su imagen y las representaciones en que adquiere concreción son elementos presentes en el discurso y dan cuenta de la emergencia y transformación de los contornos y fronteras que tienen lugar en la concepción de la profesión docente y, al mismo tiempo, permiten comprender la forma en que estas representaciones orientan la práctica.

Al realizar esta investigación pretendemos devolver a los docentes de primaria, en formación o en ejercicio, la serie de imágenes sociales con las que se identifican y les identifican otros sectores sociales, con la intención de favorecer los procesos de toma de conciencia sobre las implicaciones de la profesión y las repercusiones psicosociales que ésta posee.

De igual manera, pretendemos mostrar rasgos de la profesión del profesor de primaria que suelen ser ignorados por los actores sociales en general, con la consecuente descalificación hacia la profesión y hacia quien la ejerce.

El problema de la representación profesional del docente es relevante socialmente *porque hoy es menos prestigiada* la carrera de profesor de primaria, de tal suerte que en México la demanda para ingresar a la formación inicial, a través de las escuelas normales ha descendido de manera considerable.

⁵ Se utiliza el término *actor* porque consideramos que en el trabajo profesional el sujeto asume un papel de acuerdo con las características del contexto en el que se desempeña, la posición que guarda dentro de la estructura social y en el interior de los juegos institucionales. E. Goffman plantea esto en su obra *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 1997.

Suponemos que la creencia generalizada sobre el papel social y el estatus profesional del profesor ha cambiado a través del tiempo, y en la actualidad carece de atributos y aceptación social de alto reconocimiento.

Un efecto claro de la representación social de la profesión de profesor de primaria se refleja en que cada vez menos personas desean ingresar a la docencia a través de una formación específica para ello.

Por otra parte, la realización de este estudio también tiene que ver con necesidades particulares, puesto que todo sujeto que emprende una investigación lo hace desde sus carencias y evidentes necesidades de explicación de un hecho o fenómeno cercano a sus intereses profesionales. Surge de la necesidad de comprender al sujeto⁶ del que tanto hablamos en el medio normalista; saber por qué existe tal imaginario⁷ del profesor y reflexionar sobre la posibilidad de que en el tránsito de interacción en el aula de formación inicial se puedan elaborar elementos para la discusión del papel social y profesional que le corresponde.

Antecedentes

Las representaciones sociales han sido estudiadas por distintas personalidades del medio de la investigación en todo el mundo, entre ellos Serge Moscovici — pionero en el campo—, quien publicó en 1961 su obra *La Psychanalyse, son image et son public*. Él se interesó durante las décadas de los setentas y ochentas por tópicos vinculados con la influencia social y el trabajo grupal, y más recientemente, en sus obras *Psychologie des minorités actives* (1973) y *Social representations* (1983), explora alternativas y formulaciones teóricas para el estudio de fenómenos psicosociales en el interior del campo de la psicología social y desde un enfoque interdisciplinario.

⁶ Sujeto es entendido como sujeto social, sujeto de múltiples determinaciones y estudiado en función del lugar de referencia que le da identidad. Véase Ducoing W. y Landesman, *Sujetos de la educación y formación docente*. Estado de conocimiento, México, COMIE, 1996, p. 21.

⁷ Es un término empleado para hablar de algo inventado, en el que los símbolos disponibles están investidos con significaciones distintas de las usuales o convencionales. Véase C. Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. 1, Barcelona, Tusquets, 1983, pp. 221-222.

Destaca también como estudiosa de las representaciones sociales dentro de la escuela francesa Denise Jodelet, quien ha incursionado de la misma manera en la reflexión sobre el tratamiento de la noción de representación social en psicología social, como lo muestra su obra *Reflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale* (1983). Su tesis doctoral versó sobre las representaciones sociales de la salud mental y la locura en el medio rural (1983).

De la escuela de Aix, en Provence, Francia, Jean-Claude Abric ha provisto de numerosos trabajos de investigación al campo de estudio de las representaciones sociales. Entre su extensa obra destaca la publicación sobre *Prácticas sociales y representaciones* (1994) y su estudio posterior *Exclusión sociale, insertion et prévention* (1996). Este autor ha insistido en mantener una posición experimental para el desarrollo del campo y se le atribuye, junto con Doise, la profundización sobre la teoría del núcleo central y los estudios sobre métodos de análisis de datos. Por esta razón se le reconoce como el principal representante de la aproximación estructural dentro del campo de investigación de las representaciones sociales.

Willem Doise es profesor de la Universidad de Ginebra, Suiza, y ha escrito sobre las representaciones intergrupales (1973), y las diferenciaciones entre los grupos, prototipos y representaciones (1985) subrayando de manera especial la experimentación psicosociológica (1978) y el análisis de datos. Así lo presenta, en coautoría con A. Clemence y F. Lorenzi-Cioldi, el texto *Représentations sociales et analyses de données* (1992). Sus trabajos sobre representaciones sociales incluyen acercamientos hacia los alumnos (1985) en relación con la escolaridad obligatoria (1976) y también en relación con los derechos humanos (1994).

Michel Rouquette, profesor investigador de la Universidad Paul Valéry de Montpellier, Francia, también ha realizado importantes estudios en torno a las representaciones sociales desde un enfoque político, orientado hacia el conocimiento de las masas. Así lo deja reflejado en *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique* (1994) y en *La mirada sesgada. Ensayo sobre la incomprensión de lo social* (1997).

Son numerosos los autores que han continuado el estudio de las representaciones sociales desde diversos enfoques y temas de interés particular. Una bibliografía extensa se presenta en el texto de Denise Jodelet *Les Représentations Sociales* (1989), y de ello también dan cuenta los trabajos publicados en las memorias de las Conferencias Internacionales sobre Representaciones Sociales; de éstas, la más reciente fue efectuada en el año 2000 en Montreal, Canadá.

En el terreno educativo propiamente dicho, se han hecho pocas investigaciones; sin embargo, de Francia destaca la producción escrita de Marie-Josée Chombart de Lauwe y Nelly Feuerhahn (1989), quienes trabajan sobre la infancia, y la de Michel Gilly, sobre la psicociología de la educación (1984 y 1989). En Canadá destaca el trabajo de Catherine Garnier, quien presentó en la IV Conferencia sobre Representaciones Sociales, realizada en 1998 en la ciudad de México una ponencia titulada *Education et représentations sociales*.

De Brasil destaca el trabajo de Prado de Souza en torno a las representaciones sociales de las prácticas educativas (São Paulo); en tanto, en Estados Unidos, existe en el campo de las representaciones sociales un estudio sobre la representación del currículum (Iverson, Cambridge, EUA, 1998).

En México se han realizado trabajos sobre representaciones sociales desde un enfoque político: sobre la democracia, participación electoral, alienación, violencia, justicia; contaminación ambiental, género y prácticas sociales.⁸

Un antecedente directo y relevante, que se ha tomado como base para la realización de esta investigación, ha sido elaborado en México por López (1999), quien en su tesis doctoral trabaja sobre el profesor, su educación e imagen popular; recupera la posición de los docentes y de los sectores sociales sobre la actividad docente.⁹

La mayoría de estas investigaciones han sido realizadas por estudiantes, profesores e investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, planteles

⁸ Véase UAM, *Memorias. Cuarta Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales*, ciudad de México, 25 a 28 de agosto de 1998.

⁹ F. López Beltrán, *El profesor, su educación e imagen popular*, México, 1999, 277 p. Tesis (doctorado en pedagogía), Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Iztapalapa y Xochimilco, así como de otras universidades públicas, como las de Sonora, Puebla, Sinaloa y la Universidad Nacional Autónoma de México.

Respecto a los estudios realizados en torno a identidad y representaciones sociales, encontramos las aportaciones de Codol sobre la representación del sí y del otro, y la tarea en una situación social (1969). Zavalloni analiza el circuito afectivo-representacional como fundación de la identidad (1986) y la transdimensionalidad de las palabras identitarias (1988). Lipiansky, Taboada-Leonetti y Vásquez (1999) plantean una introducción a la problemática de la identidad y analizan el proceso identitario subjetivo y la interacción. Kastertzstein (1999) trabaja también sobre la noción de identidad y las estrategias identitarias de los actores sociales, y G. Camilleri (1999) ha realizado trabajos sobre las estrategias de identidad y la disparidad cultural.

En México se han realizado aproximaciones al tema de la identidad del maestro por Remedi *et.al.* (1988), y respecto al imaginario normalista ha trabajado R. Zúñiga (1993), producciones que también han significado un punto de apoyo para la realización de esta obra.

En cuanto a las representaciones profesionales, encontramos los estudios de Costalat-Founeau sobre la representación profesional del formador (1995), de Lorenzi-Cioldi acerca de la pluralidad de anclajes de las representaciones profesionales de los educadores en formación (1991) y de J.F.Blin, con la obra *Représentations, pratiques et identités professionnelles* (1997).

Ante la vasta literatura que confluye en el campo de las representaciones sociales y la diversidad en su formulación teórica, metodológica y aplicativa en los diversos subcampos interdisciplinarios, decidimos trabajar desde un enfoque psicosocial, con una orientación comprensiva e interpretativa de los elementos de representación social articulados desde el discurso del profesor con el fin de identificar estrategias identitarias.

Problema y propósito

La tendencia globalizadora que hoy se vive en el mundo propicia que las identidades de diversos grupos (étnicos, de género y profesionales) se encuentren en cuestionamiento; sobre todo la de aquellos que por ser considerados minoría y estar vinculados estrechamente al Estado se encuentran a expensas de las decisiones y recomendaciones internacionales para el ejercicio de su función. Este es el caso de la profesión de profesor de educación primaria, cuya calidad es cuestionada y objeto de recientes recomendaciones del Banco Mundial —entre otras organizaciones de corte internacional—, el cual considera a la educación básica como una de las prioridades para fincar sobre ella la responsabilidad de efectuar las reformas educativas en todo el mundo.¹⁰

Ante esta perspectiva han emergido en cada país diferentes estrategias de política educativa que encierran una perspectiva de segregación y exclusión, que ponen en el centro de la discusión educativa los productos y la calidad por encima de los procesos y las estrategias para la adecuación a nuevos modelos curriculares. En México, a partir de 1992 y durante el sexenio 1994-2000, se puso en marcha el proceso de modernización educativa de la educación básica, concretándose a través de las disposiciones establecidas en el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992,¹¹ la nueva Ley General de Educación de 1993 y los ajustes del artículo 3º constitucional,¹² elementos jurídicos que dan marco a la propuesta de cambio del plan y los programas de educación básica, nivel en el cual se encuentra la educación primaria.

Los cambios curriculares sobrevienen entonces como una medida para elevar la calidad de la educación básica en México, después de casi 21 años de no haberse realizado modificaciones curriculares (1972). Estos cambios en el plan

¹⁰ Véase R. M. Torres, "¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial", en J.L. Coraggio y R. M. Torres. *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Madrid, UNAM/Miño y Dávila/ CESU, 1999, pp. 75-172.

¹¹ Véase SEP, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, SEP, mayo, 1992.

¹² Véase SEP, *Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación*, México, SEP, agosto, 1993.

y los programas constituyen una posibilidad para mejorar y renovar la educación primaria en México; sin embargo, quedan en la agenda asuntos pendientes de alta prioridad, como el nivel de analfabetismo, la desigualdad de oportunidades educativas en regiones alejadas de las principales capitales del país y la formación y actualización de docentes capacitados en la nueva modalidad curricular.

En este panorama se observa que los objetivos educativos se ubican por encima de las condiciones de los profesores que los llevarán a cabo. Por ello este estudio plantea la cuestión de saber qué representación social existe en los profesores de primaria e indaga si se encuentran convencidos de la propuesta curricular que están desarrollando. Nos preguntamos si en su ideal profesional se encuentran elementos contruidos para comprender la situación de movilidad constante. Se plantea entonces la necesidad de volver la mirada hacia la representación que el docente construye sobre su actividad profesional y analizar si en ella se observan elementos de identificación hacia el objeto de realización pedagógica.

Nos interesa conocer lo que los profesores piensan de su actividad profesional y los elementos identitarios reflejados a través del análisis de su discurso, pero siendo conscientes de que la conformación de la representación profesional no es producto sólo de lo que cada individuo piensa, sino de factores sociales imbricados en diferentes momentos del ejercicio profesional. Es también de nuestro interés confrontar las representaciones sociales que elaboran otros sectores sociales sobre la profesión del profesor de primaria.

Consideramos que el análisis de las representaciones es una vía metódica adecuada, puesto que en ellas se revelan las estrategias identitarias de los profesores. Las representaciones no sólo constituyen un elemento observable en la presente investigación, sino también forman parte del objeto de estudio porque el discurso en el que se expresan dichas representaciones revela también las interpelaciones sociales conforme a las cuales se construye identidad; en este sentido el sujeto es un *pliegue en el discurso*¹³ y el conocimiento es una

¹³ Concepto planteado dentro de la obra de Michel Foucault, quien afirma que “todo sujeto no representa más que un pliegue gramatical”. Ello es interpretado como una posición en el ámbito discursivo. Tomado de

construcción social. De esta manera, las representaciones sociales constituyen el referente de posible identificación y, por ende, un elemento de la construcción identitaria y no sólo imagen de la realidad.

Por lo anterior nuestros problemas eje en esta investigación se plantean en torno a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre el quehacer del profesor de primaria y qué formas de interpelación revelan? ¿Cuáles son los anclajes y los núcleos de identificación en la trayectoria profesional del profesor de primaria? ¿Cuáles son las estrategias identitarias que desarrollan los profesores de educación primaria en la construcción de su ser profesional? ¿Cuáles son las imbricaciones entre las estrategias identitarias y las representaciones sociales sobre el quehacer profesional del docente? ¿Cómo se configura la identidad profesional en el presente a partir del pasado y cómo se prefigura la profesión docente en el futuro?

El propósito de este estudio es analizar la forma en que las representaciones sociales se imbrican con el proceso de construcción de la identidad profesional del docente de primaria y profundizar en las implicaciones de esta imbricación en la configuración de núcleos identificatorios que estructuran la profesión.

Supuestos teóricos

Las tesis principales sobre las que se articula y construye el presente objeto de investigación han sido recuperadas de una visión que incorpora el mundo de la vida cotidiana como fundamento de la construcción social de la realidad. Y por ello se afirma en palabras de Schutz y Luckmann, que la vida cotidiana es

...el ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente, en formas que son al mismo tiempo inevitables y pautadas [...] la región de la realidad en que

el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado [...] Sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos.¹⁴

La realidad cotidiana *del mundo de la vida* incluye no sólo la naturaleza experimentada por el *sí mismo* sino también el mundo social y, por ende, el mundo cultural en el cual se encuentra el sujeto, por lo que “no solo actuamos y operamos dentro del mundo de la vida sino también sobre él”.¹⁵ En consecuencia, consideramos la inclusión de la intersubjetividad como categoría que adjetiva el mundo de la vida, pues al ser dominado por los propios planes que el sujeto elabora, permite entrar en los contextos de sentido, al comunicar su experiencia a los demás.

La interpretación del sentido, la *comprensión*, es un principio fundamental de la actitud natural en lo que respecta a mis semejantes[...] es la acción del sujeto entre los sujetos y con ellos.¹⁶

En este mismo sentido, compartimos la visión de la sociología del conocimiento que plantean Berger y Luckmann para explicar la forma en que el sujeto se asume como constructor de la realidad, lo cual origina el surgimiento de *representaciones* como la base u origen de la búsqueda de conocimiento del sujeto, de acuerdo con las cuales guía y orienta su acción, dándole capacidad de credibilidad y persuasión. Como dirían Berger y Luckmann, “*los motivos son bases comprensibles y determinables para sostener una opinión*”.¹⁷

El lenguaje¹⁸ es un vehículo definitivo para la generación de intersubjetividad; sólo a través de él, puede el hombre comunicar lo que piensa y

¹⁴ A. Schutz y T. Luckmann, *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973, p. 25.

¹⁵ *Ibid.*, p. 27.

¹⁶ *Ibid.*, p. 37. Las cursivas son nuestras.

¹⁷ *Ibid.*, p. 184. Las cursivas son nuestras.

¹⁸ En términos de Habermas, las personas y los grupos se autoidentifican en y por su participación en acciones comunicativas, en la medida en que esa auto-identificación es reconocida intersubjetivamente. “En la acción comunicativa el lenguaje desempeña, aparte de su función de entendimiento, el papel de coordinar las actividades teleológicas de los diversos sujetos de acción, así como el papel de medio en que se

siente, de tal suerte que es importante señalar que para el caso de nuestro estudio el lenguaje es el contenedor de la estructura de vida, de la situación biográfica y el que da cuenta de la cosmovisión natural y de las estructuras de sentido fundamentales. Es en ese discurso donde se encuentran expresadas las representaciones del sujeto y, por ende, la incorporación de las representaciones sociales también. Schutz menciona las relaciones de *Nosotros*, que marcan el lazo entre el sujeto y su contexto, en el cual existen experiencias y actos con cierto sentido que, a la vez, dan lugar a tipificaciones y esquemas de experiencia subjetivas e intersubjetivas.¹⁹

Hemos considerado la concepción de *identidad* como construcción y producto de representaciones sociales desde la posición de Zavalloni (1988), y el estudio de la identidad como una finalidad dinámica que se expresa a través de diversas estrategias, según lo ha estudiado Kastersztein (1990) y Lipiansky (1990).

La concepción de representación social, su estructura y sus mecanismos internos, son recuperados desde los principales creadores de la teoría, entre los que se encuentran Moscovici (1961,1984), Jodelet (1984, 2000), Abric (1984, 2001) y Farr (1984). De igual forma, encontramos en Ibáñez (1988) un apoyo teórico importante en cuanto a distinciones teóricas básicas.

Respecto a los elementos constituyentes de los contenidos de las representaciones sociales, en sus procesos de objetivación y anclaje, nos hemos remitido a Jodelet (1984) y Doise (1986); en cuanto a la vinculación sociogenética de las representaciones e identidad nos ha ilustrado el proceso expuesto por Wagner y Elejabarrieta (1994).

La profesión es un elemento central dentro de esta investigación. Hemos seguido la orientación respecto a su tratamiento según lo realizan Latapí (1993), Vázquez (1982) y Cleaves (1985). Respecto al vínculo con las representaciones surge el concepto de *representación profesional*, el cual elaboramos siguiendo a

efectúa la "socialización" de esos sujetos de acción." J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa II*, Buenos Aires, Taurus, 1990, p.12.

¹⁹ A. Schutz, y T. Luckmann, *op. cit.*, p. 41.

Blin (1997) con su estudio sobre el sistema de actividades profesionales y representaciones.

Los conceptos clave, expuestos por los autores que se han mencionado, han sido el punto de referencia para la articulación conceptual de este trabajo; ellos nos han permitido clarificar nuestros propios puntos de vista y establecer algunos supuestos de inicio para los mismos.

Las ideas eje sobre las que gira el contenido expuesto en el trabajo son, en primer lugar, que el sujeto/actor educativo está inserto en una estructura *del mundo de la vida*, donde es partícipe de la construcción de la realidad y del conocimiento; en segundo término, que los sujetos establecen relaciones intersubjetivas, y que en ellas se expresan representaciones construidas a partir de su interacción; que el medio de comunicación idóneo para la construcción e intercambio de representaciones es el lenguaje, principalmente oral, entre los sujetos; que los profesores de educación primaria son sujetos que establecen sus representaciones sobre su tarea de enseñanza a partir de sus propias consideraciones y percepciones, construidas durante su biografía personal, así como a través de los contextos en los que interactúan; que las representaciones sobre el profesor y su actividad profesional se conforman desde antes de ingresar a la formación docente inicial y continúan transformándose durante la misma hasta el ejercicio profesional, a partir de una continua modificación que se genera en la vida cotidiana; que existe una superposición entre las representaciones sociales y la identidad profesional, en el sentido de que el sujeto asume una posición en función de la interpelación social que genera construcciones internas que se traslucen a través de las representaciones del sí mismo que, como tal, generan identidad respecto a la profesión que se realiza.

Estos supuestos han sido ejes de articulación en la búsqueda interpretativa del problema de la identidad del profesor y su relación con las representaciones sociales sobre su profesión.

Metodología

Dadas las preguntas de investigación que pretenden conocer los puntos de vista de los sujetos implicados en la problemática, se decidió proceder según un enfoque cualitativo de investigación²⁰, en el que se recupera como vía metódica el análisis de las representaciones sociales a través de la interpretación del discurso de los profesores y otros sectores sociales. En este enfoque es prioritario atender a un acercamiento paulatino al escenario y a los actores del proceso en estudio.

En cuanto al método, el trabajo intentó ser riguroso y sistemático al investigar sobre uno de los múltiples fenómenos de la construcción social cotidiana y sus conexiones, utilizando como medio el significado subjetivo, con el mundo social amplio. Por ello es que la investigación interpretativa²¹ permitió identificar los significados de la profesión de profesor de primaria, desde las miradas de los actores, entre las que se tejieron constantes diálogos al interior de este trabajo.

La perspectiva metodológica que se siguió en esta investigación comparte supuestos teóricos que nos permiten concebir a la investigación como un proceso que se construye paulatinamente durante los diferentes momentos de acercamiento al objeto de estudio.

La postura interpretativa es aquella que sustenta que los sujetos participan en la construcción de la realidad social, son sujetos particulares, quienes en un determinado momento histórico dan significado a sus actos, provocando una

²⁰ Los distintos enfoques de investigación cualitativa tienen como semejanza el interés de la investigación centrado en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador. Véase F. Erickson, "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en M. C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, México, Paidós, 1997, p. 206. J. M. Piña hace una exposición profusa sobre el tema en su obra *La interpretación cotidiana de la vida escolar*, México, CESU/UNAM, 1998, pp. 27-54.

²¹ La investigación interpretativa y la teoría que la fundamenta surgieron a partir del interés por la vida y las perspectivas de las personas que tenían escasa o ninguna voz dentro de la sociedad. F. Erickson afirma que "Wilhelm Dilthey (1914) fue quien argumentó que los métodos de las ciencias humanas deberían ser interpretativos o hermenéuticos (del término griego que significa "intérprete"), con el fin de descubrir y comunicar las perspectivas de significado de las personas estudiadas, tal como lo hace un intérprete cuando traduce un discurso de un hablante o un escritor" Véase F. Erickson, *op. cit.*, p. 206.

producción de sentido, la cual se manifiesta a través del lenguaje, como principal vía y permiten la configuración de representaciones sociales.

Captar los significados y enmarcarlos en un campo de representación implica contextualizarlos en varias dimensiones, una de ellas la constituye la trayectoria o biografía profesional, y otra responde a un marco histórico amplio que permita la elaboración de categorías y enlaces a través de la comparación y relaciones con el contexto social, en donde se incorporan las visiones compartidas por los sujetos.

La metodología tomó en cuenta que el sujeto produce representaciones para comprender y dar sentido a su actuar cotidiano en un cierto espacio y devenir histórico, al mismo tiempo, plantea la posibilidad de leer en sus representaciones las construcciones identitarias elaboradas.

Desde la teoría de las representaciones sociales se afirma que la información y la posición que cada sujeto posee dentro de la estructura social, marca de alguna forma su manera de concebir al objeto de representación. Por esa razón y con el fin de validar la información obtenida de los propios docentes, se optó por seguir la estrategia de triangulación,²² a través de la cual se mostró la consistencia de las representaciones elaboradas por los propios profesores a partir de las semejanzas o diferencias encontradas en otros sectores sociales.²³ Para tal efecto se recurrió a estudiantes en formación docente inicial, profesores de educación normal, estudiantes de otras carreras, profesionistas de otras carreras, no profesionistas, madres de familia y estudiantes de educación básica.²⁴

La estrategia de investigación para la obtención de información fue la entrevista, abierta, no directiva y con fines de profundización en los conceptos y opiniones vertidas por los hablantes, que giraban en torno a los tópicos centrales

²² La triangulación como estrategia de confirmación de información desde varias fuentes, instrumentos o grupos de investigación. Véase J. P. Goetz y M. D. LeCompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1984.

²³ Los sujetos fueron considerados como informantes clave "son individuos en posesión de conocimientos, estatus o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador" J.P. Goetz y M.D. LeCompte, op. cit., p.134.

²⁴ El universo de estudio estuvo integrado por 69 sujetos en la primera etapa de investigación y 385 en la segunda.

de esta investigación. Para ello se formuló un guión de entrevista²⁵ en el que se consideraron cuatro ejes problemáticos: motivos de elección de la profesión, información sobre el profesor de primaria, concepción del profesor de primaria sobre la actividad profesional y problemáticas profesionales.^{26, 27}

Respecto al primer punto, denominado *motivos de elección*, consideramos importante saber qué razones tenía el profesor en ejercicio, así como el profesor en formación docente inicial, para elegir la carrera. Los motivos nos permiten conocer en cierta forma el campo de representación, es decir, la serie de elementos que se conectan durante el discurso y que giran en torno a uno o varios núcleos de significación. También nos permiten saber qué información sobre la profesión se tenía en el momento de tomar la decisión de dedicarse a la docencia en la escuela primaria.

El segundo eje de cuestionamiento, *información sobre el profesor de primaria*, se consideró relevante porque de allí surgen elementos discursivos sobre qué es lo que predomina en torno a las funciones atribuidas al profesor y el conocimiento de sentido común que se elabora socialmente. La información sobre el objeto de representación permite también establecer la existencia de teorías respecto a la actuación del profesor a consideración de él mismo y de otros sectores sociales, implicados o no en el ejercicio de su labor. Las creencias sobre la actuación del profesor implican la presencia de significantes sobre los que se apoya la representación; entre ellas existen elementos de contexto histórico y cultural que orientan la posición del sujeto.

En el tercer punto, *concepción del profesor de educación primaria sobre la actividad profesional*, se planteó la posibilidad de conocer qué es lo que el propio profesor piensa sobre su carrera, qué núcleos problemáticos detecta, qué grado o nivel de autoconciencia posee sobre sí mismo y en relación con la tarea que desempeña. En el caso de otros sectores sociales se plantea la interrogante para

²⁵ La entrevista se eligió por considerar que la relación cara a cara propicia la conversación con el entrevistado y conduce a profundizar en la postura, permitiendo al intérprete un análisis de las expresiones y argumentaciones que dan consistencia a la interpretación del sentido expresado por el sujeto.

²⁶ Ver guión de entrevista. Anexo 1.

²⁷ Con el fin de corroborar los términos asociados al concepto de profesor, se aplicó a los estudiantes en formación inicial un cuestionario. Ver cuestionario. Anexo 2.

conocer las representaciones que se han elaborado del profesor sin tener aparentemente un compromiso real con los procesos institucionales o educativos en particular.

El cuarto punto: *problemáticas profesionales*, se planteó con la intención de saber si el profesor y los otros sectores perciben dificultades o limitantes en el ejercicio de la profesión; si ésta es apreciada de manera distinta o existen construcciones representacionales semejantes entre los diferentes sectores.

Conscientes de que toda interpretación puede ser infinita²⁸, y que cada uno de nosotros es parte de esa misma interpretación²⁹, construimos los apartados contenidos en este trabajo, los cuales muestran los nudos metodológicos críticos en el proceso; uno de ellos fue ¿qué de lo dicho remite a la identidad y qué a la representación?. Lo que se podrá apreciar como estrechamente vinculado y que fue objeto de unión, a partir de los motivos que impulsan los actos y estrategias expresadas por los sujetos.

Sin duda, atender a una metodología de este corte fue enriquecedor, en tanto hubo una seria profundización en los textos producidos por los actores y a partir de ello una interpretación que tomó como guía los supuestos de los propios sujetos y dentro de ellos los del investigador.

Estructura

En el primer capítulo se presentan los principales enfoques sobre la teoría de las representaciones sociales con el fin de evidenciar la estructura y funcionamiento de las representaciones; son elementos necesarios para elaborar la posterior

²⁸ Véase U. Eco, *Interpretación y sobreinterpretación*, Gran Bretaña, Cambridge University Press, 1995, pp. 25-70.

²⁹ Véase G. Devereux, *De la Ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI, 1987. p. 12

construcción conceptual del material empírico recabado. Se expone también la orientación, ejes y dimensiones desde los cuales se realizó el análisis.

En el segundo capítulo se plantea como tema central la identidad profesional y las representaciones sociales, así como la interpelación social y su efecto en la identidad. Versa sobre información que se teje en torno a la profesión y su relación con la construcción identitaria.

En el tercer capítulo se exponen las formas de representación sobre el profesor de educación primaria, así como los factores de identificación localizados en el discurso de los profesores de acuerdo con su generación de formación docente y otros sectores consultados.

En el cuarto capítulo se presentan las diferentes construcciones que giran en torno a dos valores contradictorios: el servicio y la competencia, así como la configuración tensional con las interpelaciones contradictorias que se revelan a partir de estas representaciones.

En el quinto capítulo se muestra cuáles son las estrategias identitarias que desarrolla el docente para corresponder o resistir a las representaciones sociales y la posible configuración del docente en el presente, en comparación con el del pasado, con la posibilidad de prefigurar ciertos espacios o escenarios tendenciales de la identidad profesional del profesor en el futuro.

Finalmente se presentan las reflexiones a las que se arribó en esta investigación, los puntos problemáticos que surgieron a partir de la misma y que posiblemente constituyan planteamientos que permitan repensar y originar nuevas investigaciones en este campo de conocimiento educativo.

Fuentes de información

En esta investigación se hizo acopio de material de diversas fuentes. En primer término bibliografía especializada sobre las profesiones y la historia de la educación en México y dentro de ella, sobre los orígenes de la profesión de profesor de educación primaria. En segundo lugar, bibliografía acerca de la teoría

de las representaciones sociales, profesionales e identidad profesional, la mayor parte de origen francés.

Por otra parte, se acudió a diferentes acervos de información que permitieron reconocer el estado del arte del campo de estudio y constituyeron los antecedentes sobre los que se fundamentó el trabajo. Se consultaron documentos oficiales vigentes que dan cuenta del marco institucional desde donde se ejerce la profesión.

Participar en diversos eventos sobre la temática también permitió valorar la pertinencia del trabajo. De la misma manera nos ayudó a ello la conversación con distintas personalidades del medio, entre las que se encontraron importantes personajes de la pedagogía y la psicología social.

Además de lo anterior, consideramos que la principal fuente de información la constituyeron las opiniones vertidas por los profesores y personas que accedieron a participar en esta investigación, pues sin ellas no hubiera sido posible su realización.

I. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

1. La construcción social del actuar cotidiano

En el actuar cotidiano³⁰, los acontecimientos que se producen, las informaciones que nos llegan, los comentarios que escuchamos, las conversaciones que mantenemos, las relaciones que establecemos con los demás, suelen ser interpretados de diversas formas por los individuos, están cargadas en cierta ambigüedad, y esto favorece la posibilidad de que cada persona forme su propia opinión y elabore su particular visión de la realidad social. Sin embargo, esta visión personal no es sólo un proceso individual e idiosincrático, pues las inserciones del individuo en diversas categorías sociales y su adscripción a distintos grupos constituyen fuentes de influencia que inciden con fuerza en la elaboración individual de la realidad social, generando visiones compartidas de dicha realidad e interpretaciones similares de los acontecimientos.

A manera de ejemplo, podríamos citar las diversas opiniones de los sujetos cuando han observado colectivamente una misma situación respecto a la que se les pide sus puntos de vista. Supongamos que se solicita a un grupo de docentes su opinión en torno a los cambios curriculares; su percepción en torno a este hecho puede ser a favor o en contra, pero ¿de qué dependerá su posición? Puede deberse a varios factores, entre ellos su extracción social, el género, la edad; su formación inicial o disciplinaria, así como la información que posean sobre las innovaciones propuestas. De igual forma podríamos afirmar que la relación con el

³⁰ Recuperamos el concepto de vida cotidiana de los estudios realizados por A. Schutz y T. Luckmann, en los que se define como una realidad interpretada por los seres humanos y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. "Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana son objetivaciones de los procesos y significados subjetivos por medio de los cuales se construye un mundo intersubjetivo del sentido común." Véase P. Berger y T. Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998, pp. 36-65.

grupo en donde se encuentran discutiendo pudiera formar parte de la posición asumida, o bien el enfoque mismo del programa escolar que hubieran impartido con anterioridad, las estrategias didácticas que ponen en juego y la manera en que establecen las relaciones con lo que ya conocen y lo que ignoran. Los elementos que pondrá en juego son sus propios referentes conceptuales y al conversar con otros miembros del grupo de docentes conformarán una posición, misma que probablemente se irá transformando en virtud de la aplicación del programa nuevo y la experiencia grupal. Lo anterior nos permite ilustrar la existencia de una influencia social en el pensamiento individual, según el cual cada sujeto percibe de manera particular la realidad y el objeto sobre el que vierte su opinión, lo cual indica que en cierta forma las cosas se ven desde la perspectiva del sujeto pero sin dejar de lado las interacciones y el entorno social desde el cual incorpora y formula sus representaciones.

Otro caso que podría ilustrar esa perspectiva se plantea en relación con la diferencia generacional, que remite a lo que las personas opinan ubicadas en el momento histórico en el que han elaborado su representación. Por ejemplo, en el caso de los profesores, es interesante escuchar el comentario de que "el maestro de antaño era mejor", lo cual denota cierta nostalgia por el pasado; las personas suelen descalificar al profesor actual debido a que no posee las características atribuidas al modelo de profesor que se ha creado. La presencia de innovaciones tecnológicas y cambios en las estructuras sociales también van delineando maneras de pensar y de actuar; no se ven las cosas de la misma forma, surgen nuevas visiones de la realidad; el transcurrir del tiempo va marcando cambios y, por lo tanto, nuevas experiencias y nuevas realidades.

Vale la pena señalar que los cambios generacionales, así como las innovaciones técnicas van aparejadas con el desarrollo de ciertos saberes científicos que configuran nuestra percepción de la realidad cotidiana. De igual manera, la ubicación socioeconómica y sociocultural son elementos sobre los cuales se construyen las concepciones de realidad social.

La forma de ser de las personas, su identidad social y la forma como perciben la realidad están influidas por el medio cultural en el que viven, por el

lugar que ocupan en la estructura social y por las experiencias concretas con las que se enfrentan diariamente; por ello puede afirmarse que la realidad no es la misma para todas las personas.³¹

La teoría de las representaciones sociales surge como una posibilidad de profundizar sobre las formas en que los sujetos construyen su realidad social cotidiana.

2. Acerca del surgimiento de la teoría de la representación social

La relación entre individuo y sociedad ha sido motivo de numerosos estudios en los ámbitos psicológico y sociológico. Uno de ellos es el trabajo de Johann Friedrik Herbart (1776-1841), quien ubica al individuo en su contexto psicológico sin negar la gran influencia ejercida por el medio social en la construcción subjetiva de la realidad.³²

Flores menciona dos aportaciones muy importantes en ese sentido. La primera se refiere a la necesidad de la psicología de ampliar su campo de acción más allá del individuo; la segunda nos habla del paralelismo entre el funcionamiento de los individuos dentro de la sociedad y el de las representaciones en el individuo. Es decir, existe una analogía entre el funcionamiento de la vida psíquica del individuo y el de la vida del individuo en la sociedad, ya que los elementos y fuerzas que conforman a una y otra —ideas y representaciones en el caso del individuo, e individuos en el caso de la sociedad— y las relaciones que establecen entre ellas están sujetas a un mismo tipo de leyes.³³ Esta idea de Herbart fue desarrollada posteriormente, según Flores, por Lindner.³⁴

³¹ Como afirman Berger y Luckmann: “En la vida cotidiana el conocimiento aparece distribuido socialmente, vale decir, que diferentes individuos y tipos de individuos lo poseen en grados diferentes.” (*Ibid.*, p. 65.)

³² Citado en F. Flores Palacios, *La representación social de la femineidad en profesionales de la salud mental: posibles repercusiones en la intervención clínica*. Madrid, 1993, 289 p., Facultad de psicología, Universidad Autónoma de Madrid, p.16.

³³ *Ibid.*, p.17.

³⁴ *Ibidem*

Lindner (1871) postuló una *mecánica de las representaciones de la conciencia individual* a la que correspondía una *mecánica de las representaciones de la conciencia social*. Con esta analogía entre conciencia individual y conciencia social pretendía explicar el mecanismo que sirve de soporte para la interacción de lo individual y lo social, al tiempo que insistía en la inminente relación entre la psicología y la sociología.³⁵

Otra aproximación al estudio de las representaciones sociales fue realizada por Wilhelm Max Wundt (1832-1920), creador de la psicología experimental en su laboratorio de Leipzig, Alemania. Su interés principal fue analizar los contenidos de la conciencia a través de la introspección y con ello llegó a diferenciar lo individual y lo colectivo. Esta diferencia se refiere a que los fenómenos producidos en el individuo están al alcance de su conciencia y pueden ser estudiados en el laboratorio por métodos experimentales; mientras que los de orden colectivo están fuera de la conciencia individual, se ubican en la sociedad y, por consiguiente, no pueden ser estudiados en situaciones experimentales sino que deben tratarse en el contexto social y por medio de métodos distintos.³⁶

La visita que realizó el sociólogo Émile Durkheim (1858-1917) en 1886 a la Universidad de Leipzig le permitió entrar en contacto con Wundt. Quedó marcado tanto por el rigor experimental como por sus ideas acerca de la investigación del sujeto en lo individual y se convenció de las carencias sostenidas metodológicamente para no incursionar experimentalmente en lo social.³⁷

Durkheim desarrolló a lo largo de sus obras (1893-1898)³⁸ el concepto de "hecho social", definido como el orden de acontecimientos con caracteres muy particulares, consistentes en modos de actuar, de pensar y de sentir exteriores al individuo y que están dotados de un poder de coerción en virtud del cual se le imponen. Éstos no pueden confundirse con fenómenos orgánicos, ya que

³⁵ Citado en F. Flores Palacios, *op. cit.*, p.18.

³⁶ J. F. Morales y M. A. Moya, *Tratado de psicología social*, vol. I: Procesos básicos, Madrid, Síntesis, 1996, p. 37.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ J. M. Mardones y N. Ursua, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, México, Fontamara, 1994, pp. 79-87.

consisten en representaciones y en acciones, ni con los fenómenos psíquicos, pues éstos sólo existen en la conciencia individual.³⁹

Para este sociólogo francés, un hecho social debe presentar tres elementos que lo conforman y definen: la exterioridad, la coerción y la generalidad e independencia.

La *exterioridad* se refiere a que el sujeto se encuentra con un medio organizado, exterior, anterior e independiente de él; un medio constituido por un conjunto de objetos culturales a los que Durkheim nombró “representaciones colectivas”. En dichas representaciones ubicó las creencias, los valores y las normas, que en un principio son ajenas al sujeto pero que después, por medio de la socialización, pasan a constituir su propia subjetividad.

En relación con la *coerción* manifiesta que existe una presión de todos sobre cada uno, lo que nos indica que un individuo forma parte de una misma organización que presiona y a su vez sanciona, afectándose por su propia opresión. Las sanciones, según Durkheim, pueden ser de dos tipos: *difusas*, que tienen como protagonista al colectivo y se efectúan por medio de las costumbres, y *organizadas*, que son aquellas que se instauran por una institución.

El tercer elemento, denominado *generalidad e independencia*, hace referencia a la universalidad de la coerción: un hecho social es compartido por todos los miembros de un colectivo. Durkheim no explicó las acciones individuales porque desde su punto de vista correspondía a la psicología convertirlas en “*encarnaciones individuales*” y ello no era terreno de la sociología.⁴⁰

Durkheim acuñó los términos de representaciones colectivas —antecedente inmediato de las representaciones sociales— y representaciones individuales.⁴¹ La distinción entre estos conceptos radica en que las representaciones colectivas son un fenómeno social que da origen a las representaciones individuales. Estas últimas tienen un carácter personal y una existencia sólo en el aquí y el ahora del sujeto; por el contrario, las representaciones colectivas son más impersonales, es

³⁹ E. Durkheim, *Las reglas del método sociológico* (1895), México, Ediciones Coyoacán, 2001, pp. 25-32.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ E. Durkheim. “Représentations individuelles et représentations collectives” *Revue de Métaphysique et de Morale* (1898), En *Sociologie et philosophie*, Paris VI, PUF, 1967, pp. 273-302.

decir, se sitúan fuera del individuo y pertenecen al patrimonio cultural de una sociedad.⁴²

Desde esta postura se deduce que es la sociedad la que proporciona en forma de representaciones colectivas elementos para conformar la realidad, ya que las representaciones individuales son únicamente una expresión particularizada y adaptada de las colectivas.

Durkheim no sólo consideraba que los fenómenos individuales y colectivos merecían un análisis distinto, sino que fue más allá y extrapoló esta diferencia al terreno de la psicología y de la sociología, depositando el estudio de orden individual en la primera y los fenómenos de orden colectivo en la segunda. Aunque declaraba que la realidad social era independiente de la psicología individual,⁴³ decía:

...cabe preguntarse si las representaciones individuales y las representaciones colectivas no se asemejan, sin embargo, en el hecho de ser unas y otras igualmente representaciones, y si a consecuencia de estas semejanzas no tendrán ambos reinos, algunas leyes comunes.⁴⁴

A pesar de este avance en la elaboración conceptual de las representaciones sociales, la propuesta de Durkheim quedó mucho tiempo olvidada en la psicología social. Dice Herzlich que es

...en el campo antropológico donde se encuentra una tradición de estudios de fenómenos de esa clase, tales como los mitos, los repertorios lingüísticos y los diversos sistemas conceptuales de las sociedades llamadas "primitivas", ya se trate de antiguos estudios del pensamiento mágico-religioso o de las más recientes taxonomías médicas o botánicas de la etnociencia.⁴⁵

⁴² T. Ibáñez Gracia (coord.), *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, Sendai, 1988, p. 29.

⁴³ E. Durkheim, *Las reglas del...op. cit.*, pp. 40-44.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ C. Herzlich, "La representación social", en S. Moscovici (coord.), *Introducción a la psicología social*, Barcelona, Planeta, 1975, p. 392.

Es hasta después de la segunda guerra mundial cuando se desarrolló en Francia una escuela de investigación sobre las representaciones sociales que se opuso críticamente al carácter psicológico puramente individualista de las investigaciones de ese momento, específicamente a los estudios estadounidenses sobre actitudes y opiniones y a la corriente positivista en sociología, que sólo consideraba relevante aquello que se puede observar, cuantificar y reproducir experimentalmente.

El nacimiento y propuesta de dicha escuela quedan establecidos con Serge Moscovici en el año 1961, cuando publica su libro *La Psychanalyse, son image et son public*, donde expone sus investigaciones, realizadas en los años cincuentas, sobre el contenido de la representación social del psicoanálisis en la sociedad francesa.

Tras diez años de investigación, Moscovici emplea por vez primera en su tesis doctoral el término de representación social y expone la forma en que una nueva teoría científica, política o técnica, al darse a conocer dentro de una cultura determinada, va transformando la manera en que la gente se ve a sí misma y en general al mundo en que vive.⁴⁶

Esto permitió reflexionar sobre la forma en que gracias a la difusión de un conocimiento científico, el psicoanálisis por ejemplo, la gente lo asimila, comienza a ser interiorizado, a formar parte de ella y altera o modifica su realidad, convirtiéndose en ese momento en un objeto relevante para el análisis psicosocial.

Es conveniente aclarar que si bien el concepto de representación social proviene de la propuesta durkheimniana de representación colectiva, la noción de S. Moscovici difiere, según este último, en dos aspectos fundamentales:

a) La sociología ve las representaciones sociales sólo como mecanismos explicativos irreductibles para un posterior análisis; su función es similar a la de un átomo en la física tradicional y a la del gen en genética clásica. Por otro lado la psicología social se ocupa únicamente de la dinámica y estructura de las representaciones. Y

⁴⁶ S. Moscovici, *La Psychanalyse, son image et son public*, París, Presses Universitaires de France, 1961.

b) Al estar Durkheim centrado en la tradición aristotélica y kantiana, tiene una concepción más bien estática de las representaciones. Como consecuencia, éstas son vistas como capas de aire estancado en la atmósfera que retienen los conceptos y que pueden ser cortadas como un pastel para su estudio; sin embargo, las representaciones sorprenden por su carácter móvil y circulatorio, por su plasticidad.⁴⁷

Así es como S. Moscovici desarrolla sus planteamientos teóricos en torno a la representación social, pretendiendo enriquecer, organizar y elaborar una teoría que incluya tanto los aspectos psicológicos como sociológicos en un modelo relacional.

Acudir a la serie de investigaciones que se han realizado en este campo significa la posibilidad de dar un marco comprensivo desde la teoría de las representaciones sociales a la forma en que los sujetos implicados en un proceso son capaces de dar sentido a las nuevas informaciones que existen en el entorno y que les afectan de una u otra manera. Por ello asumimos el concepto de representación social, desde el que desarrollamos esta investigación. A continuación presentaremos el concepto de representación social, así como la estructura y funciones que éste tiene.

3. Aproximaciones al concepto de representaciones sociales

Según T. Ibáñez, el concepto de representación social se presenta como un concepto complejo, polifacético, difícil de encerrar en una expresión condensada y con la ayuda de unas pocas palabras.⁴⁸ De hecho el propio Moscovici advertía que "si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es".⁴⁹

Esta dificultad para precisar el concepto obedece a dos factores importantes. En primer término el concepto de representación social es un

⁴⁷ *Ibid.*, p. 33

⁴⁸ T. Ibáñez, *op. cit.*, p.31.

⁴⁹ *Op. cit.*, p. 35.

concepto híbrido, pues es producto del cruce de dos distintas disciplinas, en el que confluyen nociones sociológicas tales como cultura e ideología y nociones de procedencia psicológica, tales como imagen o pensamiento. De esta manera, el concepto de representación social se ve marcado por los rasgos peculiares de la psicología y la sociología, ubicándose estratégicamente en la intersección de ambas, lo cual lo convierte en un concepto psicosociológico.

En segundo lugar, el concepto de representación social presenta una *composición polimorfa*, ya que recoge e integra en sí una serie de conceptos menores que conjugan elementos de muy distinta naturaleza, como procesos cognitivos, inserciones sociales, factores afectivos, sistemas de valores, creencias y actitudes, etc., que lo convierten en un *concepto marco* que apunta hacia un conjunto de fenómenos y de procesos más que hacia objetos claramente diferenciados o hacia mecanismos plenamente definidos.⁵⁰

Dada la dificultad para abordar el concepto de representación social a través de una definición acabada y última, trataremos de exponer una visión global en donde se aprecien los acercamientos al concepto y las características que lo definen.

El término *representación* es usado como vocablo general que puede referirse a diversos tipos de aprehensión de un objeto (intencional). Así, se habla de representación para referirse a la fantasía (intelectual o sensible) en el sentido de Aristóteles; a la impresión (directa o indirecta), en el sentido de los estoicos; a la presentación (sensible o intelectual, interna o externa) de un objeto intencional o *repraesentatio*, en el sentido de los escolásticos; a la reproducción en la conciencia de percepciones anteriores combinadas de varios modos o *phantasma*, en el sentido de la aprehensión sensible, distinta de la conceptual, según Spinoza; a la percepción en el sentido de Leibniz; a la idea, en el sentido de Locke, Hume y algunos ideólogos; a la aprehensión general que puede ser intuitiva, conceptual o ideal, de Kant; a la forma del mundo de los objetos como manifestación de la voluntad, en el sentido de Schopenhauer.⁵¹ Algunos autores como Hamelin⁵² dan

⁵⁰ T. Ibáñez, *op. cit.*, p. 32.

⁵¹ J. Ferrater Mora, *Diccionario de filosofía*, tomo I, Buenos Aires, Sudamericana, 1971, pp. 566-567.

⁵² Citado por J. Ferrater Mora, *ibid.*

el nombre de representación a los actos por medio de los cuales lo concreto y lo diverso es pensado bajo una forma categorial. La representación equivale a la categoría, mas a una categoría que tiene principalmente un fundamento psicológico y no exclusivamente trascendental.

Lefebvre advierte que la palabra representación la podemos encontrar en la historia filosófica también en los escritos de Hegel, Marx y Nietzsche.⁵³ En la psicología clásica designa el contenido concreto de un acto de pensamiento. El acto de representar se refiere al hecho de hacer presente en la mente algo, sustituir a o estar en lugar de, ya sea un objeto, una persona, un acontecimiento, una idea, etc. Domingo cita a Kaës cuando dice que "es la reproducción de una percepción anterior, de un residuo mnémico de aquellas partes del objeto que se inscriben en los sistemas mnémicos".⁵⁴

En consecuencia, la representación social que se hace de un determinado objeto es necesariamente distinta del objeto mismo, a pesar de que se desarrolla a partir de él. Es decir, para que una representación se logre consolidar como tal, uno de los requisitos indispensables es la desaparición del objeto concreto. Pero esta desaparición no puede ni debe ser total, pues tiene que haber una correspondencia, aunque no en forma lineal, entre el objeto y su representación de tal forma que no estamos hablando de un proceso de simple reproducción, sino de un mecanismo de auténtica construcción.

Moscovici hace una distinción entre el presentar y el representar. El presentar implica que un concepto o idea no haya sido expuesto y que es por primera ocasión articulado; en cambio, el representar implica el volver a expresar y ordenar algo que ya había sido presentado y ordenado por alguien en algún momento y lugar determinado. Al representar un objeto o concepto se reconstruye, ya que se reelabora y se rehace a nuestro modo concreto.⁵⁵

Para Flores una representación únicamente será social si es compartida por un grupo y si es, además, elaborada por éste con el fin de clasificar el objeto al

⁵³ H. Lefebvre, *La presencia y la ausencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1980.

⁵⁴ Citado en Domingo, *Las representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, 1991, p.14.

⁵⁵ *Op. cit.*, p. 39.

que se refiere y explicar sus características para incorporarlo a su realidad social.⁵⁶

Uno de los conceptos más aceptados acerca de la representación social es el propuesto por Denise Jodelet, quien afirma:

La noción de representación social [...] antes que nada concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, al conocimiento espontáneo, ingenuo, que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al conocimiento científico. Este conocimiento se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo.⁵⁷

Apreciamos en esta definición la aparición del conocimiento de sentido común como un elemento que marca la diferencia con otro tipo de conocimientos. Al respecto Moscovici afirma:

La formación de imágenes y el establecimiento de lazos mentales son las herramientas más generales que nos sirven para aprender. El elemento crucial de la inteligencia humana consiste en ver las cosas y en establecer lazos entre ellas. También puede trascender lo dado, discriminar esquemas, jerarquías y contextos. El sentido común incluye las imágenes y los lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo cuando los individuos intentan resolver problemas

⁵⁶ F. Flores, *op. cit.*, p. 20.

⁵⁷ "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en S. Moscovici (coord.), *Psicología social*, II, Barcelona, Paidós, 1993, p. 473.

familiares o prever su desenlace. Es un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de "observaciones", de "experiencias", sancionadas por la práctica [...] Esto otorga a dichas imágenes, a estos lazos mentales un carácter de evidencia irrefutable, de consenso en relación con lo que "todo mundo conoce".⁵⁸

En ese sentido, se recupera la forma en que la mayoría de la gente piensa sobre los conocimientos derivados del conocimiento científico; se abre la posibilidad de recuperar lo simbólico, lo que expresa el sujeto cotidianamente y le permite orientar su actuación diaria, sin que ello quiera decir que no hay detrás una serie de elementos sociales que le permiten expresarlo.

Para Doise las representaciones sociales constituyen principios generativos de tomas de postura que están ligados a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones. Este autor acentúa la conexión entre la representación social y los factores socioestructurales, tales como los sitios o estatus socialmente definidos. Con lo cual se puede inferir que la representación social mantiene una relación directa con la ubicación social de las personas que la comparten y esto resulta más claro al considerar que una representación social no puede ni debe pensarse como una abstracción desconectada de las estructuras sociales en las que se enmarca.⁵⁹

Por su parte, Di Giacomo define las representaciones sociales como

modelos imaginarios de evaluación, de categorización y de explicación de las realidades entre sujetos sociales, particularmente entre grupos, que conducen hacia normas y decisiones colectivas de acción.⁶⁰

⁵⁸ S. Moscovici y M. Hewstone (1984). "De la ciencia al sentido común", en S. Moscovici (coord.), op. cit., pp. 682-683.

⁵⁹ W. Doise, "Social representations, intergroup experiments and levels of analysis", en S. Moscovici y R. Farr (eds.), *Social Representations*, Gran Bretaña, Cambridge University Press, 1984.

⁶⁰ J. P. Di Giacomo, "Aspects méthodologiques de l'analyse des représentations sociales", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 1981, p. 397.

En la definición anterior, observamos que las representaciones tienen una importancia fundamental en cuanto a la manera en la que se desarrolla una interacción. De tal suerte que se establece una primera diferencia entre el conjunto de opiniones y las representaciones sociales, pues estas últimas conllevan, a juicio de Di Giacomo, un criterio de estructuración, es decir, de relación entre los elementos que las constituyen.⁶¹

El hecho de que las representaciones sociales estén estructuradas nos indica también que no tiene que existir una representación social para cada objeto en el que podamos pensar. Puede ser que cierto objeto tan sólo dé lugar a una serie de opiniones y de imágenes relativamente inconexas, lo cual nos conduce a precisar que no todos los grupos o categorías sociales tienen que participar de una representación social que les sea propia; es posible que un grupo tenga una representación social de un objeto y que otro grupo se caracterice sólo por disponer de un conjunto de información, opiniones o imágenes acerca de ese mismo objeto, sin que esto suponga la existencia de una representación social.

Para Ayestarán, de Rosa y Páez, la representación social es una estructura cognitiva-afectiva construida y compartida por la colectividad que fusiona en sí lo percibido y lo contextualizado a partir de la activación del conocimiento previo, incorporando aspectos figurativos, generando una nueva forma de pensamiento, produciendo un efecto de realidad inmediata que sirve para procesar y organizar la información, permitiendo la comunicación, la orientación de las conductas y guiar las interacciones. Además, agregan estos autores, las representaciones sociales tienen un carácter autónomo y creativo, por lo que se consideran una forma de pensamiento social.⁶²

Para otro grupo de investigadores como Herzlich,⁶³ Farr⁶⁴ e Ibáñez⁶⁵, las representaciones sociales son, ante todo, productos socioculturales. Es decir,

⁶¹ *Ibid.*, pp. 397-422.

⁶² S. Ayestarán, A. de Rosa y D. Páez, "Representación social, procesos cognitivos y desarrollo de la cognición social", en D. Páez (coord.), *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Madrid, Fundamentos, 1987.

⁶³ C. Herzlich, "La representación social", *op. cit.*, pp. 391-418.

⁶⁴ R. M. Farr, "Las representaciones sociales", en S. Moscovici (coord.), *Psicología social, op. cit.*, pp. 495-506.

estructuras significantes que emanan de la sociedad y que nos informan por lo tanto sobre las características de la misma sociedad. Por lo que el estudio de los contenidos concretos nos permite aproximarnos a las características de cierta sociedad en un momento preciso de su historia.

Para Ibáñez las representaciones sociales son a la vez pensamiento constituido y pensamiento constituyente. En tanto que pensamiento constituido, se transforman en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta la misma realidad, y son estos productos los que nos dan a conocer los rasgos específicos de la sociedad en que han surgido. En tanto que pensamiento constituyente, en su elaboración constituye —en parte— al objeto que representa. No es el reflejo interior, situado en la cabeza de las personas, sino un factor constitutivo de la propia realidad.⁶⁵

Las representaciones sociales —en tanto que sistema de interpretación— registran las relaciones en el mundo con el sujeto y los otros, orientando y organizando las conductas y las comunicaciones sociales. Dentro de su estudio principal, S. Moscovici propone la siguiente definición para referirse a las representaciones sociales, considerándolas como:

Formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas formando una visión práctica y concordante a la construcción de una realidad común en un grupo social.⁶⁷

Según Blin, el término representación recobra dos sentidos: designa a la vez una actividad, es decir, un proceso, y es producto, es decir, es el contenido que resulta de esta actividad. Puede establecerse la gama de representaciones de un grupo de sujetos en relación con un objeto, o bien analizar los procesos conducentes a la producción de tales representaciones.⁶⁸

⁶⁵ T. Ibáñez, "Representaciones sociales, teoría y método", en Ibáñez (coord.), *Ideologías de la...op. cit.*, pp.15-90.

⁶⁶ *Ibidem.*

⁶⁷ *La Psychanalyse... op. cit.*, p. 21.

⁶⁸ J. F. Blin, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1997, p.70.

Las representaciones son entonces producto y proceso. Son producto porque en cierta forma las personas tienen un contenido incluido en su pensamiento, originado a su vez por el pensamiento social del grupo. Pero cuando las representaciones sociales integran las innovaciones, modificándolas y viéndose a su vez modificadas por ellas, no están actuando como un producto acabado y estático, sino como un mecanismo que está en construcción, es decir, como un proceso. Entonces las representaciones sociales son producto y proceso de forma simultánea, y es tan solo la focalización selectiva de nuestra atención lo que las convierte en uno u otro.

De acuerdo con Denise Jodelet, las representaciones sociales presentan cinco características principales: a) Son siempre representación de un objeto. b) Tienen un carácter de imagen y la propiedad de ser intercambiable lo sensible y la idea, la percepción y el concepto. c) Tienen un carácter simbólico y significativo. d) Tiene un carácter constructivo. e) Tienen un carácter autónomo y creativo. A éstas se agrega una sexta característica:

...la representación siempre conlleva algo social: las categorías que la estructuran y la expresan [...] tomadas de un fondo común de cultura [...] Estas categorías son categorías de lenguaje.⁶⁹

Se pueden distinguir los elementos desde los que se acota la noción de representación social. Por una parte, la representación social se define por un contenido (informaciones, imágenes, opiniones, actitudes) y este contenido se relaciona con un objeto (trabajo que hay que realizar, acontecimiento, personaje social). Y por la otra es la representación social de un sujeto (individuo, familia, clase, grupo) en relación con otro sujeto. Por ello Jodelet sugiere recordar que

... toda representación social es representación de algo y de alguien [...] no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la

⁶⁹ D. Jodelet, "La representación social...", *op. cit.*, p. 478.

parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación ⁷⁰

4. Orientaciones sobre el estudio de las representaciones sociales

Como cualquier campo de investigación, el de las representaciones sociales también se ha visto enriquecido con diferentes puntos de vista o corrientes en su interior. En este sentido se pueden observar enfoques que ponen mayor énfasis en alguna o algunas de las características que se han expuesto anteriormente. Por ejemplo, hay quien le da mayor peso al contenido de las representaciones, o quien las analiza en relación con los procesos cognoscitivos que tienen lugar para su aparición.

Jodelet menciona seis grandes orientaciones en torno al estudio de las representaciones sociales: la primera de ellas coloca la *actividad cognitiva* en el centro del análisis al considerar que la representación presenta dimensiones de contexto y de pertenencia y que el sujeto despliega acciones observables a través de su comportamiento, el cual es posible explorar experimentalmente. La segunda pone atención a los *aspectos significantes* de la actividad representativa desplegada por el sujeto; subraya esta orientación la producción de sentido, en donde intervienen cuestiones tales como lo imaginario, las coacciones sociales y los deseos o carencias que hacen eco en ellas. Una tercera orientación trata la representación como una *forma de discurso*, como actividad comunicativa donde se pone en juego la pertenencia social de los sujetos hablantes y la finalidad de su discurso; es un análisis sociolingüístico, a través del cual cobran forma las representaciones elaboradas por los sujetos. La cuarta orientación ubica la *práctica social* del sujeto como el punto nodal, estableciendo que el sujeto, como actor social, está inscrito en una posición social y produce una representación que refleja las normas institucionales derivadas de su posición. De igual forma, una quinta orientación que distingue Jodelet es la que trata el juego de relaciones

⁷⁰ *Ibid.*, p. 475.

intergrupales como elemento central del análisis de las representaciones que los integrantes de un grupo tienen de sí mismos, de su grupo y de otros grupos. Finalmente, una sexta orientación es aquella que concibe al sujeto como portador de *determinaciones sociales* y que basa la actividad representativa en la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos o de visiones estructuradas por ideologías dominantes.⁷¹

De las anteriores posturas nos adscribimos a aquella que posa su mirada sobre el sujeto como productor de sentido, de significantes en el discurso, que son producto de la influencia social, de los deseos y carencias. Es decir, no nos interesa de manera central la unidad discursiva como unidad lingüística, sino como productora de sentido para los propios sujetos que la elaboran y expresan. No es posible descartar las otras orientaciones, que indican algún foco de interés predominante y también expresan una forma de ordenar la producción de la investigación en este campo en crecimiento, por lo cual los factores comunes que se observan en las seis orientaciones y que tomamos en cuenta para este trabajo son: el considerar al sujeto como productor de representaciones; la constante influencia del entorno para que el sujeto produzca determinada representación; el juego social y la interacción grupal como marco de producción, y las características cognoscitivas y emocionales de los sujetos en tanto humanos, quienes expuestos a ideologías diversas, algunas mayormente dominantes, producen representaciones en ese sentido.

Los campos aplicativos de estas vertientes de investigación se han encontrado vinculados con la comunicación social, la difusión y asimilación de conocimientos, la genética de las representaciones, la formación en los grupos, las concepciones de la salud física y mental y de la vida psíquica y biológica, la percepción y la utilización del espacio y en el campo educativo.⁷²

En el campo educativo las investigaciones realizadas son escasas, aunque destaca el trabajo de Michel Gilly, quien ha profundizado en la influencia del

⁷¹ *Ibid.*, pp. 478-480.

⁷² *Ibidem.*

contexto social y la interacción grupal en el aprendizaje. Los medios de indagación son en su mayor parte experimentales, aun cuando ya se advierte el uso de estrategias de corte cualitativo. Ejemplo de esto último lo representa un estudio realizado con profesores para indagar las percepciones que poseen sobre los alumnos y hasta dónde esto puede influir en el desarrollo de la práctica docente.⁷³

Las representaciones sociales permiten que el sujeto oriente su actuación, por ello es que en este estudio nos adherimos a este marco conceptual en expansión para abordar a los sujetos, en este caso docentes, que formulan a través de esas representaciones una estrategia de pertenencia a la profesión.

5. Formación y fuentes de influencia de las representaciones sociales

Las cuestiones de fondo en la teoría de las representaciones sociales se concretan en dos preguntas esenciales: ¿Cómo interviene lo social en la elaboración psicológica⁷⁴ que constituye la representación social? Y ¿cómo interviene esta elaboración en lo social?

Para definir el origen y formación de las representaciones sociales deberemos establecer algunos puntos teóricos de primera instancia.

Las representaciones sociales son producto de la interacción de los sujetos en un determinado medio social, en el que la estructura que se establece en los organismos colectivos va configurando el contenido de las representaciones. En ese mismo sentido, esa información que existe en torno de un objeto determinado es incorporada a los esquemas conceptuales y de referencia del sujeto, de ahí que se pongan en marcha diversos mecanismos internos o de procesamiento cognitivo que logren dar forma a la imagen mental o representación en cada sujeto. Por un

⁷³ Véase M. Gilly, "Psicosociología de la educación", en S. Moscovici (coord.), *Psicología social II*, op. cit., pp. 601-626

⁷⁴ Se considera que la representación aparece como producto individual en tanto cada sujeto hace su propia elaboración psicológica, sin embargo ésta no es ajena al contexto social y a la influencia del entorno adquirida a través de la interacción grupal. En este trabajo diferenciamos elaboración psicológica de representación social, como término adecuado para aludir a la representación producida por cada sujeto, a sabiendas de que esa representación no es sólo producto de un solo individuo en particular, sino que se encuentra atravesada por múltiples determinaciones sociales.

lado es social porque se gesta en un contexto de ese orden, pero también es individual porque es elaborada por el sujeto a partir de la información e interacciones que éste establezca con otros sujetos.

Según T. Ibáñez, se pueden reconocer algunas fuentes de determinación de las representaciones sociales que las constituyen como tales, dentro de las que podríamos mencionar: el tener un fondo cultural común, la propia dinámica de las representaciones, las prácticas sociales vinculadas con la comunicación y finalmente las prácticas educativas. A continuación las exponemos.

a. Una primera fuente de influencia: un fondo cultural común

Existe un fondo cultural común que circula a través de toda la sociedad bajo la forma de creencias ampliamente compartidas, de valores considerados como básicos y de referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva y hasta la identidad de la propia sociedad. Todo ello se materializa en las diversas instituciones sociales, por ejemplo en la lengua, pero también en una serie de productos sociales que están a veces directamente relacionados con el ámbito de la cultura y otras veces lo están de forma menos directa, como cuando se trata de los múltiples objetos manufacturados que nos rodean. Este conjunto de elementos culturales moldea con fuerza la mentalidad de una época y proporciona categorías básicas a partir de las cuales se constituyen las representaciones sociales. De tal suerte que

...en el plano más general, las fuentes de determinación de las representaciones sociales se encuentran en el conjunto de condiciones económicas, sociales, históricas que caracterizan a una sociedad determinada y en el sistema de creencias y de valores que circulan en su seno.⁷⁵

⁷⁵ T. Ibáñez, *op. cit.*, p. 40.

b. La propia dinámica de las representaciones

Otras fuentes de influencia provienen de la propia dinámica de las representaciones sociales y de sus mecanismos internos de formación entre los cuales destacan los mecanismos de objetivación y anclaje.

Objetivación

Denise Jodelet llama a la objetivación lo social en la representación y al anclaje la representación en lo social.

La objetivación es considerada como un proceso en el que los elementos externos al sujeto tienen un conjunto de significados que son concretizados, forman imagen y estructuran el pensamiento. Al respecto Moscovici afirma que "objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos".⁷⁶

La objetivación permite convertir percepción en concepto. Al poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales.

El proceso de objetivación presenta tres fases: la *construcción selectiva*, la *esquemmatización estructurante* y la *naturalización*.⁷⁷

La *construcción selectiva* se refiere al proceso por medio del cual los grupos sociales y los individuos que los integran se apropian, de una forma particular, de las informaciones y los saberes sobre un objeto determinado. Consiste en retener ciertos elementos de mayor significación para el sujeto, rechazando otros que pasan inadvertidos o que se olvidan con rapidez. Los elementos retenidos se transforman con el fin de integrarse en las estructuras de pensamiento que ya están previamente constituidas en el sujeto. Podría encontrarse un paralelismo con lo expuesto por Jean Piaget respecto al proceso psicogenético del desarrollo de la inteligencia, como adaptación, en el cual se da un proceso de asimilación y acomodación de los nuevos elementos interiorizados en el sujeto en sus esquemas cognoscitivos previos.

⁷⁶ Citado en D. Jodelet, *op. cit.*, p. 481.

⁷⁷ D. Jodelet, *ibid.*, p. 483.

La *esquemización estructurante*: esta fase del proceso de objetivación se caracteriza por organizar los elementos de información que han sido seleccionados y adaptados a través del proceso de construcción selectiva y que proporcionan una imagen del objeto representado, suficientemente coherente y fácilmente expresable. Afirma Ibáñez que el resultado de esta organización interna es el esquema figurativo, que finalmente le da un significado global.

En la *naturalización* el esquema figurativo adquiere una plena integración en el sujeto en su forma de ver la realidad; en ese sentido es el resultado de un proceso de construcción social de una representación mental. La existencia fáctica de los objetos mentales proviene de su expresión verbal: aquello de lo que se puede hablar existe efectivamente, puesto que detrás de cada palabra existe algún objeto que le corresponde. Se centra sobre el producto, es decir, sobre la imagen y su verbalización, ya que toda imagen tiene su contrapartida en la realidad.

Concluimos que la objetivación, si consideramos el proceso por el que tiene lugar, está determinada por las diversas inserciones sociales en función de los intereses y valores que le son propios, es decir, la posición que ocupa una persona determina en parte el tipo de núcleo figurativo que ésta pueda elaborar.

Anclaje

El anclaje, como segundo proceso, se refiere a la forma en que *se acomoda y asimila* la representación y su objeto dentro del corpus social. Es lo que los autores han denominado integración cognitiva, que alude a la forma en que el objeto representado se incorpora al sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema. Articula tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y de las relaciones sociales.⁷⁸

⁷⁸ *Ibid.*, p. 486.

El proceso de anclaje permite comprender cómo se asigna el sentido o el valor al objeto representado, cómo se utiliza la representación para interpretar el mundo social —como marco e instrumento de conducta— y cómo se opera su integración dentro de un sistema de comunicación humana. Así, el anclaje es el mecanismo que permite afrontar las innovaciones o el contacto con objetos que no nos son familiares. Ibáñez alude a un proceso en el que

...nuestros esquemas preestablecidos deforman las innovaciones [...] aun deformada la integración de la novedad modifica nuestros esquemas para hacerlos compatibles con sus características.⁷⁹

Recuperamos el anclaje primordialmente como asignación de sentido, puesto que en nuestro estudio pretendemos valorar el significado que los sujetos construyen sobre una profesión y, junto con Jodelet, afirmamos que el grupo expresa sus contornos y su identidad a través del sentido que confiere a su representación, puesto que pone de manifiesto un principio de significado provisto de apoyo social, lo que asegura la interdependencia de los elementos de una representación y constituye una indicación para tratar las relaciones existentes entre los contenidos de un campo de representación. El anclaje entonces permite el encuentro entre el aspecto procesal y el aspecto temático de las representaciones, así como entre sus aspectos individual y social.

El anclaje permite evidenciar el enraizamiento de la representación en la vida de los grupos, pues explica los lazos con una cultura o una sociedad determinada. Posteriormente expondremos las representaciones de los profesores de educación primaria, recuperaremos esta función de anclaje al observar las diversas concepciones que han quedado ligadas a momentos históricos vividos dentro de la trayectoria de los sujetos, que están fuertemente anclados con sus representaciones elaboradas en el espacio cultural y grupo social de pertenencia.

⁷⁹ T. Ibáñez, *op. cit.*, p. 50.

Si la objetivación permite concretizar las informaciones por un proceso figurativo, el anclaje permite interpretar la realidad. Estos dos procesos serán actualizados cuando surja el enfrentamiento ante lo inexplicable.

La objetivación y el anclaje permiten situar el aspecto social de la representación, pues muestran que toda representación es social, es decir, que está determinada por la relación e inserción del individuo y del grupo al que pertenece; al mismo tiempo esta representación contribuye a determinar el lazo de inserción y actúa sobre la estructura de la sociedad. Blin afirma que

...la representación, una vez establecida, juega un rol de organización de las relaciones y de las jerarquías sociales del individuo.⁸⁰

c. Conjunto de prácticas sociales relacionadas con la comunicación

Una tercera fuente de influencia de las representaciones sociales la constituye el conjunto de prácticas sociales que se encuentran relacionadas con las diversas modalidades de comunicación social. Dentro de ellas deberemos reconocer el influjo que ejercen los medios de comunicación masiva para la transmisión de valores, conocimientos, creencias y modelos de conducta, como un factor que alcanza a gran cantidad de sujetos, tomando en cuenta que hoy más que nunca se privilegia la cultura del video más que la de la lectura, por ejemplo. Estos medios contribuyen a la conformación de la visión de la realidad que tienen las personas sometidas en mayor o menor grado a su influencia. Además de este tipo de comunicación a través de los medios también existe la comunicación interpersonal, que consiste básicamente en la serie de conversaciones en las que participan las personas cotidianamente y a través de las cuales se construye también una visión de la realidad, pues en la medida en que estas conversaciones se convierten en fuente de comentario y de reflexión, se incorporan a los referentes que todos los sujetos poseemos en torno de alguna cuestión de orden

⁸⁰ J. F. Blin, *op. cit.*, p. 73.

social y, al mismo tiempo, se externalan representaciones sociales, constituyéndose posiciones en torno al tema de conversación. Según T. Ibáñez:

La conversación constituye una continua y repetida aportación de materiales para formar representaciones sociales. Se trata de informaciones que nos impactan sin que ni siquiera nos demos plena cuenta de ello.⁸¹

Habrà de advertirse en este sentido que los grupos a los que pertenece una persona, así como la posición que ésta ocupa dentro de la sociedad, le predisponen a entrar en ciertos contextos conversacionales en lugar de otros y a verse expuesta a ciertos contenidos conversacionales con exclusión de otros. De ahí que las diferentes inserciones sociales originan representaciones sociales de diferentes tipos.

La experiencia que tiene el sujeto en torno al objeto de representación social también desempeña un papel determinante para la producción de las representaciones sociales, pues siendo diferentes las ubicaciones sociales, la referencia hacia el objeto es de distinto orden, nivel y profundidad. De igual forma, la naturaleza del objeto que se representa puede ser más directa o indirecta en relación con la experiencia del sujeto, deviniendo como otra variable más para la configuración de la representación social.

d. Prácticas educativas

Es en este terreno donde de manera privilegiada, tanto en la familia como en la escuela, establecemos representaciones, pues son los ambientes de mayor intercambio y comunicación de normas, valores y creencias, de tradiciones y costumbres que nos permiten formular representaciones sociales de lo que percibimos cotidianamente.

⁸¹ *Op. cit.*, p. 42.

El acto educativo, en particular, se vale de distintos medios para alcanzar sus fines. Entre los medios está el profesor, que a su vez porta una serie de representaciones que comunica continuamente a sus alumnos.

Los propios contenidos curriculares establecidos en los programas, así como los libros de texto gratuitos que distribuye el Estado en la escuela pública, poseen también un valor determinado para conformar las informaciones latentes en los sujetos, pues al ser estos libros propuestos en su mayor parte por el Estado, se establecen ciertos parámetros de lo *deseable* para ser conocido y transmitido a los estudiantes; sin embargo existe también la forma en que los profesores se apropian de los contenidos que hay que impartir, las estrategias didácticas que diseñan para ello, la relación que establecen con los alumnos en el acto mismo de enseñanza, lo que provoca distintos niveles de interacción entre el profesor, el contenido y los estudiantes. Respecto a las relaciones que se establecen entre profesor y alumno se han realizado investigaciones. De ello justamente se encarga una de las líneas de investigación desde el enfoque psicogenético, que enfatiza el valor de la interacción social en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.⁸²

Establecidos algunos puntos relevantes en cuanto a las fuentes de influencia de las representaciones sociales, es interesante exponer el por qué son sociales.

En primer término, son sociales porque se dan en un marco social, es decir, sus condiciones de producción se manifiestan en un contexto cultural específico, en el que el intercambio entre los integrantes de un grupo se hace presente y conforman opiniones en torno a un objeto dado.

También se puede afirmar que son sociales porque posibilitan la producción de ciertos procesos a partir de crear o construir representaciones compartidas, las cuales también provocarán ciertos fenómenos sociales. El hecho de la conversación entre sujetos, implica poner en juego visiones particulares de la realidad u objeto en cuestión, a la vez que se intercambian posiciones y se llega a ciertas visiones compartidas por los sujetos, lo cual dará como

⁸² M. Gilly, *op. cit.*

consecuencia que ese posible consenso tenga un peso particular para la toma de decisiones y oriente la práctica social de los sujetos, a su vez insertos en otros grupos sociales.

Esto último pone en evidencia el carácter grupal de las representaciones. Es decir, son creencias compartidas por un grupo de personas.

Se ha probado también el carácter social de la representación en virtud de las características de los grupos sociales, los cuales en su interior conforman una identidad al compartir determinadas representaciones sociales.

Lo que se ha puesto en claro es que, como afirma Ibáñez,

...lo social alude a la propiedad que se imprime en determinados objetos en base a la naturaleza de la relación que se establece con ellos, y es precisamente la naturaleza de esa relación la que es definitoria de lo social.⁸³

Las sociedades industrializadas modernas abren el espacio de las creencias que pueden ser negociadas potencialmente. Estas sociedades heterodoxas incluyen y aceptan la posibilidad de experiencias antagónicas como base de la conversación y de la formación de la opinión pública. Es esa experiencia y conocimiento contradictorio lo que permite el conocimiento ordinario y el sentido común. Sin embargo, el proceso de elaboración del conocimiento de sentido común raramente aparece si no es por necesidades prácticas. La mayor parte de las veces es una modificación en las condiciones de vida en el interior de una sociedad lo que ocasiona reelaboraciones y cambios en las concepciones de los objetos sociales. Si un fenómeno desconocido hasta el momento, y por lo tanto no familiar, es suficientemente relevante, se inicia un proceso de comunicación colectiva, supuestamente para hacerlo inteligible y manejable. En muchos casos, por lo menos al principio, será un tema de conflicto entre uno o varios grupos sociales.

En palabras de Wagner y Elejabarrieta:

⁸³ T. Ibáñez, *op. cit.*, p. 45.

No son los atributos o fenómenos inherentes a un objeto los que lo convierten en social, sino la relación que la gente mantiene con ese objeto.⁸⁴

El ejemplo respecto a los distintos tipos de relación que se establecen con el agua nos permite ilustrar lo anterior. Sean el agua de los ríos, que puede denominarse "normal", el agua para beber y el agua bendita. Mientras que el agua bendita, por la implicación simbólica de los actores sociales, y el agua para beber, por la relación vitalmente relevante que se establece con ella, pueden considerarse objetos sociales, el agua de los ríos —siempre que no inunde una ciudad— puede considerarse como algo irrelevante y sin entidad social. De ahí que son los actores quienes se pronuncian sobre un determinado objeto atribuyéndole mayor significado dependiendo de su vinculación, su relación y necesidad de comprensión de dicho objeto.

6. Estructura y mecanismos internos de las representaciones sociales

Para abordar la estructura de las representaciones sociales y sus mecanismos internos es necesario plantear, tal y como lo manifestara S. Moscovici (1961), que las representaciones sociales tienen "universos de opiniones", ejes o dimensiones a través de los cuales se organizan. Estas dimensiones son, a saber: la información, el campo de representación y la actitud.⁸⁵

a. La información

La *información* se refiere a la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social. En referencia a nuestro estudio, podríamos mencionar el grado o nivel de conocimientos que se posee en torno a la profesión del profesor de primaria y a éste mismo como objeto de elaboración de reflexiones que, al ser exteriorizadas, nos permitirían advertir matices dentro de esta

⁸⁴ W. Wagner y F. Elejabarrieta, "Representaciones sociales", en F. Morales *et al.*, *Psicología social*, Madrid, McGraw-Hill Interamericana de España, 1996, p. 818.

⁸⁵ Véase S. Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huenul, 1979, p. 45.

dimensión, por ejemplo, si se conocen las actividades que realiza el profesor dentro del aula, qué problemas técnicos y académicos enfrenta, cuáles son sus condiciones laborales y salariales, y otros aspectos que permitirían denotar el grado de conciencia colectiva que existe en torno a ese objeto. Esta información diferirá en cuanto a la cantidad y a la calidad, respecto a si es más o menos estereotipada, trivial u original.

Herzlich ilustra esta dimensión en un estudio de la representación social del psicoanálisis, refiriéndose a la escasa información que acerca del tema tenían los obreros interrogados y que era mayor en los estudiantes, en los miembros de las clases medias y de profesiones liberales.⁸⁶

b. El campo de representación

La segunda dimensión, el *campo de representación*, nos remite a una unidad jerarquizada de los elementos contenidos en la representación social,⁸⁷ es decir, hace referencia a la situación en la que actúa el objeto de representación, los rasgos que la diferencian, los juicios valorativos que implican un poner en acción, el objeto de representación, las propiedades propiamente cualitativas, imaginativas. En este sentido, el campo de representación supone un mínimo de información que integra en un nuevo nivel imaginativo y que, a cambio, contribuye a organizarlo.

Herzlich⁸⁸ afirma que tanto el campo de representación como el nivel de información varían de un sujeto a otro o de un grupo a otro y aun en el interior de un mismo grupo, según criterios específicos. Así, suponemos que dentro del grupo de profesores entrevistados existen posiciones ideológicas que estarán orientando tanto el nivel de información como la forma de organizar los elementos que constituyen el campo de representación. Puede ejemplificarse esto con un profesor que milite dentro de un sector sindical de izquierda o de tendencia de derecha, lo cual intervendrá para estructurar su campo de representación.

⁸⁶ C. Herzlich, *op. cit.*, p. 400.

⁸⁷ *Ibidem.*

⁸⁸ *Ibid.*, p. 401.

Los elementos contenidos en el campo de representación sólo podrán distinguirse sometiéndolos a un análisis conceptual, ya que aparecen frecuentemente anudados en torno a esquemas figurativos o núcleos centrales. El *esquema figurativo* o *núcleo figurativo* es la parte más sólida y más estable de la representación: ejerce una función organizadora y confiere el peso y significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación. El núcleo figurativo se construye a través del *proceso de objetivación* y proviene de la transformación de los diversos contenidos conceptuales relacionados con un objeto, en imágenes. Son las imágenes las que ayudan a que las personas se forjen una visión menos abstracta del objeto representado, sustituyendo sus dimensiones conceptuales más complejas por elementos figurativos que son más accesibles al pensamiento concreto. Se afirma entonces que las ideas abstractas se convierten así en formas icónicas.⁸⁹

Esta teoría del núcleo central⁹⁰ es importante para la posible intención de modificar una representación social, pues no se tendrá éxito en esa tarea si no se dirige principalmente hacia la modificación del núcleo central, ya que de él depende el significado global de la representación.

El *proceso de objetivación* cobra vital importancia, pues de él depende la constitución del núcleo central o figurativo.

En las actividades profesionales que incluyen la enseñanza de un cierto saber, que por su estructura conceptual es difícil de explicar sólo con la definición del mismo, es común y en cierta forma necesario presentar de manera verbal una imagen que permita percibir lo que se pretende describir, de tal suerte que en el campo de la enseñanza y en la profesión docente la objetivación es un elemento permanente para la comunicación de conceptos que, por su abstracción, no pueden ser materializados sin que medie una representación y la objetivación de

⁸⁹ Véase T. Ibáñez, *op. cit.*, p. 186.

⁹⁰ Dentro de la aproximación estructural en el estudio de las representaciones sociales, ha surgido la teoría del núcleo central, a cargo de su principal exponente, Jean-Claude Abric, de la Universidad de Aix, en Provence y de la Universidad de Montpellier, en Francia, desde 1976. Sustenta esta teoría que toda representación social tiene una estructura específica que le es propia, cuya característica esencial es que está organizada alrededor de un núcleo central y que éste es el que determina su organización y su significación. Véase J. C. Abric, *Pratiques sociales et représentations*, París, PUF, 1994, citado en F. Uribe *et al.*, "En torno a la democracia en México: una caracterización", en F. Uribe (coord.), *Los referentes ocultos de la psicología política*, México, UAM, 1997, pp. 61-99.

la misma. Por ello se afirma que el proceso de objetivación es una proyección mental que nos permite materializar en imágenes concretas los conceptos.

Más complejo resulta, por supuesto, objetivar situaciones en las que estamos implicados afectivamente, como el caso de la profesión que ejercemos, sin embargo es necesario analizar las representaciones existentes de la profesión para actuar en su transformación y crecimiento.

c. La actitud

La *actitud* es una dimensión considerada como el factor que "expresa la orientación general, positiva o negativa, frente al objeto de la representación".⁹¹ Se considera como la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá, la más rudimentaria o primera en el origen de las representaciones. Por ello Moscovici afirma que

...es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición asumida.⁹²

Entendemos que la posición es necesaria para asumir una actitud acerca del objeto; en este caso podríamos suponer que la actitud del profesor respecto a su labor es producto de la toma de posición frente a la misma, que incluye una orientación evaluativa con componentes afectivos que se articulan y que dinamizan las conductas respecto al objeto representado, suscitando un conjunto de reacciones emocionales que implican al sujeto con mayor o menor intensidad. Es importante que reflexionemos sobre estas tres dimensiones, pues aun cuando no se disponga de suficiente información sobre el objeto de representación o se carezca de experiencias en torno al objeto en cuestión, ello no impide que las personas tomen una postura.

⁹¹ C. Herzlich, *op. cit.*, p. 400.

⁹² *El psicoanálisis, su imagen... op. cit.*, p. 49.

Estas dimensiones nos permiten analizar la estructura en el interior de las representaciones sociales, la cual alude al contenido de éstas; sin embargo habrá de comprenderse con mayor profundidad su dinámica y funciones, pues no sólo hay que detenerse ante un panorama estático, sino acercarse a los procesos por medio de los cuales funcionan las representaciones sociales.

En este sentido, los procesos de socialización de las representaciones elaboradas por los sujetos desempeñan un papel determinante. Uno de ellos es el que se genera a través del proceso educativo.

7. Vía metódica

En este trabajo se atenderá a las dimensiones expresadas anteriormente como ejes aglutinadores del discurso del sujeto respecto a su actividad profesional. Admitimos además, junto con Doise,⁹³ la presencia de dimensiones de análisis que implican lo intraindividual, es decir, que atienden a estructuras de identidad implicadas en la construcción y producción de representaciones sociales.

Como se ha apreciado a lo largo de este primer capítulo, la diversidad de orientaciones que existen sobre el estudio de las representaciones sociales nos plantea una riqueza teórica que para efectos de este estudio será el herramental conceptual desde el cual habremos de mirar al interior de cierto grupo de personas, las cuales coinciden en su trabajo en torno a un mismo nivel educativo y de las que se recupera su discurso; será éste un enfoque centrado en los sujetos, como portadores de representaciones sociales sobre la profesión que ejercen y de estructuras organizadas de apreciación que guían la práctica profesional.

Suscribimos la postura comprensiva e interpretativa dentro de los estudios de este campo, a través de los contenidos del discurso oral que condensan elementos identitarios —intrasubjetivos— y que a la vez son producto de la interacción en la vida cotidiana.

⁹³ W. Doise, "Representaciones sociales en la identidad personal", en J. F. Morales *et al.*, *Identidad social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos*, Valencia, Promolibro, 1996, pp.17-37.

Las fuentes de determinación de las representaciones consideramos que coinciden con las descritas anteriormente: un fondo cultural común, la propia dinámica y estructura de las representaciones, que integra los procesos de objetivación y anclaje; y la práctica social y educativa.

Las dimensiones mencionadas: la información, la actitud y el campo de representación serán ejes aglutinadores de los datos recabados. Sin embargo, aclaramos que para la construcción de categorías nos apegaremos a lo dicho por los sujetos entrevistados permitiendo con ello la clarificación de las imbricaciones entre factores identitarios y representaciones sociales.

En este sentido ha sido recuperada la posición planteada por Doise, que compartimos, pues permite entender la identidad personal como una representación social, es decir, pone de relieve un saber común, principios organizadores de posiciones individuales en relación con los puntos de partida dados por este saber común y los anclajes de estas posiciones en realidades sociopsicológicas. Son fases importantes en el estudio de una representación social y tal vez se dará mayor relevancia a una de ellas, limitándonos a mostrar que el conjunto de una población percibe de manera consensual los lazos de proximidad o de distancia entre diferentes elementos de un campo representacional.

Nuestro estudio siguió un proceso metodológico interpretativo, que parte de las diversas opiniones expresadas por los sujetos participantes en la investigación, quienes pertenecen a un determinado sector social, en este caso el educativo, y realizan su práctica profesional en la educación primaria; posteriormente se realiza el análisis de otras posiciones para derivar el análisis de las semejanzas y diferencias que permiten la construcción conceptual de las representaciones sociales. Este rasgo distintivo respecto a otras investigaciones en el terreno nos conduce también a la explicitación de otras problemáticas relativas a la construcción de las categorías de análisis y la pertinencia de las inferencias obtenidas.

Como se ha mencionado en la introducción de esta investigación, la estrategia para la obtención de información fue la entrevista, abierta, no directiva.

Se consideraron cuatro ejes problemáticos: motivos de elección de la profesión, información sobre el profesor de primaria, concepción del profesor de primaria sobre la actividad profesional y problemáticas profesionales.⁹⁴

Durante el ciclo escolar 1998-1999 la entrevista fue aplicada a 22 profesores de primaria, con variable antigüedad en el servicio educativo —de cuatro a más de treinta años—, de ambos sexos, de diferentes generaciones de estudio en escuelas normales y en servicio activo en la escuela pública.

También se entrevistó a personas con diferente nivel de acercamiento a la función docente, como el grupo de estudiantes de educación normal: se entrevistó a doce estudiantes de diferentes semestres, de ambos sexos y de edades de 18 a 25 años.

Otro grupo o sector consultado estuvo integrado por seis profesores de educación normal de diferente antigüedad en el subsistema —de cinco a más de 20 años.

En el caso de otros sectores menos cercanos a la docencia y su ejercicio, se entrevistó a cuatro estudiantes de otras carreras, cinco madres de familia, siete alumnos de primaria y secundaria, ocho profesionistas de otras carreras y cinco no profesionistas.

En cada caso se audiógrabó la entrevista y se transcribió. La información fue interpretada a través de la tematización⁹⁵, en la que se buscaron tópicos que se tocaban en el discurso y que arrojaron una serie de significantes que conformaron un primer nivel de análisis para la configuración de las representaciones. Posteriormente se trabajaron los términos asociados, así como la información de contexto para dar lugar a la explicación de las estructuras representacionales expuestas por los diferentes sectores.

⁹⁴ Ver guión de entrevista. Anexo 1.

⁹⁵ La tematización es utilizada por D. Jodelet y su equipo de investigadores, para hacer un análisis de contenido manifiesto en las entrevistas, se subrayan los términos clave y el tono en el que éstos son enunciados por el entrevistado, de ahí se generan las unidades de análisis. Se complementa esta estrategia con el conteo de palabras asociadas. Me involucré en ese proceso al tomar parte como aplicadora de entrevistas en la investigación que la Mtra. Martha de Alba realizó en 1999, cuyo propósito de investigación fue recuperar las representaciones sociales sobre la ciudad de México. Esta investigación la realizaba como parte de su doctorado en psicología social bajo la tutoría de la Dra. Denise Jodelet en Francia.

En un segundo momento de investigación se decidió aplicar un cuestionario⁹⁶ a estudiantes de educación normal, integrantes de una generación: en total 385 sujetos, con el fin de confirmar y *poner en causa* los hallazgos parciales obtenidos en torno a los principales términos asociados con el profesor de primaria y para contar con más elementos de contrastación empírica.

Posteriormente, con base en las representaciones localizadas y en el sustento cualitativo de teoría fundamentada,⁹⁷ se construyó la información contenida en este trabajo.

⁹⁶ Ver formato de cuestionario. Anexo 2.

⁹⁷ Glaser y Strauss, en Goetz y LeCompte, *op. cit.*

II. REPRESENTACIONES E IDENTIDAD PROFESIONAL

1. Identidad colectiva e identidad profesional

Hablar de representaciones profesionales es también hablar de representaciones socialmente producidas y originadas en un contexto profesional. Son saberes particulares que pueden ser graduados mediante relaciones simbólicas actualizadas en una situación. Establecer una relación entre representación y pertenencias o posiciones profesionales ocupadas por los individuos, es plantear la hipótesis de que cada inserción profesional compartida por otros individuos da lugar a comunicaciones y actividades específicas que modulan las representaciones profesionales, en virtud de que las representaciones traducen la acción en la cual el grupo se piensa dentro de sus relaciones con los objetos que las afectan.

El contexto del trabajo forma identidades colectivas y profesionales porque es un espacio social que estructura las interacciones donde se establecen y operan las relaciones de poder y los juegos de autonomía. La hipótesis de una correspondencia entre las formas de organización y comunicación profesionales y las modalidades de pensamiento profesional, interroga directamente al contexto profesional y a los procesos de identidad y de socialización que le son propios.

Hablar de identidades profesionales es reconocer a los campos de actividades profesionales la capacidad de construir las identidades específicas en los grupos en el curso de procesos de socialización significativos de los dominios considerados.

a. *Identidad, complejidad de la noción*

La noción de identidad reviste un carácter que evidencia una complejidad semántica, pues puede entenderse, por una parte, en el sentido de aquello que hace parecerse a los otros; pero también la identidad es el carácter que hace a alguien único, distinto de los demás. El carácter paradójico del término de identidad se construye por la oposición de la similitud y de la diferencia. En una acepción corriente, la noción de identidad comporta dos polos:

- a) un polo individual, traducido por el concepto de sí (características individuales que se atribuyen a quien sea para decir lo que él es).
- b) un polo social definido por el sistema de normas (se expresa a través de las funciones a las cuales un individuo se adhiere para responder a las peticiones de los otros, de un grupo, o de una situación determinada).

En tanto que interacción particular de lo social y de lo individual, la identidad ha sido abordada según dos perspectivas. Una de ellas privilegia las características individuales y define las modalidades de constitución del sí a partir de lo social por lo individual. El concepto de identidad elaborado por E.H. Erikson se define por las características que un individuo reconoce como suyas (el sí) y a las cuales les da un valor de reconocimiento. La identidad es el fruto de la socialización, hay incorporación de lo social por el individuo. Esta concepción atribuye un valor positivo a la función integradora de la identidad.⁹⁸

Otra posición es la que privilegia las características colectivas y define las modalidades de pertenencia del individuo a un grupo —una categoría social— a partir de su integración a un sistema dado. La sociología marxista piensa la identidad como una interiorización de los valores ligados a la ideología dominante. La sociología funcionalista describe la identidad como el reflejo, en el ámbito individual, de los valores consensuales en un medio social.

⁹⁸ E. H. Erikson, *Dimensions of new Identity*, Nueva York, Norton, 1974.

La presentación de las anteriores nociones esquematizadas no pretende privilegiar ninguna de las perspectivas, sino compartir una posición que vincule ambas para hacer de la identidad profesional una articulación entre una transacción "interna" en el actor y una transacción "externa" entre el actor — poniendo el énfasis en los grupos— y el contexto profesional con el cual el sujeto interactúa.

La concepción propuesta por P. Tap⁹⁹ define la identidad social a partir de una problemática de interacción que integra, por una parte, los aspectos individuales y los componentes psicológicos relacionados con la personalidad (el sí) y, por otra parte, las variables sociológicas, relacionadas con la noción de función social. Desde esta postura, la identidad social articula entonces los componentes sociales y psicológicos en el interior de una estructura afectiva y cognitiva que permite al individuo representarse lo que él es y relacionarse con el mundo; por ello se afirma que en la constitución de la identidad social intervienen factores cognitivos.

Entre los numerosos autores que han trabajado sobre la noción de identidad social destaca la mirada de Zavalloni,¹⁰⁰ quien define la identidad como una estructura cognitiva ligada al pensamiento representacional, que designa las modalidades de organización, por un individuo determinado, las representaciones que él tiene de sí mismo y las representaciones que él tiene de los grupos a los cuales pertenece. Desde esta perspectiva, la identidad aparece como un objeto privilegiado para comprender la construcción subjetiva de la realidad social en la medida en que la relación con el mundo se elabora a través de las diversas pertenencias del individuo. La proximidad conceptual, desde esta visión, entre la identidad y la representación social, conduce a plantear si la identidad no sería una dimensión de la representación social que articula el *ego* y el *alter* con el objeto. Pues, en efecto, los dos conceptos buscan dar cuenta de la manera en la cual los sujetos interiorizan, se apropian y organizan para ellos mismos las

⁹⁹ Citado en J. F. Blin, *op. cit.*, p.179.

¹⁰⁰ M. Zavalloni, "L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science", en S. Moscovici (ed.), *Introduction à la psychologie sociale*, t. 2, Paris, Larousse, 1972.

características de su grupo de pertenencia o cómo éstos les brindan un perfil de características de otros grupos que sirven de referente.

b. Categorización social

En relación con los grupos de referencia, es preciso citar a Tajfel, quien define el proceso de categorización social como

...un conjunto de procesos psicológicos que tienden a ordenar el medio ambiente en términos de categorías: grupo de personas, de objetos, de eventos en tanto que éstos sean similares, equivalentes los unos a los otros por la acción, las intenciones o las actitudes de un individuo.¹⁰¹

Es decir, la categorización desempeña un papel fundamental no solamente en la estructuración del medio ambiente, sino también en la identidad social del individuo, a quien le da la posibilidad de obtener un lugar en la sociedad por la vía del conocimiento que él tiene de su pertenencia a ciertos grupos sociales y a la situación emocional y evaluativa que resulta de esta pertenencia. Gracias al proceso de categorización los individuos se significan como miembros de ciertos grupos o categorías sociales y como no-miembros de otros grupos, como lo señalaba la afirmación de Benveniste: "ser distinto, ser significativo, es la misma cosa".¹⁰²

Por medio de la comparación social los individuos encuentran puntos de referencia para evaluar sus opiniones, y se puede decir que la identificación con un grupo o una categoría social se acompaña de la identificación con los atributos que los definen y que les son atribuidos, entre los cuales se encuentran los valores.

¹⁰¹ H. Tajfel, "La categorización", En S. Moscovici (ed.), *Introducción a la psicología...op.cit.*, pp. 272-302.

¹⁰² Benveniste, citado en J.F. Blin, *op.cit.*, p.180.

Deschamps afirma, en este sentido, que en la categorización también tiene lugar un proceso de atribución en el cual los sujetos dan atribuciones al otro en función de la representación cognitiva que ellos tienen de la categoría de pertenencia de ese *alter*.¹⁰³ De esta manera se confirma la función o el papel que desempeñan las representaciones en los procesos de construcción identitaria. En consecuencia, las construcciones identitarias, activadas en una situación, intervienen en la movilización de ciertas representaciones, desde su construcción o su transformación.

En una situación determinada, cada actor reivindica cierta identidad; sin embargo no hay una matriz completa de la elección de esta identidad porque ella está también definida y llamada por el contexto y los otros actores. Así, en una relación de trabajo, un actor puede reivindicar una identidad de hombre de cara a una mujer, pero éste puede rechazar la identidad de género y querer conservar la interacción en una relación de colegas. Si la identidad social no es reductible a lo psicológico, es porque ella depende de la relación con los otros; es una característica individual porque ella se define como

...las diferentes modalidades del sentimiento y de la representación del sí que se desprende de las formas de interacción sí/otro, en un contexto social dado, y que determina lo que nosotros somos.¹⁰⁴

La identidad profesional no se reduce a una identidad individual, pues en ella existe una identidad colectiva que se ancla dentro de las representaciones y las prácticas que dependen del medio en el cual se ejerce.

Lipiansky ha desarrollado el concepto de identidad colectiva a través de estudios empíricos, y distingue cinco dimensiones constitutivas de la identidad colectiva. Manifiesta que la identidad es subjetivamente vivida y percibida por los miembros de un grupo; resulta de la conciencia de pertenencia a ese grupo; se define en principio por oposición y diferencias con los otros; se puede conocer a

¹⁰³ J.C. Deschamps, *L'Attribution et la catégorisation sociale*, Berna, Peter Lang, 1977, citado en J. F. Blin, *op.cit.* p. 180.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

través de un conjunto de representaciones donde se oponen elementos positivos y negativos; las actitudes e imágenes se expresan en un discurso, revelando un sistema de ideas.¹⁰⁵

Estas dimensiones abren muchos niveles de comprensión de la identidad colectiva. Establecen el lugar del sujeto en tanto que actor: la base de toda identidad colectiva es, por principio, una identidad para él. Estas dimensiones establecen la posición de los otros como un elemento constitutivo del grupo al cual el sujeto pertenece o al que se opone. Finalmente, estas dimensiones inscriben la identidad colectiva en el proceso representacional y en el lenguaje.

La identidad colectiva se forma también en relación de identificación y de diferenciación con los otros.

Blin nos dice que Freund insiste en el papel de las representaciones en la elaboración de la identidad colectiva; él introduce una nueva idea que se relaciona con la noción de grupo de referencia, pues los miembros de un grupo no se identifican con el grupo por el hecho de ser un grupo, sino por lo que éste representa para ellos y por lo que reconocen de sí mismos en él.¹⁰⁶ La representación del grupo de pertenencia o de referencia es, en este caso, una dimensión importante de la identidad colectiva. Así, la identidad colectiva puede ser concebida como la identidad común a los miembros de un grupo que les permite reconocerse y hacerse reconocer como pertenecientes a él. Como consecuencia, la identidad colectiva que está activada en un momento es ampliamente debida a la interacción.

La construcción de las identidades colectivas descansa sobre los procesos de identificación a través de dos mecanismos distintos: la identificación por otro, en el sentido de "ser reconocido", y la identificación para sí, en el sentido de "reconocerse".¹⁰⁷

En el marco de la identidad colectiva, la identificación por otro corresponde a una atribución al grupo. El sujeto identifica el grupo a partir de la identidad que él

¹⁰⁵ M. I. Lipiansky, Taboada-Leonetti y A. Vázquez, "Introduction à la problématique de l'identité", en C. Camilleri, et al., *Stratégies Identitaires*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990, pp. 7-26.

¹⁰⁶ Freund citado por J. F. Blin, *op.cit.*, p. 181.

¹⁰⁷ *Ibidem*.

le atribuye y que resulta de las relaciones de fuerza entre los grupos y de la legitimidad de las categorías utilizadas. La identificación para sí utiliza también categorías que deben ser legítimas para el individuo, para él mismo y para el grupo a partir del cual él define su identidad. De hecho, ese grupo de referencia puede ser diferente de aquel al cual el sujeto pertenece objetivamente para otro. De la misma manera como lo precisa W. Doise, todo individuo comparte siempre su pertenencia a las categorías sociales con algunos individuos, y se distingue de otros individuos por esas mismas pertenencias. La categorización es, entonces, un proceso que permite la diferenciación de los grupos y por el cual se forman las identidades.

La atribución intergrupal es un proceso de puesta en obra de las representaciones, esas representaciones estructuran las imágenes entre grupos en obediencia a ciertas leyes de naturaleza cognitiva lo que sería el proceso de categorización social.¹⁰⁸

De esta forma, la atribución de normas reagrupadas alrededor de valores y de funciones sociales es lo que funda la identidad colectiva.

c. Identidad y representaciones profesionales

Un mismo actor es portador de identidades profesionales plurales (es poli-identitario) construidas por identificación con los grupos profesionales de pertenencia y de referencia, que se diferencian a partir del lenguaje y de códigos comunes, de poderes, en el sentido de la organización, de valores y de funciones sociales. El actor moviliza una u otra de sus identidades profesionales, en parte por un proceso de "selección identitaria", en función de la situación de interacción en la que se encuentra o de la representación que de la misma él se hace y, en parte, por un proceso de "asignación identitaria" movilizad por el otro.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 182.

La claridad de los fenómenos, comprendidos como “mundos” que construyen los individuos a partir de su experiencia social, permite al investigador reconstruir las identidades típicas de un campo social específico. Blin menciona que las representaciones activas que estructuran los discursos de los individuos, en relación con sus actividades profesionales, comprenden diversas dimensiones, *las más significativas son:*

- a) La relación con la organización, la institución y el sistema de poderes directamente implicados en la vida profesional subyace a la implicación y el reconocimiento del actor, su identidad reconocida y su identidad reivindicada.
- b) La relación con el porvenir del actor y también de la organización y del campo de actividades.
- c) La relación con categorías utilizadas para describir las situaciones vividas; es decir el modo de articulación de los compromisos y los deseos, de las obligaciones exteriores y los proyectos personales.

Pero esas representaciones recogidas en el ámbito individual son siempre la expresión de grupos de actores que comparten preocupaciones y actividades conjuntas, de cara a un objeto social. La existencia de una representación profesional dentro de un campo de actividades pone en evidencia la existencia de un grupo social dado en ese campo; la dificultad consiste en la identificación de ese conjunto de individuos que comparten alguna cosa en común. Así, cuando se comparan las representaciones profesionales de dos grupos de una misma población de actores, es necesario precisar en qué difieren esos dos grupos.¹⁰⁹

Blin retoma a Doise para distinguir cuatro niveles:

- a) El *nivel institucional*: el sentido, el proyecto previsto, las finalidades políticas que subyacen a las prácticas y las representaciones profesionales.

¹⁰⁹ M. Rouquette, citado por J. F. Blin, *op. cit.*, p. 185.

- b) El *nivel posicional*: los estatus y las funciones, las posiciones jerárquicas de los miembros de la organización.
- c) El *nivel inter-individual*: los efectos de grupo, las interacciones y los procesos de comunicación y decisión.
- d) El *nivel intra-individual*: los intereses, motivaciones personales en el origen de estrategias e interpretaciones de los compromisos institucionales.¹¹⁰

Las representaciones profesionales, siempre específicas en un contexto, han sido definidas como conjuntos de cogniciones descriptivas, evaluativas y prescriptivas, con el propósito de que sean objetos significativos y útiles en el ejercicio de la actividad profesional; cogniciones organizadas en un campo estructurado que presenta una significación global. Esas representaciones profesionales ponen en ejercicio los diferentes tipos de conocimientos movilizados en el trabajo y constituyen los indicadores pertinentes de las identidades profesionales, a la vez estables y temporales.

La identidad profesional sería una red de elementos particulares de las representaciones profesionales, red específicamente activada en función de la situación de interacción y para responder a una necesidad de identificación/diferenciación con los grupos societarios o profesionales.¹¹¹

Es decir, la identidad profesional es entendida como una dinámica, un proceso contextualizado en la interacción, y no como una forma estable y unívoca significante de la pertenencia del actor a una organización. G. Berger desarrolla un análisis y considera que

...semánticamente, la noción de identidad es portadora de ambigüedad porque ella reenvía a la idea de permanencia al mismo tiempo que también busca cómo cambiar en el futuro eso que aparece constante.¹¹²

¹¹⁰ W. Doise, en J. F. Blin, *op.cit.*, p.185.

¹¹¹ J. F. Blin, *op. cit.*, p. 187.

¹¹² G. Berger, "Eléments de réflexion pour des dynamiques de changements dans la formation des enseignants", en J.F. Blin, *op. cit.*, p. 187.

La orientación psicosocial de la identidad profesional se enfoca preferentemente en un proceso identitario dinámico y diferenciador de los sujetos, según las situaciones de interacción. Es concebida como una red de elementos de representaciones profesionales que permite dar cuenta de los procesos de selección identitaria según los contextos y las situaciones de interacción.

2. Estrategias identitarias

Uno de nuestros supuestos centrales de investigación es la afirmación que las asignaciones de sentido sobre la profesión, que elaboran los sujetos, se manifiestan a través de estrategias identitarias. Ello con el fin de inscribirse al grupo y para diferenciarse de él, es decir, para construir su identidad profesional. Por ello en este apartado señalaremos que las estrategias identitarias surgen a través de mecanismos (objetivación y anclaje) que forman las representaciones sociales, y en particular las representaciones profesionales, y permiten reconocer los elementos identitarios que se ponen en juego.

Las estrategias¹¹³ identitarias que el sujeto pone en juego en cada situación de interacción pueden ser de diferentes tipos. Kastersztein plantea la existencia de estrategias identitarias preguntándose sobre las finalidades que persiguen los actores cuando ponen en acción su estructura identitaria actual, es decir, cuando intentan hacerse aceptar, reconocer, valorar desde una estructura determinada. También abre la posibilidad de definir comportamientos individuales o colectivos, conscientes o inconscientes, adaptados o inadaptados, que son puestos en marcha para lograr la confirmación de una postura, ante sí mismo o para los otros en una interacción concreta (la familia, amigos, colegas) o en el sistema social.

¹¹³ La estrategia es definida como un conjunto de acciones coordinadas, a un nivel interaccional y dinámico: "es una situación tensional que se va a intentar resolver positivamente por el acceso a la recompensa" (J. Kastersztein, "Les Stratégies Identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités", en C. Camilleri *et al.*, *op.cit.*).

Los planes de cada sujeto son redefinidos dependiendo de la situación concreta en la que se encuentre, y de acuerdo con el contexto de interacción en el que participe desplegará diferentes "tácticas", que pueden ser reacciones en busca de la adaptación o bien en sentido opuesto a las finalidades perseguidas. Los estudios psicosociales y sociológicos muestran que los comportamientos reaccionales pueden ser inadaptados, contradictorios, de acuerdo con los fines perseguidos, lo cual da lugar a casos como la delincuencia, la exclusión o la confusión. De lo anterior podemos deducir que las estrategias del sujeto son poco predecibles, pues dependerán de un contexto, del objeto de representación en juego y de las funciones que se desempeñen en un espacio definido de interacción; y que la respuesta o reacción puede cambiar, dependiendo de los interlocutores o de los factores de variación implicados en el proceso.

Al respecto Kastersztein afirma que

...tácticamente los actores van a reaccionar en función de la representación que ellos forman de eso que está puesto en causa en la situación, los juegos y finalidades percibidas, pero igualmente en función del estado del sistema en el cual ellos están implicados y que hace pesar sobre ellos una presión constante en actuar en tal o cual sentido.¹¹⁴

La finalidad de alguna manera define la estrategia del actor, pero la relación con el medio en el que se negocian los intereses y se modifican mutuamente los sentidos de los interlocutores también participa en la consecución de los objetivos y los juegos de la acción.

Una de las finalidades estratégicas esenciales para el actor es el reconocimiento de su existencia en el sistema social. Ello implica, a la vez, que el sistema le reconozca su pertenencia y un lugar específico, y que él sienta subjetivamente ese reconocimiento. Lo anterior da pauta para afirmar que existe un doble aspecto dentro de estas finalidades estratégicas: por un lado la pertenencia o integración y por otro la singularidad o especificidad.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 31.

a. *Pertenencia e integración*

Pertenecer a una cultura, nación o grupo implica ser reconocido como parecido a los otros, en función de algunas características que se consideran esenciales, aunque éstas pueden no ser explicitadas. Sería el caso de una persona que pretende integrarse a un grupo de estudio al que poco a poco se acerca y aprende normas, lo que esté permitido y lo inaceptable, así como los límites hasta donde puede llegar, lo que está sancionado y el tipo de mecanismos de rechazo que hacen notar un comportamiento no admitido en el interior del grupo: esto permite reflexionar sobre la presión que existe en un sistema social con reglas específicas, que intensifica el sentimiento de pertenencia. Ante ello, el individuo trata de definir las estrategias que le permitirán probar su pertenencia o demostrar su voluntad de integración.

Para lograr la *integración* el sujeto puede desplegar diferentes mecanismos para ser aceptado y pertenecer al grupo. Kastersztein distingue el conformismo, el anonimato y la adaptación.

Conformismo

Respecto al *conformismo*, tratado en los estudios realizados por diferentes investigadores de la psicología social, Kastersztein afirma que es producto de la evaluación consciente o inconsciente que realiza el sujeto para saber el grado de similitud entre él y el medio. Con la finalidad de integrarse al grupo el individuo tratará de regir su comportamiento de acuerdo con las expectativas de los otros para "parecerse" a ellos, aun cuando en lo privado no coincida plenamente con ellas. Lo cual da lugar a una dualidad: la expresión interna al sujeto y el comportamiento externo. Esta contradicción entre comportamientos externos y opiniones internas genera tensiones psicológicas en el individuo, quien considera que "fracasa" cuando manifiesta sus convicciones internas. Sería el caso, por

ejemplo, de los directores de cine, que obligados al principio de su carrera a producir películas que no coinciden con su forma de pensar, las producen a pesar de ello con el fin de encontrar un reconocimiento suficiente por parte del público, para producir posteriormente lo que realmente desean y con lo cual coinciden de manera plena.

El conformismo es una estrategia utilizada por los individuos cuando sienten temor de ser rechazados por el grupo al que desean pertenecer; el temor a ser excluidos es más fuerte que sus verdaderas convicciones en virtud de que arriesgan un espacio de reconocimiento que les permita ocupar un lugar dentro del grupo de referencia.

Anonimato

Otra de las estrategias que persigue la integración es el *anonimato*, concebido como una fuente de evasión de responsabilidad, y que es frecuente en las organizaciones en donde una toma de riesgo puede traer consecuencias negativas para los actores. Kastersztejn menciona que "fundirse en la masa" es la estrategia de los sistemas burocráticos, de tal suerte que

...no hacerse notar es mostrar que se respetan las reglas establecidas, es tener el sentimiento de ser considerado como los otros a riesgo de llegar al punto extremo de la desindividuación.¹¹⁵

En el campo educativo es frecuente observar la diferencia de participación cuando se pide a un grupo dar su opinión a través del voto secreto o del voto abierto ante una decisión grupal. Es más notoria la diversidad de posiciones dentro del anonimato cuando tienen que asumirse posiciones públicas que pueden ser opuestas a la mayoría de los integrantes del grupo.

¹¹⁵ Entendemos desindividuación como el proceso opuesto a la autonomía y a la conciencia individual, en aras de seguir el pensamiento de la mayoría acríticamente o sin ser explicitada la posición individual.

La inserción anónima hace que la presión social parezca más débil y como si las conductas de coherencia social no estuvieran presentes.

Se concluye entonces que el anonimato actúa como un "factor desresponsabilizante", revelador de potencialidades individuales, lo que posiblemente permita explicar los comportamientos identitarios aparentemente contradictorios.

Asimilación

El grado más fuerte de integración se observa a través de la estrategia de *asimilación*, en la cual los actores sociales implicados intentan admitir su pertenencia sin que ella pueda ser cuestionada. Esto se logra por los sujetos cuando tratan de aceptar el conjunto de valores y normas dominantes, apropiándose del discurso "oficial" para no provocarse contradicciones internas y lograr la tan ansiada pertenencia e integración.

En ese sentido, sería interesante ejemplificar cómo este proceso identitario, a través de la asimilación, permite a grupos minoritarios escapar a los tratamientos discriminatorios; sería el caso de los mexicanos en la franja fronteriza que buscan su nacionalización en el territorio extranjero, sin que eso los exima de la sanción de la cultura de origen, que los juzgará como traidores o disidentes de los valores auténticos que los caracterizan. Por ello asimilarse es aceptar, recibir esta sanción, sin tener la certidumbre de una buena aceptación de la cultura acogida, porque los ejemplos numerosos de rechazo a quienes han optado por la asimilación cultural persisten por años e incluso siglos.

Las estrategias de *conformismo*, *anonimato* y *asimilación* son valoradas positivamente, en el sentido de buscar la integración y la pertenencia y, con ello, una identidad positiva. Intentan resolver el conflicto identitario respecto al sistema social dominante.

b. Singularidad y diferenciación

En el sentido inverso a las estrategias de integración, las estrategias de *singularidad y diferenciación* aparecen como fenómenos que buscan la consecución de la *distinción* en las relaciones interpersonales y sociales. Ante la amenaza percibida por el sujeto, evidente por un sentimiento de que todas sus conductas no son más que el fruto de una repetición, de una mecanización de fuerzas psicológicas, entonces surge el impulso de cambiar este estado.

Diferenciación

Poniendo en marcha la estrategia de *diferenciación* el sujeto va a cambiar sus propias respuestas para distinguirse de los otros, sin dejar de pertenecer al grupo pero estableciendo nuevas formas de actuación ante la rutina o la mediatización percibida.

Kastersztein cita a Lemaine, quien define la diferenciación como

...un conjunto de fenómenos por los cuales las personas se desplazan sobre nuevas conductas, nuevos espacios de vida, inventan nuevas dimensiones de juicios o de evaluación relativas a los modos de hacer y de ser con los otros.¹¹⁶

Y, como afirma Blin, la referencia a la identidad de una persona se hace en la medida en que ella existe considerada como ser separado y distinto.

La estrategia de diferenciación es costosa desde el punto de vista de la energía desplegada por el actor, pues éste debe velar por no disolverse en el medio. Consiste en crear la diferencia. Compararse incansablemente, todo el tiempo, con el otro, que puede evolucionar y, simultáneamente, velar por no llegar demasiado lejos y ser excluido.

¹¹⁶ Lemaine, citado en J. Kastersztein, *op. cit.* p. 37.

Visibilidad social

En este mismo sentido de lograr la singularidad, se plantea la existencia de la estrategia que Kastersztein denomina visibilidad social: "...ser visibles para los otros, obtener el pleno reconocimiento de su existencia a los ojos de la mayoría y en el espíritu de aquellos que la componen".¹¹⁷ La estrategia permite al sujeto hacer reconocer su valor con el fin de "contar para alguna cosa" y ser tomado en cuenta; de esta manera se logra el objetivo común: ser identificado, escuchado e individualizado.

Se afirma que esta estrategia corrobora la existencia de que la visibilidad es un móvil potente de comportamientos estratégicos identitarios, pues aun a riesgo de verse sancionados, desvalorizados, los individuos "inexistentes" se vuelven visibles y fundamentan su existencia en la diferencia, aun cuando ésta pueda ser juzgada socialmente negativa.

Singularización

La *singularización* es un mecanismo de diferenciación, el más extremo dentro de los mencionados anteriormente, pues sólo se da en los sujetos que buscan a toda costa su individualización. Se encuentra en sujetos privilegiados, entre ellos los artistas, los intelectuales, las personas con un estatus social elevado, a quienes se les permite ser muy diferentes. La cultura dominante tiende a combatir las acciones muy individualizadas, sin embargo acepta que un individuo sea diferente por admitir en él rasgos que provienen de otra cultura.

Ser uno mismo, tomando en cuenta el medio social, es un privilegio raro que demanda una gran energía para afrontar los conflictos que se generan a partir de esta toma de posición. Un sujeto que es capaz de sostenerse frente a la mayoría es una persona autónoma.

¹¹⁷ Kastersztein, *op. cit.*, p. 39.

La singularidad puede observarse en la imagen externa de los individuos que la sustentan, principalmente en su forma de vestir, en sus posesiones materiales, sin que ello evite afirmar que esta singularidad se opera en forma profunda en la personalidad del individuo.

Kastersztein, ha demostrado experimentalmente que existe una estrategia compensatoria intermedia, que aparece cuando el individuo que se compara con otro percibe una desvalorización, un "*handicap*". El individuo va a tender en un primer momento a sentirse incomparable, para al menos, no sentirse inferior. Una experiencia en este sentido la presenta Lemaine en un grupo vacacional en el que los niños compiten por equipos, y para no sentir que su equipo ha quedado atrás, se expresan diferentes valoraciones sobre el producto evaluado. Sobresale por ejemplo su originalidad, a pesar de que ese pudiera no ser uno de los criterios de valoración establecidos. Se observa entonces que un grupo o sujeto en competencia con otros, para no sentirse inferior a ellos, tenderá a desplazar los criterios hacia otros factores que le favorezcan y lo hagan sentir diferente.

En este sentido, se podría plantear el problema que existe entre profesionistas de diferentes carreras en el momento en que interactúan: evidencian su calidad en función de lo que los diferencia de los otros. Sea por caso los profesores de secundaria que imparten un mismo curso: algunos de ellos han estudiado en una universidad y otros en una normal superior; los primeros aducen que son diferentes porque conocen la materia con mayor profundidad, aunque no saben cómo enseñarla, y los egresados de una normal afirman que son diferentes porque conocen las estrategias de enseñanza. Los ejemplos podrían referirse a múltiples asuntos, sin embargo el punto es evidenciar que existe esta estrategia de tipo compensatorio, que en aras de sostener la identidad, permite al sujeto diferenciarse del resto de los competidores potenciales o reales.

La estrategia de diferenciación por "incomparabilidad", que significa la inexistencia de parámetros homogéneos para valorar de manera igualitaria lo que dos grupos o sujetos realizan, es utilizada principalmente por los actores sociales desvalorizados.¹¹⁸

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 40.

En el caso del profesor de primaria, es común escuchar el comentario: "los recién egresados, con licenciatura tienen mucha teoría, pero nosotros tenemos la experiencia práctica que es más útil en la primaria". Ello nos permite ejemplificar este mecanismo identitario, que explica que el individuo puede sentirse inferior pero establece lo que lo diferencia de los demás para sentirse menos mal y tener un espacio de certidumbre ante la amenaza de valoración social negativa sobre el desempeño docente. La singularización es una necesidad psicológica, significa un refugio de la valoración positiva, móvil considerado por numerosos autores como fundamental y universal.

La confusión y la indiferenciación parecen más inaceptables que la desvaloración y el rechazo. Es el caso de los adolescentes que justifican la reprobación como una forma de ser diferentes, el fracaso les permite afirmarse dentro de su diferencia. A partir de un juicio negativo son "visibles" y singulares, lo cual les identifica paradójicamente con valores socialmente negativos, pero esto es preferible a no ser considerado.¹¹⁹

Estas finalidades son, en un momento dado, el objetivo principal de los actores sociales, ellas pretenden coordinar sus acciones, dándoles un sentido. Son objetivos generales a los que se inclinan los sujetos para conformarse o diferenciarse, buscar el anonimato o la visibilidad, la integración o la marginación.

La psicología social se encarga de estudiar con profundidad, por un lado, la significación que posee para los sujetos marcar estas finalidades y, por el otro, la descripción de los comportamientos específicos y coyunturales.

Es importante señalar que la realidad psicológica de los comportamientos identitarios individuales o colectivos es raramente simple, pues se puede desear al mismo tiempo conformarse y diferenciarse, de forma consciente o inconsciente de tal suerte que la tensión generada por esas ambivalencias es, en muchos casos, una polarización o una incoherencia de los comportamientos muy difícil de manejar, sea en la marginalización o en la anormalidad.

¹¹⁹ Los estudios de Mariza Montero sobre identidad social negativa permiten caracterizar con mayor profundidad esta noción. Véase M. Montero, "Autoimagen de los venezolanos. Lo negativo y lo positivo", en Riquelme (coord.), *Buscando a América Latina*, Caracas, Nueva Sociedad, 1990, pp. 45-56, y M. Montero, "Atracción y repulsión. Identidad nacional en hijos de inmigrantes", *Boletín de Psicología*, 37, 1992, pp. 21-42.

Esta tensión psicológica es el origen de eso que se denomina la crisis endógena de la identidad, que es casi siempre el resultado de una crisis exógena por la presión del medio.

Al respecto Kastersztein afirma que aun cuando la crisis sea activada por determinantes internas (sentimientos internos de malestar) o externas (cuestionamiento, rechazo), tiene lugar una estrategia identitaria, más allá de las finalidades parciales y circunstanciales, que apunta siempre hacia la existencia misma del actor, el reconocimiento ante los ojos de los otros, hacia la búsqueda de un lugar que le sea propio y, como lo dice Maslow : la realización del sí.

3. La función de la interpelación social en la identidad¹²⁰

Como hemos pretendido explicar, la identidad se construye en un doble juego, es decir, en función del reconocimiento del sí y del para sí, de la mirada del sujeto puesta en relación con los demás a los que desea complacer y puesta también en su propia perspectiva de satisfacción.

Si embargo, en este juego la posición que guarde el sujeto en su entorno social es definitiva para "devolverle" la mirada de aprobación o reprobación. En el caso de la identidad profesional, el sujeto construye en conjunto con sus colegas una serie de códigos y valores sustentados en su práctica. Pero al mismo tiempo la inserción de la profesión dentro del sector socio-profesional tiene un peso específico para devolver la mirada en el interior del grupo profesional del que se trate.

Al respecto Latapí plantea que las profesiones están mediadas por procesos de legitimación, vinculados estrechamente a la formación económica social:

¹²⁰ El concepto de interpelación social se recupera de S. Hall, quien afirma: "Uso 'identidad' para referirme a un punto de encuentro, el punto de 'sutura', entre por un lado los discursos y las prácticas que intentan 'interpelar', que nos hablan o ubican como sujetos sociales de discursos particulares, y por otro lado, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos a los que se les puede 'hablar'" ("¿Quién necesita la identidad?", en R. N. Buenfil Burgos (coord.), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, México, Plaza y Valdés, 2000, pp. 235-254).

El sistema educativo asegura la selección de los futuros profesionales en función del nivel socio-económico y de las características exigidas para llegar a formar parte de la clase dominante. Bajo la apariencia de un acceso universal, legitima esta selección ante la sociedad y aun ante aquellos que no llegan a terminar una carrera profesional.¹²¹

Además agrega que las profesiones elaboran una ideología propia que cumple diversas funciones. Una de ellas es que les da identidad.

Dentro de la tradición histórica que se desprende de cada profesión, se aprecia que aquélla permite, entre otros elementos, una ética laboral, un ideal de servicio universal, una versión secularizada del *noblesse oblige*, una jerarquización entre el trabajo culto y el manual. Además de otras características que se han añadido en la actualidad, como el prestigio de la profesión —basado en la nobleza, importancia y excelencia del servicio que se proporciona—, la competencia profesional, el ideal de servicio y el concepto de mercado libre de necesidades y servicios, además de la autonomía de la profesión.

Si esta ideología informa todas las profesiones y les da identidad, independientemente de la diversidad de situaciones laborales en que se ejerzan, se tiende a asemejar éstas al ejercicio profesional liberal, que es el prototipo de donde emana esta ideología común.

Se legitima la “nobleza” de las profesiones por el ideal de servicio, el carácter universal de éste y la bondad de la ciencia.

En este sentido, la parte ideológica de la profesión permite “ocultar” el monopolio de la educación profesional y el control del mercado, así como la selección real de la clientela y el servicio de clase que se le presta; se oculta de igual manera la estratificación interna, y con la idea de “vocación” se oculta el control social sobre los miembros de la profesión. La posible función de la profesión como medio de identidad está inmersa dentro de lo que nosotros denominamos representación profesional, tanto para referirnos a la construcción

¹²¹ P. Latapí, “Las profesiones en la sociedad capitalista”, en M. Martínez Benítez et al., *Sociología de una profesión. El caso de enfermería*, México, Centro de Estudios Educativos, 1993, p. 27.

que realiza el sujeto en relación con sus colegas, como la que se elabora por los diversos sectores en relación con esa profesión en particular.

La sociedad interpela a los sujetos, pone en evidencia la necesidad de los servicios de ciertas profesiones porque sobre ellas descansa en mayor o menor medida la satisfacción de ciertas necesidades prioritarias. La educación pública es uno de los medios que han sido sostenidos en nuestro país de manera obligatoria; ha llegado a constituir un derecho para los habitantes de nuestro país. Respecto a la educación básica, sin embargo, el grado de aprecio que la sociedad deposita en los actores educativos —denominados profesores o maestros de educación primaria, por ser el caso que nos ocupa— es en gran medida una apuesta hacia la negación de atributos positivos. Casi todos piensan que la profesión de maestro de primaria es una profesión de segunda, una subprofesión, y en pocas palabras, una profesión devaluada, que al formar parte de los servicios que el Estado brinda, es considerada como un sistema burocrático, sin vínculo con las necesidades humanas fundamentales de acceso a la cultura y al mejor dominio de los saberes científicos y humanos para integrarse a la sociedad y formarse como ciudadano.

La interpelación social es una llamada, una demanda que se cierne sobre la persona que ejerce una profesión. La interpelación es una constricción objetiva en la medida en que es relacional, pues no depende sólo del sujeto, sino de la construcción que medie intersubjetivamente. Entonces es una constricción objetiva en tanto implica un conjunto de reglas, pero al mismo tiempo es una relación intersubjetiva, que se teje en función de la relación con el grupo social.

El profesor percibe una demanda de parte de la sociedad —interpelación— que configura una idea: “Si yo quiero ser profesor tengo que serlo de la manera en la que se reconoce el quehacer docente en mi sociedad y apegarme a las reglas establecidas”. Por lo que la interpelación actúa como un “deber ser” incorporado a los elementos residuales ideológicos que forman parte de la historia de la profesión. La carrera del profesor es “noble”, “requiere de vocación”, “no implica un alto salario”, “es un servicio social”, atributos todos ellos elaborados desde la conformación de un cierto grupo social. De tal suerte que la función que

desempeña la interpelación social es definitiva para la representación que el profesor construye y a ella se debe la identidad social que él posee.

La representación profesional se encuentra vinculada estrechamente con la construcción identitaria, en función de la posición que el sujeto ocupa dentro del contexto de trabajo y las interacciones entre los miembros del grupo.

Como hemos pretendido exponer en este capítulo, el sujeto que ejerce un determinado oficio o profesión se ve interpelado socialmente por los diversos agentes que interactúan y tensan la existencia de la profesión. Las estructuras derivan entonces de factores históricos que permiten, en cada sujeto, detectar una serie de imágenes y representaciones necesarias para la construcción del sí mismo y a la vez que dan sentido a la actividad realizada.

No se pueden desvincular las relaciones que se elaboran en el interior del sujeto de las que existen en el contexto profesional, pues ambas contribuyen a la generación de estrategias identitarias para permanecer en el oficio.

Las representaciones profesionales participan con otros procesos en juego dentro del juego general; son a la vez caracterizadas y significativas de las dinámicas institucionales, son elementos de significado sobre las relaciones e influencia entre los actores, y por ello también dan cuenta de las racionalidades que se operan en el campo profesional. Al respecto afirmamos que existe una doble dinámica, en la que el sujeto integra el contexto y éste le da sentido, es decir, el sujeto no se somete únicamente al contexto, sino que es su constructor.

En el interior de un campo profesional los grupos sociales son definidos por las prácticas y los estatus profesionales, por lo que las diversas representaciones profesionales que en ellos surgen se intercambian constantemente, provocando influencias contradictorias o complementarias. Por una parte existen los contratos de la acción (representación de tareas, intención...), y por otra parte también subsisten influencias contradictorias derivadas de posiciones más generales (valores, modelos, referencias ideológicas, por ejemplo).

En el caso del profesor, las condiciones normativas a las que se encuentra sometido en el ejercicio de su función profesional son generadoras de cierto

número de modelos de referencia en términos de actitudes, de comportamientos y de productos de comportamientos. En la medida en que el profesor está en contacto con la realidad profesional de la clase —que constituye referencias normativas—, éstas intervienen en la construcción de un sistema general de representaciones, y en la medida en que transcurre la práctica profesional intervienen ciertas normas generales que son puestas a prueba y provocan que el sujeto tome decisiones fundamentales para su práctica profesional.¹²²

La construcción de las representaciones profesionales es ampliamente dependiente del estatus profesional de los actores y de su ejercicio, lo que entraña una ruptura con las representaciones sociales de la profesión. El profesional tiene una representación de su profesión que incluye en el sistema de representaciones profesionales. Las representaciones profesionales están ligadas al grado de compromiso y de implicación de los sujetos y de los grupos en sus actividades profesionales, y son entonces susceptibles de modificaciones de las condiciones de actividades o de cambio de estatus.

El campo de la actividad del educador es un terreno privilegiado para observar las representaciones profesionales y sus relaciones con las prácticas, pues la enseñanza es una actividad profesional complejizada por valores discordantes y convoca a los educadores a dar sentido a sus prácticas y a dar a ellas nuevos matices en función de múltiples marcos de referencia.

El cambio social, la introducción de cambios en el campo educativo, la diversificación de actividades en función de la especialización del conocimiento y la demanda de mayor preparación desde la formación del docente, provocan que el profesor se interrogue sobre su práctica y la posibilidad de transformarla. Existe una doble presión: por un lado, la que se ejerce sobre su identidad profesional y, por el otro, la que busca la transformación de su práctica. En la medida en que la docencia es una profesión que cumple una función social en la que se generan interrogantes, juegos institucionales y grupales, las representaciones profesionales están en el corazón de las incertidumbres, incluso en las angustias de un cuerpo

¹²² Véase M. Gilly, "L'élève vu par le maître : influences socio-normatives dans l'exercice du rôle professionnel", citado en Blin, *op. cit.*, p. 83.

social en reestructuración, y expresan conflictos entre las lógicas de los actores y las lógicas institucionales.

Las representaciones profesionales de los educadores son referencias y productos de las interacciones inscritas dentro de una organización específica, porque todo acto educativo se sitúa dentro de los procesos de interacción (interacciones múltiples entre los individuos, los grupos y las instituciones). Estas interacciones presuponen las representaciones sociales de la educación que en el ámbito más amplio se inscriben dentro del campo de la ideología.

Las representaciones profesionales del educador participan de esta doble perspectiva, la de un pluralismo explicativo de las prácticas y de las identidades, pero ordenadas en el sentido de una estructura significativa.

Recuperar las dimensiones pedagógica, contextual e ideal del trabajo profesional del educador es importante porque alude a las identidades por las cuales se manifiesta la representación profesional.

La dimensión del ideal incorpora las misiones esenciales de la profesión, las competencias requeridas, las cualidades necesarias, las motivaciones, los criterios representativos de la profesión y la actitud en la acción de la profesión.

Como se ha comentado en este capítulo, las representaciones profesionales surgen a partir de la generación de estrategias que permiten proteger y resguardar la identidad, y al mismo tiempo permiten delimitar las diferencias que hacen singular al sujeto y le permiten generar procesos de identificación en el interior de un grupo de pertenencia.

III. LAS REPRESENTACIONES DEL PROFESOR: ANCLAJE EN LA HISTORIA DE LA PROFESIÓN

Como se ha mencionado en un apartado anterior, el anclaje es un proceso que alude a la forma en que el objeto representado se incorpora al sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema.

Este proceso de anclaje permite comprender cómo se asigna el sentido o el valor al objeto representado. En diferentes momentos de la historia encontramos asignaciones de sentido a la figura del profesor de primaria. Trataremos de mostrar cuáles de esas asignaciones registradas por la trayectoria de la profesión se han decantado hasta nuestros días y aparecen de alguna forma en el discurso del profesor actual de primaria.¹²³

1. Núcleos de identificación en la trayectoria profesional

a. El profesor de los años cuarentas y cincuentas: el compromiso social y la unidad nacional

Los antecedentes de esta época fueron producto de una lucha contra la educación socialista en el país. A raíz de que Ávila Camacho toma el poder (1940) trata de terminar con la lucha que se había desatado entre clero y gobierno y enfoca su política educativa hacia la satisfacción de los requerimientos del sistema productivo industrial, que se acrecentaba a gran velocidad.¹²⁴

¹²³ Se decidió agrupar la información vertida por los informantes de acuerdo con la información y asignación de sentido acordes al momento histórico vivido, la generación de pertenencia y trayectoria profesional.

¹²⁴ F. Solana et al.(coord.), *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, 1981, p. 308.

Véjar Vázquez (1941-1942) impulsó como secretario de educación pública la llamada "Escuela del Amor"¹²⁵ que trataba de combatir a los partidarios de la escuela socialista, a la que se habían afiliado muchos maestros que pretendían defender los intereses de la clase campesina y obrera. En 1943 se logró la unidad del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que se constituyó como tal en diciembre de ese año, pero la lucha se orientó hacia las reivindicaciones económicas y materiales, y dejó de lado los fines últimos de la atención a la educación al servicio del pueblo. Cuando Torres Bodet llega a ser secretario de Educación Pública por primera ocasión (1944-1946) se propone otra acción educativa, de carácter conciliador; se inicia una campaña de alfabetización y un programa nacional de construcción de escuelas.¹²⁶

En 1945 se vive una reforma al artículo tercero constitucional,¹²⁷ según la cual se modifica la noción de educación socialista que privaba en la versión anterior y se asumía una concepción de sociedad en la que no existían contradicciones de clase. Así, la escuela se convertía en un campo ideológico "imparcial" —aparentemente— pero al servicio de la clase dominante, perfilado para el desarrollo ideológico de la libre empresa. La educación pasó de ser un medio para el desarrollo y mejoramiento de la clase desposeída a un medio de promoción individual para la sobrevivencia y de preparación de fuerza de trabajo para la industria.¹²⁸

La educación normal, a raíz del Primer Congreso Nacional de Educación Normal efectuado en marzo de 1944, sirvió de base para que se estableciera que ésta tendría como función el logro de la unidad nacional, que afirmaría la democracia junto con los ideales de cooperación, solidaridad, justicia y amor para la humanidad y que contribuiría activamente a la creación de la escuela mexicana, donde habrían de aplicarse los conocimientos científicos y pedagógicos universales a nuestra realidad física y social, a efecto de lograr que la riqueza y la cultura sean patrimonio común del pueblo. Se planeó entonces que las normales

¹²⁵ *Ibid.*, p. 312.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 330.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 322.

¹²⁸ *Ibid.*, pp. 330-333.

organizaran sus actividades con el fin de que los futuros maestros obtuvieran información científica, pedagógica y social, y sobre todo desarrollaran su personalidad como educadores. Se trataba de forjar una educación de vasta disciplina interna sobre las bases de la convicción y la conciencia de responsabilidad.¹²⁹

Privaba en educación básica y normal el ideal de la pedagogía social, enarbolada por Francisco Larroyo, quien en 1947 fuera director de Educación Normal y trajo a México la filosofía crítica de Marburgo, entonces representada por Paul Natorp. Esta doctrina se basa en la filosofía de la cultura que, a su vez, se apoya en una teoría de los valores. Según la concepción de Cardiel Reyes:

La cultura es la objetivación en bienes culturales de los valores de la verdad, la belleza, la justicia y lo útil, todo lo cual crea los sectores culturales de la economía, el derecho, la moral pública y el arte. La educación se concibe meramente como una función formativa de la cultura. Educar significa ayudar al alumno a asimilar el mundo objetivo de valores que es la cultura de su tiempo.¹³⁰

Este autor menciona que el periodo de 1946 a 1958 se caracterizó por ser de conciliación y consolidación, pues en el sexenio de Miguel Alemán, con Manuel Gual Vidal al frente de la SEP, se pretendía "mantenerse fiel a los principios liberales, a la posición laica, y afirmar el concepto de democracia social".¹³¹ Sin lugar a dudas, en esa época hubo contribuciones sustanciales para mejorar la capacitación magisterial, la alfabetización y la construcción de escuelas, y se dio principal atención a la enseñanza técnica.

En esos momentos, en que la segunda guerra mundial había dejado una gran necesidad de cohesión y unidad como pueblo,

¹²⁹ P. A. Estrada Rodríguez, *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*, Cuadernos CIEEN, núm. 1, Estado de México, CIEEN, 1992, pp. 37-38.

¹³⁰ R. Cardiel Reyes, "El periodo de conciliación y consolidación 1946-1958", en F. Solana *et al.* (coords.), *op.cit.*, p. 333.

¹³¹ *Ibid.*, p. 328.

el impulso a la unidad nacional, tan indispensable frente a la conflagración mundial, se dejó sentir en todos los sectores del país y fue una de las causas que contribuyeron a superar las enormes dificultades que enfrentó la reforma del artículo 3º constitucional, que estatúa la educación socialista.¹³²

La labor de Jaime Torres Bodet, al frente de la SEP, en el sexenio anterior, procuró la unificación de los planes y programas, brindó atención a las demandas de los maestros, y sus fines estaban inclinados hacia la formación moral del ser humano que buscara la paz, la democracia y la justicia. Entre todas las ideas que de manera lúcida planteara Torres Bodet, se encuentra la lucha que emprendía por una nueva pedagogía práctica, que superara

...las formas decimonónicas del memorismo intelectualista, que sometía al alumno a un proceso ajeno a los intereses y aspiraciones de su edad y que se empeñaba en imponerle un esquema rígido y uniforme, mediante la sujeción a una disciplina arbitrariamente emanada del exterior [...] El niño que no aprende a obrar por sí solo, a dirigir sus acciones y a gobernar su voluntad, se convierte en un adulto sumiso y siempre obligado a descansar sobre los demás, lo que a la postre suscita en él un complejo de inferioridad, del que nace, tarde o temprano, una subordinación pasiva a los *condottieri*¹³³ y a los caudillos.¹³⁴

Lo anterior, una breve cita del ideario de este personaje, es una pequeña muestra de la concepción que privaba en ese entonces. Torres Bodet posteriormente regresó a encabezar la Secretaría de Educación Pública, en el periodo de 1958 a 1964.

Más tarde, en el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), se dice que

...el país estaba pacificado, sin contiendas ideológicas importantes, no obstante la reciente fundación del Partido Popular [...] Sin embargo, quedaban serios

¹³² *Ibidem*.

¹³³ Se traduce *condottieri*, (el subrayado es nuestro) como conductor, guía, jefe mercenario (nota al pie en V. Torres Septién, *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, México, SEP/Ediciones El Caballito, 1985, p. 43).

¹³⁴ *Ibid.*, p. 43.

desniveles en el desarrollo económico que el gobierno había auspiciado y alentado.¹³⁵

La educación tomaba un giro hacia la satisfacción de las demandas de otros sectores sociales, vinculados principalmente con el desarrollo industrial, que en ese momento se juzgaba prioritario, de tal suerte que las escuelas formadoras de docentes asumen la propuesta del Plan de Estudios 1945, propuesto a raíz del Segundo Congreso Nacional de Educación Normal realizado en Monterrey, Nuevo León, en la que se establecían ciertos apoyos, sobre todo a las escuelas normales rurales. En dicho congreso se señaló el perfil que debería reunir un maestro normalista: entre las principales características se encontraba que tuviera una buena preparación pedagógica, dominio de destrezas y habilidades para la industria rural, hábitos de cooperación y solidaridad, firme vocación para el magisterio de la democracia y convicción de que existía la urgencia de realizar la unidad nacional.¹³⁶

El Plan de estudios para las escuelas normales rurales¹³⁷, preveía después de la secundaria un ciclo profesional de tres años, en el que existían cursos de tipo pedagógico como ciencia de la educación, técnica de la enseñanza, psicotécnica pedagógica, organización escolar y administración de escuelas rurales, psicología general, historia de la educación en México, así como asignaturas de cultura general: economía política, historia del arte y nociones de estética, nociones de mineralogía y geología, etimologías española, griega, latina e indígena, cosmografía, biología, literatura, lógica, escritura, educación musical, dibujo, danza, teatro, artes plásticas, educación física y premilitar.

En el primer año se cursaban quince asignaturas, en el segundo once y en el tercer año diez asignaturas. Es importante señalar que se hacía la sugerencia de que en cada lugar se adecuaran los contenidos de cada disciplina, con el fin de acercarse a la necesidad de información que requería cada sitio por su situación

¹³⁵ Cardiel, *op. cit.*, p. 347.

¹³⁶ P. A. Estrada Rodríguez, *op. cit.*, p. 40.

¹³⁷ SEP, *Ciento Cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*, Cuaderno, núm. 8, México, CONALTE, 1984, p. 261.

geográfica o características de producción. Por ejemplo, en el caso de biología, se podría aplicar la biotécnica a las industrias agropecuarias.¹³⁸

Los cambios en los planes de estudio de las escuelas normales se caracterizan de manera general por tratar de conciliar la preparación pedagógica con la preparación universal en diferentes disciplinas científicas, humanísticas y artísticas, que también se denominaron *cultura general*. Esto, siempre tratando de cubrir las carencias de información profesional al no tener un bachillerato como antecedente, hasta 1984, año en que se establece la licenciatura en educación primaria. El profesor siempre se encontraba poco solvente respecto a otras profesiones precisamente por la falta de bachillerato.

En esta generación, años cincuentas, se aprecia que después de más de cuarenta años de ejercer la docencia en la escuela primaria, existe una concepción idealizada de la figura del profesor. En primer término se enfatiza el valor moral que la profesión posee, en virtud de ser ésta una misión social, que se realiza como un servicio para la nación, se vincula a la realización personal y al compromiso que se asume con la sociedad. Existe una figura estereotipada del profesor, como el servidor público, quien buscando el mejoramiento de la comunidad brinda sus servicios con sacrificio y abnegación.

Tratando de corroborar la presencia de esta serie de orientaciones marcadas por la política educativa de aquel tiempo, encontramos el caso de una profesora, quien actualmente es directora de un centro escolar de educación primaria en el Distrito Federal. Ella vivió en los años cincuentas su formación docente inicial. Muchos aspectos han perdurado de su representación de la docencia y del papel del profesor, a pesar de las transformaciones educativas en el tiempo. A continuación transcribiremos¹³⁹ sus vivencias y opiniones que caracterizan la representación y el anclaje en el periodo histórico:

¹³⁸ *Ibidem*.

¹³⁹ Los extractos de entrevista se transcriben con letra cursiva para diferenciarlos del resto del texto. La clave de entrevista que aparece entre paréntesis indica el número de la entrevista (1, 2, etc.), el sector al que pertenece el entrevistado (db= docente de educación básica), sexo(f o m) y antigüedad en el servicio (años).

Uno estudiaba o estudió para ser maestro de primaria, primero por necesidad, por querer salir adelante en la vida, pues uno veía cómo pero sabía que debía de cumplir con la sociedad. Yo soy de un pueblo de Yucatán, de Teabo, en donde no había muchas posibilidades para seguir estudiando; entonces, mi hermana, que ya era maestra, me dijo: yo no puedo pagarte una carrera como la que tú quieres, de médico, pero si quieres puedes ir a la normal, entonces la normal estaba en Mérida y mi hermana me mandó allá para que yo estudiara. En ese entonces pues yo era muy chica, y la verdad no sabía qué era la vocación, pero pronto me di cuenta que sí me gustaba ser maestra, porque yo veía que las cosas que hacía ayudaban a los demás, me gustaba que los niños aprendieran a escribir, a leer y también a que jugaran, se fueran creciendo con más y más conocimientos (E21dbf47).

En el párrafo anterior se observa una concepción del profesor que por necesidad económica se ve impulsado a estudiar la carrera; asimismo se percibe una noción de vocación desde el agrado para ejercer a partir de los aprendizajes transmitidos a los niños. El anclaje, como proceso interno de representación, se despliega a partir del momento histórico desde donde reivindica su estancia en el magisterio. Comenta:

A mí me tocó ser esquirol, porque cuando ya me vine a México, pues tenía necesidad de trabajar, y me dieron una plaza interina, y los alumnos no querían que yo les diera clase, porque en ese entonces, yo soy de la generación 1951, y llegué al DF en 1958, en la época del movimiento, había muchos problemas, los alumnos eran de más edad que yo, algunos, y entonces me enteré de que les habían dicho que les ponían diez si me corrían... entonces yo me enteré de que querían correrme y les dije: bueno, aquí nos estamos manejando, yo con venir y estampar mi firma en el libro cumplo, si ustedes quieren aprovechar el tiempo estoy dispuesta, yo sé que el maestro les alecciona para obligarme a no venir, que me hagan ustedes todas las majaderías que quieran...ustedes quieren perder el tiempo, piérdanlo, y a partir de hoy yo voy a llegar con un libro, si ustedes gustan trabajar yo voy a dar mi clase, si no hay respuesta me siento a leer una novela y ustedes pierdan el tiempo, los únicos que están perdiendo el tiempo son ustedes.

A la hora del recreo de ese día uno de los alumnos se acercó a mí y me dijo: maestra yo quiero disculparme con usted, pero tenemos esta consigna, quien consiga que usted se vaya va a tener puro diez en la boleta, y le digo: bueno, que bueno que me dices; pues mal que bien a partir de que les dije a ustedes y no me hacían caso... Terminé los tres meses, los terminé, pude, logré dar alguna clase (E21dbf47).

Recordemos que el movimiento magisterial que se gesta desde 1956 a 1959 había provocado el cese de muchos profesores tanto de primaria como de secundaria, dejando vacantes algunas plazas, las cuales fueron cubiertas a través de interinatos¹⁴⁰ como el que la profesora cubrió, para después conseguir su plaza definitiva.

Posteriormente la maestra agrega:

...pues yo creo que necesita uno vivir alguna experiencia de veras como esa que yo tuve [de cubrir interinato en una situación difícil] ahora yo les digo a mis maestros: nos falta que nos involucremos, mientras no nos involucremos ninguna carrera magisterial nos va a hacer reaccionar, mientras no sintamos nosotros que somos parte... criticamos pero no aportamos, no nos comprometemos [...] por ejemplo en nuestro programa, en nuestro plan de trabajo hay dos épocas de ajuste. Sí, en enero nosotros debemos hacer un recuento de qué es lo que planeamos, qué es lo que hemos conseguido y lo que nosotros podemos hacer por lo que nos falta, y abundan los pretextos [...] nos escudamos quizá inconscientemente, pero nos escudamos... yo incluso les pido a los maestros: miren, vamos a hacer una cosa, miren no podemos resolver los problemas familiares, porque algunas veces son los mismos papás quienes nos lo impiden, ni siquiera con consejos, el papá al que usted le señala sencillamente ese niño necesita atención de parte de él, se siente agredido, se siente ofendido y no se trata de estamos peleando con los padres de familia, pero tampoco debemos nosotros renunciar a nuestra responsabilidad, yo les digo: bueno, nosotros debemos conocer al niño para poder entenderlo, vamos a suponer que lo

¹⁴⁰ M. Ontiveros Balcazar, *MRM, 30 años de lucha contra el sindicalismo domesticado. 1956-1957*, México, Ediciones Movimiento, 1986.

conocemos, que sabemos todos los problemas, pero si no lo entendemos es por demás que les conozcamos un problema... (E21dbf47).

Aprecia que sí ha cambiado el profesor cuando afirma:

...hay mucha diferencia entre la generación que yo inicié [y la actual], mucha, mucha diferencia...todo ha cambiado, nada es igual a cuando inicié aquí en el cincuenta y ocho, bueno siete años antes, yo soy de la generación del cincuenta y uno.. bueno cuando yo me decidí creo, estamos hablando de hace cincuenta o cuarenta años, era otra cosa totalmente: el maestro tenía un lugar, sobre todo yo soy de pueblo...entonces en los lugares pequeños al maestro se le respeta y se le quiere, se le atiende, se le piden consejos, es alguien [...] todavía cuando yo empecé a trabajar aquí me encontré con maestros que por su porte, por su modo de hablar tenían la idea de que aparte de que virtualmente les ha de haber gustado su profesión, pero ejercían, vamos a decir el grado que tenían lo ejercían con un poquitito de imposición, por qué, porque el maestro se imponía, sí desafortunadamente para mí a través del tiempo yo me he dado cuenta de que hay dos formas de imponerse, uno por la fuerza, pero otra yo pienso que si yo te respeto con más gusto vas a trabajar, con más gusto... Desafortunadamente también nos están quitando eso a pesar de que dicen que la educación debe ser nacionalista... yo lo único que pienso es lo que dije al principio, falta involucrarse, si no se involucran, es inútil y únicamente creo yo que se pueden involucrar el que tiene amor a la profesión, si tiene amor al niño... yo no sé si lo he logrado, me he encontrado con maestros muy buenos,... me acuerdo mucho de la frase de un supervisor que tuve, es que hay dos clases de personas que trabajan en la escuela: los que son maestros y los que están como maestros... y yo creía que ya no existía el gusto por el magisterio, me da mucho gusto que estén algunos por vocación, porque no creo que porque les vaya a resolver económicamente el problema, imagínese eso no se lo va a resolver a no ser que se mate trabajando y ni así... porque yo creí a pesar de la licenciatura que ya no se iban a dar maestros por vocación, pero sí, encuentro que hay maestros por vocación los que son maestros... (E21dbf47).

Es notoria la representación que la profesora expresa sobre el profesor: aquel que se involucra con los problemas que plantea su profesión, que tiene vocación, que es nacionalista, al que le importan los niños, conocerlos y tratar de comprometerse con los problemas que existen en el entorno educativo. Diferencia a los profesores de antaño de los actuales, principalmente por el nivel de compromiso con el que asumen su trabajo, pero advierte que las condiciones son distintas, aun así es importante recuperar la función social del profesor, a través de una actitud de respeto, pero también de autoridad. La vocación implica ser maestro a pesar de los bajos sueldos.¹⁴¹

El periodo al que la profesora se refiere es el del movimiento magisterial de 1958, que recordamos por el gran peso de las demandas de Othón Salazar y el Movimiento Revolucionario Magisterial, que solicitaban el incremento salarial, la creación de los servicios médicos para los profesores y la pugna sindical y el cambio de los líderes del Sindicato Nacional de la Educación.

La referencia a una época en la que la profesora vivió permite dar contexto a sus concepciones sobre lo que le significa ser maestra. Es interesante la opinión que vierte sobre a quién considera *maestro*: a aquel que ella caracteriza con valores morales y presencia física para "imponerse" y saber con claridad cuáles son los fines que busca al ejercer la carrera. Diferencia entre los que *son* y los que *están* como maestros, atribuyendo a los primeros cualidades superiores, a diferencia de quienes están pero no sienten vocación para dedicarse a la docencia.

¹⁴¹ Me parece interesante el caso que ilustra Ontiveros sobre la situación del profesor de primaria: "Tragedia de un profesor: se mató por estar enfermo. Agobiado por la miseria y por un viejo padecimiento de tipo nervioso, el profesor Ezequiel de León Moreno de 48 años, puso fin a sus días ahorcándose con su propio cinturón [...] La señora Ma. Del Carmen Rivera, viuda de León Moreno se encontraba ausente en el momento en que su esposo consumó su trágica decisión. Posteriormente los señores León Moreno y José Telles Maciel, comparecieron ante el Ministerio Público a declarar. Afirmaron que el hombre se encontraba preocupado por la situación de miseria en que vivía pues el sueldo que ganaba para poco le servía dado lo caro de la vida [...] Pero seguramente lo que realmente lo empujó al suicidio fue cierta afección nerviosa, razón por la cual hacía mucho tiempo no lograba conciliar regularmente el sueño". (Publicado en *El Popular*, 18 de abril de 1956, p. 2, en M. Ontiveros Balcazar, *op. cit.* p. 18).

El sueldo de un profesor, documenta Ontiveros, ascendía en 1956, año en el que surgió el Movimiento Revolucionario del Magisterio, a 650 pesos en efectivo. Los servicios médicos se atendían en el número 21 de las calles de Brasil, en el que llamaban "Sanatorio de Artes", hoy Antonio Caso, en donde el servicio era inadecuado e insuficiente. *Op. cit.*, p. 13.

Por la antigüedad en el servicio, cuarenta y siete años, y según lo que ella afirma, se deduce que egresó de la Escuela Normal de Mérida, Yucatán en la generación 1951 y que cursó los estudios después de la educación primaria en la que se denominaba "Normal Oral" y sobre la que se aplicó el Plan 45, el cual contenía materias pedagógicas y talleres de diferentes actividades artesanales.

Su eje fundamental de representación es la vocación y el compromiso con el trabajo docente. Como se logra apreciar, estos elementos de representación también se encuentran en los antecedentes discursivos del periodo histórico en el que la profesora comenzó su formación profesional, y evidencian un claro anclaje en la representación social que se logró imbuir en la propia representación del caso analizado.

b. La generación de treinta y uno a cuarenta años de servicio: colaborar en la expansión educativa y combatir la ignorancia

En este apartado ubicamos a los profesores que actualmente tienen de treinta y uno a cuarenta años de servicio, los cuales egresaron en generaciones de 1958 a 1967, en un momento histórico en México en el cual prevalecía una tendencia de política educativa vinculada a los principios de expansión de la educación, en especial respecto a la primaria y a la formación de maestros, así como a la formación agrícola elemental de los campesinos. La formación técnica elemental y la profesional adquirieron gran peso.

Sustento de este capítulo ha sido considerar que los hechos históricos y la elaboración del discurso oficial permiten enlazar elementos que recuperamos del discurso de los propios docentes, con el fin de contextualizar y de allí derivar las relaciones posibles entre los núcleos de significación prevalecientes en los profesores y la temporalidad en la que se formaron.

Para dar un contexto breve sobre las principales iniciativas que privaban en la época de 1958 a 1967, trataremos a continuación de dar algunos datos relevantes sobre ese periodo.

Al frente de la SEP (1958-1964) nuevamente Jaime Torres Bodet enfatizó la necesidad de combatir la ignorancia. En uno de los muchos planteamientos que elaborara establecía:

...que aun cuando el prestigio de una gran universidad se aseguraba desde los bancos de la escuela primaria, era indudable que la calidad de esta última dependía de los establecimientos donde sus maestros se adiestran y cultivan. ¹⁴²

Su propuesta del Plan de once años consistía en ofrecer mayor cobertura a través de la construcción de escuelas y de la preparación de profesores; él manifestaba que aun cuando la empresa era de gran magnitud, aunado ello al problema económico que implicaba su puesta en marcha, el problema fundamental era de tipo moral, y convocaba al profesor a unirse a la lucha contra la ignorancia. Así lo afirmaba:

México debe luchar con tesón contra la ignorancia. En esa lucha, de la que depende nada más que el porvenir nacional, el maestro (como el estudiante) es un combatiente. En uno y en otro depositamos nuestra esperanza [...] y les pido que todos me ayuden a convencer al país de algo que considero como un postulado esencial y una premisa insustituible: el civismo del magisterio y de los estudiantes de México, su lealtad al destino de la República ¹⁴³

Torres Bodet pugnó por la liberación de los presos políticos del movimiento del MRM, de 1958. Surgieron maestros comisionados para atender el servicio en los nuevos planteles que se construyeron (1 729 aulas), más de tres mil maestros se reintegraron al servicio activo y se dio cabida en las escuelas de la capital a más de ciento cincuenta mil alumnos. Torres Bodet actuó en contra de la deserción y de la reprobación en las escuelas primarias. ¹⁴⁴

¹⁴² A. Caballero, y S. Medrano. "El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964". En F. Solana, *op. cit.* p.364.

¹⁴³ *Ibidem.*

¹⁴⁴ *Ibid* p. 366.

Durante la gestión del presidente López Mateos se logró fortalecer la idea de que "sin el concurso activo de los maestros cualquier reforma sería infructuosa".¹⁴⁵ Para ello se incrementaron veintinueve escuelas normales rurales y se establecieron los primeros Centros Regionales de Educación Normal (CREN). También se inició un proceso de reforma académica que comprendió cambios en la estructura, la organización, los planes de estudio y los programas, a través de lo que se denominó "El Plan para la expansión y mejoramiento de la educación primaria", que preveía también cambios en la formación de docentes. Se fortaleció el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), que fue el primer sistema de educación a distancia establecido en México y América Latina, en el cual se capacitó durante ese sexenio 17 472 profesores; por ello recibió el nombre de la "Escuela Normal más grande del mundo", pues en ella se asesoraba a los profesores y se buscaba la titulación de los mismos.

Los nuevos planes de estudio para profesores normalistas "respondían a la idea de profesionalizar la carrera magisterial estableciendo cuatro años de estudio divididos en dos ciclos de enseñanza [...] con un sentido de progresión y continuidad".¹⁴⁶ En el ciclo que comprendía el primer año de la carrera, se daban al estudiante los conocimientos científicos, teóricos y prácticos que complementarían la cultura general indispensable en la formación de todo ser humano, y el ciclo profesional, con dos años de estudio y uno de extensión docente.

De los tres años de estudio, el primero se denominaba preparatorio, e incluía las asignaturas y actividades de tipo cultural que en el plan de estudios anterior (1945) se encontraban distribuidas en los tres años que duraba la carrera. Al respecto, Caballero y Medrano afirman que ese año preparatorio permitía:

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 381.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 387.

...introducir al alumno de una manera progresiva en el ambiente propio de la actividad docente, lo que le permitía investigar y *afirmar su vocación*, ya que sin ella no se puede concebir un *sólido, auténtico y feliz ejercicio profesional*.¹⁴⁷

El segundo y tercer años de la carrera eran de naturaleza estrictamente profesional; las asignaturas tenían un carácter técnico-pedagógico y tendían a robustecer y ampliar la preparación del futuro maestro. Las asignaturas se organizaban, para su desarrollo, en cursos semestrales de sólo tres asignaturas por semestre; por ejemplo, en el primer semestre del primer año se cursaban: Problemas económicos, sociales y culturales de México, lógica y una materia optativa, que podría ser español superior, matemáticas, ciencias u otra. Sólo hasta el tercer año se impartía la asignatura de Técnica de la enseñanza y práctica escolar. Es importante señalar que existían actividades como talleres de economía doméstica, actividades artísticas, observación escolar o educación física, entre otras.¹⁴⁸

En el período subsecuente, bajo la responsabilidad de Agustín Yáñez al frente de la SEP (1964-1970), se hicieron algunos ajustes al plan de estudios de 1959 y 1960 para la educación normal y se comienza a gestar el siguiente cambio, que no se daría hasta 1969.

Es una época en que se proponen ajustes tales como la simplificación de programas educativos, el uso de medios masivos de comunicación, adopción de métodos pedagógicos fundados en la intención de *aprender haciendo* en la primaria y *aprender produciendo* en la enseñanza media. Nuevamente se emprende una reforma a la enseñanza normal. A juicio de González Cosío:

¹⁴⁷ *Ibid.* Nos parece interesante resaltar que los autores de este documento mencionan los rasgos que prevalecen como representación social del profesor deseable en ese momento histórico (las cursivas son nuestras).

¹⁴⁸ SEP, *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*, op. cit., pp. 278-286.

La reforma de Yáñez [...] parte desde el descubrimiento de la vocación, pues muchos de los estudiantes son llevados a la normal por imperativos económicos o por la urgencia social de un título.¹⁴⁹

Esta reforma también propone:

...sustentar la formación moral, información suficiente y capacitación técnica profesional especializada de servicio social [...] porque el magisterio es un compromiso de 24 horas diarias fuera y dentro de la escuela, en los actos cotidianos del pueblo, una vocación trascendente que no puede ni debe ser limitada por celos de horario.¹⁵⁰

Lo que corrobora la estrategia siempre tendiente de lograr que el profesor dé más tiempo por el mismo salario, en aras de su compromiso comunitario y social, necesario para el avance educativo en el país y por las condiciones socioeconómicas del momento histórico que se enfrenta. Y que hace pensar en la presión que se ejerce hacia el profesor como servidor público.

Al unificarse, en diciembre de 1965, el plan y los programas al de 1959, se permitía a los egresados la posibilidad de incorporarse a estudios de formación ulterior, en semejantes condiciones de preparación; esto se refiere principalmente a la educación básica, media y técnica (escuelas generales, prevocacionales, técnicas y aun normales).

En esta generación los profesores entrevistados nos manifiestan que el magisterio representa un *prestigio*,¹⁵¹ que lo que cuenta es lo *interior*, que los maestros tienen errores y aciertos, que representan un *papel histórico*, que *forjan la Patria*, que su trabajo les permite *dejar algo a los demás, sembrar valores*. Se aprecia un verdadero deseo de ser profesor y de permanecer en el servicio. La

¹⁴⁹ Situación que prevalece en las generaciones actuales, como se observará en el sector de estudiantes en formación docente inicial, entrevistados para este trabajo.

¹⁵⁰ González Cosío, "Los años recientes, 1964-1976", en F. Solana et al. (coords.), *op. cit.*, p. 411.

¹⁵¹ Entendemos el prestigio como un atributo imaginario, en el sentido de ser una elaboración subjetiva para sostener la imagen social que se solicitaba al maestro por parte de las autoridades educativas en ese entonces, así lo corroboran los discursos oficiales de aquella época.

mayoría son egresados de la generación de 1958 a 1967, como ya hemos mencionado. Una de ellas nos comenta:

Yo creo que el docente tiene que reflexionar sobre el papel histórico que representa, yo siento que es un papel histórico porque no es nada más un trabajo como cualquier otro, estamos dejando personas que van a forjar una Patria, ¿no?, entonces con aquellos con los que empezamos...¿qué ha sido de su vida?, ¿qué huella le he podido dejar yo como docente a esa criatura, a ese ser que ahorita pues ya es el hombre o el joven actual, el empresario, el médico, el maestro; simplemente el padre de familia, ¿qué valores le pude haber sembrado, fomentado?, ¿qué semilla o en qué tierra estoy echando mis semillas y cómo germinan?, ¿no? Eso es lo más importante, el maestro desempeña un papel histórico y generalmente nunca reflexionamos en eso, o ¿no?, entonces habría que reflexionar ¿qué hago aquí? (E7dbf32)

El profesor tiene una labor *histórica*, es decir, *de trascendencia social*, con posibilidades de generar transformaciones y colaborar con los procesos sociales a través del proceso educativo. Sin duda el nivel de conciencia del que se deriva este comentario es importante, aunque no podríamos generalizar, sin embargo es útil para analizar hasta qué punto este tipo de reflexión *no* está presente en el discurso del profesor de menor antigüedad, y que en el caso citado anteriormente es una preocupación central.

Podemos inferir que el anclaje de los profesores de treinta y uno a cuarenta años de servicio en la historia de la profesión corresponde a aquél de la década de los cincuentas y principios de los sesentas, caracterizado por la intención de infundir más ideología de progreso y de unidad nacional. El profesor establece en su discurso una relación entre el cambio social y la permanencia a través del tiempo de las acciones educativas. No es gratuita la imagen del "sembrador", quien al "germinar" sus semillas puede recoger simbólicamente los esfuerzos y los frutos.

En esta década (los sesentas) los movimientos estudiantiles y la pujante iniciativa de los profesores universitarios, así como del magisterio en general para

apoyar un cambio en el sistema político del país, es notoria en la ideología revolucionaria imperante. Existe una idea de futuro, de lograr mejorar, de metarrealidad o quizá de la utopía necesaria para sostener el trabajo cotidiano.

En ese momento la percepción de la profesión adquiría sentido a partir del esfuerzo individual, de la voluntad, el espíritu de trabajo constante y duradero en una misma actividad; la carrera del magisterio era una posibilidad que ayudaría al profesor a encontrar pertenencia al grupo y estabilidad económica para emprender otras actividades.

Otra profesora comenta:

Ser maestra para mí es mucho, porque se me hizo realidad el que fuera yo maestra, el aguantar tantos años, seguir laborando y que todavía me siento con fuerzas para seguir (E19dbf34).

Se revela en ese comentario el deseo de continuar como profesora, permanecer en el servicio y sentir fuerza para *seguir* en él, lo cual nos hablaría de una identificación con su actividad y, en otros momentos de la entrevista, de su convicción de que su función es importante cuando menciona que su *labor es benéfica para los demás, que le enorgullece ser profesora y participar en la educación de los niños mexicanos*. Lo cual nos lleva a confirmar la representación de un profesor con vínculos estrechos hacia el servicio a la comunidad.

El "aguantar" lo relacionamos con las dificultades que se han presentado durante su trayectoria profesional y que, según sus propias palabras, *ha sabido superar, gracias a su deseo de ser profesora*.

c. En la generación de veintiuno a treinta años: movimientos estudiantiles e ideales de reforma

Los egresados de generaciones de 1968 a 1977 de escuelas normales vivieron un periodo educativo en el que se dieron múltiples movimientos estudiantiles. Un

lapso recordado por su valor político y la crítica sólida hacia el sistema predominante en ese momento en el país fue el de 1968.¹⁵² Los profesores se vincularon con las marchas de protesta para pugnar por el cambio de régimen autoritario, en la búsqueda de mayores espacios de expresión y democracia. Este movimiento tuvo repercusiones en los procesos educativos en muchos sentidos, pues movió estructuras políticas férreas. En el terreno institucional, se observaron cambios como el de la reforma administrativa de la SEP, que se juzgaba ya desde entonces centralizada. Se crearon cuatro subsecretarías: la de Educación Primaria y Normal; Educación Media, Técnica y Superior; Cultura Popular y Educación Extraescolar y Planeación y Coordinación Educativa. Desde 1973 se inició un proceso de descentralización, instalándose 37 subunidades en las principales ciudades del país, con el fin de dar mayor fluidez administrativa, con funciones de evaluación y acreditación. También en 1973 se decreta la Ley Federal de Educación (14 diciembre de 1973).¹⁵³

La reforma educativa se fundamentó en dos ordenamientos jurídicos: la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación para Adultos de diciembre de 1975. Sus principios fueron la formación de una conciencia crítica, la popularización del conocimiento e igualdad de oportunidades; la flexibilización y actualización permanentes del sistema educativo. Se propone esta reforma lograr una sociedad más justa, más libre y fundada en la tolerancia y el respeto a la dignidad del hombre.

Esta reforma planteó la reestructuración de los programas de primaria a partir de siete áreas programáticas y criterios de adaptabilidad, interdisciplinariedad, continuidad, graduación, verticalidad y horizontalidad, con la finalidad de lograr una educación armónica, democrática y permanente, capacidad creadora, pensamiento objetivo, preservación de los valores nacionales, solidaridad internacional, conciencia de situación histórica, un pensamiento que

¹⁵² Véase P. Latapí, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1980, pp. 52-57, en donde considera este movimiento como la manifestación más evidente de la crisis económica, política y social del país.

¹⁵³ A. González Cosío, *op. cit.*, pp. 415-416.

reconozca verdades relativas y con énfasis en el aprendizaje y preparación para el cambio.¹⁵⁴

Las siete áreas de formación eran: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística y educación tecnológica.

También se reformaron los libros de texto gratuitos: para cada asignatura se elaboró un libro específico, así como recursos y auxiliares didácticos con los que se dotó a los profesores en ejercicio y a las escuelas normales.

En abril de 1972 se recomendó, para la formación de los profesores, el reforzamiento de los conocimientos científicos y humanísticos, con el fin de que el normalista egresara también con el grado de bachiller; a partir de 1975 estas propuestas se incorporaron a la puesta en vigor de la Reforma educativa.¹⁵⁵

Curiel Méndez nos dice que desde 1969 se había planteado que para ingresar a las escuelas normales era necesario el bachillerato como antecedente inmediato; pero no se logró. La razón fue la siguiente:

...una decisión de tal naturaleza trastomaría profundamente todo el sistema, no sólo de enseñanza normal, sino aun el de enseñanza primaria y media, ya que el magisterio graduado con anterioridad estaría en condiciones de desventaja y el escalafón sufriría cambios radicales; por tanto [...] la jerarquía de la profesión debería elevarse, por ahora, por otros mecanismos.¹⁵⁶

Uno de esos mecanismos consistió en aumentar un año más a la formación docente inicial, de tres a cuatro años, y separar el ciclo secundario de la educación normal.

En 1975 se llevó a cabo una nueva reforma del plan de estudios de educación normal. En este plan se introducían materias como español y su didáctica, educación física y su didáctica, danza y su didáctica, aunque sin ofrecer cursos previos de didáctica. A juicio de Curiel Méndez, este plan es uno de los que

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 417.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 419.

¹⁵⁶ M. E. Curiel Méndez, "La educación normal" En F. Solana *et al.*, (coords.), *op. cit.*, p. 458.

“más daño ha causado a la Educación Normal”, y comenta que “afortunadamente, al poco tiempo se modificó este último plan, sustituyéndose por el plan 75 reestructurado, que corrigió las fallas anteriores”.¹⁵⁷

El plan 75 reestructurado¹⁵⁸ conservó un formato similar al que le antecedía, con cambios específicos en lo que se refiere a la asignatura con su didáctica; se prefirió impartir la asignatura y recuperar los elementos pedagógicos por separado en la línea de formación pedagógica, que incluía asignaturas como pedagogía general, didáctica general, didáctica especial y práctica docente, considerándose una asignatura de este corte para cada semestre de los ocho que comprendía el plan de estudios. Por separado se encontraban las áreas que correspondían al cambio efectuado en 1973 en el plan de educación primaria, a saber: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, educación física, educación tecnológica y, como materias de corte educativo general: psicología, filosofía, historia de la educación, tecnología educativa, y en los últimos dos semestres de la carrera, seminarios de análisis de programas y libros de texto, de elaboración de informe recepcional, administración y legislación educativa, problemas sociales y económicos de México y desarrollo de la comunidad.¹⁵⁹

Se nota en este plan de estudios una franca necesidad de informar al estudiante sobre los contenidos escolares de la educación primaria y brindar elementos pedagógicos generales que les permitieran saber *cómo enseñar*. Veremos que en el actual plan de estudios (1997) esta idea pareciera haberse recuperado para inspirar la propuesta vigente.

Ya desde ese momento se planteaba la incongruencia entre los requisitos para cursar la carrera y lo establecido en la Ley Federal de Educación de 1973, según la cual la educación normal se encontraba en el nivel de educación superior, sin contar con el antecedente inmediato del bachillerato. Incongruencia que fue señalada por el Consejo Nacional de Educación Normal (CONACEN), que

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 459.

¹⁵⁸ Este plan fue elaborado por comisiones integradas por representantes de las direcciones generales de Educación Normal, de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio y de Educación Física, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños y algunas escuelas normales de los estados. Dato de la *Revista Educación*, México, núm. 37, SEP, 1976, pp.157-167.

¹⁵⁹ Véase “Plan de estudios de educación normal básica 1975 reestructurado”, en P. A. Estrada Rodríguez, *op. cit.*, p. 73.

presentó algunas recomendaciones a la SEP. Una de esas propuestas fue que se analizara la posibilidad de exigir el bachillerato como antecedente de la educación normal básica y elevarla al rango de licenciatura; ampliar la formación a cinco grados, comprendiendo el bachillerato pedagógico, figura que aparece posteriormente como requisito para el ingreso al plan 1984, y que el plan contemplara las funciones de docencia, investigación y difusión, propias de las instituciones de educación superior.

La idea del profesor que se deseaba formar se centraba en la total profesionalización del mismo. Una de las iniciativas para lograrlo se materializó en la Ley Federal de Educación, que especificaba la necesidad de una sólida preparación científica y humanística en la formación del profesor para ejercer en las escuelas primarias públicas.

Una vez que hemos descrito a grandes rasgos la situación en la que se encontraba la educación normal en esta década, recuperaremos a continuación los comentarios que los profesores entrevistados hicieron respecto a su visión del profesor de primaria, con el fin de detectar los rasgos que han permanecido en su forma de representar la profesión y a quien la ejerce, desde el momento de su formación inicial hasta el momento en que se efectuó la investigación.

En este rango se encuentran profesores que consideran al profesor como: *padre de los niños*, cuya principal finalidad es *dar a los demás*. Ser profesor es *un gusto, es amor y goce*, así como una *fuentes de juventud* (E1dbm27). En otros casos, manifiestan que es *una carrera ideal para la mujer*, que implica *responsabilidad*, además de que como profesor hay que tener *respeto y dignidad* (E3dbf25). El concepto de enseñanza se encuentra vinculado al de formación: *entender que tenemos una masa que moldear* (E4dbf23). Expresan que es necesario *mantenerse actualizado*, (E12dbf30) y que hay que *tener cariño por la profesión* (E13dbm26). En este trabajo las satisfacciones son de tipo afectivo y las recompensas recibidas son *la risa de los niños, ser elegida por las mamás para ser maestra de sus hijos, ver a sus ex alumnos como profesionistas* (E14dbf29) y considerar que este trabajo *alimenta el alma* (E15dbf28).

Al respecto una profesora afirma:

Para mí ser maestra es algo muy importante, es...cómo te diré... es formar generaciones, formar, transmitir tus experiencias...dar lo mejor de ti (E3dbf25).

Otra profesora comenta:

...faltan muchas cosas que hacer, esto es un proceso de cambio y cada día hay que mejorar, hay que superarse, hay que aprender más. Estamos viviendo una serie de cambios, como persona te puedo decir que en este momento me gusta lo que hago, pero creo que lo puedo superar (E12dbf30).

En el sentido de la educación continua y la práctica una profesora comenta:

Si han cambiado definitivamente, ahora sé que hay que estudiar, que el magisterio debe ser educación continua, que jamás puede uno pensar que ya terminé y que acabó, al contrario... no es todo lo que nos dice la teoría, a la hora que estamos practicando, en la práctica es mucho más rica que la teoría, pero es muchísimo el apoyo para poder hacer un trabajo docente lo mejor posible (E14dbf29).

La visión *romántica* del magisterio se presenta a través de símbolos de *maternidad o paternidad*, ver la escuela como un *segundo hogar*, la posibilidad de que se viva la *juventud* eterna a través del contacto con los niños; es decir, la representación se traslada del compromiso social a una tendencia de tipo placentero, de crecimiento personal a través del ejercicio profesional. Es notorio que en esta época los estudiantes enfrentaron pocos movimientos sindicales de trascendencia nacional y que existía una total hegemonía por parte del SNTE para la tramitación de cualquier prestación. Fue una época de control, pero a la vez de desarrollo sindical en otro sentido. Se desplaza la idea del profesor ideal hacia la consecución de imágenes emotivas y de protección, vinculadas a la paternidad y al hogar. Y también en ese sentido, las mujeres maestras se forman en la idea de que la profesión ideal para la mujer es el magisterio.

La generación que egresara de las escuelas normales en los años setentas, cursó sus estudios en diferentes planes de estudio, el 69 o el 72, que diferían en varias cuestiones, principalmente en relación con la forma de incorporar la doble formación: la científica y de cultura general y la formación específica o pedagógica.

d. De los once a los veinte años de servicio: el profesor como base del desarrollo educativo y necesidad de profesionalización

En esta categoría se encuentran profesores y profesoras que cursaron sus estudios en escuelas normales desde 1974 hasta 1983, egresando desde 1978 a 1987; con planes de estudio diferentes: el 72 (de transición), el 75 y el 75-R. El primero sólo tuvo vigencia de tres años, el segundo de uno solamente, y el tercero hasta la aparición del plan 1984, aproximadamente ocho años. Aun cuando el nuevo plan de educación normal ya se encontraba en marcha, estos profesores todavía no lo cursaron. Los primeros estudiantes con nivel licenciatura egresaron en 1988.

Por el decreto de marzo de 1984, la educación normal se convirtió en una carrera con el grado de licenciatura y que tenía como antecedente el requisito de haber cursado el bachillerato general, el de ciencias sociales y humanidades o el pedagógico.¹⁶⁰

Se enfatizó la formación profesional del futuro profesor de primaria sin perder los objetivos de la educación normal, que por décadas han prevalecido. Unos de los más significativos son:

Propiciar la formación de una profunda convicción nacionalista, mediante el rescate, preservación y enriquecimiento de los valores que fortalezcan nuestra identidad nacional [...] fortalecer la vocación de los estudiantes mediante su

¹⁶⁰ Se abrieron Centros de Bachillerato Pedagógico, en los cuales se pretendía que el estudiante confirmara su decisión de dedicarse a la docencia como profesión. En estos centros, que en el D.F. fueron cuatro, se cursaban materias pedagógicas propedéuticas al ingreso vía examen de admisión a alguna escuela Normal.

participación en un ambiente académico que favorezca el desarrollo de una conciencia social, sustentada en la práctica de la democracia y la solidaridad humana, y [...] posibilitar al estudiante el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y creadoras, tanto de generador de cultura, cuanto como usuario de ella.¹⁶¹

La principal crítica que se ha hecho a este plan de estudios es la intencionalidad de formar al docente en una actitud de investigación. Esta situación creó amplios debates, pues no se consideraba que el profesor pudiera hacer investigación y docencia al mismo tiempo. Varias investigaciones y ponencias lo han advertido, razón por la cual se descalificó la formación docente orientada hacia la investigación educativa para el profesor de primaria, y en el reciente plan de estudios (1997) desapareció totalmente esta perspectiva de formación.

Los profesores egresados de estos planes de estudio (72,75 y 75-R) nos presentan diversas posiciones sobre el profesor de primaria. A continuación las comentamos.

Su principal idea sobre el profesor de primaria gira en torno a que éste es un facilitador del aprendizaje de los niños, conduce, moldea y transmite el conocimiento. Existe un orgullo por ser docente de primaria, sosteniendo que él es *la base de un país y el pilar de la sociedad*. Se considera que el profesor *construye personas* y que éste debe tener *vocación*, aunque le falte preparación. Al mismo tiempo se percibe que existe inconformidad porque la docencia no es una carrera lucrativa, y la estrategia de identificación se elabora desde la contradicción, entre el ideal y las condiciones reales de desempeño profesional.

Se observa un cambio en este grupo de edad, pues los sujetos consideran que ser maestro es una forma de ganarse la vida, de tener un ingreso, aun cuando manifiestan que la docencia es *una carrera no lucrativa* (E12dbf12, E5dbm15, E8dbf20, E9dbf11, E11dbm20, E16dbm15, E17dbm14 y E18dbf16).

Un caso expresa que en la carrera de maestro se va cambiando el concepto de ser maestro, y un profesor dice:

¹⁶¹ Véase SEP, *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria.1984*, México, SEP,1984, pp. 26-27.

...poco a poco con los años ha ido cambiando mi concepto, ahorita yo te puedo decir que amo lo que hago, y a medida de que me adentro más en esto me gusta más, pero al principio unos cuatro años, yo tomaba mi carrera, como algo que redituaba un ingreso, con el cual yo podía vivir, pero no en un sentido de lo que es la labor del maestro [...] ahorita para mí es algo muy importante, es la base de un país, el maestro es el pilar de la sociedad, eso es lo que para mí es ser maestro (E18dbf16).

Y aunque saben de la importancia social que implica su trabajo, también hay una sensación de impotencia. Al respecto dice un profesor:

...pues siento que tenemos un papel muy importante dentro de la sociedad, lo que significa para cada uno es muy distinto, para mí es una forma de vida en la que me desenvuelvo, tengo logros, me gustan, me satisfacen, hay fracasos, también como en todas partes, nos entristecen y, pues ser docente es eso fundamentalmente, es una forma de vida y seguir enseñando a los niños lo poquito que se puede hacer (E16dbm15).

Aunque son conscientes de su labor social, dan prioridad a la necesidad económica y a la realidad en la que enfrentan su labor docente. Tienen una idea romántica e idealista de ser docente pero al mismo tiempo centran sus comentarios en la posibilidad, en lo factible, de acuerdo con las condiciones en las que realizan su labor.

e. En la generación de menos de diez años de servicio: la lucha por el estatus profesional y el reconocimiento social

La etapa educativa que comprende las generaciones de egresados desde 1988 a 1993 se caracterizó por intensas propuestas para la modernización de la educación. Primero vinieron las iniciativas del entonces secretario de Educación

Pública y que se plantearan en el Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994), en el que se enfatizó:

Son muchos los logros alcanzados en materia educativa en más de seis décadas; a ellos han contribuido generaciones de maestros. Sin embargo, junto con los avances, y como producto del desenvolvimiento del sector, de la inercia de diversos problemas ancestrales, de las transformaciones sociales y de la revolución contemporánea del conocimiento, se han generado nuevas necesidades y se han acentuado los factores que impactan negativamente la permanencia y rendimiento escolar de muchos educandos y la calidad de los servicios educativos. Por ello se impulsará vigorosamente un proceso de transformación educativa, condición indispensable para la modernización del país.¹⁶²

En este periodo se propusieron los cambios a los métodos de enseñanza, por considerar que existían inadecuaciones en sus principios y respecto al momento en el que se estaba viviendo. Además, se convocó a un Concurso Nacional para la Elaboración de Libros de Texto Gratuitos, invitación a la que respondieron los profesores e investigadores de diversas regiones del país. El proceso de modernización se condensó en dos ordenamientos muy importantes jurídicamente hablando: el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (1992) y la Ley General de Educación (1993), además del nuevo Plan y Programas de educación preescolar, primaria y secundaria, que fueron puestos en marcha en 1993.¹⁶³

A esta generación de profesores les ha correspondido formarse de acuerdo con diseños curriculares que no incluían las nuevas modificaciones a los planes y programas que ya se utilizaban en la escuela primaria, por lo que durante sus primeros años de ejercicio profesional tuvieron que actualizarse casi inmediatamente sobre los nuevos contenidos y enfoques pedagógicos, además de

¹⁶² Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994*, México, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1989, p. 102.

¹⁶³ *Ibidem*.

familiarizarse con los materiales de apoyo didáctico, principalmente con los libros de texto, que sufrieron cambios sustanciales.

La reforma y la modernización de la educación normal llegó cuatro años después, en 1997, cuando se instauró el nuevo plan y los nuevos programas para este nivel educativo. Comentaremos algunos antecedentes de esta nueva modificación.

La educación normal transitó por diferentes planes de estudio hasta llegar al plan de 1984, de acuerdo con el cual los egresados ostentarían el grado de licenciados en educación primaria, con estudios de formación docente inicial posteriores al bachillerato. Esto significó para la mayoría de profesores un logro profesional; para otros, una amenaza a su estatus en el medio docente. La causa de esta doble interpretación es debida en parte a la representación social de la profesión, que ha estado sujeta por muchas décadas al Estado, bajo la mirada crítica de diversos actores sociales, y ha sido calificada principalmente por la baja preparación que se atribuye al profesor de primaria. Los profesores en servicio, quienes provienen de una formación inicial sin el antecedente de bachillerato, perciben desventaja frente a los "nuevos licenciados", quienes aparentemente tienen otro aprecio social e introducen un cambio en el campo de preparación profesional requerida para ejercer el oficio. Al mismo tiempo, vale la pena agregar, las modificaciones curriculares se orientaban a procurar mayor fundamentación teórica, con espacios de práctica docente de gradual incremento.

El plan de estudios abarcaba ocho semestres, con un total de 63 espacios curriculares distribuidos entre los mismos. Presentaba dos grandes áreas de formación: una general, de tronco común a las licenciaturas de educación, y otra específica al nivel educativo en el cual se ejercería la docencia (preescolar y primaria).¹⁶⁴ El área de tronco común estaba integrada por tres líneas de formación: social, pedagógica y psicológica, y cursos instrumentales. Con el área específica se pretendía establecer la congruencia y vinculación académica y funcional entre la escuela normal y el nivel de educación superior, al cual ya correspondía, considerando sus estructuras organizativa, administrativa y

¹⁶⁴ SEP, *Plan de estudios. Licenciatura en...* op. cit., p. 35.

operacional, programas escolares, su dominio y tratamiento pedagógico, actividades curriculares y cocurriculares, funciones diversas y documentación. El plan permitía posibilidades para que los programas variaran en función de las condiciones específicas de una escuela normal a otra, de acuerdo con la región en la que se aplicara.

El Plan de 1984 señalaba:

...el bachillerato [...] habrá de contribuir notablemente a mejorar la calidad profesional de los maestros ya que existe mayor probabilidad de que quienes ingresen a las licenciaturas, lo hagan con base en una mayor madurez y convicción vocacionales, más que por otras motivaciones, puesto que los requerimientos para terminar los estudios serán, en buena medida, equivalentes a cualesquiera de las licenciaturas existentes en nuestro país.¹⁶⁵

En ese documento también se afirmaba que:

...quien decida estudiar alguna de las licenciaturas en educación, encontrará un reconocimiento social a la carrera, lo cual facilitará, a la vez, la posibilidad de una mayor permanencia y satisfacción profesionales.¹⁶⁶

Se preveía en el perfil de egreso una serie de características relativas al incremento permanente del acervo cultural, el análisis objetivo y crítico de la realidad educativa, el ejercicio de la tarea educativa con profesionalismo, honradez y responsabilidad, haciendo de la práctica educativa y de su tarea docente un ejercicio sistemático, basado en la investigación educativa y en las aportaciones de la ciencia y la tecnología.¹⁶⁷

En el plan se daba importancia a la preparación científica, psicopedagógica, social, filosófica, cultural y tecnológica, y se indicaba que lo más importante era:

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 31.

¹⁶⁶ *Ibidem.*

¹⁶⁷ *Ibid.*, pp. 32-34.

... la calidad humana del educador como sustrato de una honesta, responsable y generosa entrega en el desempeño de su ejercicio profesional [...] que se pretende fortalecer.¹⁶⁸

Los profesores de estas generaciones (1988 a 1994) expresaron que la docencia es *dar un servicio* (E6dbf4), que es un *trabajo que implica responsabilidad* (E10dbf4). Consideran que en ocasiones es *cansado y frustrante*, porque no se logran los objetivos propuestos con el grupo (E22dbf05). Respecto a cómo se ven como gremio, afirman que hay *apatía, falta de preparación, exceso de carga administrativa y un ambiente de hostilidad y tradicionalismo* (E22dbf05).

Los profesores más jóvenes centran su imagen en la posibilidad de tener un trabajo y de ser responsable en el mismo. Una profesora dice:

...maestra para mí significa una responsabilidad grandísima ante la sociedad, con el grupo mismo, porque tengo ahora sí que en mis manos los pequeñitos que puedo moldear, para bien, para que ellos pues al salir allá afuera puedan enfrentarse a la problemática que hay, y puedan resolver algunas situaciones, siendo menos analfabetas, ayudar al país, entonces yo creo que esa es nuestra responsabilidad como maestros, que yo tengo, de apoyar a los alumnos en cuestión de conocimientos, de sentimientos, de entendimiento, de comprenderlos, que sepan qué camino elegir y que siempre sea el mejor para ellos (E20dbf05).

Y respecto al salario comenta que una alumna le dice:

...Ay maestra, yo no voy a ser maestra, porque yo ya vi por todas las cosas que usted pasa, además de que gana muy poquito...

Y agrega:

...yo creo que si al maestro se le reconociera con un sueldo adecuado yo creo que no tendríamos todos estos problemas y nos sentiríamos más comprometidos a

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 35.

preparamos, porque [...] queremos leer algún libro [...] y bueno digo, lo compro, o lo dejo para la carne [...] entonces sí influye la economía (E20dbf05).

En el caso anterior, si bien se aprecia una concepción que priva desde los años cincuentas, está matizada hacia los problemas actuales, hacia la dificultad de integrarse en un mundo que plantea retos y respecto al cual habrá que preparar a los alumnos para enfrentarlo. También se considera una mayor preocupación por el salario, pues al haber cursado la licenciatura en educación primaria, se considera que la profesión no está bien remunerada, como sí lo están otras profesiones en ese mismo nivel de estudios. La maestra ha recibido comentarios negativos sobre su elección profesional, pues al ser egresada de bachillerato, a juicio de sus compañeros ella debía haber elegido otra profesión mejor pagada. Defiende su posición, pero el desgaste emocional que acarrea y el rechazo implícito o explícito que los otros compañeros de generación le expresan, merman su ánimo: "me afecta, pero yo sé por qué elegí ser maestra..." (E20dbf05).

A partir del análisis de cada una de las generaciones en las que hemos ubicado las opiniones de los profesores y profesoras, por el tiempo en el ejercicio docente y la generación de egreso, se pueden expresar algunas reflexiones.

Encontramos algunas pautas representacionales por generación, lo cual da cuenta tanto del anclaje como de la transformación que han sufrido algunas concepciones sobre el profesor de primaria desde la visión del propio profesor que actualmente trabaja en ese nivel educativo.

Lo que es evidente es la decantación o filtración de nociones sobre la imagen social del profesor, que se han venido "cargando" desde hace muchas décadas, quizá desde que se originó la profesión, e independientemente de la generación de egreso perviven.

Una de las nociones sobre la imagen social del profesor es la del compromiso con la sociedad, que ubicamos desde la época de los cincuentas en nuestro estudio y que ha permanecido hasta concepciones de profesores (as) de reciente egreso, como es el caso de quienes tienen menos de diez años

de servicio. La vocación como elemento indispensable para ejercer la profesión, no se deja de mencionar hasta la generación de once a 20 años de servicio y en las anteriores, no así en la más joven.

El servicio y la responsabilidad hacia los demás es un elemento presente en cada una de las generaciones, así como la pérdida de valoración social, la cual es motivo de diferentes reacciones, unas ven la causa en la pérdida de vocación de las nuevas generaciones de maestros, otras en su falta de convicción para dedicarse a la profesión, otra en la campaña emprendida por el gobierno a través de los medios de comunicación y medidas de política educativa en contra de los profesores, así como debido a los cambios en el contexto socioeconómico y cultural de la población en general.

La pérdida de valoración social se atribuye también a la falta de preparación del profesor, a la ausencia de medios efectivos para la actualización y a la necesidad de adecuarse a los cambios de planes, programas y manejo de libros de texto recientes.

De cualquier forma, se advierte que los atributos sociales que se le otorgan al profesor son en mayor parte desfavorables, lo que repercute de variadas formas en el desempeño profesional.

Podríamos imaginar un embudo [ver imagen 1] en el que la parte más amplia incluiría la época de los cincuentas, con la mayor necesidad de atención educativa en el país, en la que el profesor es el líder comunitario y social, que actúa en beneficio del país, con amor y vocación de servicio. Posteriormente, en un segundo nivel hacia abajo, tendríamos la época de los sesentas, en la cual la expansión del servicio y la dotación de libros de texto gratuitos trajeron consigo una mayor oportunidad para que el maestro llegara a personificar el papel de alfabetizador comunitario y protagonizara nuevamente una cruzada intelectual para llevar ciencia y cultura hasta el más recóndito lugar. En un tercer puesto, hacia abajo y angostándose el embudo, tendríamos la agitación social provocada por los movimientos estudiantiles de 1968 y la serie de pugnas del profesorado por participar en este proceso político que, a su vez, les trajo problemas para continuar con su labor, la cual se encontraba ya en exceso controlada por el SNTE.

(Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación). Aunado esto, había una política populista en la que se pretendió llevar una "educación para todos" y, con ello, la reforma educativa de 1972- 1973, en la que planes, programas y libros de texto fueron modificados y el profesor sobrevivía con un salario que, siempre escaso, comenzaba a venirse abajo durante toda la siguiente década. Ante ello surge, a través de grupos de oposición al SNTE, una agrupación cuya causa era propugnar mayor democratización de los procesos para la obtención de garantías y prestaciones para los agremiados. Surge entonces la Coordinadora Nacional de la Educación, y con ello, una imagen del profesor que reivindica sus necesidades salariales y a la vez, plantea el reconocimiento social a su labor.

En un cuarto nivel del embudo comienza la época de los ochentas, y con ello, multitud de marchas y manifestaciones en las que los profesores buscan la representación sindical de oposición y, a la vez, las mejoras salariales a las que tienen derecho. Surge la modernización educativa y, con ella, la visión de un profesor de mayor preparación académica, con el requisito de licenciatura para ejercer la profesión de profesor de primaria, pero sin un cambio en las estructuras organizativas para la modificación de la actividad docente, lo que académicamente hablando da un resultado pobre, de esta modificación en el currículo en la formación de docentes. En la quinta y última sección del embudo, la más estrecha, encontramos a un profesor con mínimo reconocimiento social, que ve en su trabajo una posibilidad de realizar una actividad profesional remunerada, con cambios en la organización del sistema en donde ejerce su labor, controlado por mecanismos de supervisión y poco apoyado por los padres de familia.

Las áreas que van quedando fuera del embudo y que generan su contorno las consideramos como los espacios perdidos en relación con la acción profesional del profesor. Aparentemente se han tenido avances y más logros que desventajas, pero al haber perdido fuerza política por el desmembramiento del sindicato, al ya no tener el apoyo de la comunidad porque no interactúa intensamente con ella y al existir menor compromiso de la sociedad con la educación de los niños, se deja al profesor en un estado de aislamiento, que

provoca diferentes resquebrajamiento desde el punto de vista de su identidad profesional y personal.

Surge la pregunta: ¿Hay otras profesiones más criticadas y juzgadas por la sociedad que la del maestro? ¿Nos daremos cuenta de que las opiniones negativas sobre la función docente invalidan el rango o categoría profesional que el profesor posee? ¿Representa esto un riesgo para la función social y profesional que el profesor ejerce? Seremos conscientes de que, de seguir atacando al magisterio, lo único que se logrará será perder a uno de los muy pocos profesionistas que buscan prestar un servicio por gusto o satisfacción personal?

A través de las opiniones de los profesores respecto al salario se recupera para el análisis la relación que existe entre el estatus profesional y el salario que se percibe. Tiene mayor estatus una profesión en donde los ingresos son superiores que una profesión en la que los ingresos son mínimos, aun cuando los años de estudio y preparación sean similares.

También se percibe la creencia de que si la profesión se desempeña como un servicio público vinculado al Estado, que actúa como patrón, es porque no es una *profesión* en el extenso sentido del término, sino una actividad burocratizada, que no implica mayor esfuerzo por parte de quienes la ejercen. De tal forma que si la profesión fuera libre y su contratación en distintos tipos de empresa fuera a riesgo del que la ejerce, entonces tendría mayor valor social, pues el riesgo es mayor y la autonomía del ejercicio también.

No basta que el discurso de la actual reforma de modernización educativa plantee la revaloración social del profesor si en los hechos, sólo se ha intentado dar un programa de Carrera Magisterial, a todas luces no satisfactorio para lograr el objetivo de una auténtica valoración del trabajo que realiza el docente de la escuela pública.

Para finalizar este apartado decidimos incluir un cuadro ilustrativo de las frases más importante enunciadas por generación, respecto a la concepción del profesor de primaria:

Generación 1951 41 a 47 años de servicio	Generación 1958 a 1967 31 a 40 años de servicio	Generación 1968a1977 21 a 30 años de servicio	Generación 1978-1987 11 a 20 años de servicio	Generación 1988-1993 5 a 10 años de servicio
<ul style="list-style-type: none"> • Lugar de respeto. • Sentir compromiso. • Tener vocación. • Comprometerse con el trabajo. • Dar el "extra" y "ponerse la camiseta". • Prepararse o cultivarse. • Forma de educar a los propios hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesión de prestigio. • Cuidar lo interior, el alma, el amor. • Reconocer errores y aciertos. • Tiene un papel histórico. • Forjar la patria a través de la educación. • Dejar algo a los demás. • Sembrar valores a los niños. • Dejar germinar las semillas. • Sentir deseo de ser maestro. • Querer permanecer en el servicio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a los demás. • Segundo padre de los niños. • Gusto por trabajar con los niños. • Sentir amor, goce. • Fuente de juventud. • Carrera ideal para la mujer. • Responsabilidad. • Tener valores: respeto y dignidad. • Formador, moldear a los niños. • Actualizarse. • Tener cariño por tu profesión. • Se tienen recompensas afectivas "te alimenta el alma". 	<ul style="list-style-type: none"> • Forma de ganarse la vida. • Tener un ingreso seguro. • Carrera no lucrativa. • Conducir, moldear, transmitir. • Ejemplo que hay que seguir. • Mediador o facilitador de conocimientos. • Orgullo de ser maestro. • Es la base de un país. • Pilar de la sociedad. • Construir personas. • Tener vocación. • Falta de preparación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar un servicio. • Mucha responsabilidad. • Sentir frustración. • Vergüenza de decir que se es profesor. • Cansancio y agotamiento. • Apatía en el medio de profesores. • Falta de preparación. • Carga administrativa. • Tradicionalismo. • Ambiente hostil de trabajo.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

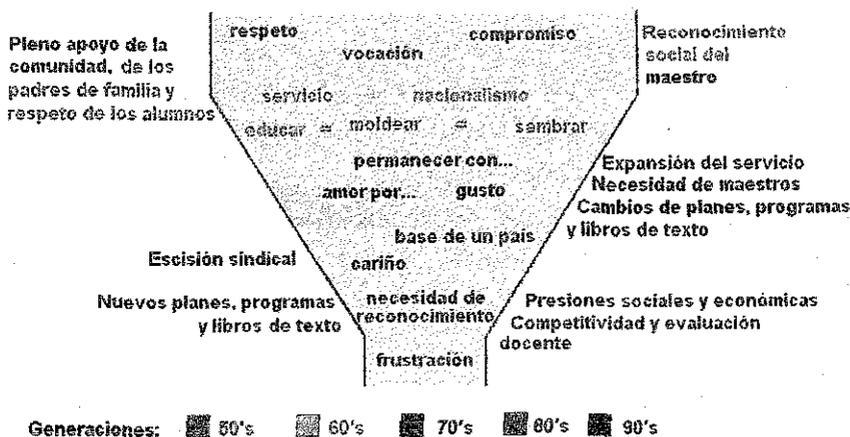


IMAGEN 1. Nociones sobre la imagen social del profesor por décadas

2. Cambios curriculares, sentido y representación para el profesor

Uno de los elementos que entran en juego en el momento en que el profesor piensa en su profesión es su desempeño en el aula ese espacio donde diariamente convive con sus alumnos, con intenciones diversas y en cuyo eje se encuentran los contenidos de aprendizaje.

Parecería muy natural que ante un cambio curricular el profesor se encontrara comprometido con las propuestas de trabajo, tal vez porque al considerarlo un profesional, con experiencia y autonomía para diseñar su programa o las actividades que hay que realizar, pensaríamos que no le provocaría un conflicto más allá de comprender la propuesta y hacer las adecuaciones necesarias. Sin embargo, la escuela primaria pública, vinculada al Estado, y éste actuando como el responsable del diseño y elaboración de los

planes y programas de educación básica y normal en todo el país,¹⁶⁹ convierte al profesor en un *operario* de las propuestas establecidas, sin suficiente apoyo para la comprensión de la intencionalidad curricular.

En septiembre de 1993, producto del proceso de modernización en México, y con base en el Acuerdo de Modernización para la Educación Básica (ANMEB) de mayo de 1992, se entregó a los profesores de primaria el Plan y los Programas que hasta el momento son vigentes.

Con el fin de mostrar en qué consisten las actuales medidas de modernización, a grandes rasgos, describiremos esta nueva propuesta, que viene a modificar lo que los profesores acostumbraban hacer en relación con la estructura curricular, en función de ciertas características, en cierto sentido novedosas, que se plantean.

a. La concepción de la educación "básica" en el Plan de Estudios

Se considera que uno de los propósitos de la educación básica "no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino justamente a aquello que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente".¹⁷⁰ Obedece esta aclaración a que comúnmente se dice que la escuela primaria es la base para la adquisición de conceptos que permitirán paulatinamente el desarrollo integral del individuo, y por ello, habilidades intelectuales, consideradas entre ellas: la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, así como la aplicación de las matemáticas a la realidad, son consideradas elementos centrales para diseñar los contenidos

¹⁶⁹ Así se establece en el art.12, sección I, fracción I, donde dice: "Corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes: I. Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos del art. 48" (de los Consejos de Participación Social). Cap. II, Del federalismo educativo, SEP, *Ley General de Educación*, México, SEP, agosto 1993, pp. 54-55.

¹⁷⁰ SEP, *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*, México, SEP, p.13.

básicos, que ayudarán a "aprender permanentemente y con independencia en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana".¹⁷¹

Se plantea que esta educación básica permita que los alumnos que acuden a ella

...adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.¹⁷²

También se alude a la formación ética, "a través del conocimiento de los derechos y deberes y la práctica de valores en la vida personal y en las relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional".¹⁷³

Finalmente, se trata de que los estudiantes desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

Lo *básico* es entendido como lo que permitirá acceder a una formación permanente, buscando un equilibrio entre la información y la aplicación de la misma de manera reflexiva.

Se espera que en la escuela primaria se realicen múltiples tareas, no sólo las que corresponden a la adquisición de conocimientos, sino también las que se refieren a la función social y cultural.

Se establece entonces que

...es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información. Sólo en la medida en que cumpla estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones.¹⁷⁴

¹⁷¹ *Ibidem.*

¹⁷² *Ibidem.*

¹⁷³ *Ibidem.*

¹⁷⁴ *Ibidem.*

b. En cuanto a la organización del plan de estudios.

Una de las primeras modificaciones que se propuso en el plan de estudios 1993 para primaria respecto al anterior es la desaparición de la organización por áreas de conocimiento, sustituyéndose la de ciencias sociales, por asignaturas: historia, geografía y educación cívica.

En primer y segundo grado se cursan las asignaturas de: español, matemáticas, conocimiento del medio, educación artística y educación física.

De tercer a sexto grado se cursan las asignaturas de: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica, educación artística y educación física.

Las diferencias esenciales entre el plan actual y el que le antecede son: que el actual busca modificar los tiempos otorgados a cada asignatura, dándose mayor importancia a la enseñanza del español, en cuanto al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral, sobre todo en los primeros dos grados, con el fin de lograr la consolidación de estos procesos al término de la escuela primaria.

El enfoque de lingüística estructural que caracterizaba al plan de estudios de educación primaria desde 1972 se modifica ahora con la propuesta de un enfoque de tipo comunicativo que, a juicio de quienes lo proponen, es más funcional que el anterior y permitirá en los estudiantes una mayor capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita.

En cuanto a la enseñanza de las matemáticas, se abandonó el enfoque de lógica matemática y conjuntos, adoptando ahora una orientación que pone mayor énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas. Se organiza su enseñanza en torno a seis líneas temáticas: los números, sus relaciones y las operaciones que se realizan con ellos, la medición, la geometría, los procesos de cambio (nociones de razón y proporción), el tratamiento de la información y el trabajo sobre predicción y azar.

En lo que se refiere a las ciencias naturales, se parte del conocimiento del medio durante los dos primeros años, y de tercero a sexto se especifican los

contenidos en historia, geografía y educación cívica. Se afirma que la línea que subyace al manejo de estas asignaturas será el eje de educación ambiental y protección de la salud. También se considera una línea aquella que aborda la aplicación de la tecnología y el uso racional de ésta.

Los ejes temáticos de ciencias naturales son: los seres vivos, el cuerpo humano y la salud; el ambiente y su protección; materia, energía y cambio; ciencia, tecnología y sociedad.

Se busca la relación entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, pero esta última desaparece como área para considerarse en tres asignaturas separadas: historia, geografía y educación cívica. Este cambio obedece, de acuerdo con el Plan de estudios, a que de otra forma se veían los contenidos de "manera fragmentada y [para] evitar ruptura en el tratamiento de los temas", situación paradójica pero entendible desde el enfoque de articulación con las asignaturas de la educación secundaria que, efectivamente, siguen esta misma separación entre disciplinas del área social.

En primero y segundo grados los contenidos de historia, geografía y civismo se ven en el curso de conocimiento del medio; en tercer grado se ven en conjunto, vinculados a los temas de comunidad, municipio y entidad política. En cuarto, quinto y sexto cada asignatura tiene un propósito específico, que parte de los conocimientos del país, del territorio en el que vive el niño y, posteriormente, del continente y del mundo entero.

Durante el ciclo escolar 1993-1994, se pusieron en marcha los nuevos programas de primero, tercero y quinto grados, excepto en ciencias naturales, que se aplicó hasta el siguiente año escolar; en esta fase todavía se trabajó con los libros de texto anteriores.

En cuanto a su presentación, los programas actuales también se diferenciaron de los anteriores por no presentar exhaustivamente los objetivos generales, particulares y específicos de cada unidad de aprendizaje, sino que se pretendió que se distinguieran los propósitos formativos fundamentales de los que no lo son, lo cual permitiría al maestro un "mayor margen de decisión en la organización de actividades didácticas, en la combinación de contenidos de

distintas asignaturas y en la utilización de recursos para la enseñanza que le brindan la comunidad y la región".¹⁷⁵

Surgió entonces el término *ejes temáticos*, para señalar aquellos contenidos que se trabajarán a lo largo de todo el ciclo, o bien para aludir a habilidades en permanente desarrollo, tales como las habilidades matemáticas o la lengua escrita.

A partir del año escolar 1993-1994 se impartieron breves cursos —de una semana— previos al año escolar, en los Centros de Maestros o en escuelas específicas por zona. Los cursos interanuales pretenden que el profesor se familiarice con los contenidos de aprendizaje, materiales, libros de texto y de apoyo o consulta de esta nueva propuesta.

Los profesores ya esperaban un cambio de plan y programas, pues la consulta sobre los posibles cambios se había efectuado desde principios de los noventas, tanto a los propios profesores como a padres de familia. Sin embargo, la consulta consistió en opiniones vertidas por ellos a través de medios impresos (cuestionario, encuesta) principalmente, y algunos foros de intercambio en talleres previos; sin embargo, no podría afirmarse que las ideas de cada profesor respecto a lo que habría que cambiar en dichos plan y programas están contenidas en los mismos. Se nota en su mayoría una participación de diversos grupos de investigación, que desde hacía varias décadas, por lo menos desde finales de los setentas, habían comenzado a investigar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto de la lengua escrita, de la lengua oral, como de conceptos matemáticos (número, sistema decimal, fracciones, geometría, etc.) y algunos relacionados con la enseñanza de las ciencias naturales. Estos grupos fueron convocados para participar en la elaboración de los programas, y por estar al tanto de los más recientes descubrimientos en cada asignatura, se esperaba que los resultados programados fueran óptimos también.¹⁷⁶

Cualquier propuesta que no tome en consideración lo que los propios profesores conocen sobre lo que van a aplicar en el aula, estará destinada al

¹⁷⁵ *Ibid.*, p.19.

¹⁷⁶ Los grupos de investigadores a los que nos referimos trabajaban en el Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional, y otros en la Dirección General de Educación Especial.

fracaso o llevará a la dimisión de sus aplicadores. Muchas de estas situaciones han sido expuestas por los directores de escuelas primarias, ante la inspección de zona y sector, sin embargo la respuesta siempre es la misma: "...por eso tendrán más cursos para que se sigan preparando y comprendan las propuestas". La realidad evidencia que el profesor trabaja "sobre la marcha", muchas veces sin tiempo de reflexionar sobre el espíritu de la propuesta curricular o sobre los contenidos específicos que se van a enseñar. No hay tiempo o estrategias de difusión suficientes para que el profesor se "apropie", en el verdadero y profundo sentido del término, de una propuesta que no acaba de entender, en buena parte porque no ha surgido de sus propias reflexiones y experiencias en el aula, y por otra, porque la orientación "constructivista" que aparentemente guía esta propuesta curricular no puede ser asimilada en breve tiempo, pues requiere dosificaciones, espacios de aplicación y nueva reflexión sobre sus efectos con los alumnos.

Si bien es cierto que se hace la modificación de planes y programas y libros de texto en la escuela primaria pública después de casi 21 años, también es cierto que durante ese tiempo los profesores no habían trabajado con otras propuestas intermedias, al menos oficialmente, y cuando las nuevas estrategias se comienzan a utilizar, primero en educación especial, en grupos integrados y centros psicopedagógicos, pasan a la educación primaria sin más que algunas modificaciones en su aplicación; ante esto, el desconcierto de los profesores es inevitable.

Los profesores afirman que los programas no han cambiado mucho, apenas si el orden de los contenidos, cuestión que confirma que la profundidad del enfoque propuesto no ha sido comprendido.

La representación que posee el profesor respecto a los contenidos de aprendizaje se construye desde sus propios conceptos, está en juego constantemente al momento de dar su clase. Así lo han probado diversas investigaciones hechas por Pozo (1992) en relación con los conceptos científicos de los alumnos y de los profesores.

c. Los cambios percibidos y su importancia para el profesor de primaria

La imagen del profesor también se ve deteriorada porque se le atribuye un desconocimiento de los nuevos métodos de aprendizaje y de los nuevos contenidos que debe impartir. Y esta situación parece ser propiciada por los propios iniciadores de la reforma educativa. Para no ir más lejos, expondremos de qué manera se sienten los profesores ante el cambio curricular, para después comentar la posible causa de esta situación.

Una de las cuestiones que más preocupa a los profesores de primaria es que cada vez que hay un cambio de sexenio, existen reformas curriculares. Al respecto, un profesor comenta:

Yo creo que la modernización debe existir de acuerdo al siglo que estamos viviendo, y los maestros que ya tenemos tiempo trabajando yo creo que debemos estar modernizados, debemos estar actualizados siempre para cumplir los objetivos que nos marcan los programas de educación pública [...] lo que no estoy de acuerdo es que a veces, en cada sexenio quieren cambiar nuevamente, a veces apenas nos estamos ubicando, apenas nos estamos adaptando a un plan que nos ponen y luego llega otro sexenio y quieren cambiar a cada rato, yo creo que los cambios son buenos, pero antes de hacer un cambio deben avisar conscientemente qué tiempo va a durar una reforma. Por otra parte son buenos y deber ser actualizados, pero no así por sexenio, porque llega un gobernante y se va a hacer esto y esto, y como que de golpe, como lo decimos vulgarmente y porrazo, como que no estamos de acuerdo. Los cambios son buenos y debemos vivir siempre con cambios (E13dbm26).

La visión del profesor anterior permite reflexionar sobre un punto central a nuestro juicio: los cambios no provienen de las situaciones vividas por el profesor ni de sus propias propuestas de enseñanza, se "esperan" desde "arriba", desde aquello que los mandos de autoridad decidan que es conveniente modificar en cuanto a contenidos y enfoques de enseñanza. También nos deja sentir que en su

larga trayectoria como profesor ha vivido cambios sexenales; aun cuando no corresponda a una realidad exacta, esa es su percepción cada vez que hay cambio de gobierno, el equipo de éste propone distintas situaciones que según el maestro requieren ser comprendidas con mayor amplitud.

En cuanto a las asignaturas los profesores consideran que se ha dado más importancia a español y matemáticas. Una profesora lo expresa así:

Algunas modificaciones han sido buenas, considero que es importante que se le hayan dado más tiempo a español y matemáticas, sin embargo no debemos descuidar las demás áreas [...] Algunos [programas] han modificado algunos objetivos, antes los daban al principio, ahora al final, pero en sí siguen siendo los mismos objetivos (E6dbf04).

Además de que esta profesora considera que continúan siendo áreas y no asignaturas, lo cual muestra el apego al lenguaje técnico utilizado anteriormente, también es importante destacar que el cambio, para la profesora, no es de fondo, sino de forma, al admitir que los objetivos son los mismos. Al mismo tiempo considera que:

...los contenidos más importantes son los de español, la enseñanza de la lecto-escritura¹⁷⁷ y las matemáticas, pues son las bases para todos los grados... y luego pues deben estar ligados (estos contenidos) con educación artística, educación física, conocimiento del medio y educación para la salud (E6dbf04) (1er grado).

En otro caso notamos que no existe concordancia entre el programa (tercer grado) y los libros de texto, porque:

¹⁷⁷ El concepto de lecto-escritura es producto de una visión metodológica particular, en la que se concibe como un solo proceso la comprensión lectora y la producción escrita. Esta situación proviene de la aplicación de los métodos llamados de marcha sintética, ejemplo de ellos sería el Método onomatopéyico, ampliamente difundido durante la época de los sesentas. Recientemente, en la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita y su uso convencional en la lectura y la escritura, se observa una diferenciación en cuanto a que cada proceso requiere estrategias específicas, y complementarias, no suceden de la misma forma en los procesos cognoscitivos del alumno. (Véase E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982, y L. Tolchinsky Landsmann, *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, México, Anthropos /UPN, 1993.)

...no concuerdan las lecciones de los libros con lo que marcan los programas [y agrega que los contenidos más importantes son] los que ayudan a desenvolver mejor a los alumnos en su vida diaria, porque son de mayor utilidad práctica para ellos (E2dbf12) (3er grado).

Hay quien considera que no está preparado para manejar los nuevos programas, aunque éstos sean "magníficos":

Los planes y programas son magníficos, son muy buenos, lo malo fue que se implantaron con un mínimo de tiempo para que nosotros, que ya tenemos años trabajando, nos preparáramos y concientizáramos en los cambios; los libros, por ejemplo que estamos manejando son excelentes, sí tienen mucho conocimiento, tienen mucha posibilidad para que el niño desarrolle su lógica en todos los aspectos, pero nosotros realmente no estamos preparados para manejarlos en todos los aspectos.

Y aclara que las diferencias encontradas estriban en que

...son más concretos [los programas], ya no divagamos tanto en temas, sino vamos hacia algo más firme... tiene fines bien delimitados (E17dbm15) (6° grado).

También considera que

...todo se relaciona, que no se debe dar mayor importancia a algún área en específico, sino relacionarlas todas en una clase, por ejemplo, se pueden ver desde el español hasta la educación artística, sin hacer menoscabo de nada, todo se relaciona (E17dbm15).

Otra profesora considera que no le gustan los cambios:

...pues sinceramente a mí no me gustaron los libros, no me gusta el cambio, la verdad, está muy revuelto, nos ha costado muchísimo trabajo y no nada más a mí,

a todos los maestros nos cuesta mucho trabajo, yo no estoy de acuerdo con los cambios que hacen cada rato como ellos los manejan, porque ellos no se paran al frente de un grupo, ellos deben estar al frente de un grupo para que vean la problemática que hay para que ellos puedan hacer los libros como quieran, yo no estoy de acuerdo, no me gustan los libros, no me gusta el cambio (E8dbf20).

Y agrega, en torno a las diferencias encontradas en los nuevos programas:

Pues sí hay mucha diferencia, ahora yo veo que aquí vienen muchos que cuentitos, aparentemente muchas actividades, muchas preguntas, pero está más enredado, o sea me gustaba más los otros libros, que estaban más, más... este... estaba todo más fácil, más sencillito, para ellos [los alumnos] porque este medio [el que rodea a la escuela] no se presta para cosas de ese tipo [...] Lo más importante de un niño es que sepa sumar, leer, escribir y multiplicar y eso es lo más importante, es la base, pero aquí nos ponen que, qué es un teatro, los títeres, y un argumento y todo, pues yo digo que no nos interesa mucho, al menos esos temas, aquí no estamos estudiando teatro, ¿verdad?, no no tienen nada, ningún sentido que uno los vea (E8dbf20) (4º grado).

También hay profesores que consideran que estos nuevos programas no tienen vínculo con lo que la comunidad requiere, pues son elaborados por personas sin experiencia en la práctica docente en el nivel primaria. Una profesora concibe que el desarrollo de situaciones cognitivas no se logra con instrumentos ajenos al niño, como podría ser la calculadora en matemáticas. Así afirma:

Pues mira, como los contenidos están organizados por una minoría de personas que además algunas de ellas ni siquiera ha tenido contacto con algún grupo escolar, ya te imaginarás tú cómo están [los programas] y mira te voy a poner un ejemplo, mira hay libros como los de matemáticas en los que te piden que el niño desarrolle sus capacidades cognitivas, mas sin embargo te piden también que el niño use calculadora (E10dbf04).

También considera que los contenidos de español y matemáticas son los más importantes para el alumno, y lo cree así porque

...los contenidos de estas áreas el alumno los vive a diario y los utiliza en todo momento [...] en cambio los de historia no, no sucede así, puesto que ya son conocimiento de hechos pasados, vestigios pasados, que el niño no los está viviendo ahorita, entonces cuando uno los pretende trasladar, hacia dónde podría el más significativo conocimiento, o sea me estoy refiriendo a los lugares donde se llevaron a cabo ciertos hechos históricos es muy difícil, puesto que no existen recursos y sobre todo en la zona donde está ubicada la escuela, es una zona marginada del Distrito Federal (E10dbf04) (5º grado).

Otra profesora considera que los planes y programas son buenos, y que depende del maestro saber utilizarlos:

Estos planes y programas, así como los partidos políticos y sistemas, son buenos, el problema es quien lleva a cabo los planes y programas. Todos llevan sus objetivos y esto lleva a simplificar el nivel educativo sobre todo en matemáticas, todo depende de la mentalidad del maestro (E9dbf11).

Y agrega que hay diferencias sobre todo en matemáticas, considerando que "en matemáticas hay bajo nivel, pero es funcional" (E9dbf11). También manifiesta que por costumbre los contenidos más importantes son matemáticas y español (E9dbf11) (6º grado).

En otro caso, una profesora afirma estar de acuerdo con los planes y programas de estudio, y responde de la siguiente forma ante la pregunta de qué opina sobre el plan y programas actuales, así como sobre las diferencias que advierte con los anteriores:

Los planes han cambiado mucho de acuerdo al contexto, cuando yo estudié era un ambiente distinto, vamos a hablar por ejemplo de lenguaje, nosotros aprendimos con la gramática normativa, nos decían esto es así, y debe ser, sin considerar que nosotros teníamos como antecedente otra lengua matema, que son las lenguas

prehispánicas, sin considerar nuestra tesitura vocal que no nos permitía producir ciertos sonidos como lo hacen los españoles y llaman vulgarismo al seseo que nosotros produjimos, de esta manera fueron cambiando a partir de las gestiones...después tuvimos la corriente funcionalista cuando nos fragmentaron los conocimientos en objetivos, luego vino otra corriente cuando la llamaron la actualización de la enseñanza, se ha pugnado porque la programación, los instrumentos de evaluación se desarrollen a partir de los actores mismos que somos los profesores, que son los educandos, para llegar a la pedagogía autogestiva, estamos en una etapa de transición, en donde se nos ha liberado para manejar los contenidos, para estructurar un programa a partir de contenidos específicos que nos han dado, en función de eso desarrollar nuestros programas, que no es fácil asimilarlo porque nos quedamos acostumbrados a que nos dijeran lo que teníamos que hacer (E18dbf16)(3er año).

La diferencia que encuentra radica en la dificultad de crear situaciones de aprendizaje y alude a su nivel de preparación como maestra:

Encuentro semejanzas por ciclos y grados, afirmación de contenidos en segundo y primero, de tercero en cuarto y de quinto en sexto, la diferencia es que cuando salimos de la Nacional de Maestros, nosotros, sin tener ninguna licenciatura prácticamente éramos técnicos, teníamos la receta y teníamos que seguir instructivos, actualmente los compañeros que egresan con el nivel de licenciatura tienen la capacidad de generar y de producir sus propias estrategias de aprendizaje, nosotros nos esforzamos mucho en crear situaciones de aprendizaje, que no nos es fácil, porque no estamos habituados a esas situaciones y si nosotros no sabíamos nada de pedagogía autogestiva, fuimos formados bajo otros patrones culturales, esa es la diferencia...además en español el enfoque comunicativo vivencial y eliminar en matemáticas la lógica matemática...y así por el estilo... no podemos descartar ningún contenido a pesar de que en el sexenio anterior se dio mayor importancia al español y a las matemáticas, nuestra formación dejaría de ser humanística, que es lo que le ha dado calidad a la educación mexicana...de hecho a pesar de que estamos en una transición el avance tecnológico...se ha desechado de la educación primaria la educación tecnológica, en tanto estamos allí desfasados y eso nos preocupa porque nos va a

hacer consumistas, no estamos preparando a nuestros niños para producir una técnica propia (E18dbf16).

Agrega que el contenido por sí mismo no se le dificulta:

...propiamente no es el contenido, lo que se me dificulta es crear la condición para que el niño llegue a descubrir ese conocimiento o elaborar los mismos, sin que yo se los dé [...] aquí hay un nuevo enfoque que estamos manejando, el profesor en el salón ya no enseña, coordina y facilita las condiciones para que el niño cree sus propias concepciones (E18dbf16) (3er año).

Es importante señalar que la profesora entrevistada ha realizado estudios de pedagogía posteriores a la educación normal y ha trabajado con todos los grados de la escuela primaria. Su concepción es positiva sobre los programas y su idea central gira en torno a la dificultad para comprender el nuevo enfoque didáctico, respecto del cual explica que el papel del profesor se modifica junto con su ideal de hacer autogestivo el modelo de enseñanza.

En otro caso se expresa que los programas son

...muy buenos en todos los aspectos, nosotros tenemos que prepararnos, preparar nuestra clase, llegar a nuestra casa y ver el programa, ver las actividades que vamos a realizar y de esa manera dar las clases al día siguiente, más que nada es una planeación y llevarlo todo es un avance programático [...] yo siento que es una recopilación de los anteriores [programas] a los actuales, nosotros tenemos que rascarle a los programas viejitos para poder dar nuestras clases. También nosotros no sólo nos basamos en los programas que nos dan, ya que los programas de ahora son en donde (sic) el maestro debe de dar su clase bien preparada para que el niño se vuelva crítico, más creativo, más práctico; pero tenemos que hacer un rescate de los programas anteriores [...] lo que pasa es que ahora los programas son diferentes a los programas anteriores, ya que en los anteriores todo se le daba al maestro (E5dbm15).

Considera que español y matemáticas son las asignaturas más importantes porque

...el niño aprende a leer, a escribir, que sepa hacer operaciones matemáticas, que sepa sumar, restar, multiplicar y todo lo que se requiere en matemáticas...(E5dbm15) (3er año).

Resulta interesante el comentario anterior en virtud de que se considera que los programas actuales no le dan información al profesor y “*hay que rascarle a los programas viejitos*” que sí contenían orientaciones específicas sobre la información sustancial que había que impartir y las actividades propuestas para que el profesor adecuara las mismas a su estilo personal de trabajo y en función de las necesidades de los alumnos. La orientación pedagógica en los programas, al menos de manera manifiesta, es algo que el profesor necesita, porque subyace a los programas actuales una corriente pedagógica con una estructura que los diseñadores de los mismos conocen, pero que al profesor no le es sencillo comprender.

d. El libro “gris”

La expresión “el libro gris” es la forma en que los profesores se refieren al documento Plan de Estudios y Programas de Educación Primaria 1993. Una profesora comenta sobre él:

Sí, sí lo conozco, es el gris ¿no? Es el gris, ya lo leí, lo leí cuando estuve en la Normal, y ahora pues lo enfoco a mi grado que tengo, cuarto año, pero se me ha hecho que en algunas cuestiones ha alargado el conocimiento demasiado, en otras, ha olvidado algunas cosas importantes que se deberían de ver en ese año, siento que como que se va a los extremos, se va a lo menor [...] siento que los planeadores que hacen estos programas tienen un estándar y al hacer ese

estándar se basan solamente en una generalidad total para la enseñanza de ese grado, entonces ellos han de pensar que las situaciones de la escuela son las mismas, el coeficiente intelectual de los niños es el mismo, creo que se olvida un tantito que los niños de cuarto, quinto y sexto año traen lagunas de los años anteriores y entonces nosotros como maestros a veces hay que dar un repaso de años anteriores para poderlos introducir en algo que ellos están cursando actualmente, entonces a veces es imposible que tú puedas cubrir el programa en todo el año, porque los niños tienen rezagos muy fuertes, parece mentira, pero traen rezagos bastante, bastante fuertes y hay temas que dices: ¿cómo es posible que apenas se vean en este grado, cuando esto se pudo haber visto hace dos años? y si no en su totalidad, de perdida una introducción. [Respecto a los libros opina] Si te conozco los libros para el maestro, que era un libro por grado de primero a sexto, conozco los del plan 73 y los programas para el maestro, esos libros son buenos, porque traen actividades propuestas que tú como maestro pues si querías hacerlas las hacías y si no, inventabas otras (E22dbf05) (4º grado).

Es significativa la forma en que perciben los profesores los documentos "básicos" o que orientan su trabajo. Da la idea de que son herramientas, que están allí, constantemente aludidas en sus planeaciones, en sus cursos, en sus conversaciones, pero no hay a profundidad una denominación más formal o que permitiera dar cuenta de su conocimiento formal. Es indicio de la forma en que el profesor asume su tarea o del escaso interés para apropiarse de las nuevas disposiciones educativas de la SEP.

La opinión de la profesora anterior corrobora que no está del todo de acuerdo con las modificaciones curriculares, principalmente porque expresa que no se da suficiente información en los programas para que el profesor pueda tener ideas de mayores actividades. Compara el programa actual con los anteriores y dice que lo siente escaso en algunos contenidos y extenso en otros, lo que nos permite inferir la libertad de cada profesor para determinar qué es lo que va a enseñar y desde qué enfoque desea hacerlo. Por más que el programa indique ciertos contenidos, el profesor dirigirá su mirada hacia lo que él conoce, lo que le es cercano, lo que cree posible efectuar con los alumnos, de acuerdo con el

contexto específico en el que se encuentra trabajando. También advertimos que se reconocen los “rezagos” de años anteriores que requerirán un repaso en el grado actual, lo cual no está previsto en los programas “estándar”.

e. La escasa asesoría para la aplicación de los programas

A partir de la aparición de los programas de 1993 ha sido escasa la información que reciben los profesores que atienden grupos en la escuela primaria, en buena parte porque las instancias oficiales no alcanzan a difundir simultáneamente los nuevos materiales a toda la población docente porque ésta es numerosa, y al mismo tiempo porque las estrategias para la difusión se centran en profesores denominados “monitores” o coordinadores de centro, quienes han recibido indicaciones de las autoridades de la SEP y a su vez han diseñado en breves talleres el trabajo en cada zona escolar. Por esto los profesores se quejan de que no les dan los cursos las personas que han diseñado los planes y programas y de que el tiempo es muy breve para comprender la propuesta, así como para asimilar sus contenidos.

Un profesor comenta:

Mira desgraciadamente siempre te van a engañar y a la opinión pública siempre la engañan diciéndole que el maestro recibe capacitación antes de empezar los cursos, esto es una verdadera mentira, o sea, ni te presentas antes de empezar el curso, y si te presentas a algo que llaman taller, y el taller nada más es que se sientan los mismos maestros, compañeros, leen los programas, los comentan [...] si los mismos maestros no están en la capacidad anímica de poner a discusión los programas, se discuten muchas cosas muy distintas a lo que tenemos que hacer [...] es una pérdida de tiempo, no existe la gente capacitada que venga y nos de la asesoría, o la gente que elaboró los libros, la gente que elaboró los planes y programas que vengan a las escuelas, que nos digan con qué criterios los hicieron, cuál era su finalidad de ellos como autores de cómo utilizarlos, y esto

nunca lo vamos a ver, desgraciadamente nunca lo vamos a ver porque el Estado no es capaz de proporcionar más dinero para la educación (E16dbm15)(3er grado).

Queda clara la posición de que el profesor está solo frente al cambio; aun cuando se afirme que hay cursos previos, éstos no siempre satisfacen las necesidades de actualización que se requerirían para comprender las modificaciones curriculares, tal y como lo podría suponer la instancia oficial encargada de difundir los nuevos materiales. Comprender el cambio requiere tiempo y recursos que, de parte de los profesores, son consabidamente escasos, y de parte del Estado tampoco son suficientes para abarcar la totalidad de las necesidades de los profesores.

Los Centros de Maestros podrían cubrir el espacio orgánico para la actualización de los profesores —como originalmente fueron pensados— para que ellos estén en una actualización permanente, pero por desgracia la asistencia a los mismos es poco frecuente y en buena medida, porque la actualización no tiene un espacio suficiente, creado por las propias escuelas para sus docentes. Si los docentes abandonan el grupo por ir a un curso, lo hacen condicionados a reponer el tiempo con sus alumnos, pues no hay forma de suplirlos en las escuelas. A esto se agrega la presión que ejercen los padres sobre los profesores, que los tildan de “flojos” porque “no trabajan”, “se la pasan en cursos”.

Buscar tiempos fuera de clase es una de las necesidades que tiene el profesor de primaria para incrementar sus conocimientos y renovar su práctica docente; sin embargo frecuentemente tiene que laborar doble turno o tiempo completo para asegurar un ingreso suficiente para satisfacer sus requerimientos, situación que no le permite asistir cotidianamente a los Centros de Maestros o a cursos convocados por la SEP.

Así lo corrobora la siguiente opinión:

Nos dan cursos, pero realmente esos cursos son muy cortos, muy rápidos, como que piensan que [en] un cursito de un día te van a llenar todo el programa, entonces tú más o menos recibes los libros, los vas leyendo, vas viendo qué es lo

que vas a ver con los niños, y de esa manera tú ya te vas enterando de cómo han cambiado los programas (E4dbf23) (5º grado).

Otra profesora expresa, refiriéndose a los cursos:

...las personas que nos los dan no tienen la información adecuada, la tienen insuficiente y los maestros hacemos preguntas y no nos resuelven esas dudas [...] se nos organizó por talleres en donde cinco o seis maestros formábamos un equipo, y en dos horas que era el tiempo que se nos daba teníamos que hacer un análisis del programa, por decir, unos de historia, otros de geografía, otros de matemáticas, y yo pienso que un programa no se puede analizar en dos horas, como se pretendió en estos talleres, o sea es un trabajo sumamente deficiente, la información nos llega siempre mal e incompleta, igual que los materiales (E15dbf28) (5º grado).

f. La idea de que el programa es lo importante, no el aprendizaje de los niños

Se percibe que en los actuales procesos de aplicación curricular existen situaciones no comprendidas; por ejemplo, pensar que “no se puede reprobar a los niños en el primer año”, ante lo cual un profesor comenta: “esto a la larga les va a perjudicar a los niños”. De igual forma se alude al “método tradicionalista” que antes se tenía y que consistía, a juicio de la misma persona, en

...estar con el niño repasando, repasando y repasando hasta que el niño aprendiera, ahora nosotros tenemos que cubrir un programa que se nos da y no importa que el niño aprenda, sino todo lo contrario, nosotros tenemos una supervisión que llega y nos dice que en qué tema vamos, por decir... a la supervisión no le importa que el niño aprenda tanto, sino que nosotros avancemos en el programa (E20dbf05) (1er año).

g. *¿Avance o retroceso?*

Respecto a los programas actuales, hay quienes los consideran escasos en cuanto a los contenidos. Una profesora expresa:

Pues yo los considero... incompletos, vacíos, no están del todo mal, pero yo creo que les faltan muchos conocimientos que antes se tenían en los programas y todo esto por la modernización, claro que nuestras nuevas técnicas y la tecnología y los estudios que se tienen pues han hecho que cambien, pero en algunos casos le es más complejo al niño aprender con los procedimientos actuales que con los que había antes [...] pues la verdad que son muy diferentes, ya que hacía que será...veintidós o veinticinco años, un niño, un alumno que terminaba el sexto año sabía lo que sabe un muchacho que termina la preparatoria, entonces así de mal, quiero decir que tenemos seis años de atraso, de retroceso en la educación, porque ahora para que un alumno sepa lo que antes sabía en primaria tiene que terminar la preparatoria (E19dbf34) (6° grado).

3. Estudiantes en formación docente inicial. ¿Qué opinión tienen sobre el profesor de primaria?

La elección de carrera encierra una problemática particular, sobre todo en aquellos que, por diversas circunstancias de tipo económico principalmente, deciden estudiar una carrera que les permita incorporarse al medio de trabajo y obtener ingresos para su manutención.

En el caso de los estudiantes que deciden ingresar al magisterio, se observan distintas posiciones: algunos se centran en la disposición que sienten para trabajar con niños, por pensar que en la carrera encontrarán satisfactores más allá de lo material; otros consideran que han ingresado por motivos diferentes del trabajo docente, y afirman haber entrado a una escuela formadora de docentes por "accidente" o por el consejo de los padres y familiares. También se encuentran

estudiantes que han dejado inconclusa alguna profesión en otra institución de educación superior por diversos motivos, entre ellos la necesidad de trabajar, la decisión de contraer matrimonio o tener hijos, y algunos años después decidieron ingresar a la Normal para terminar una carrera, *aunque sea de maestro*.

En virtud de la imagen social deteriorada que se tiene de la docencia de educación básica, la representación del estudiante en formación docente inicial se muestra desalentada, apenas con rasgos de identificación con la tarea que se deberá realizar, con la mira puesta en desertar en cuanto les sea posible. Este panorama no es alentador; sin embargo es necesario evidenciarlo porque la "renuncia psicológica", aun antes de ejercer, es muestra inequívoca de un futuro poco logrado para quienes se dedicarán a esta profesión.

a. Del deseo a la desilusión: estudiante en conflicto

Aun cuando los motivos de ingreso pudieran indicar en la gran mayoría de los estudiantes cierto interés por estudiar la carrera, tal vez por el beneficio social que implica, es conveniente describir los factores que intervienen en que, poco a poco, el deseo de ser maestro se torne en desilusión.

Los factores de contexto histórico y social

La formación docente inicial se cursa, en la mayoría de los casos, en una escuela Normal,¹⁷⁸ la cual pertenece a un subsistema del Sistema Nacional de Educación vinculado con otro subsistema, el de la educación básica controlado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal a partir de las modificaciones

¹⁷⁸ Se han encontrado casos de escuelas particulares en donde existen profesores de primaria cuya formación es la de licenciado en pedagogía o trabajo social. También se encuentran casos de instructores comunitarios con estudios de secundaria o bachillerato, que son capacitados para trabajar en preescolar y primaria, en comunidades rurales.

orgánicas que tuvo la Secretaría de Educación Pública en la década de los noventas.

El subsistema normalista se ha caracterizado, entre otras cosas, por el control político del cual es medio y reproductor¹⁷⁹ y por su vinculación estrecha con el Estado¹⁸⁰. Desde su creación, ha sido motivo de controversia el hecho de que exista una institución específica para la preparación de los futuros profesores de preescolar, primaria y secundaria; sin embargo, ha sido producto de un largo trayecto en la historia educativa de nuestro país el origen y desarrollo de la Educación Normal¹⁸¹ (llamada así por su origen normativo, que pretendía regir y orientar al resto de instituciones para lograr unificar la formación del profesor).

Ibarrola considera que la educación del profesor de primaria es producto de procesos históricos y núcleos problemáticos que influyen en esa construcción profesional y enuncia cuatro de estos últimos, que considera indispensables: el reconocimiento de la educación básica obligatoria como una necesidad social; el reconocimiento del ejercicio profesional específico de los docentes para solucionarla; la construcción de las instituciones y programas específicos para la formación de los profesores, y por último, la construcción y delimitación de un ámbito específico del conocimiento que sustentará la solución profesional que se dé al problema social identificado.¹⁸²

Ante esta clara identificación de núcleos problemáticos en el ámbito de la formación del profesor de primaria, también es conveniente advertir que las prácticas de los profesores normalistas, aun cuando se ha bregado para mejorarlas, siempre van a la zaga de las reformas educativas; un ejemplo reciente

¹⁷⁹ B. Calvo Pontón, *Educación normal y control político*, México, Ediciones de La Casa Chata, CIESAS, 1989.

¹⁸⁰ A. Arnaut, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, CIDE, 1996.

¹⁸¹ El término Normal proviene de norma, regla. Se establece para designar la unificación de la formación de los profesores de acuerdo con la normatividad establecida por el Estado. Al respecto de Ibarrola cita a Joaquín Baranda cuando afirma: "El nombre de la escuela normal explica bien el objeto de tal institución: sirve de norma y de la regla a la que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o central de la que derivan las demás escuelas. En la Normal se forma y educa al maestro perfeccionando sus conocimientos y aprende prácticamente a transmitirlos haciendo de las escuelas anexas la clínica del profesorado: enseñar a enseñar" (Joaquín Baranda (1887), citado por H. Jerez Talavera), en M. de Ibarrola, "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX", en P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo II, México, CNCA / FCE, 1998, pp. 245-246.

¹⁸² M. de Ibarrola, *Ibid.*, pp. 230-272.

es el hecho de que el currículum en educación primaria se modificó cuatro años antes de que se hiciera lo mismo en la educación normal. Esto evidencia que mientras no se impulse en primera instancia la formación de los profesores que enseñan a los futuros docentes de primaria, siempre habrá un desfase entre las características del profesor y las necesidades que presenta la práctica docente, entre las experiencias y conocimientos disciplinarios del profesor para propiciar aprendizajes y las reformas curriculares.

Los factores de formación profesional

La siempre presente dualidad entre la preparación en las disciplinas que habrán de enseñarse y la específica, también considerada en algunas propuestas curriculares como pedagógica o didáctica, provoca que en muchas ocasiones se pregunten los estudiantes si deben saber más sobre conocimientos de cultura general y de cada asignatura o sobre la aplicación práctica. Esto se advierte en las opiniones de los estudiantes sobre lo que ellos llaman una *falta de congruencia* entre lo que aprenden en los cursos en la Normal y lo que les exige la experiencia docente cotidiana (E10enf4o) (E11enf4o) (E12enf4o).

Existe una insatisfacción que poco a poco se hace creciente. En la medida en que transcurren los semestres (ocho) en la escuela formadora, los estudiantes plantean que "en la Normal no nos enseñan a enseñar; nos enseñan mucha teoría, pero no es suficiente para ir a trabajar en la escuela primaria" (E10,E11,E12). Los comentarios de los alumnos a punto de egresar van en el mismo sentido "me gustaría que los profesores nos enseñaran cosas prácticas, no tanta teoría" (E10,E11,E12). Razones que revelan la necesidad de resolver problemas en la práctica cotidiana, desde el hacer concreto, desde la operación de instrumentos y técnicas, sin ir más allá, sin problematizar.

Respecto a la opinión de los estudiantes sobre sus estudios en la Normal, tenemos los siguientes testimonios. Una alumna expresa:

Mis estudios en la Normal, son buenos, el nivel que nos dan para lo que vamos a desempeñar aquí en la práctica no tanto, bueno, o sea los contenidos teóricos sí, si son muy buenos [...] pero el maestro se hace en la práctica, o sea la teoría la vamos a aplicar ya en la práctica, entonces yo como estudiante [en las prácticas] me enfrenté, ya estoy sola en mi salón, ya soy maestra, ¿qué voy a hacer? (E12dbf4o).

Corroborando lo anterior otro estudiante expresa:

Lo que ví en la Normal y lo que veo en el grupo... fue totalmente diferente, porque [en la Normal] nos enfrentábamos con grupos modelos, grupos ideales, alumnos que iban a la escuela bien alimentados, sin problemas sociales, y cuando uno llega a la escuela ya es totalmente diferente (E12dbm4o).

En ese mismo sentido otra estudiante comenta:

Pues yo siento que no sólo en esta carrera, es en cualquiera: una cosa es la teoría y otra bien pero bien diferente es la práctica, bueno, incluso hay un refrán que dice: la práctica hace al maestro, yo me puedo pasar cincuenta años en la Normal, pero nunca ejercí, entonces no soy maestra (E6dbf2o.).

A pesar de estas opiniones, es necesario aclarar que el campo de acción, eminentemente práctico, hace del futuro docente un sujeto que con un conjunto de técnicas enfrenta el trabajo cotidiano, pero estas estrategias no surgen de la nada, sino de información de cultura general y disciplinaria para llegar a una transferencia o transposición didáctica.¹⁸³ Sería deseable que el estudiante que se forma como docente tuviera conocimientos suficientes sobre las ciencias y la tecnología para diseñar actividades estratégicamente planteadas para provocar el aprendizaje de sus alumnos, sin que privara la práctica expositiva o repetitiva de contenidos o información preestablecida. He aquí uno de los motivos de la

¹⁸³ Y. Chevallard explica en su libro *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* el concepto de transposición didáctica, que define como el trabajo que transforma a un objeto de saber a un objeto de enseñanza, (Buenos Aires, Aique, 1991, p.45).

formación y un problema que no ha podido resolverse desde las instituciones de formación docente.

Los factores inherentes a los formadores de maestros

La experiencia de los profesores de educación normal, extensa en años de servicio, ha dejado de ser cercana a lo que se vive en la escuela primaria, con sus constantes cambios y modificaciones curriculares tanto en contenidos como en enfoques didácticos. La percepción de los estudiantes respecto a esto se traduce en comentarios como: "los profesores de la Normal no están bien preparados, nos dicen cosas que después no sirven en la práctica" (E6enf2o), evidenciando la necesidad de establecer un trabajo colegiado que permitiera la puesta en común y el diseño de actividades pertinentes para ser realizadas en la escuela primaria, con un sustento más allá de lo instrumental, con fundamento teórico suficiente, de tal suerte que se reflexionara en la construcción o ingeniería didáctica necesaria para llegar estratégicamente al espacio de interacción con los alumnos de primaria.

Esta inconformidad muestra que la formación de los profesores que preparan a los futuros docentes requiere atención, pues los estudiantes expresan de ellos: "pueden saber mucho de su materia... pero no nos saben enseñar para que podamos trabajar en la primaria"(E8enf3o) (E9enm3o).

Por otro lado, el punto de vista de los profesores que trabajan en una escuela normal, nos permite entender desde otra lógica la problemática. Algunos de ellos afirman: "...los estudiantes ya no quieren ser maestros; no muestran el mismo entusiasmo que los que entraban a la Normal después de la secundaria" (E2,m,31,den). Esta situación propicia que los profesores perciban cierto rechazo hacia lo que ellos pueden enseñar a estos futuros profesores. Un factor podría ser el tiempo de servicio de los profesores en el subsistema, considerando que la planta docente de las escuelas normales cuenta con una mayoría de profesores con más de 20 o 30 años de servicio.

Agentes del campo y representación social

Ante esta problemática, producto a todas luces de la política educativa que orienta a este subsistema, el profesor normalista y el alumno que se prepara son agentes activos de la aplicación curricular actual (1997): nuevos contenidos y viejas prácticas, nuevos retos en las escuelas y viejos esquemas para enfrentarlos, que constriñen el medio de trabajo y generan tensión en los actores que allí representan su figura profesional de múltiples formas, algunos, como los "transmisores"; otros como "formadores", y finalmente no se logra percibir de manera clara cuál es la función que ellos se formulan para enfrentar el cambio ¿Por qué se resisten a participar de las actividades de actualización? ¿Por qué surgen las imágenes del profesor de la década de los sesentas en los inicios del nuevo siglo?

Consideramos que no hay una única respuesta, sin embargo, desde la teoría de las representaciones sociales, sostenemos que la identidad profesional del profesor ha quedado anclada en estructuras construidas desde el quehacer docente vivido, desde la experiencia acumulada por décadas que permite sostener prácticas que han funcionado para ellos anteriormente y no encuentran razones o motivos para modificarlas. Los nuevos problemas que se le heredan al profesor actual en torno a los cambios en la estructura familiar y comunitaria, así como en torno al sistema económico que privilegia los productos por encima de los procesos, y la evidente necesidad de incorporarse a la sociedad del conocimiento, plantean nuevos retos que no sabe cómo asumir, que no encuentra apoyos y políticas pertinentes para reconstruir su función en la escuela primaria. Así lo hemos analizado en relación con los profesores en ejercicio y ahora lo encontramos de manera semejante en los profesores de educación Normal y en los estudiantes en formación.

Los motivos de elección que se presentan a través de las generaciones de profesores advierten problemas similares en la práctica, principalmente aquellos que tienen que ver con la relación entre padres de familia y la comprensión de los nuevos enfoques y materiales para la enseñanza. El maestro queda escindido

desde la formación entre la *formación para la acción* de la práctica docente (y con ella la relación con alumnos, colegas y autoridades educativas) y la preparación en habilidades y destrezas para enfrentar y colaborar con el medio social.

El papel del maestro misionero ya no corresponde a la imagen profesional que el estudiante desea tener. En primera instancia, porque el profesor advierte un medio social en crisis, no sólo económica sino también en valores humanos. En segunda instancia, es notorio que la profesión, aun cuando posee legalmente las características de una carrera de tipo superior, no cubre las expectativas de ejercicio, como lo podría hacer otro tipo de profesionista. La pregunta es: ¿Qué representación construye hoy el futuro profesor sobre él mismo?

La investigación que realicé arrojó datos significativos. Se aplicó un cuestionario a 385 estudiantes de la generación 1996-2000 de la BENM, en el que se les pedía que mencionaran los tres adjetivos más utilizados por otras personas para calificar al profesor de educación primaria. Las respuestas aportaron, de un total de 911 términos expresados por los estudiantes en formación docente inicial, 610 adjetivos negativos y 301 positivos. En un análisis estadístico por frecuencia simple los principales adjetivos fueron: "flojo" (195); "irresponsable" (49); "mediocre" (29), "bueno" (25); "exigente" (24); "responsable" (17); "incompetente" (16); "guía" (15); "faltista" (15); "autoritario" (14); "ignorante" (14); "pobre" (12); "impreparado" (11); "preparado" (10); "educador" (10); "mal pagado" (10); "impuntual" (10); "gritón" (10). Los términos negativos predominantes permiten corroborar el bajo aprecio social que los estudiantes perciben en el entorno de cuya representación social ya es portador aun antes de culminar sus estudios.¹⁸⁴

El núcleo central de representación¹⁸⁵ es el comportamiento del profesor, objetivado a través de diferentes términos que aluden a su baja estima en el campo profesional. Los elementos secundarios que se observan no traducen la imagen evocada del profesor misionero, no aluden tampoco a su importancia y reconocimiento social. La asociación con elementos en su mayoría negativos da

¹⁸⁴ Véase Anexo 10.

¹⁸⁵ Nos referimos al elemento alrededor del cual se estructura el campo de representación. También llamado núcleo figurativo. Véase J.C. Abric., *op. cit.*

pauta para confirmar la baja estimación social y el deterioro de la imagen del docente de educación primaria percibida por los estudiantes en formación.

b. ¿Soy o no, un profesionista?

Si bien la formación responde a un deseo personal alcanzado a través de distintos medios, uno de ellos el escolar, no se puede negar que el interés y la necesidad del sujeto son los disparadores de una formación continua que busca realmente el mejoramiento profesional. No podemos ser tan ingenuos para pensar que sólo eso es suficiente, pero es un elemento anímico necesario en quien emprende una profesión. En esta investigación percibimos que los estudiantes se preguntan sobre su ubicación dentro de la escala social de las profesiones, poniendo en duda en algunos casos si realmente son profesionistas.

Los estudiantes que ingresan a la escuela normal de referencia (BENM) se ubican en un nivel socioeconómico bajo. La mayor parte de ellos vive en las delegaciones Iztapalapa y Gustavo A. Madero, caracterizadas por su problemática socioeconómica. También observamos que existen, aunque no en un alto porcentaje, estudiantes que han dejado inconclusa otra carrera, que muchas veces no tiene relación con la enseñanza. De ahí los comentarios de los estudiantes como: "yo quise ser abogado pero..." o "a mí me hubiera gustado ser médico...", "después de la Normal voy a estudiar lo que me gusta". Otros manifiestan una insatisfacción de inicio en relación con la carrera docente.

Según Calvo Pontón

...sin deseos de, por el momento, analizar lo adecuado o inadecuado, lo correcto o incorrecto, lo conveniente o inconveniente de esta medida, lo que interesa marcar es que elevar la educación normal a nivel de licenciatura traerá profundas y diferentes repercusiones; y una de ellas se manifestará en el cambio de tipo de población que ingresará a la escuela normal. Requerir el certificado de bachillerato como el principal criterio de selección, significará que las escuelas normales,

así como sucede en las universidades, salvo excepciones, abrirán sus puertas a aquellos individuos que gracias a su condición económica, podrán mantenerse dentro del sistema educativo sin necesidad de realizar carreras "cortas" o "intermedias" que les permitan incorporarse de manera pronta al mercado de trabajo. En otras palabras, exigir el bachillerato, será una forma de asegurar el ingreso a la carrera magisterial de una población ya seleccionada en términos socioeconómicos.¹⁸⁶

Sin embargo, de 1984 a 2000, el mercado de trabajo se ha contraído, y cada vez plantea mayores exigencias y más credenciales para ingresar a él, por lo que los estudiantes que no tienen posibilidades de seguir estudios de educación superior en universidades públicas o han desertado de las mismas, encuentran otra opción en las escuelas normales. Sigue privando entonces el "colador" que menciona Calvo, pero no ha modificado el tipo de estudiantes que ingresan. Los motivos parecen permanecer en su imaginario de profesión: el magisterio será un tránsito para obtener ingresos momentáneamente y para subsistir en un sistema económico de mayor exigencia profesional.

Nuestra inquietud al captar los comentarios de los estudiantes, a través de las entrevistas realizadas, respecto a la carrera docente fue la de tratar de comprender las principales representaciones que ellos poseen sobre el profesor, con el fin de trabajar estos conceptos y analizar las consecuencias que se infieren de la representación de la profesión y de quien la ejerce.

Los principales conceptos que los estudiantes vierten sobre el profesor al preguntárseles ¿Qué te significa ser docente? Y ¿Qué piensa la gente sobre el profesor? ¿Es coincidente tu posición con la de otros?, dieron pauta para las siguientes reflexiones:

Para los estudiantes, el docente representa: "la base de una sociedad" (E1enf1o), "el amigo de los niños" (E2enf201o), "el que educa" (E3enm1o), "el que cuida a los niños" (E4enf2o), "el que enseña" (E5enf2o), "el que orienta a los niños" (E6enf20), por un lado; pero por otro lado también se piensa que el profesor es: "el mal pagado" (E1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12), "el que no sabe enseñar"

¹⁸⁶ *Op. cit.*, p. 20.

(E8,E9), "el que no está bien preparado" (E3,7,9,11,12), "el que hace paros y marchas" (E2,3,6,8,11), "el que castiga" (E10), "el que abusa de su autoridad" (E12).

Como podemos observar, en los términos anteriores existe una ambivalencia entre el amor y el odio, entre lo digno de admirarse y lo reprochable.

Son términos que podrían denominarse "atributos", es decir, características que un sujeto otorga a otro en función de lo que éste le representa, de lo que ve en él. Lo atribuible está en el doble juego de quién es el objeto de atribución y de quién está atribuyendo algo. En este caso, el estudiante califica o adjetiva al profesor con cualidades o defectos que forman parte de su comportamiento o que obedecen a las condiciones de su profesión; de esto último, el ejemplo sería el "ser mal pagado".

Para ser concebida como profesión se requiere, a juicio de los estudiantes, otro sistema que les permita ser más libres, que coarte menos sus ideas y favorezca un pensamiento crítico. Los docentes en formación se comparan con estudiantes de otras carreras y perciben que los otros les devuelven una mirada de subestimación: "tú podías haber estudiado otra carrera, tenías más capacidad..."(E20dbf05), como si la carrera de profesor no requiriera mucha capacidad para estudiarse o porque el bajo salario que, se advierte, obtendrá el estudiante, es poco adecuado para los años de estudio que realizará. Por estas razones, pero también por la trayectoria de la carrera y por lo que sucede en el interior de las escuelas, el estudiante normalista conforma una representación social del profesor que no coincide con la plasmada en los discursos oficiales, y que ya no es suficiente para convencer al estudiante de que sea profesor y sobre todo buen profesor.

4. Las opiniones que otros sectores expresan en torno al profesor de primaria

A lo largo de este trabajo hemos expuesto la posición del profesor de primaria en torno a su profesión, así como la de los estudiantes en formación docente inicial y la de los formadores de docentes. En este apartado se expondrá la información aportada por personas que no están directamente relacionadas con el ejercicio docente: estudiantes de otras carreras, otros profesionistas, no profesionistas, padres y madres de familia,¹⁸⁷ alumnos de educación básica a los que hemos agrupado dentro del rubro de *otros sectores sociales*.

La entrevista a otras personas no directamente comprometidas con el ejercicio profesional de la docencia fue realizada por considerar necesario triangular la información que hasta el momento se había captado y corroborar la presencia de similitudes y diferencias entre las respuestas obtenidas del sector docente.

Aun cuando el estudiante de educación básica, los padres y madres de familia y todo profesionista o no profesionista, estén o hayan estado en relación con los profesores, su relación con el trabajo docente no es directo, no lo viven en "carne propia" y por lo tanto hablan desde sus propias perspectivas, permeadas, por supuesto, por la información social existente en el medio, por conversaciones y, principalmente, por lo que transmiten los medios de comunicación. Esto nos permitirá corroborar si la percepción de los profesores de primaria, docentes en formación y profesores normalistas efectivamente tiene relación con lo que los otros, a quienes ven ajenos a sus deseos y motivaciones, dicen de ellos y su profesión.

La pregunta central que se planteó a los entrevistados fue: ¿Qué significa para ti el profesor de primaria?, de la cual se derivaron algunas preguntas subsecuentes, como: ¿Qué sabes sobre este profesionista? ¿A través de qué medio lo sabes? ¿Qué imágenes te surgen cuando te refieres a este

¹⁸⁷ En el caso de padres y madres de familia, se observará que las personas que accedieron a ser entrevistadas fueron las madres..

profesionista? ¿Lo consideras un profesionista como cualquier otro profesionista?
¿En qué se diferencia o en qué se parece?

El objetivo era rescatar el núcleo de representación que formulaban las personas que no ejercen ni van a ejercer esta actividad profesional. Lo que encontramos a través del análisis temático nos permite desarrollar la siguiente información. La presentamos concentrada en la tabla I (Anexo 11) al finalizar el documento.

a. Análisis de las opiniones de otros sectores sociales sobre el profesor de primaria

En primer término, agruparemos la información que poseen las personas entrevistadas por considerar que toda representación social contiene tres elementos fundamentales: información, actitud y campo de representación.¹⁸⁸

La *información* es el primer elemento desde el cual se hace lectura de las valoraciones o atribuciones que el sujeto deposita en el objeto de representación.

La *actitud* es la apreciación que se hace en un sentido positivo o negativo en torno al objeto de representación y es producto de un conjunto de valores atribuidos a éste.

Y el *campo de representación* consiste en las relaciones que guardan entre sí los elementos expresados y que se significan a través del contexto discursivo.

Información

La información que se rescató del análisis de las entrevistas efectuadas a estudiantes de otras carreras (EOC), a otros profesionistas (EPOC), madres de familia (EAC), no profesionistas (ENP) y estudiantes de educación básica (EN), giró en torno a la función que desempeña un profesor de primaria, a los problemas

¹⁸⁸ S. Moscovici, citado en C. Herzlich, *op. cit.*, p. 400.

que enfrenta y a los más recientes acontecimientos que relacionan con este profesionalista.

Respecto a la función que consideran que desempeña un profesor de primaria tuvo una alta concentración el papel de guía, asesor y quien transmite conocimientos. Sin embargo, el valor social que el profesor representa para ellos surgió, en términos de los propios entrevistados, asociado a la figura de padre de familia, a través de términos como segundo padre, sacerdote, formador, consejero, líder, moldeador, animador, preceptor, agente de desarrollo social, servidor público, con vocación para enseñar, autoridad.

Es interesante observar que se alude a las funciones sociales que desempeña en el espacio escolar, así como a la trascendencia de su labor en el entorno comunitario y, por ende, en la sociedad en general, llegándose a manifestar los términos de *base* o *pilar* de la sociedad. Se alude a que el profesor *da las bases para que el niño se desarrolle en el futuro* en diferentes sentidos, por ejemplo, que el alumno siga sus estudios, que alcance a terminar una carrera profesional y que obtenga un trabajo.

La valoración de su función, desde la información inicial, no estaría completa sin acudir a la serie de rasgos o atribuciones que se le adjudican.

Llama la atención que, dependiendo del sector, se notarán diferentes atributos, la mayoría de ellos positivos, en el sentido de lo que los sujetos señalan como características que el profesor debe poseer para realizar la función que ellos le adjudican. Por ejemplo, quien considera que el profesor debe ser como un *sacerdote*, le atribuye un alto desarrollo moral y principios valorales que le permitan educar a través de su ejemplo, y una formación psicológica y en valores morales (EOC1,m,20,s, sac).

Quien lo considera una *base para la sociedad*, le atribuye los rasgos de esfuerzo, dedicación, vocación y actitud amistosa, leyéndose, desde esta perspectiva, la concepción ideal de la sociedad que el entrevistado posee, que ubica al profesor dentro de ella como un agente de desarrollo social (EO2,m,29,s, ing.).

La imagen de *un trabajador al servicio del Estado* prevalece en el sentido de solicitar de él atributos como preparación y actualización, que *haga bien su trabajo*, y en este último concepto se incluye la imagen de *dirigente, líder, transmisor de cultura*, lo que evidencia que el profesor es considerado todavía como un agente de cambio social o, desde otra perspectiva teórica, que cumple un papel de reproducción de la cultura en un determinado espacio social.

La labor del profesor siempre está vinculada a la función social de la educación, que contribuye a mantener el sistema, reproducir los valores sociales y marcar las pautas para que el individuo se integre a los esquemas sociales preexistentes.

Ningún entrevistado niega el valor social que el profesor posee. Todos consideran que debe existir esta profesión y que en buena medida a partir de la existencia de profesores comprometidos, *con vocación* por su labor, surgirán mejores ciudadanos en el país.

Existe la imagen de que el profesor es un elemento necesario para la vida en comunidad y que cumple con una función social, así lo consideran otros profesionistas y personas que aunque no han culminado sus estudios lo consideran indispensable para continuar su trayectoria escolar o la de sus hijos.

El núcleo figurativo central se ubica en la labor de *segundo padre*, encargado de la educación de los niños, alrededor del cual se concentra la información sobre el papel de transmisor de cultura (y en ella los conocimientos acumulados); de igual forma se relaciona al profesor con la función social que se le adjudica, como *base o pilar de la sociedad*, en la cual descansa en buena medida la esperanza de que se haga responsable de lograr una misión de servicio público. Respecto a los atributos sociales, se perciben aspectos diversos, tales como: baja calidad en el desempeño, bajo salario, falta de preparación, falta de vocación, entre otros atributos circulantes en el medio social, y que los entrevistados han incorporado a su propia concepción. Al respecto resulta interesante que los asumen en términos generales, aun cuando no siempre los

consideren presentes en los profesores con los que ellos tienen contacto en la actualidad.

Lo anterior permite mostrar de qué manera la representación social que existe sobre el profesor, a partir de la información obtenida en el medio, sí genera actitudes y tomas de posición sobre el actor educativo.

Actitud

Encontré posiciones de acercamiento y de distanciamiento: el profesor cumple una función social, pero los atributos deseables en su ejercicio pueden estar parcialmente cubiertos o no y ello propicia que la actitud se torne negativa.

La actitud es una disposición para aceptar o rechazar ciertos rasgos de la personalidad de alguien, en este caso del profesor. Existen abiertos comentarios sobre el desprestigio de la profesión, a través de términos que enfatizan que no hay suficiente actualización, que los padres de familia se quejan de su desempeño, que las actitudes de los profesores pueden ser inadecuadas con los niños, que les falta vocación, que hacen marchas y huelgas por las cuales los niños pierden clases —sin importar las demandas salariales— y que deben resolverse por el gobierno sin que afecten el trabajo en el aula; otros consideran que ya no deben tener plazas, pues esto crea “parasitismo”, que atienden muchos empleos y por ello no pueden rendir bien en las escuelas públicas y que la carrera no está bien pagada. Esta última es la razón por la cual muchos entrevistados dicen que la carrera no tiene el mismo estatus que otras profesiones, aun cuando ya se cursen estudios de bachillerato para ingresar a la misma (esta información la dieron los profesionistas y estudiantes de otras carreras; no se observó en estudiantes de educación básica, no profesionistas ni en madres de familia).

Los atributos sociales son en su mayoría negativos. Aun cuando consideren que la profesión del profesor es necesaria socialmente, que éste debe reunir atributos positivos y que estén conscientes de la dificultad del ejercicio, en el momento de remitirse a la imagen social de la profesión aflora un conjunto de

comentarios que, en buena parte, han recogido de los medios de información masiva, de los comentarios recibidos por otros padres de familia y compañeros.

Paradójicamente, muchos de los entrevistados están de acuerdo con solidarizarse con la función del profesor y manifiestan que el maestro es bueno y que ayuda con la educación de los niños. Es necesario, pero su desempeño es insuficiente para cubrir las expectativas de los entrevistados.

Campo de representación

Los vínculos o relaciones encontradas a través del análisis temático del contenido de las entrevistas (Véase Anexo 11) nos remite a las siguientes reflexiones:

En primer término, el profesor es quien enseña, quien conoce, quien transmite y forma a otros. Así está sólidamente establecido como una convención que permanece en la representación social del profesor.

Los elementos secundarios que giran alrededor de la imagen del docente, tensados por los atributos que los median, son unos de corte laboral, otros de corte moral y otros de valoración social.

Los de *corte laboral* tienen que ver con las instancias: gobierno, educación familiar, problemas sociales (desintegración familiar, drogadicción, alcoholismo, pobreza, desempleo, falta de recursos), que son factores del contexto en el que se desenvuelve la actividad y que hacen que el único responsable de enfrentar estos problemas sea el trabajador docente, y en este aspecto, el término clave es: *bajo salario*, que condensa los términos: *mal pagados, no ganan lo suficiente*, por mencionar sólo dos de los muchos términos que se ocupan para manifestar que es una profesión mal remunerada. La teoría que revelan estos elementos se sostiene sobre la relación: estímulos salariales y condiciones laborales mejores para el profesor para que las instancias del sistema educativo le apoyen para realizar su labor. En este aspecto apreciamos una demanda de cumplimiento del Estado para fortalecer la misión social del profesor.

En el *sentido moral* se alude a la vocación como elemento que condensa: *formación de valores, poner el ejemplo, ser imagen de los niños, tener principios, deseo de enseñar, sacrificio, servicio.*

En el sentido de *valoración social* se recupera un concepto de décadas anteriores, que alude al profesor como *servidor, apóstol*, que se asocia a *sacrificio, "dar el extra", beneficiar a los demás, recibir satisfacciones de los niños* y ser *base o pilar* de la sociedad, advirtiéndose la necesidad de contar con profesores mejor preparados y actualizados para la atención de los alumnos de primaria.

Una persona se refiere a la *carrera magisterial* (EPOC6,m43,s,cont.) y otra a los *escalafones* (EPOC1,m,28,c,e.fis); otras más al *trabajo seguro*, (EPOC1,m,28,c,e.fis) y a los *problemas de formación profesional* (EPOC3,f,37,c,veter.).

Pero el núcleo central está fuertemente afianzado en la figura del *segundo padre*, con los rasgos de carácter y económicos que éste pueda tener, es decir, sin pedir nada a cambio, debe tener compromiso, hacer un buen esfuerzo y rendir de acuerdo con las condiciones de exigencia actuales en el servicio.

Desde la opinión de los profesionistas y estudiantes de otras carreras observamos un grado mayor de información pero también una actitud menos positiva hacia el profesor. En cambio, en el caso de madres de familia y niños, se observa una actitud de agradecimiento por participar en la educación de sus hijos y de ellos mismos. Pueden no estar de acuerdo con su forma de enseñar, pero confían en que esta es la única opción con la que cuentan para continuar sus estudios.

Las semejanzas encontradas entre lo que afirman otros sectores acerca del profesor y lo que perciben los profesores en servicio, los formadores de docentes y los estudiantes normalistas son las siguientes.

Observamos que las representaciones encuentran objetivación de la profesión desde la función de "transmisor-formador", sustituto del padre o madre y dentro de la escuela: "segundo padre". También se objetiva la imagen de "modelo o ejemplo a seguir" o "imagen social". Elementos que circulan en torno a la función

central de "dar los conocimientos básicos, necesarios para que el niño continúe sus estudios".

Los informantes coinciden en percibir la imagen del profesor deteriorada, aduciendo como principal causa las manifestaciones públicas, la realización de marchas y plantones, con escasa relación entre las condiciones salariales del profesor y sus demandas públicas. La mayoría plantea la expectativa de que se exija al profesor mayor preparación para impartir sus clases.

Si bien se valora la dificultad que encierra asumir la carrera de profesor, el salario es un elemento central para no adjudicarle mayor importancia social y, por lo tanto, la profesión es considerada con un estatus bajo dentro de las demás profesiones.

Los estudiantes de otras carreras consideran que ser profesor es *fácil* y que desde cualquier profesión se puede ejercer la docencia.

Otros profesionistas la consideran como una carrera útil socialmente, pero mal remunerada, aludiendo a esto como una causa del bajo rendimiento del profesor en su trabajo.

Los estudiantes de educación básica ven al profesor como la autoridad pero además les genera una actitud ambivalente, lo quieren pero no lo quieren, desean imitarlo pero no le dan todo el crédito. Lo consideran necesario para aprender pero no lo valoran en todo sentido.

Las madres de familia consideran al profesor como una ayuda en su labor como madres para educar a sus hijos, pero creen que le falta preparación y mejorar su trato con los niños.

Los no profesionistas cifran en el profesor la esperanza de que descubra en sus hijos las potencialidades que les permitan conseguir un buen trabajo, mejor que el de ellos, pues para eso *los mandan a la escuela*. No dejan de observar que hay profesores a quienes no les gusta su trabajo y lo hacen *al ahí se va*. No refieren alguna consideración sobre las particularidades del trabajo docente.

Al parecer, la imagen idealizada corresponde a un personaje representado en décadas anteriores, caracterizado por ser un profesor dedicado, responsable,

puntual, sin quejas, que era respetado y exigía a través de su autoridad, que era el personaje central para el desarrollo del país.

Pero en el otro sentido, se expone la crítica permanente acerca de la labor del profesor desde diversos ángulos, no existe un solo factor, sino varios, que señalan a un trabajador mal pagado, que cumple a medias con su labor, del cual no se puede confiar totalmente que beneficie a los niños, que es necesario para cubrir el requisito de la educación básica, pero no corresponde más a la imagen que antaño se tenía de él.

En otros sectores también se retrotraen imágenes de los profesores que se tuvieron en la infancia o adolescencia y siempre hay una comparación nostálgica: *todo tiempo pasado fue mejor*, en la que parece otorgarse al profesor de hoy una mayor preparación, a la que se asocia una insatisfacción, debida en cierta medida a que el profesor no reúne todas las características que deberían cumplirse.

Como se dijo antes, la representación social del profesor se halla entre varias tensiones, pero el núcleo que define su centro es el de "segundo padre". ¿Por qué es el segundo padre? ¿Qué necesidades desean ver cubiertas por él, que no se han cubierto en otros espacios, como el familiar, el comunitario y social? ¿Es el profesor el espejo en el que se ven los diferentes sectores sociales? ¿En él depositan sus ansiedades y sus necesidades de cambio y transformación personal y social?

La imagen mítica del profesor se está transformando en una imagen real, de potencias e impotencias, de cualidades y defectos, de sabores y sinsabores. El profesor no es más la llave del éxito y de la esperanza. Se le quieren adjudicar muchas responsabilidades sociales, pero se sabe que esto es limitado. No se puede explicar lo que sucede en el interior de cada sujeto, pero se observa en lo que llegan a exteriorizar, la conformación de la representación social.

A lo largo de este capítulo hemos pretendido mostrar que la representación social del profesor de educación primaria pública se encuentra atravesada por factores tensionales. Principalmente detectamos dos elementos invariantes: el servicio y la competencia, pues el sujeto docente es percibido como un servidor

público y porque la profesión va adquiriendo los rasgos de una demanda laboral que pretende equipararse a la de otras profesionales socializadas, pero con las características de la competencia laboral como un requisito para entrar en los estándares de calidad que se aplican a otros sectores productivos en la sociedad de libre comercio.

La función del profesor de primaria es una función social, incompatible con la dinámica de la calidad total, porque los procesos educativos se encuentran atravesados por fuerzas que actúan y propician diferentes efectos en el hecho educativo concreto. El profesor puede tener las mejores intenciones de provocar cambios en su práctica docente, pero lograrlo no sólo depende de su intención, sino de las condiciones institucionales en donde realiza su actuación. No todo es previsible, al menos no en el sentido de los procesos controlados, en otros terrenos de intervención. Otro factor que define esta tensión lo constituye el origen de la profesión, vinculada estrechamente al Estado, que de antemano le adjudica el atributo de servicio público.

Ahora el mundo entero se encuentra ante una demanda constante de mejores niveles de desempeño, de eficiencia, que sin duda pretenden provocar en los sujetos una necesidad de revalorar su trabajo y realizarlo con mayor dedicación. En el caso de la profesión de profesor de primaria, los niveles de eficiencia son cuestionados constantemente por la sociedad, la interpelación constante sobre la necesidad de que existan mejores profesores, más preparados, con mayor compromiso para los estudiantes es una demanda clara y frecuente. Sin embargo, el profesor de primaria se debate entre esta demanda y sus propios procesos de profesionalización, que han sido provistos por una formación rígida y estrechamente vinculada con la reproducción de la ideología que el Estado pretende que se divulgue. Y los procesos de autonomía son prácticamente inexistentes para que el profesor trate de entrar en el libre mercado de venta de sus servicios profesionales. Es una contradicción que puede ser analizada desde varios niveles, uno de ellos es el de las políticas educativas, que incluyen en sus propuestas mejorar la educación básica en cuanto a diversos indicadores, entre ellos el cambio de planes y programas de estudio, el otorgamiento de mayores

medios bibliográficos y libros de texto, así como el eficaz uso de escuelas para dar mayor cobertura y que ingresen mayor número de niños al sistema escolar; pero han dejado de lado la formación de los maestros para entrar en esta nueva concepción de la educación básica.

En otro nivel de discusión, se percata uno de que los profesores tienen maneras de pensar su profesión ancladas en una representación construida desde décadas anteriores. No se piensan como profesionistas liberales, a merced de los cambios en el mercado respecto a la demanda de su profesión, lo que provoca que no sea entendida la noción de "competencia".

Sobre la noción de "competencia" tendremos que hacer un paréntesis. Se utiliza como sinónimo de habilidad, o *skill* (herramienta o experticia). También es entendida como la actitud de rivalidad que un sujeto puede adoptar frente a sus pares, en este caso el grupo de pertenencia profesional. La primera acepción es la menos objetivada en las representaciones analizadas, porque este concepto no ha sido incorporado todavía en el discurso del docente y de los otros sectores sociales respecto a la profesión. Es la segunda acepción la que se comienza a revelar en los profesores, principalmente a través de su opinión sobre los programas de estímulos salariales y el reconocimiento acotado que se da a su labor en comparación con sus compañeros cercanos. Ser competitivo es ser rival de otros que con el propósito de obtener mejor salario realizan actividades extra, que plantean un desarrollo individual, por encima de un trabajo colectivo que a todos beneficie. Esta actitud propicia una reacción de malestar en los profesores, algunos por no saber qué se espera de ellos y porque carecen de las estrategias de un profesionista liberal. El profesor se pregunta cómo resolver el dilema de responder a las disposiciones oficiales al mismo tiempo de tomar la iniciativa y hacer actividades fuera de lo normatizado. El doble mensaje se evidencia a través de duplas contradictorias: "cumple con lo que te pido, pero innova", "crea tus propias actividades, pero apégate al programa", "tú eres quien diseña el programa, pero hay supervisión". Es decir, aparentemente el profesor genera ante las propuestas de la SEP sus propias perspectivas de trabajo, pero condicionadas por los propios límites de la organización, además de que en este juego entran en

acción las fuerzas políticas de coerción, como el sindicato nacional de trabajadores de la educación, que aunque severamente acotado por su función, ejerce una demanda específica sobre la acción del profesor.

La tensión que se evidencia entre los dos núcleos figurativos: servicio y competencia, se objetiva en dilemas que resolver para el profesor. Uno de ellos es que él tiene que seguir pensando en su actividad docente como una actividad profesional, vinculada al servicio público, con fines sociales estrechamente marcados por el Estado, pero al mismo tiempo la presión social le obliga a actuar como un profesionista libre —en toda la extensión de la palabra— y a mostrar sus niveles de experticia obedeciendo a una visión competitiva de su profesión.

Uno de los más recientes proyectos planteados por la SEP, denominado Proyecto Escolar, pretende entre otros propósitos convocar a la participación social a padres de familia y profesores con el fin de mejorar las condiciones de vida escolar. El profesor actúa de acuerdo con la solicitud explícita de la organización institucional en la que desempeña su trabajo, pero al mismo tiempo requiere estrategias para incorporar a los padres al proyecto escolar. Bajo un ángulo psicosocial, el sujeto se enfrenta con fuerzas en tensión: la posibilidad de intervención del profesor desde una representación de "cumplir con responsabilidad", como "el segundo padre de los niños", y la de "actor social", con propuestas emergentes y capacidad y autonomía para conseguir estos propósitos.

La tensión adquiere concreción en el sentido de que el profesor es un trabajador del Estado y al mismo tiempo requiere ser un profesionista competitivo; se debate entre su figura de padre-apóstol y la imagen de un profesional sujeto a las fuerzas del mercado.

Lo más seguro es que estemos ante un problema que atenta contra la identidad construida de ser profesor y que requiere estrategias para transformar o modificar la férrea constitución del magisterio, que no ha sido producto sólo de una década de trabajo. La muestra de esta situación es evidente, a lo largo de este capítulo lo hemos remarcado, no es posible modificar sólo los aspectos secundarios, hay que ir a la imagen construida por el propio sujeto, y ésta no es producto sólo de su iniciativa personal, sino una construcción colectiva, que

obedece a diferentes formas de concebir la realidad social y la representación profesional que articula construcciones identitarias diversas. Comprender la posición del profesor es vital, porque de ahí se derivan las resistencias, entendidas como *estrategias identitarias en juego para resistir el embate de las representaciones contradictorias que existen en el entorno social*.

162

IV. CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DEL PROFESOR: RELACIÓN TENSIONAL ENTRE SERVICIO Y COMPETENCIA

1. Búsquedas y desencuentros

La configuración de la identidad del profesor se presenta como un conjunto de fuerzas en tensión; por un lado, la necesidad de reconocerse en un hacer profesional con características establecidas desde diferentes instancias orgánicas dependientes del Estado y bajo la mirada de los diversos actores sociales; por otra parte, la creciente necesidad de responder a las demandas de mayor conocimiento en una sociedad caracterizada por la información y nuevas formas de gestión escolar.

En este capítulo se recuperan las concepciones de los profesores de primaria desde percepciones de la realidad¹⁸⁹ que ellos construyen cotidianamente y desde donde se atisban las contradicciones necesarias para constituir las representaciones sobre su profesión. Son búsquedas en los sujetos y a la vez desencuentros ante los cambios y el movimiento percibido en su campo profesional.

2. ¿Por qué quise ser profesor de primaria?

Una primera fuente de indagación consistió en conocer los motivos que al profesor le habían hecho tomar la decisión de cursar la carrera, porque sin duda, al elegir la profesión se toman en cuenta muchos factores, que impulsan al sujeto a

¹⁸⁹ Comparto la concepción de Luckmann respecto a la construcción social de la realidad, que posibilita al sujeto establecer estructuras de significación distintas, de acuerdo con su biografía y contexto de desarrollo. Véase Schutz y Luckmann. *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.

seleccionar el curso de su vida y ejercer una determinada práctica. Permitió recuperar las imágenes que sobre el profesor se elaboran desde la elección profesional.

La elección profesional, en buena medida y dependiendo del sector social al que se pertenezca, está directamente relacionada con el sistema social y económico en el que vivimos en México; a su vez, está orientada por la posibilidad de incorporarse al mercado de trabajo y tener un salario o ingreso para la manutención del sujeto y su familia. Esta elección, como otras en la vida cotidiana, se incorporan en lo que Schutz y Luckmann consideran como vehículos para adentrarse en el mundo de la vida y denominan *planes y factibilidad*.

Respecto de los planes y de la factibilidad dentro de las estructuras del mundo de la vida, Luckmann afirma:

El mundo de la vida es, ante todo, el ámbito de la práctica, de la acción. Los problemas de la acción y de la elección deben ocupar, por lo tanto, un lugar fundamental en el análisis del mundo de la vida [...] en nuestro pensar del mundo de la vida estamos, ante todo, orientados hacia el futuro[...] Lo que está por venir es en parte ajeno a nuestra influencia, pero en parte modificable mediante nuestros actos posibles. Este conocimiento desde luego descansa en las *idealizaciones del "y así sucesivamente" y de "puedo volver a hacerlo"* [...] Ante los sucesos futuros que no pueden ser influidos somos, en verdad, meros espectadores, sin embargo no por ello somos no participantes, más bien *estamos motivados por el dolor y la esperanza*.¹⁹⁰

Las condiciones de elección y los motivos construyen una red de elementos relacionados intersubjetivamente, es decir, lo que el elector decide transita por varias posibilidades, evitando lo no deseado y deseando lo posible, en relación con los otros que lo rodean y que a la vez lo condicionan.

¹⁹⁰ *Op. cit.*, p. 38. Las cursivas son nuestras.

a. *La elección y las imágenes de la infancia*

El caso de la elección de carrera nos ha mostrado que los profesores tuvieron distintos motivos para elegir la docencia como profesión. En primera instancia se alude a un *origen familiar*, que se puede observar en dos tipos de justificación: la que alude a *la infancia* como una etapa en la que se generó la idea de ser profesor o profesora y *el ambiente familiar*, en el que se encontraba un padre, una madre u otros familiares que eran profesores, y desde esas vivencias con el contacto continuo con el trabajo de los adultos que tenían mayor influencia se encontró una forma de decidir lo que se quería estudiar.

Recuperamos respuestas como la de un profesor que dice:

...siempre jugué de niño, jugaba a que era el maestro con mis compañeros, no todos se prestaban...fui creciendo con esa idea, de que iba a ser maestro, maestro y maestro, y bueno también ha de haber influido que mis tíos todos fueron maestros [...] crecí con esa idea de que iba a ser maestro [...] la vida me ha socorrido, antes de ser profesor yo trabajé en otros lugares, y este trabajo a pesar de tantos años que tengo ya, me ha parecido el más hermoso de todos los trabajos que hay, yo quería trabajar con niños; para mí trabajar con niños es lo más importante, es un juego, es un juego... (E1dbm27).

Esta opinión respecto al surgimiento del deseo de ser maestro desde la infancia es compartida por otros profesores y profesoras (E8dbf20) (E14dbf29) (E19dbf34) (E20dbf05).

En el fragmento anterior se ve una idea vinculada a las experiencias de la infancia y a lo que el profesor llama el trabajo con los niños, con un significante específico: es un juego. De esta manera, el profesor vivifica el aspecto lúdico y placentero del juego a la vez que permite ver lo que Adorno llama *deformación profesional* del docente, que éste presenta al quererse mantener en la infancia

permanentemente, como una forma de identificarse con su labor y “protegerse” del mundo adulto.¹⁹¹

b. Vocación, término en uso o en desuso

Surge el término *vocación* en el discurso de los profesores. Uno de ellos dice:

Yo no recuerdo haber pensado nunca en ninguna otra carrera que no sea la de la docencia, yo recuerdo que desde niña mis únicos juegos eran jugar a la maestra, es por vocación (E14dbf29).

La vocación es un término que ha asumido diferentes acepciones. Muchos profesores lo asocian con un deseo auténtico de dedicarse a un trabajo, otros piensan que existe verdadera vocación si la decisión laboral no se vio “influida”, al menos conscientemente, por otras personas. También se asocia al hecho de haber vivido situaciones agradables en el trayecto escolar y encontrar en ellas una visión a futuro de la posible profesión.

Los profesores entrevistados utilizan el término *vocación* para aludir a su decisión de elegir la profesión de docente de primaria (E2dbf12) (E14dbf29) y se presenta para evidenciar su ausencia en algunos profesores (E7dbf32) (E19dbf34) (E21dbf47).

Se recupera la opinión de una profesora que afirma: “*ya no hay maestros por vocación*” (E21dbf47) refiriéndose a las más recientes generaciones y, con ello, evoca una época en la que recuerda que los profesores tenían una *mística*, un *ideal* y eran *luchadores sociales*, pues al *ponerse la camiseta*, como ella misma lo afirma, buscaban realmente el mejoramiento de los niños y de los futuros ciudadanos. La idea de *vocación* está imbuida en la ideología de la mayor parte de los profesores de ciertas generaciones, y consideramos que el momento histórico

¹⁹¹ “Tabúes relativos a la profesión de enseñar”, *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1965, p. 73.

en el cual se formaron o eligieron la profesión tuvo mucho que ver con su desempeño y el deseo de ejercer como docentes.¹⁹²

Sin pretender profundizar sobre las condiciones socioculturales que enmarcan el concepto o su peso axiológico, nos damos cuenta cotidianamente de que la vocación es un término que por el "exceso de uso" ha perdido el sentido que tenía en décadas anteriores. Ya no preguntamos ¿cuál es tu vocación? sino ¿qué vas a estudiar? porque implícitamente se conoce que hay otros motivos para elegir una carrera, más allá del deseo, la disposición o capacidad para ello.

c. Características de la carrera y motivos de elección

Existen factores que hacen deseable para un cierto sector de la sociedad la carrera de profesor de primaria, pues hasta 1984 la carrera no requería un antecedente de bachillerato para ser cursada, lo cual permitía al aspirante considerarla como una "carrera corta", es decir, que en tres o cuatro años más, después de la secundaria, podría incorporarse al trabajo. Ya en 1984 se decreta oficialmente el requisito de estudios de educación media superior para ingresar a la denominada licenciatura en educación primaria, lo cual fue acompañado de una política de restricción de matrícula. Esto hace que los aspirantes piensen que "la carrera ya no es como antes" y que no podrán obtener rápidamente una preparación y, por lo tanto, un acceso al medio laboral, como en años y décadas anteriores.

En el momento en que la carrera de profesor de primaria se convierte en licenciatura es menos deseable para los sectores sociales que tienen la posibilidad de continuar sus estudios. De ahí que la matrícula de inscripción a la educación normal se reduzca casi 70% respecto a generaciones egresadas hasta 1987.¹⁹³

¹⁹² Esta apreciación surge de haber encontrado ciertas respuestas vinculadas con valores socialmente compartidos en un determinado momento histórico de la educación en México, relacionadas con la generación de estudios y antigüedad de los profesores que las sustentan. Son los casos de profesores de más de 30 años de servicio (E7, E19, E21).

¹⁹³ L. Mercado Marín, *Noción de investigación en formadores de docentes*. México, 1995, 129 p. Tesis (maestría en pedagogía), Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Paradójica situación, pues en el discurso oficial el objetivo de plantear la licenciatura consistía en hacer una propuesta anhelada por el sistema educativo en torno a la mayor profesionalización de los profesores que se forman; se consideró que al tener mayor preparación su desempeño en las aulas mejoraría, y que quien deseara ingresar a la carrera lo hiciera por verdadera y auténtica disposición para dedicarse a la docencia; supuestos que al paso de los años no se han hecho realidad. De igual manera, se planteaba que al tomar la decisión por decreto presidencial, se estaba satisfaciendo una demanda planteada muchas décadas antes por los diferentes actores educativos, entre ellos los mismos profesores y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Los efectos se revirtieron en el propio sector al percibir al nuevo "licenciado" como una amenaza para los profesores que en el servicio no tenían ese nivel educativo. Se propuso entonces la creación de la Universidad Pedagógica Nacional¹⁹⁴ para que se nivelaran los profesores que lo desearan, con incentivos económicos por cada año escolar en el sistema a distancia (SEAD) o en el escolarizado.

Aun cuando los esfuerzos por parte de la SEP y la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio hayan sido orientados al apoyo de esta decisión oficial, la carrera docente todavía no se valora como una opción completamente profesional, en buena parte debido a que los cambios organizacionales en el subsistema de Educación Normal no han ido a la par de las propuestas de orden oficial.¹⁹⁵

La cuestión del trabajo seguro al egresar es un punto importante en la elección de esta profesión, porque en estos momentos, en que la situación de desempleo se ha acrecentado, por la exigencia de mayores requisitos para la obtención de un empleo y por la competencia desmedida en varios sectores, la

¹⁹⁴ La Universidad Pedagógica Nacional fue creada en el año de 1979. Aun cuando ha sufrido diversos cambios en sus objetivos como institución, uno de ellos ha permanecido invariable: apoyar la profesionalización del docente de educación primaria.

¹⁹⁵ Se puede citar el caso de los cambios curriculares en educación primaria, que aparecen desde 1993: los de educación normal no aparecen hasta 1997, cuatro años después, lo que provoca que persista el desfase en la formación de los docentes y las características del campo de trabajo en el que deberían desempeñar su labor. De igual forma las condiciones de escuela de educación superior: en las normales no se han cristalizado de manera profunda, sólo en relación con la normatividad.

problemática del profesionista se ha agudizado, cualquiera que sea su especialidad o campo de trabajo. Lo anterior ha provocado que, en sectores menos favorecidos económicamente, la carrera de profesor de primaria siga siendo una posibilidad de tener una profesión. La expresión, "aunque sea de maestro", evidencia el bajo aprecio social y profesional por la misma y la necesidad de obtener un ingreso, aun cuando éste pueda ser escaso. Se deja de lado la vocación, el deseo y la realización personal, para tomar en cuenta la necesidad económica y material. Es paradójico que se piense en el ingreso cuando éste no es muy alto, sin embargo para ciertos sectores sociales menos favorecidos, es una de las posibilidades para resolver de momento sus problemas familiares. Un profesor afirma:

Te voy a ser sincero, cuando yo egresé todavía estábamos con el plan de cuatro años [se refiere a estudios posteriores a la secundaria] y la primera situación que pensé debido a mi aspecto económico era un trampolín para lograr una carrera posteriormente a nivel licenciatura... pero eso ha cambiado, ha cambiado realmente, creo que después de los cuatro años me puse la playera de maestro y me gusta ser maestro (E5dbm15).

Aun cuando el motivo inicial no fuera querer ser profesor, durante el ejercicio de la carrera se encuentran razones para permanecer en ella; quizá como otros casos lo ilustran, el trabajo con los alumnos permite encontrar otras finalidades para continuar en el servicio, sin descartar que el tiempo no alcanza para estudiar otra carrera, o bien que hay otras labores mejor remuneradas y que complementan el salario del profesor, por ejemplo la de comerciante.

Se considera a la carrera como "de paso", o "trampolín", como algunos profesores expresan:

Pues mira, yo no te voy a mentir, yo pensé en estudiar la carrera de profesor porque necesitaba mantener a mi familia, yo era el único hombre y pues no tenía

muchas posibilidades económicas, así que decidí entrar a la Normal, y pues ya de ahí tratar de estudiar ingeniería que es lo que yo quería estudiar (E11dbm20).

Este caso ilustra que el motivo fundamental para elegir la carrera docente fue el económico, pero también se le ve como posibilidad de seguir otros estudios. Existen casos como estos, que nos hacen pensar en el peso que esta decisión tiene para quien la asume y cómo se ve reflejada en su actuar docente, en relación con los estudiantes o con los contenidos de enseñanza. Será por eso que la actitud del docente que no eligió la carrera por un deseo auténtico de ser profesor, se evidencia en diversas manifestaciones de apatía o en falta de compromiso. Aun cuando no se puede generalizar, es importante considerar ésta como una variable que puede influir en el desempeño del profesor y en las estrategias que pone en marcha para defender su posición social e identitaria.

d. Una familia de maestros

El factor familiar se advierte como condicionante, pues en el mayor número de casos (Entrevistas 2,10,12,15,16,17,18 y 21) existen elementos referidos a la familia como parte fundamental para decidir su ingreso a la carrera de profesor de primaria. Los entrevistados afirman que los padres eran profesores o que ellos les apoyaron o que deseaban continuar con la tradición "de más de 100 años de experiencia docente" (E12dbf30). Los siguientes fragmentos ilustran esto:

Me acuerdo cuando acompañaba a mis papás cuando yo era niño, los acompañaba a la secundaria o a la primaria y siempre me quedó así como el gusanito de también ejercer esta carrera [...] básicamente fue por motivos familiares porque mis padres fueron maestros tanto de primaria como de secundaria, todos, desde mis abuelos tenemos antecedentes de dedicarnos a la docencia (E17dbm14).

Otra profesora dice:

En mi casa todos son, están en el magisterio, todos, mi mamá, mis hermanas, o solamente mi hermano no, es médico, pero todas, las tres hermanas somos maestras, las tres hicimos una carrera después, pero las tres seguimos en el magisterio, yo creo que, eso sí, ya nos viene de familia, porque mi mamá fue maestra, entonces como que hemos ido adquiriendo el gusto por hacer lo que hacemos, sin embargo entre nosotros nos llegamos a comentar, nos ayudamos, en realidad todos estamos muy a gusto con el magisterio, nos damos cuenta de que el magisterio no es económicamente lo mejor, porque eso sí, por eso es que estudiamos otra carrera, porque buscábamos una superación económica, porque el magisterio eso sí no te da, pero por nada del mundo, pero finalmente estamos aquí, porque nos gusta, nos gusta verdaderamente (E15dbf28).

Si bien se observa una tradición familiar, también existió una necesidad de haber estudiado otra carrera, aun cuando no la ejerzan. Esto resulta interesante en función de los motivos de ingresos económicos, pero también por el lugar que se otorga a la profesión: es necesario estudiar otra profesión para seguir ejerciendo el magisterio sin sentir que se es menos profesionista que otros.

e. La apariencia o atributos deseables en el profesor

Quizá como en otras profesiones, la influencia de una persona que ejerce determinado oficio con cierta dedicación y pasión provoca la admiración de quienes lo observan o de aquellos con quienes comparte sus actividades. Es el caso de algunos profesores que recuerdan la imagen del profesor de primaria o secundaria que les dejó impresionados favorablemente y que posteriormente desearon imitar, y por esa razón decidieron ser profesores. Una profesora nos dice:

La admiración por un maestro empezó en tercer año de primaria, tuve una maestra que se llama Silvia Salazar y lo que más me admiraba de ella era su gran

paciencia por enseñarnos, la manera en que nos explicaba, a lo mejor porque yo venía de una escuela que era así como, era casi casi este el colegio militar, nos marcaban las reglas de disciplina y demás, y entonces en tercer año me cambiaron de escuela y allí conocí a la maestra, me tocó y me gustó mucho la manera en cómo enseñaba, y de ahí empezó el sueño de que yo algún día iba a ser maestra, este, y pensaba desde aquél entonces que también iba a luchar por tener esa paciencia...entonces de ahí surgió la idea a lo mejor, y se fue forjando un poco más con los maestros que yo tuve a lo largo de la trayectoria escolar (E22dbf05).

El vínculo con una profesión que requiere paciencia es interesante en este caso, pues más allá de la apariencia física de la maestra, se admiraba una actitud y una cualidad que en el sujeto era digna de imitación. Esto nos remite a los valores desde los cuales se aprecia a los demás y al cuestionamiento acerca de si en la profesión de profesor se depositan imaginariamente esos atributos que el sujeto desearía poseer.

También encontramos los casos de quienes deseaban imitar a su profesor favorito por otras características, principalmente de apariencia física. Así una profesora afirma haberse inclinado hacia la profesión porque

... yo me acuerdo en la primaria, precisamente en tercer año, yo tenía una maestra que me encantaba como explicaba, cómo enseñaba a pesar de que sí nos regañaba como todas las maestras, pero dije, ha de ser bonito lo que hace la maestra, cuando estaba yo de niña lo pensaba ha de ser bonito trabajar, yo la veía tan contenta, veía a otras maestras, porque si es cierto, la presencia de la maestra impone, yo la veía tan bien arregladita, tan guapa, yo decía, ay cuando yo sea grande voy a ser como la maestra, porque quiero ser así bonita y vestirme bien, y como es el mundo en el que nos desarrollamos en la primaria, de pequeñitos, y después en nuestra casa, pues yo quise ser maestra, entonces ya después me llevé esa imagen de mi maestra, claro la que más significó para mí... (E20dbf05).

Además de otros atributos, la imagen o apariencia física tiene un papel fundamental que genera una representación profesional idealizada. No todos los entrevistados ven esto como un motivo fundamental, pero otros estudios (Jackson, 1991; Delamont, 1984), constatan que los estudiantes se ven influidos por las características físicas de sus profesores y tienden a imitarlos.

Hay quien insiste en que este factor no es importante, y que la vestimenta del profesor no es un elemento definitorio; pero hay quienes sí lo consideran importante para dar una imagen pulcra, digna de ser imitada, como una maestra que nos dice:

El ser maestro es una persona muy importante, es una...un ejemplo a seguir, y yo creo que eso nos debe servir para fijarnos en nuestras actitudes, nuestras contestaciones, hasta nuestra forma de vestir [...] no es tanto que tenemos que ir todos los días de super lujo, con joyas y demás, pero yo creo que es importante por lo menos asearnos, bañarnos, o sea a mí me ha tocado ver maestras que...pues no sé, todos los zapatos llenos de lodo, y no estando en una situación rural, no sé despeinadas digo, simplemente por el hecho de ser mujeres deberíamos de tener otra actitud y más siendo maestros somos un ejemplo a seguir (E2dbf12).

Se aprecia, en este caso, el hecho de ser mujer y ser maestra; es decir, en el caso de las profesoras se exige aún más una presentación física de aseo y cuidado, dando por sentado que los niños apreciarán esta actitud como símbolo de formalidad y de cierto estilo de trabajo asociado a ella.

f. Trabajo con niños... fuente de juventud

Otro de los motivos para elegir esta profesión expresados por los docentes entrevistados lo constituye la posibilidad de *trabajar con niños*, como nos comentan varios entrevistados. En sus comentarios se nota la concepción de que la profesión tiene como objetivo central la convivencia con los niños, lo cual abre

un panorama seguro, pues genera confianza saber que con los niños se podrá uno desenvolver de mejor manera, quizá porque el ambiente no resulta amenazante, o quizá por regresar a la propia infancia o llenar vacíos en la historia personal. Comentarios como los siguientes lo corroboran:

Primero que nada siempre me he identificado mucho con los niños, me gusta entablar comunicación con ellos, jugar con ellos, y pues por eso me quise dedicar a una carrera en la que yo estuviera en relación directa con los niños (E4dbf23).

Primero que me gusta trabajar mucho con niños, en segundo con niños con necesidades especiales, y más que nada porque a través de la docencia puedo pues realizarme en muchos aspectos (E6dbf04).

La proximidad con los niños es una fuente de placer y de disfrute, que permite a quien le interesa hacer un trabajo agradable. Un profesor afirma:

...cualquiera puede llegar a ser maestro, pero si quiere ser feliz, tiene que sentir ese amor...si no va a ser un martirio para toda su vida, de aquí lo importante es que te guste, y que sientas placer, que vivas siempre armonioso, que goces, que no te dejes ir...o sea aquí no hay dinero, aquí no hay dinero, pero hay muchas otras cosas, hay muchas horas libres, hay mucho placer con los niños, te llena... no podría trabajar en otro lado en el que no hubiera niños, para mí los niños...para mí los niños son la fuente de mi juventud (E1dbm27).

Percibir que el contacto con los niños es el motor esencial del profesor evoca el concepto de "eterna juventud", esa posibilidad imaginaria de permanecer en relación con las identificaciones primarias vinculadas a la infancia y continuar en ellas para confortarse, sentir agrado, placer y solazarse con ello.

g. Afán de servir a los demás

El sentido de ayuda a otras personas se pone de manifiesto en la respuesta de un profesor:

La carrera de maestro yo la tomé porque desde un inicio pues yo sentí una atracción para dar, este, para impartir clases, para ayudar a los jóvenes, a los niños, por eso más que nada me incliné a la carrera de maestro, y actualmente la, la ejerzo con mucho orgullo, porque me gusta la carrera y me gusta dar clases, ayudar a los niños y a los jóvenes para que se superen (E13dbm26).

A pesar de que en este caso se explicita el sentido de ayuda a los demás, cabría enfatizar que éste es un sentido que se va diluyendo en el espacio del ejercicio profesional, pues en muchos casos el proceso se ha mecanizado, de tal forma que el profesor se concreta a trabajar con los contenidos marcados en el programa pero pierde el sentido que orienta la acción, se pierde significación para el sí mismo y se traslada el objeto de significación hacia la tarea, como un operario con la máquina, sin reconocer que la función educativa tiene forzosamente repercusiones sociales. Valdría la pena plantear por qué ha cambiado el sentido de ser maestro, de qué manera están influyendo las políticas educativas actuales para ello y si el profesor está cansado o sufre de un malestar en el trabajo cotidiano que no le permite recuperar de manera gratificante su labor. Un caso lo podría ilustrar:

Poco a poco con los años ha ido cambiando mi concepto, al principio unos cuatro años yo tomaba a mi carrera, como algo que redituaba un ingreso con el cual yo podía vivir, pero no en un sentido de qué es la labor del maestro para los demás (E18dbf16).

Valdría la pena preguntarse cuál es el sentido que los demás le dan a la carrera de maestro. En ello se incluye la visión de los "otros", los que piensan en la carrera como un apostolado, como una forma de vida sencilla o cómoda, como una forma de hacer un servicio social, ganarse la vida de manera honrada aun cuando el salario no sea suficiente. En fin, esto incluiría una gama de posibilidades que están en buena parte determinadas por el contexto social pero también por las pautas de interacción en las que vive el profesor en su ámbito laboral.

Dar sentido a su trabajo, a su actividad profesional, equivale a plantearse ¿qué significa para mí ser maestro?, ¿cubre mis deseos, expectativas y anhelos de realización personal y social?, o bien ¿cubre parcialmente mis necesidades de ingreso y vale la pena en función de la posibilidad de crecimiento personal? Porque el sentido se logra en la medida en que el significado es valioso y permite la realización de la actividad con el despliegue de creatividad, autonomía y satisfactores de desempeño acordes con el esfuerzo realizado.

h. "Yo no quería ser maestro..."

Otros entrevistados admiten que al principio no deseaban ser docentes, sin embargo se encuentran desempeñando esta actividad porque en el transcurso de su actividad en la docencia han encontrado alicientes para ello.

Es el caso de quien comenta que ingresó a la carrera de profesor de primaria "por accidente", aprendió a "amar este trabajo" en cuanto comenzó a trabajar, y afirma:

...yo no podría decir como algunos compañeros que desde chiquita este yo jugaba a ser maestra, porque sería este, una mentira, eran parte de mis juegos, si pero no como algo a futuro, no simple y sencillamente como mejor juego, el haber ingresado a la Escuela Nacional de Maestros fue así como por mero accidente, y entonces bueno, traté de hacer la escuela lo mejor que pude y yo empecé a amar este trabajo exactamente cuando empecé a trabajar (E9dbf11).

De manera análoga se expresan otros entrevistados (E10dbf04) (E18dbf16).

i. "Una carrera ideal para la mujer..."

El predominio del sexo femenino en el gremio de profesores de primaria es notorio; según datos de Ibarrola, 79.5% de los profesores del Distrito Federal son mujeres,¹⁹⁶ y en ese sentido vale la pena preguntarse por qué. Una profesora nos ofrece una opinión al respecto:

Cuando yo inicié la carrera no había muchas opciones para las mujeres en otra carrera, la carrera ideal para la mujer era el magisterio, aunque ya después me ha gustado muchísimo, ya en la práctica es cuando ya me gustó... como formación mi padre decía que la mujer, el único lugar en donde puede trabajar, sin ser molestada, sin ser agobiada, sin ser perseguida, sin que los jefes las molesten y además es cierto ¿no? Es el magisterio...porque además en la Normal éramos más mujeres y en el trabajo la mayoría somos mujeres y además ya como persona adulta de verdad el trabajo ideal es el magisterio, trabajar todo el día si tienes pareja y todo eso, trabajar medio día cuando tus hijos están en la escuela y la tarde la tienes libre para ellos, pero nada más, cuando ya no hay pareja, tú tienes que mantener la casa, porque el magisterio no te da, pero sí cuando un hombre te respalda la casa, y tú como mujer nada más vas a aportar un poco de tu sueldo, bueno de lo poco que ganas a la casa, es ideal la carrera de mujer... digo de maestra, porque tienes la mitad del día libre y lo dedicas a tus hijos, a tu casa, a cositas, que muchas mujeres creen que son importantes, pero, este, otra carrera no, porque te vas todo el día de tu casa, entonces está más difícil (E15dbf28).

La evidente "feminización" de la carrera del magisterio ha provocado una línea de investigación particular, pues se considera que existen raíces profundas

¹⁹⁶ M. de Ibarrola, G. Silva y A. Castelán, *Quiénes son nuestros profesores. Análisis del magisterio de educación primaria en el Distrito Federal, 1995*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997, p. 33.

vinculadas al tipo de educación que privaba desde el siglo XIX, según la cual se pensaba la actividad de enseñanza como la más *adecuada* para la mujer, se establecía una conexión inmediata entre los rasgos atribuidos a la mujer en correspondencia con los rasgos de la profesión, por ejemplo, que se requería paciencia, tolerancia, nobleza, bondad y aptitud de servicio, sin dejar de lado que socialmente la mujer podría recibir menos salario que el hombre al ejercer otro trabajo.¹⁹⁷

Como se podrá observar en las respuestas de las mujeres maestras y aun en algunos hombres maestros, las características antes mencionadas parecen ser consideradas actualmente, pues cuando se comenta sobre el tema del predominio de las mujeres en el gremio, se afirma que ellas poseen mejores aptitudes para enfrentar el trabajo con los niños, sobre todo con los más pequeños, aludiendo a la escuela como el “segundo hogar” y al profesor como “el segundo padre”. Esto quedaría claro desde la formación inicial de quienes desean dedicarse al nivel de educación preescolar, cuya institución formadora se denomina Escuela Normal para *Maestras* de Jardines de Niños; es decir, de entrada se piensa que quienes deben ingresar a este nivel deben ser del sexo femenino y no del masculino. Sería interesante profundizar sobre esta manifestación del predominio femenino en el magisterio en todos sus niveles, que en este trabajo sólo dejaremos anotada pero sin dejar de considerar que en ello se evidencia una representación social, es decir, una creencia compartida respecto a qué género es el más “capacitado” para el trabajo docente, en particular de los niveles preescolar y primaria.

Se confirma esta representación en el caso de un profesor, quien opina al respecto:

Yo creo que la mujer siempre busca la carrera quizá porque ellas son más humanas, más maternas, siempre el convivir con niños es más fácil para ellas, y así es, las maestras son más dedicadas a la cuestión de la enseñanza, los

¹⁹⁷ El primer Congreso sobre los procesos de feminización del magisterio, impulsado por el CIESAS-México, El Colegio de San Luis, A.C. y la SEP-Conacyt y la Universidad Autónoma de Madrid, constituye una de las primeras aproximaciones en el ámbito internacional a esta problemática. Éste se llevó a cabo en febrero de 2001 en San Luis Potosí, México.

maestros a veces somos un poquito más duros en la cuestión de enseñar. Y la profesión como que atrae más a las mujeres yo creo que por su, no sé, por la nobleza de la carrera, yo creo que por eso pienso que hay más maestras, pero también hay maestros que se dedican a la profesión, pero como siempre como que no sé, como que el niño, este, como que la maestra influye más en el niño, sobre todo de grados inferiores, en los de primer año, a un niño de primer año pues casi siempre se le da una maestra, porque un maestro en primer año, como que el padre, los mismos alumnos lo rechazan, eso sí no puedo explicar por qué...
(E13dbm26).

Al respecto Guiomar Namó de Mello afirma:

...la feminización del magisterio [...] aparece como un hecho natural en función de las exigencias que esa ocupación presenta y que supuestamente se adecua más al sexo femenino. Esa "adecuación" se basa en estereotipos acerca de lo que es "natural" del hombre o de la mujer [...] Estos estereotipos constituyen uno de los modos en que aparece en la práctica docente que llamo su cara "buenita": el magisterio visto como un trueque afectivo, identificado con la relación mujer/madre con los niños/as a los/as cuales es preciso dar amor y cariño. Ese lado, del cual forma parte también la identificación del magisterio con la entrega y la vocación, y su consecuente vaciamiento como profesión asalariada, se revela así en función del predominio masivo de mujeres que, en el pasado como en el presente, se observa en el magisterio.¹⁹⁸

Los motivos de ingreso a la carrera están vinculados con la representación social de ésta y del profesor. Por un lado, respecto a la carrera, se percibe que es de fácil acceso, en la que no se exige demasiado, en la que se obtendrá un salario bajo pero con el que se contará de manera segura.

La percepción de la mujer es mucho más compleja en tanto se observa una relación con la familia, con la concepción que se tiene de la mujer y con la posibilidad de atender a una familia y trabajar al mismo tiempo.

¹⁹⁸ "Mujer y profesionista", en E. Rockwell, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, SEP/ Caballito, 1985, pp. 55-56, tomado de *Magisterio de 1º grau: Da competencia ao compromisso político*, San Paulo, Brasil, Autores Asociados, Colecao Educacao Contemporânea, 1982, pp. 70-75

Los profesores que nos hicieron favor de responder a nuestras preguntas sobre sus motivos de ingreso nos dieron elementos para afirmar que la mayoría de los varones entrevistados eligieron la carrera de profesor como una posibilidad de obtener ingresos seguros y poder estudiar otra carrera posteriormente. La mujer la elige principalmente por el trato con los niños y por la posibilidad de hacer compatibles sus actividades en el hogar con el tiempo en el que se desempeña la jornada laboral en la escuela primaria.

Existen entrevistas en las que se manifiestan conceptos como vocación, juego, orgullo, reto, formación, experiencia, responsabilidad, liderazgo, que aluden a la necesidad de encontrar un satisfactor mucho más allá del económico para ejercer la carrera.

La profesión de profesor de primaria se valora como un medio o recurso para obtener un ingreso, siempre vinculado a otros elementos para darle sentido a la elección. Esto último se refiere a las necesidades de profesionalización de la carrera, que están vinculadas al salario y a la burocracia en la que se realiza el trabajo docente.

j. La identidad y los motivos de elección

La *identidad* es un concepto que hemos trabajado anteriormente, en tanto tiene un vínculo específico con la representación. Los autores que más han trabajado con este tema, como Erikson (1972), Codol (1979), Tajfel (1978), Zavalloni (1973), Touraine (1974), Mead (1934), y más recientemente Kastersztein (1990), nos muestran que la noción de identidad está estructurada principalmente alrededor de conceptos como: estabilidad, permanencia y totalidad, y en menor grado, singularización. Las respuestas de varios profesores respecto a sus motivos de elección de la carrera están orientadas hacia la posibilidad de pertenecer a un grupo profesional, de lograr estabilidad y de una elaboración identitaria cuya evidencia es la aceptación implícita de ser distintos de otros profesionistas.

La alusión a la identidad, como afirma Alan Touraine,

...se apoya sobre el recurso a una garantía metasocial de orden social, en particular bajo la llamada a una esencia humana o simplemente por la pertenencia a una comunidad definida por los valores o por un atributo natural o más aún lingüístico. Pero en nuestra sociedad la llamada a la identidad parece más frecuentemente referirse no más a una garantía metasocial sino a una fuerza infrasocial, natural. El llamado a la identidad deviene de un llamado, contra los roles sociales, a la vida, a la libertad, a la creatividad.¹⁹⁹

La identidad profesional puede definirse en términos de *núcleos de identificación* es decir, elementos dentro del contexto en el que se desarrolla la tarea u ocupación que definen la tendencia favorable hacia la misma. En ese sentido, existen significantes —en el sentido de objetos de significado— en los que el profesor fundamenta su pertenencia al grupo profesional, de tal suerte que surgen estrategias identitarias, algunas tendientes a la integración y otras hacia la diferenciación.²⁰⁰

La identificación de los motivos de elección nos presenta interesantes vías de interpretación de las representaciones existentes sobre la profesión de profesor de educación primaria en quienes la ejercen y sobre las circunstancias en que la eligieron. Los motivos están ligados al periodo histórico en el que se encontraban al elegir la carrera. Se percibe en los comentarios de los profesores, una sensación de que ser profesor está lleno de *vulnerabilidad*, de la necesidad de protección en los otros para defenderse de alguna agresión a la parte interna de la decisión, aquella que alude a los sentimientos más profundos y a lo ominoso²⁰¹ o vergonzoso de su posición social.

¹⁹⁹ Citado en J. Kastersztein, “Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités”, en C. Camilleri *et al.*, *op. cit.*

²⁰⁰ J. Kastersztein, *ibid.*, pp. 27-41.

²⁰¹ Ominoso es un término que remite a lo “abominable” o detestable de una situación. P. Jiménez Silva afirma que abordar el tema de las representaciones es, en cierto sentido, introducirse en lo ominoso. “En efecto Freud demostró cómo aquello que nos resulta ominoso es al mismo tiempo lo más familiar” Ma. del Pilar Jiménez Silva, “Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación” en *Cuadernos CESU, Pensamiento Universitario*, México, núm. 87, 1997, tercera época, CESU-UNAM, pp. 58-87.

¿De dónde procede esa sensación ominosa? Desde la perspectiva de Adorno, quien afirma que existen motivos materiales, "la idea de que la docencia es una profesión de hambre persiste más tenazmente que lo que autorizaría la realidad".²⁰² Esta representación adquiere concreción en el hecho de que mientras el profesor continúe siendo mal pagado, continuará pensando que no es un profesionalista o que tiene menor categoría que cualquier otra profesión. Al respecto Adorno afirma: "[el profesor] es el heredero del monje; el odio o la ambivalencia que despertaba la profesión de éste pasan a aquél después de que el monje hubo perdido en gran medida su función",²⁰³ y agrega que se le ha legado la función social de servidor o preceptor, desde el momento en que se le consideraba como un "lacayo" e inferior en la escala social.

Por lo antes descrito los factores identitarios implicados en los motivos de elección permiten enfocar representaciones socialmente compartidas que el profesor ha suscrito de manera voluntaria o en otras ocasiones dejándose llevar por el contexto, pero siempre en función de una idea generalizada en la que existe una ambivalencia constante: aceptación y rechazo sobre la profesión y, a la vez, sobre sí mismo.

3. ¿Quién soy para mí mismo?²⁰⁴

La constante búsqueda por encontrar una identidad profesional lleva al profesor a plantearse quién es él, para sí mismo y para los demás. Su concepto de ser docente se ve transfigurado por múltiples miradas y espejos que le devuelven, al menos parcialmente, su imagen, que deformada o reconstruida socialmente, le recupera una función y una posición en su entorno social.

²⁰² *Op. cit.* p. 65.

²⁰³ *Ibid.*, p. 68.

²⁰⁴ Para Ricoeur el sí mismo es una forma reforzada del "sí", la expresión "mismo" sirve para identificar que se trata exactamente del ser o de la cosa en cuestión. Reforzar es marcar todavía más una identidad. Véase P. Ricoeur, *Si mismo como otro*, México, Siglo XXI, 1990, p. XIII.

Al indagar sobre el concepto de ser docente para el profesor de primaria en servicio encontramos interesantes posiciones que evidencian núcleos de identificación con la profesión y con la posibilidad de ser congruente con la representación que aflora al paso del discurso oral y da cuenta de lo que ata o une al profesor con su labor.

a. ¿Formador... transmisor?

En primera instancia, el profesor de primaria se plantea su función social: tiene sentido ser profesor en el momento en que existen los "otros" para los que se realiza esa actividad. Por ello en sus respuestas existe una vinculación directa hacia sus alumnos, como lo expresa una profesora:

Para mí ser maestro es algo muy importante, es...¿cómo te diré? (pensativa), es formar generaciones, formar, transmitir tus experiencias...dar lo mejor de ti... (E3dbf25).

El acto de transmitir y el acto de formar conllevan significaciones distintas, pues en el caso de la primera concepción, nos viene a la mente la función del profesor como un operario de contenidos, poseedor de ciertos conocimientos que debe "entregar" a otros sujetos, tal y como Durkheim estableciera su idea respecto a la educación, como el hecho de transmitir los conocimientos de una generación adulta a una generación joven. Es un papel de intermediación entre los conocimientos previamente construidos por otras personas, conocimientos existentes en el acervo cultural y en la vida cotidiana, que al poseerlos el profesor éste tiene la posibilidad de "entregarlos" a los demás. Sin duda, esta función es una de las más aludidas asignada al profesor de primaria, el "dar los conocimientos básicos al alumno", y este último es quien actúa como un "receptor" de lo que el profesor sabe, dice y actúa en el aula escolar. De esta representación del profesor como el transmisor de conocimiento se derivarían muchas vertientes.

pedagógicas y de psicología educativa, que fundaron sus teorías sobre la transmisión y llegaron a crear complejas estrategias para llevarla a cabo de manera eficaz. Prueba de ello sería el conductismo, o el análisis de tareas, que enfatiza la necesidad del sujeto que aprende en función del cúmulo de información que posee. De igual forma, se podría ejemplificar este sentido educativo a través de las actuales estrategias de evaluación y certificación para los idiomas; para adquirir habilidades computacionales; para ingresar a la educación secundaria; el examen general de conocimientos en la escuela preparatoria para acceder a la educación superior, así como los exámenes propuestos a nivel mundial para evaluar el rendimiento de los alumnos en los diferentes países. Lo que permite confirmar que se prioriza la transmisión de contenidos escolares, por encima de la construcción de saberes en el aula, en conjunto con los estudiantes, o bien, en función de las oportunidades educativas que se puedan generar en diferentes medios no formales de educación.

Aparece en el discurso la idea de la formación asociada con el modelado, con la germinación y el poder influir en los demás. Así, una profesora comenta:

...el ser maestro es muy difícil, tal vez más difícil que muchas profesiones que tienen que estar moviendo productos químicos, mezclando o haciendo cosas o construyendo otras cosas, porque nosotros construimos personas, formamos personas y mucho de cada maestro se va quedando en nuestros alumnos y mucho de nosotros como alumnos se va quedando en nuestros maestros, forman parte de nuestra propia personalidad y eso sería lo más importante (E9dbf11).

Se expresa en este fragmento la idea de la formación, a la manera de la *paideia* en el sentido griego y platónico, que, como afirma Yurén, se entiende como

... un proceso que se realiza de la misma manera en que un alfarero trabaja con la arcilla. Desde este punto de vista, educar equivale a modelar a una persona conforme a la idea (*eidos* o esencia) de ser humano.²⁰⁵

Y agrega la autora:

...la formación entendida como *paideia* es, por el lado del educando, un proceso de perfeccionamiento, de desarrollo evolutivo; por el lado del educador es transmisión de conocimiento, trabajo de modelado, conducción.²⁰⁶

Esta idea de formación como *paideia* difiere de la concepción hegeliana, que la plantea como *Bildung* (construcción, configuración), la cual como la misma autora afirma, está asociada con el tema de la libertad y la eticidad en el sentido de que la formación se conquista, es un deseo del propio sujeto manifiesto a través de la apropiación de él mismo de las normas y órdenes institucionales, de la cultura de su tiempo y con la propuesta de que la persona logre configurarse a sí misma como sujeto "en virtud de que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales".²⁰⁷

Las respuestas de los profesores (E7dbf32) (E9dbf11) (E13dbm26) (E16dbm15) ponen de manifiesto una concepción de formación en primer sentido, el de la *paideia*, al considerar que son ellos quienes asumen la tarea de "modelar" y el educando es la materia a la que se da forma, y "así como el jardinero cultiva una planta, el educador ayuda a que las potencialidades del educando se desarrollen y hace surgir en él las virtudes".²⁰⁸

El discurso oficial, aquel que enarbola la imagen del profesor como el principal transmisor y, añadiríamos, reproductor de la ideología dominante del sistema social, está vigente e interiorizado por los profesores, quienes en función

²⁰⁵ M.T. Yurén Camarena, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México, Paidós Educador, 2000, p. 27.

²⁰⁶ *Ibid.*, p. 29.

²⁰⁷ *Ibidem.*

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 28.

de este mismo discurso, lo establecen como una norma, un principio y un conjunto de tareas que justifican el valor adjudicado socialmente.

El siguiente fragmento permite confirmar los comentarios anteriores:

Yo creo que el docente tiene que reflexionar sobre el papel histórico que representa, yo siento que es un papel histórico porque no es nada más un trabajo como cualquier otro; estamos dejando personas que van a forjar una patria ¿no? Entonces con aquellos con los que empezamos ¿qué ha sido de su vida?, ¿qué huella le he podido dejar yo como docente a esa criatura, a ese ser que ahorita pues, ya es el hombre o el joven actual, el empresario, el médico, el maestro, simplemente el padre de familia?, ¿qué valores le pude haber sembrado, fomentado?, ¿qué semilla o en qué tierra estoy echando mis semillas y cómo germinan?, ¿no? Eso es lo más importante, el maestro desempeña un papel histórico y generalmente nunca reflexionamos en eso, ¿o no? Entonces habría que reflexionar ¿qué hago aquí? (E7dbf32).

El comentario anterior se refiere al deseo del profesor de trascender a través de los "otros" —los alumnos en quienes pretendió "sembrar una semilla" para mejorar como personas—. Se trasluce en esta concepción un ideal al tratar de modificar la historia de otros sujetos en formación, intervenir en su vida de tal manera que los resultados puedan gratificarle —aunque sea mucho tiempo después de su intervención— y sentirse parte de la historia no escrita del cambio de su país, aludiendo a un contexto amplio en el que el trabajo del profesor tendría que ser más valorado por el papel social que representa. Sin embargo, para el propio profesor es un motivo de reflexión plantearse: ¿qué hago aquí?, que evidencia su necesidad de reflexionar, de mirar y mirarse hacia dentro, en un autoanálisis que incorpora un nivel de conciencia sobre sí mismo y sobre los otros y que alude a su identidad profesional, que constantemente es recuperada a través de las "devoluciones" sociales. Al profesor sólo le ha quedado pensar —ilusoriamente— que aporta en cada caso un poco de sí para provocar una mejora social, que tal vez sea histórica.

En esta reconstrucción cotidiana que el profesor realiza de su identidad se percibe que ésta es un elemento flexible que se modifica constantemente a partir de las experiencias y del contexto en el que se realiza la práctica profesional. Como dice Cirese:

...la identidad no se reduce a un haz de datos objetivos; resulta más bien de una selección operada subjetivamente. Es un reconocerse en [...] algo que tal vez sólo en parte coincide con lo que efectivamente uno es. La identidad resulta de transformar un dato en valor. No es lo que uno realmente es, sino la imagen que cada quien se da de sí mismo".²⁰⁹

Es decir, la identidad del profesor aflora en su concepto de ser docente, de la imagen que acude ante la provocación de la pregunta sobre ¿qué le significa ser docente?, ¿qué es ser docente para él? En la respuesta recupera su inquietud por ser y descubre una red de significaciones socialmente establecidas y marcadas por el contexto histórico y cultural.

Definirse en oposición a otros es una de las características de la identidad social en tanto ésta es una construcción social, colectiva, que es aprehendida a través de un sistema de representaciones que se manifiesta en autoimágenes y heteroimágenes, contentivas de estereotipos en los cuales se contraponen lo negativo al ideal positivo del grupo.

El profesor representa su profesión como "diferente de otras profesiones" con las siguientes palabras:

...en una oficina, pues puedo arrugar las hojas y tirarlas a la basura, pero aquí, con los niños pues no, no los puedo tirar a la basura... (E10dbf04).

...esta es una de las profesiones más difíciles que hay, pues se trata de trabajar con los sujetos, con niños y jóvenes, y no sólo mover mezclas o construir casas (E9dbf11).

²⁰⁹ (1987) Citado en G. Jiménez, "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", *Estudios de Comunicación y política*, México, UAM-X, 1992, p. 187.

El profesor se afirma en función de la diferencia, lo que en otros términos sería la estrategia de singularización, "yo no soy igual que los demás", "mi trabajo es más complicado", "trabajo con seres humanos", "no puedo cometer errores porque son irreparables...", y al mismo tiempo subraya los riesgos de enseñar, que es estar bajo la mirada de la sociedad entera, tener que reprimir conductas que se consideran socialmente inadecuadas, trabajar con los hijos de otras familias, por quienes se puede sentir desagradado, o saber que debe controlar los impulsos para no lastimar a otros, entre ellos a los niños, los padres o compañeros. Es decir, a la diferenciación le sucede una serie de inconvenientes para el ejercicio de su profesión.

Advertimos entonces una doble figura, la ideal y la real. Una figura ambivalente, obedece al deber ser y por otra al deseo. El profesor desea ser participe en el proceso formativo de los demás, influir, "dejar huella" y sentir que los demás (sus alumnos) han logrado lo que tal vez él deseo y no pudo realizar. Es un fenómeno cognoscitivo-emotivo que ocurre en el interior del individuo y, por ello es ambiguo, latente, genera ansiedad y temor.

Se podría plantear en términos de tensiones, tal como Giust-Depraires lo hace:

...la exigencia de permanecer uno mismo, responde a la necesidad de afirmación identitaria que se ancla en una función importante del *mí* como fuerza de unificación, de unión. Pero esta necesidad no constituye más que un aspecto de la identidad que se caracteriza además por una oscilación entre la tensión unificante y la fragilidad disociante. Esta conflictiva instauro al sujeto en su división constitutiva, en la que confiere al *mí* de otras funciones de regulación y de negociación para abrir una integración posible entre elementos exteriores y necesidades internas. Lo que lleva a un incesante trabajo de ajuste y que nos remitiría a cuestionar el carácter estable y coherente, retenido en una representación de la identidad, lo cual plantearía otros problemas a nivel de la

identidad profesional, pues el esfuerzo del sujeto tendería hacia permanecer idéntico a sí mismo.²¹⁰

b. Servicio, responsabilidad y ejemplo

La concepción de ser docente se centra en los valores que se consideran deseables en el profesor de primaria. Uno de ellos es el de "dar a los demás" y otro estar "bien en tus emociones", pues se justifica, no se puede dar si no se está bien interiormente (E1dbm27) (E6dbf23) (E14dbf29) (E22dbf05). Priva también el concepto de ser un "ejemplo". Al respecto dice un profesor:

El ser maestro es una...una persona muy importante, es una...un ejemplo a seguir... (E2dbf12).

De igual manera, se opina que el profesor es quien se debe responsabilizar de influir en los niños, quien debe darles tranquilidad y seguridad a los niños en el salón de clase y que esto sólo se consigue con vocación:

...hay que estar convencidos, tener mayor disposición, no hacer las cosas al ahí se va, entregarse a lo que uno está haciendo (E2dbf12).

La entrega, la voluntad, la vocación, la decisión, el compromiso... son palabras que fluyen en el discurso del profesor, como una forma de establecer un lugar matizado eminentemente de valoraciones sociales, que debe cargar. No porque se considere que el profesor no pueda, como cualquier otro profesionista, asumir una responsabilidad, sino porque ésta se ha "mitificado", se pide que no reaccione inadecuadamente, que tenga más virtudes que vicios y, finalmente, se le atribuyen más rasgos negativos que positivos. Recuperamos la cita de Adorno sobre la imagen que encubre el profesor, aquélla del misionero, del que debe

²¹⁰ *La identidad como proceso, entre unión y desunión*, mecanograma, conferencia dictada en la Universidad de París VIII, 1999.

tener más virtudes que defectos y reprimir lo que es para ejercer y ser docente. Un profesor afirma:

...uno debe cuidar la imagen, en muchos aspectos, uno debe ser puntual, uno debe ser consciente, tratar a los alumnos con delicadeza, tenemos en nuestras manos una masa que estamos formando todavía, entonces debemos dar la imagen sobre todo lo que es ser decente, respetar a la gente, porque a nosotros nos gusta que nos respeten y debemos poner el ejemplo, primeramente nosotros, para que nuestros alumnos vean un espejo al maestro, y así debe ser... (E13dbm26).

El profesor comienza a hablar del maestro y de lo que él significa y es en los casos en los que no actúa como debiera. Al respecto una profesora afirma:

...el maestro no se preocupa mucho por la naturaleza del niño, quiere que el niño se adapte a su forma de trabajo, no él adaptarse al niño, a su desarrollo a su naturaleza... muchas veces el maestro rechaza a niños que le cuestan trabajo, por ejemplo al latoso no lo quiere en su salón, el discapacitado tampoco, pero él trata siempre de zafarse del problema y no se esfuerza por también enfrentarlo y resolverlo... nosotros vamos a tener un papel muy importante en la educación de ese niño, en ese aspecto es de donde digo yo que sí tienen razón las quejas de los padres de familia, pues en general de los compañeros también, este, opinan lo mismo (E4dbf23).

Curiosamente la propia profesora critica lo que ha observado que hacen algunos profesores, pero lo generaliza y con ello surge su verdadera problemática, ¿cómo ser docente? Ante la agresión de los padres, de los niños y de los propios compañeros, ¿qué opciones puede tomar el profesor, si no está clara su función y las vías para asumir su trabajo?

Existe también el concepto de "mediador de conocimientos":

...ser maestro es ser un mediador de conocimientos...sí, es un mediador que va a facilitarles a los alumnos una serie de conocimientos...que por circunstancias nos

ha dado toda la sociedad, pero que nosotros vamos a sacar provecho, que todo eso para que a los niños logren lo que todos esperamos, ¿no?, tener una vida en la que se desarrollen, en la que puedan gozar de esta existencia (E5dbm15).

Surge el concepto social del profesor. Por un lado se considera que ser docente "es una oportunidad de servir a los demás" (E6dbf04), y al mismo tiempo, se considera que es un ser humano como los demás, que puede tener errores, donde cabe la frase expresada por una profesora: "pues no es uno monedita de oro" (E7dbf32), lo cual alude a la necesidad de aceptar que no se puede ser perfecto, que si bien la carrera implica tener un conjunto de características adecuadas para conducirse ante los demás, también existe la posibilidad de tener otras características negativas. Sin embargo, esta dualidad entre lo que se debe hacer y lo que se puede o se hace, es un continuo conflicto en la imagen de sí mismo que tiene el profesor.

Lo que se desearía ser surge de manera inmediata en las palabras de los profesores: cumplidos, responsables, interesados en los niños, con un adecuado comportamiento con los padres de familia, una apariencia agradable y un mejor desempeño en el aula. Sin embargo, no todos comparten la idea de lograr esa perfección, más bien consideran que hay errores, que todavía no logran estar suficientemente comprometidos con su labor. Se observa que asumen las actitudes negativas que se les atribuyen, sin embargo, también consideran que tienen aciertos (E7dbf32).

Muestra de esta ambivalencia, mezcla de necesidad y culpa, se refleja en el siguiente comentario:

A veces juzgamos a los maestros mal, a veces cuando somos, sobre todo estudiantes, nos cuesta mucho trabajo comprender que el maestro requiere de mucho tiempo y dedicación para preparar sus clases y a veces no nos importa el tiempo que haya tomado él, y nosotros no somos muy atentos que digamos, que no todos los maestros somos iguales, que hay muchas necesidades en el magisterio que tampoco conocemos o que mucha gente desconoce y que inclusive algunos mismos maestros, compañeros desconocemos, cómo son las

necesidades de prepararnos, de estar constantemente actualizándonos, de no estancarnos únicamente con la Normal, sino de buscar más allá, de dar siempre cosas a nuestros alumnos y también desde luego a los padres de familia, la comunidad escolar que es todo lo que rodea a la escuela, el ser maestro es muy difícil, tal vez más difícil que muchas profesiones... (E9dbf11).

Se reitera que ser profesor implica una gran responsabilidad ante la sociedad, y el concepto de formación en el sentido de modelaje surge como la mejor forma de representar la labor del profesor: el artesano, el que puede moldear a los alumnos y, de esa manera, ayudarlos para incorporarse al mundo de "afuera". Esto último alude a la concepción de escuela como espacio cerrado, desde el cual se fortalece al alumno para "que salga a enfrentarse con el mundo", y no se concibe la escuela como un espacio de múltiples interacciones, en el que se traspasan los muros con la presencia de los alumnos, quienes portan al "mundo de afuera" y del propio profesor, quien tiene diferentes funciones sociales además de la de profesor: ser hijo, padre, madre, estudiante y otras más, quizá con fines lucrativos.

Entonces se evidencia la responsabilidad, asumida como una totalidad, como algo que descansa sobre los hombros del profesor, sin ponerlo en duda: "somos los responsables de lo que pasa en el entorno social".²¹¹ Díaz Barriga²¹² alude a este factor ideológico presente en el discurso del profesor, quien para identificarse con su labor tiene que asumir que ese es "su" compromiso social, sin analizar, quizá porque no lo puede ver, la multitud de fenómenos que se tejen alrededor del ámbito educativo y que lo sobredeterminan para que ejecute una de las acciones, pero no para que analice la complejidad que éstas representan.

Ilustra lo anterior el siguiente comentario sobre el significado de ser docente:

²¹¹ E2dbf12.

²¹² A. Díaz Barriga Casales, *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, México, Nueva Imagen, 1993.

Maestra para mí significa una responsabilidad grandísima ante la sociedad y con mi grupo mismo, por qué, porque tengo ahora sí que en mis manos los pequeñitos que puedo moldear, para bien, para que ellos pues al salir allá afuera puedan enfrentarse a la problemática que hay, y puedan resolver algunas situaciones, siendo menos analfabetas, ayudar al país, entonces yo creo que esa es nuestra responsabilidad como maestros, que yo tengo, de apoyarlos a ellos en cuestión de conocimientos, de sentimientos, de entendimiento, de comprenderlos... que sepan distinguir qué camino elegir y que siempre sea el mejor para ellos (E20dbf05).

c. Una tensión permanente: el salario

Se presenta una tensión entre el reconocimiento que el profesor necesita y el bajo salario que percibe, pues éste, si retribuye de manera justa la labor, es un factor determinante para recompensar y estimular el esfuerzo realizado; a pesar de ello, los profesores se sienten orgullosos de su tarea. Como lo expresa un entrevistado:

Es un orgullo para mí, a mí desde mis padres lo veía, que ser maestro es un orgullo, no sé, incluso a lo mejor no te tocó, pero hubo un cartel, por cuestiones sindicales, no hubo clases, por cuestiones de salario y el cartel que me gustaba decía: "yo me enorgullezco mucho de ser maestro, pero no estoy de acuerdo con mi salario" (E17dbm14).

Esta reflexión encierra la inconformidad de muchos profesores en relación con su ingreso. En el caso anterior el entrevistado considera que ser profesor es un "orgullo", pero sólo como una recompensa interna o emocional, que no se ve apoyada por un reconocimiento social que le permita incentivar su trabajo.

El salario de un profesor sin estímulos de carrera magisterial²¹³ oscila entre los 4 000 pesos y 4 200 pesos mensuales.²¹⁴ Situación que hace que permanezca

²¹³ El Programa de Carrera Magisterial es el mecanismo propuesto por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para estimular a los docentes que cubran ciertos requisitos en torno a: antigüedad en el servicio, superación académica y desempeño docente. El profesor que

la demanda de aumento de ingreso en la mayoría de docentes. Aun cuando el programa de carrera magisterial ha permitido un exiguo incremento de aproximadamente 200 a 500 pesos mensuales, dependiendo del nivel en el que el docente se ubique, el profesor no puede satisfacer las necesidades mínimas para vivir desahogadamente, y frecuentemente recurre a la búsqueda de otro empleo para complementar el salario que percibe como docente.²¹⁵

d. Ser profesor es una forma de vida

Cuando se afirma que ser profesor es una forma de vida podemos relacionar el mensaje con la necesidad de trabajar, de ganarse la vida, en un sistema capitalista en el que la actividad productiva del sujeto es la que le permite satisfacer —en mayor o menor medida— sus necesidades básicas; podemos relacionar la expresión con el mundo interno del profesor, quien también es una persona —diría Ada Abraham—²¹⁶ y requiere alicientes para encontrar un sentido a su labor cotidiana. De esta forma un profesor comenta:

Pues siento que tenemos un papel muy importante dentro de la sociedad, lo que significa para cada uno es muy distinto. Para mí es una forma de vida en la que me desenvuelvo, tengo logros, me gustan, me satisfacen, hay fracasos también, como en todas partes, nos entristecen y pues ser docente es eso fundamentalmente, es una forma de vida y seguir enseñando a los niños lo poquito que se puede hacer (E16dbm15).

desea ingresar al programa se somete a una evaluación inicial que luego se complementa con evaluaciones periódicas durante el tiempo en que goce de la prestación, que incluye un ingreso extra a su salario normal, de acuerdo con el nivel que ocupe dentro del tabulador establecido. No todos los profesores de primaria han accedido a este programa.

²¹⁴ Dato aportado por una profesora de un año de antigüedad en el servicio, sin estímulo de carrera magisterial, en el Distrito Federal, México, el mes de octubre de 2000.

²¹⁵ G. Silva Ruiz *et al.*, "La disputa por el salario. Análisis sobre las tendencias salariales de los maestros de educación primaria y universitaria 1976-1995", en *Revista Básica*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1996.

²¹⁶ *El enseñante es también una persona*, Barcelona, Gedisa, 1986.

En este caso se percibe una actitud de impotencia, de saber que desde el espacio de trabajo lo importante es enseñar "lo poquito que se puede hacer", ¿por qué no se puede hacer mucho? Quedan implícitas las contradicciones. A veces se considera que "querer es poder", pero esto no es suficiente en tanto las condiciones del trabajo docente no se modifiquen a la par que las propuestas, tanto curriculares como laborales. Éstas son condiciones necesarias para dar "el extra", para esforzarse y pensar la profesión no como una manera de sobrevivir, sino de vivir y encontrar mejores vías de realización personal y profesional. La idea de un profesor debilitado socialmente —"pobresor", dirían algunos en términos despectivos— ha permeado a los diferentes sectores sociales, quienes depositan en la figura del docente toda la responsabilidad de educar, pero no todos los recursos y apoyos que se requieren. El profesor es consciente de la trascendencia de su labor, pero al mismo tiempo reconoce que "no se puede hacer mucho", y va tratando de conciliar lo que se le pide con lo que es posible o factible realizar, vive entre el deseo y la posibilidad, y todo esto, aunado a la representación social y profesional, contribuye a una configuración de una identidad profesional deteriorada.

e. *Segundo padre o mediador...*

Una profesora afirma:

Antes creía que era la persona que está frente al grupo, que trata de guiarlo a uno en algunas cosas, que trata de enseñar algo, o sea el concepto que tenía uno del magisterio, e incluso en mis tiempos, se decía que el maestro es el segundo padre, y así nos la creíamos, que era normal, que uno tenía que ser el segundo padre de los niños, ya como maestra, ya por eso me di cuenta de que es totalmente diferente...a veces sí tiene uno que tomar la actitud de yo soy la mamá, pero normalmente debe tomar uno la actitud de yo soy quien dirijo, yo soy quien les puedo ir diciendo cómo, pero finalmente los voy a dejar hacer lo que tengan

que hacer...o sea sí cambió completamente mi concepto de lo que es el magisterio, siendo yo maestra (E15dbf28).

El tema del "desengaño" respecto a lo que se creía cuando se recibió preparación para ejercer como docente y lo que se enfrentó en la experiencia profesional es siempre motivo de discusión entre los profesores. La realidad que el profesor enfrenta en el ejercicio responde precariamente a lo que se le dijo que sería su profesión; igualmente respecto a la actitud que supuso debería tener. La formación del profesor y las necesidades reales de la práctica docente se han documentado desde la construcción cotidiana del profesor (Aguilar, 1991; Rockwell 1986, 1987), respecto a la incongruencia que surge entre la dinámica escolar y la formación del profesor en torno a ella. En este aspecto, es importante señalar que las creencias sobre lo que significa el trabajo docente antes de ejercerlo (estudiantes en formación) se modifican al entrar en contacto con el medio de trabajo. Esto no es privativo de la carrera de profesor de primaria, sino que en cualquier otra profesión puede darse; sin embargo, en el caso que nos ocupa se observa una profusión de ideas que no se da en otros casos. Y esto seguramente tiene que ver con las representaciones sociales que se generan en torno a la actividad del docente por los participantes en el contexto específico y local en el que se desempeña esta función.

f. Los satisfactores

Las actitudes que se desarrollan al ejercer la docencia tienden a manifestarse como orgullo o satisfacción, lo que a nuestro parecer compensa la carencia de satisfactores económicos; pero también porque la representación del profesor como "humilde", "servidor público", que no cumple los requisitos de lo que hoy se denomina "excelencia académica" y de una profesión liberal, hace que la carrera de profesor se considere subprofesión. Todo ello provoca que el profesor traslade su "recompensa" hacia los logros de sus alumnos y al reconocimiento de los

mismos; a través del tiempo, de los comentarios que otros le hacen sobre la realización de su tarea. En este sentido, ilustra el comentario de una profesora que ha desempeñado actividades en el ámbito de la comunicación, ya que tiene otra carrera a nivel licenciatura:

...yo ya trabajé en lo otro y comprobé que lo que más me gusta es ser maestra, ya lo viví, ya estuve en otro ambiente, y lo que más me gusta es ser maestra, por eso regresé aquí...es bonito, te da un millón de satisfacciones, que no se come con eso, pero sí te ayuda, te alimenta el alma, entonces ya con eso, es más o menos... (E15dbf28).

Los homenajes o la simbolización social del día del maestro no siempre significan para el profesor un reconocimiento esperado o sobre el cual cifre su identidad, porque el sentido de su labor está desplazada hacia los alumnos, hacia lo que ellos pueden darle emocionalmente.

...no soy de las que me emociono porque viene el día del maestro, de la que me emociono porque me vayan a regalar algo, porque el regalo lo tengo diariamente con la sonrisa de los niños (E14dbf29).

Los satisfactores también se revelan como "recompensas" que el profesor puede obtener cuando su forma de trabajo es reconocida por los que han sido sus alumnos y le solicitan que atienda a sus hijos. La entrevistada nos comparte su sentir al ser tomada en cuenta por sus ex-alumnos:

...cuando te llevan ex alumnos a sus hijos, les digo ¿cómo es posible que después de haber estado conmigo todavía vuelvas a caer en lo mismo, en traerme a tus hijos?, entonces siempre que saben que voy a estar yo en algún grado y que su niño va a estar en ese grado, siempre me dicen que por favor tenga a sus hijos, creo que es la mayor, pues qué te diré, orgullo que yo puedo tener (E14dbf29).

g. *Para ser un buen profesor...*

Los profesores tienen una concepción del docente que querrían ser, para ello se remiten a estereotipos o expectativas de comportamiento, apariencia y posesión de conocimientos. Existe una variedad importante de rasgos en los que el profesor "tendría" que destacar para ser considerado un "buen profesor". He aquí una de las opiniones:

...tiene que ser una persona que le gusten los niños, tiene que ser una persona tolerante, tiene que ser una persona participativa, tiene que ser una persona que trate de innovar siempre, un maestro que no innova, que no es innovador, creo que está errando la carrera, creo que es de las carreras que necesita más innovar, necesita también mucho discernimiento, a veces no sabe uno por qué camino irse y necesita uno pensarlo, meditarlo y buscar las estrategias para cada grupo, como dijeron, nada está hecho, lo que te funciona en un año no te funciona en el otro... (E14dbf29).

Esta concepción manifiesta un *sí mismo ideal* en el que se finca una serie de expectativas sobre lo que debería ser un profesor; pero al mismo tiempo se reflexiona sobre el *sí mismo real*, ante las disyuntivas que ofrece la práctica docente (cuando dice la profesora "no sabe uno por qué camino irse...") y se plantea una tensión entre lo que es factible y lo deseable. También se acude a la variabilidad de los contextos ("lo que funciona en un año no te funciona en otro"), situación por la cual el profesor no puede identificarse con un hacer idéntico, mostrando que los procesos son únicos y que su irrepitibilidad lo hacen moverse en un medio cambiante que genera ansiedad y repercusiones en su propia mismidad.

En cuanto a la concepción de su trabajo como profesión o subprofesión, el docente establece claras diferencias en relación con otros profesionistas. Sabe que su trabajo no es visto por los demás como el de un médico, un arquitecto u otras profesiones. En buena parte, esto es debido al origen de la profesión, que

estuvo vinculada a la religión y fue absorbida por el Estado, hasta el punto de ser una función de éste y, por ende, un servicio público. El profesor es entonces un servidor público, y estudia y se prepara bajo esa perspectiva, la de incorporarse a una planta profesional "atrapada" por las regulaciones burocráticas que el Estado determine.²¹⁷

En comparación con otras profesiones, el profesor es visto como un subprofesional porque goza de un trabajo seguro pero de menor ingreso, sin posibilidades de ascenso a mejores niveles y esto, como afirma Adorno, hace ver la profesión diferente y de menor valía social. El profesionista "libre", quien no cuenta con la seguridad que se le atribuye al profesor, juzga a éste como una persona que no se tiene que esforzar demasiado por obtener un ingreso, que es cómodo o "comodino" y que "vive de los impuestos que pagan los demás, que sí trabajan". Se observa un desdén hacia la profesión y hacia quien la ejerce por el hecho de estar vinculada al Estado y existir "a costas" de lo que los demás sectores, y en particular otros profesionistas, producen. Sin embargo, al mismo tiempo se reconoce que es una actividad necesaria para que los niños aprendan, y se cree que los demás deben reconocerle su valor, en función de que en la escuela primaria "se dan las bases" para continuar los estudios a nivel medio y superior. Dicha situación se ve reflejada en comentarios como el siguiente: "sin el profesor no existirían otras profesiones, él es la base, pues todos los que son médicos, abogados, arquitectos y demás, han tenido que aprender a leer y a escribir, y ¿quiénes los han enseñado? Pues los profesores de primaria".

Ello constituye una estrategia identitaria de diferenciación que confirma el valor social y profesional de la actividad docente, que en el nivel primario le devuelve, al menos en parte, la identidad perdida y le reconforta de la crítica social. No obstante, siempre queda presente la idea de que el profesor no es un profesionista, en el verdadero y amplio sentido de la palabra.

²¹⁷ Para una mayor información sobre el vínculo entre las profesiones y el Estado, Véase P. Cleaves, *Las profesiones y el Estado: el caso de México*, México, El Colegio de México, 1985.

h. ¿Soy un profesionalista?

Ante la representación tan devaluada de la profesión docente cabe preguntarse si la carrera de profesor de primaria es una profesión o una subprofesión. Conscientes de que el debate en este campo es extenso, nos limitaremos a hacer algunas puntualizaciones sobre lo que se considera una profesión y cómo la participación del Estado en la institucionalización de las profesiones, y en particular la de profesor de primaria, conduce a distintas representaciones sobre la profesión.

¿Qué es ser un profesionalista?, ¿a quién o a quiénes se les denomina así? El origen de las profesiones se remonta a la época de la Colonia en México. Se ha planteado que la necesidad social y económica constituyó el origen de muchas de las actividades que, primero en el ámbito artesanal y después técnicamente calificadas se han llegado a constituir como profesiones.²¹⁸

Según Vázquez, la profesión se entiende como:

...la posesión de conocimientos científicos, humanísticos o artísticos especializados, adquiridos por medio de un estudio formal acreditado de alguna manera y cuyo ejercicio público se hace a cambio de una remuneración.²¹⁹

Latapí plantea que:

Lo que llamamos profesión tiene su origen a lo largo de la historia en función de la evolución de las fuerzas productivas, que ha ido configurando la formación

²¹⁸ Aun cuando en el México prehispánico se considera que existía la especialización, los presupuestos del mundo y de la vida eran distintos, y el empleo de conocimientos o habilidades especiales era una obligación social y las remuneraciones de carácter diferente. Es en la época de la Colonia cuando comienza a registrarse un control para el ejercicio de varias profesiones, entre ellas la de maestro de enseñanza primaria. De acuerdo con Arce, en el inicio del siglo XVIII el Estado comienza a intervenir para mejorar la preparación profesional y cambiar los mecanismos para autorizar el ejercicio de algunas profesiones. Véase D. Tanck de Estrada, "La Colonia", en Arce Gurza *et al.*, *Historia de las profesiones en México*, México, El Colegio de México, 1982, pp. 7-68.

²¹⁹ J. Z. Vázquez, "Introducción", en Arce Gurza *et al.*, *op. cit.*, p.1.

económico social y dentro de ella la manera como se prestan los servicios especializados.²²⁰

Este punto de vista es ampliado con las características que, según el autor, nos han llevado a la denominación más generalizada de la profesión:

...las características de las profesiones actuales tienen su origen en la constitución de la formación económico social a que da lugar el nacimiento y la evolución del capitalismo. Particularmente importante es el tránsito del capitalismo liberal al monopolístico. Al transformarse las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción por el crecimiento de las empresas, la división social del trabajo adquiere mayor complejidad y se multiplican los lazos de interdependencia funcional. Las relaciones de intercambio se extienden a todas las áreas de la actividad humana, como efecto de este proceso.²²¹

Como consecuencia de lo anterior, se comienza a privilegiar el valor de cambio de los servicios y se establece el precio de éstos, de tal forma que se fortalece un sistema en el que se encuentran equivalencias que toman en cuenta los estudios realizados, la cantidad de tiempo que en ellos se invirtió y al mismo tiempo se presentan instrumentos para regularlos.

El concepto de "trabajo productivo" remite a la idea de que éste es adjudicado a toda actividad humana que pueda ser pagada, aunque la situación laboral sea profundamente distinta de la del trabajador industrial que genera plusvalía. En sentido estricto, el trabajo profesional no es "trabajo productivo".²²²

Latapí distingue las profesiones liberales de las sociologizadas. En el caso de las profesiones liberales, el autor afirma que éstas recurrieron al sistema educativo, el cual les proporcionó: a) la reproducción de sus miembros mediante programas de estudio sistematizados y regulados; b) la legitimación social no sólo de la calidad del servicio (que se considera, falazmente, en correspondencia con

²²⁰ P. Latapí, "Las profesiones en la sociedad capitalista", en M. Martínez Benítez *et al.*, *Sociología de una profesión. El caso de enfermería*, México, Centro de Estudios Educativos, 1993, p. 25

²²¹ *Ibidem.*

²²² *Ibidem.*

la duración de la escolaridad), sino del estatus privilegiado del profesional, ya que el sistema educativo sirve para legitimar la diferenciación social; c) el instrumento para mantener el monopolio del saber profesional, y d) el medio para controlar la oferta de servicios profesionales, a través del control del acceso a la universidad y de la credencialización que produce la certificación y acreditación.²²³

Históricamente la condición estructural que permite a las profesiones crear el "valor de cambio" de sus servicios es el monopolio de la educación profesional a través de los sistemas educativos.

El sistema educativo asegura la selección de los futuros profesionales en función del nivel socioeconómico y de las características exigidas para llegar a formar parte de la clase dominante. Bajo la apariencia de un acceso universal, legitima esta selección ante la sociedad y aun ante aquellos que no llegan a terminar una carrera profesional.

En este mismo sentido, Latapí considera que las profesiones no surgen de las necesidades objetivas de la sociedad sino del propósito, consciente o inconsciente, de hacerlas orgánicas a los requerimientos de la formación económica social.

Se distingue la profesión liberal de la profesión socializada, y en el caso de la última, se afirma que

...tienden a asemejarse a las de ejercicio liberal que siguen siendo su prototipos, [sin embargo] el status de los profesionales en ellas es distinto. El profesional socializado recibe en muchos casos menores ingresos, son menores también los límites de su movilidad social y se ve expuesto a la obsolescencia de conocimientos y a la rutina. Aunque ocupe puestos importantes, con frecuencia se le margina de las decisiones del organismo estatal —algo semejante sucede en empresas privadas que emplean al profesional—, las cuales son tomadas por burócratas no profesionales de más alto rango.²²⁴

²²³ *Ibid.*, pp. 26-27.

²²⁴ *Ibidem.*

La diferencia entre los profesionales liberales —quienes seleccionan su clientela en un mercado de necesidades y servicios— y los profesionales empleados que sirven a la clientela de la empresa o a la empresa misma, estriba en que establecen diferencias en cuanto a su remuneración, pues en el último caso, se rige más de cerca por las normas del mercado salarial. Las profesiones socializadas toman una clientela cautiva; su remuneración se acerca más al tabulador de la burocracia gubernamental.

La vinculación orgánica de las profesiones con los intereses del Estado a veces se hace más manifiesta en las relaciones que establecen con él a través de sus organizaciones gremiales. De esta manera, también se explicitan los fines políticos de las profesiones y las recompensas de poder social con que el Estado responde a sus servicios.

Las profesiones elaboran una ideología propia que cumple diversas funciones. En primer lugar, la ideología les da identidad. Los elementos principales de la identidad profesional son de dos clases: unos residuales, recogidos de la tradición histórica, y otros añadidos en etapas más recientes.

Latapí desarrolla esta idea estableciendo las funciones de los elementos recogidos de la tradición histórica:

- Una *ética laboral* propia de los gremios medievales que atribúan un valor intrínseco al trabajo. Éste se considera la realización de una “vocación” personal. Esta ética es distinta de la empresarial, que ve en el trabajo el medio para acumular capital (o en los orígenes del capitalismo, un medio de salvación), o de la ética del proletario, que trabaja para sobrevivir. En ambos casos el trabajo tiene un valor extrínseco.
- Un *ideal* de “servicio universal”, por el cual el profesional debe estar al servicio de todas las clases sociales sin distinción y solidarizarse con todas ellas. Las raíces de este ideal se encuentran en la caballería andante de fines de la Edad Media y, más recientemente, en la tradición inglesa, en el prototipo del *gentleman* desinteresado.
- Una versión secularizada del *noblesse oblige*, que recuerda la aversión de la nobleza a las transacciones comerciales e invoca el principio —de fondo

religioso— de que el rango social impone obligaciones a la vez que justifica derechos.

- Una jerarquía entre el trabajo culto y el trabajo manual o “servil”, que en nuestra tradición quizá se arraigue en los valores del “hidalgo” español, digno aunque pobre.

Sobre estos elementos residuales se han añadido otros para configurar la ideología contemporánea de las profesiones:

- El prestigio de la profesión, basado en la nobleza, importancia y excelencia del servicio que se proporciona, pero sobre todo, en los elementos fundamentales de la ideología burguesa dominante, radicalmente individualista. Éstos son: que el individuo es propietario de sus facultades y habilidades; que lo que logra es por su esfuerzo y mérito y no debe nada a la sociedad; que todo lo que adquiere lo convierte en atributo de su persona; que en la competencia vence el mejor, etcétera.
- La competencia profesional considerada asimismo como propiedad individual.
- El ideal de servicio, traducido en una obligación moral y en un código ético, cuya función es justificar la contradicción entre una competencia producida socialmente y apropiada individualmente.
- El concepto de mercado libre, de necesidades y servicios en el que, por leyes “naturales”, triunfa el mejor, lo cual sirve para justificar el control que ejercen sobre sus mercados a través del monopolio educativo.
- La autonomía de la profesión como tal, dada la capacidad para autorregularse y la responsabilidad moral de los profesionales.²²⁵

Esta ideología informa todas las profesiones y les da identidad. Independientemente de la diversidad de situaciones laborales en que se ejerzan, se tiende a asemejar éstas al ejercicio profesional liberal, que es el prototipo del cual emana esta ideología común. La ideología compartida cohesiona al grupo profesional que constituye así un grupo de interés con valores y normas comunes.

²²⁵ P. Latapí, *op.cit.* p. 39.

El gremio profesional se percibe a sí mismo como una “compañía de pares”, no obstante la jerarquización interna de sus miembros. La ideología sirve también para legitimar la profesión ante la sociedad, respecto al estatus e ingreso del profesional, considerando el mérito profesional, la duración de su escolaridad y la importancia del servicio que presta. También se legitima la “nobleza” de las profesiones por el ideal de servicio, el carácter universal de éste y la bondad de la ciencia. La responsabilidad moral en ejercicio de la profesión también se legitima ante la sociedad, así como la validez de la relación individual entre el profesional y su cliente. En otros casos se legitima la existencia corporativa del grupo profesional.²²⁶

En este sentido, la parte ideológica de la profesión permite “ocultar” el monopolio de la educación profesional y el control del mercado, así como la selección real de la clientela y el servicio de clase que se le presta; se oculta, de igual manera, la estratificación interna, y con la idea de “vocación” se oculta el control social sobre los miembros de la profesión.

Las profesiones, de acuerdo con Latapí, han creado esta ideología congruente con la formación económico social, pues ella les sirve de identificación, legitimación y defensa, a la vez que las articula orgánicamente con la ideología dominante y encubre sus mecanismos de operación.²²⁷

En el caso del profesor de primaria, los orígenes de la profesión nos remiten a la época de la Colonia: “La enseñanza básica, llamada de primeras letras, no se formalizó hasta 1601, cuando los maestros de la ciudad de México se agruparon en el Gremio de Maestros de la Nobilísima Arte de Primeras Letras cuyas ordenanzas definieron las cualidades que debían reunir los que iban a ejercer la profesión” (Tanck de Estrada, 1982). A quien ejercía esta profesión se le denominaba “preceptor”, y era requisito para pertenecer a su organización que se limitara el ejercicio del magisterio a los que estuvieran capacitados y fueran de sangre española, lo que generó que el Ayuntamiento considerara que esto daría como resultado una escasez de maestros. Fue en 1709 cuando se cambió la

²²⁶ *Ibidem*.

²²⁷ *Ibid*, p. 41.

ordenanza y se hizo "obligatoria la limpieza de sangre", y el magisterio era una profesión abierta a todas las razas: españoles, mulatos, mestizos, negros e indios —aunque en un momento dado se solicitó que se excluyera a los de "color quebrado" del magisterio, porque según el Ayuntamiento, estos preceptores arriesgaban la educación moral y religiosa de los niños.

Para ser maestro, el aspirante tenía que presentarse ante el gremio para ser examinado. De acuerdo con lo que afirma Tanck, las ordenanzas gremiales en ese entonces solicitaban que

...los maestros han de saber: leer romance (castellano) en libros y cartas misivas y procesos; y escribir las formas de letras siguientes: redondillo grande y más mediano y chico; bastardillo grande y más mediano y chico. Han de saber también las cinco reglas de cuenta guarisma, que son: sumar, restar, multiplicar, medio partir y partir por entero.²²⁸

Desde ese entonces, los maestros expresaron su deseo de recibir mayor reconocimiento social:

...el deseo de recibir mayor reconocimiento social fue anhelo constante de los maestros, que insistieron que su arte era "nobilísima" [...] A veces expresaron inconformidad de que su gremio se considerara junto con las labores manuales, según ellos era un error comparar la nobilísima Arte de Primeras Letras en que se han ejercitado los sujetos más condecorados en dignidad, santidad y letras y aun los mismos monarcas y emperadores, con los bajísimos oficios de zapateros, pasteleros, etc.²²⁹

Desde ese entonces, el profesor percibía en su entorno social voces descalificadoras de su actividad. Así lo muestra el siguiente texto:

Directores, chichiguas, pilmanes y cuanto fortuna adversa ha inventado... oyendo en cada momento el término de escueleros. Sólo el día de juicio se sabrá el pan

²²⁸ Chávez Orozco, citado en Tanck de Estrada, *op. cit.*, p. 50.

²²⁹ D. Tanck de Estrada, *ibid.*, p. 52.

tan amargo y la crucifixión que han tenido en este mundo los maestros de escuela, por eso, vulgarmente se dice que la mayor droga que se le hace al diablo es meterse a maestro de escuela.²³⁰

Como afirma Adorno en su libro *Consignas*, el profesor es visto como alguien inferior, que sirve a los demás, quienes pueden pagar sus servicios; remite a la figura del "lacayo", del que es contratado para cumplir una función menor, que *no requiere especialización ni "maestría" para ser ejecutada. Esto lo podemos constatar en el tipo de profesión que menciona Latapí como profesión socializada, o bien como profesión de Estado (Arnaut, 1998), pues el vínculo estrecho entre los profesores asalariados y el Estado limita de alguna forma su posibilidad de decisión, como no sería el caso de los profesionistas liberales. De ello dan cuenta los comentarios de estudiantes de otras profesiones, quienes afirman que "para enseñar a leer y a escribir no se necesita estudiar mucho".*²³¹ Entonces se reduce la docencia a una actividad de segundo orden en la jerarquía de las profesiones, a juicio de las representaciones que poseen otras personas sobre esta actividad profesional.

Lo anteriormente expuesto, así como la identificación de lo femenino con el afecto y con la condición natural de la mujer para educar a los niños, es una situación que conduce a considerar a la docencia como una actividad *natural* y no como una profesión que se debe ejercer. En la vía de los hechos es común encontrar una desvalorización de la profesión docente en los niveles básicos, situación asociada al ejercicio de la profesión por mujeres. Parece que en la medida en que los niveles superiores se "feminizan" se les otorga un lugar inferior en la jerarquía de los saberes legitimados.²³²

La discusión sobre la necesidad de profesionalización del profesor de primaria se ha llevado a diversos foros y congresos de educación, desde 1944, cuando don Rafael Ramírez destaca que para que la labor del profesor se

²³⁰ *Loc. Cit.*

²³¹ Esta apreciación sobre la preparación que se requiere para ser profesor, la encontramos en entrevistas realizadas a estudiantes de otras carreras, y ha sido motivo de exposición en otro apartado de este trabajo.

²³² A. Elizondo Huerta, "La desprofesionalización de la función docente", en *Revista Básica*, México, año II, núm. 6, julio-agosto de 1995, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 5-9.

reconociera ampliamente tendría que profesionalizarse, y una de las formas en que debería hacerlo es preparándose al igual que en otras carreras después de un bachillerato. Como se ha mencionado en páginas anteriores, esta situación no se logró sino hasta 1984, cuando se decreta que la carrera del profesor de primaria —y de otros niveles escolares, como el preescolar, educación especial y educación secundaria— sería de nivel licenciatura, y por tanto su antecedente escolar inmediato tendría que ser el bachillerato, que en un principio fue pedagógico y que actualmente es general. Sin embargo, este cambio, que sin duda ha venido a dar un impulso al mejoramiento profesional del profesor, no ha sido suficiente para modificar la representación que sobre el profesor se tiene socialmente. ¿Por qué? Seguramente porque, como hemos pretendido mostrar, hay una serie de asociaciones y representaciones ancladas en el origen de la profesión que se actualizan en cada sector social y en el propio profesor y no le permiten modificar la concepción sobre sí mismo.

El discurso que conoce el profesor y que admite como un profesionista lo ha incorporado a estructuras superficiales, pero en el fondo de sí mismo existen los rescoldos del pasado, la historia de una profesión que surge cada vez que se pone en cuestionamiento lo que él es o hace.

En este capítulo se ha podido advertir la lucha que se libra en el interior del docente respecto a su identidad profesional. En ella se advierten rescoldos del pasado docente, en el cual el núcleo central de significación se encuentra anidado en la posibilidad de servir a los demás, de ser un digno representante de la comunidad, pues se vive en ésta y de acuerdo con las demandas congruentes de ser un individuo con una personalidad social de aceptación y reconocimiento. Sin embargo, se logra advertir el cambio percibido por el docente respecto a su labor. Consideran los profesores que el trabajo de profesor no sólo no es bien remunerado sino que ya no cuenta con el respaldo de su sindicato ni con el de los padres de familia. Hay una sensación de soledad y de falta de sentido para continuar en su labor.

Las manifestaciones claras de esta situación se observan en las actitudes hacia la profesión que externan los sectores sociales en general, y en particular los agentes cercanos al trabajo del docente. El profesor crea estrategias identitarias para defenderse de esas representaciones sociales, descalificándolas por su aparente sinrazón, justificando que es incomprendido por quienes no conocen a fondo las condiciones y laberintos de su actividad. También se manifiesta una preocupación: hacia dónde dirigir la mirada, hacia las autoridades educativas, hacia la opinión pública o hacia los propios alumnos, quienes al parecer son el único motivo claro y manifiesto del sentido de su labor. Sin embargo, persiste una sensación de vacío y de ausencia de valor social.

Los dos valores contradictorios entre los que se debate el profesor en la actualidad son el servicio y la competencia. El primero anclado fuertemente en los orígenes de la profesión, en su conformación ideológica y en las necesidades del sistema social. El segundo, demandado por las condiciones que privan en el medio a partir de que los sistemas productivos han acelerado las condiciones de vida y las condiciones de legitimación de las profesiones, elevando los estándares de calidad por encima de los procesos naturales de evolución de los sujetos interactuantes en los procesos educativos. Ser competente hoy es asirse a las nuevas reglas, adecuar las concepciones de ser maestro acuñadas durante la experiencia docente a los requisitos académicos que la modernización demanda y que son reforzadas por las presiones externas que se ejercen sobre la educación, cuando se deposita en ella, y especialmente en el profesor, el éxito o fracaso del sistema escolar. Esta situación es sin duda contradictoria, pues la razón de ser docente descansa en gran medida en procesos de realización del sujeto, que le permiten crear y recrear ideas para sentirse productivo y realmente alcanzar mejores resultados en el aula. Al dar cabida a nuevas políticas y estrategias de desarrollo profesional, que seguramente son adecuadas para quien las sugiere, el profesor lucha por encontrarse en ellas, verse reflejado, encontrarles sentido, buscar identificación para ejecutarlas.

Como lo han externado los profesores entrevistados, hay necesidad de entender hacia dónde ir, de reformular la propuesta de trabajo que el Estado sugiere, para

que se vuelva a ubicar la posición del profesor, su función, su querer, su deseo y su necesidad.

V. LAS ESTRATEGIAS IDENTITARIAS Y EL MALESTAR DOCENTE

En épocas recientes el concepto del profesor ha sido motivo de múltiples debates. Él mismo se percibe como un sujeto deteriorado, cuya identidad está fragmentada; se sabe en una inadecuada posición social, es objeto de críticas y devaluaciones que, entre otras consecuencias, minan su posibilidad de enfrentar esta realidad desde su propio ser.

Es importante señalar que sólo a través de los "otros" un sujeto recobra la mirada hacia sí mismo; es decir, el reconocimiento tácito o explícito que los demás hacen de la persona hace surgir en ella una idea de quién es, para sí y para los otros, situación que permite generar expectativas y orientar la acción en la práctica. Así es en el caso de los profesores de primaria, quienes advierten ciertas condiciones en su labor que no les son favorables, al mismo tiempo que generan estrategias para sostener su identidad, a veces en el sentido positivo de la misma y otras en el sentido negativo.²³³

Cuando se habla de identidad social se alude a la contradicción entre permanencia y cambio: la oposición entre lo establecido que identifica y que a la vez se transforma en el devenir, sin dejar de ser, ser siendo. Es un proceso en continua construcción, labor cotidiana y labor colectiva, ligado a la historia de cada grupo, de cada pueblo, comparable a la tela de Penélope, tejida cada día, destejida cada noche, siempre igual y a la vez distinta, haciéndose y deshaciéndose, pero reconocida como una totalidad diferenciada y diferenciable.

La identidad se concibe como "un conjunto de opiniones, juicios y actitudes muy específicos que una persona manifiesta respecto a sí misma".²³⁴ Y cuando

²³³ El concepto de identidad negativa se entiende como "identidades descalificantes del Nosotros, minusvalorantes del endogrupo". Véase M. Montero, "La identidad social negativa: un concepto en busca de teoría", en *Identidad social*, Valencia, Promolibro, 1991.

²³⁴ W. Doise, "Representaciones sociales en la identidad personal", en J. F. Morales *et al.*, *Identidad social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos*, Valencia, Promolibro, 1996.

la identidad entra en crisis ello se puede deber a múltiples factores. Por ejemplo, en el caso de la identidad profesional, los factores pueden referirse a las condiciones de trabajo, a la concepción que el propio actor tiene de su profesión o a las expectativas sociales que le presionan. Todo ello puede ocasionarle un malestar.

El concepto de malestar docente ha surgido de investigaciones realizadas en torno al trabajo docente concreto en lo cotidiano escolar. Se han señalado las investigaciones realizadas por psicólogos, psicoanalistas, educadores, antropólogos, sociólogos y terapeutas de distintas latitudes. Por ejemplo, en Buenos Aires destaca el trabajo de Deolidia Martínez sobre "El riesgo de enseñar" (1990), y en España el de Esteve, Franco y Vera sobre los profesores ante el cambio social (1995).

El malestar docente es un síntoma en el sentido clínico; el síntoma es la manifestación de la enfermedad, no es su causa, sino una de las consecuencias que, como punta de iceberg, evidencia la presencia de un basamento anómalo profundo. Ante la presencia del malestar se piensa en la necesidad de curación, de encontrar soluciones preventivas y explicaciones al mismo.

Esteve considera que el malestar es producto de un cambio de condiciones en el sistema de enseñanza, provocados en cierta medida por las modificaciones sociales y económicas que se generan en las diferentes regiones del mundo. Al respecto afirma:

...en los últimos veinte años se ha ido fraguando una nueva crisis, sin precedentes en la Historia de la Educación, cuyo principal indicador es la crítica generalizada de nuestra sociedad sobre el sistema de enseñanza, puesto en cuestión por la sociedad actual desde los más diversos frentes.²³⁵

La analogía que proporciona Esteve es esclarecedora:

²³⁵ J. M. Esteve, S. Franco y J. Vera, *Los profesores ante el cambio social*, México, Anthropos / UPN, 1995, p. 21.

Imaginemos un grupo de conductores de *rally* obligados a mantener una velocidad alta en todo el trayecto. Supongamos ahora que, sin previo aviso, se les cambian las señales de tráfico, añadiendo, incluso, nuevas señales no incluidas en el código y, para ellos, totalmente desconocidas. La primera reacción es de sorpresa. A continuación se genera agresividad. Al final, se acaba con los nervios deshechos por la tensión acumulada; con una general impresión de desconcierto; pensando en acabar la etapa para buscar a los responsables o, al menos, para obtener una explicación. Ahora bien, si al acabar los organizadores no saben nada de las señales cambiadas, y coinciden con los espectadores en criticar a los pilotos por su lentitud y los numerosos fallos cometidos en el recorrido, las reacciones son imprevisibles. Habrá pilotos que piensen en abandonar; los mejores situados intentarán adaptarse a las nuevas circunstancias manteniendo la esperanza de ganar; otros generarán agresividad o indefensión, o desde esquemas paranoides, pensarán que se trata de una gran burla dirigida contra ellos.²³⁶

Lo anterior permite imaginar a los profesores en el lugar de los conductores. Son quienes suponen conocer el recorrido, las señales de tránsito, es decir, las características del sistema educativo, los cargos y funciones que deberán asumir, los planes y programas y los contenidos con estrategias de enseñanza, además de otros inherentes al currículum oculto latente en cada institución en la que se ejerce. Pero de repente las condiciones van cambiando. Ya no es lo más importante fomentar hábitos y actitudes, así como la comprensión de lo escrito, la producción de las ideas infantiles para acceder a lo convencional con el fin de integrarse a la sociedad de conocimiento, entre otras cosas definidas por perspectivas pedagógicas específicas de cada país, sino preparar a los alumnos para presentar exámenes, sin que importe la calidad de los procesos, dándole prioridad a la calidad en los productos (aunque sin la primera no se entendería la segunda, desde nuestro punto de vista), a los tiempos cada vez menores para concentrarse en labores de aprendizaje dentro del aula, encomendando cada vez mayores comisiones o actividades extraclase que buscan dar la impresión de que se hace una enseñanza "activa" y "constructivista". La mayor injerencia de los

²³⁶ *Ibid.*, p. 22.

padres de familia y mayores demandas de los mismos sin lograr su total implicación en la educación familiar de sus hijos, aunado a todo lo anterior, son algunos de los principales problemas que se advierten en el entorno del trabajo docente. De tal suerte que el profesor sabe que las condiciones de su actividad son diferentes de las que ya conocía. Su reacción es diversa, como menciona Esteve: algunos "conductores" se sienten consternados ante los cambios y otros más deciden dimitir y retirarse de la "carrera", aunque la mayoría deciden continuar y tratar de comprender los cambios y adaptarse a ellos en la medida de lo posible. Es interesante, en el ejemplo anterior, que los organizadores (léase autoridades y tomadores de decisiones —inspectores, supervisores, directores de escuela—) no tengan una explicación racional sobre los cambios efectuados y se sumen a la crítica negativa sobre los "conductores", es decir, que culpen al profesor, que es a quien finalmente se responsabiliza de los resultados en sus alumnos, pero sin tomar en cuenta que las características de los alumnos, de su medio familiar, comunidad y cultura, están cambiando profundamente y esto requiere nuevas estrategias que aún no se han construido por los actores en su conjunto.

Por ejemplo, una de las situaciones percibidas en las escuelas primarias, que genera preocupación en los padres de familia, es que éstos exigen que el profesor no falte, pues si lo hace, aun cuando su inasistencia esté justificada por problemas personales o académicos que tuviera que atender fuera de la institución, los padres lo tachan de "flojo", de que "falta mucho". Estos juicios severos se deben principalmente a que a ellos, a los padres, la ausencia del profesor les hace pensar: "qué voy a hacer con mi(s) hijo(s), no me los puedo llevar al trabajo" o "yo también voy a faltar y perder un día de salario". Es decir, en el profesor descansa la responsabilidad de atender a los hijos de los padres que tienen necesidad de trabajar, y en la medida en que las condiciones socioeconómicas han obligado a ambos padres a incorporarse al trabajo asalariado fuera del hogar, no hay quien atienda a los niños en ausencia del profesor. Son circunstancias que se están presentando cada vez con mayor frecuencia en la actualidad, y en general, repercuten en la imagen profesional del

profesor, quien permanece juzgado por la sociedad en cualquiera de sus actitudes, comportamientos y hasta en su apariencia física.

Es decir, comenzamos a observar cada vez con mayor fuerza un notable declive de la imagen social de los profesores, que está produciendo numerosas deserciones en los países económicamente más avanzados y, por lo tanto, problemas para "reclutar" a profesores entre los jóvenes.

En México todavía no es notable esta situación sin embargo hay muchas escuelas sin maestro, y en la medida en que la carrera ofrece menores alicientes para cursarla, se evidencia un desánimo generalizado para dedicarse a esta ocupación profesional.

La expresión *malestar docente* aparece entonces como un tópico en la literatura pedagógica con el que se quiere resumir el conjunto de reacciones —radicales, agresivas, derrotistas, ansiosas o neuróticas— de los profesores, como un grupo profesional desconcertado.

El análisis del malestar docente no debe entenderse como un ejercicio de autocomplacencia en los males de la enseñanza. Tiene, desde el punto de vista de Esteve, tres funciones: en primer lugar, ayudar a los profesores a eliminar el desconcierto. Al respecto este autor afirma:

Si las circunstancias han cambiado, obligándonos a replantear nuestro papel, un análisis preciso de la situación en que nos encontramos y de las dificultades a las que hemos de hacer frente, nos ayudarán, sin duda, a encontrar unas respuestas más adecuadas a las nuevas interrogantes. Probablemente, muchas cuestiones sean de difícil solución, fuera del alcance de la actuación individual de un profesor aislado, pero, incluso en este plano individual, el conocer más exactamente el problema evita el desconcierto, pues nos permite pensar en cómo solucionarlo.²³⁷

En segundo lugar, el estudio del malestar docente tiene la función de servir de *llamada de atención* a la sociedad, a los padres, a los medios de comunicación y, sobre todo, a las administraciones educativas estatales, para que comprendan

²³⁷ *Ibid.*, p. 23.

las nuevas dificultades a las que se enfrentan los profesores, pues, como afirma Esteve:

Se sabe que un elemento importante en el desarrollo del malestar docente lo constituye la falta de apoyo, las críticas y el dimisionismo de la sociedad respecto a la tarea educativa, intentando constituir al profesor en el único responsable de los problemas de la enseñanza, cuando éstos, en muchas ocasiones, son problemas sociales que requieren soluciones sociales.²³⁸

En tercer lugar, reconoce que:

...sólo a partir del estudio de las causas que generan este malestar docente es posible diseñar unas pautas de intervención que superen el terreno de las sugerencias, sustituyéndolas por un plan de acción coherente, fundamentado en el análisis científico propuesto, y capaz de mejorar las condiciones en que los profesores desarrollan su trabajo. Para ello es preciso actuar simultáneamente en varios frentes: formación inicial, formación continua, dotaciones de material, reconsideración de la relación, responsabilidades —tiempo de dedicación y salario.²³⁹

1. Una red de problemas: nudos y enlaces

Tal como una red que se teje a partir de distintos lazos y va formando nudos y nuevos enlaces, así se vislumbra la problemática que el profesor de primaria detecta en el ejercicio de su labor. Es decir, los problemas no aparecen aislados ni bien diferenciados uno del otro; al contrario, un problema lleva a otro más de igual, menor o mayor magnitud, pero a través de un vínculo. Es difícil determinar cuál o cuáles de los problemas tienen más peso, pero es evidente que aparecen en una gran red que no acaba de terminar y que "atrapa" al profesor. En su discurso

²³⁸ *Loc .cit.*

²³⁹ *Ibidem.*

verbal comienza a dilucidar posibles causas y explicaciones, a veces con el objeto de justificar su acción y en otras con el fin de revalorar su esfuerzo. Presentaremos algunas de esas "redes" expuestas por los profesores entrevistados, quienes coinciden en señalar que los problemas que más les afectan se refieren al trato con las personas más cercanas al aula escolar, entre ellos las autoridades educativas, los padres de familia y los mismos alumnos, a quienes advierten "muy inquietos" y con problemas de integración en sus familias; además hablan del contexto en el que se desarrollan, que generalmente es desfavorecedor.

a. Relación con las autoridades

Enclavada como una profesión de Estado, la del profesor se vincula directamente con las indicaciones que el sistema educativo establece, de ahí que la planeación y operación del sistema corra a cargo del personal adscrito a la Secretaría de Educación Pública, en sus distintas instancias. Por ejemplo, los contenidos y métodos educativos se elaboran en una dirección distinta de la que se encargará de difundirlos y operarlos en todo el país. De igual forma, los encargados de recibir la información son los Directores Generales, que en la ciudad de México son cinco, más la DGSEI (Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa); a partir de ellos se ponen en marcha mecanismos de distribución de indicaciones, a cargo de los inspectores, jefes de sector y de zona, hasta que llegan a los directores de cada escuela primaria. Este sistema, eminentemente vertical, provoca que cuando las iniciativas llegan al profesor, hayan sido decantadas, es decir, filtradas por varios niveles de tomas de decisión, en los que se han calculado las posibilidades de aplicación, y en algunas ocasiones sin cálculo alguno se han puesto en marcha las actividades originadas desde la cúpula. El profesor de primaria conoce esta situación y elabora una imagen de la autoridad como aquella que "desde un escritorio" determina lo que hay que hacer en el aula, atribuyéndole una falta de consideración por desconocimiento de las condiciones reales en las que se operan sus propuestas. Para el profesor las autoridades se

identifican con un conjunto de personas que, sintetizadas en una sola denominación, representan una "camisa de fuerza" de obligatoriedad y de sinsentido. La mayoría de los profesores no comprenden por qué o para qué se modifican las estrategias de trabajo, cada cambio es percibido como una intromisión en su labor. Nosotros creemos que, en cierta forma, tienen razón. Valdría la pena preguntarse si aun la mejor innovación en el sistema educativo podrá ser utilizada, modificada, recreada y valorada en su sentido original por el profesor, si no es comprendida en su real magnitud por éste.

Al respecto una profesora afirma:

Ay, sí, sí, las autoridades, las autoridades te ponen muchas actividades con poco significado para los niños (E15dbf28).

En este caso se refiere a concursos, las visitas, ir al cine, al teatro, que considera que son benéficas, pero fuera del horario de clase, pues:

...todas las actividades extraescolares, que no sirven de nada, porque las pensaron en un escritorio, no las pensó un maestro de grupo, sino el que está sentado en el escritorio y ya en la práctica no cabe [...] si, me quitan todo el tiempo, sí me quita mucho tiempo, y el problema es que no siempre están los que deben estar en el lugar donde están, porque hay gente que no te deja trabajar, mucha cuestión administrativa, que te quita mucho tiempo, y pierdo el hilo de la clase, ya ni sabemos qué estábamos haciendo y pues hay que volver a empezar a trabajar (E15dbf28).

También se refiere a las juntas y dice:

Habríamos de buscar una estrategia mucho más práctica y funcional, nos mandan a la zona, a nivel zona, donde los maestros, lo que menos nos interesa es lo que está pasando en otra escuela, pierdes toda la mañana y todo el tiempo, y no hiciste nada, esas son las limitantes para cumplir tu labor (E15dbf28).

Manifestación clara de la representación que posee el profesor en torno a que su labor está en el aula de clases, en relación directa con lo que sucede en su centro de trabajo y en la intimidad de sus decisiones personales respecto a lo que puede cumplir hacia dentro del espacio de actividad. Estrategia que permite salvaguardar su identidad, su espacio vital o refugio, en el que sí considera que posee autonomía (relativa) y con capacidad de decisión.

b. El contexto social

La concepción de comunidad es generalmente entendida como un todo homogéneo, un conglomerado de gente socialmente indiferenciada o, cuando mucho, con cierta estratificación social. Sus formas de actuar y de pensar se conciben como individuales y sus conflictos —si es que los hay— se piensan generados y en desarrollo en el interior de la propia comunidad, es decir, dentro de sus límites geográficos. Ruth Mercado, al hacer una reflexión crítica sobre la noción de “escuela-comunidad”, nos plantea que esta noción de comunidad debe ser cuestionada, pues a partir de ella la relación entre escuela y comunidad se resuelve con algunas variantes y en resumidas cuentas, considerando a la comunidad como causante de algunos problemas vividos en el aula escolar, aduciendo en algunos casos que su atraso económico y cultural limita la capacidad de comprender y aceptar el bien intrínseco que la escuela posee. Según esta visión, los padres de familia se caracterizan por su apatía e irresponsabilidad respecto a la educación de sus hijos y por no comprender su apoyo y aceptación a la escuela. La autora afirma que

...la escuela no está constituida por agentes ideológica o políticamente neutros ni homogéneos, ni por voluntades individuales que deciden personalmente las acciones escolares. Así mismo cada escuela está imbricada en el proceso histórico de su ámbito social inmediato y es en ese sentido que no puede pensarse sobre ellas de manera aislada.²⁴⁰

²⁴⁰ “Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad”, en E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, Cuadernos de Educación DIE, México, DIE, 1986, p. 48.

Por otro lado, la familia no es un núcleo cerrado sino un entrelazamiento de relaciones sociales y de parentesco, lo escolar se socializa entre ella. Las madres, los padres y demás parientes intercambian constantemente pistas e interpretaciones acerca de lo que pasa en la escuela y de lo que ésta les solicita:

...esos mismos padres son también sujetos socialmente diferenciados, constituidos en las relaciones económicas, sociales, religiosas y políticas de su ámbito social. Los conflictos que se derivan de esas relaciones permean de manera importante la vida diaria escolar, por ello la relación de ésta con el entorno social no puede reducirse a una relación con abstractos "padres de familia" como sujetos definidos sólo por la paternidad.²⁴¹

Respecto al contexto una profesora afirma:

Vayan a la periferia y ven todas las carencias que tienen... todas las carencias que tienen las escuelas, que tienen los niños, todo, la problemática que tenemos de alcoholismo, drogadicción, prostitución, raterismo [...] en la vecinal siete, hay familias enteras que se dedican a vender droga, hay familias que sólo la mamá sostiene, porque el padre es alcohólico o la abandonó, y miles de problemas, he ahí donde tiene uno que estar (E19dbf34).

Y en particular sobre el padre de familia, se afirma:

El problema son los padres, no el niño, el niño cumple con pedir y tratar de llevar el material o lo que le piden, pero el papá o la mamá simplemente no quiero, no puedo, no tengo y deja de molestar y ahí, entonces, uno tiene que ver la manera, si realmente es tu vocación, ver la manera de solucionar, darles material, desechable, reciclable, del que tú tengas para poder [hacer] que el niño trabaje (E19dbf34).

²⁴¹ R. Mercado, *ibid.*, p. 49.

Otra de las limitantes es que los padres de familia trabajen y desatiendan a sus niños, comentan que los atienden o les dan de comer; si por la crisis que estamos viviendo se ven éstos en necesidad de trabajar los dos y abandonar a sus niños, no los ayudan, no hay forma de ayudarlos en sus trabajos de la escuela, es una de las limitantes, la más sentida en nuestro medio (E11dbm20).

...tiene uno obstáculos, pero éstos no impiden la labor docente, hay cosas que influyen, como podría ser la desintegración familiar, la drogadicción y alcoholismo de los padres de familia (E2dbf12).

...se va uno con muchos tropiezos, problemas con los niños, problemas con los padres, hasta con los compañeros maestros, pero todo eso nos tiene que ir sirviendo de experiencia, saber manejar todo tipo de situaciones, agresividad de los padres, que ahorita hay mucha (E2dbf12).

El profesor se representa a la comunidad como un espacio en el que se ubican las condiciones que afectan a sus alumnos, allí convive el estudiante con sus padres y con otras personas que influyen sobre su comportamiento. Advierte núcleos de influencia negativa, como la constante modificación de hábitos, que no son adecuados para la educación del alumno. No se observa una convicción de que el profesor deba o pueda intervenir en estos problemas, más bien se percibe una idea de que lo que existe en el entorno es provocado por agentes sociales y culturales que están fuera de su alcance y en los que no puede ni quiere intervenir, aun cuando las consecuencias palpables de su existencia estén presentes en cada alumno.

No es una total indiferencia, se sabe del problema; sin embargo no se plantean estrategias pedagógicas que surjan de la escuela para concebirla como parte de esa comunidad. Son problemas que rebasan la capacidad del profesor o, quizá, son parte de lo que no puede cambiar. Una actitud de reserva y quizá de temor ante lo complejo de esas determinaciones sociales.

La estrategia utilizada por la mayoría de profesores es tratar de acercar a los padres de familia a través de las juntas, en las que se informa de los avances

de los niños, se piden cooperaciones diversas, en especie o económicas, para realizar eventos en donde participarán sus hijos y se plantean problemas relacionados con el grupo. Algunos profesores tratan de que los padres se “alien” con ellos a través de la negociación, del convencimiento, de escuchar sus reclamos y pedir que colaboren en sus hogares con las tareas de los niños.

Sin embargo, esta estrategia no es general. En su mayoría los padres constituyen un “enemigo” para los profesores, y hay que enfrentarlos con los mejores argumentos para aminorar la carga afectiva —enojo, tensión, estrés o resentimiento— que pudieran depositar en los propios docentes.

c. Asimilar los cambios

Como se mencionó al iniciar este capítulo, el cambio social, la modificación de reglas y juegos de lenguaje, dan un giro radical en la forma en que se sugiere enseñar en momentos de globalización económica, de diferenciación profunda entre estratos sociales y de mayor indiferencia ante los problemas conjuntos. Una de las reacciones de los profesores es ignorar los cambios: conformarse y *dejarse ir* de acuerdo con lo que los demás decidan. Esto coincide con la aparición lenta y silenciosa de un aumento de estrés en el profesor.²⁴² Otra posición de algunos profesores es “querer assimilar los cambios” pero advierten las limitantes para alcanzar esta meta.

Uno de los entrevistados subraya la necesidad de assimilar los cambios en la forma de enseñanza, lo cual requiere tiempo y recursos —para mejorar su

²⁴² “Quienes han analizado el fenómeno indican que hombres y mujeres dedicados a la educación resienten el estrés por igual y, para dar idea de la dimensión del problema, plantean que en los países de ingresos altos entre el 25 y el 33 por ciento del personal docente está gravemente afectado por esa enfermedad. Según datos de la OIT-UNESCO se destacó que los maestros constituyen una de las categorías más numerosas de los profesionales en el mundo: alrededor de 47 millones de personas. Además su remuneración supone de un 50 a un 80 por ciento de los gastos de educación en casi todos los países [...] aunque la evolución del sueldo del magisterio no se ha mantenido a la altura de otras profesiones desde principios de los 80.” Comentario en el artículo periodístico de R. E. Vargas, “Afecta el estrés a los maestros más que a otros profesionales”, en *La Jornada*, 7 agosto de 1995, en *Revista Básica*. El riesgo de enseñar, México, año II, núm. 6, julio-agosto de 1995, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 65-66.

práctica y no enseñar “como hace 30 o 40 años”—, pero no puede hacerlo porque requiere apoyo tanto económico como académico.

Ante las preguntas sobre los obstáculos o problemática que se le presentan en el trabajo docente, una profesora comenta:

...la primera y a la mejor la más grande [problemática] es el de la cerrazón al cambio, muchas veces, porque nos cuesta mucho trabajo asimilar los cambios y queremos seguir enseñando igual que hace 30 o 40 años, que nosotros estuvimos en la escuela primaria y bueno, se nos quedó grabado algo de alguno de nuestros maestros y queremos enseñar igual, esa sería la primera y yo creo que la más grande, la cerrazón, muchos argüimos que hay falta de tiempo para prepararnos, bueno a veces es cierto, las disposiciones de los lugares de trabajo de muchos maestros son extremosas, entonces el maestro llega cansado ya a la casa, porque tuvo que recorrer una hora o hasta hora y media desde su trabajo hasta su casa, el problema después bueno, el segundo problema sería de tipo económico ¿no?, si el maestro tuviera nada más que en lugar de trabajar dos plazas, una, y con esa le fuera suficiente, habría más tiempo para prepararse, otra, que desconocemos muchos de los cursos que se imparten en algunas universidades, tanto de gobierno como de paga y que pudiéramos aprovechar, y que a veces no estamos dispuestos a sacrificar lo, el poco o el mucho dinero que ganamos para pagamos esos cursos o esos diplomados o esas licenciaturas en otras escuelas, esos serían para mí las limitantes más grandes: el factor tiempo y en el segundo término el económico (E9dbf11).

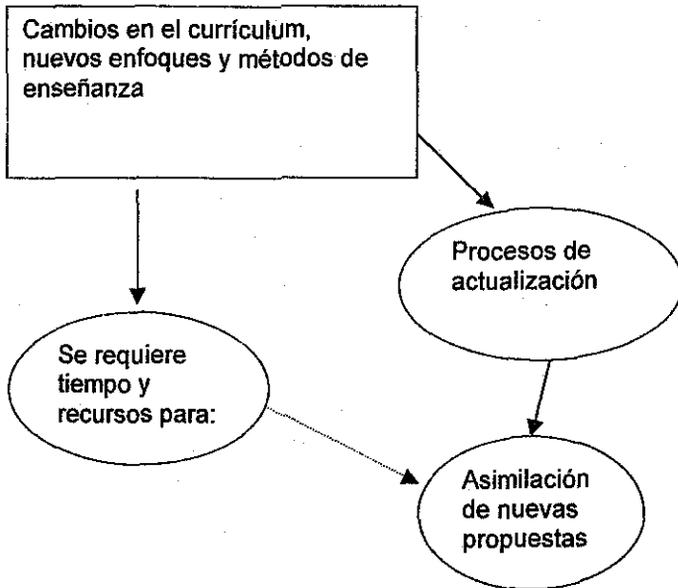
El caso anterior ilustra la relación estrecha que existe entre la necesidad de entender los cambios y la necesidad de apoyo económico y académico. El tiempo que el profesor requeriría para asimilar los cambios supone un esfuerzo extra que rebasa el que ya tiene comprometido en el aula escolar. Y los cursos que se le presentan para actualizarse son insuficientes para modificar realmente su estilo de enseñanza.

La red se establece: factor *tiempo*, factor *económico*, factor *asimilación de cambios y nuevos métodos de enseñanza*. (Ver esquema 1.)

Respecto de los métodos de enseñanza, una profesora expresa:

...tiene que ver mucho con lo que hacemos con los alumnos, con la comunidad, con nuestros métodos de enseñanza, con la metodología que aplicamos y con el acercamiento que tenemos a la comunidad en general, porque hay muchos maestros que siguen enseñando "la letra con sangre entra" y otros, bueno, tratan de buscar cosas diferentes... creo que consiste mucho en que también nosotros demos a conocer a los padres cómo es nuestra forma de trabajo, en orientarlos y que ellos también nos ayuden en casa, porque allí pasan la mayor parte del tiempo (E9dbf11).

Contexto en el medio escolar:



Esquema 1. Contexto escolar.

La opinión de la entrevistada explicita que los profesores mantienen en su representación de la enseñanza imágenes de su propia formación desde su estancia en la escuela primaria, situaciones que les han permitido construir un estilo personal de enseñar, a partir de su biografía personal, y que de alguna forma les ayudan a trabajar en la docencia, a pesar de los cambios curriculares, de las nuevas estrategias didácticas y de los cambios en el uso de la tecnología presente en esta era, cuyos efectos en todos los ámbitos generan modificaciones en el saber y en el conocimiento que se transmite en el aula escolar. Esta cita también permite reflexionar sobre los procesos de formación de los profesores, quienes no abandonan los estilos con los que se identificaron desde tempranas edades y enseñan como ellos han aprendido.

d. La influencia de los medios de comunicación

Otro de los entrevistados advierte la *infiltración ideológica* que realizan los medios de comunicación:

...las limitantes pueden ser los medios de comunicación que están completamente enajenando a la sociedad, no solamente a los alumnos con los que trabajamos. Esa es una de las primeras limitantes (E11dbm20).

El profesor que nos aporta esta información considera que los medios de comunicación constituyen una de las fuentes más importantes que influyen en el comportamiento de las personas, principalmente de los alumnos pequeños, quienes "asimilan" acríticamente todos los mensajes que aparecen en televisión, radio y prensa, que afectan sus procesos de aprendizaje y disminuyen el efecto que pudiera tener la información que se maneja dentro del aula, pues ésta carece de la riqueza visual y rapidez con que aparecen los mensajes en medios audiovisuales. El profesor se encuentra "invadido" e impotente ante la influencia de estos medios y aclara que éstos constituyen un factor interviniente en los

procesos de enseñanza y aprendizaje que él pretende coordinar en el aula escolar.

e. Vínculo teoría-práctica

Una de las principales funciones que tendría identificar los núcleos de representación social del profesor es precisamente poder prevenir, desde la formación inicial, las consecuencias del malestar docente. Una de las cuestiones que más ha llamado la atención es que la mayor parte de profesores entrevistados coinciden en afirmar que, aun cuando la formación inicial es importante para un docente, el campo de la práctica es el que más les ha enseñado a enseñar, en virtud de que durante el ejercicio profesional han aprendido a actuar prácticamente como docentes, en tanto que en su formación lo aprendieron teóricamente. La práctica, como ellos la llaman, "es en la que realmente aprendes a ser maestro". Por ello surgen comentarios acerca de la formación y el proceso de adaptación a las condiciones de trabajo.

Respecto a la *formación inicial* y los primeros años de labor, un profesor afirma que él tuvo "muchos problemas en cuanto a las formas de trabajo", dice que al egresar de la Normal, llegó:

...a un lugar que jamás pensábamos ir, lugares donde no había luz, no había agua, no había a veces ni comida y eso no lo tiene uno contemplado, cuando uno estudia, en cuanto a eso, uno no sabe como tratar a la gente, no sabemos cómo vive la gente, cómo se desenvuelve, hasta que uno convive con ellos y va aprendiendo de ellos y se va ubicando, eso es lo importante, que uno se ubique al medio donde uno llega, porque no conoce los medios (E11dbm20).

Esta desvinculación entre la realidad escolar y los elementos de formación inicial en la docencia se ha documentado,²⁴³ y se ha puesto de manifiesto que la preparación obtenida durante el trayecto de formación no es suficientemente significativa para el estudiante, quien al llegar al campo real de trabajo se enfrenta a condiciones a las que no está habituado, desconoce las formas de relación social para la gestión institucional y carece de estrategias para conjuntar los factores que le pudieran brindar apoyo para la realización de su tarea.

En el año 2000²⁴⁴ la principal queja de estudiantes normalistas respecto a su formación es que no les proporcionaba los elementos suficientes para enfrentar la práctica profesional, pues dejaba de lado las condiciones específicas que se viven en la escuela primaria, tanto en relación con la interacción con autoridades y padres de familia, como respecto a la realización de comisiones, organización de eventos, ceremonias y llenado de instrumentos administrativos. Esta situación se ha previsto en la reforma educativa en México, como parte del Programa de Transformación Integral de la Educación Normal, y a partir de 1997 se pone en marcha el nuevo plan de estudios para este nivel educativo, cuyo objetivo se centra más en las prácticas docentes, en diferentes contextos sociales, con el propósito de que a partir de la incursión en diversas experiencias en la escuela primaria, el alumno normalista reflexione sobre qué es lo que se espera de él, analice los diferentes contextos de aplicación de estrategias y, sobre todo, pueda convivir con las personas y los factores del currículum —real y oculto—. De todo aquello se espera que pueda sensibilizarse y anticipar algunas formas de trabajo en contextos reales. La formación se plantea, en dicha propuesta curricular, como una constante reflexión sobre la práctica, y las asignaturas del plan de estudios se consideran como un apoyo que permitirá enfrentar los problemas vividos por los estudiantes en sus periodos de práctica docente.²⁴⁵

²⁴³ M. Jaber Zaga, *Algunas características de los maestros de primaria*, México, 1988, Tesis (licenciatura en psicología), Facultad de Psicología, UNAM, p. 63.

²⁴⁴ Una investigación específica sobre la generación de estudiantes de la BENM 1996-2000 ha permitido captar estos comentarios. L. Mercado Marín, *Opiniones y valoración de la docencia por estudiantes de la licenciatura en educación primaria*, México, BENM, 2001.

²⁴⁵ SEP, *Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria*, México, SEP, 1997.

Hasta el momento no se han valorado totalmente los alcances de esta propuesta curricular, pues el egreso de la primera generación de profesores de primaria con la aplicación de esta intencionalidad de formación docente no ocurrirá hasta el fin del ciclo escolar 2000-2001.²⁴⁶

f. Actualización

En cuanto a la *actualización*, los maestros entrevistados hablan respecto a la escasez y poca efectividad de los cursos que se imparten como antecedente del año escolar:

...que los cursos que nos imparten en agosto a los maestros realmente fueran cursos, como la palabra lo dice, que no fueran talleres, porque nada más formamos grupos, equipos y trabajamos con los libros de texto, y que se dieran no solo en agosto, que fueran obligatorios, porque no todos los maestros tenemos el tiempo, puede ser que si les guste, pero no tienen el tiempo, porque trabajan doble turno, no les alcanza el dinero que ganan con un turno a pesar de que está la carrera magisterial, pero no les alcanza, porque los maestros pagan renta, no todos tienen la fortuna de tener casa propia, pagan renta, visten a sus hijos, les dan de comer, entonces ese sueldo que tienen no les alcanza para cubrir todas las necesidades, porque también somos humanos y necesitamos cubrir necesidades (E20dbf05).

El profesor está esperanzado en que, de la misma forma en que él ha suscrito de manera dócil los condicionamientos del sistema, con una total dependencia para su formación permanente y, con ello, para su actualización y superación profesional, el Estado debe proveerle de los medios para "estar al día", para no sentirse impreparado y poder dar sus clases. Muy pocos profesores

²⁴⁶ Existe un proyecto de investigación: Seguimiento del plan de estudios 1997, coordinado por la Dirección General de Investigación Educativa de la SEP, del cual se ha informado hasta el primer semestre. Véase R. Mercado, *La implantación del plan 1997 de la licenciatura en educación primaria. Un estudio sobre el primer semestre*, México, SEP, 2000.

asisten a los Centros de Maestros por iniciativa personal, la mayoría de ellos por falta de tiempo, y otros porque las grandes distancias y los recursos económicos escasos no les permiten acceder a un sitio alejado de su centro de trabajo ni adquirir los materiales necesarios para su preparación. Afirma una profesora: "tienes que decidir entre comprarte un libro o comer" (E20dbf05).

Esta misma situación se refleja en el comentario de otra profesora:

Bueno, sí se reciben los cursos que se llaman interanuales, pero no siento yo que sean cursos que dejan mucho para poder aplicarlos dentro del aula... porque las veces que nos reunimos los mismos maestros ya traen la guía que tienen que resolver, porque son cursos autogestivos, y es casi casi "arréglatelas como puedas", nada más está un coordinador y finalmente ni el mismo coordinador está enterado de lo que tenemos que realizar, qué producto tenemos que realizar en este curso, y lo que les interesa a ellos, es una relatoría y lo que nos interesa a los maestros es que se haga esa relatoría para poder retirarnos temprano, aunque yo lo he expresado, pero finalmente mis compañeros, este, insisten en ello pues ya hay que hacerlo, ya, ya, a la carrera, como esté... redactado, ya ya ...seguimos trabajando "al ahí se va"... y eso nos lo dicen los niños y los padres (E22dbf05).

Todavía falta mucho por caminar en torno a la actualización del profesor, sobre todo en relación con los medios por los cuales se difunden las nuevas propuestas y los tiempos en que esto se realiza. Abundan ahora las especializaciones, diplomados o maestrías en educación, sin embargo para ello se requiere tiempo y recursos, que de no tenerse, son factores que actúan como limitantes para actualizarse.

g. Los nuevos materiales: libros de texto y programas

Las modificaciones recientes en plan, programas y libros de texto de educación primaria han provocado que muchos profesores planteen sus necesidades para

comprender hacia dónde se dirigen los recientes enfoques didácticos, que con remarcada insistencia se denominan *constructivistas*.

Al respecto los investigadores de la reforma y sus repercusiones en España —modelo del cual se han importado varias ideas para su implantación en México— afirman:

Lo primero que habría que decir [...] es que contamos, en la historia educativa de nuestro país, con suficientes datos de anteriores reformas educativas que nos indican que las limitaciones —por no llamarlas fracasos— de lo que se ha intentado reformar o transformar han venido dadas por el hecho de imponer otra realidad escolar sin cuestionar, en la mente de los docentes y en sus prácticas, los supuestos previos con los que éstos operaban antes de ser reformados [...] En la actualidad, el ya de por sí complejo modelo constructivista, incluso para muchos de nosotros, se ha *institucionalizado* y esto, desde mi punto de vista, plantea una serie de problemas; conceptuales unos, prácticos otros, y de viabilidad real para que acabe por introducirse como elemento teórico-práctico con cierta garantía de éxito en la reforma, los demás.²⁴⁷

Bien es cierto que la puesta en marcha del planteamiento curricular de la reforma exige un cambio en algunos aspectos de la cultura pedagógica dominante, que actualmente se caracteriza por las prácticas impregnadas de individualismo, burocratización, formalismo, centralismo y que se realizan en un contexto educativo poco favorecedor para el liderazgo pedagógico. Estos aspectos pueden poner en riesgo el desarrollo de la propia reforma, pues así lo muestran el manejo de los contenidos de las asignaturas y el uso del libro de texto de parte de los profesores.

Se ha introducido el constructivismo como marco conceptual que guía los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero se han dejado las materias y sus contenidos casi intactos, a no ser por la separación de las áreas de ciencias naturales y de ciencias sociales; los contenidos mínimos elegidos por la

²⁴⁷ J. Arnay, "Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar", en M. J. Rodrigo, y J. Arnay, *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, 1997, pp. 47-48.

administración educativa no han cambiado esencialmente. Los propios profesores afirman que “los contenidos son los mismos”, sólo que ahora se incorporan “experimentos” y “material individual para los niños”. Queda en duda si realmente se parte de una concepción constructivista.

Llegar a dominar la estructura epistemológica y conceptual de la disciplina que se enseña exige una cualificación profesional y experiencial con la cual, desgraciadamente, no cuentan los profesores. Y en gran parte, porque la propuesta constructivista se generó no en la base de la formación de los profesores, sino en espacios de investigación que están al margen de ella.

En la práctica de los profesores —ya sea por falta de formación, por falta de opciones, por comodidad o imposibilidad—, la organización de los contenidos la dicta, simple y llanamente, el libro de texto. Textos que aun cuando son de reciente elaboración, si se toman como único soporte para organizar los aprendizajes, no se apegan a la propuesta constructivista.

Los libros de texto son utilizados con frecuencia como el programa de enseñanza; se pide a los alumnos resolver y avanzar en la solución de ejercicios y actividades, muchas veces sin suficiente información durante las sesiones.

Se observa que los cursos no les permiten a los maestros conocer todos los materiales, incluyendo los *libros de texto*. Al respecto se recupera la siguiente opinión:

...cursos obligatorios y...que realmente alguien que conoce esos libros nos dijera cómo están estructurados...a veces no tenemos esa habilidad de abrir nuestro libro y ver cómo está estructurado, cuántos bloques tiene, qué contenidos son, en qué página está tal contenido del tema que voy a dar, entonces me gustaría que nos dieran por lo menos cada mes un curso sobre estos libros [se refiere a los nuevos libros de texto] y que nos fueran diciendo: sabes qué, está este tema, está manejado así, esto lo otro, y yo creo que pudiéramos más, rendir... (E 20dbf05).

Otra profesora comenta:

He notado en lo que es ciencias naturales, ahora se ha complementado un poco el libro, éste trae nuevos contenidos, sin embargo creo que de alguna manera se abarcaban en años anteriores, sin embargo ahora ya lo vemos plasmado en los libros de texto, pero así, grandes avances que haya habido, no los he notado (E22dbf05).

A pesar de los esfuerzos del Estado por promover actividades de actualización y superación profesional, que permitieran al profesor comprometerse con las nuevas propuestas curriculares y despertar en él una actitud de formación permanente, existen inconformidades en los profesores, algunas provocadas por no tener tiempo de asistir a cursos de esta índole, ya dentro del programa de Carrera Magisterial, ya a los Centros de Maestros o en otras instituciones. Generalmente se convoca a participar en los cursos previos al inicio del año escolar, dos semanas antes del mismo, y allí se trata de que los profesores trabajen en equipos y formulen su plan de trabajo anual, así como proyectos que apoyen su actividad docente. Esto tiene a todas luces un propósito positivo, de mejoramiento profesional; sin embargo, los cursos se convierten en talleres — como una profesora lo advierte—, el nivel de compromiso de parte de los profesores para comprender los temas de análisis en esos cursos no es siempre el óptimo y en el mayor número de casos, cada profesor continúa con las estrategias que ha puesto en marcha desde el inicio de su carrera. Se considera importante que el profesor se actualice, los propios profesores lo advierten, “en esta carrera hay que prepararse todo el tiempo”, pero los mecanismos —la mayor parte de ellos masivos— que se han intentado no rinden los resultados deseados.

En realidad el esfuerzo de cada profesor por actualizarse depende de su necesidad y sus recursos, a la vez que algunos cuentan con el estímulo de carrera magisterial. Pero esa es otra historia... ya que el programa está generando que los profesores asistan a los cursos para mantenerse dentro del programa con el fin único de obtener “puntos” que les permitan continuar percibiendo un estímulo económico adicional. Sin embargo, el fin último de mejoramiento profesional se logra “momentáneamente”, pues la evaluación se da en términos de número de

puntos acumulados, aun cuando el desempeño del profesor en el aula permanezca idéntico al que realizaba antes de asistir a los cursos de actualización.

Esta situación, provocada por el nuevo esquema académico-administrativo de promoción y mejoramiento profesional creado por la SEP, denominado, como hemos dicho, Programa de Carrera Magisterial, genera en la mayoría de los casos descontento y pervierte la idea de formación como el trabajo libremente deseado por el sujeto para lograr satisfacer sus necesidades de conocimiento a través de diversos medios que, en ocasiones, pueden ser escolarizados y en otros, parte de la educación no formal.

h. Lo administrativo

También la *carga administrativa*, que según algunas autoridades se ha reducido, para el maestro sigue siendo la misma. Una profesora nos comenta:

... y que la carga administrativa tampoco fuera muchísima porque estamos en el grupo y "que tus boletas" y que "ya llegó el IAE" [registro de alumnos computarizado], buscar otros mecanismos, no sé, porque a pesar de que a nosotros nos mandan trípticos de que la carga administrativa cada vez ha sido menos, pues yo veo que la carga administrativa es igual, porque no solamente tenemos que atender nuestro grupo, sino además lo de cooperativas [...] y nos quitan el tiempo para rendir más en el grupo (E20dbf05).

Lo administrativo incluye, en términos de los profesores, toda la documentación que solicita la SEP para el registro e inscripción de alumnos, así como el llenado de boletas, de formatos para información estadística y los informes periódicos que se solicitan de cada alumno y sus avances. Si bien estos documentos son valiosos en tanto permiten hacer un acopio de información necesaria para el control y la planeación del sistema, también se consideran por el

profesor como una "carga extra" que, además de las actividades eminentemente de enseñanza, tiene que asumir.

El manejo de comisiones, como la de "cooperativa", también es motivo de controversia, pues hay profesores que afirman que esta comisión debería ser "llevada" por un profesor adjunto, ya que ellos no pueden abandonar al grupo todos los días para hacer los cortes de caja, llevar la contabilidad de los productos y la venta, así como el balance para dar los beneficios a los miembros de la cooperativa al final del año escolar.

i. El horario de trabajo

El *doble turno* también continúa siendo un factor determinante para los profesores. Uno de ellos comenta:

...pues mire, muchos vienen a dar clase aquí de mis compañeros que conozco tienen una plaza en la delegación Cuauhtémoc y tienen otra plaza en Tlalpan, por ejemplo, entonces imagínese, salen de aquí 12:30 pero rapidísimo, a lo mejor ya no les da tiempo de pasar a comer y comen solamente a la hora del recreo en la tarde, entonces allí es un desgaste físico y además, no se están alimentando; llegan cansados, con la fatiga, a lo mejor con el calor, los salones cerrados, porque a lo mejor no hay tanta ventilación, entonces al maestro le va a dar sueño, no va a ser el mismo rendimiento que tenga en la mañana y un maestro que tiene un turno, a el que llega en la tarde sin comer, a lo mejor cansado de que tuvo un mal día con su grupo de la mañana, no va a rendir lo mismo en la tarde, va a ser diferente, y yo creo que si al maestro se le reconociera con un sueldo adecuado yo creo que no tendríamos todos estos problemas y nosotros nos veríamos más comprometidos de prepararnos (E20dbf05).

En otro caso, una profesora que vive esa situación nos permite saber que sí existe mayor desgaste físico, lo que provoca un menor rendimiento en el aula.

El año pasado tuve que empezar a trabajar dos turnos, y yo te puedo asegurar que para nada rindo igual, yo cuando trabajaba un solo turno, huy, que les traía canciones a los niños, les conseguía cuentos, o me dedicaba en la tarde a ver qué iba a hacer en la mañana, ahora con trabajos de veras llego y es que ya no tengo el mismo tiempo y llego tan cansada que qué me voy a acordar de grabarles una canción por ejemplo...si económicamente nos fuera mejor, pues estaríamos mucho mejor, pero si no, pues aunque sea el reconocimiento es muy importante, tanto de los niños, como de los compañeros, como de los padres, es muy importante que te reconozcan tu labor, porque dices "¡vale la pena lo que estoy haciendo!" (E15dbf28).

Aun cuando la intención del profesor sea mejorar su desempeño docente, las condiciones no le permiten hacerlo, el cansancio es mayor que las posibilidades de recuperar energía para la sesión vespertina, o bien para preparar sus materiales para el siguiente día.

j. Programa de estímulos al desempeño docente

Como se mencionó en líneas anteriores, en el punto de actualización, se supone que el profesor debería acudir a los cursos programados para satisfacer sus necesidades de preparación en áreas de mayor interés o en las que juzgue necesario incrementar sus conocimientos. Sin embargo, la intención de asistir a los cursos no siempre va acompañada de estas necesidades, sino de un afán de índole material y económico específicamente, pues a través de los "puntos" que cada curso ofrece, el profesor tendrá mayores posibilidades de ingresar al programa de Carrera Magisterial o de sostener o incrementar su nivel. Al respecto un profesor comenta:

...a pesar de que implantaron Carrera Magisterial tampoco están los maestros que deben, hay un... no sé que mecanismos utilicen, pero hay maestros, a mi consideración que son muy buenos maestros y que el examen, no es porque seas

burro, sino el examen viene, como para que, como no sé, si fueras...viene muy confuso, no sé cómo lo elaboran, que tu dices ¡hijole! Es que ésta y ésta pueden ser la respuesta, pero no sé no encuentro cuál sea, es tan complicado y nos califican ese, ese factor del examen, yo creo que no debe ser el definitivo, bueno a pesar de que también aplican a los niños el examen (E20dbf05).

Refiriéndose a las situaciones que se presentan entre los compañeros respecto a la Carrera Magisterial afirma:

...sí, esto genera problemas entre los compañeros, entre nosotros mismos como compañeros genera mucha problemática, yo creo que eso también ha hecho que como compañeros no nos llevemos bien, porque a mí me ha tocado que tengo poquitos años de servicio y hay compañeras que llevan por ejemplo diez años de servicio y no se han podido quedar...la vez pasada a mí me dijeron "ay por qué si tú sí te quedas y yo no", "tú que no creas que porque les dieron tres años de prepa ya saben más que nosotros, si los que hicieron prepa y salen de la Normal no saben nada, están peor que nosotros"... llegan doscientos pesos más a la quincena y me dicen "ah porque estás en Carrera Magisterial ¿verdad? Así por eso te pagan más... es que tú trabajas más"...entonces ha habido muchos conflictos de ese tipo, compañeros pues que se sienten a lo mejor agredidos porque ya llevan cierto tiempo y no han podido alcanzar, porque también se califica antigüedad y entonces me dicen: "por qué si tú tienes cinco años, yo tengo diez, yo debería tener más puntos que tu", entonces yo digo, bueno eso ha provocado que nos desunamos más, que podríamos estar más unidos y compartir experiencias (E20dbf05).

La situación que se percibe en los docentes ha agudizado la competencia entre ellos mismos y ha provocado fricciones que aluden a aspectos de recelo, rechazo o apatía. "Si mi trabajo no es reconocido con una remuneración económica mayor, para qué me esfuerzo..."

k. Repercusiones en el profesor

Sin embargo, los profesores se culpan a sí mismos. El párrafo siguiente nos lo evidencia:

Yo creo que es la responsabilidad la que nos afecta y nos hace falta muchísima, en eso he estado pensando, qué es lo que nos hace falta y yo creo que a todos, porque así como hay muy buenos médicos, hay muy buenos maestros, hay regulares maestros y bueno no hay malos maestros, porque yo digo que siempre se va a aprender algo (E20dbf05).

La *actitud reivindicatoria* de los profesores, al final de cuentas, se reduce a un mecanismo de justificación respecto a que no se realiza adecuadamente su labor, pero aunque reconocen la multitud de problemas que contextualizan su situación, vuelven a la responsabilidad individual como la causa del problema. ¿Cómo explicar esto? ¿A qué estructuras de identidad correspondería esta reacción?

El conjunto de problemas que los profesores advierten en la realización de su trabajo, en situaciones presentes y manifiestas que enfrentan cotidianamente generan una red problemática, o un campo de núcleos de problemas. Con la intención de esquematizar podría plantearse de la siguiente forma:

- El profesor intenta realizar su labor.
- Requiere apoyo institucional para conseguir el material y recursos que le ayuden a presentar su trabajo a los alumnos.
- No recibe la suficiente asesoría de parte de las instancias académicas.
- Requiere mayor tiempo para asimilar los cambios (en el plan de estudios, en los programas, en los libros de texto y los apoyos didácticos).
- No tiene tiempo para asistir por su cuenta a cursos, diplomados o talleres.
- Tiene que trabajar doble turno para tener un salario que le permita sobrevivir.

- Tiene presiones administrativas.
- Las autoridades le piden mayor rendimiento extraclase al solicitarle su participación en actividades extraescolares (concursos, asistencia a eventos culturales, cívicos y sociales) durante el tiempo escolar.
- Los padres de familia le exigen que no falte, que trabaje más con sus hijos y que sustituya su función de padres dentro de la escuela, inculcando en sus alumnos los hábitos y actitudes que ellos no puede fomentar, porque trabajan la mayor parte del tiempo.
- Las condiciones sociales de la comunidad en donde desarrolla su labor son desfavorables, las familias desintegradas o los problemas de drogadicción y alcoholismo están presentes en el ámbito en el que el alumno se desenvuelve.
- La influencia de los medios de comunicación en los alumnos es difícil de contrarrestar desde el aula escolar, mas se considera como una necesidad incorporarla a los tópicos de las sesiones escolares, pues no se puede ignorar.
- El salario es insuficiente, y por ello es necesario dedicarse a otra labor que complemente el ingreso familiar.
- Las maestras madres de familia sienten culpa por dejar a sus propios hijos sin suficiente atención durante el día, que frecuentemente se extiende por más de ocho horas diarias, considerando los tiempos de traslado hacia el lugar de trabajo.
- El profesor se siente falto de reconocimiento por parte de las autoridades, de otros compañeros y de los padres de familia.

1. El refugio son los niños...

La constante demanda que el entorno provoca en el profesor le hace parecer ineficiente en su profesión, pues al exigírsele mayores niveles de desempeño centrados en los productos, el profesor ve en los alumnos una forma de satisfacer su necesidad de encontrar sentido a su labor. Por ello los consideran lo más

importante, y con ellos se sienten seguros y satisfechos. Buscan el reconocimiento en las reacciones que los estudiantes tienen respecto a su trabajo. Escuchemos lo que nos dijo una profesora:

La confianza con los niños, me gusta mucho a lo mejor ser amiga de ellos, el que ellos me tengan confianza [...] sí me siento satisfecha porque he hecho cosas que me han gustado, y que han llenado de satisfacciones a los niños...(E22dbf05).

m. Necesidad de reconocimiento

Los profesores manifiestan que es

...muy importante que alguien reconozca tu labor, no que te den notas laudatorias, porque no te sirven de nada, no, que te den notas buenas, tampoco, porque no te sirven de nada, pero sí que alguien sea capaz de reconocer que eres buen maestro (E15dbf28).

Al mismo tiempo lo expresan en tanto no reciben el apoyo socioafectivo que requieren, y consideran que para los padres de familia por ejemplo, "el profesor ya no es una figura que imponga respeto" (E19dbf34); que parte del reconocimiento consistiría en recibir mejor salario: "y yo creo que si al maestro se le reconociera con un sueldo adecuado yo creo que no tendríamos todos estos problemas y nosotros nos veríamos más comprometidos de prepararnos"(E20dbf05).

El reconocimiento social es solicitado por los profesores, tanto en el aspecto material como moral; piden que les den "su lugar como profesores", con actitudes que muestren respeto por su trabajo y su persona, a la vez que el salario sea mejor para que puedan cumplir con mayor entrega y compromiso.

n. Apertura a la crítica

Parte de esa presión que ejercen los padres, los profesores la combaten aliándose con ellos. Un profesor comenta:

...puedo cometer errores, los acepto, es más, invito siempre a los padres de familia que me digan lo que quieran, siempre les doy esa apertura en las juntas, siempre les digo: conmigo se vale todo, yo mismo yo entiendo también que me equivoco, lo mismo les digo a los chicos, conmigo se vale todo, ahorita mismo, yo acepto todo tipo de críticas, constructivas, destructivas, lo que quieran si me lo dicen en el momento y directamente gano un amigo, en ese momento que me lo digan gano un amigo, y me sirve para estabilizar o para enderezar mi rumbo, siempre es un principio que les digo: conmigo se vale todo, díganme todo lo que quieran (E1dbm27).

ñ. Estrategias identitarias

La serie de elementos mencionados anteriormente se convierten en una "bola de nieve" que poco a poco envuelve al profesor y le hace perder la noción de los elementos sustanciales en su labor, le genera ansiedad y dispersión. Sus mecanismos de defensa son la justificación, surge el conformismo, el anonimato y la asimilación

Son diferentes síntomas y estrategias identitarias, pero finalmente están presentes para salvaguardar la identidad profesional.

Por ejemplo, el conformismo se presenta en el profesor desde el momento en que expresa que no puede "cambiar el sistema", que está supeditado constantemente a las disposiciones de la dirección escolar, que poco puede hacer —aun cuando considere que en el interior de las cuatro paredes que delimitan su aula de clases está "seguro" y sienta que en ese territorio puede "imaginariamente" decidir qué contenidos trabajar y las estrategias que utilizará

para alcanzar los objetivos o propósitos de aprendizaje—. Sin embargo, el marco de referencia que le rodea está lleno de contradicciones, de órdenes que hay que cumplir “para ayer” y siente presión constante de parte de los actores educativos que le rodean.

La autoridad educativa es consciente de que los profesores no pueden “dar más” pero “deben dar más” y los “empujan”. Ellos responden con actitudes de desgano, apatía y falta de compromiso.

Son muchas las interrogantes, son muchas las incongruencias a las que es difícil responder. Lo expuesto anteriormente permite acercarse, sin duda, a un malestar docente, tal y como se exponía al inicio de este capítulo, pues existe una sensación de que no se está haciendo lo que se desearía hacer. En ese sentido, aludiríamos a lo que Ada Abraham denomina el *sí mismo real* y el *sí mismo ideal*. Existe una incongruencia entre ambos: entre el profesor que el profesor desearía ser y el que realmente es. No se puede encontrar una relación, hay muchos mecanismos burocráticos que lo detienen y a la vez lo justifican en su actuar profesional.

2. El espejo social.

Yo, que sentí el horror de los espejos
No sólo ante el cristal impenetrable
Donde acaba y empieza, inhabitable,
Un imposible espacio de reflejos

JORGE LUIS BORGES, *El hacedor*.

Si bien la idea de lo que cada uno considera que es, surge de las identificaciones primarias, en etapas del desarrollo individual, ésta no sólo es producto de una relación monolítica, es decir, de uno, sino de una relación o vínculo con los “otros”, quienes rodean al sujeto e interactúan con él, propiciando la conformación de la identidad individual en un contexto social.

La identidad social se logra a partir de la comunicación entre los miembros del grupo, entre individuos que, con diversas características físicas, intelectuales y

afectivas, interactúan en un espacio determinado. En la actualidad, en la que los grupos de pertenencia y referencia se diversifican, los sujetos encuentran distintas imágenes de su persona, a la vez que los "otros", con sus constantes devoluciones afectivas, propician una conformación de la identidad individual y por ende social.

El sujeto, al verse reflejado en los demás, se mira de distintas formas, captando en las actitudes, en las palabras y en el trato cotidiano, una forma específica en que le perciben. En este sentido, un sujeto en particular puede saberse apreciado o no, dependiendo de la forma en que los demás lo traten, del tono que utilizan para hablarle, que puede ser respetuoso o con cierto dejo de desprecio; de igual forma, la manera en que se percibe él mismo provocará una reacción en los demás, quienes tratarán de ajustar su acción en función del comportamiento del sujeto.

En el caso del profesor o profesora de primaria, sustentamos que posee una imagen social que, en gran medida, es producto de la relación entre lo que él o ella mismo/a piensa de su profesión y las acciones que ejecuta en respuesta a esta representación personal, así como del interjuego que se establece entre el conjunto de representaciones individuales que otras personas poseen sobre el profesor o profesora y los atributos que le otorgan.

En este sentido, se puede plantear la existencia de un *estereotipo profesional* que es compartido por la mayoría de los sujetos en cierto contexto social, lo que permite establecer cierta categorización social respecto a una profesión y al sujeto que la ejerce, y de la que derivan las expectativas que se establecen entre los actores sociales.

En el presente trabajo nos ocupa específicamente la profesión de la docencia en la escuela primaria, que como hemos referido en capítulos anteriores, se encuentra "estigmatizada" por ciertos valores que se le atribuyen, ya sea como una profesión o una subprofesión, como una actividad que no requiere mucha preparación, como un servicio público o como una actividad asalariada de menor valía que otras profesiones vinculadas al servicio estatal. Sea cualquiera de los casos, se manifiesta una posición psicosocial, que proviene de ciertas creencias

compartidas por un grupo social, en extenso o en particular. La representación social de la profesión se halla en correspondencia con los rasgos atribuidos socialmente a quien la ejerce. Así, si al profesor actual se le juzga como flojo, irresponsable, que no sabe, que no trabaja, etc., la profesión en sí misma parece ser de una menor valía social.

Si nos referimos a las representaciones sociales, es porque consideramos que esta vertiente teórica ofrece elementos explicativos para comprender el pensamiento colectivo que subyace al ejercicio de la profesión y que a la vez orienta a la misma y a quienes la ejercen hacia cierto tipo de adecuación al pensamiento generalizado o estereotipado sobre ella. De tal suerte que si encontramos que las personas piensan que el profesor "ya no es como antes", esta afirmación no sólo encierra un dejo de desencanto o de expectativas frustradas, sino también una demanda y una presión psicológica hacia quien ha decidido dedicarse a su ejercicio.

Los incentivos para pertenecer a cierto grupo profesional están determinados en buena medida por el estatus y el prestigio del que goza dicha profesión, y se encuentra en un sentido positivo identidad en la misma, en la medida en que se desee alcanzar el ideal social de esta actividad.

En tiempos anteriores, el profesor era visto como prócer, líder o personaje que en la comunidad ocupaba un lugar distinguido, en virtud de las mejoras que éste podría provocar a través de su actividad educativa en la comunidad. Por ello se le daba un lugar entre los personajes de mayor respetabilidad entre la gente. Pues era él quien traería alfabetización y haría progresar a los habitantes del lugar en el que trabajara.

En la medida en que la disociación entre las actividades productivas y los resultados de la escolarización tuvo lugar, el profesor fue visto como un agente más dentro del campo del mejoramiento de la comunidad, pero no el único, dándose mayor peso a las actividades que dieran mejores productos económicos a corto plazo. La metarrealización, como el ideal de progreso a largo plazo a través de la escolarización, no es más el objeto de las comunidades.

Se valora el hecho de ir a la escuela como un requisito para obtener un certificado que permita obtener un lugar en las actividades productivas, con un fin práctico en sí mismo. Esta situación no es privativa del medio mexicano, pues en distintos países se han trastocado las finalidades de vida de los sujetos, orientándose más hacia la obtención de bienes materiales que de bienes inmateriales, como podría ser la cultura como una forma de crecimiento o superación personal.

De esta forma, el espejo en el que el profesor se refleja le muestra una imagen deteriorada, con indicios de cansancio, de estrés y de necesidad de apoyo, no sólo en el sentido emocional, sino también en el terreno de lo material, de lo académico y del ambiente profesional.

Algunas de las respuestas que los profesores nos han proporcionado respecto de cómo creen que los demás los ven son significativas de una identidad profesional caracterizada por resistirse a la intromisión excesiva en su labor por parte de autoridades, padres de familia y de la sociedad en su conjunto.

a. Pérdida de valor social

El valor social, como hemos afirmado, es producto de un conjunto de creencias circulantes en los agentes sociales; es, como diría Bourdieu, un campo de fuerzas en oposición que propician diferentes posiciones en los agentes que integran el campo. Estas posiciones no son neutras, están cargadas de intereses específicos que van a entrar en juego para producir una idea de quién es o cuál es el problema que plantea el campo.

En el caso del campo educativo, sabemos de antemano que la relación entre el profesor, los alumnos, los padres de familia, así como los compañeros de trabajo, directivos y autoridades educativas, está en un constante movimiento, producto, en buena parte, de la vinculación estrecha con el Estado, y también del conjunto de representaciones que la sociedad en general ha formulado y formula en la actualidad sobre el profesor.

Los valores entonces pueden adquirir un peso determinante para influir en la imagen social de un personaje, sea éste el caso del profesor, en quien recaen los mitos, las tradiciones y las exigencias derivadas de una concepción de su profesión y de su persona mediatizada por diferentes agentes.

La pérdida de valor social se plantea en los términos en que los propios profesores perciben el aprecio sobre su trabajo por los demás, sean éstos los mencionados anteriormente: alumnos, padres, autoridades, etcétera.

Los diferentes casos analizados coinciden en que al profesor ya no se le trata igual, que al paso del tiempo ha perdido estimación a la vista de los padres de familia y que recibe críticas sobre su labor y otros aspectos de su presencia en el aula.

Un profesor nos ofrece su testimonio:

Bueno, yo creo que nos hemos descuidado también mucho, los profesores de primaria nos hemos descuidado restándole importancia y calidad al trabajo, eso por un lado, pero por otro lado yo siento, yo siento que también, no sé a partir de hace una década más o menos, también nosotros como personal, el magisterio en general, estábamos todavía aliados a los padres de familia, a lo mejor estoy equivocado, pero como que siento que esta es la percepción, esta es la idea general, el gobierno empezó a hacer una especie de campaña, sobre todo en este sexenio, como que el gobierno primero nos cortó con el sindicato, nos cortó una ala con el sindicato, que teníamos como hace diez años, el sindicato todavía era fuerte con nosotros, pero el gobierno nos cortó una ala aliándose con el sindicato y nos deja solos...después se dio cuenta de que quedaba una ala todavía útil, entonces esa ala que a mi manera de percibir las cosas eran los padres de familia, entonces emprendió una campaña hasta cierto punto difamatoria de parte de nosotros, del magisterio, una campaña de desprestigio con los padres de familia, a manera de que nos quedáramos sin un apoyo, ya nos quitaron los sindicatos, y ahora nos quitaron totalmente nuestro último recurso que eran los padres de familia, ahora cualquier padre de familia nos ve así como diciendo este flojo, no trabaja, fallista, etcétera, etcétera, todo lo que se quiera, pero...como que esto fue tendenciosamente manejado por el sistema para que en lugar de que los

papás nos vean como un aliado, nos vean como algo distante totalmente...(E1dbm27).

Esta creencia personal que el profesor expone plantea una visión de conjunto, un campo particular en donde los agentes institucionales desempeñan un papel importante, por un lado el gobierno y el sindicato, por el otro los padres de familia. Ellos son, simbólicamente, las "alas" que hacían que el profesor se sintiera seguro, apoyado. En la medida en que estos apoyos no son percibidos de igual forma, la sensación de que se ha emprendido "una campaña difamatoria" crece, y sin duda plantea un problema psicosocial en términos de admitir una representación social adversa hacia su profesión y hacia su trabajo que no le es posible cambiar tan sólo con la voluntad individual, sino a partir de las voces exteriores que le imputan atributos derivados de una categorización social, por demás estereotipada, y en la que los casos individuales se subsumen sin más en la idea generalizada, en la creencia colectiva cuya fuerza constituye una representación social.

Los profesores escuchan que los padres no reconocen su labor. Una profesora nos deja escuchar esta queja:

...sí, yo oigo comentarios de padres de familia que sus hijos saben leer es porque ellos les enseñan, que si no saben, es porque el maestro no le ha echado ganas (molesta) (E2dbf12).

La falta de reconocimiento se advierte como un factor constante en la mayoría de los profesores, y efectivamente merma su ánimo para continuar con sus labores de enseñanza. Admiten que probablemente existe un mal concepto del profesor en la sociedad, pero que no todos los profesores son iguales, y que en lo personal no admiten ser como los demás los describen. En sentido contrario una profesora afirma:

... al menos a mí me ha tocado la fortuna o a lo mejor es parte de la respuesta al trabajo que he realizado, y que sí han reconocido mi trabajo (E2dbf12).

Esto nos haría pensar que el profesor aprecia la condición social pero se resguarda en su propia experiencia individual para proteger su identidad individual, a sabiendas de que existen elementos representacionales en el entorno: están allí, pero más vale no identificarse con ellos, pues son negativos y dañan su autoestima.

La misma profesora admite que existe un muy mal concepto del profesor y nos relata lo siguiente:

...a mí me ha tocado escuchar en algunas ocasiones muy mal concepto en cuestión de que los maestros son flojos, que cualquiera puede llegar y puede enseñar a leer y escribir, o sea, piensan que porque él sabe leer y escribir ya pueden enseñarle a cualquiera, pero nosotros sabemos que eso no es cierto, o sea, se necesita una técnica, se necesita método, se necesitan muchas cosas que llevar a cabo, pero este, no es el valor que antes tenía el maestro, ahora al maestro se le agrade con mucha facilidad, no se le baja de flojo, o que el caso de que el hombre, pues es un borracho, o sea no hay un valor ya ante la sociedad. (E2dbf12).

Se rescata que el rasgo negativo de mayor peso atribuido al profesor es ser "flojo", aplicado no sólo a profesores en servicio, sino también a los estudiantes en formación docente inicial. Una profesora afirma:

...de hecho actualmente el maestro está muy desautorizado (sic) por los padres de familia, y muchas veces el maestro antes como que se preocupaba a lo mejor un poquito más, pero ahora tiene más elementos para hacer una práctica mejor, entonces la concepción es diferente aunque el fin sea el mismo de forma personal (E6dbf04).

Aun cuando se advierte la mayor preparación que el profesor ha adquirido, ello no es un factor suficiente para modificar la creencia colectiva sobre su labor, y de inmediato surge la "autoincriminación", a través del juicio expresado sobre la preocupación que el profesor tiene sobre su trabajo.

Hay quienes valoran el comportamiento de los alumnos y los padres y afirman que se “ha perdido la disciplina”, es decir, la relación entre los sujetos educativos incluidos en el mismo proyecto está deteriorada, parece que ya no van en el mismo sentido. Una profesora amplía esta percepción:

Se ha perdido mucho, bastante, la concepción del profesor, porque ha perdido mucho en cuanto a la disciplina por los padres de familia, ¿no? Ha habido un, qué te diré, como una especie... que los padres ya no tienen la misma confianza que tenían con el maestro, que te inspiraban (E6dbf04).

La relación entre horas de trabajo y calidad en el desempeño laboral parece ser una constante en torno a la apreciación social de las profesiones, en particular la del profesor a quien se le imputa como una falta el hecho de que dedique “sólo cuatro horas” al desempeño en el aula, cuando puede pasar muchas horas más diarias preparando su clase, además de atender otras tareas accesorias que debe resolver para estar actualizado en los diferentes ámbitos disciplinarios. Pero no se trata de descalificarlo en función de esto, pues el profesor gana en una quincena lo que muchos profesionistas pueden cobrar por una consulta, o lo que otros profesionistas ganan en un día. Pero esto no es advertido por la mayoría de los profesionistas ni por gran parte de la población.

Una profesora entrevistada afirma que sus colegas

Ah, pues siempre lo tachan [a uno] de flojo, de que hay, que quieres ganar mucho y trabajas cuatro horitas ¿no? Si trabajas bien poquito ¿no?, o sea de flojo, siempre nos tachan de flojos y que casi no trabajamos (E8dbf20).

O bien, sucede que cuando un profesor ha cursado una especialidad y se acerca al campo de otras actividades profesionales puede recibir un rechazo manifiesto, en virtud de que su profesión no cubre los requisitos de la libre empresa a juicio de otro profesionista. Un profesor comenta una anécdota en este sentido:

Mira yo he tenido muy pocas opiniones, pero nos tienen clasificados en un papel o nivel muy bajo, yo una vez le dije a un ingeniero: "oiga yo hice la especialidad de matemáticas, vengo a ver si me da trabajo", él me dijo: "A los maestros no los quiero, pero en fin, tu hermano está aquí conmigo, dile que te contrato..." "Qué, sabe qué, así no quiero ningún trabajo, tengo preparación y soy maestro de carrera, si no necesito de que me diga eso", y ya no volví [...] Los comentarios del magisterio, la mayoría son desfavorables, a veces si enseñas la gente se molesta y si no enseñas también se molestan, si les exiges se molestan, si no les exiges se molestan, entonces hay que ir nivelando la situación, no hay que hacer caso a los comentarios malos cuando tú sepas que estás cumpliendo con tu deber (E11dbm20).

Nos preguntamos: ¿Qué queda al profesor que, independientemente de la actitud que pueda tomar ante sus alumnos, de todas maneras es percibido como alguien inferior en la jerarquía profesional? Y sobre todo, ¿por qué todos pueden opinar sobre su labor, y con ella nadie estar totalmente satisfecho? El grado de satisfacción, como ilustra el caso anterior, consiste en tomar determinaciones que a uno mismo lo dejen satisfecho, sin pensar si a los demás les gusta o no. Se alude a un yo interno que requiere estabilidad, no escuchar las diferentes voces que, de cualquier manera, se filtran cotidianamente a través de los resquicios que cubren el espacio en el aula escolar. Medidas defensivas o justificatorias de la actuación docente surgen de inmediato, como formas de protección a estructuras identitarias que continuamente se ven vulneradas por las personas que la rodean.

Otra profesora comenta que no es posible satisfacer totalmente a los padres de familia, pues ellos opinan:

Que los maestros somos muy irresponsables, por la hora en que se llega, por el trabajo que se realiza, por como vamos vestidos, en fin, los padres de familia yo creo que nunca terminarán de tener comentarios sobre los maestros o maestras (E22dbf05).

En este sentido, los medios de comunicación contribuyen en gran medida a formar una representación del profesor y de su profesión. Un profesor respalda esta afirmación:

Yo creo que el comentario desfavorable a veces, los que lo hacen en los medios de comunicación, a veces el reportero no dice las cosas como deben ser, creo que a nosotros no nos afecta, puesto que creo que uno cada quién, está ubicado con su responsabilidad, con su profesión, y yo creo que no, no debe afectar, no sé a veces el comentario que se hace acerca del maestro, no vamos a decir que somos maestros cien por ciento trabajador, responsables, ojalá que fuéramos el cien por ciento, invito a que no se manche la imagen del maestro, y se ponga muy en alto la profesión de ser maestro que es muy bonito... y a veces no es el maestro el que mancha la imagen, sino los padres de familia quienes son los inconscientes, claro hay también quienes colaboran para dar una mala imagen a la profesión de ser maestro, que no debería de ser, pero qué podemos hacer... simplemente luchar a favor o en contra de nuestros mismos compañeros para que esa imagen se vuelva a recuperar, yo creo que debemos colaborar todos (E13dbm26).

Al considerar los medios de comunicación, un poderoso enemigo para la imagen del profesor y la mentalidad de los alumnos, un profesor dice:

Anteriormente el binomio social más importante era: familia-maestro. Ahora el binomio más importante es familia-medios masivos de comunicación y definitivamente que nos ganan, pues sus recursos son increíblemente más altos que los nuestros. Ellos por un minuto de televisión hay toda una inversión económica, por detrás todo un equipo de trabajo. Por atrás nosotros, por un minuto de trabajo, prácticamente no hemos invertido nada (E16dbm15).

La comparación con otros profesionistas surge en el discurso del profesor de manera inevitable:

...la carrera de maestro siempre de profesionista a profesionista siempre como que lo tienen más bajo que ellos, porque la verdad cada quien estudia la profesión

que crea conveniente de acuerdo a sus posibilidades, entonces la carrera de maestro, algunos profesionistas, entre profesionistas de un nivel más alto, nos tienen como pues como un desprecio, pero se olvidan que los maestros somos la base, que los maestros les enseñamos a ellos para que lleguen a ser profesionistas, y los maestros les siguen enseñando para que ejerzan su labor dignamente, muchas veces se olvidan, se olvidan de nosotros, pero eso no es problema para nosotros porque nosotros lo ejercemos con mucho orgullo, nos reconozcan o no, nos reconozcan la sociedad o no, seguiremos enseñando la labor dignamente (E13dbm26). [El profesor (E16dbm15) comparte esta opinión.]

Otros profesionistas establecen un rango diferencial respecto al profesor, y quien lo ha llegado a palpar también percibe un sentido de valoración negativa sobre la profesión del profesor de primaria. Así lo comenta una profesora:

...convivo con compañeros del Politécnico, entonces ellos me preguntan "a qué te dedicas..." yo les digo: "soy maestra..." me dicen "¡maestra! ¡ah cualquiera puede ser: maestro!...", no me afecta, porque finalmente muchas personas me han comentado..."Ay Maribel por qué te fuiste de maestra, tú tenías más capacidad para ser licenciada, para ser contadora, menos maestra", o sea piensan que los que somos maestros no estudiamos, ni hacemos esfuerzo por estudiar, ni nos quemamos las pestañas...entonces yo, no me afecta a pesar de que ellas me dicen: "ay yo gano tanto dinero, tu mira cuánto... que no sé que, si estudiamos lo mismo...", pero yo me siento muy contenta, yo creo que lo más bonito de cualquier profesionista es estar en donde quiere estar, entonces yo quise estar en una primaria, quiero estar frente a un grupo, yo me siento contenta, independientemente de que me paguen poquito... (E20dbf05).

Y no se hace esperar la crítica hacia las demás profesiones:

Yo en mi trabajo en lo que desempeño, sí me siento una profesional, que yo no pueda competir con un contador porque podrá saber muchísimo de matemáticas porque finalmente esa carrera que él estudió, pero él a lo mejor no va a saber de pedagogía [...] a ellos se les hace fácil criticar y decir "cualquiera puede ser

maestro", pero porque desafortunadamente se les da la oportunidad de que si no la hicieron en su carrera, venga e impartan clases, ya sea en el nivel medio superior o en la universidad [...] pero de plano no saben transmitir esos conocimientos [...] a mí me gustaría que la sociedad le diera su lugar al maestro, que realmente nos vieran, somos, que ellos no nos vean, bueno, ni modo, que nos vean como profesionistas, que no nos vean como niñeras, que nos dieran el lugar que merecemos y nosotros también nos demos el lugar que merecemos, día con día, yo creo que el maestro debe estudiar toda su vida (E20dbf20).

El profesor asume que en su labor existen situaciones que no puede llegar a comprender totalmente, como la profesora del caso anterior, quien admite que percibe cierto "desprecio" hacia los que ejercen la docencia; sin embargo, sigue considerando que los maestros les han enseñado a otros profesionistas y que "son la base" de cualquier profesión. Es ésta una medida o estrategia de singularización que permite al docente reivindicarse, a pesar de que los comentarios vayan en sentido opuesto, y se confirma por la convicción: "nos reconozcan o no, seguiremos enseñando la labor dignamente". Entonces el valor atribuido a la actividad surge del sujeto, como ente individual, sin embargo se requiere cierta devolución social en la que se encuentre mayor reconocimiento para nutrir la finalidad última que todo profesionista tendría en mente: en qué se contribuye a los fines sociales, a la comunidad, con la actividad realizada.

A la vez, la "dignificación" de la carrera es vital para el profesor, lo cual se afirma de la siguiente manera:

...porque cuando uno ejerce la labor dignamente no debe haber desprestigio, posiblemente uno mismo es el que le da desprestigio a nuestra labor, a nuestra carrera de maestro (E13dbm26).

Como si la voluntad individual permitiera enfrentar el problema psicosocial, enfrentar las críticas y el dimisionismo. Y a pesar de todo, ¿qué le queda para proteger su identidad? Aceptar que si otras personas piensan así, es porque

tienen motivos personales para ello, pero que no es lo conveniente "si se quiere ser feliz en esta profesión" (E1dbm27) (E4dbf23).

En su trayectoria un profesor se encuentra con diferentes comentarios; es más receptivo a algunos, confirmando que lo que debería privar es la idea de lo que el maestro en sentido personal le confiere a su trabajo. Así nos lo da a entender una profesora:

Creo que los comentarios siempre han sido favorables, creo que han sido favorables y los que han sido negativos no los he tomado mucho en cuenta. Siento que las personas tienen derecho de opinar lo que ellos deseen y que probablemente a veces una actitud de uno les moleste, o no la vean desde el punto de vista que lo ve uno, pero cuando un maestro sabe que lo que está haciendo para mejorar la sociedad en la que vive, es lo que debe importar [...] No te digo que no sé que el maestro está castigado por la sociedad, porque pues a lo mejor hay unos maestros que son infelices dentro de su profesión y hacen infelices a su grupo, pero como yo no, yo soy feliz, entonces lo que digan no me afecta (E4dbf23).

La confirmación de sus ideales y de la pertenencia a un grupo profesional puede significar para el sujeto una actitud favorable y de total identificación con su labor; sin embargo, no todos los casos son similares, y queda abierta la interrogante sobre cómo vive cada profesor el embate social que se ejerce sobre su persona y su actividad profesional. Existen posibilidades de anclarse en la felicidad, como en el caso anteriormente descrito, en la plena convicción de que lo que hace el docente dentro de su profesión es lo adecuado para él; entonces los comentarios pasan a un segundo término, al menos en el ámbito consciente. Sin embargo, queda la posibilidad de que no sea ésta la única postura frente a la insatisfacción. Se podría hablar de una negación sobre los efectos que se producen en torno a un ambiente adverso; negar el problema podría ser una de las más socorridas respuestas. Pero no es la única forma de responder, ya que otros afirman que sí les afecta, les molesta y trastorna su actividad cotidiana,

puesto que ya no pueden ver a los padres o a los niños de igual manera, generándose un malestar en el sujeto.

El profesor advierte que el papel social que tenía ha cambiado. Aquí tenemos un comentario acerca de ello:

Teníamos en la sociedad otro papel, teníamos... los padres eran capaces de decir "es que el maestro lo dijo, tiene que ser así", o los mismos niños le decían al papá "no, es que mi maestra me dijo que es así" y así lo hacían, aunque el papá o la mamá dijeran "es que no, estás equivocado", "mi maestro me dijo..". En la actualidad no, en la actualidad niños y papás y todo el mundo, lo tratan a uno como "mmm está loca, o esta vieja loca, o esta vieja que se está creyendo", cosas así, digo que a mí me ha tocado escuchar cuando yo llego a entrar a la escuela, que están los papás hablando de los maestros allá afuera, obviamente no de mí, porque yo creo que se cuidarán de cuando yo paso, pero sí alcanzo a escuchar de que "ay, esta vieja loca qué se está creyendo" o "ay mira, está loco", cosas así, y sí ya no es el papel tan importante que tenía el maestro antes (E15dbf28).

Se afirma que la sociedad considera que ser maestro es muy fácil, así lo expresa el siguiente comentario:

...es que dicen, que nomás vienen y los cuidan y les ponen cinco copias y ya, ya lo hicieron, pero yo creo que también hace falta esa conciencia de que vean el trabajo que nosotros hacemos [...] ven a la escuela como una guardería, no les interesa tanto que aprendan o que no aprendan los niños, sino que los tengan aquí, como si fuéramos niñeras (E20dbf05).

b. Las causas: el maestro, pero...

Si bien se admite que la actitud de los profesores no es siempre la adecuada, no se ignora que existen otros factores que propician que la profesión y quien la

ejerce no sean tan apreciados en la actualidad en comparación con otros momentos de la historia de esta actividad.

Algunos culpan de inmediato a las autoridades educativas, quienes, a su juicio, no los apoyan suficiente; también se alude a la actitud de los padres de familia, quienes no colaboran con los profesores como ellos lo desearían; otros hablan de los propios alumnos, a quienes ya no se les puede llamar la atención, sin recibir agresiones diversas.

Los medios de comunicación también son señalados como móviles de difusión de información que deforma e hiperboliza los aspectos negativos sobre movimientos magisteriales, pero no transmite la complejidad de los problemas que el profesor enfrenta cotidianamente.

De este modo, se recuperan comentarios sobre una causalidad interna en el grupo de pertenencia que se concreta en la concepción de que el profesor es la causa del problema. Al respecto se expone la siguiente opinión:

...precisamente porque los profesores damos pie a originar ciertos comentarios, tal vez no entrando a nuestra hora después del recreo, no llegando puntuales, pidiendo dinero en exceso, manejando situaciones que finalmente al padre de familia no le gustan, porque no convienen a sus intereses y si convienen los critica también, entonces pues sí se da pie, creo yo que sí se da pie, que son justificados en mucho (E22dbf05).

En ese mismo sentido otra profesora afirma:

...yo creo que nosotros mismos hemos ido ganando un poco de todo eso, porque... porque nuestra, a lo mejor nuestra conducta, nuestra forma de actuar, nuestra irresponsabilidad podría ser, todo tiene que influir, o sea... las cosas no vienen por sí solas, independientemente que la situación vaya cambiando en cuestión de pues, cuestiones tecnológicas, que la computadora y muchas cosas que están manejando ahorita, pero sí este, era otra idea del profesor o la imagen que se tenía antes [...] la imagen del maestro es otra, o sea no, no hay un respeto o hay un ejemplo a seguir en muchos casos (E2dbf12).

Las causas, según los docentes, tienen que ver tanto con lo *interno* y con lo *externo* y en primer término se alude al profesor. En la medida en que se expresan las condiciones de trabajo, también se alude a los factores externos o que están sobredeterminando la imagen social. De esta forma de ver la realidad captamos este tipo de respuesta:

Creo que en parte los maestros tenemos la culpa, no no podemos culpar a las personas de fuera, o sea que no conocen el medio, que no están dentro de lo que ven, muchas veces las personas hablan por lo que ven y a veces las apariencias como dicen por ahí: engañan [...] Yo me molesto, a veces sí me siento un poco disgustada, pero nosotros como maestros fomentamos muchas veces todas esas cosas. Anteriormente bueno, el maestro era respetado en cualquier comunidad, se le tomaba en cuenta para muchos eventos, inclusive fuera de la escuela, en la comunidad que rodeaba a la escuela. Actualmente bueno, un maestro sale corriendo de la escuela de la mañana para llegar a la de la tarde, llega tarde a la de la mañana, llega desvelado, llega cansado y bueno gran parte tenemos nosotros la culpa y es un situación social, política y económica, y creo que afecta no sólo a los maestros sino a todas las demás profesiones que sirven al Estado. (E9dbf11).

Se establece una relación entre el aprecio que el propio profesor debe sentir por su trabajo como condición indispensable para pedir a otros que lo revaloren de igual forma. Así expresa esta idea una profesora:

...muchos maestros tenemos la idea de que como medio me pagan, igual que a toda la burocracia, pues hago como que medio trabajo y definitivamente creo que para que la gente vuelva a tener una buena, excelente opinión de lo que es el magisterio debemos empezar los maestros por aceptar que somos pues la base de todo, de todo, de todo, sin nosotros no hay arquitectos, no hay médicos, no hay ninguno de los otros profesionistas, y entonces cuando nosotros mismos revaloremos nuestro papel, bueno podríamos exigirle a los de afuera que también lo revaloren, sí no, no (E9dbf11).

Este mismo punto de vista lo plantea otra profesora (E12dbf30), quien sostuvo que la cortesía es un factor importante para que el profesor recupere su calidad de maestro, y considera a éste el causante de la pérdida de imagen social. Otro más (E13dbm26) manifiesta que la sociedad tiene un "mal concepto del maestro", pero que en la medida en que conocen mejor las actividades que éste realiza reconocen su labor. Comenta que el profesor es un líder en todos los aspectos y que siempre sale adelante, a pesar de los comentarios desfavorables.

La posición intermedia señala a un profesor con necesidades específicas que, en muchas ocasiones, no son conocidas por la mayoría de las personas. Esta idea se trasluce en la opinión de un profesor:

Pues hay muchas circunstancias, ¿no?, por un lado a veces le doy la razón a quien opina negativamente sobre el profesor, porque nosotros tenemos la culpa de todos esos aspectos, nosotros nos hemos ganado muchas veces así por nuestra falta de preparación, por falta, la falta del cambio, por la falta del cambio que tenemos y por quedarnos estáticos y por otro lado también soy detractor de esas personas, en el sentido de que no conocen realmente cuáles son los aspectos que motivan a un maestro a trabajar dos turnos y más o menos uno poder salir avante económicamente, entonces, pues creo que de los dos aspectos tengo (E5dbm15).

El comentario anterior se refuerza en torno a la situación salarial, pues no permite estar con los "cinco sentidos" en la clase. La alusión al efecto que sobre el profesor tienen los comentarios negativos se expresa en el siguiente párrafo:

Pues yo debería decir que los comentarios me molestan, porque yo soy maestra, pero casi casi yo digo que estoy de acuerdo, porque el maestro en general, pienso que no está preparado, sinceramente siento que para desempeñarnos, así con los cinco sentidos en nuestro trabajo, debemos de estar menos preocupados por la comida, por la renta, ajá, si tuviéramos un mejor sueldo, todo esto quedaría cubierto y entonces tendríamos un poquito más de tiempo, de interés para dedicárselo de lleno a nuestro trabajo, en lugar de andar, como en mi caso, buscando otra actividad en la mañana, porque no alcanza el dinero (E10dbf04).

Como fuente de causas *externas* los profesores vuelven la mirada hacia el contexto social. Así una profesora sostiene:

...a lo mejor es lo que se ha tomado como base de esa crítica es todo esto de los paros, las marchas, el que pintan las paredes, y que pues muchas veces no son los maestros, o sea son gentes que aprovechan la situación y luego dicen que si eso que somos los maestros y qué ejemplo es el que damos, entonces yo siento que ahorita ya no hay valor y siento que somos la base (con énfasis), o sea todos esos arquitectos, licenciados, lo que sea, no serían nada si no estuviéramos nosotros (orgullosa) (E2dbf12).

Otros entrevistados consideran que es la falta de conocimiento de los padres sobre el trabajo del profesor lo que trae consigo una falta de comprensión hacia ellos. Así lo plantea una profesora:

No nos comprenden [...] bueno, que definitivamente yo defendiendo al maestro, pienso que la gente no nos entiende, a mí me ha tocado muchos compañeros, muchas personas que hablan mal de él, pero porque no conocen, aun cuando tengan a sus hijos en las escuelas...no conocen su trabajo, porque no todos los maestros se acercan a ellos, no todos los padres se acercan al maestro (E3dbf25).

Los padres de familia son, a juicio de uno de los entrevistados, quienes "manchan la imagen del profesor", pues "son inconscientes", y llega a la conclusión de que se tiene que trabajar con los padres para que colaboren y puedan rectificar su actitud (E13dbm26). Una profesora agrega:

Antes sí, antes el maestro era lo máximo, pero tenemos, qué te diré, diez años para acá que nos han puesto por los suelos, realmente no servimos, somos estos, somos lo otro, entonces no se ponen a pensar que realmente poco o mucho, sí ponemos un graniito de arena, porque las golondrinas no vienen a enseñar ni a soportar ahora con lo del derecho del niño, te coartan muchas, muchas cosas en

cuestión de disciplina, de orden, de cumplimiento y más que nada quienes influyen son los padres de familia y los medios de comunicación (E19dbf34).

c. Reacciones : puesta en juego de estrategias identitarias

Los núcleos de representación social se sostienen en atributos negativos, como lo hemos constatado a través de las percepciones de los profesores entrevistados, en descalificación sobre su preparación, sobre su forma de ser, de vestir, de impartir su clase o sobre sus hábitos. Tenemos a un profesor juzgado de manera permanente por los demás, que no queda bien con todos, que decide actuar como mejor le indique su sentido común para sobrevivir en un campo de fuerzas en oposición constante, que reacciona a través de la puesta en juego de estrategias para proteger su identidad.

Las reacciones son de diversa índole. Hay profesores que afirman que la opinión adversa no les interesa, en tanto ellos consideren que realizan su labor dignamente; otros afirman de manera contundente que les enoja, que les provoca tristeza o descontento. Por supuesto, ante esta conflictiva guían su acción hacia los demás con desconfianza, con resentimiento o con declarada agresión.

Una profesora nos comenta:

Sí, sí afecta porque nos disgusta, por lo menos a mí sí, si yo escucho un comentario que hacen, y siento yo que no, que yo no di pie a que se me criticara de determinada manera, me enoja mucho, pero trato de solucionarlo, pero con aquella persona. Mis compañeros también lo han tratado de solucionar de una manera tajante, es decir: tú padre de familia me criticas, entonces, yo ya soy cortante, soy determinante, a lo que va...¿no? Si el padre va y me pregunta: "¿Cómo va mi hijo?" "Bien y punto" [...] se adoptan actitudes de disgusto, más bien, ¿por qué me critican, si finalmente estoy realizando un trabajo y no lo estoy haciendo tan mal...? (E22dbf05).

Otros más prefieren buscar un acercamiento con los padres de familia, a través de estrategias como la que el siguiente caso describe:

...yo cuando tengo junta aquí con los padres de familia al principio del año siempre les digo considérenme un hijo más de ustedes, un hijo adoptivo extra...porque finalmente no soy el profesor, soy un alumno más, que requiere que lo quieran mucho...yo necesito que también ustedes me quieran, no podemos estar distanciados, necesitamos llevarnos bien, para mí es una necesidad sentirme querido...si yo siento que me quieren ando como un "resorte", hasta mi caminar es muy aprisa, esto nos ayuda, porque finalmente soy un empleado de ustedes, el patrón debe tratar bien a sus empleados, porque están haciendo un trabajo a los patrones, soy un empleado de ustedes, algo, algo he de hacer con sus niños, aquí si ustedes me los dejan, necesitan confiar, necesitan sentirse seguros, pero también necesito yo sentir que yo les soy útil...es un tipo de análisis, creo que siempre he respondido, siempre he tenido respuestas de los padres, y bueno ese tipo de cosas me ayudan (E1dbm27).

Se confirma que para el profesor o profesora la respuesta de los padres de familia y de los alumnos ejerce una influencia determinante en su actitud para mejorar su tarea. Así dice una entrevistada:

Y si yo no escuchara ningún comentario positivo diría: "¿Qué estoy haciendo aquí? ¿qué estoy haciendo?" No sirvió de nada lo que yo hago. Pero si escucho cosas, comentarios positivos, pues sí, sí me da...la verdad, me da gusto, mucho gusto, o sea todos somos así como que el ego nos encanta, entonces sí, me dan así como "champusito a mi alma", oye pues qué padre, me da mucho gusto (E15dbf28).

Los efectos pueden ser:

Pues definitivamente sí, sobre todo si tomamos en consideración que tenemos una cultura muy crítica dentro del magisterio y bueno, cuando alguien no cumple mis expectativas de cómo ser un maestro, nos censura y hay problemas... definitivamente sí me molesta lo que los demás opinen, por un sentimiento de

pertenencia a un grupo, y trato de anteponer mi trabajo, podrán criticar particularidades a individuos pero lo generalizan a todo el magisterio (E16dbm15).

Otra posición es pensar que los padres de familia y la sociedad están de acuerdo con el profesor y lo *respaldan*; al advertir las críticas de los padres, afirman: "estoy tomando en cuenta sus opiniones..." (E17dbm14). En ese sentido se agrega:

Si está un poquito subvalorada la carrera [...] yo creo que cuando escucho comentarios negativos de los maestros, reflexiono si yo los estoy cometiendo [los errores] yo cuando escucho que un maestro es flojo y se pone a leer el periódico, pues no dudo que exista ese tipo de maestros, como quizá no pueda dudar que exista un médico mediocre o un arquitecto mediocre, un zapatero mediocre, un carnicero o un chofer que no le guste su trabajo, yo creo que hay personas que estamos aquí realmente por vocación y hay personas que están ejerciendo la carrera realmente pues porque no les queda de otra, todo depende de cada uno (E17dbm14).

La evidencia respecto a las actitudes de los profesores —por ejemplo, si cuando hay cursos van o no de buena gana; si la gente critica con razón o no— es admitida como una forma de reaccionar ante la falta de incentivos económicos para dedicarse por completo a la docencia; sin embargo, también se alude al "miedo a innovar" (E17dbm,14), a conocer cosas nuevas, a que da "flojera"; a que "los programas educativos son incongruentes con la realidad que se ve con los niños". Todos estos son factores que a juicio de un profesor, no permiten al maestro de primaria "ir hacia delante y llegar a la cima" (E17dbm14).

La mayor defensa ante la crítica social es la falta de conocimiento de los demás sobre la labor que realiza el profesor y sobre las condiciones en las que realiza su labor. Un profesor invita a conocer su trabajo y afirma:

...respeto los comentarios, pero los invito a que se adentren a conocer un poquito la labor del maestro y no hablar nada más por verter una opinión general de que

ser maestro es muy fácil. No, ser maestro dedicado, requiere dedicación de la persona, entrega y amor a lo que estás haciendo (E18dbf16).

Hay quienes afirman que no importan los comentarios:

Ah, no, no me afectan [los comentarios negativos] porque hago caso omiso, sino lo que yo creo y lo que yo pretendo es estar con el grupo (E19dbf34).

Como se ha advertido en los comentarios expuestos por los profesores, la imagen social que ellos perciben sobre el profesor de primaria, profesión que ellos ejercen, no es la que desearían tener. Hay un conflicto personal frente a la devolución social. En algunos casos, con mayor claridad que en otros, se realiza un análisis de los factores que intervienen para que esta situación se presente. En primer término, se juzga que el comportamiento de los profesores en general tiene aspectos inconvenientes, que no están de acuerdo con lo esperado por los propios profesores, sea el caso de la puntualidad, la responsabilidad, el grado de dedicación al trabajo. Si bien se admite que no todos los profesores son iguales y que cada uno considera que lo hace lo mejor posible, también se afirma que existirán, como en toda profesión y en cualquier gremio, distintos niveles de compromiso para ejecutar un trabajo. Y también advierten que estas actitudes tienen una causa y justificación en virtud de la baja percepción salarial, que propicia buscar otras actividades productivas que les brinden un complemento en los ingresos mensuales. Otra justificación se vincula con la forma burocrática en la que se realiza el trabajo, en la cual están bajo el control y la supervisión de las autoridades, por un lado, y por otro de los padres de familia, de quienes sienten un rechazo, que se hace patente en su ausencia en las juntas, en su falta de apoyo en las tareas escolares de sus hijos, en la crítica constante sobre su apariencia o comportamiento en general.

La representación social del profesor está, entonces, vinculada con varios núcleos figurativos; por un lado, un núcleo que se inclina hacia el profesor como el proveedor, el que debe dar, sin pedir nada a cambio. En un sentido religioso se podría hablar del monje o del servidor sacrificado, a quien le será recompensada

su actitud a través de otros logros inmateriales. El padre de familia ha cambiado de ser un solicitante de un servicio a ser un derechohabiente del mismo, sobre todo en la escuela pública, a la que nos estamos refiriendo. La sensación de que el derecho a la educación pública es eso, un derecho, una obligación que el Estado tiene frente a los ciudadanos mexicanos, acarrea también el riesgo de que el padre o madre de familia consideren que el papel del profesor es cumplir con esa obligación, pero sin recibir a cambio nada, más que el salario que obtiene del Estado. Un reconocimiento afectivo o solidario podría traducirse en un mayor acercamiento y tiempo dedicados a las actividades escolares complementarias.

Cada vez es más notoria la separación de los padres de familia respecto de los profesores, a pesar de la existencia del Consejo de Participación Social, figura instituida en la Ley General de Educación en la que se plantea la colaboración de los actores externos a la institución para el mejoramiento de la misma, en vínculo con los profesores de primaria y autoridades educativas.

Esta iniciativa plantea que efectivamente debería existir una relación estrecha entre el profesor, los alumnos y los padres de familia, para que juntos decidan cómo resolver los problemas que los aquejan en torno a la educación básica. Sin embargo, los engarces y aproximaciones entre estos diferentes personajes se presentan investidos de representaciones sociales adversas hacia el trabajo del docente. Los padres de familia manifiestan que no desean suplir al profesor en su trabajo, pero desean que éste les complazca en sus requerimientos y recomendaciones. En muchas ocasiones las sugerencias de los padres no son compatibles con lo que el grupo de trabajo necesita, a juicio de los profesores.

Entonces el vínculo entre la necesidad de educación, que se piensa como una demanda social, y el profesor como el personaje encargado de la misma, se encuentra mediado por supuestos o creencias incorporadas en el pensamiento colectivo a manera de representaciones, que en gran medida tienen su origen en las propias experiencias educativas de los que educan, de los que solicitan el servicio educativo y del colectivo del que forman parte en esos momentos de participación en la escuela primaria.

Este juego de núcleos figurativos, en los que el profesor no es apreciado en su total valía, hace que éste se sienta inseguro respecto a las decisiones que debe tomar en el aula y acuda a diferentes estrategias para sobrevivir en el campo de trabajo. Algunas estrategias le permiten salvaguardar su autoestima, otras le permiten investirse de autoridad, otras de necesidad de aceptación y búsqueda de negociación con los agentes educativos; sin embargo, el respeto tácito que poseían los profesores para tomar iniciativas y tener deseos de cambiar, mejorar e innovar, no surge de la tarea misma, sino de un imaginario de profesor que desearían alcanzar.

3. El maestro de antaño y el actual: fronteras en el tiempo

Las representaciones sociales se caracterizan por su movilidad y transformación en el tiempo, de tal suerte que en la medida en que las condiciones de contexto se modifiquen y a la vez los sujetos actúen modificándolas, es decir, en esta doble modificación dialéctica, las concepciones sobre ciertos objetos sociales permanecen ancladas en un momento fijo de la trayectoria de los sujetos; sin embargo descubrir en el momento presente qué o cuáles son los rasgos o atributos que persisten a pesar del paso de los años, traspasando cualquier frontera temporal, permite localizar núcleos figurativos que se han anidado fuertemente en la creencia social, a pesar de las diferentes etapas y los cambios en la ciencia y en la tecnología de los sistemas económicos y sociales.

En el análisis del discurso de los profesores se observa una continua referencia al "profesor de antes", y a la vez, en las descripciones del profesor "ideal" o el que les gustaría ser, reaparecen las características del profesor de hace muchos años, quizás el de hace dos o tres décadas, o del que nunca vieron o tuvieron como alumnos en la primaria, sea el profesor misionero de la época de Vasconcelos o el profesor de los años cincuentas. La pregunta sería ¿cómo es posible que esa representación haya permanecido durante tantas décadas en el pensamiento colectivo? ¿Qué le caracteriza que hace que el profesor de "hoy"

sienta que se identifica con ese imaginario? Plantearemos a continuación el tipo de referencias al profesor de antaño que hace el profesor actual, y con las cuales parece que se identifica; posteriormente haremos una reflexión sobre la importancia de esa decantación en los estereotipos actuales del profesor de primaria.

a. Sí hay cambios...

Los profesores de primaria se ven confrontados con los modelos de profesor que han elaborado desde sus propias concepciones del docente, así como desde las lecturas y comentarios que han captado en su trayectoria profesional. Sin embargo, hay construcciones que quedan plasmadas en símbolos específicos, y a través del tiempo continúan en el imaginario del docente.

Al preguntarles a los profesores sobre las posibles diferencias entre el profesor actual y el profesor de hace algunas décadas, ellos manifiestan una posición centrada en los cambios que han advertido, curiosamente no sólo respecto a las características del que desempeña la función, sino a la forma en que la sociedad le ha dado un lugar o posición en el entorno. Existen opiniones como la siguiente:

Sí ha cambiado y el hecho es que antes el maestro no era exactamente un dios, pero una persona a la que se le valoraba, que se le respetaba, al que no sé, o sea se le hacía casi, casi honores, y ahora pasa el maestro y casi lo empujan a uno (E2dbf12).

En la opinión anterior, la principal característica es el respeto, el trato de los demás hacia el profesor, con lo que se corrobora la imagen del profesor vinculada a un lugar social de mayor importancia que el que actualmente se le concede.

En otro caso la diferencia se advierte en las condiciones en las que desarrolla su labor en la escuela, el apoyo de los libros de texto gratuitos y el cambio en los métodos de enseñanza.

Hay una gran diferencia de kilómetros, nosotros cuando estudiamos, los planes eran diferentes, todavía no había libros de texto gratuito y nosotros comprábamos nuestros libros de acuerdo a la economía que nuestros padres tenían, y a veces no podíamos comprar los libros... actualmente la Secretaría les da, el gobierno les da a los niños del país libros de texto, yo creo que es muy bueno, ojalá el gobierno los siga implementando y que no se pierda, se debe mejorar los libros, como los maestros modernizarse, hay una gran diferencia en aquellos tiempos la enseñanza nos decían los maestros antigüitos que solamente "la letra con sangre entra", antes ahora ya no, ahora ya hay que ser más pacientes...sobre todo como maestros, de estar más consciente de cómo uno debe enseñar, por eso en las Normales recibimos infinidad de técnicas de cómo enseñar a nuestros nuevos alumnos (E13dbm26).

Se percibe que el profesor de antes era más estricto y tenía menos elementos teóricos para manejar el trabajo en el aula, pero se entiende que ello era más efectivo para que los niños aprendieran, además de que no necesariamente contaba con libros de texto para apoyarse (E13dbm26). El maestro de antaño era más comprometido con su trabajo, tenía mejor presentación, su apariencia física era mucho mejor y lograba poner el ejemplo a sus alumnos (E2dbf12). El profesor de antes sí tenía el apoyo de los padres de familia, quienes lograban que se respetara la imagen del profesor, al igual que la de ellos mismos como padres (E2dbf12) Se advierte que antes los métodos eran más mecánicos, que en realidad eran "planas y planas" y que el profesor no tenía mejores procedimientos, pero, los que usaba eran efectivos. También se juzga que los tiempos han cambiado, pues los alumnos, los profesores y los padres tenían más valores para defender sus ideales y sus principios: "más vale morir de pie que vivir de rodillas" decían cuando se les pretendía imponer situaciones con las que no estaban de acuerdo (E15dbf28). El salario de profesor era muy bajo,

casi no tenía prestaciones, pero aun así eran muy conscientes de la labor social que desempeñaban (E15dbf28) (E21dbf47). El maestro se imponía ante el grupo, aplicaba las normas y se apegaba a ellas en cuanto a puntualidad, asistencia y trabajo solicitado (E21dbf47). Había problemas familiares, pero no tantos como en la actualidad. El profesor era respetado en la comunidad, era el invitado especial y distinguido en cualquier evento cívico o social, se le ofrecía hospedaje y comida por los padres de los niños, como agradecimiento de lo que realizaba. Eran maestros, no sólo “estaban como maestros”. El maestro *era por vocación*, era más responsable, no había estímulos como el de Carrera Magisterial, simplemente era su plaza. Siempre daban el “extra”. Preparaba sus clases a profundidad, de tal manera que los alumnos aprendieran nuevas cosas bien, “que se les quedaran para siempre” (E21dbf47).

Se percibe que en el profesor actual “falta el extra”, refiriéndose a un compromiso mayor en la realización de las actividades, con el objetivo, no de sacarlas adelante, sino de resolverlas adecuadamente. Se recupera el concepto de “ponerse la camiseta de maestro” y de que aún con los estímulos de Carrera Magisterial, no se trata de hacer lo mismo, sino de “cumplir con mayor responsabilidad” y “dar un paso para cumplir mejor”. (E21dbf47).

La descripción que hizo una entrevistada acerca del profesor actual dice:

[El profesor actual] es apático, apático ante muchas situaciones, ante muchas problemáticas que se presentan en la escuela primaria, finalmente le da igual, este, resolver un problema de algún chico, que no resolvió, o sea, finalmente decimos: en su casa se tienen que preocupar por ellos, en su casa tienen que solventar el problema...tú no te preocupes, finalmente te desgastas y ya qué... (E22dbf05).

La causa de la apatía está vinculada con el conflicto entre lo que el profesor planea y lo que las condiciones institucionales le permiten realizar, pues muchas veces sus iniciativas no son tomadas en cuenta, y priva la norma de cumplir lo que las autoridades determinen, no salirse de las indicaciones que se hayan establecido. Entonces el profesor se desanima y considera que hay que realizar el

trabajo como todos los demás, siguiendo pautas en las que no se encuentran incluidos como sujetos con ideas y posibilidades de producción individual. Esto aparece como *carga administrativa*, concepto que engloba no sólo el llenado de formatos y atención de comisiones o tareas extraescolares, sino más allá, consideramos que significa la "atadura" hacia un sistema burocrático, en el que se entiende la carga administrativa como la total dependencia del sistema escolar, sin posibilidades de modificación, sino sólo de adecuación y simulación —en caso de que el profesor idee estrategias para resolver los problemas que demanda la autoridad o ejecute las actividades que le parezcan más adecuadas para el logro de sus propios objetivos profesionales.

Las diferencias también se advierten en relación con los mecanismos de evaluación y de cambios curriculares. Sobre esto una profesora comenta:

Probablemente si hay diferencias, bueno hay diferencias porque los contenidos van cambiando ligeramente, con otros términos, a lo mejor no simplemente se dan contenidos casi iguales a los que se dieron hace diez años, sin embargo estamos hablando que a los maestros les proponen mejorar un salario, y pues bueno, está carrera magisterial y los maestros se ven obligados a tomar cursos, si no no le suben puntos, está obligado a prepararse un poquito más, aunque a algunos no les interesa tanto carrera magisterial, quedar dentro de carrera magisterial, pero sí se da el hecho de decir ahora me preparo porque me pueden pagar un poco más, y bueno lo he visto con mis propios compañeros, que ya tienen hasta diecisiete años en la escuela, y ellos nunca habían tomado un curso, les decían toma un curso y ellos no lo tomaban, y ahora pues te obligan a tomar cursos, a lo mejor por ese lado es que sí hay un poquito más de preparación por parte del maestro y eso conviene a sus intereses...pero no ha cambiado totalmente, habrá diferencias pero no no ha cambiado (E22dbf05).

Se observa en el comentario anterior una combinación de elementos: por un lado, el aspecto de los contenidos de los programas escolares, que aparentemente siguen siendo los mismos, aunque hay ligeras diferencias; por otro lado, que el profesor actual tiene que prepararse, no precisamente por necesidad

e iniciativa personal, sino porque hay un mecanismo de evaluación que le permitiría, de afiliarse a ese sistema y cubrir los requisitos, obtener un mejor salario.

La diferenciación salarial por méritos en la preparación del docente ha sido tratada en otro de los puntos de este trabajo, sin embargo ahora surge relacionada con la diferencia entre el profesor de antaño y el profesor actual. El actual tiene que enfrentarse a una competencia entre los profesionales de su gremio para obtener mayor ingreso, y para ello debe entender el "lenguaje" y la "lógica" del pago por mérito. No es suficiente que realice su labor de manera comprometida o responsable, como lo han dicho otros profesores entrevistados, sino también que demuestre que está en constante preparación. Se pretende que de un mayor cúmulo de cursos se desprenda un mejor desempeño en el aula; aunque esos cursos puedan ser ajenos a los intereses reales de los profesores en servicio. A lo anterior se agrega que algunos profesores no pueden asistir a los cursos por motivos de trabajo (doble turno) o por situaciones personales (familiares, por ejemplo). El profesor actual, inserto en un sistema de pago por mérito, competitivo, con miras a la incorporación al sistema de trabajo liberal, pero al mismo tiempo corporativizado, percibe que las reglas han cambiado, y en ese sentido cabría la reflexión de si las dinámicas y procesos por los cuales transitan los profesores de primaria se asemejan a los de un profesionista liberal, para quien la actualización es una inversión que recuperará en los trabajos que realice a partir de la misma y que se relaciona con el logro en su desempeño; que le ofrece mejores opciones de trabajo, principalmente porque las leyes que rigen su ejercicio profesional están abiertas al libre mercado.

Ante este panorama, que daría mucho para hablar respecto a las medidas de evaluación docente y de estímulos al desempeño académico, es notoria la diferencia que los profesores advierten no sólo en el reconocimiento social hacia su profesión, sino respecto a los requisitos para sostenerse en un lugar dentro del gremio magisterial.

El profesor actual se caracteriza, a juicio de los propios profesores en el entorno social, por que no rinde adecuadamente, no se compromete, es flojo,

apático e irresponsable, y aunque tiene mayor preparación, se enfrenta al grupo de manera rutinaria, sin posibilidades de cambiar su estilo de trabajo. Las condiciones de trabajo del profesor en la escuela urbana no son comparables a las que se recuerdan del profesor en la escuela rural, sin embargo este último es la imagen mítica del profesor que se retrotrae cuando se habla del profesor que se querría en la actualidad.

Sin duda que la posibilidad de que el profesor de hoy cambie no sólo depende de su voluntad personal —es innegable que esto tiene mucho que ver— pero más allá de su idea de la docencia, sus motivos para ejercerla, existe una presión social adversa que, sin duda, le impide modificar sus actitudes. Tenemos que, las condiciones de trabajo, por demás conflictivas, la situación de las familias y el trabajo de los padres, aunado todo ello a los cambios constantes en la información que debe impartir en el aula, hacen de este profesor un ser escindido entre su ideal y su realidad. Cuestión que al menos en la imagen del profesor de antaño no se analiza. Se advierte la existencia de un profesor sin contexto sociohistórico; simplemente era mejor, ahora ya no es como antes: la nostalgia de un ayer al que no se volverá, con la incertidumbre hacia el futuro, sobre la posibilidad de ser...

El profesor de antaño es recuperado por el profesor actual como imagen ideal de lo que desearía ser, en abstracto. O sea, en los núcleos de la representación social se encuentra la concepción del profesor abnegado, luchador social, comprometido, con vocación y con deseos de transformación de las comunidades. Ahora esto queda como la imagen ideal del profesor, no como la real.

Se podría decir que las transformaciones socioeconómicas no han propiciado un cambio en la idea de lo que el profesor debería ser, pero sin lugar a dudas, sí han incidido sobre la actuación del profesor. El malestar surge en la medida en que el profesor no se puede acercar a ese ideal por las sobredeterminaciones que existen en torno al ejercicio de su profesión, y evidentemente se crea una imagen deteriorada que no es posible cambiar sólo con la idea de ser como el profesor de antaño.

La representación social del profesor se debate entre dos modelos distintos en el tiempo: el profesor de antaño y el profesor actual. En ambas representaciones se advierten condiciones adversas en el contexto socio-económico y cultural; sin embargo el de antaño se representa con menos presión social y menos juicios negativos en relación con su labor.

La representación social del profesor que existe actualmente en la mayor parte de la gente actúa de manera contradictoria y en demérito de lo que se pretende modificar, pues al externar opiniones que encierran de manera predominante atributos negativos, lo único que se logra es mermar el ánimo del profesor y alejarse cada vez más de lo que se desearía que fuera.

La fuerza negativa, entonces, se convierte en el principal detractor de cualquier cambio en la representación social del profesor de primaria, hacia la posibilidad de modificación en la realidad.

b. ¿Hay un espacio para el profesor en la escuela del futuro?

Ofrecer una visión tendencial que permita reflexionar sobre los puntos nodales que implica el ejercicio de la docencia en la escuela primaria en la actualidad y hacia un futuro próximo, nos lleva a plantear la necesidad de formular un discurso distinto de ser profesor, en virtud de que se han agotado por los menos tres discursos tradicionales sobre él, a saber aquel que hace un reconocimiento retórico de la importancia del trabajo de los educadores, especialmente encontrado en los discursos políticos, en donde se halla una disociación entre el reconocimiento de la importancia de los docentes, por un lado, y la presencia de medidas concretas: financieras, de gestión o de mejoramiento de procesos de formación, por el otro. Este tipo de discurso se refiere a sólo un factor: el salario, como medida de reconocimiento, que no alcanza a incentivar al profesor y ante lo cual surge el abandono de la profesión, el ausentismo y la búsqueda de otros empleos. Es entonces un doble discurso de reconocimiento retórico y de deterioro real.

Otro tipo de discursos son los que ven al docente como una víctima del sistema o como culpable de sus deficientes resultados. Al poner el acento en las condiciones de trabajo y en las carencias materiales de los docentes, dejan de lado la discusión de su función educativa. Este tipo de discursos se difundió en la década de los noventa, haciendo responsables a los docentes de los bajos o insuficientes resultados del aprendizaje. A través de este discurso no se logró recuperar la imagen del profesor, sino continuar con la visión del docente como actor por medio del cual se reproducen las relaciones sociales de dominación, cuya expresión ha sido el autoritarismo de las relaciones pedagógicas y la transmisión de los valores propios de las relaciones de dominación. Luego entonces, este discurso no contribuyó a aclarar la función del docente, por lo menos desde la propuesta de opciones de solución.

A partir de las propuestas de reforma educativa presentadas por el Banco Mundial, se muestra que no se concede a los maestros, a su selección, formación o participación en las reformas, un lugar realmente importante, por lo que este tercer tipo de discurso permite inferir que las estructuras y estrategias por las que el profesor se ha formado y ejerce su trabajo pueden ser secundarias respecto a otros factores para propiciar el mejoramiento de la calidad de la educación. Se puede leer en este tercer tipo de discurso que existe una subestimación y una tendencia a considerar al docente como agente de poca importancia para efecto de las medidas que la reforma requiere.

Ante estos discursos y teniendo a la mano el Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, surge la iniciativa para la educación del futuro, aprender a aprender. El logro de este objetivo supone un cambio muy importante en las metodologías de enseñanza y en el papel del docente. Lo anterior se basa en que el desarrollo del aprendizaje, lograr la capacidad de aprender, implica tener amplias posibilidades de contactos con docentes que actúen como guías, como modelos, como puntos de referencia del proceso de aprendizaje. El actor central del proceso de aprendizaje es el alumno, pero la actividad de éste necesita una guía

especializada y un ambiente suficientemente estimulante que el docente y la escuela pueden brindar.

Existe un debate respecto al tipo de docente que se espera que surja en el futuro, no al que le ofrezcan ciertos reconocimientos simbólicos ni a quien se le acuse de ser la causa del proceso educativo insuficiente, y tampoco al que se le desconozca como sujeto participante en los procesos de aprendizaje del siglo XXI.

Ante este debate existe la necesidad de fortalecer la autonomía profesional y la capacidad de promover en los alumnos el desarrollo de capacidades de aprender durante su vida, lo que lleva a pensar al docente como un guía del proceso de aprendizaje, que incluye no sólo la construcción de conceptos científicos, sino también de valores y conceptos sociales y culturales.

Un docente con competencias para desarrollar en los alumnos la capacidad de aprender requiere una formación inicial que también le lleve a él a cambiar su perspectiva sobre qué aprender y cómo aprenderlo.

Un docente cuya formación inicial no hubiera incorporado estas estrategias, sino que hubiese elaborado su identidad profesional desde las certezas del dominio y transmisión de conocimientos, no podrá más que resistirse a los cambios e innovaciones que a su alrededor se avizoran.

El docente de educación primaria advierte el cambio no sólo en la representación social que sobre él se ha elaborado, sino también respecto a las exigencias en su medio laboral y en la serie de interpelaciones sociales. No pretendemos que exista una total coherencia entre estos puntos en tensión; sólo consideramos que para encontrar el nudo de la madeja habrá que comenzar por darle un valor al trabajo del profesor, que esté en franca congruencia con el grado de expectativas que sobre él se construyen, puesto que el papel del profesor no será el mismo en un escenario futuro, y habrá que pensar en su profesionalización en colectivo, no individualmente. Además es necesaria una buena dosis de crítica entre la burocracia estatal respecto a los procesos que hasta el momento ejecuta, con el fin de que los espacios de autonomía se vean ampliados y entonces sí, se le demanden competencias acordes con los espacios académicos adecuados.

Una barrera siempre presente la encontramos en la ubicación de la profesión docente en vínculo estrecho con el Estado, pues se ha masificado. Se requiere diversificación, una diferenciación interna que esté relacionada no sólo con el ejercicio profesional sino también con distintos tipos de actividad, pues desde ahí se generan diferentes formas de identificación con la docencia, así como otro tipo de competencias.

En este sentido, si las condiciones de ejercicio cambian y las identidades profesionales muestran modificaciones, se requieren mejores mecanismos de formación específica para esa diversidad, con el fin de analizar las etapas o momentos a través de los cuales se construye un profesional de la enseñanza para cierto nivel educativo y en una disciplina en particular. Poner atención a los procesos de formación docente es urgente, principalmente porque a lo largo de este trabajo se ha podido evidenciar la serie de preocupaciones que marcan un perfil en el docente actual, que se quisiera modificar para este siglo que comienza. De no ser así, si el discurso no incluye aproximaciones hacia una figura actual del docente, como la de cualquier otro profesionista que labora en colectivo y cuya función social es evidente, se cargarán durante muchos años más las representaciones deterioradas del profesor, con los conflictos identitarios y los malestares cada vez mayores como la principal consecuencia.

El futuro deseable y posible para el sistema escolar y la profesión docente es una construcción social. Al respecto Rosa María Torres afirma:

El rumbo que adopten la educación y los sistemas escolares en los países de América Latina y el Caribe estará dado fundamentalmente por lo que los Estados y sociedades estén dispuestos a hacer con ellos, no sólo y ni siquiera principalmente desde la política educativa sino desde la política económica y desde la política social en sentido amplio. Así, más que anticipar el futuro, se trata de construirlo.²⁴⁸

Desde esta perspectiva se admite que el tema docente está en el centro del problema definido como una acción concreta: imaginar el futuro posible de los

²⁴⁸ “La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza”, en *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, Unesco / Orealc, Santiago, 2001, p. 3.

sistemas escolares para los próximos años. Si hasta hace poco la discusión acerca de la “cuestión docente” podía girar en torno a la función docente, a la racionalización o a la profesionalización de los profesores, hoy parte de un elemento preliminar, en relación con la propia supervivencia de la profesión y el oficio docente. Afirma Torres que

...ya a los inicios de los 90, según expresión de la OIT, la situación de los docentes había llegado a “un punto intolerablemente bajo”. A fines-inicios de siglo, la cuestión docente se ha tornado explosiva e insostenible para todos, pero sobre todo para los docentes. Es enorme la brecha entre la educación necesaria para enfrentar los retos del presente —ni qué hablar del futuro— y para satisfacer las demandas puestas sobre los docentes por las modernas reformas educativas, y las condiciones reales en que se desenvuelve hoy la tarea docente y la propia institución escolar.²⁴⁹

A juicio de R. Torres se plantean tres escenarios posibles respecto a qué hacer con los docentes. Por una parte existe el escenario de la apuesta a la “revalorización docente y la vuelta al pasado”. Está también la apuesta al desplazamiento de los docentes y la tecnología como solución y, finalmente la apuesta a una transformación de la profesión docente en el marco de una transformación profunda del orden escolar.

Coincidimos con la autora al afirmar que el último escenario es pertinente en tanto plantea la posibilidad de conciliar el proceso de cambio, a la vez que propone una estrategia basada en las personas, y por lo tanto en la necesidad de contar con su voluntad y de desarrollar sus motivaciones, sensibilidades y capacidades para dicho cambio.

Imaginamos como futuro deseable una sociedad que hace del aprendizaje permanente de todos una bandera y un índice de desarrollo económico y humano. El sistema escolar renovado y en permanente renovación continúa teniendo un lugar y una función clave en la formación integral de niños, jóvenes y adultos, y en

²⁴⁹ *Loc cit.*

la satisfacción de necesidades esenciales de aprendizaje —crecientes y en permanente cambio— de la población.

Se trata de redefinir el papel del sistema escolar en la formación de las nuevas generaciones, y en ese marco, el de los docentes y el de la profesión docente en su conjunto. Esto sólo puede hacerse junto con los docentes y en diálogo activo y permanente con la sociedad. No se trata únicamente de los docentes y de su preparación; es toda la sociedad, y sobre todo la sociedad adulta —incluidos los especialistas y los planificadores de la educación— la que debe hacer una ruptura fundamental y prepararse para una nueva cultura del aprendizaje.

El sistema escolar —y el correspondiente sistema de formación docente— que conocemos fue pensado para otra época, otros alumnos, otros docentes, otras necesidades, otros saberes, otros recursos. No había logrado adecuarse a los requerimientos del siglo XX, cuando le salió al paso el siglo XXI. A un sistema pensado desde lo centralizado y lo homogéneo es difícil pedirle flexibilidad, autonomía escolar, diversificación. Un sistema organizado para transmitir y memorizar no incorpora la idea de por qué ahora hay que “facilitar aprendizajes”. Evidentemente no se trata de un mero cambio del “papel del docente” —sobre lo cual suele insistirse hasta la saciedad— sino de un cambio profundo del propio modelo escolar: no hay posibilidad de que los docentes asuman una nueva función profesional en el marco de un orden escolar atrasado, rígido y jerárquico, pensado para docentes-ejecutores, no para docentes reflexivos, deliberantes, creativos, autónomos.

Las bases objetivas y subjetivas del profesionalismo docente, tanto desde el punto de vista individual como colectivo, están profundamente erosionadas en todo el mundo: no sólo la remuneración, sino la calificación, las condiciones de trabajo y de vida, así como la autorepresentación y la representación social de los docentes y su oficio.²⁵⁰

²⁵⁰ *Ibidem.*

El malestar docente adquiere dimensiones propias y reales en esta región. El enfrentamiento gobiernos-docentes se profundizó y polarizó en muchos países durante la década de los noventas.

Apuntar a lo posible es construir una plataforma de lo deseable y lo probable. No se trata de mejorar la remuneración y la formación para mejorar el desempeño de los docentes en el actual sistema escolar, sino de repensar integralmente las bases del profesionalismo docente para el nuevo sistema escolar que ya está en gestación. "Dar prioridad a la cuestión docente significa no sólo hacer más y mejor sino hacer de otra manera";²⁵¹ en este terreno se requieren algunas condiciones, entre ellas: empatía, diálogo y concertación con los docentes, de tal suerte que se les reconozca como profesionales, como interlocutores y como sujetos del cambio educativo, lo cual implica desestructurar el esquema: diseñadores frente a ejecutores en que se sustenta la reforma educativa y el modelo de formación docente tradicional. Implica asimismo crear y estimular espacios y mecanismos permanentes de diálogo, consulta y participación de los docentes, como individuos y como colectivo, tanto en el ámbito de la institución escolar como en el de la política educativa.

Otra de las condiciones necesarias sería la de un tratamiento integral y multisectorial de la cuestión docente, para comprometer a los distintos sectores y actores implicados tanto en el ámbito local como en el internacional.

Debemos pensar que es necesario el profesionalismo docente y la transformación del modelo escolar en forma paralela. El modelo escolar tradicional está estructurado sobre la base de una noción de profesionalismo docente que no responde a los requerimientos actuales, ni del sistema escolar ni de la función docente de manera específica; por ello la construcción de un nuevo desempeño profesional docente pasa por la construcción de un nuevo modelo educativo y escolar: uno es condición del otro y viceversa.

Avanzar en la línea de la profesionalización docente no significa re-valorizar al docente tradicional sino *valorizar al nuevo docente que emerge*, con un perfil y una función diferentes, como resultado del nuevo momento y las nuevas

²⁵¹ *Ibidem*.

demandas a la educación y a la institución escolar. La profesionalización docente no es un movimiento de recuperación de un estatus y un prestigio perdidos, sino un movimiento hacia delante, de construcción de una nueva identidad. Construir esa nueva identidad y ese nuevo papel requiere trabajar no sólo con los docentes, sino con el conjunto de la sociedad, pues esa nueva identidad, como se ha dicho, es inseparable de la construcción de un nuevo modelo educativo y de la superación del existente. La identidad y la función docentes no existen de manera aislada han sido configuradas históricamente y dentro de determinado sistema escolar y de determinado sistema social.

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como propósito analizar la forma en que las representaciones sociales se imbrican con el proceso de construcción de la identidad profesional del docente de primaria y las implicaciones en la configuración de núcleos que estructuran la profesión.

La construcción teórica en torno a las imágenes que surgen de cada profesión y su ejercicio recupera el concepto de representación social como el eje de análisis y objetivación a través del cual el sujeto expresa sus motivos y orienta la práctica profesional.

La definición de representación social que surge de vincular los elementos teóricos con el estudio realizado es: que las representaciones sociales constituyen principios generativos de toma de postura, que están ligados a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones. Nos referimos al conjunto de saberes comunes construidos por los sujetos en vínculo con su contexto de desempeño, lo que da lugar a distintas representaciones, construidas desde diferentes fuentes de influencia social y desde las propias perspectivas de los sujetos, las cuales generan identidad, una toma de posición y acciones derivadas de estos factores en interrelación.

Las representaciones sociales, consideradas como sistema de interpretación, registran las relaciones en el mundo con el sujeto y los otros, orientando y organizando las conductas y las comunicaciones sociales. Compartimos con S. Moscovici que son formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas que forman una visión práctica y concordante con la construcción de una realidad común en un grupo social.

Existen distintas fuentes de generación de representaciones, entre las cuales se pudo constatar la presencia de un fondo cultural común, a partir del cual

los sujetos formulan una manera de pensar su realidad y la factibilidad para actuar desde ella, lo cual alude a una construcción social de la realidad cotidiana. El conjunto de elementos culturales moldea con fuerza la mentalidad de una época y proporciona categorías básicas a partir de las cuales se constituyen las representaciones sociales. El conjunto de condiciones económicas, sociales e históricas que caracterizan a una sociedad determinada y el sistema de valores y creencias que circulan en su interior proveen al sujeto de una manera particular de ver su realidad. Así se pudo constatar en el caso de las representaciones del profesor de educación primaria que se asocian a la época en que se vivió la formación inicial y las primeras experiencias profesionales. Es el caso de la aparición de núcleos de significación centrados en el profesor "misionero", anclado desde los principios vasconcelianos; en el profesor "sembrador" de valores para forjar la patria, a partir de la época de los cincuentas y sesentas; en el profesor como luchador social en la época de finales de los sesentas y principios de los setentas, que participaba en los movimientos estudiantiles; en el profesor "transmisor-facilitador", en la época de la tecnología educativa de los setentas y ochentas, así como en el profesor constructivista de la más reciente generación. Se observa variación en torno a la motivación de logro, concretizada en el ideal de permanecer en la profesión, y respecto a los sentimientos de reconocimiento social que le impulsan a encontrar gratificante su labor.

Representaciones y motivación de logro	
Representación social del profesor de educación primaria:	Motivación de logro:
Misionero	Fuerte
Sembrador	Fuerte
Luchador social	Fuerte
Transmisor-facilitador	Débil
Constructivista- competitivo	Débil

Otra fuente de influencia o definición de representaciones la localizamos en la dinámica de las representaciones, a través de procesos denominados

objetivación y anclaje, por medio de los cuales el sujeto organiza y expresa la representación. Estos procesos se encuentran vinculados en cada expresión discursiva y tienden a la posibilidad de hacer visible una forma de comprender un determinado objeto que ha sufrido variación, en este caso las modificaciones en torno a la profesión del profesor de primaria; a su vez esta concepción se vincula con el conjunto de opiniones existentes en el entorno, de acuerdo con ciertos momentos históricos que resultan de mayor trascendencia para cada sujeto que construye sus representaciones, dando paso al proceso de anclaje, el cual permite que la producción de los sujetos se vuelva a insertar en el ámbito social. El anclaje permite dar sentido a aquello que se representa, por ello se refiere a los significados sociales, enraizados en la vida de los grupos, lo que permite a su vez interpretar la realidad.

Los núcleos figurativos alrededor de los cuales se han construido representaciones sociales de la profesión de profesor de primaria y que surgen del análisis temático, son el de profesor misionero, sembrador, transmisor y competidor. Los términos asociados al profesor que denominamos misionero son: benefactor social, promotor de la comunidad, nacionalista, compromiso, responsabilidad y vocación, con los atributos deseables de: amor al trabajo, sacrificio, servicio, abnegación, respeto y autoridad. En el caso del profesor sembrador, se aprecian términos asociados a: sembrar valores, germinador de semillas, permanencia en el servicio, dejar algo a los demás, forjar la patria y trascender por medio de los alumnos; los atributos deseables son: equilibrio emocional, reconocer aciertos y errores y gusto por la profesión. El profesor representado como un luchador social y segundo padre aparece asociado al gusto por trabajar con los niños, sentir amor y goce en la docencia, ser responsable, apreciar la profesión, manifestar respeto y dignidad. El profesor transmisor-facilitador se reconoce por considerar la profesión como un trabajo cuya función primordial es conducir, moldear, mediar y facilitar el conocimiento, aun cuando comparte la necesidad de ser reconocido socialmente como pilar de la sociedad y requiere información actualizada para ser un ejemplo para los estudiantes. El profesor competitivo se caracteriza por considerar que la docencia es prestar un

servicio que implica mucha responsabilidad y cuya función es facilitar el conocimiento, a través del enfoque constructivista de enseñanza; a su vez plantea una actitud de malestar provocada por bajos niveles de autoestima y reconocimiento social de su trabajo, lo que le provoca sentir cansancio, agotamiento y el sentimiento de requerir mayor preparación para enfrentar los cambios curriculares, así como la evaluación y para satisfacer los estándares requeridos en el aprendizaje de los alumnos.

La serie de creencias compartidas respecto a la profesión de profesor de primaria también se ve influida por las prácticas sociales de comunicación y prácticas educativas, que actúan como fuentes de información y socialización.

En las estructuras de las representaciones sociales existentes sobre la profesión del profesor de primaria se advierten tres elementos básicos: la información, el campo de representación y la actitud. Estas dimensiones son propuestas por S. Moscovici para comprender los mecanismos internos que interjuegan en la construcción de representaciones sociales, y en esta investigación permitieron organizar la presentación de elementos que evidencian la presencia de núcleos de significado desde los que se llevó a cabo el análisis.

La información, como dimensión de análisis, recupera el conjunto de conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social, en este caso la profesión de profesor de educación primaria. En este estudio la información permitió advertir matices en el interior de los grupos, principalmente cuando comparamos los sectores sociales sin vínculo directo con la actividad docente y el grupo de profesores y estudiantes en formación inicial. La información que poseen los profesores, estudiantes y profesores normalistas es más específica en lo que concierne a las características de la profesión, por ejemplo conocen la organización escolar, se refieren a ella a propósito de las funciones desempeñadas por el profesor y los alumnos, el papel del director y del personal administrativo y de apoyo a la docencia; manifiestan preocupación por el entorno que rodea las instituciones escolares y por la problemática de deterioro social que

les afecta, y también conocen los cambios curriculares y las condiciones y problemas que hay que enfrentar en el ejercicio profesional. En el caso de otros sectores sociales se distingue una visión más global, en la que los movimientos magisteriales y las noticias respecto a demandas salariales es lo más conocido. Las funciones del profesor se ven reducidas a su papel de transmisor de conocimientos en el mayor número de casos, aun cuando surgen asociaciones que conciben al profesor como autoridad en el aula, representante de la familia en la escuela, segundo padre, así como servidor público.

El campo de representación constituye una unidad jerarquizada de elementos contenidos en la representación social; hace referencia a la situación en la que actúa el objeto de representación, los rasgos que lo diferencian, los juicios valorativos que suponen una puesta en acción del objeto de representación. En este estudio se hizo patente un conjunto de redes y enlaces de la profesión de profesor de primaria desde las experiencias y perspectivas de cada sujeto, de acuerdo con valores adquiridos en generaciones de formación y por factores de edad, en pocos casos referidas al género o al estatus socioeconómico. Hay una riqueza de imágenes que traducen elementos figurativos presentes en el pensamiento concreto de los informantes, recuperados de la información organizada en torno a diferentes núcleos centrales; algunos de ellos giran en torno al servicio, otros en torno a la competencia y algunos más dan mayor valor a las funciones sociales de la profesión y otros a las actitudes que se fortalecen durante la estancia en la escuela primaria.

Se observaron enlaces entre: cambios curriculares y exigencia de mayor desempeño en el aula, que da lugar a necesidad de actualización y apoyos para comprender las modificaciones. También se percibe falta de apoyo por parte de los padres de familia, lo que provoca una sensación de sobrecarga, al considerar que la educación de los niños es compartida con sus padres, y al no tener ese apoyo, los profesores presienten que el problema de los alumnos los rebasa, pues algunos de ellos requieren mayor atención y tareas extraescolares. Otra red se concentra en torno al problema de la actualización, pues la demanda social es que

el profesor debe prepararse mejor, sin embargo los tiempos y los recursos son insuficientes para recibir actualización, y la que se recibe por medios oficiales es insuficiente o no se encuentra al alcance de muchos profesores.

La actitud es una dimensión que expresa la orientación general, positiva o negativa, frente al objeto de representación. En torno a la profesión del profesor de primaria se manifestó una tendencia hacia la recepción negativa de la profesión, y en menor medida una actitud positiva. Esto se diferencia por sectores: en el caso del sector docente observamos una actitud positiva, aunque con rasgos de negatividad que provienen de la información externa sobre la profesión, una especie de desprestigio generado desde fuera de los actores de la docencia. En los otros sectores como los profesionistas y estudiantes de otras carreras, y no profesionistas, se observa que la representación social tiene su núcleo en creencias compartidas sobre una profesión devaluada, en la que la principal responsabilidad recae en el profesor, como imagen y articulador de las iniciativas y quien finalmente lleva a cabo la actividad de enseñanza.

Cuadro comparativo entre sectores y actitudes percibidas

Sector	Actitudes percibidas en el interior	Actitudes percibidas al exterior
Sector docente	Positivas	Negativas
Sector no docente	Positivas y negativas	Negativas

La mayoría de los estudios sobre representaciones sociales se han realizado desde un enfoque estructural, es decir, localizando los términos asociados con el objeto de representación y articulando en un campo organizacional la información obtenida, con un análisis cuantitativo, o de similitud, que permite localizar la tendencia numérica de mayor frecuencia para apoyar la existencia de determinados núcleos figurativos. Al considerar que en esta investigación no se pretendía analizar específicamente las representaciones

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

sociales en cuanto a la consistencia numérica, sino tratar de interpretar los contenidos vertidos en esas representaciones, se optó por sustituir esta vía metodológica por otra que en nuestro caso permitiera responder al propósito de indagación. En esta investigación recuperé los elementos estructurales para definir que nuestro estudio se ubicaba en un nivel de análisis intraindividual, que perseguía incorporar el discurso del sujeto como una vía para encontrar el sentido de su actividad y comprenderlo, desde el propio sujeto que lo vive, actúa y construye. Nos apegamos a la posición comprensiva y de análisis cualitativo de la información, privilegiando un enfoque interpretativo de los datos recabados y recuperando el análisis dimensional, es decir, tomando en cuenta la información, el campo de representación y la actitud, como elementos de organización inherentes a toda representación social.

Los ejes problemáticos sobre los que se indagó fueron: los motivos de elección de la carrera, información sobre el profesor de primaria, concepción del profesor de primaria sobre la actividad profesional y problemática profesional. Lo anterior permitió advertir las relaciones existentes entre las representaciones y la identidad profesional del docente, y las tensiones, estrategias e interpelaciones en la construcción identitaria de la profesión docente.

Consideramos la identidad social como una articulación de componentes sociales y psicológicos en el interior de una estructura afectiva y cognitiva que permite al individuo representarse lo que él es y relacionarse con el mundo. En este sentido la identidad es una estructura cognitiva ligada al pensamiento representacional que designa las modalidades de organización, llevada a cabo por un individuo determinado, de las representaciones que él tiene de sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece. Por ello la identidad es un objeto privilegiado para comprender la construcción subjetiva de la realidad social en la medida en que la relación con el mundo se elabora a través de las diversas pertenencias del individuo. A través de la comparación social los individuos encuentran puntos de referencia para evaluar sus opiniones, para encontrarse dentro o fuera del grupo social o profesional de referencia. Por ello las construcciones identitarias activadas

intervienen en la movilización de ciertas representaciones. Cada actor reivindica cierta identidad a partir de la situación y el contexto y los otros actores. La identidad colectiva se piensa entonces como la percepción subjetiva de los miembros de un grupo, quienes se definen en principio por oposición y diferencias respecto a los otros, y se expresa a través de representaciones que oponen elementos positivos y negativos, lo cual da lugar a actitudes que se expresan en un discurso, revelando un sistema de ideas. Afirmamos junto con Lipiansky que el lugar del sujeto en tanto actor es en principio una identidad para él. La construcción de las identidades colectivas descansa sobre procesos de identificación a través de dos mecanismos distintos: la identificación por otro en el sentido de "ser reconocido" y la identificación para sí, en el sentido de "reconocerse".

Un mismo actor es portador de identidades profesionales plurales, construidas por identificación con los grupos profesionales de pertenencia y referencia, que se diferencian a partir del lenguaje y códigos comunes, de poderes en el sentido de la organización, de valores y de funciones sociales.

A través de esta investigación se pudo advertir la presencia de representaciones activas que estructuran el discurso de los individuos respecto a la actividad profesional —ser profesor de primaria— en diversas dimensiones, las más significativas fueron:

- a) las que marcan su relación conflictiva con la SEP, porque hay una identificación con ella pero al mismo tiempo ruptura e incomodidad;
- b) fuerte identificación con la escuela pero con un sentimiento de no ser tomado en cuenta para las decisiones, que frecuentemente se traduce en el sabotaje del poder legitimado o la subversión como estrategia identitaria;
- c) el Otro abstracto (la sociedad en general) lo descalifica; en cambio, sujetos concretos, como algunos padres de familia, los estudiantes y él mismo, reconocen su valor;
- d) identidad negativa que lo conduce a una permanente reivindicación endógena;

- e) identificación con proyectos específicos que dan sentido a su labor y son reconocidos por otros, pero existe una actitud pesimista en relación con los cambios que se pueden realizar, dando lugar a un sentimiento de impotencia;
- f) en relación con categorías utilizadas para describir las situaciones vividas, se regresa a situaciones placenteras y que han dado logros positivos en su trayectoria profesional, como saber que los que fueron sus alumnos han destacado;
- g) articulación de los compromisos y los deseos, de las obligaciones exteriores y los proyectos personales, en el sentido de desear continuar en el desempeño de la docencia a partir de una convicción personal, que puede no estar bien remunerada o reconocida pero desde la cual se han construido posibilidades de realización.

Por lo anterior existen cuatro niveles en los que se expresa la representación profesional: el nivel institucional, el nivel posicional, el nivel Inter.-individual y el nivel intraindividual.

En el nivel intraindividual encontramos la mayor cantidad de información: en éste se alude a los intereses, motivaciones personales en el origen de estrategias e interpretaciones de los compromisos institucionales.

También se localizaron representaciones enfocadas desde la descripción, en los casos que se refieren directamente a las tareas de enseñanza; desde la evaluación, cuando se refieren a los logros y desaciertos producidos durante el desarrollo de actividades de enseñanza, planeación y gestión escolar, y desde la prescripción, al expresar las condiciones deseables tanto en el comportamiento de los actores implicados, como en los procesos institucionales que permitan mejorar el desempeño docente. Lo que da cuenta de una característica de la representación profesional, en la que se ponen en ejercicio los diferentes tipos de conocimientos movilizados en el trabajo y que constituyen indicadores de identidades profesionales.

Por ello concebimos las identidades profesionales como una red de elementos particulares de las representaciones profesionales, activada en función de la situación de interacción y para responder a una necesidad de identificación/diferenciación con los otros grupos sociales o profesionales.

La finalidad que persiguen los sujetos cuando ponen en juego su estructura identitaria varía dependiendo de cada situación de interacción. Se expresa a través de estrategias identitarias según sea la intención del sujeto de hacerse aceptar o reconocer desde una estructura determinada. O bien cuando se requiere lograr la confirmación de una postura, ante sí mismo o frente a los otros.

En este estudio localizamos estrategias que se orientan en su mayoría hacia la necesidad de aceptación social, que pretenden la integración con el contexto de interacción. Algunas de ellas son: el anonimato, el conformismo y la asimilación, que permite permanecer en el sistema y pertenecer al grupo de referencia. En pocos casos se advirtió una estrategia de diferenciación o singularización. Se prefiere lograr la valoración social por encima de asumir el costo del rechazo y la desvaloración, pues éstos son sinónimos de fracaso.

La afectación de las representaciones sociales respecto a la profesión y al que la ejerce ha propiciado reacciones en los profesores de primaria, que se ponen de manifiesto como estrategias identitarias para salvaguardar y proteger estructuras más profundas de identidad. Las estrategias que se manifiestan son: la protección a partir de valorar la propia experiencia individual, la cual consiste en pensar que el problema existe en otros profesores, pero no en el caso particular. Ello propicia cierto grado de negación respecto al objeto de malestar. Otra estrategia es la "autoincriminación": preferible admitir que existe una problemática que les incumbe, sin dar por hecho que haya un solo factor, sino muchos para provocar la situación educativa actual. En el caso de los estudiantes de educación normal se aprecia una estrategia de integración y adaptación, evidenciada en la necesidad de ser reconocido por los niños con los que trabaja en la escuela; ellos son fuente de satisfacción e incentivo. En esta última estrategia el concepto del deber, de tener un ideal y un sistema de valores con el que autocalificar el

desempeño, es suficiente para sostener la autoestima. La comparación entre profesiones plantea una estrategia de protección identitaria que se objetiva ante la necesidad histórica y social del maestro de escuela, por lo que la necesidad de otros es parte de la seguridad de la presencia del profesor en ese espacio. Se habla constantemente de que el profesor es la base de cualquier otra profesión y de que esto dignifica la carrera.

La afectación en torno al prestigio de la profesión conduce al profesor a desarrollar estrategias de negación sobre los efectos, propiciando que el espacio del aula escolar sea un medio seguro de protección identitaria: si se hace bien el trabajo con los alumnos, no hay problema.

Existen actitudes defensivas, que en algunos casos se expresan a través de agresiones entre profesores y autoridades; entre los mismos profesores y entre profesores y alumnos y padres de familia. También surge la depresión y el deseo de cambiar de actividad profesional. Otros continúan sus estudios en otras profesiones y así protegen su identidad profesional, al comparar años de estudio con los de otros profesionistas.

Lo anterior permite elaborar una estrategia de "camuflaje" gracias a la cual el profesor puede asumir una actitud de aceptación a las normas impuestas, y al mismo tiempo actuar en su espacio de acuerdo con sus propias iniciativas, sin enfrentar las consecuencias de una desobediencia o falta de lealtad ante las decisiones colectivas. Es un pequeño poder, que el propio profesor defiende dentro de su aula, con el fin de preservar un mínimo espacio de autonomía para la reivindicación de su identidad profesional.

El papel que desempeña la interpelación social para la construcción identitaria se recuperó en esta investigación al percibirse una demanda social en torno a la profesión de profesor de primaria, basada en un deber ser que contribuya a la satisfacción de las expectativas que se concentran en la educación para elevar el nivel de vida de los sujetos. El profesor entonces se siente interpelado desde demandas excesivas, ante las cuales despliega estrategias identitarias de protección, presentes en sus constantes alusiones a los padres de

familia y a la comunidad como elementos que en ocasiones obstaculizan su labor profesional.

La interpelación es una constrictión objetiva en la medida en que es relacional, pues no depende sólo del sujeto, sino de la construcción que media intersubjetivamente.

La introducción de cambios en el campo educativo y la diversificación de actividades en función de la especialización del conocimiento, generan mayores demandas de preparación del docente y a la vez provocan que el profesor se interrogue sobre su práctica y la posibilidad de modificarla. Existe entonces una doble presión: por un lado, la que se ejerce sobre su identidad profesional, y por el otro la que busca la transformación de su práctica.

En la medida en que la docencia es una profesión que cumple una función social en la que se generan interrogantes, juegos institucionales y grupales, las representaciones profesionales están en el centro de las incertidumbres, incluso en las angustias de un cuerpo social en reestructuración, y expresan conflictos entre las lógicas de los actores y las lógicas institucionales.

Las representaciones profesionales de los educadores son referencias y productos de las interacciones inscritas dentro de una organización específica. Estas interacciones presuponen las representaciones sociales, que en un nivel más amplio se inscriben dentro del campo de la ideología. Las representaciones profesionales del educador tienen el carácter de esta doble perspectiva, la de un pluralismo explicativo de las prácticas y de las identidades, ordenada en el sentido de una estructura significativa.

En torno a las estructuras de significación encontradas, un punto de referencia importante fue la generación a la que pertenecen los profesores, de tal modo que la información recabada permitió relacionar las representaciones sociales con el momento histórico y las características del contexto educativo.

Contexto educativo y atributos asociados al profesor		
Década	Características del contexto educativo	Atributos que caracterizan al profesor
Cincuentas	Búsqueda de la unidad nacional; apoyo de la comunidad, padres de familia y alumnos.	Vocación, compromiso, servicio, nacionalismo, respeto.
Sesentas	Libros de texto gratuito, necesidad de cobertura de servicios educativos.	Servicio, sembrar o hacer germinar las semillas de valores en los alumnos, permanecer en la docencia, sentir vocación y compromiso.
Setentas	Expansión del servicio, necesidad de maestros, cambios de planes, programas y libros de texto.	Amor, Gusto por el ejercicio docente, necesidad de actualización, trabajador mal remunerado. Mediador o facilitador de conocimientos.
Ochentas	Escisión sindical, restricción de matrícula en escuelas normales.	Base de un país, cariño por la profesión, la docencia es una forma de ganarse la vida, tener vocación y construir personas.
Noventas	Nuevos planes, programas y libros de texto. Evaluación docente. Presiones sociales y económicas.	Dar un servicio responsable, facilitador, constructivista, sentimientos de frustración, sin pleno reconocimiento social, malestar docente.

Los informantes hicieron referencia a la generación de la década de los cincuentas, con valores de unidad nacional, ideales de cooperación, solidaridad, justicia y amor por la humanidad, considerando que éstos contribuirían activamente a la creación de la escuela mexicana. Se consideraban los atributos de disciplina, convicción, conciencia y responsabilidad hacia el trabajo en los

profesores de educación primaria. La representación social de la profesión en esa década propició un fondo cultural común en el que la información existente remite a un núcleo figurativo en la representación: el profesor como agente de cambio social, basado en las características éticas que le harían forjar un ideal de cultura y de progreso en sus alumnos. Existe una figura estereotipada del profesor en la medida en que la profesión se considera una misión social, que se realiza como un servicio para la nación; se vincula con la realización personal y al mismo tiempo con el compromiso con la sociedad. Los atributos son la abnegación y el sacrificio.

Los datos remiten a un campo de representación que vincula la necesidad social al mismo tiempo que la carrera se considera un medio de movilidad de estatus económico. Desde ese entonces privaba la idea de que la carrera permitiría el acceso al ejercicio de un trabajo que retribuiría un ingreso escaso pero suficiente para resolver necesidades económicas. Un motivo que se detecta en las diversas generaciones aludidas en el estudio.

El anclaje de la representación, por el cual se incorpora a la representación social, tiene que ver con la asignación de sentido de la palabra 'vocación', la cual condensa diversos significados, entre ellos, la posibilidad de ejercer con amor un trabajo, el compromiso con los demás, el ofrecer un servicio sin pedir un salario alto, el hecho de que la mujer se consideraba más apta para realizar este oficio y la capacidad para brindar cariño a los necesitados, llevar hasta lo más recónditos lugares el conocimiento y la alfabetización. El reconocimiento social en ese entonces hacia el profesor y su desempeño se consideraba amplio, y la imagen profesional era de alta valoración.

Es evidente la decantación o filtración de nociones que asocian a la profesión valores tales como: respeto, vocación, servicio, base de un país, construcción, trabajo, entre otros, que permiten configurar una representación centrada en características del servicio que se presta a la sociedad con base en las expectativas de compromiso e implicación en el trabajo. Por otro lado se advierte la presencia de necesidades de actualización, y en la más reciente generación se evidencia la falta de reconocimiento social y el ambiente hostil de trabajo.

Las principales diferencias observadas entre generaciones se refieren a la posición que asumen frente a la tarea de enseñanza. Las generaciones de las décadas de los cincuentas y sesentas plantean una visión más idealizada del magisterio; a partir de los setentas y ochentas se observa un cambio en elementos secundarios, que vinculan al profesor a la idea de un trabajador asalariado y con diferencias esenciales con otros profesionistas; finalmente, en la década de los noventas se advierte un deterioro en la concepción de la profesión y se genera el mayor número de atributos negativos.

Núcleos de representación y tipo de atribución respecto al profesor de primaria		
Década	Núcleos de representación	Tipo de atributos
Cincuentas	Valores vocacionales.	Positivos
Sesentas	Reconocimiento social de la profesión y trascendencia en la comunidad.	Positivos
Setentas	Valores vocacionales y necesidades profesionales.	Positivos
Ochentas	Exigencia de revaloración profesional.	Positivos y negativos
Noventas	Malestar docente.	Negativos

Los estudiantes en formación inicial poseen una imagen de la profesión centrada en la necesidad de transmitir conocimientos, de percibir un ingreso, al mismo tiempo que reconocen la imagen profesional deteriorada de la profesión y del que la ejerce.

a) Los datos recabados nos permiten afirmar que la identidad profesional del profesor ha quedado anclada en estructuras construidas desde el quehacer docente vivido; desde la experiencia acumulada por décadas, que permite sostener prácticas que han funcionado para ellos anteriormente y que no encuentran razones o motivos para modificarlas.

b) Los nuevos problemas que se heredan al profesor actual, en torno a los cambios en la estructura familiar y comunitaria, así como en torno al sistema económico y la sociedad del conocimiento, plantean al profesor nuevos retos que

no sabe cómo asumir y no encuentra apoyos ni políticas pertinentes para reconstruir su función en la escuela primaria.

c) La investigación en la etapa de análisis de los términos asociados a la profesión de profesor de primaria, arrojó una respuesta predominante de atributos negativos percibidos en el entorno social para denominar al profesor. La mayoría de estos términos se refieren a la actitud del profesor respecto a la enseñanza y otros más a las condiciones en las que labora. Con ello se confirma el bajo aprecio social que existe en torno a la profesión y que constituye la representación de la cual son portadores el estudiante y el profesor en servicio.

El núcleo central de representación es el comportamiento del profesor, objetivado a través de diferentes términos que hablan de su baja estima en el medio profesional. Los elementos secundarios que se reportan no traducen la imagen evocada en el discurso del profesor misionero, ni la importancia y el prestigio social. La asociación, en su mayor parte negativa, confirma la baja estima social y el deterioro de la imagen docente de educación primaria.

La consulta a personas de otros sectores sociales que no estaban inmersos en la docencia permitió concluir, respecto a la información que poseen sobre la profesión, que la función que consideran que desempeña el profesor es la de guía, asesor y quien transmite conocimientos. El valor social del profesor se asocia a la paternidad, a la actitud de servicio, a la formación de otros seres humanos, como consejero y líder. Poseen información sobre las condiciones salariales del profesor, en algunos casos exageradas, pero con un factor común: el hecho de que se requiere mejorar el salario para que el profesor pueda desempeñar mejor su trabajo. Se asocia la problemática educativa con la baja preparación del profesor, no con elementos de otra índole, como políticos, sociales o éticos.

A partir de esta información se encuentra relación con la actitud: la mayor parte de los entrevistados coinciden en percatarse de la necesidad de que exista la profesión y el profesor para ejercerla, pero hay una nostalgia por el maestro de antaño y demandan cambios en el profesor actual. La actitud es en algunos casos negativa y en otros positiva.

Las semejanzas entre lo que afirman los implicados en la docencia (profesores de primaria y normal, así como estudiantes en formación docente inicial) y otros sectores (estudiantes de otras carreras, profesionistas, no profesionistas, madres de familia y estudiantes de educación básica) son: ambos grupos elaboran representaciones de la profesión desde la función "transmisor-formador", considerando al profesor como sustituto del padre o de la madre; se objetiva la imagen de modelo o ejemplo para los demás. Coinciden en percibir deteriorada la imagen del profesor, refiriéndose a las manifestaciones públicas como una causa del deterioro social. La mayoría plantea la expectativa de que se exija al profesor mayor preparación para impartir sus clases.

Se valora la dificultad que encierra asumir la carrera de profesor, siendo el salario un elemento central para no adjudicar mayor reconocimiento social y considerar a la profesión en un nivel más bajo que otras profesiones.

La imagen idealizada del profesor corresponde a un personaje representado en décadas anteriores como una persona dedicada, amable, responsable, puntual, que era respetado y tenía autoridad sobre los alumnos. A esta imagen se contraponen la de un trabajador mal pagado, que no satisface totalmente las expectativas de su desempeño y con una imagen devaluada.

Todo lo anterior permite concluir que la representación social del profesor de educación primaria se encuentra atravesada por factores tensionales, uno de ellos es el servicio y otro la competencia —este último término en el discurso es equívoco en dos significados que llegan a confundirse—, en el sentido de que el sujeto docente es percibido como un servidor público y al mismo tiempo la profesión está adquiriendo rasgos de demanda laboral que se pretende equiparar con los de otras profesiones, con la característica de la competencia laboral para ingresar en los estándares de calidad que se aplican a otros sectores productivos en la sociedad de libre comercio. Se da una cuenta de que los profesores tienen maneras de pensar su profesión ancladas en una representación construida desde décadas anteriores. No se piensan como profesionistas liberales a merced de los

cambios en el mercado respecto a la demanda de su profesión, lo que provoca que no sea entendida la noción de competencia.

La necesidad de conservar un poco de autonomía en su trabajo profesional lleva al profesor a manifestarse, en lo general, de acuerdo con las normas y decisiones que se asumen institucionalmente, pero en la actuación particular se pone en marcha una práctica en la que sólo él define qué y cómo enseñar; encuentra estrategias que le permiten sobrevivir en el medio escolar, al mismo tiempo que genera sus propias estrategias de realización docente dentro del aula, con sus alumnos, de tal suerte que he denominado a este comportamiento "camuflaje", en el sentido de que el profesor aparenta ser un miembro más del grupo para no ser rechazado por la colectividad, al mismo tiempo que defiende su espacio de creación personal, dando lugar a una identidad reivindicadora.

La identidad reivindicadora es la construcción necesaria para que el docente continúe ejerciendo su trabajo, pues de no contar con ese espacio, difícilmente podrá resistir a la ausencia de la identidad reconocida, que se encuentra mermada por la representación social que aduce atributos negativos y de bajo aprecio.

La evaluación docente ha propiciado antes que una revaloración de la imagen profesional, un mayor nivel de competitividad, pues ha agudizado la rivalidad entre compañeros para adquirir mejores puntajes en los programas oficiales de evaluación.

También se observó que la representación social del profesor se debate entre dos modelos identitarios: el profesor de antaño y el profesor actual.

Se advierte la pregunta: ¿hay un espacio para el profesor en la escuela del futuro? Al menos desde el discurso parece que sí, sin embargo se han agotado tres distintas versiones al respecto. La primera, que hace alusión al reconocimiento de la importancia del trabajo de los educadores; otra que ve al docente como una víctima del sistema y como culpable de sus resultados deficientes, y la más reciente, que *no* considera la función del docente como un elemento clave para mejorar la calidad de la educación.

Un docente que ha elaborado su identidad desde las certezas y el dominio y transmisión de conocimientos, no podrá más que resistirse a los cambios e innovaciones que se avizoran, de ahí la necesidad de plantear la discusión sobre el papel y valor del trabajo del profesor que se espera para el futuro, que incorpore las demandas del escenario futuro, que recupere la representación social y actúe en sus núcleos de significación, con el fin de que se plantee lo deseable y lo posible, que se profesionalice al docente a partir de la nueva función profesional requerida, revalorizando al nuevo docente que emerge en concordancia con las necesidades y demandas del nuevo modelo educativo.

Las reflexiones finales que surgen de la realización de esta investigación apuntan hacia la relevancia del tema del docente de educación primaria, el cual requiere de atención a la luz de diversos enfoques teóricos que permitan comprender la posición de los sujetos que participan en los procesos educativos.

A través del trabajo analítico de corte cualitativo pretendimos poner de manifiesto las diversas representaciones sociales que el profesor posee sobre su tarea, así como las posiciones de los actores sociales que le dan sentido; consideramos que sin ellas no se satisface una de las principales necesidades del profesionista que le permiten construir identidad.

Los obstáculos que se presentaron para construir este trabajo fueron en primera instancia acceder a los sujetos, a su discurso y sobre todo a la interpretación comprensiva de su posición identitaria. Son los riesgos del análisis emprendido, sin embargo, esto constituyó un reto y una satisfacción. El tratamiento metodológico implicó largas horas de trabajo, pero éste permitió una aproximación cualitativa dentro del campo de las representaciones sociales, que no se había intentado con respecto a la profesión de profesor de educación primaria.

Los vínculos existentes entre la representación y la identidad profesional fueron puestos de manifiesto, corroborando la necesidad inaplazable de volver a los sujetos, a sus construcciones de la realidad cotidiana, con las que orientan su quehacer docente.

Consideramos que la principal aportación de esta investigación reside en la posibilidad de tener contacto con las elaboraciones construidas por el profesor de primaria y que permite abrir el debate sobre la revaloración del magisterio como una estrategia necesaria para la consecución de los fines educativos.

Nuevas inquietudes de investigación surgieron durante el proceso, aquellas que respondan al diseño de estrategias para la profesionalización y el cambio paulatino de la representación de la profesión docente; que permitan orientar acciones en torno a la formación de los docentes y den pauta para promover iniciativas que actúen en la conformación de mejores medios para la actualización, y visualizar el futuro educativo con discursos incluyentes de la diversidad docente que labora en el país. Son limitantes de tiempo y en cierta forma de articulaciones conceptuales las que no nos permitieron avanzar en ese sentido, pero de alguna forma lo que se ha pretendido es crear una aportación al campo educativo, aquél que se constituye gracias a lo que los sujetos piensan y sienten respecto a sus procesos de construcción. Sea entonces una forma de abrir la discusión y continuar hacia otras vertientes posibles de investigación en el terreno.

BIBLIOGRAFÍA

Abraham, A., *El enseñante es también una persona*, Barcelona, Gedisa, 1986.

_____, *El mundo interior de los enseñantes*, Barcelona, Gedisa, 1987.

Abric, J.-C., "Les représentations sociales: aspects théoriques", en Abric, J.-C. (ed.), *Pratiques sociales et représentations*, París, Presses Universitaires de France, 1994, pp.10-36.

_____, (ed.), *Exclusion sociale, insertion et prévention*, Saint-Agne, Eres, 1996.

_____, (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, 2001.

Adorno, T., "Tabúes relativos a la profesión de enseñar", en *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1965, pp.64-95.

Alliaud, A., "El maestro que aprende", en *Ensayos y Experiencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas, año 4, núm. 23, mayo-junio de 1998, pp. 2-17.

Arce, F. et al., *Historia de las profesiones en México*, México, El Colegio de México, 1982.

Aristi, P. et al., "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente", en Bicecci, Ducoing y Escudero (coords.), *Psicoanálisis y educación*, México, FFyL, UNAM, 1990, pp. 157-189.

Arnaut, A., *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, Centro de Investigación y docencia Económicas, 1996.

_____, "Los maestros de educación primaria en el siglo XX", en Latapí Sarre, Pablo (comp.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1988, tomo II, pp.195-229.

Arnay, J., "Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar", en Rodrigo, M.J: y Arnay, J. *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós, 1997. pp. 35-58.

- Asch, S. E. (1951). "Influence interpersonnelle. Les Effets de la pression du groupe sur la modification et la distorsion des jugements", en Faucheux G. y Moscovici S., *Psychologie sociale théorique et expérimentale*, Paris, Mouton, 1971, pp. 235-245.
- Ayestarán, S., de Rosa y Páez D., "Representación social, procesos cognitivos y desarrollo de la cognición social" En Páez, D. (coord.) *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*, Madrid, Fundamentos, 1987, pp.138-173.
- Bagnati, A., "Función docente, ¿garantía del saber y la verdad?", en *Ensayos y experiencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas, año 6, núm. 30, septiembre-octubre de 1999, pp. 87-94.
- Barba, J. B., "La formación de valores y la participación social", en Latapí Sarre, Pablo (comp.), *Un siglo de educación en México*, México, FCE y CNCA, 1998, tomo I, pp. 240-28.
- Barba, J. B. y Zorrilla, "Un trabajador llamado maestro", en *Pedagogía*, México, UPN, vol. 6, núm. 19, julio-septiembre de 1989, pp. 29-46.
- Berger, G., *Éléments de réflexion pour des dynamiques de changements dans la formation des enseignantes*, Paris,(Recherche et Formation, 6).
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.
- Bicecci, M., Ducoing, P. y Escudero, O. (coords.), *Psicoanálisis y educación*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1990.
- Blanco, A., Castelán A. y Silva, G., "La disputa por el salario y Carrera Magisterial", en *Básica*, México, SNTE, año III, núm. 10, marzo-abril de 1996, pp.21-28.
- Blin, J. F., *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Harmattan, 1997.
- Bojalil, L. F. y Lechuga G., *Las profesiones en México*, México, UAM- Xochimilco, 1994.
- Buenfil, R.N., (coord.), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, México, Plaza y Valdés, 2000, pp. 235-254.
- Caballero, A. y Medrano, S., "El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964", en Solana, F. et al., (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/Fondo de Cultura Económica, 1981, pp. 360-402.

Calvo, B., *Educación normal y control político*, México, CIESAS, 1989.

_____, "El maestro de educación básica en la frontera norte de México", en Fundación SNTE, *Educación, fin de siglo, Memoria del Seminario de análisis sobre política educativa nacional*, México, marzo-diciembre de 1994, tomo I, pp. 189-205.

Callejas, J. N., "Carrera Magisterial. Problemática y evaluación", en Fundación SNTE, *Memoria del Seminario de análisis sobre política educativa nacional*, México, septiembre-diciembre de 1993, pp. 181-189.

Camilleri, C. et al., (coords.), *Strategies identitaires*, París, Presses Universitaires de France, 1999.

Cardiel, R., "El periodo de conciliación y consolidación 1946-1958", en Solana, F. et al., (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/ Fondo de Cultura Económica, 1981, pp. 327-359.

Carrizales, C., *El filosofar de los profesores*, México, UAS, 1991.

Carrizales, C. et al., *La formación multicultural de los profesores*, Ceuta, España, UNED, 1992.

Castoriadis, C., *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets, 1983, vol. 1.

CEPAL-Unesco, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Chile, Cepal-Unesco, 1992.

Cepal-Unesco (1993). "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad", en *Básica*, México, Fundación SNTE, año III, núm. 12, julio-agosto de 1996, pp. 28-35.

Chehaybar, E. (coord.), *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*, México, CESU-UNAM, 1999.

Chevallard, Y., *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 1991.

Chombart de Lauwe, M. J., "Liens entre les représentations véhiculées sur l'enfant et les représentations intériorisées par les enfants", en Doise, W. y Palmonari, A., *L' Étude des représentations sociales*, París, Delachaux & Niestlé, 1986, pp. 96-117.

- Chombart de Lauwe, M. J. y Feuerhahn, N., "La Représentation Sociale dans le domaine de l'enfance", en Jodelet, D., *Les Représentations Sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989, pp.340-360.
- Cleaves, P. S., *Las profesiones y el Estado: el caso de México*, México, El Colegio de México, 1985.
- Codol, J. P., "Influence de la représentation d'autrui et de la tâche dans une situation sociale", *Psychologie française*, 14, 1969, pp. 217-228.
- Corenstein, M., "Panorama de la investigación etnográfica en educación en México", en Rueda Beltrán y Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, CISE-UNAM, 1992, pp. 173-208.
- Costalat-Founeau, A. M., "La Représentation Professionnelle du formateur: le lien critique, le lien tremplin, le lien scénique", en *L'Orientation Scolaire professionnelle*, 3, 1995, pp.273-299.
- Cruz, L. de la, Ricco y Baccalá, N., "La enseñanza y las concepciones que la sustentan", en *Ensayos y experiencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas, año 4, núm. 23, mayo-junio de 1998, pp. 44-51.
- Curiel, M. E. "La educación Normal", en Solana, F. et al., (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/Fondo de Cultura Económica, 1981, pp. 426-462.
- Deschamps, J. C., *L'attribution et la catégorisation sociale*, Berna, Peter Lang, 1977.
- Declaración mundial sobre educación para todos, Jomtien, Tailandia. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, una visión para el decenio 1990. Educación para todos", en *Básica*, México, Fundación SNTE, año III, núm. 12, julio-agosto de 1996, pp. 21-27.
- Delors, J., *La educación encierra un tesoro*, México, Unesco, 1996.
- Devereux, G., *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI, 1977.
- Di Giacomo, J.P., "Aspects méthodologiques de l'analyse des représentations sociales", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 1981, pp. 397-422.
- _____, "Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales", en Páez, D. (ed.), *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*, Madrid, Fundamentos, 1987, pp. 88-106.

- Díaz Barriga, A., *Tarea Docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, México, Nueva Imagen, 1993.
- Díaz Barriga, A. e Inclán Espinosa, C., "Formación inicial de profesores" en *Cuadernos de la OEI*, Madrid, OEI, núm. 5: Educación Comparada. La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica, pp.71-103.
- _____, "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, OEI, núm. 25: Profesión docente, enero-abril de 2001, pp.17-41.
- Doise, W., "Rencontres et représentations intergroupes", *Archives de Psychologie*, 61, 1973, pp. 303-320.
- _____, "Images, représentations, idéologies et expérimentation psychosociologiques", *Social Science Information*, núm.17, 1978, pp.41-69.
- _____, "Social representations, intergroup experiments and levels of analysis", en Moscovici S. y Farr R., (eds.), *Social Representations*, Great Britain, Cambridge University Press, 1984.
- _____, "Différenciation entre groupes, prototypes et représentations sociales", *Rassegna di Psicologia*, 2, 1985, pp. 13-28.
- _____, "Représentations sociales chez des élèves: reflets su statut scolaire et de l'origine sociale", *Revue suisse de Psychologie*, 44, 1985, pp. 67-78.
- _____, "Representaciones sociales en la identidad personal", en Morales, J. F. et al., *Identidad social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos*, Valencia, Promolibro, 1996, pp.17-37.
- Doise, W., Meyer, G., Perret-Clermont, A.N., "Etude psychosociologique des représentations d'élèves en fin de scolarité obligatoire", *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, Université de Genève, 2, 1976, pp. 5-27.
- Doise, W. y Palmonari, A. (coords.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchatel-París, Delachaux et Niestlé, 1986.
- Doise, W., Clemence, A. y Lorenzi-Cioldi, F., *Représentations sociales et analyses de données*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1992.
- Doise W., Herrera, M., "Déclaration universelle et représentations sociales des droits de l'homme: un étude à Genève", *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 7, 1994, pp. 87-107.

- Domingo, G. *Las representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología. UNAM, 1991.
- Domínguez, C. et al., "El actuar docente: formación vs. Información", en *Pedagogía*, México, UPN, vol. 6, núm. 19, julio-septiembre de 1989, pp. 81-82.
- Dubar, C., *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, París : A. Colin, 1991.
- Ducoing, P. y Landesmann, M. (coords.), *Sujetos de la educación y formación docente*, México, COMIE, 1996.
- Durkheim, E. (1895). *Las reglas del método sociológico*, México, Ediciones Coyoacán, 2001.
- _____. (1898). "Représentations individuelles et représentations collectives", en *Revue de Métaphysique et de Morale. Sociologie et Philosophie*, París, Presses Universitaires de France, VI, 1967, pp.1-13.
- _____. (1903). *Educación y sociología*, México, Colofón, 1997.
- Eco, U., *Interpretación y sobreinterpretación*, Gran Bretaña, Cambridge University Press, 1995.
- Elizondo, A., "La desprofesionalización de la función docente", en *Básica*, México, Fundación SNTE, año II, núm. 6, julio-agosto de 1995, pp. 5-9.
- Erickson, F., "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en M. C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, México, Paidós, 1997, pp. 195-301.
- Erikson, E., *Enfance et société*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1966.
- _____. *Dimensions of new Identity*, Nueva York, Norton, 1974.
- Estrada, P. A., "La formación de maestros en México. Evolución y contexto social", *Cuadernos CIEEN*, Estado de México, Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal, 1992, núm. 1.
- Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J., *Los profesores ante el cambio social*, México, Anthropos/UPN, 1995.
- Ezpeleta, J., "Reforma educativa y prácticas escolares", en *Avance y Perspectiva*, México, Cinvestav, vol. 15, septiembre-octubre de 1996, pp. 268-277.

- Farr, R. M., "Las representaciones sociales", en Moscovici, S. (coord.), *Psicología social*, II, Barcelona, Paidós, 1993, pp. 495-506.
- Fernández, M., *Las tareas de la profesión de enseñar*, Madrid, Siglo XXI, 1994.
- _____, *La profesionalización del docente*, México, Siglo XXI, 1995.
- Ferrater Mora, J., *Diccionario de filosofía*, Buenos Aires, Sudamericana, 1971, tomo I.
- Ferreiro, E y Gómez Palacio, M. (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982.
- Ferry, G., *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, ENEP-I, UNAM/ Paidós, 1990.
- _____, *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997.
- Filloux, J.-C., *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1996.
- Flores, F., *La representación social de la feminidad en profesionales de la salud mental: posibles repercusiones en la intervención clínica*. Madrid, 1993, Tesus (doctorado en psicología), Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Foucault, M., "La pensée du dehors", en Martiarena, O., *Michel Foucault. Historiador de la subjetividad*, México, El Equilibrista/ITESM/CEM, 1995, pp. 24-52.
- Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, "¿Hacia dónde va la educación pública?" *Memoria del Seminario de análisis sobre política educativa nacional*, México, septiembre-diciembre de 1993, tomos I y II.
- _____, "Educación, fin de siglo", *Memoria del Seminario de análisis sobre política educativa nacional*, México, marzo-diciembre de 1994, tomos I y II.
- Galván, L. E., "Un sindicato de maestros ¿para qué?", en *Básica*, México, Fundación SNTE, año III, núm. 10, marzo-abril de 1996, pp. 63-71.
- Garnier, C., "Education et représentations sociales", en *Memoria de la Cuarta conferencia internacional sobre representaciones sociales*, México, UAM, 1998, pp. 37-38.
- Garnier, C. y M. L. Rouquette (coords.), *Représentations sociales et éducation*, Montreal, Éditions Nouvelles, 2000.

- Geertz, C., *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1973.
- Gilly, M., (1984). "Psicosociología de la educación", en Moscovici, S. (coord.), *Psicología social*, II, Barcelona, Paidós, 1993, pp. 601-626.
- _____, "Les représentations sociales dans le champ éducatif", en Jodelet, D. (comp.), *Les Représentations Sociales*, París, Presses Universitaires de France, 1989, pp.386-406.
- _____, "L'élève vu par le maître: influences socio-normatives dans l'exercice du rôle professionnel", en Ketele, J. M. (ed.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruselas, De Boeck-Wesmael, 1991, pp.37-65.
- Giménez, G., "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", en *Estudios de comunicación y política*, México, UAM-X, 1992, pp.183-205
- Giust-Depraires, F., "*La identidad como proceso, entre unión y desunión*", mecanograma, conferencia dictada en la Universidad de París VIII, 1999.
- Glazman, R. (coord.), *La docencia entre el autoritarismo y la igualdad*, México, SEP/El caballito, 1986.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1984.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 1997.
- González, A., "Los años recientes. 1964-1976", en Solana, F. et al., (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/Fondo de Cultura Económica, 1981, pp. 403-425.
- Granja, J., "Formación de maestros a partir de una experiencia institucional", en *Pedagogía*, México, UPN, vol 6, núm. 19, julio-septiembre de 1989, pp. 1-8.
- Guimelli, C. y Rouquette, M., "Contribution du modèle associatif des schémas cognitifs de base á l'analyse structurale des représentations sociales", *Bulletin de Psychologie*, tomo XLV. núm. 405, enero-febrero de 1992, pp.196-202.
- Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa*, II, Buenos Aires, Taurus, 1990.
- Hall, S., "¿Quién necesita la "identidad"?" en Buenfil, R. N. (coord.), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, México, Plaza y Valdés, 2000, pp. 227-252.

- Herzlich, C., "La representación social", en Moscovici, S. (coord.), *Introducción a la psicología social*, Barcelona, Planeta, 1975, pp. 391-418.
- Hewstone, M., Jaspars, J y Laljee, M., "Representación social, atribución social e identidad social", en *Revista europea de psicología social*. núm. 12, 3, 1999. pp. 241-270.
- Hirsch, A., "El proyecto de la modernidad y su impacto en la educación. Una propuesta formativa", en *Ethos educativo*, Morelia, México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, núm. 21, diciembre de 1999, pp. 47-60.
- Honoré, B., *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea, 1980.
- Ibáñez, T., "Representaciones sociales, teoría y método", en Ibáñez, T. (coord.), *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, Sendai, 1988, pp.15-90.
- Ibarrola, M. de. "El futuro de la educación básica. Los grandes rubros del debate", en Fundación SNTE, *Memoria del Seminario de análisis sobre política educativa nacional*, México, septiembre-diciembre de 1993, tomo I, pp. 27-40.
- _____, "¡Es cuestión de tiempo!", en *Básica*, México, Fundación SNTE, año III, núm. 10, marzo-abril de 1996, pp. 43-52.
- _____, "Los desafíos del siglo XXI a la formación integral para el trabajo", en *Avance y Perspectiva*, México, Cinvestav, vol. 15, septiembre-octubre de 1996, tomo II, pp. 278-282.
- _____, "La formación de los profesores de educación básica", en Latapí Sarre, Pablo (comp.), *Un siglo de educación en México*, México, FCE /CNCA, 1998, tomo II, pp. 230-275.
- Ibarrola, M. de et al., *Quiénes son nuestros profesores. Análisis del magisterio de educación primaria en el Distrito Federal, 1995*, México, Fundación SNTE, 1997.
- Iverson, G., "The Construction of the Curriculum", *Memorias de la Cuarta conferencia internacional sobre representaciones sociales*, México, UAM-I, 1998, pp.41-42.
- Jaber, M., *Algunas características de los maestros de primaria*. México, 1988, Tesis (licenciatura en psicología), Facultad de Psicología, UNAM.
- Jerez, H., "Experiencias mexicanas sobre actualización y superación del magisterio en servicio", en Fundación SNTE, *Memoria del Seminario de*

análisis sobre política educativa nacional, México, septiembre-diciembre de 1993, tomo I, pp.101-109.

Jiménez, C. (coord.), *Historia de la Escuela Nacional de Maestros 1887-1940*, México, SEP, 1975, vol. 1.

Jiménez, M. P., "Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación" En Cuadernos CESU, *Pensamiento Universitario*, no. 87, tercera época, México: CESU/UNAM.

Jodelet, D., *Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale, Actes de la Table ronde internationale sur les représentations, communication-information*, número especial de octubre de 1983.

_____. (1984). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Moscovici, S. (coord.), *Psicología social*, II, Barcelona, Paidós, 1993, pp. 468-494.

_____, "Fou et folie dans un milieu rural français", en Doise, W. y Palmonari A. (eds.), *L'étude des représentations sociales*, París, Delachaux et Niestlé, 1986, pp.171-192.

_____. (coord.), *Les Représentations Sociales*, París, Presses Universitaires de France, 1989.

Jodelet, D. y Guerrero, A., *Develando la cultura*, México, Facultad de Psicología, UNAM, 2000.

Kastersztejn, J. "Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités", en Camilleri, Carmel, et al., (coords.), *Stratégies identitaires*, París, Presses universitaires de France, 1999, pp. 27-42.

Latapí, P. *Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1980.

_____. (coord.), *Educación y escuela 1. La educación formal*, México, Nueva Imagen/SEP, 1991.

_____, "Las profesiones en la sociedad capitalista", en Martínez Benítez (coord.) et al., *Sociología de una profesión. El caso de enfermería*, México, Centro de Estudios Educativos, 1993, pp. 19-62.

_____. (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica/ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998, tomos I y II.

- _____, "Perspectivas hacia el siglo XXI", en Latapí Sarre, Pablo (comp.), *Un siglo de educación en México*, México, FCE / CNCA, 1998, tomo II, pp. 417-436.
- _____, "Magisterio: una profesión despojada", en *Proceso*, México, año 22, núm. 1176, 16 de mayo de 1999, pp. 38-39.
- Lefebvre, H., *La presencia y la ausencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1980.
- Lemaine G., Kastarsztein J., Personnaz, B., "Social differentiation", en Tajfel (ed.), *Differentiation between social groups. Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*, Londres, Academic Press, 1978 pp. 269-300.
- Lipiansky, M., Taboada-Leonetti, I., Vásquez, A., "Introduction á la problématique de l'identité", en Camilleri, Carmel et. al., (coords.), *Stratégies Identitaires*. Paris, Presses Universitaires de France, 1999, pp.7-26.
- Lipiansky, E. M., "Identité subjective et interaction", en Camilleri, Carmel et.al., (coords.), *Stratégies Identitaires*. Paris, Presses Universitaires de France, 1999, pp.173-212.
- Lomnitz, L. y Melnick, Ch., "Neoliberalismo y clase media", en *Básica*, México, Fundación SNTE, año III, núm. 10, marzo-abril de 1996, pp. 29-42.
- López, F., *El profesor, su educación e imagen popular*, México, 1999, Tesis (doctorado en pedagogía), Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Lorenzi-Cioldi F., "Pluralité d'ancrages des représentations professionnelles chez les éducateurs en formation et des praticiens", en *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 4, 1991, pp.357-379.
- Macchiarola de Sigal, V., "El conocimiento práctico profesional", en *Ensayos y experiencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas, año 4, núm. 23, mayo-junio de 1998, pp.18-33.
- Malewska-Peyre, H. "Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires", en Camilleri, Carmel et al. (coords.), *Stratégies identitaires*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999, pp.111-142.
- Malfé, R., "Apología del rebusque", en *Ensayos y experiencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas, año 6, núm. 30, septiembre-octubre de 1999, pp. 31-39.
- Mardones, J. M. y Ursúa, N., *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, México, Fontamara, 1994.

- Martínez, M. M. et al., *Sociología de una profesión. El caso de enfermería*, México, Centro de Estudios Educativos, 1985.
- Martínez, D. y Saavedra, C., "El malestar docente", en *Ensayos y experiencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas, año 6, núm. 30, septiembre-octubre de 1999, pp. 3-4.
- Martínez, A., *La educación primaria en la formación social mexicana*, México, UAM-Xochimilco, 1996.
- Medina, P., *Ser maestra, permanecer en la escuela: la tradición en una primaria urbana*, México, 1992, Tesis (maestría en pedagogía), Cinvestav/IPN.
- _____, *La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios. ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?*, México, 1998, Tesis (doctorado en pedagogía), Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Mejía, R., *El normalismo estudiantil rural. Una recuperación de lo vivido cotidianamente*, México, 1998. Tesis (maestría en pedagogía), Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Memorias de la Cuarta conferencia internacional sobre representaciones sociales*, México, UAM, 1998.
- Memorias de la Quinta conferencia internacional sobre representaciones sociales*, Montreal, Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'apprentissage et Développement en Éducation (CIRADE), Universidad de Québec, Montreal.
- Mercado, L., *Noción de investigación en formadores de docentes*, México, 1995, Tesis (maestría en pedagogía), Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- _____, *Opiniones y valoración de la docencia por estudiantes de la licenciatura en educación primaria*, Informe de Investigación interno, México, BENM, 2001.
- Mercado, R., "Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad", en Rockwell, E. y Mercado, R., *La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, Cuadernos de Educación DIE, México, DIE, 1986, pp. 47-54.
- _____, "Formar para la docencia: un reto de la educación normal", en Fundación SNTE, *Memoria del Seminario de análisis sobre política educativa nacional*. México, septiembre-diciembre de 1993, tomo II, pp. 201-218.
- _____, *La implantación del plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. Un estudio sobre el primer semestre*, México, SEP, 2000.

- Miklos, T., "La calidad educativa y la carrera magisterial", en Fundación SNTE, *Memoria del Seminario de análisis sobre política educativa nacional*. México, septiembre-diciembre de 1993, tomo I, pp. 171-180.
- Moliner, P., *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1996.
- Monteil, J.-M., *Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1997.
- Montero, M., "Autoimagen de los venezolanos. Lo negativo y lo positivo", en Riquelme (coord.), *Buscando a América Latina*, Caracas, Nueva Sociedad, 1990, pp. 45-56.
- _____, "Atracción y repulsión. Identidad nacional en hijos de inmigrantes", *Boletín de psicología*, Caracas, 1992, 37, pp. 21-42.
- _____, "La identidad social negativa: un concepto en busca de teoría", en Morales, J. F. et al., *Identidad social*, Valencia, Promolibro, 1996, pp. 395-415.
- Morales, J. F. y Moya, M. A., *Tratado de psicología social*, vol I: Procesos Básicos, Madrid, Síntesis, 1996.
- Morales, J. F., et al., *Identidad social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos*, Valencia, Promolibro, 1996.
- Morales, J. F., et al., *Psicología social*. Madrid, McGraw-Hill Interamericana de España, 1996.
- Moscovici, S., *La psychanalyse, son image et son public*, París, Presses Universitaires de France, 1961.
- _____, (1961). *El psicoanálisis su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, 1979.
- _____, (1973). *Psicología de las minorías activas*, Madrid: Morata, 1981.
- _____, (coord.), *Introducción a la psicología social*, Barcelona, Planeta, 1975.
- _____, (ed.), *Social Representations*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- _____, "Notes Towards a Description of Social Representations", *European Journal of Social Psychology*, 18, 1988, pp. 211-250.

- _____ (coord.), (1984). *Psicología social, I: Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*, Barcelona, Paidós, 1993.
- _____ (coord.) (1984). *Psicología social, II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Moscovici, S. y Farr, R., *Social Representations*, Gran Bretaña, Cambridge University Press, 1984.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1984). "De la ciencia al sentido común" En Moscovici S. (coord.), *Psicología social II*, Barcelona, Paidós, 1993, pp.679-710.
- Namo de Mello, G., "Mujer y Profesionista", en Rockwell, E., *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, Ediciones El Caballito/SEP, 1982, pp. 55-60.
- Ontiveros, M., *MRM, 30 años de lucha contra el sindicalismo domesticado. 1956-1957*, México, Ediciones Movimiento, 1986.
- Ornelas, C., *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica y Centro de Investigación y Desarrollo Económico, 1995.
- Pacheco, T., *La organización de la actividad científica en la UNAM*, México, CESU/UNAM, 1994.
- Pacheco, T. y Díaz Barriga, A., (coords.), *La profesión. Su condición social e institucional*, México, CESU/UNAM, 1997.
- Padua, J., "La educación en las transformaciones sociales", en Latapí, P. (comp.), *Un siglo de educación en México*, México, FCE / CNCA, 1998, tomo I, pp. 84-149.
- Prado de Souza, C., "Develando la cultura escolar", en Jodelet, D. y Guerrero, A., (coords.), *Develando la cultura*, México, Facultad de Psicología / UNAM, 2000, pp.127-151.
- Pescador, J. A. "Innovaciones para mejorar la calidad de la educación básica en México", en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, núm. 19, enero-marzo de 1983, pp. 28-42.
- _____, "La formación del magisterio en México", en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, nueva época, núm. 3, octubre-diciembre de 1983, pp. 3-16.

- Piña, J. M., *Vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*, México, CESU-UNAM / Plaza y Valdés, 1998.
- Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*, México, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1989.
- Remedi, E. et al., *La identidad de una actividad: ser maestro*, México, UAM-Xochimilco, 1988.
- Rendón, J. M., "La política educativa y la educación normal", en Fundación SNTE, *Memoria del Seminario de análisis sobre política educativa nacional*, México, septiembre-diciembre de 1993, tomo II, pp. 219-228.
- Reyes, R., "El psicoanálisis y la formación de maestros", en Bicecci, Ducoing y Escudero (coords.), *Psicoanálisis y Educación*, México, FFyL-UNAM, 1990, pp.191-204.
- _____, *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1994.
- Ricoeur, P., *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI, 1990.
- Rockwell, E., (coord.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, SEP/ El Caballito, 1985.
- _____, "Lecciones del pasado para el futuro de las escuelas", en *Avance y Perspectiva*, México, Cinvestav-IPN, vol. 15, septiembre-octubre de 1996, pp. 255-259.
- Rockwell, E. y Mercado, R., *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, Cuadernos de educación DIE, México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, IPN, 1986.
- Rojas, T., "Tipos de necesidad en la formación docente", en *Pedagogía*, México, UPN, vol. 6, núm. 19, julio-septiembre de 1989, pp. 47-54.
- Rouquette, M.-L., *Sur la connaissance des masses: Essai de psychologie politique*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1994.
- _____, "La mirada sesgada. Ensayo sobre la incomprensión de lo social", en Uribe, F., *Los referentes ocultos de la psicología política*, México, UAM-Iztapalapa, 1997, pp.153-207.
- Sandoval, E., "Identidad y memoria del normalismo", en Fundación SNTE, *¿Hacia dónde va la educación pública? Memoria del Seminario de análisis de política educativa nacional*, México, septiembre-diciembre de 1993, tomo II, pp. 229-241.

- _____, "Los maestros de secundaria", en Fundación SNTE, *Educación, fin de siglo, Memoria del Seminario de análisis de política educativa nacional*, México, marzo- diciembre de 1994, tomo I, pp. 207-214.
- _____, *Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, 1998, Tesis (doctorado en pedagogía), Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Sansanlieu, R., *L'identité au travail*, París, Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1977.
- Schiefelbein, E., "Desafíos, mitos, avances y posibilidades de la educación básica en la próxima década", en Fundación SNTE, *¿Hacia dónde va la educación pública? Memoria del Seminario de análisis sobre política educativa nacional*, México, septiembre-diciembre de 1993, tomo I, pp. 9-25.
- Schmelkes, S., "Pinceladas para un retrato hablado de los docentes mexicanos", en Fundación SNTE, *Educación, fin de siglo, Memoria del Seminario de análisis sobre política educativa nacional*, México, marzo-diciembre de 1994, tomo I, pp. 217-229.
- _____, "La educación básica", en Latapí Sarre, Pablo (comp.), *Un siglo de educación en México*, México, FCE / CNCA., 1998, tomo II, pp. 173-194.
- Schutz, A. y Luckmann, T., *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.
- Secretaría de Educación Pública, *Revista Educación*, México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, núm. 37, 1975.
- _____, *Plan de estudios de educación normal básica. 1975, reestructurado. Resoluciones de Cuernavaca. Educación Normal*, México, SEP, 1975.
- _____, *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*, Cuadernos núm. 8, México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1984.
- _____, *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria. 1984*, México, SEP, 1984.
- _____, *Programa para la modernización educativa*, México, SEP, 1984.
- _____, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, SEP, 1992.
- _____, "Ley general de educación", *Diario Oficial de la Federación*, México, SEP, 13 de julio de 1993.

- _____, *Artículo tercero constitucional y Ley general de educación*, México, SEP, 1993.
- _____, *Plan y programas de estudio, 1993. Educación Básica. Primaria*, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, 1993.
- _____, *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, Poder Ejecutivo Federal / SEP, 1996.
- _____, *Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria*, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal/ SEP, 1997.
- _____, *Gaceta de la Escuela Normal*, México, SEP, vol. 1, enero de 1998.
- _____, *Perfil de la educación en México*, México, SEP, 1999.
- Silva, G., "Acercamiento a la construcción de una mirada sobre la situación del maestro de educación primaria en el Distrito Federal", en Fundación SNTE, *Educación, fin de siglo, Memoria del Seminario de análisis sobre política educativa nacional*, México, marzo-diciembre de 1994, tomo I, pp. 231-253.
- Silva, G. et al., "La disputa por el salario. Análisis sobre las tendencias salariales de los maestros de educación primaria y universitaria 1976-1995", en *Básica*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1996, pp. 55-65.
- Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/ Fondo de Cultura Económica, 1981.
- Strauss, A. y Corbin, *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Londres, Sage, 1990.
- Tajfel H., "La categorización social", en Moscovici, S. (ed.), *Introducción a la psicología social*, París, Larousse, 1992, pp. 272-302.
- Tanck de Estrada, D., "La colonia", en Arce Gurza, Francisco et al., *Historia de las profesiones en México*, México, El Colegio de México, 1982, pp. 7-68.
- Tedesco, J. C., "El rol del Estado en la educación", en *Básica*, México, Fundación SNTE, año 1, núm. 0, nov.-dic. de 1997, pp. 5-32.
- Tirado, F., "La evaluación del desempeño ante la carrera magisterial", en Fundación SNTE, *¿Hacia dónde la va educación pública? Memoria del Seminario de análisis sobre política educativa nacional*, México, septiembre-diciembre de 1993, tomo I, pp.157-170.

- Tlaseca, M. E. (coord.), *El saber de los maestros en la formación docente*, México, UPN, 1999.
- Tolchinsky, L. y Landsmann, *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, México, Anthropos/UPN, 1993.
- Torres, R. M., "¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial", en Coraggio y Torres, *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Madrid, UNAM / Miño y Dávila / CESU, 1999, pp. 73-172.
- _____, "Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas", en Torres, R. M., *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*, Bogotá, Andrés Bello Convenio, 2000, pp.1-89.
- _____, "La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza", en Torres, R. M., *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, Unesco- OREALC, 2001, pp.1-32.
- Torres, V., *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, México, SEP / Ediciones El Caballito, 1985.
- UNESCO, *Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, Jomtien, Tailandia, UNESCO, 1990.
- Uribe, F. (coord.), *Los referentes ocultos de la psicología política*, México, UAM-I, 1997.
- Valles, I., "La dimensión social de un síntoma y un posicionamiento ético en la trama social", *Ensayos y experiencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas, año 6, núm. 30, septiembre-octubre de 1997, pp. 15-21.
- Valles, M., *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis, 1997.
- Vargas, R. E., "Afecta el estrés a los maestros más que a otros profesionales", *La Jornada*, 7 de agosto de 1995.
- Vázquez, J. Z., "Introducción", en Arce Gurza, et al., *Historia de las profesiones en México*, México, El Colegio de México, 1982, pp. 1-4.
- Wagner, W. y Elejabarrieta, F., "Representaciones sociales", en Morales F., et al., *Psicología social*, Madrid, McGraw Hill Interamericana, 1996, pp. 223-248.

- Weiss, E., "El panorama de la actualización, superación y capacitación docente", en Fundación SNTE, *¿Hacia dónde va la educación pública? Memoria del Seminario de análisis sobre política educativa nacional*, México, septiembre-diciembre de 1993, tomo I, pp. 89-99.
- Witrock, M. (comp.), *La investigación de la enseñanza*, Barcelona, Paidós, 1989, tomo II.
- Woods, P., *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Yurén, M. T., *Formación, horizonte al quehacer académico*, México, UPN, 1999.
- _____, *Formación y puesta a distancia*, México, Paidós Educador, 2000.
- Zaccagnini, M. C., "¿Aprendiendo a enseñar o desaprender para enseñar?", *Ensayos y experiencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas, año 4, núm. 23, mayo-junio de 1998, pp. 52-67.
- Zavalloni, M., "L'identité psychosociale, un concept á la recherche d'une science", en Moscovici, S. (ed.), *Introduction á la psychologie sociale*, París, Larousse, 1972, tomo II, pp. 246-270.
- _____, "The affective-representational circuit as the foundation of identity". *New Ideas, Psychology*, 4, 1986, pp. 333-349.
- Zavalloni M., Louis-Guérin C., "La transdimensionnalité des mots identitaires", *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 1988, pp.173-189.
- Zúñiga, R. M., "Un imaginario alienante: la formación de maestros. En busca de un maestro mejor", en Bicecci, Ducoing y Escudero (coords.), *Psicoanálisis y educación*, México, FFyL- UNAM, 1990, pp. 136-156.

3/2

ANEXOS

Anexo 1. Guión de entrevista a profesores de educación primaria

1. Datos Generales:

- Nombre
- Sexo
- Edad
- Estado civil
- Años de servicio
- Generación
- Escuela primaria donde labora actualmente
- Turno(s) en que trabaja
- Puesto que desempeña
- Grado que atiende
- Escuela de formación inicial docente
- Otras actividades lucrativas

2. Motivos de elección de la docencia

3. Información sobre el profesor de educación primaria

4. Concepción del profesor de educación primaria

5. Problemáticas profesionales

Los ejes que se pretenden explorar son:

- Sentido de la actividad: ser docente desde la elección profesional (motivos, antecedentes en la historia personal, información previa sobre la profesión).
- Significación personal (información en el entorno, funciones y atributos del docente, actitud hacia la docencia).
- Percepción social (valoración de la profesión en la sociedad; atributos, actitudes).
- Repercusión en identidad (efectos o reacciones ante los comentarios en torno a la labor docente; carencia de valorización o presencia de malestar).
- Problemáticas (pertenencia al grupo docente; logros y expectativas, visión de obstáculos y estrategias para enfrentarlos).
- Formación inicial (relación con la situación actual, objetivación con elementos del entorno educativo o institucional).

Anexo 2. Cuestionario aplicado a estudiantes normalistas

Instrucciones: Lea atentamente las siguientes cuestiones y responda con veracidad cada una de ellas.

Datos generales:

- Nombre:
- Edad:
- Sexo:
- Grado:

1. ¿Qué le impulsó a elegir la carrera de licenciado en educación primaria?
2. En su opinión, ¿qué funciones desempeña un profesor de educación primaria?
3. ¿Considera que el profesor de educación primaria ha cambiado en los últimos diez años?
4. ¿Por qué lo considera así?
5. Mencione las tres primeras palabras que asocie con la siguiente afirmación:
El maestro de primaria es: _____, _____,
_____.
6. Escriba tres adjetivos utilizados por otras personas para denominar al profesor: _____, _____, _____.
7. ¿Qué noticias actuales sobre el magisterio del país conoce?
8. ¿A través de qué personas o medios de información las ha obtenido?
9. ¿Qué opina de la imagen profesional del profesor de primaria?
10. ¿Qué problemáticas enfrenta el profesor de primaria actual?

Agradecemos su cooperación para contestar este cuestionario.

Anexo 3. Guión de entrevista para estudiantes de educación normal

Datos Generales:

- **Nombre:**
- **Edad:**
- **Sexo:**
- **Grado que cursa:**

Los núcleos problemáticos de indagación son:

- **Conceptos asociados al profesor de primaria**
- **Atribuciones hacia el ejercicio profesional**
- **Atribuciones sociales hacia el profesor**
- **Estatus profesional**
- **Información sobre el magisterio**
- **Actitud hacia el profesor de primaria**

Anexo 4. Guión de entrevista para docentes de educación normal

Datos Generales:

- Nombre
- Edad
- Sexo
- Especialidad
- Antigüedad en el servicio

Los núcleos sobre : información, actitud y campo de representación se indagarán a partir de preguntas abiertas, algunas de las cuales pueden ser:

¿Qué motivos considera que tienen los estudiantes normalistas para elegir la carrera de profesor de primaria?

¿Qué opina sobre la formación de los profesores de educación primaria?

¿Qué opina del desempeño de los profesores de primaria?

¿Qué diferencias advierte en los actuales profesores de primaria en comparación con los de generaciones anteriores?

¿Qué problemáticas profesionales enfrenta el profesor de educación primaria?

Anexo 5. Guión de entrevista para personas no inmersas en el ejercicio docente

Datos Generales:

- Nombre
- Sexo
- Edad
- Escolaridad
- Institución educativa actual, o de egreso

Los núcleos de indagación son: información, actitud y campo de representación sobre el profesor de primaria.

Los tópicos específicos sobre los que se preguntará son:

- Conceptos asociados al profesor
- Atribuciones del ejercicio profesional
- Atribuciones sociales al profesor
- Estatus profesional del profesor
- Información sobre el magisterio
- Actitud hacia el profesor de primaria

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Anexo 6. Cuadro de datos de profesores de primaria entrevistados

CASO	SEXO	ANTIGÜEDAD (AÑOS)	ESCUELA DE EGRESO	ESTUDIOS POSTERIORES	TRABAJO ACTUAL	CLAVE
1	M	27	Normal	Pedagogía	Profesor grupo. 2 turnos	E1dbm27
2	F	12	Normal	Ninguno	Profesora grupo. 1 turno	E2dbf12
3	F	25	Normal	Centro de Actualización del Magisterio	Profesora Primaria. Asesor	E3dbf25
4	F	23	Normal	Escuela Normal Superior	Profesora grupo. 1 turno	E4dbf23
5	M	15	Normal	Escuela Normal Superior. Espec. Español	Profesor grupo. 2 turnos	E5dbm15
6	F	4	Normal	Escuela Normal de Especialización	Profesora grupo. 1 turno	E6dbf04
7	F	32	Normal	Cursos de Actualización	Profesora grupo. 2 turnos	E7dbf32
8	F	20	Normal	Ninguno	Profesora grupo 2 turnos	E8dbf20
9	F	11	Normal	Licenciatura en Historia	Profesora primaria y secundaria. 2 turnos	E9dbf11
10	F	4	Normal	Ninguno	Profesora grupo 1 turno	E10dbf04
11	M	20	Normal	Matemáticas	Profesor grupo. 2 turnos	E11dbf20
12	F	30	Normal	Ninguno	Profesora Supervisión	E12dbf30
13	M	26	Normal	Escuela Normal Superior. Esp. Español.	Profesor grupo y Director. 2 turnos	E13dbm26
14	F	29	Normal	Ninguno	Profesora grupo. 2 turnos	E14dbf29

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CASO	SEXO	ANTIGÜEDAD (AÑOS)	ESCUELA DE EGRESO	ESTUDIOS POSTERIORES	TRABAJO ACTUAL	CLAVE
15	F	28	Normal	Ciencias de la Comunicación. UNAM.	Profesora grupo. 2 turnos	E15dbf28
16	M	15	Normal	Ninguno	Profesor grupo. 1 turno	E16dbm15
17	M	14	Normal	Escuela Normal Superior. Esp. Español.	Profesor grupo primaria y secundaria	E17dbm14
18	F	16	Normal	Esp. Investigación Educativa. UPN	Profesora grupo 1 turno	E18dbf16
19	F	34	Normal	Ninguno	Profesora grupo. 1 turno	E19dbf34
20	F	5	Normal	Inglés	Profesora grupo. 1 turno	E20dbf05
21	F	47	Normal	Ninguno	Directora primaria. 1 turno	E21dbf47
22	F	5	Normal	Actividades Culturales (PACAEP)	Profesora grupo Escuela tiempo completo.	E22dbf05

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Anexo 7. Cuadro de datos de estudiantes entrevistados de normal

CASO	SEXO	EDAD	GRADO	CLAVE
1	F	18	1°	E1enf181o
2	F	20	1°	E2enf201o
3	M	20	1°	E3enm201o
4	F	21	2°	E4enf212o
5	M	25	2°	E5enf252o
6	F	22	2°	E6enf222o
7	F	23	3°	E7enf233o
8	F	22	3°	E8enf223o
9	M	23	3°	E9enm233o
10	F	24	4°	E10enf244o
11	F	23	4°	E11enf234o
12	F	25	4°	E12enf254o

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Anexo 8. Cuadro de datos de profesores entrevistados de educación normal

CASO	SEXO	ANTIGÜEDAD	ESPECIALIDAD	CLAVE
1	F	5	Pedagogía	E1,f,05,DEN
2	M	31	Física y química	E2,m,31,DEN
3	M	20	Educación física y psicología	E3,m,20,DEN
4	F	09	Español	E4,f,09,DEN
5	M	28	Matemáticas	E5,m,28,DEN
6	F	19	Ciencias Sociales	E6,f,19, DEN

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Anexo 9. Cuadro de datos de personas entrevistadas no inmersas en el ejercicio docente

CASO	CLAVE	SEXO	EDAD	ESTADO CIVIL	GRADO DE ESCOLARIDAD PROFESIÓN U OCUPACIÓN	INSTITUCIÓN EDUCATIVA ACTUAL O DE EGRESO
1	EOC1	M	20	S	Sacerdote	Arquidiócesis Tlanepantla.
2	EOC2	M	29	S	6° s. ingeniería	UNAM
3	EOC3	M	21	S	3er s. medicina	IPN
4	EOC4	M	21	S	2° s. C. políticas	UNAM
5	EPOC1	M	28	C	Profr. educ. física.	ESEF
6	EPOC2	F	38	C	Lic. derecho	UNAM
7	EPOC3	F	37	C	Médico veterinario zoo.	UNAM
8	EPOC4	M	22	S	Aux. ingeniería	IPN
9	EPOC5	M	40	C	Odontología	UNAM
10	EPOC6	M	43	S	Contador público	UNAM
11	EPOC7	M	37	C	Contador público	UNAM
12	EPOC8	M	45	C	Contador público	UNAM
13	EAC1	F	45	C	Secundaria	SEP
14	EAC2	F	38	C	Bachillerato	SEP
15	EAC3	F	34	C	Secretaria	Instituto Priv.
16	EAC4	F	29	C	Secundaria	SEP
17	EAC5	F	30	C	Secundaria	SEP
18	ENP1	M	37	C	Comerciante	Secundaria SEP
19	ENP2	F	32	C	Comerciante	Secundaria SEP
20	ENP3	F	46	C	Aux. de sistemas.	Vocacional. IPN
21	ENP4	M	39	S	Mantenimiento	Secundaria
22	ENP5	M	39	C	Comerciante	Bachillerato UNAM
23	EN1	M	9	S	3° primaria	SEP
24	EN2	M	14	S	2° secundaria	SEP
25	EN3	M	12	S	6° primaria	SEP
26	EN4	F	9	S	4° primaria	SEP
27	EN5	M	11	S	5° primaria	SEP
28	EN6	F	12	S	6° primaria	SEP
29	EN7	M	10	S	4° primaria	SEP

Claves:

EOC: Estudiantes otras carreras.
 EPOC: otros profesionistas.
 EAC: madres de familia.
 ENP: no profesionistas.
 EN: estudiantes educación básica.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Anexo 10. Términos asociados al profesor de primaria percibidos por el estudiante en formación docente inicial

TÉRMINOS NEGATIVOS	FRECUENCIA SIMPLE
<i>Maestríto</i>	5
<i>Burócrata</i>	5
<i>Flojos</i>	195
<i>Sucios</i>	4
<i>Demandantes</i>	1
<i>Poco preparados</i>	4
<i>Malos</i>	6
<i>Mediocre</i>	29
<i>Poco atento</i>	1
<i>No sabe enseñar</i>	11
<i>Enojón</i>	9
<i>Pésima personalidad</i>	1
<i>Loca(o) (os)</i>	3
<i>Pediche</i>	2
<i>Incompetente</i>	16
<i>Revoltozo, huelguista</i>	42
<i>Inculto</i>	7
<i>Conformistas</i>	20
<i>Inútil</i>	2
<i>Grosero(a)</i>	4
<i>Niñera(o)</i>	3
<i>No saben nada</i>	3
<i>Fodongos</i>	9
<i>Irresponsables</i>	49
<i>Cuidador de niños</i>	6
<i>Fracasado</i>	1
<i>Mal pagado</i>	11
<i>Alcohólico</i>	1
<i>Barco</i>	2
<i>Impuntual</i>	10
<i>Alborotador</i>	1
<i>No trabaja</i>	2
<i>Sin aspiraciones</i>	1
<i>No sabe lo que quiere</i>	1
<i>Indiferente</i>	2
<i>Autoritario</i>	14
<i>Pobre(pobretón)</i>	12

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

TÉRMINOS NEGATIVOS	FRECUENCIA SIMPLE
Ambicioso	1
Ignorante	14
Abusivos	1
Faltista	15
Tiene muchas vacaciones	2
Gritón	10
Injusto	2
Torpe	1
Lento	1
Tonto	1
Repulsivo	1
Agresivo	3
Prepotente	2
Tradicionalista	8
Incumplido	6
Maistro	2
Profe	1
Astutos	1
Informal	1
Pasivo	7
Inconsciente	1
Falto de preparación	2
Aburrido	1
Apático	8
Fachudo	2
Comodino	2
Gana pan	1
Interesado	1
Cansado	1
Duro	1
Histórico	1
Come pan	1
Encajoso	1
Regañón	7
Incapaz	3
Obesos	1
Mal hablado	1
Pegalón	2
No sabe mucho	3
Pobresor	6
Impaciente	2
Deshonesto	2

TESIS CON
 FOLIO DE ORIGEN

TÉRMINOS NEGATIVOS	FRECUENCIA SIMPLE
<i>Mártir</i>	1
<i>Fiestero</i>	2
<i>Poco apreciado</i>	1
<i>Oportunista</i>	1
<i>Despreocupado</i>	1
<i>Neurótico</i>	1
<i>No hace nada</i>	3
<i>Su trabajo es fácil</i>	1
<i>Nefasto</i>	1
<i>Bueno para nada</i>	2
<i>Chismoso</i>	2
<i>Incoherente</i>	1
<i>Terco</i>	1
<i>Desobligado</i>	2
<i>Viejo</i>	1
<i>Consentidor</i>	1
<i>Pierde el tiempo</i>	1
<i>Mata clase</i>	1
<i>Intransigente</i>	1
<i>Enérgico</i>	1
<i>Trabaja medio tiempo</i>	2
<i>Muy rígido</i>	2
<i>Muy metódicos</i>	2
<i>Desorganizado</i>	1
<i>Inconstante</i>	1
<i>Abusivo</i>	2
<i>Sabelotodo</i>	8
<i>Descuidado</i>	1
<i>Sub-profesional</i>	1
<i>Represivo</i>	1
<i>No participativo</i>	3
<i>Individualista</i>	1
<i>Sin iniciativa</i>	1
<i>Desaliñado</i>	1
<i>Hipócrita</i>	1
<i>Poco profesionalista</i>	1
<i>Un ejemplo más del gobierno</i>	1
<i>No trabaja</i>	3
<i>Muerto de hambre</i>	1
<i>Chillón</i>	1
<i>Moralista</i>	1
<i>Muy exigente</i>	2

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

TÉRMINOS NEGATIVOS	FRECUENCIA SIMPLE
<i>Poco accesible</i>	1
<i>Transmisor solamente</i>	1
<i>No exigente</i>	1
<i>Desarreglado</i>	1
<i>Político</i>	1
<i>No es activo</i>	1
<i>Poco inteligente</i>	1
<i>Platicón</i>	1
<i>No es creativo</i>	1
<i>Payaso</i>	1
<i>No parece maestro</i>	1
<i>Tiene faltas de ortografía</i>	1
<i>Incomprensible</i>	1
<i>No sabe expresarse</i>	1
<i>Todoólogo</i>	1

Total: 610

(10. Términos asociados...(continúa)

TÉRMINOS POSITIVOS	FRECUENCIA SIMPLE
<i>Importante</i>	2
<i>Capaz</i>	1
<i>Crítico</i>	5
<i>Bueno</i>	25
<i>Agradable</i>	3
<i>Buen educador</i>	5
<i>Conocedor</i>	10
<i>Educador</i>	4
<i>Creativo</i>	9
<i>Competente</i>	4
<i>Formal</i>	1
<i>Responsable</i>	17
<i>Amistoso</i>	5
<i>Formador</i>	6
<i>Ejemplo</i>	8
<i>Guía</i>	15
<i>Cuida de los niños</i>	3
<i>Paciente</i>	14
<i>Exige trabajo</i>	24
<i>Alegre</i>	2
<i>Trabajador</i>	9

TESIS CON
 FALTA DE ORIGEN

TÉRMINOS POSITIVOS	FRECUENCIA SIMPLE
<i>Flexible</i>	1
<i>Innovador</i>	2
<i>Tiene conocimientos</i>	2
<i>Pulcro</i>	1
<i>Suple al padre</i>	1
<i>Enseña</i>	10
<i>Padre</i>	4
<i>Aguantador</i>	2
<i>Enérgico</i>	2
<i>Comprensivo</i>	1
<i>Inteligente</i>	8
<i>Se sabe adaptar</i>	1
<i>Coordinador</i>	4
<i>Tolerante</i>	1
<i>Promotor</i>	1
<i>Sacrificado</i>	1
<i>Facilitador</i>	4
<i>Profesionista</i>	1
<i>Reflexivo</i>	3
<i>Dedicado</i>	5
<i>Excelente</i>	2
<i>Participativo</i>	1
<i>Intelectual</i>	2
<i>Transformador</i>	1
<i>Superación</i>	1
<i>Estricto</i>	5
<i>Educado</i>	1
<i>Activo, dinámico</i>	4
<i>Eje vertebrador</i>	1
<i>Director</i>	1
<i>Afortunado</i>	1
<i>Cariñoso</i>	1
<i>Sociable</i>	1
<i>Orientador</i>	3
<i>Madre</i>	1
<i>Estudioso</i>	1
<i>Cooperativo</i>	1
<i>Integral</i>	1
<i>Necesario</i>	1
<i>Motivador</i>	1
<i>Líder</i>	1
<i>Eficiente</i>	1
<i>Instructor</i>	1

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

TÉRMINOS POSITIVOS	FRECUENCIA SIMPLE
<i>Niño</i>	1
<i>Creador</i>	1
<i>Carismático</i>	1
<i>Disciplinado</i>	1
<i>Entregado</i>	1
<i>Modelo a seguir</i>	1
<i>Noble</i>	3
<i>Franco</i>	1
<i>Sincero</i>	1
<i>Emprendedor</i>	2
<i>Valioso</i>	1
<i>No falta</i>	1
<i>Normal</i>	1
<i>Práctico</i>	1
<i>Investigador</i>	2
<i>Profesional</i>	1
<i>Comprometido</i>	3
<i>Manifiesta sus ideas</i>	2
<i>Enseña a superarse</i>	1
<i>Conductor</i>	1
<i>Luz</i>	1
<i>Quiere a los demás</i>	1
<i>Ordenado</i>	1
<i>Amor al arte</i>	1
<i>Luchón</i>	2
<i>Valiente</i>	1

Total:

301

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Anexo 11. Descripción de claves para otros sectores sociales entrevistados

a) Estudiantes de otras carreras (EOC), la clave se integra con los datos de: número de entrevista dentro del sector, sexo, edad, estado civil [soltero (s), casado (c), otro (o)], profesión, institución donde realiza sus estudios.

b) Profesionistas de otras carreras (POC), la clave se integra con los datos de: número de entrevista dentro del sector, sexo, edad, estado civil, profesión, institución donde realizó sus estudios.

c) Padres o madres de familia (AC), la clave se integra con los datos de: número de entrevista dentro del sector, sexo, edad, estado civil [soltero (s) casado (c), otro (o)] número de hijos, nivel de estudios [primaria (p) secundaria (s) bachillerato (b) carrera comercial (cl) superior (s)].

d) No profesionistas (NP), la clave se integra con los datos de: número de entrevista dentro del sector, sexo, edad, estado civil, ocupación (comercio, empleado).

e) Estudiantes de educación básica (N), la clave se integra con los datos de: número de entrevista dentro del sector, sexo, edad, grado escolar.

336

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

337

Tabla 1. Concentrado de datos obtenidos de las entrevistas aplicadas a otros sectores sociales respecto al profesor de primaria

No. Prog	Clave entrevista Significantes	Conceptos asociados al profesor	Atribuciones del ejercicio profesional	Atribuciones sociales al profesor	Status profesional	Información sobre el magisterio	Actitud hacia el profesor de primaria.
1	EOC1, M, 20, S, Arquidiócesis Tlanepantla.	Gula Padre de familia Sacerdote Enseña y educa	Esfuerzo Estudio Vocación Formación psicológica, en valores humanos y morales	"maestríto" "dar una clasesita" "pastorcito guiando ovejitas con ojos tapados"	Bajo "No tiene reconocimiento"	Baja calidad en educación pública. Bajo salario	Positiva
2	EOC2, M, 29, S, Ingeniería, UNAM	Base de la sociedad. "Te hacen crecer" "Figura para los niños"	Esfuerzo Dedicación Da confianza Vocación Amistoso	Malos comentarios de los padres de familia	Alto "Ser maestro es lo máximo"	Buenas condiciones. "No sé cuánto ganan"	Positiva
3	EOC3, M, 21, S, Medicina, IPN	Trabajador asalariado	Preparación Actualización	No se actualiza Muchas vacaciones	Menor que otras profesiones "Gana menos"	Pintan paredes, agreden personas. Marchas y manifestación es en días hábiles Aumento salarial	Negativa

No. Prog.	Clave entrevista Significantes	Conceptos asociados al profesor	Atribuciones del ejercicio profesional	Atribuciones sociales al profesor	Statufus profesional	Información sobre el magisterio	Actitud hacia el profesor de primaria.
4	E0C4, M, 21, S, C, Políticas, UNAM	Persona que "da clases, que enseña" "Formador de dirigentes de un pueblo" "Pilar importante en la sociedad" "Transmisor de cultura"	Cumplimiento Hacer bien su trabajo Entender a los alumnos	Hay quien los ataca y otros que los defienden.	Igual que otras profesiones "pero es mal pagada"	Protestas, demandas salariales, encabezan marchas Ataque a los maestros por el gobierno Hay "líderes charros"	Positiva
5	EPOC1, M, 28, C, Educación Física, ESEF	Agente de desarrollo moral Líder Persona íntegra, con valores.	Cultura Principios morales Preparación docente. Contribuye al desarrollo integral del niño	Pérdida de imagen social en la zona urbana "Maestros-cositas" "Entreteniños" "Chambitas"	Profesión burocratizada	"Parasitismo" Escalafones y trabajo seguro Crítica por no tener vocación Mal pagados	Positiva
6	EPOC2, F, 38, C, Derecho, UNAM	Transmisor de conocimientos	Falta de conocimiento, y pedagogía No da suficiente importancia a su trabajo Profesionista frustrado	Deficiencia en su trabajo Impreparado Estudian poco y no "les dan todo a sus alumnos"	Bajo	Trato inadecuado a los niños Falta de preparación	Negativa

TRABAJO CON
FALLA DE ORIGEN

339

No. Prog.	Clave entrevista Significantes	Conceptos asociados al profesor	Atribuciones del ejercicio profesional	Atribuciones sociales al profesor	Status profesional	Información sobre el magisterio	Actitud hacia el profesor de primaria.
7	EPOC3,F,37,C, Veterinaria, UNAM	El que enseña a los niños	Exigente Otros no enseñan "sólo cobran"	Hay maestros buenos y malos	No lo planteó	Problemas de formación profesional	Positiva
8	EPOC4,M,22,S, Ingeniería, IPN	Formador Moldeador Animador Carrera "bonita y noble"	Deseo de enseñar Disciplina Respeto Preocupado por que aprendas Con cultura	Carrera mal pagada Buenos y malos maestros	Bajo	Bajo salario El profesor decide cómo ejercer su trabajo	Positiva
9	EPOC5,M,40,C, Odontología, UNAM	Labor social Preceptor	Control de los alumnos Presencia en el aula Requiere estudios Vocación Espíritu de servicio	El profesor te inicia en la vida Necesitan preparación Mal pagados	Igual, pero es mal remunerada	Mal pagados Requiere más preparación y vocación	Positiva
10	EPOC6,M,43,S, Cont. Púb. UNAM	Conciencia social Contribución al desarrollo del niño Formador	Vocación Compromiso Respeto Responsabilidad Conciencia Preparación	Pérdida de vocación Intereses individuales, no sociales Necesidad de seguir preparándose	Bajo	Los medios los denigran Piden incremento salarial Sector disidente y sector oficial Carrera Mag.	Positiva

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

No. Prog.	Clave entrevista Significantes	Conceptos asociados al profesor	Atribuciones del ejercicio profesional	Atribuciones sociales al profesor	Status profesional	Información sobre el magisterio	Actitud hacia el profesor de primaria.
11	EPOC7,M,37,C, Cont.Púb. UNAM	Servidor público	Preparación	La educación es mejor en las escuelas privadas, porque se les puede exigir a los profesores que cumplan	Bajo	El profesor "se ha quedado atrás"	Negativa
12	EPOC8,M,45,C, Cont.Púb. UNAM	Persona que tiene capacidad de enseñar	Capacidad Información Vocación Preocupación por lo que se va a enseñar	Requiere más preparación No enseña Pierde el tiempo	Bajo	Hace huelgas No enseña No está preparado	Positiva
13	EAC1,F,45,C,4,SEC.	Personas como cualquier otra	Mejor comportamiento con los niños los profesores jóvenes Profesión difícil Requiere preparación y carácter para atender niños Vocación	Trato inadecuado a los niños (represalias, gritos, los "hacen sentir menos") Tienen muchos problemas Faltan	Bajo	Problemas personales que "llevan al trabajo" Problemas económicos	Negativa

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

341

No. Prog.	Clave entrevista Significantes	Conceptos asociados al profesor	Atribuciones del ejercicio profesional	Atribuciones sociales al profesor	Status profesional	Información sobre el magisterio	Actitud hacia el profesor de primaria.
14	EAC2, F, 38, C, 2, Bach.	Trabajo con niños "se nace con ese espíritu de estar con los niños" Vocación	Trabajo pesado Preparar material Paciencia Gusto por el trabajo	Intolerantes Flojos Trabajan poco Impacientes	Bajo	Capacitación Aumento salarial	Positiva
15	EAC3, F, 34, C, 2, Secretaria	Paciencia Vocación para estudiar	Paciencia Estudio	Los padres les echan la culpa a los maestros de que sus hijos no aprendan	Bajo	Salario marchas	Positiva
16	EAC4, F, 29, C, 1, SEC.	Segundos padres	Buenos y malos Saber explicar Entiende a los niños Tener paciencia	Pegan a los niños Mal pagados	Bajo	Problemas económicos	Positiva
17	EAC5, F, 30, C, 3, SEC.	Importante para la sociedad y los niños	Vocación Saber tratar a los niños Preparado	Falta de preparación	Alto	Problemas en su pago	Positiva
18	ENP1, M, 37, C, comerciante, SEC.	Consejero Preparan a los niños	Preparación	Puntuales Buenos Dan conocimientos Agradecimiento	Alto	Los maestros son buenos los alumnos no le "echan ganas"	Positiva

342

No. Prog.	Clave entrevista Significantes	Conceptos asociados al profesor	Atribuciones del ejercicio profesional	Atribuciones sociales al profesor	Status profesional	Información sobre el magisterio	Actitud hacia el profesor de primaria.
19	ENP2,F,32,C, Comerciante, SEC.	Segundo padre	Sabe enseñar Hay buenos y malos Dar cariño y respeto Trato inadecuado a los niños	Cambios constantes de escuela No están en la escuela Algunos "toman"	Alto	Maltrato de niños	Negativa
20	ENP3,F,46,C, Aux. de sist. voc.	Atienden a los niños Papel muy difícil	Aburrimiento y cansancio Estrictos Consentidores Enseña y pone atención	Mal pagado Ellos ponen de su dinero para el material	Alto	Trabajo muy difícil y mal pagado	Positiva
21	ENP4,M,39,S, mantenimiento, SEC.	Función de papá	Esfuerzo Dedicación Espíritu de ayuda	Respetado Mucho trabajo Poco sueldo No se valora "Antes sabían de todas las materias ahora no"	Alto	Apoyan a los niños para que aprendan Algunos lo atacan No lo valoran Hay buenos y malos	Positiva
22	ENP5,M,39,C, Comerciante, Sup.	Educador	Vocación Regañones Educados Comprende a los alumnos Trabajo muy esforzado	Maestros buenos	Alto	Los maestros nos ayudan a educar a los hijos Problemas de sobrepoblación Mucho trabajo	Positiva

TESIS CON
NO SE
PUEDE
REPRODUCIR

No. Prog.	Clave entrevista Significantes	Conceptos asociados al profesor	Atribuciones del ejercicio profesional	Atribuciones sociales al profesor	Status profesional	Información sobre el magisterio	Actitud hacia el profesor de primaria.
23	EN1,M,9, Prim. 3°	Enseña Da consejos "alguien importante"	Platicador "cotorro"	Huelgas Gracias a ellos se forman "los grandes" y los presidentes	Alto	"Se merecen más dinero del que ganan"	Positiva
24	EN2,M,14, SEC. 2°	Persona que escucha y comprende a los niños	Responsabilidad Comprensión a los niños	"Se mata mucho la cabeza" para dar y enseñar y soportar a los alumnos	Alto	Trabaja mucho	Positiva

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

344

No. Prog.	Clave entrevista Significantes	Conceptos asociados al profesor	Atribuciones del ejercicio profesional	Atribuciones sociales al profesor	Status profesional	Información sobre el magisterio	Actitud hacia el profesor de primaria.
25	EN3,M,12, Prim. 6°	Apoyo a los niños	Lee Estudia Atención a los niños	Por ellos se "sale adelante"	Alto	"Se mata mucho"	Positiva
26	EN4,F,9, Prim. 4°	Autoridad Disciplina Castigo	Regañón Enojón	"Se pasan con los castigos".	Bajo	No sabe	Negativa
27	EN5,M,11, Prim. 5°	Atención a los niños	Enseña Cuida Cura Enojón	Hace "mandas", marchas y puentes.	Bajo	Hace marchas porque quieren que suban los salarios	Negativa
28	EN6,F,12, Prim. 6°	Corrige a los niños	Buenos Enojones	Gana poco	Bajo	Enseña a los niños	Positiva
29	EN7,M,10, Prim. 4°	Dan clases	Repetitivos Aburridos Estrictos	"Trata bien a los que le caen bien"	Bajo	Tiene problemas	Negativa

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN