

41087



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

CAMPUS ARAGÓN

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES SOBRE
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA
LICENCIATURA DE PEDAGOGIA DE LA ENEP ARAGON

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A:
Mtro. JESÚS ESCAMILLA SALAZAR

MARZO DE 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Por su apoyo incondicional para el cumplimiento del presente trabajo:

DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO

DRA. ALMA XÓCHITL HERRERA MÁRQUEZ

DRA. MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA

DR. EMILIO AGUILAR RODRÍGUEZ

DRA. CONCEPCIÓN BARRON TIRADO

DR. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

DRA. MARÍA DE LA LUZ TORRES HERNÁNDEZ

¡MUCHAS GRACIAS!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
PRESUPUESTOS TEÓRICOS	8
OBJETIVO	9
ENFOQUE METODOLÓGICO	9
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	18
NIVEL DE PROBLEMATIZACIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	21
DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	31
CAPITULO I	
LAS MATERIAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: SU PASADO, SU ESTADO ACTUAL Y SU PROSPECTIVA	43
PRESENTACIÓN	44
1.1 CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LAS MATERIAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	46
1.1.1 EL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA DEL COLEGIO DE PEDAGOGÍA	52
1.1.2 ANÁLISIS DEL ÁREA HISTÓRICO - FILOSÓFICA	59
1.2 LAS MATERIAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. SU ESTADO ACTUAL	64
1.3 PROSPECTIVA DE LAS MATERIAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.	65
CAPITULO II	
LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO UNIDAD DE ANÁLISIS. SUS RAÍCES INTELECTUALES	67
PRESENTACIÓN	68
2.1 LAS REPRESENTACIONES COLECTIVAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA SOCIOLOGÍA CLÁSICA: EMILIO DURKHEIM	69
2.2 LA PSICOLOGÍA INGENUA DE FRITZ HEIDER	74
2.3 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL: SERGE MOSCOVICI	77
2.4 LA SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO BASE TEÓRICA PARA FUNDAMENTAR LAS REPRESENTACIONES SOCIALES. BERGER Y LUCKMANN	89
2.5 EL SUJETO PARTICULAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA VIDA COTIDIANA. ÁGNES HELLER	95
2.6 UNA VISIÓN GLOBAL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.	105
CAPITULO III	
ENFOQUES METODOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.	107
PRESENTACIÓN	108

PRESENTACIÓN	108
3.1 CLASIFICACIÓN DE INVESTIGACIONES SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TOPOGRAFÍA DE LA MENTE HUMANA	114
3.1.1 ENFOQUE CLÁSICO	114
3.1.2 ENFOQUE EXPERIMENTAL	116
3.1.3 ENFOQUE DE LA IMAGINACIÓN CULTURAL	117
3.1.4 ENFOQUE DE CONDICIONES SOCIALES Y ACONTECIMIENTOS	118
3.1.5 ENFOQUE SOCIOCOGNITIVO	120
3.2 CLASIFICACIÓN DE INVESTIGACIONES SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA CONCEPTUAL.	124
3.3 CLASIFICACIÓN DE INVESTIGACIONES SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS OBJETIVOS, FORMA DE PLANEAR SUS PROBLEMAS E HIPÓTESIS.	126
3.4 CLASIFICACIÓN DE INVESTIGACIONES SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA	127
3.5 PANORAMA GLOBAL SOBRE INVESTIGACIONES EN TORNO A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN.	131
3.5.1 INVESTIGACIONES SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CONTEXTO EUROPEO	131
3.5.2 INVESTIGACIONES SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CONTEXTO AMERICANO	135
3.5.3 INVESTIGACIONES SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES EN MÉXICO	153
3.6 ANÁLISIS DE LAS TENDENCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CAMPO EDUCATIVO	160
CAPÍTULO IV	
HACIA UNA METODOLOGÍA PARTICULAR PARA ESTUDIAR LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN.	162
4.1 EL NIVEL TEÓRICO	164
4.1.2 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA	192
4.1.3 LA SUBJETIVIDAD BASES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	199
4.2 EL NIVEL DEL MÉTODO	203
4.2.1 EL MÉTODO BIOGRÁFICO	205
4.2.1.1 LA AUTOBIOGRAFÍA	211
4.2.1.2 EL CURRÍCULUM VITAE. UNA BIOGRAFÍA DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA- PROFESIONAL DEL DOCENTE	216
4.3 EL NIVEL INSTRUMENTAL. LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	226
CAPÍTULO V	
CONTEXTO, BIOGRAFÍA, PARTICULARIDAD DE LOS DOCENTES Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	231
PRESENTACIÓN	232
5.1 EL CONTEXTO LABORAL DE LOS DOCENTES.	235
5.1.1 ANTECEDENTES	235
5.1.2 LA CREACIÓN DE LA ENEP ARAGÓN	241
5.1.3 LA CARRERA DE PEDAGOGÍA	242
5.1.3.1 LA INCORPORACIÓN DE LOS PROFESORES DE LAS MATERIAS: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA	244

5.3	TRAYECTORIA DOCENTE	261
5.4	POSTURAS TEÓRICAS DE LOS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. UNA FUENTE DE TRASMISIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	285
5.5	EL PROGRAMA EDUCATIVO. UN NIVEL DE OBJETIVACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	294
5.5.1	LO EDUCATIVO	298
5.5.2	LO HISTÓRICO	307
5.5.3	EL TIEMPO	313
5.4	LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.	319
	CONCLUSIONES	333
	BIBLIOGRAFÍA.	338



INTRODUCCIÓN

Hoy en día los estudios sobre los procesos cotidianos en instituciones educativas han cobrado importancia dentro del campo de la investigación educativa. Ello constituye un avance significativo en la constitución de este campo, ya que el predominio de los trabajos de investigación de carácter instrumental se ha minimizado por la falta de consistencia y de explicación sobre procesos particulares de la realidad, así como de los procesos subjetivos que generan al interior de las instituciones educativas, como es el caso de la enseñanza de cualquier disciplina.

Pues hay que tener presente que desde los planteamientos de la modernidad, la ciencia adquirió el status de objetiva cuyos criterios de verdad estarían delimitados por la lógica matemática y los procedimientos experimentales. De tal suerte, sus resultados tenían un carácter universalista y, por ende, silenciaban lo particular o local en aras de la cuantificación de los fenómenos estudiados de orden estructural.

Al tenor, se inician una serie de líneas teóricas de carácter subjetivo que tienen como propósito realizar lecturas interpretativas de la realidad, entre ellas podemos citar: los trabajos sobre la cotidianidad de Ágnes Heller,¹ los trabajos filosóficos de Karel Kosik,² el trabajo desde la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann,³ entre otras; con los cual los trabajos de investigación educativa adquieren una perspectiva cualitativa centrando su atención en el sujeto de la investigación. El sujeto se recupera en su dimensión histórica dentro de un contexto particular que lo condiciona, pero que le da sentido a su existencia en el marco de las relaciones sociales que establece con los demás sujetos.

¹ Heller, Ágnes. (1987) Sociología de la vida Cotidiana, Barcelona, 2da., Ediciones Península.

² Kosik, Karel. (1967) Dialéctica de lo Concreto, México, Ed. Grijalbo.

³ Berger, P. Y Luckmann, T. (1976) La Construcción Social de la Realidad, Buenos Aires, Amorrortu editores.



Esta perspectiva cualitativa de investigación, se caracteriza por centrar su interés en los procesos culturales que producen los sujetos en sus diferentes manifestaciones. Éstas para nuestro objeto de estudio es fuente de las representaciones sociales que los sujetos particulares construyen para explicar su cotidianidad.

En otras palabras, abordar las representaciones sociales como objeto de estudio ubica al investigador en el debate metodológico que se ha venido desarrollando entre la perspectiva cuantitativa y la perspectiva cualitativa, desde las cuales cada una de ellas postula formas particulares de abordar el objeto de estudio.

En síntesis de esta discusión entre lo cualitativo y cuantitativo, señalan Martínez García y García Ramírez:

es oportuno comentar la discusión entre investigadores respecto a los métodos cuantitativos versus métodos cualitativos. En el estudio de las representaciones sociales nos encontramos con que el objeto de estudio se manifiesta frecuentemente con carácter cualitativo⁴

Es en este marco de corte cualitativo donde se inscribe la presente investigación, sobre las representaciones sociales que poseen los docentes sobre la enseñanza de las asignaturas de Historia General de la Educación e Historia de la Educación en México de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón.

⁴ Martínez García, Manuel Francisco, Y García Ramírez Manuel, (1992) "Técnicas y procedimientos para el estudio de las representaciones sociales" en Clemente D: M. (coord.) Psicología Social. Métodos y Técnicas de Investigación. Ed. EUEMA. Madrid. P. 194.



PRESUPUESTOS TEÓRICOS

En primer lugar, es importante señalar que en esta investigación se reconoce a los profesores de Historia de la Educación como sujetos reales, cuyas características como sujetos particulares; nos permiten conceptualarlos como informantes claves, que han construido una serie de conocimientos que les permiten otorgar sentido a las posturas teóricas en torno a la Historia de la Educación, los fenómenos educativos, y el nivel de intervención de los pedagogos. En este caso se puede interpretar que dichos significados otorgados a la educación se realizan dentro de un contexto histórico social concreto. Es aquí donde las particularidades de los docentes cobran significado en la forma de enseñar la Historia de la Educación.

Con base en las teorías que sustentan la presente investigación se plantearon los siguientes supuestos teóricos y objetivos:

Las representaciones sociales que los docentes poseen sobre la enseñanza de la Historia de la Educación, condicionan su práctica docente. Éstas se construyen como procesos y son producto de una construcción social, por lo que se encuentran insertas en un contexto histórico particular.

Las representaciones sociales que poseen los profesores de Historia de la Educación se construyen como un conocimiento cultural de sentido común. Además, son producto de un proceso de institucionalización de ser docente, el cual se cristaliza en su accionar cotidiano, su forma de enseñar, estrategias de conocimiento, programa, formas de interaccionar con el grupo, formas de evaluación y acreditación, entre otras.

Las condiciones particulares de los docentes, como son la edad, el género, condición contractual, condición civil, etc., posibilitan la construcción de representaciones sociales, las cuales se reflejan en su accionar docente.



Las representaciones sociales que poseen los docentes de Historia de la Educación, determinan el significado de la importancia de la asignatura para la formación del pedagogo.

OBJETIVOS

Interpretar las representaciones sociales que poseen los docentes sobre la enseñanza de la Historia de la Educación.

Interpretar las representaciones sociales de los docentes de las materias de Historia de la Educación en torno a la dimensión didáctica: programa educativo de las asignaturas, metodología, relación teoría-realidad social, evaluación y acreditación de los aprendizajes.

Interpretar las representaciones sociales de los docentes de las materias de Historia la Educación, con relación a su particularidad: edad, antigüedad, formación profesional, género, condición contractual, condición civil, escuela de procedencia académica.

Interpretar la importancia de la formación del pedagogo en el campo de la Historia de la Educación a partir de las representaciones sociales de los docentes.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Se parte de la idea de que un proceso de investigación pedagógica, parte de sustentos teóricos que orientan su perspectiva metodológica, entendida ésta como el espacio que articula en un todo-relación a la teoría, el método y la técnica.



Por lo que el sustento teórico-epistémico para el desarrollo de la presente tesis se recupero a la hermenéutica⁵ como posibilidad de interpretación de textos y lenguajes. Ortiz Osés la define como "...una teoría y praxis de interpretación crítica"⁶ Situación que coloca a la presente investigación en la perspectiva del *verstehen* para captar la construcción simbólica que hacen los sujetos de la investigación como producción intelectual objetivada en lenguajes que son textos. En síntesis,

*La interpretación es una percepción de segundo grado, esto es, percepción de los actores (percepción de primer grado), (...)y las acciones de quienes participan en un universo social específico.*⁷

Esto conlleva a reconocer la posición socio-histórica desde la cual el intérprete realiza su proceso de interpretación, así como su conciencia histórica y cosmovisión, contra las mismas del autor del texto, y la distancia histórica entre ambos sujetos. Téngase presente que para Gadamer el sujeto siempre vive y comprende a partir de un lugar y un punto de vista.⁸

*"La hermenéutica moderna ha alcanzado con Gadamer un criterio de objetividad fructífero, un criterio que incluye la reflexión sobre la subjetividad propia del intérprete y la distancia entre él y el interlocutor, (alter ego, texto, etc.) Una hermenéutica crítica tiene que referir esta reflexión a procesos y estructuras sociales subjetivas"*⁹

⁵ Hablar de hermenéutica es hablar de una gran tradición filosófica. Sus antecedentes etimológicos se localizan el vocablo griego *Hermeneuein* que significa interpretar. Se relaciona en esta civilización con el dios Hermes. Mas adelante se desarrolla bajo diferentes acepciones como Arte, disciplina y ciencia, como teoría, técnica y práctica, como praxis y movimiento, coincidiendo en todas como interpretación de textos. Se recomienda para entender esta idea un texto que resume en forma clara las diversas acepciones citadas a García Benítez, Claudia. "Los orígenes de la hermenéutica y sus diversas conceptualizaciones" en *Revista de Horizontes Aragón*, Revista del Posgrado Año 1 No. 1 ENEP Aragón-UNAM, México.

⁶ Ortiz Osés, Andrés (1986) *La nueva filosofía hermenéutica*, Ed. *Antrhopos*, P.69

⁷ Piña Osorio, Juan Manuel. (1998) *La Interpretación de la Vida Cotidiana Escolar*, Tradiciones y Prácticas Académicas, México, Ed. CESU- UNAM – Plaza y Valdés, p.75

⁸ Hans-Georg Gadamer. *Verdad y Método*.

⁹ WEIS, Eduardo, op. Cit, pág. 31.



En este marco, se reconoce que la reconstrucción comprensiva e interpretativa de los discursos tienen su propia historicidad y movimientos que develan la direccionalidad y su estructura fractal que le dan sentido a las representaciones sociales de las cuales forman parte.

La interpretación posibilita la construcción de realidades, para nuestro caso, en torno a la enseñanza de la historia de la educación. Por ejemplo, el decir y el silencio del maestro sobre la enseñanza de la historia de la educación esta cargado de significaciones construidas en diferentes momentos y espacios socio-culturales, fuentes de construcción y reconstrucción del lenguaje.

*"Con ello quiero señalar que el sentido del acto se expresa en la realidad del lenguaje: hablar es establecer un texto que funciona como contexto para cada palabra, el potencial de las palabras más cargadas de sentido se limita y determina así por el contexto"*¹⁰

En el caso particular que nos compete, las representaciones sociales que los docentes poseen sobre la enseñanza de la Historia de la Educación se manifiestan en sus expresiones y su accionar académico. De tal manera, el proceso de interpretación tuvo que problematizar estas manifestaciones para conocer su condicionamiento socio-histórico y explicar el sentido de dicha acción. No sin dejar de reconocer que el sentido de las representaciones sociales es inacabado por que su interpretación es infinita, sólo los intereses del investigador marcan su finitud.

"la interpretación es un trabajo directo que no requiere de un proceso largo y penoso en la búsqueda de sentidos últimos y primigenios. Se trata de hacer una reconstrucción podríamos decir

¹⁰ Elizondo Huerta, Aurora. "El campo educativo y el saber científico. Notas en torno a la hermenéutica y la investigación educativa" en Arriarán, Samuel y Sanabria, José Rubén. (comps) *Hermenéutica, educación y ética discursiva. En torno a un debate con Karl-Otto Apel.* (1995) Ed. Universidad Iberoamericana. México. P. 199



*arqueológica que pudiera establecer el monumento a partir de un fragmento arqueológico*¹¹

Esta perspectiva metodológica, indica el procedimiento empleado en la presente investigación: En una primera etapa metodológica guiado por la anticipación del sentido¹², se plantearon una serie de interrogantes que articularon los supuestos teóricos, los objetivos y los fundamentos teóricos de la presente investigación alrededor de las representaciones sociales que poseen los profesores de historia de la educación.

Estas interrogantes¹³ fueron la guía para establecer en una segunda etapa metodológica: el espiral o círculo hermenéutico, es decir, un proceso constante de encuentros ante la anticipación del sentido (objetivación en las interrogantes) y el texto, que para el objeto de estudio fueron las entrevistas en profundidad y los cuestionarios que se aplicaron a los docentes de las materias de historia de la educación, ello con la finalidad de reconstruir su discurso (respuestas)¹⁴ desde un marco categorial que emergió de su propio discurso. (Las preguntas aparecen en el último capítulo)

Las representaciones sociales, como conocimiento social, es compartido y socializado, estructurado y estructurante, es una de las bases de la construcción social de la realidad cotidiana.¹⁵ Las representaciones sociales posibilitan la

¹¹ Idem.p.201

¹² Guiado por determinado interés teórico la “anticipación del sentido, la hermenéutica incluyó conocimientos previos de índole (desde empírico-sociales hasta teóricos) que forman cierto patrón de preguntas e hipótesis posibles respecto al texto”. WEIS, Eduardo. op. Cit, pág. 32.

¹³ Sin preguntas el texto permanece cerrado. Solamente nos habla de interrogantes que le lancemos o la expectativa de hallar respuestas a cuestiones que el autor aborda. Aclarar aquellas interrogantes o descubrir el problema e intentos de solución: el autor tiene que hacer por tanto preguntas generales que marquen nuestra actitud y oriente nuestra lectura” MARDONES, J. Y URSÚA, N. op. cit.

¹⁴ Desde la perspectiva hermenéutica de Hans-Gorg. Gadamer, “todo entendimiento auténtico exige interpretación y toda interpretación quiere decir interpretación de un lenguaje; la interpretación será concebida como transposición (traducción) de un lenguaje(texto) a nuestro lenguaje”. Cfr.: Gadamer, Hans-Gerog. **Verdad y Método**. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Ed. Sigueme, Salamanca, 1988.0

¹⁵ Véase: Ibáñez, Tomás. Psicología Social Constructivista. (1994) Universidad de Guadalajara. Jalisco, México.



interpretación de la construcción que los grupos sociales hacen del contexto en el que se desarrollan los sujetos como particulares.

En este sentido, dicho estudio da cuenta de los razonamientos del pensamiento social que emplea cada grupo para construir y reconstruir su visión del mundo, de sus acontecimientos, de sus objetivaciones, su devenir, sus manifestaciones, tradiciones, valores, costumbres, actitudes, etc. En síntesis, el estudio de las representaciones sociales se inscribe en el ámbito de las subjetividades.

En el presente trabajo de investigación se entiende a la subjetividad como un proceso mediador entre el desarrollo del sujeto y las condiciones espacio-temporales de la realidad socio-histórica.

Representa el despliegue de los hombres, en cuanto sujetos sociales que se desenvuelven en un contexto particular y desde el cual construyen proyectos colectivos que están conformados por representaciones sociales y que al mismo tiempo objetivan sus creencias, tradiciones, valores, visiones de su mundo cotidiano, no de manera inmediatista, sino como posibilidad de nuevas visiones que se construyen a lo largo de un proceso de corta, mediana y larga duración.

En este sentido, la subjetividad es siempre social y depende de la concepción misma de sujeto. Es decir, hay una relación estrecha entre subjetividad y contexto socio-histórico.

La subjetividad juega dos funciones para con la realidad, a decir:

*Los factores subjetivos no se limitan pues a configurar la realidad tal y como la percibimos, sino que inciden también sobre la realidad tal y como la reconocemos, modificándola así por partida doble.*¹⁶

¹⁶ Ibidem, p. 160.



Como se percibe en la cita, la subjetividad se constituye de forma integral, de dimensiones socio-culturales y gnoseológicas, procesos que dan la posibilidad de múltiples comportamientos de los sujetos. Las representaciones sociales juegan un papel de mediaciones entre la subjetividad y los comportamientos.

Estudiar las representaciones sociales de los docentes de las asignaturas de Historia de la Educación, implica reconstruir su subjetividad, en el espacio de lo cotidiano dentro del marco institucional donde laboran, para nuestro caso: La ENEP Aragón.¹⁷ Esta subjetividad de los docentes se manifiesta en acciones concretas, tales como: actividades académicas, participación en colegios o gremios reconocidos oficialmente, incorporación a trabajos por academias, pertenencia a grupos informales de profesores, postura político-académica ante situaciones que vive la institución, ante la reforma del plan de estudios, etcétera.

Las representaciones sociales de los docentes están cargadas de contenido de valor, que al ser interpretado permite comprender su trayectoria académica en la Carrera de Pedagogía.

Se parte de la idea central de que los docentes de historia de la educación, se encuentran inmersos en una cotidianidad, la cual condiciona su estilo de vida, a partir de que:

*en ella se ponen en obra todos sus sentimientos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías.*¹⁸

Es decir, toda la particularidad que como docente porta, la expresa a través de sus representaciones sociales y expectativas sobre la enseñanza de la historia de la educación.

¹⁷ Este contexto se desarrolla en el punto 4.1.

¹⁸ Heller, Agnes, (1985) *Historia y Vida Cotidiana*, Aportaciones a la Sociología Socialista. México, Ed. Grijalbo.



Dicho estilo de ser docente está concretado por una serie de factores sociales, tales como: el lugar de nacimiento, género, edad, clase social, nivel educativo, estado civil, lugar de residencia, grupo de amistades, tipo de trabajo y salario, etc. Estos factores posibilitan entender que el docente, como todo sujeto, se encuentra inmerso en una cotidianidad, la cual le permite realizar una serie de construcciones sociales sobre la realidad.

En palabras de Juan Luis Hidalgo:

*En una situación particular, una persona no se vive como sujeto abstracto cognoscente, (...) El individuo vive una situación de cotidianidad, atendiendo exigencias prácticas de sobrevivencia, con base en intereses práctico utilitarios; conoce en términos de reconocerse en los otros, se expresa en una situación de habla plagada de opiniones y discursos impuestos, intuye y especula sobre las contingencias a las que responde desde saberes prácticos; actúa y se realiza en un mundo de apariencias, adecuaciones, imposiciones, resistencias y simulaciones frente a los mandatos y los "roles" asignados; también se inquieta e inconforma, sus preocupaciones permean sus intereses y costumbres como traducción de su vida en un campo de conflicto; recurre a certidumbres y justificaciones que remiten a su sociovisión o a una experiencia personal, se legitima en la adecuación de su conducta a las condiciones preestablecidas y en referencia a patrones morales compartidos.*¹⁹

De la cita anterior se desprende la idea de que las representaciones sociales y expectativas de los sujetos son manifestaciones de orden social, que son construcciones históricas que dan cuenta de contextos particulares. **Tiempo y**

¹⁹ Hidalgo, G. Juan Luis. (1997) Investigación Educativa, México, 3ª. Edic. Castellanos editores



espacio son entonces dos niveles integradores de las representaciones sociales; con el primero, se abre la posibilidad de que desarrolle una conciencia histórica permitiendo pensar el desarrollo de la vida de los particulares por temporalidades.²⁰ La segunda, permite a los sujetos una ubicación en ciertas coordenadas de la vida cotidiana.

Ambos niveles permiten Interpretar las representaciones sociales que poseen los profesores sobre la enseñanza de la Historia de la Educación, posibilitando reconstruir qué visión de la historia, de educación, de tiempo y espacio, temporalidad, entre otros, transmiten a los estudiantes de la Carrera de Pedagogía.

En este marco, cobra importancia estudiar las representaciones sociales sobre la enseñanza de la Historia de la Educación. Ya que estas asignaturas posibilitan que los estudiantes tengan un pensamiento histórico, por medio del cual pueden recuperar la dimensión histórica de la pedagogía y de la educación y, al mismo tiempo, ubicarse y problematizar su presente inmediato trazando proyectos de vida a realizar. Es decir, las acciones que se realizan en el presente tienen sentido dentro de un futuro viable.

Esta articulación entre el pasado, el presente y el futuro no se da de manera mecánica ni cronológica, se da a partir de diferentes tipos de tiempo cuya duración es variable. Esta articulación temporal ayuda a los estudiantes a descubrir y construir la duración temporal de los fenómenos educativos y pedagógicos, cuya configuración da cuenta de un entramado de múltiples tiempos en los que se desarrollan las prácticas y los discursos sobre estos objetos de estudio.

²⁰ Braudel distingue las siguientes temporalidades: " En la superficie, una historia episódica, de los acontecimientos, que se inscribe en el tiempo corto: se trata de una microhistoria: A media profundidad, una historia coyuntural, de ritmo más amplio y más lento(...) Más allá del 'recitativo' coyuntural, la historia estructural o de larga duración, encauza siglos enteros: se encuentra como una variante frente a las otras historias, más raudas en transcurrir y en realizarse y que, en suma, gravitan en torno en ella." Citado en Aguirre Lora María Esther. (2001) Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos. Ed. CESU- UNAM, México, p.11



Con base en lo anterior, la presente investigación se realizó en la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón, particularmente en las materias de Historia General de la Educación I y II y las materias de Historia de la Educación en México I y II. Materias que se ubican curricularmente en el Área Histórico-Filosófica del Plan de Estudios vigente anterior, se imparten en el tercero y cuarto semestres, y Quinto y sexto, respectivamente, en ambos turnos.

La elección de estas materias respondió a que esta área curricular presenta una serie de problemas, como el poco interés por su estudio, la escasez de trabajos de tesis sobre tópicos relacionados con ella, el considerarse como materias que son aburridas y poco aportan al trabajo profesional del pedagogo, entre otras. Por esto, con la presente investigación se intenta aportar elementos que ayuden a minimizar las imágenes que se tienen de ellas. En síntesis:

investigar representaciones sociales en educación no es tan sólo elegir al profesor o alumno como sujeto de investigación, sino que comprende un compromiso con la transformación de la acción educativa, comenzando desde la comprensión del contexto sociohistórico y cultural en que esta educación se realiza.²¹

Se hace hincapié, recuperando la idea citada, que el estudio de las representaciones sociales conlleva un compromiso no sólo de interpretación sino también de marcar nuevas posibilidades de transformación del objeto estudiado. Es la dimensión ética del investigador.

²¹ Prado de Souza, Clarilza. (2000) "Develando la cultura" en Jodelet, Denise y Guerrero Tapia, Alfredo. Develando la cultura. Ed. Facultad de Psicología-UNAM, México, p. 129.



CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN²²

Abordar objetos de investigación en el campo pedagógico requiere reconocer las dimensiones complejas en las que se entretreje, dado el carácter socio-histórico que adquieren en una realidad como totalidad. En este sentido, abordar las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la Historia de la Educación, como objeto de investigación, conduce a conceptualizar esta temática²³ como un campo de estudio que está condicionado por los diferentes niveles de la realidad, adquiriendo una especificidad por las coordenadas espacio-temporales en las que se desarrolla.

Poner el acento en esta especificidad, es reconocer la perspectiva de trabajar la visión de que los docentes son sujetos reales que sintetizan dimensiones objetivas y subjetivas. Son sujetos con existencia propia.

Por lo tanto, la construcción del objeto de investigación adquiere una dimensión cualitativa particular, dado que de entrada descartamos la tradición investigativa desde la perspectiva de sujetos abstractos, y la racionalidad centrada en medios y fines,²⁴ ya que:

²² Es una construcción intelectual que realiza el investigador, como una práctica social, a partir de la actitud que asume él frente a la realidad. Misma que fue detonada por el tema de investigación. Es decir, hay una articulación no mecánica entre ambos niveles de la investigación, ambas se encuentran mediadas por la teoría desde la cual se aprehende la realidad, a través de su problematización generada a partir de un constante cuestionamiento que se realiza mediante una serie de interrogantes, las cuales reflejan los ámbitos: político, ético y axiológico del investigador.

²³ El tema de investigación, representa una síntesis integradora, construida por el investigador, de un campo de la realidad. Por ende, representa un momento de apertura y recorte de la realidad, como totalidad articulada, manifiesta una actitud del investigador frente a ella, por ende, está cargada de valor y representa una posición política.

El tema de investigación adquiere significatividad y dinamismo a partir de los tres niveles de producción de conocimiento, vía investigación. A) El proyecto de investigación, aquí el tema adquiere un carácter de anticipación de sentido, en tanto traza un horizonte viable. B) El proceso de investigación, el tema aquí representa un hilo conductor en la apropiación de la realidad, sienta por ende, las bases para construir el objeto de estudio y la metodología de investigación. Aquí el tema se reconstruye en el acto mismo de producción de conocimientos. C) El reporte de investigación, aquí el tema representa un acercamiento explicativo, como momento de cierre, en tanto momento didáctico de presentación de los resultados construidos, como producto del proceso de investigación.

²⁴ Cfr. Weber.



*en este proceso se olvida que el estudio de lo educativo responde a una problemática social que es compleja y caótica.*²⁵

Esto implica que las características de un contexto local no están desarticuladas con lo macrosocial. Esta idea ayuda a entender que los procesos de enseñanza tienen una dimensión social y, por ello, son históricas.

En este marco es importante reconocer que el objeto de estudio se construye mediante diferentes momentos metodológicos. El primero de ellos es la relación del investigador con la realidad social, lo que le permite contextualizarlo históricamente. En este sentido, interpretar las representaciones que poseen los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación, implica recuperar la dimensión histórica de ese campo de conocimiento, como una posibilidad de concreción histórica del objeto.

El proceso educativo cotidiano de los docentes de la Carrera de Pedagogía es una práctica social en la cual se transmiten una serie de imágenes, códigos lingüísticos, formas de comportamiento, cargadas de valor. Desde ellas se transmiten nociones de realidad hacia los alumnos, que les permite tomar una postura ante ella, que puede ser de contemplación que apoya una direccionalidad de la sociedad o una postura de irreverencia con la cual se provoca intencionalmente la discontinuidad de la misma.

En este sentido, la enseñanza de la Historia de la Educación, como objeto de conocimiento pedagógico, no está excluida. Es aquí donde las representaciones sociales juegan un papel importante para interpretar ese acto educativo de los docentes, ya que estas representaciones sociales como forma de pensamiento social, se conforman y transmiten dentro de un grupo particular, dan cuenta de las tradiciones académicas que se construyen y reconstruyen al interior de la institución, como es el

²⁵ Piña Osorio, Juan Manuel. (1997) "El docente como particular entero" en *Revista Pedagogía*. Tercera época, Vol.12 No. 10 pp. 82-91, p.82.



caso de los profesores de Historia de la Educación de la carrera de pedagogía de la ENEP Aragón.

Con esto se remarca la idea de que, según Piña Osorio:

*El docente es un particular inmerso en una institución escolar, portador de una intencionalidad. Para comprender su actividad específica -su concreción histórica- es conveniente destacar que se trata de un profesional, de alguien sujetado a normas imperantes en una sociedad particular y por una tradición académica específica, porque es un particular entero.*²⁶

De esta idea del autor se desprende que las tradiciones académicas son espacios concretos donde adquieren significatividad y potencialidad las representaciones sociales, que están conformadas por códigos lingüísticos estructurados en un universo simbólico²⁷ legitimado, consensuado y compartido por imágenes y creencias configuradas en imaginarios sociales²⁸ en torno a ser docente. Se confrontan cotidianamente con la experiencia educativa, la cual se sustenta en una biografía disciplinaria por parte de los docentes.

En esta cotidianidad, las representaciones sociales se manifiestan como un conjunto de conocimientos de sentido común, desde los cuales se explican los acontecimientos de nuestro mundo inmediato. Por lo que no podemos, en esta construcción del objeto de estudio, pasar por alto ese nivel macro de la realidad, ya que:

²⁶ *Ibidem* p. 87

²⁷ Cfr. Berger y Luckmann. (1976) La construcción social de la realidad. Amorroutu, Editores. Buenos Aires.

²⁸ Castoriadis, Cornelius. (1989) La Institución Imaginaria de la Sociedad. Vol. 2 El imaginario Social y la institución. Tusquets editores, España



*la interpretación del docente y su actividad en contextos e instituciones específicas tienen que considerar la problemática social en que dicha actividad se desarrolla.*²⁹

Por lo expresado, se manifiesta que las representaciones sociales son mediaciones entre los niveles específicos y los niveles generales de la realidad social.

NIVEL DE PROBLEMATIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En el presente siglo nuestro país está viviendo un proceso acelerado de reacomodo en todas sus estructuras e instituciones, derivado de la política neoliberal que han asumido principalmente los países latinoamericanos, con sus respectivas políticas económicas de globalización.

La globalización ha objetivado transformaciones culturales, tecnológicas, educativas, de producción y consumo de bienes, de relaciones sociales de convivencia entre los ciudadanos, etc. Dichos fenómenos están controlados por instituciones multinacionales de crédito y empresas transnacionales, tales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, principalmente. Ello ha conformado el surgimiento de tres grandes regiones cualitativamente diferenciados: la Comunidad Europea, los Tigres del Pacífico y los Tratados de Libre Comercio, que nuestro país ha firmado con otras naciones del norte y sur del continente.

La consecuencia que estas políticas trae consigo es la pretensión de globalizar todas las estructuras e instituciones, tecnológicas, culturales, económicas, sociales y educativas, lo cual ha provocado una acelerada y

(...) desesperada carrera por integrarse al proceso globalizador por parte de los países en vías de desarrollo, que es instigado por los países desarrollados en busca de nuevos mercados, fuentes de mano

²⁹ Piña Osorio Juan Manuel, Op. Cit. p.89



*de obra accesible y sitios con poca o nula reglamentación para la protección ambiental.*³⁰

Este proyecto económico global trae consigo un replanteamiento en el campo de la educación y la formación del sujeto particular, por consecuencia, se da una reconstrucción en las representaciones sociales que gravitan en los países poco desarrollados para legitimar y justificar esta política.

No obstante, a este proceso de globalización, no podemos soslayar que en este mismo tiempo subsiste otra postura socio-política que se desarrolla dentro de los países llamados socialistas o comunistas. Sin embargo, ambas posturas, capitalistas o socialistas se ven en la necesidad de una revisión histórica ante el proyecto de la modernidad tardía, caracterizada por la globalización y su proyecto modernizante, han dejado atrás esta forma de repartición del mundo, desde esta lógica bipolar del Este y Oeste, para instaurar un nuevo orden: La Aldea Mundial.

Hoy el mundo se articula bajo una nueva racionalidad económica, trayendo consigo el desdibujamiento de espacios geopolíticos cerrados para dar paso a una forma más globalizante.

*En otras palabras, el orden establecido se retira para dar paso a la construcción de un "nuevo orden" en el cual las fórmulas hasta hora utilizadas: nacionalismos, populismos, comunismos, socialismos, etc., deben cambiarse.*³¹

Esta situación ha provocado una revisión en la noción de realidad y, por ende, las formas de enseñanza de la historia se ven trastocadas. Metodológicamente se recurre, como ha ocurrido anteriormente ante necesidades coyunturales, a

³⁰ Melung de Tapia, Emily. (1992) " Cambio global y globalización: retos contradictorios para el siglo XX I" en *Revista Antropólogos* No. 3 UNAM, México, p.8

³¹ idem. P.11



procedimientos historiográficos para que expliquen las nuevas racionalidades hegemónicas en el poder. La ciencia y la tecnología se resignifican dentro de un debate epistémico, por la dimensión social que adquieren en esta lógica mundial, para la formación del nuevo hombre del tercer milenio.

En un intento de integrar estos niveles de la realidad se justifican las siguientes interrogantes iniciales,³² como un segundo nivel metodológico importante que va posibilitando una direccionalidad en la construcción teórica del objeto de estudio.

¿Qué papel social adquiere la Universidad, como institución educativa, ante el proceso de globalización que demanda un perfil de hombre competitivo, eficaz y eficiente en el ámbito internacional?

¿Cuál es el papel de la educación y qué visión de historia se introduce en los programas de Historia de la Educación para que el pedagogo desarrolle una conciencia histórica?

¿Cuál es el papel que jugarán los profesores de la Carrera de Pedagogía de la ENEP Aragón, como trabajadores de la educación, en la formación de pedagogos?

¿Cómo se enseña la Historia de la Educación en la Carrera de Pedagogía para que el pedagogo pueda dar cuenta de este momento histórico que hoy vivimos?

¿Qué importancia le dan los docentes a la Historia de la Educación en la formación del pedagogo dentro de este contexto histórico?

³² "Cuando hablamos de preguntas iniciales de un proceso de problematización de la realidad nos referimos a las que expresa el sujeto como disposición voluntaria para hacer investigación. (...) Las preguntas con las que se pretende iniciar una investigación tienen en cierta forma una intencionalidad (...) suelen ser más generales y responden a cierta manera de imaginar lo que es investigar. (...) Con la palabra cuestionamiento nos referimos a ciertas interrogantes que el sujeto hace a los contenidos y al sentido de sus preguntas iniciales" Hidalgo Guzmán, Juan Luis, Op. Cit. ...p.50



¿Cómo asimilan o construyen los alumnos de Pedagogía sus representaciones sociales en torno a la historia de la educación?

Uno de los ejes de análisis que pueden aproximarnos a dar respuesta a estas interrogantes, como un tercer nivel metodológico del proceso de construcción teórica del objeto de estudio, es la búsqueda de las teorías que explican las representaciones sociales que los sujetos portan como conocimiento social que les permite percibir, comunicar y comportarse ante la realidad. En este sentido, las representaciones sociales forman parte de la realidad social, en tanto totalidad objetiva.

Sin pretender elaborar un marco teórico-conceptual de carácter cerrado desde el cual observar nuestro objeto de estudio, en la presente fase se procedió, como una primera etapa básica, a realizar un estudio documental de carácter bibliohemerográfico que posibilitará un acopio de información existente en torno a nuestro objeto de investigación. Toda vez que se reunió el material, se procedió como una segunda etapa a realizar una lectura cualitativa de la misma con el fin de poder conceptualizar y reconstruir desde nuestra perspectiva a nuestro objeto de estudio: las representaciones sociales sobre la enseñanza de la historia de la educación.

De tal suerte, para una tercera etapa se procedió a describir las posturas teóricas que son las raíces intelectuales de las representaciones sociales y aquellas que ayudan a su enriquecimiento teórico, entre ellas destacan:

A) La Sociología Clásica de Emilio Durkheim en la cual se retoma los aportes, en torno a las representaciones colectivas, debido a que el autor hace una diferenciación clara entre lo individual y lo colectivo. El autor puntualiza la necesidad de no reducir las representaciones individuales a la esfera fisiológica de los individuos, aclarando que estas representaciones individuales no pueden dar cuenta de las representaciones colectivas.



En palabras del propio Durkheim

*Tenemos, entonces, un orden de hechos que ofrecen características muy especiales: consisten en maneras de actuar, de pensar y de sentir, exteriores al individuo y provistas de un poder coercitivo en virtud del cual se le imponen. Por lo tanto, no podría confundírseles con los fenómenos orgánicos, ya que consisten en representaciones y acciones; ni con los fenómenos psíquicos, que sólo tienen existencia en la conciencia individual y por ella. Constituyen, por tanto, una nueva especie, y es a ellos a quien debe explicarse y reservarse la calificación de sociales.*³³

Como se puede observar, este autor es el primero que reflexiona en torno a lo que es una representación colectiva, concepción que se aproxima teóricamente aunque con ciertas diferencias a los postulados de Serge Moscovici en torno a las representaciones sociales.

Es decir, una noción que guarda una notable similitud terminológica con las representaciones colectivas con las representaciones sociales. Pero la noción de Durkheim, guarda importantes diferencias conceptuales con lo que Moscovici entiende por representaciones sociales, la primera es que, según Durkheim, las representaciones colectivas, equiparables a las religiosas y los mitos, son concebidas como formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos. Por lo contrario, las representaciones sociales son generadas por los sujetos sociales. De hecho la utilización que hace Durkheim se refiere fundamentalmente al análisis de culturas primitivas.

³³ Durkheim, Emilio. (1971) *Las reglas del método sociológico*. Ediciones Tiempo Crítico., México, p.28



*Esta diferencia es fundamental puesto que no hay nada más erróneo que confundir lo colectivo con lo social, lo primero hace referencia a lo que es compartido por un conjunto de individuos, sea social o no, en cambio, lo social hace referencia al carácter significativo y funcional de que se disponen ciertos elementos. La segunda diferencia es que el concepto de representación en Durkheim implica una reproducción, reproducción de la idea social, por lo contrario, la noción de representación, en la teoría de las representaciones sociales, es concebida como una reproducción y elaboración de carácter social sin que sea impuesta externamente a las conciencias individuales como proponía Durkheim.*³⁴

Como se puede observar en esta cita una de las raíces intelectuales de las representaciones sociales la encontramos en la conceptualización desde la perspectiva clásica de la sociología por Durkheim,³⁵ como representación colectiva, que se construye como producto de la vida común, por lo que es a través de ella como los individuos se distinguen como seres sociales.

De tal suerte las representaciones colectivas, según el autor, representan las condiciones objetivas y subjetivas en las que se desarrollan esos sujetos. Como se observa, las representaciones colectivas son procesos que se generan independiente de los sujetos, le son externas, ya que no participan en su reconstrucción, le son impuestas, lo que habla de una pasividad de los sujetos. A diferencia de las representaciones sociales que son producto de los sujetos, ellos participan en forma activa en su construcción y reconstrucción, por ende, son procesos que se generan desde el interior de los grupos, con los cuales elaboran

³⁴ Guevara Martínez Isaac Tomas. (1996) Los símbolos furtivos de la excelencia académica. Estudio de las representaciones sociales de la excelencia en la universidad mexicana. . Tesis de Grado de Maestría en Psicología Social. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. P. 50.

³⁵ Esta perspectiva teórica se desarrollará en el punto 2.1



códigos lingüísticos de comunicación a través de los cuales explican su realidad inmediata.

B) Psicología Ingenua de Heider.³⁵ Dentro de la Psicología Social encontramos como antecedente de las representaciones sociales los aportes de Heider, quien realiza estudios sobre el pensamiento individual, al cual no contempla como un pensamiento ignorante, sino por lo contrario, él encuentra en el pensamiento y en el conocimiento cotidiano como algo importante y fundamental en la determinación del comportamiento. En este sentido, no pueden, según el autor, considerar al pensamiento y al conocimiento como elementos de las relaciones intraindividuales.

C) La Sociología del Conocimiento de Berger y Luckmann,³⁷ en sus aportaciones en torno a la construcción social de la realidad, en palabras textuales de los autores:

*la realidad se constituye socialmente y la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales se produce.*³⁸

Poder interpretar cómo se construye la realidad se retoma lo referente al universo simbólico que estos autores postulan en su libro ya citado, como una fuente de las representaciones sociales.

Estos autores afirman que el conocimiento tiene una relatividad con respecto al contexto, siendo ello una característica básica en la generación social de la realidad y, por ende, los procesos básicos que analizan en la construcción del conocimiento hacen referencia a las formas en que éste se objetiva, institucionaliza y legitima socialmente, en una articulación dialéctica entre la sociedad y los sujetos.

³⁵ Este punto se presenta en el punto 2.2

³⁷ Este perspectiva teórica se desarrolla en el punto 2.4

³⁸ Berger y Luckmann. Op. Cit. p.13



Si bien los autores no se abocan al estudio de las representaciones sociales, sus aportaciones teóricas apoyaron a la fundamentación de esta teoría en tres elementos fundamentales:

- 1.-El carácter generativo y constructivo que tiene el conocimiento en la vida cotidiana, es decir, que nuestro conocimiento, más que ser reproductor de algo preestablecido o preexistente, es producto, irremediamente, en relación con los objetos sociales que conocemos,*
- 2.-Que la naturaleza de esa generación y construcción es social, esto es, que pasa por la comunicación y la interacción entre individuos, grupos e instituciones.*
- 3.-La importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismos en los que se trasmite y crea la realidad, por una parte, y por otra, como marco en que la realidad cobra sentido.³⁹*

Como se observa, ambos autores destacan el papel constructivo que tiene el conocimiento en la vida cotidiana, lo que da cuenta de su carácter dinámico, más que de reproductor de las explicaciones sobre los acontecimientos sociales.

Ambos autores se recuperaron para entender a las representaciones sociales como universos simbólicos, así como sus procesos de institucionalización.

D) La Psicología Social de Serge Moscovici, la cual se retoma como los fundamentos de origen de las representaciones sociales, de ahí que a este autor se le considera como el clásico o padre de esta teoría. Él parte de una pregunta clave ¿por qué se produce el conflicto entre individuo y sociedad?⁴⁰ para darle una nueva orientación académica a la Psicología Social, donde las representaciones sociales se conciben

³⁹ Guevara Martínez, Isaac Tomas, Op. Cit. p.55

⁴⁰ Moscovici, Serge. Op. Cit. p.18.



como su objeto de estudio, para dar explicación de cómo se popularizan los conceptos científicos en conocimiento de sentido común.

Desde la perspectiva de la Psicología Social Serge Moscovici⁴¹ las representaciones sociales se conciben como un cuerpo organizado de conocimientos. Para él son construcciones sociales y estructuras de comunicación que permiten un diálogo y relaciones intersubjetivas entre los individuos.

Se puede observar, la preocupación del autor se concentra en la articulación entre la sociedad e individuo, dónde la Psicología Social adquiere su significatividad y originalidad. Su interés se centra en cómo el conocimiento científico dentro de un espacio público se transforma en conocimiento de sentido común.

*En realidad, la Psicología Social analiza y explica los fenómenos que son simultáneamente psicológicos y sociales. Este es el caso del acto de las comunicaciones de masas, del lenguaje de las influencias que ejercemos los unos sobre los otros, de las imágenes y signos en general, de las representaciones sociales que compartimos y así sucesivamente. De movilizar a una masa de hombres, luchar contra los prejuicios, combatir la miseria psicológica provocada por el paro o la discriminación, sin duda alguna mayor que la miseria económica, siempre nos encontraremos ante lo individual y lo colectivo solidarios, incluso indiscernibles. La Psicología Social nos enseña a observarlos de esta manera permaneciendo fiel a su vocación entre las ciencias.*⁴²

⁴¹ Esta perspectiva teórica se desarrollará en el punto 2.3

⁴² Idem, P.27



En síntesis, la Psicología Social tiene como objeto de estudio, según este autor, todos los fenómenos que tienen relación con la ideología, la comunicación, los comportamientos, productos de las representaciones sociales.

E) La de la Vida Cotidiana, con los aportes teóricos de Ágnes Heller, permitieron ubicar contextualmente la enseñanza de la Historia de la Educación y recuperar al docente como un particular, mismo se encuentra limitado por un periodo histórico, el cual porta una serie de características como son: edad, género, nivel de formación, clase social, etc. , con las que se garantiza la reproducción social, ya que lo ubican en un lugar de la vida cotidiana.

F) La Didáctica Crítica, se recupero los aportes de autores como Davini Maria Cristina, Pansza, Margarita, Kemnis y Carr para conceptuar el proceso de enseñanza y las representaciones sociales. Lo cual ayudó a entender que el conocimiento que se tramite en el aula está cargado de representaciones sociales, cuyas funciones están relacionadas con la elaboración de imágenes en torno a la realidad que se estudia. En este orden de ideas las representaciones en torno a la Historia de la Educación se contemplaron como una teoría que aporta elementos para interpretar cómo los sujetos de la educación construyen la realidad pedagógica y educativa.

Un cuarto momento metodológico de la construcción teórica del objeto de estudio implica su precisión, un recorte, para concretarlo en su delimitación dentro de un marco espacio-temporal. Mismo que a continuación se presenta.



DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

En este nivel de recorte espacio-temporal del objeto de estudio, las representaciones sociales se recuperaron como línea de investigación cualitativa que poco se ha impulsado en nuestro país, lo que permite abrir brecha sobre este tipo de investigación en su carácter educativo. Lo que da posibilidad de la recuperación de los sujetos reales que intervienen en las instituciones educativas y en este sentido interpretar su subjetividad. Metodológicamente fue necesario reconocer que este objeto de investigación se encuentra inmerso dentro de un contexto histórico que lo condiciona y articula con los diferentes niveles de la realidad, lo cual le da movimiento. Este contexto es la Carrera de Pedagogía de la ENEP Aragón UNAM.

Además, hay que tener presente que el objeto de investigación se explica dentro de ciertos parámetros de tiempo, en nuestro caso abarca temporalmente 1999-2003, aunque requiere de algunos antecedentes para comprender su devenir histórico. El punto de partida de este proceso es la creación del Plan de Estudios de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, hasta llegar a su estado actual en la ENEP Aragón. Esta reconstrucción histórica se realizó tomando como eje de análisis el Área Histórico-Filosófica de dicho plan, ya que es en ella donde se ubican curricularmente las materias de Historia de la Educación.

Por otro lado, se reconoce que cualquier disciplina o asignatura como son las de Historia de la Educación, conllevan implícitamente el principio de enseñabilidad en sí mismas. Lo cual posibilita la construcción de representaciones sociales, porque a través de su enseñanza con apoyo de materiales de trabajo, como artículos, resúmenes, informes de investigación, y toda clase de publicaciones, llevan este principio epistemológico básico de cualquier disciplina; Este principio de enseñabilidad representa una racionalidad que refleja un medio de socialización de las representaciones sociales que han sido legitimadas históricamente.



*La enseñabilidad del saber no es una superestructura científica, lo estamos describiendo en este proceso necesario en el que el científico desmenuza su explicación, la desagrega lógicamente y la reorganiza de manera presentable y convincente, tal como lo haría cualquier profesor en el proceso de enseñanza ante un grupo promedio y abstracto de alumnos, para el cual planea analíticamente una cierta dosificación de conocimientos previendo a la vez la secuencia y concatenación con que habrán de transmitirse en forma persuasiva y coherente.*⁴³

En este sentido, las materias de Historia de la Educación de la Licenciatura en Pedagogía, de la ENEP Aragón, como campos de conocimiento, llevan en sí mismas una racionalidad de construcción que se sintetiza en contenidos curriculares disponibles a los estudiantes, lo que implica el principio de enseñabilidad. Es decir, son enseñables en sí mismas, aunque su instrumentación puede o no ser coherente con su lógica interna. Por ello, nos preguntamos, ¿si bien una materia curricular como son las de historia de la educación tiene en sí misma el principio de enseñabilidad, qué otros elementos intervienen en su instrumentación?

En el proceso de enseñanza-aprendizaje los contenidos, se presentan por lo menos tres lógicas: la lógica de los contenidos, la lógica de aprehensión de los estudiantes y la lógica de enseñanza por parte de los docentes. En particular, en esta última caben las siguientes interrogantes: ¿Las representaciones sociales que los docentes poseen a partir de su particularidad y situación socio-cultural condicionan las formas de percepción de los contenidos por parte de los alumnos? ¿Será igual la manera de enseñar los contenidos curriculares un docente con un género que otro con uno distinto? ¿Las representaciones sociales que portan los docentes de las asignaturas de Historia de la Educación son producto o reconstrucción de las representaciones sociales que se imponen de occidente en torno a la historia y a la educación?, ¿Qué

⁴³ Flores Ochoa, Rafael. (1994) Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Colombia, Ed. Mc Graw Hill, P.77



representaciones sociales tienen los docentes de esas asignaturas sobre la Historia de la Educación y su enseñanza?⁴⁴

Estas interrogantes nos ubican frente al ámbito de lo didáctico, por lo que interpretar la enseñanza de la Historia de la Educación desde las representaciones sociales de los docentes de pedagogía, remite a articular ese proceso con los demás elementos que intervienen en el proceso formativo de los estudiantes. Por una parte, remite a los contenidos curriculares de los programas educativos de las asignaturas antes citadas porque se reconoce que en estos instrumentos de trabajo se cristalizan las representaciones sociales que portan los docentes; es decir, en el principio de enseñabilidad de los saberes socialmente legitimados.

Por otra parte, se vincula con la práctica educativa que realizan los docentes, asumida como proceso de enseñanza, espacio donde cotidianamente se transmiten sus representaciones sociales sobre la Historia de la Educación.

Estudiar a los docentes de Historia de la Educación desde su particularidad, ubica en la necesidad de abordarlos en diferentes planos en los que conforma su subjetividad como profesores, tales como: el trabajo, formación y actualización académica, producción intelectual, etc. Espacios en los cuales construye y reconstruye representaciones sociales en torno a ese campo de estudio. Para lo cual recuperamos los planteamientos teóricos de Ágnes Heller.

Asimismo, metodológicamente, interpretar a cualquier profesor de Historia de la Educación desde estos planos implica la necesidad de ubicación espacio-temporal:

⁴⁴ Las interrogantes aquí juegan el papel metodológico importante, ya que van posibilitando una direccionalidad en la construcción teórica del objeto de estudio, posibilitan su articulación con los niveles de la realidad, lo que permite su ubicación en coordenadas espacio-temporales. Al mismo tiempo marcan la actitud del investigador frente a la realidad.



*ya que es en coordenadas en donde se manifiesta como realidad concreta buena parte de la especificidad que reviste un sujeto frente a otro sujetos, en otros tiempos y espacios.*⁴⁵

Situación que conllevó, como primera etapa, a realizar un estudio interpretativo de los curriculum vitae de los catedráticos de las asignaturas de Historia de la Educación en México y de las asignaturas de Historia General de la Educación, mismos que fueron trabajados bajo la categoría de biografía académica-profesional, esto con el fin de caracterizar a cada uno de ellos bajo un estilo de vida.

Esta situación tuvo la intención de superar las investigaciones que trabajan bajo el modelo de docentes ideales, las cuales

*no analizan al actor en su escenario histórico, con las circunstancias coyunturales que lo rodean y con la interpretación particular que él le adjudica desde su situación biográfica.*⁴⁶

Un elemento importante para la interpretación de esa práctica educativa es el estudio de los docentes como sujetos particulares, por lo que se retomaron los aportes teóricos de Ágnes Heller, los cuales posibilitaron reconocer sus características, tales como: género, profesión, estado civil, lugar de nacimiento, condición contractual, producción intelectual, entre otros elementos de carácter subjetivo.

Esta condición llevó a utilizar el método biográfico en su vertiente técnica-instrumental: al curriculum vitae. En una segunda etapa se realizó un estudio comparativo de los elementos seleccionados de los curriculum vitae, ello con el objetivo de analizar las diferentes experiencias laborales.

⁴⁵ León, Emma. (1997) "El magma constitutivo de la historicidad" en León, Emma y Zemelman, Hugo. *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social.*, Ed. CRIM-UNAM. ANTHROPOS, p. 43

⁴⁶ Piña Osorio, Juan Manuel. "El docente como particular entero" Op. Cit p. 84



Los indicadores que se recuperaron de acuerdo con la teoría de la vida cotidiana, que fundamenta el presente trabajo, fueron: edad, sexo, lugar de nacimiento, estado civil, escuela de formación profesional, años de experiencia, condición contractual, año de titulación, publicaciones, ponencias, asesorías de tesis, otros estudios. Todos ellos relacionados con la Historia de la Educación. Como un elemento metodológico de apoyo a esta fase de la investigación se solicitó a los docentes que escribieran su autobiografía, en la cual rescataran como eje articulador su vida académica. Ambos instrumentos se conceptualizaron como textos narrativos de su trayectoria formativa y laboral. Además, ayudó desde este marco conceptual, para dar cuenta de cómo se incorporan a la Carrera de Pedagogía como profesores de las materias de Historia de la Educación.

Actividad que implicó para los docentes recuperar y reconstruir sus trayectorias académicas en una forma dinámica, ya que:

(...) las trayectorias de los docentes sociales rompen con la visión lineal y encadenada de las determinaciones sociales, en la medida en que ellos mismos pueden llegar a conformarse en una cierta gestalt o configuración, a partir de las afluencias de realidades materiales y simbólicas, cuyos espacios, ritmos y temporalidades no obedecen únicamente al criterio de distancia cronológica o de secuencia y ordenamiento concatenado de pasado objetivado en estructuras, sino también a contenidos y formas en una disparidad de velocidades y tramas, de latencias y emergencias, que operan en coordenadas espaciotemporales plásticas y polifónicas que pueden estar incluso dispersas y atomizadas, pero que, en su conjunto, dan el matiz específico y particular en que se constituye la dinámica de un sujeto ⁴⁷ como particular.

⁴⁷ Idem. P.45



En esta etapa se recuperan como fundamentos los planteamientos teóricos de Jerome Bruner y Susan Weisser, quienes parten de dos tesis: la primera, referida a que desde la adquisición del lenguaje, el informante está pautado por convenciones estilísticas y por reglas de género; la segunda, señala que la forma de una vida es tanto una función de las convenciones de género y estilo en las que se expresa como lo es, por así decirlo, de lo que sucedió en el curso de esa vida. Para ellos,

*las vidas son textos: textos que están sujetos a revisión, exégesis, interpretación y así sucesivamente. Es decir, las vidas relatadas son tomadas por quien las relata como textos que se prestan a distintas interpretaciones (...) el texto en ese sentido, equivalen a un informe narrativo conceptualmente formulado de lo que ha sido una vida.*⁴⁸

Al mismo tiempo se interpretaron los programas educativos de las asignaturas de Historia de la Educación, bajo los conceptos–indicadores: educación, tiempo, historia como los ejes⁴⁹ que permiten interpretar la estructura de las representaciones sociales de la historia de la educación. Es decir, en los programas educativos se ven reflejadas las representaciones sociales que tienen los profesores en torno a la enseñanza de la historia de la educación.

Como resultado de la interpretación de la autobiografía académica de los docentes y del curriculum vitae, se estructuró y aplicó una entrevista semi-estructurada en profundidad, ambas herramientas metodológicas se inscribieron en la perspectiva de la investigación cualitativa, misma que permitió realizar un estudio de análisis semántico del discurso, el cual se centra en pequeños grupos. Esta perspectiva se considera como:

⁴⁸ Bruner Jerome y Weisser Susan. “ La invención del yo: La autobiografía y sus formas” en Olson, David. Y Nancy Torrance (comp.) Cultura escrita y oralidad. Material fotocopiado.

⁴⁹ Los conceptos- indicadores con los cuales se interpretaron las representaciones sociales de los profesores, responden a la lógica de su discurso. Es decir, no fueron elegidos a priori, sino como resultado del análisis del discurso de los profesores, estos tres grandes conceptos se presentaron como una constante.



“Un proceso de construcción de conocimientos mediante el cual permite interpretar los significados del quehacer cotidiano de los seres humanos, entendidos como sujetos que organizan y comprenden sus comportamientos a través de los significados que para ellos tienen los objetos, las personas, y el ambiente en donde se encuentran inscritos, los cuales, dicho de paso, son construidos por ellos mismos.”⁵⁰

Cabe señalar que el término profundidad tiene una connotación epistemológica en cuanto posibilita un momento de apertura- aprehensión de manifestaciones, tanto objetivas como subjetivas que se presentan en los discursos de los docentes entrevistados.

Dentro del discurso de los docentes se manifestaron las representaciones sociales que ellos han asimilado o construido durante su experiencia académica como profesionales de la educación. Con estas líneas descritas hasta aquí el interés se centra en destacar que los docentes se visualizaron como buenos informantes, con los que se estableció un proceso dialogal⁵¹ en torno a la enseñanza de la Historia de la Educación.

El empleo de la entrevista en profundidad se fundamenta en el principio de que este instrumento posibilita que los docentes realicen un acto de autorreflexión sobre su trayectoria académica, se resignifican como sujetos en la historia. En palabras de Díaz Barriga:

La entrevista a profundidad opera bajo la suposición de que cada persona resignifica sus experiencias a partir de la manera cómo ha

⁵⁰ Carrillo Avelar, Antonio. (1999) *Los indígenas en las escuelas bilingües y su cultura instituida e instituyente*. Tesis Maestría en Ciencias Antropológicas. UAM Iztapalapa. P.41

⁵¹ Cfr. Sánchez Puentes, Ricardo. (1985) “ La investigación científica en ciencias sociales” en *Revista mexicana de Sociología*, No.1/84, México, Ed. U.N.A.M. , pp.129-160



integrado su conocimiento, percepción y valoraciones en relación con lo que lo rodea. ⁵²

En relación con nuestro objeto de estudio se precisa diciendo que la información recopilada a través de este instrumento permitió interpretar, a través de las historias académicas de los docentes, los procesos de construcción y reconstrucción de sus representaciones sociales que posee sobre la enseñanza de la historia de la educación.

Además, permitió comprender que los catedráticos, como sujetos particulares, portan representaciones sociales que se significan desde su género, estado civil, formación profesional de origen, edad, estatus contractual, años de experiencia docente, producción intelectual, etc. Además, para conocer con mayor precisión y profundidad algún detalle de las respuestas emitidas por los docentes, o bien de los datos encontrados en el currículum vitae, así como de los programas educativos, todo aquel indicio que se consideró importante para la investigación. lo cual se desarrolla más adelante en el siguiente capítulo.

Lo importante aquí es destacar que la entrevista en profundidad nos permitió rescatar la subjetividad de los docentes desde el ámbito social, ya que sus expresiones representan su objetivación, que si bien es personal, al mismo tiempo es producto de su convivencia interpersonal y, por ende, frecuentemente es referida a sujetos sociales.

Es menester hacer hincapié en el sentido de que metodológicamente el empleo de la entrevista en profundidad se inscribe dentro de un trabajo cualitativo de investigación, en una modalidad de estudio de caso, la cual nos permitió la elección de nuestros sujetos de investigación:

⁵² Díaz Barriga, Ángel. (1195) Empleadores de Universitarios, un estudio de sus opiniones. México. Ed. CESU Miguel Ángel Porrúa. p.112



*El estudio de caso se caracteriza porque presta atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidos a través de casos.*⁵³

En palabras sencillas, el estudio de las representaciones sociales que poseen los docentes de Historia de la Educación se realizó como estudio de caso, ya que permitió conocer su estilo de vida académica.

En el caso que nos compete, el mismo proceso se da en las representaciones sociales. Por ello, fue importante realizar las grabaciones magnetofónicas de las entrevistas en profundidad, mismas que fueron transcritas para su interpretación. Cabe citar que:

*Los etnometodólogos, en particular, han insistido en la conveniencia de un estudio cuidadoso del habla grabada como medio de describir las normas y costumbres que rigen la interacción, los procesos a través de los cuales los participantes desarrollan una definición compartida de la situación.*⁵⁴

El grabar el habla de los profesores permite "atrapar" las representaciones sociales de los profesores de Historia de la Educación, para posteriormente ser analizadas e interpretadas. Ya que se parte de la idea de que el lenguaje hablado permitió a los informantes manifestar sus identidades, sus visiones del mundo, sus representaciones sociales, sus valores, entre otros. De tal manera, partimos de que el habla es un medio que une lo cognitivo con lo social.

Además,

⁵³ Buendía Eisman, Leonor. Et.al. (1998) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. España, Ed. Mc Graw Hill, p. 257.

⁵⁴ *Ibidem*. Tomo III, p. 115



*el habla pone de manifiesto los procesos por los que se relacionan los nuevos conocimientos con los anteriores.*⁵⁵

En este proceso de interpretación de las respuestas de los docentes se tuvo presente que

*El análisis conversacional no se basa en un análisis de unidades monológicas independientes, sino que se trata de un proceso de construcción interactiva, en el que participa un hablante y un oyente; aunque éste último no participe de manera convincente, su silencio, sus actitudes en esencia, están posibilitando una forma de comunicación.*⁵⁶

Es decir, hay un discurso y un diálogo desde planos comunicativos expresos tanto en forma oral como visual y gesticular.

Al tenor, emplear las grabaciones permitió captar el lenguaje cotidiano de los docentes, lo que dio pauta para interpretar el sentido de sus representaciones sociales en torno a la enseñanza de la historia. Un aspecto importante de la etnometodología es la necesidad de la descripción, ya que se propone mostrar los medios a través de los cuales los miembros se van organizado en grupo.

A partir de estas dos fases que se ven reflejas en el último capítulo de esta tesis, situación que conllevó a reflexionar sobre cómo se está conceptualizando a los docentes de Historia de la Educación, por lo que de acuerdo con la fundamentación teórica, ellos fueron recuperados como sujetos históricos en situación de cultura. Al tenor Piña Osorio cita:

⁵⁵ Wittrock, C. Merlin. (1997) La investigación de la Enseñanza. Tomo III. México, Ed. Paidós, P.627

⁵⁶ Carrillo Avelar, Antonio, Op. Cit. p.60



En consecuencia, para interpretar el trabajo del docente, es necesario apoyarse en otras nociones: a) el docente es un sujeto histórico o un particular, porque así es el mundo que lo rodea; b) este particular entero actúa en su vida cotidiana de manera racional como no racional; c) el docente es un particular que actúa como hombre entero porque es portador de valores, juicios, prejuicios y de contenido afectivo y tensión emotiva; d) la docencia es una práctica social que puede interpretarse desde su construcción histórica o desde su concreción social.⁵⁷

En síntesis, la problematización y la construcción teórica del objeto de investigación⁵⁸ se centra en interpretar las representaciones sociales que poseen los docentes sobre la enseñanza de la Historia de la Educación de la Licenciatura en Pedagogía.

Es importante señalar que al mismo tiempo se realizó un estudio sobre las investigaciones que se han hecho en torno a las representaciones sociales,⁵⁹ tanto en el ámbito nacional como en el ámbito internacional. Cabe aclarar que no se pretendió realizar un estado del arte propiamente dicho, sino un panorama de las investigaciones que han circulado en nuestro país, y sobre todo a las que se tuvo acceso, ellas se encuentran redactadas básicamente en tres idiomas: español, francés e inglés.

Esta actividad tuvo la intención de indagar qué, cómo, cuántas se habían desarrollado en general, pero principalmente en el campo de la educación. Estas últimas son las que se presentan en forma concreta, tomando como criterios para su

⁵⁷ Piña Osorio, Juan Manuel. "El docente como particular entero" Op. Cit. pp. 84-85

⁵⁸ La observancia de los momentos metodológicos de la construcción del objeto de investigación dan la pauta para la construcción de la metodología de investigación y la formulación de los objetivos y del capitulado del proceso de investigación presentado en la tesis.

⁵⁹ Este punto se desarrolla más adelante en el inciso número 3.6.



presentación el título de la investigación, nombre del autor, el objetivo, los fundamentos teórico metodológicos, los resultados o conclusiones.

La descripción de las investigaciones se realizó en tres contextos: europeo, americano y en nuestro país.



CAPÍTULO I LAS MATERIAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: SU PASADO, SU ESTADO ACTUAL Y SU PROSPECTIVA





CAPÍTULO I LAS MATERIAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. SU PASADO, SU ESTADO ACTUAL Y SU PROSPECTIVA

PRESENTACIÓN

Hoy en día, una de las áreas curriculares del plan de estudios vigente, donde se refleja con mayor claridad, el desprecio de los alumnos por la teoría, es sin duda el área histórico-filosófica. Basta echar una mirada rápida al porcentaje de tesis para darnos cuenta del poco interés del pedagogo para incursionar intelectualmente en esta área. Hasta la fecha han egresado 24 generaciones de estudiantes de pedagogía con un total de 7000 aproximadamente, de las cuales se han titulado aproximadamente 900, pero solo hay 9% de tesis que se ubican dentro de esta área. Situación que se refuerza con las casi nulas prácticas profesionales que los egresados desarrollan en esta campo. Los datos preliminares arrojados del Programa de Seguimiento de Egresados de Aragón (PROSEA) demuestran que el 3 % de encuestados se desarrolla profesionalmente en el área histórico-filosófica.

Esta situación se explica por la racionalidad que fundamenta y que impera tanto en el plan de estudios vigente como en la mayoría de los campos de desarrollo profesional es de corte instrumental, donde se privilegia el saber hacer, soslayando el saber ser y el saber pensar, desde los cuales se pueden proponer alternativas de solución a las problemáticas que sufre actualmente la mayoría de la población mexicana.

Interpretar las representaciones sociales que poseen los profesores de la Historia de la Educación, requiere de reconocer la importancia que estas materias tienen en la formación del pedagogo, por un lado, así como su evaluación histórica como fuente de construcción de las representaciones sociales, por otro lado.

Entonces, la reconstrucción histórica de las materias de Historia de la Educación lleva implícitamente la historicidad de su representación ante la cual sus enseñantes se enfrentan al incorporarse a la docencia. Esta evolución habla de la direccionalidad



que han tenido en diferentes momentos curriculares, cuyo contenido se centran en explicar los procesos educativos y pedagógicos que ha vivido el mundo de occidente principalmente.

Las materias de historia de la educación, en la Carrera de Pedagogía, tienen como finalidad el explicar el tiempo educativo presente en el que se desarrollan los estudiantes, con ello se busca que ellos adopten una postura frente a su vida cotidiana. Esto implica el desarrollo de una conciencia crítica ante la postura neoliberal y la globalización económica cristalizada en mercados libres de comercio.

Estas posturas dan cuenta de los comportamientos de los estudiantes, como producto y proceso de las representaciones sociales que van abordando dentro del área histórico-filosófica.

Por otro lado, la enseñanza de la Historia de la Educación cobra significado por la influencia de procesos acelerados de la tecnología que permiten el acceso de información que muchas de las veces poco tienen que ver con nuestra realidad. Más aun que también hoy en día la educación oficial ha quedado en manos de los empresarios, quienes intentan re-escribir desde su visión la historia de nuestro país, por consecuencia darle un sentido empresarial a la educación.

Situación que no escapa a la tradición que ha mantenido la Universidad Nacional. En otras palabras, la construcción y difusión de conocimientos característica fundamental de nuestra Alma Mater, se ve trastocada por las políticas educativas y de financiamiento externos a ella, que son dictadas por un Estado Neoliberal, donde la excelencia, la eficacia y la eficiencia son los cánones y garantes de su nuevo rol social que ha de jugar, como parámetros de la calidad en la educación que brinda y por los cuales se puede competir en el ámbito internacional. Según las políticas educativas que el Estado dicta para la educación superior.



No sólo la universidad se ve violentada por esas políticas neoliberales, sino toda la educación en general, es

*(...) un momento histórico en donde la sociedad ha objetualizado a la educación en la forma de un instrumento científico y técnicamente eficaz para el control social. El sentido de las prácticas pedagógicas apunta hacia la enajenación del hombre de su condición humana. El Hombre ha muerto y en su lugar ha aparecido sus representaciones simbólicas, articuladas dentro de sistemas de organización.*⁶⁰

La política que el Estado ha instrumentado en torno a la educación tiende, según se percibe en la cita, ha desconocer a los sujetos de la educación sustituyéndolos por sujetos abstractos, es decir, el sujetos es sólo símbolo. Por lo que en contrapartida, el hacer una investigación centrada en los profesores de historia de la educación es rescatar su existencia concreta.

En este marco interpretar las representaciones sociales de los docentes en torno a la enseñanza de la Historia de la Educación, lleva a reconocer que el objeto de estudio tiene movimientos en su devenir histórico, lo cual hace necesario indagarlos para reconocer el por qué del estado actual de las materias de Historia de la Educación.

1.1. CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LAS MATERIAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

El propósito que llevó a desarrollar este punto es tratar de esclarecer algunas interrogantes que surgen en torno al currículum de Pedagogía, específicamente al de la ENEP Aragón. Interrogantes que se consideran que pueden contribuir a comprender algunas de las problemáticas por las que está atravesando actualmente

⁶⁰ Andión, Maurio. Citado en Guevara Martínez Isaac Tomás. Op. Cit. pp. 1 -2



el plan de estudios vigente en lo general y las materias de Historia de la Educación en particular.

Estas interrogantes son las siguientes: ¿Cómo surge el plan de estudios de Pedagogía en la ENEP Aragón?, ¿Qué modificaciones ha sufrido?, ¿A qué han respondido?, ¿Cuál es la estructura de este plan de estudios?, ¿Qué se espera del Pedagogo formado en esta institución?, ¿Qué evolución histórica ha tenido las materias Historia de la Educación?, ¿Qué papel han jugado las materias de Historia de la Educación en la formación del pedagogo?

Específicamente en lo que respecta al área histórico filosófica, ¿Cuál ha sido el desarrollo y conceptualización del área y de las materias que la conforman?, ¿Cómo las materias de Historia de la Educación se inscriben en esta área curricular?, ¿Qué representaciones sociales se construyen al interior de estas materias?

Para poder dar respuesta a estas preguntas, que en general inquietan a la comunidad de Pedagogía de la ENEP Aragón,⁶¹ es necesario rastrear el origen y desarrollo del plan de estudios del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, ya que

en 1976 la carrera de Pedagogía a semejanza de las otras que se imparten en la escuela, inició sus actividades académicas con el plan de estudios vigente en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras.⁶²

Los antecedentes del Plan de Estudios de Pedagogía, los encontramos en la Escuela Nacional de Altos Estudios, en donde se formaban profesores de las escuelas secundarias y profesionales, por lo que una de las tres secciones en que se

⁶¹ Es necesario aclarar que actualmente el plan de estudios ha sufrido una reestructuración a partir de una evaluación curricular participativa, contándose con un nuevo plan de estudios para la carrera de pedagogía.

⁶² Blanca Rosa Bautista Melo y Alberto Rodríguez. (1982) "La Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón" en *Encuentro sobre diseño curricular*. Memoria. Ed. ENEP Aragón, México. p. 52



estructuran sus estudios es la de humanidades y en donde se ubican los estudiosos del campo pedagógico. Las finalidades de esta escuela se encaminaban a

*Especializar, investigar, formar profesores superiores, (y) con cuya fundación se reimplantaba en México, oficialmente, el estudio sistemático de la filosofía, de las disciplinas humanísticas.*⁶³

Inaugurada en 1910 la Escuela de Altos Estudios es considerada como antecedente de la Facultad de Filosofía y Letras.

En esta escuela se pretendía brindar una mejor formación de docentes con cursos de Pedagogía, entendiendo por ello "dominar" metodologías propias de las materias que impartían.

*El problema esencial de la Escuela de Altos Estudios, que era el conseguir la formación continua de investigadores y catedráticos seguía en pie, ninguna escuela universitaria llenaba esta necesidad.*⁶⁴

En el año de 1920 siendo Antonio Caso y Ezequiel A. Chávez rector y director respectivamente de la Escuela de Altos Estudios, se crea un nuevo plan de estudios donde una de las sub-secciones sería la de Ciencias y Artes de la Educación conteniendo nueve asignaturas, entre ellas Historia de la Educación. Además de Ciencia de la Educación, Organización Escolar, Psicología de la Adolescencia, Psicología de la Educación, Metodología General, Fenómenos sociales en sus relaciones con la educación y cursos prácticos de perfeccionamiento de la técnica educativa.

⁶³ Ruiz Gaytán, Beatriz. Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras. (Tesis de maestría) México, UNAM, p. 52

⁶⁴ Ídem. P. 52



Al cursar estos estudios se adquiría el grado de maestro y doctor en Ciencias de la Educación.

Con lo que respecta a nuestro interés, se considera de gran importancia señalar cómo se está entendiendo la Historia de la Educación dentro de este Plan de Estudios. Para ello se rescata en primer lugar las finalidades que, pretendía lograr esta institución a través de éste:

1-Se pretende enfocar la labor de Altos Estudios hacia el conocimiento y el mejoramiento de la realidad cultural mexicana

*2-Más o menos viviendo en paz el mexicano, inseguro de la realidad, trata de buscar la verdad de su propio yo, y se siente el deseo de saber todo lo que pasa y ha pasado a su alrededor, de preguntar, de aprender, de actuar; esto se refleja en el plan expuesto, donde encontramos una serie de propósitos prácticos que giran esencialmente en torno a problemas mexicanos.*⁶⁵

Por otra parte, se cita la influencia que Antonio Caso ejerció sobre este plan de estudios, y específicamente en la materia de Historia de la Educación, con una visión acerca de la historia que nos permite entender cual es la conceptualización de la historia de la educación:

1. Considera que el fundamento de toda sociedad es el hecho de tener conciencia del prójimo como de su semejante.
2. Considera que la Historia es una imitación creadora.
3. La historia no formula leyes sino que intuye lo individual, lo único, "lo que nunca vuelve a ser como fue". Las ciencias son "dueñas del tiempo" la historia se contrae a lo individual, lo único y lo pretérito.⁶⁶

⁶⁵ Ídem. p. 65

⁶⁶ González Navarro, Moisés. (1970) *Sociología e Historia en México* (Barreda, Sierra, Parra, Molina, Enríquez, Gamio, Caso) EL COLEGIO DE MÉXICO, México, (jornadas, 67) p 78



4. La historia... no podía enseñarse como la evolución de las instituciones sociales porque es más que eso, pues es, esencialmente "el conocimiento del individuo."⁶⁷

Por lo anteriormente señalado, se puede decir que la Historia de la educación al narrarnos la labor de determinados pro-hombres en el ámbito educativo, conduciría a los estudiantes a seguir esa labor, a encontrar aquellos elementos que han permitido el desarrollo de estos genios.

*Cuya facultad fundamental es oponerse a la muchedumbre, vejarla si es menester, restregarle sus errores si encuentra una posición falsa. La inteligencia humana es la individualidad victoriosa.*⁶⁸

De ahí la importancia de formar a maestros con esta idea de educar individuos capaces, seguros, para llevar a cabo la resolución a las problemáticas por las que atravesaba la nación mexicana en esos momentos.

Sin embargo, aun a pesar de esta pretendida finalidad de formar profesores,

*Este plan de estudios, no dura mucho tiempo ya que en 1923 sufre modificaciones pretendiendo formar a misioneros de educación, y en donde se centra la atención a otro tipo de materias que capacitaran a los maestros como educadores capaces de llevar consigo a las zonas más distantes un verdadero impulso civilizador.*⁶⁹

Como se observa la formación de profesores adquirió otro sentido, su imagen social se centra en un apostolado.

⁶⁷ Ídem p.80

⁶⁸ Ídem.

⁶⁹ Beatriz Ruiz Gaytán. Op. Cit. p.65



Posteriormente, para 1924 la escuela se transforma en Facultad de Graduados, Normal Superior y Facultad de Filosofía y Letras. De esta manera su sección de Ciencias de la Educación se convirtió en una Normal Superior.

Después de lograda la autonomía universitaria, la Facultad de Filosofía y Letras sufre una serie de reformas. Sin embargo, los cursos de Pedagogía en la formación de profesores siempre estuvieron presentes, subsistiendo al desaparecer la Escuela Normal Superior en 1934, por lo que el departamento de Ciencias de la Educación adquirió una gran importancia, ya que representó para la Universidad un apoyo de consulta y coordinación de estudios. Este departamento participó en la formación de profesores aunque ya no otorgaba el grado de maestría, así adquirió

*otra orientación y no ya como una maestría en Ciencias de la Educación, independientemente de las demás carreras de la facultad.*⁷⁰

La Escuela Normal adquirió la responsabilidad sobre la maestría en Ciencias de la Educación, y en cuyo plan de estudios aparece como materia obligatoria Filosofía de la Educación (2 semestres), y como materia optativa Historia de la Educación Mexicana (un semestre)

Al respecto, es vital entender la continuidad de la influencia de Antonio Caso quien explica a la filosofía como una intuición de lo universal y a la historia, como ya se ha señalado, como una imitación creadora.

La Universidad Nacional Autónoma de México, para 1953 vuelve a impartir la maestría en Ciencias de la Educación, con un plan de estudios semejante al de 1935.⁷¹

⁷⁰ Patricia Ducoing, *Historia de la Carrera de Pedagogía*, (Tesis de maestría), UNAM, México



Sólo que Historia de la Educación pasa a ser una materia obligatoria.

Para 1953, Ciencias de la Educación se convierte en especialización, y para 1954 al crearse Ciudad Universitaria se contempla de nuevo su calidad de maestría. Es para 1955 cuando los departamentos de la Facultad pasan a ser colegios, quedando constituidos de la siguiente manera: Filosofía, Letras, Psicología, Historia, Geografía, Pedagogía y Antropología.

1.1.1. EL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA DEL COLEGIO DE PEDAGOGÍA

El primer plan de estudios para la maestría en Pedagogía se elaboró bajo la influencia normalista de Francisco Larroyo quien concibe a la Pedagogía como la ciencia de la educación que

*describe el hecho educativo, busca su relación con otros fenómenos, lo ordena y clasifica, indaga los factores que lo determinan, las leyes a las que se haya sometido y los fines que persigue.*⁷²

Es decir, la Pedagogía, según Larroyo, es la reflexión que se da después de una acción educativa dentro de una comunidad en la que las generaciones jóvenes se adaptan a las generaciones adultas mediante un proceso de apropiación de hábitos, formas de vida, ideas, creencias, prácticas, etc.

A lo antes referido, tendríamos que agregar una concepción de Pedagogía General que permite tener una visión de unidad entre la teoría y la práctica, la administración y la organización educativas y la didáctica y el arte de enseñar. Aquí encontramos la

⁷¹ Cfr. Antonio Carrillo (1986) "Algunos supuestos teóricos sobre la racionalidad empleada en el plan de estudios de la carrera de Pedagogía en la UNAM" en *Memoria del foro análisis del currículo de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón*. Ed. ENEP Aragón, México

⁷² Larroyo Francisco. (1982) *Diccionario Porrúa de Pedagogía y Ciencias de la Educación...*. Editorial Porrúa, México, p.209.



fueron fuente de las representaciones sociales que muchas generaciones asimilaron, tanto en Ciudad Universitaria como en la ENEP Aragón, y que siguen teniendo una vigencia de menor impacto en nuestros días. Como se verá en capítulos más adelante algunos de los profesores entrevistados se refieren a esta idea de Larroyo. Con la primera generación que egresa de esta maestría

*se favorece la introducción del grado de Licenciatura, previo al de maestría... (esta Licenciatura) duraría tres años, exigía 36 créditos semestrales, contemplaba 8 materias generales y 8 monográficas como obligatorias, y 3 materias optativas.*⁷³

Es importante señalar que tanto este plan de estudios que estuvo vigente hasta 1966, como el anterior, tuvo una gran influencia de Francisco Larroyo y Leopoldo Zea respectivamente, como ya ha sido señalado en algunas investigaciones al respecto,⁷⁴ ambos discípulos de Antonio Caso.

En el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía (1959) aparecen como materias obligatorias Historia General de la Pedagogía, Historia de la Educación en México, y Filosofía de la Educación.

Para Francisco Larroyo:

la historia tiene como tarea describir y explicar los bienes de la cultura de cada una de las sociedades que han existido en el transcurso de los tiempos; de señalar no lo general de estos bienes, sino lo peculiar y diferente de cada uno de ellos, hasta descender a las biografías de los fundadores de religión, de los

⁷³ Carrillo Antonio. Op. Cit. p.134.

⁷⁴ Cfr. Aguirre María E. y Rosa Ma. Sandoval M. (1986) "El currículo formalizado y el currículo vivido en el colegio de Pedagogía en. Memoria del foro análisis del currículo de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón y Antonio Carrillo. Op. Cit.



*hombres de Estado, de los sabios, de los héroes y de los genios artísticos.*⁷⁵

De acuerdo con esta conceptualización, la Historia de la Pedagogía tendrá que narrar y comprender el modo como se desarrolla en lugar y tiempo la asimilación de la cultura y los factores que la determinan. Y es que en este sentido Larroyo considera que:

*el hecho de la educación no es otra cosa que el apropiarse la cultura de un lugar y tiempo.*⁷⁶

En 1966 se lleva a cabo una serie de cambios académico – administrativos. Durante el periodo como director de la Facultad de Filosofía y Letras, Leopoldo Zea, se amplían los años de duración de las licenciaturas, se transforma de 3 a 4 años, y se incluyen en todas estas licenciaturas materias pedagógicas obligatorias.

La Licenciatura en Pedagogía pretendía formar un profesionalista que

*tendría como actividades profesionales: la docencia, aspectos técnicos de la educación, administración escolar e investigación educativa.*⁷⁷

Para el cumplimiento de estas finalidades se consideran cuatro aspectos fundamentales

1. Conocimiento acerca del educando.
2. Conocimientos teóricos.
3. Conocimientos técnicos.

⁷⁵ Larroyo, Francisco. (1977.) Introducción a la filosofía de la cultura. Ed. editorial Porrúa, México, p.181.

⁷⁶ Larroyo, Francisco. (1979) Historia General de la Pedagogía. Editorial Porrúa, México p.42.

⁷⁷ Carrillo Antonio. Op.Cit p.134.



4. Conocimientos históricos.

En este plan de Estudios aparecen 4 especialidades entre ellas Teoría General de la Educación, Filosofía de la Educación, Ética profesional e Historia de la Educación en México.⁷⁸

En cuanto a las especialidades opcionales, la referente a Teoría e Historia de la Educación, cubría las siguientes materias, algunas de las cuales pasan a formar parte de las materias optativas del actual plan de estudios.

1. Historiografía General (enfoque pedagógico)
2. Historia de la Filosofía
3. Axiología
4. Epistemología de la Educación
5. Pedagogía Comparada
6. Sistema Educativo Nacional
7. Organismos Nacionales e Internacionales de Educación
8. Textos clásicos de la pedagogía
9. Problemas Clásicos de la Pedagogía
10. Historia de la Educación Latinoamericana
11. Práctica de la Investigación Pedagógica, Bibliográfica y Documental

En este plan de estudios todavía se perfila la idea de formar al pedagogo básicamente en el área de la docencia, es decir, contribuir a la formación de profesores, hacer del profesor un profesional de la docencia; a ello debe conducir la formación que se adquiere en materias como Historia General de la Educación,

⁷⁸ Las tres últimas se encuentran actualmente en el área histórico-filosófica del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía del plan vigente anterior y dentro del nuevo plan de estudios de la ENEP Aragón.



Historia de la Educación en México, Ética Profesional, Legislación Educativa, Sistema Educativo Nacional, entre otras.

Así mismo destacaríamos la concepción que se tiene de la filosofía, específicamente con Francisco Larroyo, como un dominio de la cultura, la parte de la cultura destinada a comprender y valorar en plano totalizador la propia cultura. Por ello, la filosofía tiene como objeto todo aquello que comprenda las producciones del espíritu o de la cultura humana: ciencia y moral, arte y amor, realidad y mística, derecho y política, educación y lenguaje

Entendiendo de esta manera a la filosofía, esta comprende tres ramas de carácter sintético: la Axiología General, la Filosofía de la Historia y la Antropología Filosófica.

Con esta visión totalizadora de la Filosofía, la Pedagogía adquiere el enfoque de Pedagogía Filosófica, retomando a Ángel Díaz Barriga, se considera que en este periodo,

de la década de los años cincuenta y sesenta fue fundamentalmente el de una Pedagogía Filosófica.⁷⁹

Con la incorporación de materias optativas se posibilita que se vayan agregando otras materias no consideradas hasta entonces. A partir de 1974, el plan de estudios sufre una notable transformación incluyéndose varias materias optativas y talleres; lo cual es considerado como un sentido pragmático que adquiere el plan de estudios debido a las condiciones sociales y a la llamada crisis educativa.

En el plan de estudios de 1976 se presentan como actividades fundamentales desarrollar por el pedagogo la planeación, programación, supervisión de actividades

⁷⁹ Díaz Barriga Ángel. (1986) La formación del pedagogo. Un acercamiento al tratamiento en el actual plan de estudios a los temas didácticos. Trabajo presentado en Foro Académico del Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México, p.5



de aprendizaje, así como la organización de centros escolares, orientación vocacional, educación especial, trabajo interdisciplinario en el desarrollo de la comunidad.

Si bien es cierto que se presentan en este plan de estudios un cierto número de materias optativas, este momento se presentó sin transformar las bases mismas del currículo⁸⁰. Varias de las materias optativas, pertenecen a otras licenciaturas que se imparten en la Facultad de Filosofía y Letras, y esto responde a que se pretende brindar una formación interdisciplinaria que contribuya a comprender y transformar los procesos educativos.

Al respecto, se nos dice

*sugerimos a los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, materias de las licenciaturas de Filosofía, Historia, Estudios Latinoamericanos y Letras Hispánicas, a cursar con carácter optativo, no se trata de materias adicionales sino de conocimientos que consideramos indispensables en el perfil profesional del pedagogo.*⁸¹

En este plan de estudios, aparecen las materias concentradas por áreas, las cuales son Psicopedagogía, Didáctica y Organización, Sociopedagogía, Filosofía e Historia de la Educación.

En el área de Filosofía e Historia de la Educación se conformo por las siguientes materias obligatorias:

⁸⁰ Cfr. Ídem.

⁸¹ Ma. Esther Aguirre, Op. Cit. p.14



PRIMER AÑO	SEMESTRES	CRÉDITOS
Antropología Filosófica	2	8
SEGUNDO AÑO	SEMESTRES	CRÉDITOS
Historia General de la Educación	2	8
TERCER AÑO	SEMESTRES	CRÉDITOS
Historia de la Educación en México	2	8
CUARTO AÑO	SEMESTRES	CRÉDITOS
Filosofía de la Educación	2	8
Ética Profesional del Magisterio	1	4

Como materias optativas aparecen las siguientes:

TERCER AÑO	SEMESTRES	CRÉDITOS
Epistemología de la Educación	1	4
Axiología	1	4
Metodología	1	6
Historia de la Filosofía	1	4
Historiografía General	1	4
Historia de las Ideas en América Latina	1	4
Seminario de Filosofía de la Educación	2	8



1.1.2. ANÁLISIS DEL ÁREA HISTÓRICO - FILOSÓFICA

La integración de las materias del plan de estudios de pedagogía de la ENEP Aragón en áreas de conocimiento responde al interés de garantizar cierta racionalidad al interior del mismo plan. Por ello, se considera fundamental señalar la importancia de la relación que deben guardar estas áreas con los objetivos de la carrera, el perfil del profesional y el campo de trabajo. Además, las áreas deben mantener cierta relación entre ellas y contar con ejes de formación.

Las áreas que integran el plan de estudios son las siguientes: Investigación, Sociopedagogía, Didáctica y Organización, Psicopedagogía e Histórico - Filosófica.

Las materias que conforman el área Histórico - Filosóficas son las siguientes:

MATERIAS OBLIGATORIAS

PRIMER SEMESTRE	CRÉDITOS
Antropología Filosófica I	4
SEGUNDO SEMESTRE	CRÉDITOS
Antropología Filosófica II	4
TERCER SEMESTRE	CRÉDITOS
Historia General de la Educación I	4
CUARTO SEMESTRE	CRÉDITOS
Historia General de la Educación II	4
QUINTO SEMESTRE	CRÉDITOS
Historia de la Educación en México I	4
SEXTO SEMESTRE	CERDITOS
Historia de la Educación en México II	4
SÉPTIMO SEMESTRE	CERDITOS
Filosofía de la Educación I	4
OCTAVO SEMESTRE	CRÉDITOS
Filosofía de la Educación II	4
Ética Profesional del Magisterio	4



Con respecto a las materias obligatorias de esta área, se cursan un total de 9 materias; en comparación a este número le rebasan el área de Didáctica y Organización con 14 materias y el área de Psicopedagogía con 10 materias. Las áreas que menos materias obligatorias cuentan en el plan de estudios son las de Investigación con 4 materias y la de Sociopedagogía con 3 materias.

Referente a las materias optativas tenemos las siguientes dentro del área histórico filosófica:

QUINTO SEMESTRE	CRÉDITOS
Epistemología de la Educación	4
SEXTO SEMESTRE	CRÉDITOS
Axiología	4
SÉPTIMO SEMESTRE	CRÉDITOS
Historiografía General I	4
Epistemología de la Educación	4
Seminario de Filosofía de la Educación I	4
Historia de la Educación en Latinoamérica	4
OCTAVO SEMESTRE	CRÉDITOS
Historiografía General II	4
Historiografía General	4
Seminario de Filosofía de la Educación II	4

Esta área cuenta con aproximadamente 11 materias optativas, Didáctica y Organización 19 materias, Psicopedagogía con 13 materias, Investigación con 8 materias y Sociopedagogía con 5 materias.

Sin embargo, las materias que adquieren mayor demanda por parte de los estudiantes son las áreas de Didáctica y Organización, y las de Psicopedagogía. Algunas observaciones que se han realizado en este sentido, se relacionan con el



hecho de que los estudiantes consideran que las materias son "grises" y que no les interesan. Así

encontramos una curva que refleja una cantidad mínima de frecuencia, de hecho a estas materias las podríamos considerar grises, en el sentido que parecen no interesar mucho en las respuestas de los alumnos ni para bien, ni para mal. En ellas se encontrarían todas las materias del área Histórico-Filosófica.⁸²

En cuanto a la demanda de los alumnos por contenidos que consideran necesarios para su formación, salen privilegiadas las áreas de Didáctica y Organización y de Investigación, siendo una de las menos favorecidas el área Histórico-Filosófica.

vale la pena precisar que en las áreas Histórico-Filosóficas y de Sociopedagogía se manifiesta una escasa demanda de contenidos.⁸³

Lo antes expuesto se debe básicamente a que consideran que estas materias brindan una formación teórica y de poca utilidad, ya que lo útil lo relacionan con la práctica, es decir, con lo técnico, el saber hacer.

El discurso de los alumnos no se sustrae al discurso social y educativo dominante, ni a las demandas concretas del mercado de trabajo que valoran la eficiencia del sistema educativo a partir de la eficacia del desempeño del sujeto en determinadas habilidades (cognoscitivas o manuales) técnicas. En esta situación se da de una manera automática una "negación" de la dimensión específica de la teoría como elemento indispensable en la formación profesional.⁸⁴

⁸² Ídem. p.21

⁸³ Ídem.

⁸⁴ Íbidem. p.19



En relación con las materias optativas podríamos decir que no todas se han implementado y algunas otras solo han tenido poca duración debido básicamente a falta de profesores que puedan impartir la materia, o por falta de demanda de los alumnos. En esta situación se encuentran, entre otras, Historiografía General I y II y Axiología, respectivamente.

Por otro lado, los contenidos de las materias optativas difieren de un semestre a otro dependiendo de cuales se lleguen a demandar. En este sentido son cambiantes, aunque generalmente tratan de abordar temáticas referentes al título de la materia, por ejemplo en Historia de la Educación en Latinoamérica puede referirse a diferentes periodos de la educación en Latinoamérica, a distintas zonas, a corrientes de la educación o incluso a determinados países.

Se considera que debido a la falta de interés sobre las materias optativas de esta área son pocos los alumnos que las cursan. Es por ello, que se estima conveniente considerar que las materias obligatorias deben procurar los contenidos mínimos que respondan a los objetivos y ejes de formación del área. De tal manera que se adquiera una formación básica, que no afecte al estudiante que decida no llevar ninguna materia optativa del área.

Por lo antes señalado, se concuerda con las observaciones realizadas en la primera investigación sobre el plan de estudios de Pedagogía de la ENEP Aragón, en donde se establece que

un breve análisis del mapa curricular permite observar la tendencia que tienen las materias a la dispersión, ante la ausencia de ciertos ejes conceptuales o problemáticos que promuevan una línea de formación, esto explica la sensación de los alumnos expresada en



*"es una combinación de toda, pero las materias no se enlazan",
"somos todólogos", "falta especialización".⁸⁵*

Si bien estas afirmaciones son resultado de una investigación que se realizó en el año de 1984, se puede afirmar con base a nuestra práctica como docente que este tipo de afirmaciones no ha cambiado significativamente en la actualidad. Ejemplo de esta situación pueda observar en la demanda de materias que privilegian el saber hacer, un vistazo a las actas de calificación sobre las materias que privilegian el saber hacer en comparación a las materias de orden teórico, ayuda a comprender cuales tienen mayor demanda por los estudiantes.

Ante esta situación, se señala que no se han logrado establecer ejes conceptuales en el área histórico-filosófico, ya que tan sólo se llega a un intento de fundamentación de ésta área que parece perderse y no se rescata para el trabajo al interior del área. En un intento de solución de este problema, se han propuesto algunos ejes articuladores por el responsable de esta área curricular, con el fin de dar coherencia entre los contenidos. Dichos ejes son:

- 1) Relación con los objetivos de la carrera y con el perfil del profesional.
- 2) Construcción de una conceptualización de la Filosofía y de la Historia.
- 3) Relación de la Historia y de la Filosofía con la educación y la Pedagogía.
- 4) El tipo de hombre y profesional que queremos formar.
- 5) La contribución de estos ejes a la explicación del entorno económico, político, social y educativo al cual se va a enfrentar el profesionista.

Estos lineamientos formarían parte de una primera etapa de análisis y revisión de las áreas en relación con el actual plan de estudios vigente anterior. Sin embargo, a través del trabajo cotidiano en el aula se puede llegar a conformar un perfil de egresado que rebase el perfil formalizado. Esto se apunta debido a que en

⁸⁵ Díaz Barriga, Ángel y Barrón Tirado Concepción. (1984) El Currículum de Pedagogía. Estudio Exploratorio desde una perspectiva estudiantil. UNAM- ENEP, Aragón. México.



investigaciones recientes se ha demostrado que los egresados realizan una serie de actividades que no están contempladas en este perfil.

El perfil formalizado se restringe a capacitar a profesionales para actividades de planeación y programación, al respecto se retoma la siguiente cita,

El profesional en Pedagogía estará capacitado para planear, programar, supervisar y controlar las actividades de formación pedagógica.⁸⁶

Es por ello, que este plan de estudios ha sido considerado como tecnocrático en donde se destaca una mayor demanda por un saber hacer. Sin embargo, se sigue planteando como sugerencia el que esta área debe seguir fomentando una formación teórica en lo filosófico e histórico para la construcción de saberes pedagógicos que permitan incursionar, con una formación sólida, al debate epistemológico que sufre hoy en día la Pedagogía.

1.2. LAS MATERIAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. SU ESTADO ACTUAL

Las materias de Historia de la Educación hoy en día se encuentran en una etapa de reestructuración en el marco de la nueva propuesta del plan de estudios de la Carrera de Pedagogía.

Actualmente las materias de Historia General de la Educación I y II, en el plan de estudios vigente anterior⁸⁷ se imparten en el tercero y cuarto semestre respectivamente, con cuatro créditos, dos horas teóricas a la semana en ambos turnos. En ambos semestres se cuenta con 4 profesores de asignatura definitivos "B"

⁸⁶ Organización Académica (1981 – 1982) ENEP Aragón, UNAM. Dirección general de Orientación Vocacional, p 69

⁸⁷ Plan de estudios vigente anterior hace alusión a que en la carrera de pedagogía hay dos planes de estudios, que se llevan al mismo tiempo, conocidos como el nuevo y el anterior.



y uno de carrera de tiempo completo definitivo. Las profesiones de origen de estos docentes se caracteriza por ser: un pedagogo, una pedagoga, un filósofo, y un historiador, distribuidos en ambos turnos.

En el plano curricular, en el nivel horizontal, las materias de historia de la educación guardan una relación casi nula en cuanto a los contenidos con las otras materias que se cursan en el mismo semestre. Ya que no hay ejes que los articulen en un nivel de coordinación, es decir, hay una fragmentación curricular, al ser trabajadas todas las materias como asignaturas aisladas.

En el caso de las materias de Historia de la Educación en México I y II, estas se imparten en 5º y 6º semestre respectivamente, con 4 créditos lo que equivale a 2 horas teóricas a la semana. En ambos semestres se cuenta con 3 profesores, dos de asignatura definitivos "B" y uno de carrera. Su profesión de origen es 2 pedagogas y 1 historiador, los cuales cubren ambos turnos. A diferencia de las materias anteriormente descritas, estas materias se ubican curricularmente en el nivel horizontal junto con una gama de asignaturas de carácter optativo, lo cual dificulta una estrecha articulación.

1.3. PROSPECTIVA DE LAS MATERIAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.

En el nuevo plan de estudios, se propone una reestructuración curricular de las materias objeto de estudio, tanto al nivel de semestre como créditos, quedando de la siguiente manera:

La materia Historia General de la Educación, será de 2º semestre, de carácter obligatorio, con 6 créditos teóricos lo que equivale a 3 horas teóricas.

La materia de Historia de la Educación en México, será de 3er semestre con igual número de créditos y horas teóricas de la anterior asignatura que le antecede.



La primera de ellas se relaciona con puras materias obligatorias como se ha señalado anteriormente, mientras que la segunda se relaciona tanto con asignaturas obligatorias como con optativas.

Los profesores que las imparten hoy en día son los mismos que las coordinaran cuando se instrumente el nuevo plan de estudios debido a su nivel contractual de profesores definitivos.



CAPÍTULO II LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO UNIDAD DE ANÁLISIS. SUS RAÍCES INTELECTUALES



CAPÍTULO II LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO UNIDAD DE ANÁLISIS. Sus raíces intelectuales

PRESENTACIÓN

El análisis de la construcción histórica de las materias de historia de la educación, ha permitido reconocer la importancia que éstas tienen para la formación del licenciado en pedagogía, no obstante al poco interés que le prestan los estudiantes y egresados. Hemos de presentar en este capítulo, las diferentes raíces teóricas que han dado como antecedentes, su origen y aportaciones para abordar la temática de las representaciones sociales. Esto tiene como objetivo sentar las bases conceptuales que posibilitan analizar más adelante las representaciones sociales que poseen los profesores de historia de la educación.

Para la interpretación de las representaciones sociales que se transmiten a través de la enseñanza la Historia de la Educación, fue menester echar mano de la Sociología del Conocimiento, la Psicología Social, la Didáctica Crítica, ya que los aportes teóricos de cada una de ellas posibilitan captar el significado y sentido de este proceso de enseñanza. En el cual se establecen una serie de interacciones entre los profesores, los alumnos, en las que en su interior se reproducen y reconstruyen creencias, imágenes, expectativas, ideologías, valores, entre otros, en torno a la Historia de la Educación. Estas como contenidos de las representaciones sociales, dan fundamento a los procesos de comunicación y comportamientos entre los estudiantes y el profesor al interior del aula, cuya finalidad de estos procesos de comunicación y comportamientos está dado por una forma sui generis de construir su realidad cotidiana.

Vale decir que las representaciones sociales son mediación entre el despliegue de la subjetividad de los docentes como particulares y la construcción de la realidad cotidiana en la que laboran. En este sentido, se rastrearon los antecedentes



intelectuales de las representaciones sociales, encontrándolos en la Sociología clásica de Durkheim, y en la Psicología ingenua de Heider. Su origen se encuentra en los trabajos sobre la misma temática con Serge Moscovici y a posterior un grupo de seguidores, investigadores franceses principalmente.

En el estudio de Moscovici en 1961 demostró cómo una teoría científica se modifica a medida que penetra en la sociedad y es apropiada por diferentes grupos que son definidos por su posición social, por sus creencias religiosas y políticas: El mostró que la representación social implica de inicio una actividad de transformación de un saber como el de la ciencia a otro saber como de sentido común, esta transformación se hace de manera recíproca.⁸⁸

Además como fundamento indirecto los aportes de la sociología de conocimiento de Berger y Luckmann, nos permitieron conceptualizar teóricamente a las representaciones sociales como un universo simbólico, y como un proceso de institucionalización.

También fue menester retomar los aportes de Ágnes Heller en torno al sujeto particular, que nos brinda la oportunidad de percibir a los maestros de las asignaturas de historia de la educación como particulares enteros.

2.1 LAS REPRESENTACIONES COLECTIVAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA SOCIOLOGÍA CLÁSICA: EMILIO DURKHEIM

Las representaciones sociales,⁸⁹ dentro de la teoría clásica Durkheimiana, abarcan dos concepciones: la primera la concibe como imágenes sociales que se construyen no de forma individual, sino como un "producto de la vida en común"⁹⁰. Ellas nos

⁸⁸ Uribe, Javier Op. Cit.

⁸⁹ Cabe aclarar que el autor maneja en forma indistinta el término social que el colectivo, pero por razones del tema del presente trabajo, emplearemos el término de representaciones sociales.

⁹⁰ Durkheim, Emilio. (1979) Educación y Sociología. Bogota, Ed. Linotipo., p.62



distinguen como seres sociales, ya que éstas representan las condiciones objetivas y subjetivas en las que se desarrollan los sujetos, si bien el autor no las caracteriza en el texto citado a pie de página anteriormente, se pueden entender como: pertenencia e identidad a un grupo social, como la familia, clase social, profesión, género, edad, barrio en el que vive, la escuela donde se estudia, círculo de amistades, puesto que desempeñan, etc.

La segunda como representaciones colectivas y representaciones individuales. Al respecto, cita

*La vida colectiva –lo mismo que la vida mental del individuo– está constituida por representaciones: por tanto, puede presumirse que las representaciones individuales y las representaciones sociales, que pueden en cierto modo compararse entre sí.*⁹¹

Elejabarrieta señala que para este autor, las representaciones colectivas

*son una suerte de producciones mentales sociales, una especie de < ideación colectiva > que las dota de fijación y objetividad. Por el contrario, frente a la estabilidad de transición y reproducción que caracteriza a las representaciones colectivas, las representaciones individuales serían variables e inestables, o si prefiere, en tanto que versiones personales de la objetividad colectiva, sujetas a todas las influencias externas que afectan al individuo.*⁹²

⁹¹ Durkheim, Emilio. (1976) Educación como Socialización. España, Ed. Sigueme, p. 53

⁹² Elejabarrieta, Francisco. (1991) “ Representaciones sociales” en Echevarria, Agustín. Psicología social. Sociocognitiva. Ed. Desclee de Brower, Bilbao, Portugal, p 258



Con lo que respecta a la noción que tiene Durkheim del sujeto, él los caracteriza a en dos niveles, uno el individual referido al ámbito biológico y el segundo al nivel social.

Es decir, el autor señala que en cada uno de los seres humanos existen dos seres. Al segundo de ellos se refiere,

*El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo, o los grupos diferentes, de los cuales formamos parte: tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo género. Su conjunto forma al ser social.*⁹³.

Por este hecho, la materia de la vida social no se puede explicar, según el autor, por procedimientos de orden psicológico, ya que éstos estudian los estados de conciencia individual; su propuesta se centra en que es a través de las representaciones sociales, que son las formas que reflejan los pensamientos de un grupo e institución, es como podemos entender a la sociedad.

Nótese que para Durkheim la sociedad juega un papel importante en la conformación del sujeto dentro de los grupos, para él,

Es la sociedad, en efecto, quien nos saca fuera de nosotros mismos, quien nos obliga a contar con otros intereses diferentes de los nuestros, es ella quien nos enseña a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a imponerlos una ley, a molestarnos, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales a fines más altos. Todo sistema de representaciones que mantiene en nosotros la vida y el

⁹³ Durkheim, Emílio. Educación... Op. Cit. p.71.



*sentimiento de la regla, de la disciplina, lo mismo interna que externa, es la sociedad quien la instituyó en nuestras conciencias.*⁹⁴

El procedimiento por el que la sociedad se instituye en nuestras conciencias son las representaciones sociales. Se da mediante un conjunto de símbolos legitimados que dispone a los individuos a priori a su nacimiento, mismas que se adquieren a través de los procesos de socialización que desempeñan las instituciones,⁹⁵ como la familia, la escuela, la religión, los medios de comunicación social, entre otros. Pero dicha socialización no se da en forma desordenada, sino que cada instancia que hemos citado tiene una normatividad legitimada, que puede estar explicitada o no, que le da sentido a sí misma y ordena su vida institucional.

Por ello, Durkheim señala que los individuos

*(...) estamos sumergidos en una atmósfera de ideas y de sentimientos colectivos que no podemos modificar a nuestro gusto, y sobre ideas y sentimientos de este género es sobre lo que se apoyan las prácticas educativas.*⁹⁶

Obsérvese en esta cita el carácter reproductor de las representaciones colectivas que postula el autor, de acuerdo con el fundamento funcionalista, con lo cual soslaya la posibilidad de la reconstrucción de ellas desde los mismos individuos. Las representaciones colectivas tienen un poder coercitivo porque se imponen como algo inamovible que perdura en la historia de una sociedad y que se reacomoda en forma paulatina y natural según las circunstancias de desarrollo de la mismas.

⁹⁴ Ídem. Pp. 77-78

⁹⁵ "Puede llamarse **institución** a todas las creencias y formas de conducta instituidas por la colectividad." Durkheim, Emilio. (1986) *Las Reglas del Método Sociológico*. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, p.19

⁹⁶ Ídem. p. 104



Según él, las representaciones colectivas manifiestan las formas en las que se piensa un grupo con relación a los objetos que lo afectan. Para comprender cómo la sociedad se representa a sí misma y el mundo que la rodea, es necesario considerar la naturaleza de la sociedad y no la de los individuos⁹⁷. Es decir, las formas de actuación, de pensar y de sentir tienen una realidad independiente de los individuos, ya que son formas de representaciones y actuaciones.

En un acto de análisis se puede señalar las diferencias entre este autor y Moscovici, la primera de ellas es que mientras Durkheim refiere a las representaciones colectivas equiparables a las religiosas y a los mitos, éstas las concibe como formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos. Caso contrario, las representaciones sociales son construcciones elaboradas por los grupos sociales. Una segunda diferencia es que el primer autor refiere las representaciones colectivas para las comunidades primitivas, mientras que el segundo autor las refiere a las sociedades modernas. Una última diferencia es que Durkheim emplea el concepto de representación colectiva en una forma reproductiva de una idea social, mientras que el concepto sobre las representaciones sociales empleado por Moscovici, hace alusión a una producción y elaboración de carácter social.

En síntesis, se puede decir que los aportes de Emilio Durkheim al campo de las representaciones sociales se centran en el reconocimiento de las imágenes sociales como construcciones colectivas que se generan en la vida común de los hombres. Imágenes que dan, por ende, cuenta de una actividad humana tanto en carácter objetivo como subjetivo.

Sin embargo, es menester también el reconocer que no todos los sujetos participan en la construcción de las representaciones sociales que dan sentido a su vida cotidiana, ya que le son impuestas como una imagen colectiva validada y legitimada, tómesese en cuenta que el autor señala que es la sociedad la que conforma las conciencias de los hombres.

⁹⁷ Ibidem, p.16



En este proceso reproductor la educación juega un papel importante, recuérdese como la conceptualiza.

*La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social.*⁹⁸

Esta definición es un claro ejemplo de cómo las representaciones sociales son desde este autor un proceso reproductor que se trasmite a las nuevas generaciones, negándoseles la posibilidad de una reconstrucción con la cual se vea enriquecida dicha representación.

2.2. LA PSICOLOGÍA INGENUA DE FRITZ HEIDER

Al igual que Durkheim, la propuesta teórica de este autor representa un antecedente histórico para la teoría de las representaciones sociales. Su aportación se centra en la defensa que hace el estudio del pensamiento individual, como un conocimiento no ignorante.

*Heider es el primer psicólogo social que encuentra en el pensamiento y el conocimiento cotidiano no un pensamiento de segunda clase, sino un pensamiento importante y fundamental en la determinación del comportamiento.*⁹⁹

En este orden de ideas, la propuesta de Heider cobra importancia en el marco de desarrollo de la Psicología social por ser una de las primeras teorías en defender el estudio del pensamiento del sujeto, pensamiento caracterizado, como ya se menciono en líneas arriba, como un pensamiento no ignorante.

⁹⁸ Durkheim, Emilio. Educación y sociología. Op. Cit.p.16

⁹⁹ Elejabarrieta, Francisco. (1991) " Representaciones sociales" en Echevarria, Agustín. Psicología social. Sociocognitiva, Ed. Desclee de Brower, Bilbao, Portugal, p 258



Sus fundamentos hacia la Psicología ingenua se formularon para explicar la conducta social y las relaciones interpersonales de los sujetos. La Psicología social la ubica en el estudio del sentido común de los sujetos.

Este autor es un pionero dentro de la Psicología social que estudia el pensamiento y el conocimiento cotidiano, considerándolos como fuentes determinantes e importantes en la determinación del comportamiento. Su mirada se centra en el sujeto como sujeto cognoscente, al cual la Psicología había soslayado.

Queda claro que las aportaciones de este autor, sientan las bases dentro de la Psicología social para rescatar al sujeto y sus procesos de pensamiento, por ello se afirma que,

*Nadie ha contribuido más que Heider a la comprensión del juicio social: En su Psicología de las relaciones interpersonales (Heider, 1958), Heider intentó descubrir cómo percibimos y explicamos nuestro propio comportamiento y el de los demás en la vida cotidiana. Su análisis y su conceptualización, basados en gran medida en la manera en la que hablamos de los acontecimientos ordinarios y la manera como los explicamos por escrito, concede una gran importancia a las propiedades importantes del carácter y de la Psicología de otras personas, como pueden ser sus acciones, sus motivos, sus afectos, sus creencias, etc.*¹⁰⁰

Como se observa hasta lo aquí dicho, las aportaciones teóricas de Heider en torno al conocimiento, promueve que la Psicología Social estudie el sentido común de los sujetos, a partir de los procesos de percepción de la vida cotidiana como fuente del pensamiento, el cual se expresa por el sujeto mediante la comunicación.

¹⁰⁰ Jaspars y Hewstone, citados en Guevara Martínez, Isaac Tomas. Op. Cit. p. 52



*Sin embargo, la psicología ingenua de Heider, como todas las psicologías inspiradas por la idea de la motivación hacia la consistencia, es una psicología individual que pretende dar cuenta del comportamiento social. Y si Heider transforma el sugetionable lego ignorante de Binet en un pensante individual, Moscovici al proponer la noción de representación social, intenta expresar una forma específica de pensamiento social que tiene su origen en la vida cotidiana de las personas.*¹⁰¹

En síntesis, se reconoce que los aportes de Fritz Heider al campo de las representaciones sociales se centran en el reconocimiento del pensamiento y conocimiento de los sujetos dentro de la vida cotidiana, el cual se entendería como de sentido común. Conocimiento que es reconocido por este psicólogo con una valía para comprender los comportamientos de sujetos dentro de un grupo social, así como, los procesos comportamentales y de comunicación que se dan entre ellos.

No obstante, a este avance de la Psicología social en el entendimiento de la producción de conocimiento de sentido común, la teoría de este autor se centra en la actividad individual de los sujetos para explicar socialmente a los grupos. Es decir, realiza un proceso de inducción que va de lo particular a lo general, característica de una metodología de carácter positivista.

Esta perspectiva metodológica de la ciencia se constituía como el paradigma que fundamentaba las propuestas teóricas en el tiempo en el que Heider hace su teoría, razón por la cual se puede afirmar que los orígenes de constitución de la teoría de las representaciones sociales se da en este marco paradigmático, por ello, existe como resultado una representación social en torno a la ciencia, situación que dio un límite a la teoría de ser construida bajo otras perspectivas metodológicas.

¹⁰¹ Idem. P.259



2.3. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL: SERGE MOSCOVICI

El origen de los trabajos sobre representaciones sociales, desde esta perspectiva teórico-conceptual, la encontramos en los aportes de Serge Moscovici,¹⁰² en una época en la cual la Psicología conductista era el paradigma de los estudios de la conducta humana, la Psicología social de alguna manera no escapaba a esta situación. Los estudios sobre los procesos del pensamiento no eran objeto de estudio, por considerarse como una caja negra. Ellos no podían ser demostrados científicamente bajo los paradigmas de la ciencia positivista que tuvo su auge desde el inicio del siglo antepasado. Esta postura científica construyó una representación social sobre lo que es la ciencia, misma que penetra en el campo de la educación para legitimar y sistematizar los procesos de enseñanza de las disciplinas bajo la misma racionalidad.

Aunado a esta situación, se puede señalar algo similar en el campo de la sociología de carácter funcionalista quien contribuyó a explicar a los

*grupos y a los individuos como influenciados e imbuidos en la ideología dominante, con lo que tan solo se podría reproducir y ser reproducido.*¹⁰³

Con ambas expresiones, el autor pone en tela de juicio la fundamentación epistemológica de los paradigmas dominantes que explicaban los comportamientos de los sujetos, los cuales se sustentaban en una perspectiva neopositivista. Por ende, los procesos de construcción de conocimiento por parte de los sujetos como elaboraciones culturales que dan cuenta de las formas de percibir su realidad inmediata quedan fuera del interés científico. Es decir, Moscovici sienta las bases teóricas para abrir el debate sobre la fundamentación epistemológica de las ciencias

¹⁰² Cfr. Moscovici, Serge. (1976) *La psychanalyse son image, son public.*

¹⁰³ Elejabarrieta, Francisco. Op.Cit. p. 259



sociales, principalmente de la psicología social, aportando con ello un nuevo objeto de estudio a esta disciplina: las representaciones sociales.

Ante esta situación, Moscovici, reconoce como antecedente de su propuesta teórica a las representaciones colectivas de Durkheim, postulando él la conceptualización de representaciones sociales quien las describe citando,

(...) una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. ¹⁰⁴,

Con estas líneas observamos que Moscovici al referirse a las representaciones sociales, postula un proceso de construcción y articulación de elementos culturales que los sujetos realizan como producto histórico que van desarrollando en su vida cotidiana, lo cual da cuenta del carácter que adquiere este producto histórico como conocimiento de sentido común.

Asimismo, señala que las representaciones sociales presentan dos características: una que puede ser *pasiva*, la cual se presenta cuando el sujeto capta como reflejo un objeto en su conciencia individual o colectiva, como un haz de ideas, exteriores a él, y, otras *activa*, es cuando su papel es dar forma a lo que viene del exterior, más bien es un asunto de individuos y grupos que de objetos, de actos y situaciones constituidos por medio de y en el transcurso de interrelaciones sociales, implica, dice el autor, una reconstrucción de lo dado en el contexto de los valores, las nociones y las reglas con las que en lo sucesivo se solidariza.

Con estas dos características el autor da cuenta de las funciones de las representaciones sociales, como se observa, ambas provocan en los sujetos una actitud frente a la realidad inmediata, la cual se expresa a través de la comunicación. Para este autor,

¹⁰⁴ Moscovici, Serge. Op. Cit . p.16



(...) una representación habla, así como muestra: comunica, así como expresa. Después de todo, produce y determina comportamientos, por lo que al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodea y nos provocan, y el significado de las respuestas que debemos darles.

*(...) la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos.*¹⁰⁵

Por otro lado, el autor nos señala que el proceso de transición de los conocimientos científicos al de las representaciones sociales implica una discontinuidad, él advierte que es un salto de un universo de pensamiento y de acción a otro, por lo que no hay una continuidad entre ambos ámbitos. Se puede deducir de acuerdo con esta afirmación del autor que la ciencia y las representaciones sociales tienen sus propias lógicas de constitución. Aunque no podemos pasar por alto que la ciencia a la que Moscovici se refería es producto de una representación social de su época. Situación que ayuda más adelante explicar que la historia de la educación está sujeta a este mismo proceso.

Para Moscovici la ciencia y la representación social, ambas tienen, como una de sus funciones explicar a la realidad. Las representaciones sociales la construye a partir de signos que representan una doble dimensión de un objeto socialmente valorado. En palabras del autor:

*(...) una representación siempre es representación de alguien, así como es representación de una cosa.*¹⁰⁶

¹⁰⁵ Ídem. P.17

¹⁰⁶ Ibidem.



Como se puede deducir, a partir de esta afirmación, las representaciones sociales están cargadas de valor, ya que es una construcción simbólica de los sujetos sobre cosas y fenómenos que son socialmente reconocidos como parte de los grupos en los que se desenvuelve y con las cuales adquieren la identidad y la permanencia.

Esta transición de una ciencia hacia una representación social responde básicamente a la necesidad de suscitar comportamientos o visiones adaptadas al nivel de conocimientos de lo que nos rodea en nuestra sociedad.

*Las representaciones sociales, al permitir la traducción de muchos conflictos normativos, materiales, sociales, arraiga los materiales científicos en el mundo circundante ampliado de cada uno. Al mismo tiempo, motiva y facilita la transposición de conceptos y teorías consideradas esotéricas al plano del saber inmediato e intercambiable y, por este hecho, se convierten en instrumentos de comunicación. Por otra parte, la representación sustituye a la ciencia, y por otra, la constituye (o reconstituye) a partir de las relaciones sociales que implica, por lo tanto, por un lado, a través de ella una ciencia recibe un doble, como una sombra extendida sobre el cuerpo de la sociedad y, por otro lado, se desarrolla en lo que fuera el ciclo y dentro del ciclo de las transacciones e intereses corrientes de la sociedad.*¹⁰⁷

Con estas palabras de Moscovici se da cuenta de la importancia de las representaciones sociales para los sujetos de un contexto, en el entendido de que ellas posibilitan popularizar las teorías científicas y, por ende, les ayudan a explicar su vida cotidiana y, por otro lado, como construcciones de espacios simbólicos de resistencia ante visiones del mundo dominantes.

¹⁰⁷ Ídem p.53



Una representación social tiene como objetivo edificar una doctrina, predicar y anticipar actos, en un sentido de valores, nociones y prácticas que permiten a los individuos orientarse en el contexto social y material para dominarlo. En este orden de ideas, las representaciones sociales se entienden como un corpus de conocimientos organizados, así como una actividad psíquica, por los cuales los individuos hacen inteligible la realidad social y cultural en la que se desarrollan, a nivel grupal en el cual establecen una serie de relaciones intersubjetivas, además ellas posibilitan liberar procesos de imaginación.

Moscovici nos cita,

*Las representaciones sociales son entidades casi tangibles, circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gusto, un encuentro.*¹⁰⁸

Se deduce de esta cita, que las representaciones sociales son formas de comunicación cotidiana de los hombres, en un lenguaje común que es determinado por el contexto social de éstos, como pueden ser: el lugar de trabajo, espacio de estudio, espacio socio- culturales, lugar de compra, etc. Es decir, las representaciones sociales son las formas por las cuales los hombres captan el mundo que los rodea; representan manifestaciones de las culturas.

En síntesis son una forma de conocimiento particular de nuestro contexto. Las representaciones sociales, en este sentido,

*proceden por observación, por análisis de estas observaciones, se apropian a diestra y siniestra de nociones y lenguajes de la ciencia o de las filosofías, y extraen las conclusiones.*¹⁰⁹

¹⁰⁸ Idem. P. 27

¹⁰⁹ Idem. P. 30



Las representaciones sociales presentan dos características: una como construcción social, la otra concomitancia a la primera como una estructura de comunicación en la que se establecen procesos intersubjetivos entre los individuos. Así el objetivo de sus estudios se centran en comprender y demostrar cómo las representaciones sociales se reencuentran, se articulan, se excluyen, se recrean y se reconstruyen.

El autor nos hace hincapié, al señalar que

*cuando hablamos de representaciones sociales, partimos generalmente de otras premisas (diferentes a la de las imágenes) En primer lugar, consideramos que no hay un corte dado entre el universo exterior y el universo del individuo (o del grupo), que, en el fondo, el sujeto y objeto no son heterogéneos en un campo común. El objeto está inscrito en un contexto activo, móvil, puesto que, en parte, fue concebido por la persona o la colectividad como prolongación de su comportamiento y sólo existe para ellos en función de los medios y los métodos que permiten conocerlo.*¹¹⁰

Moscovici señala al respecto, que las representaciones sociales son medios de preparación para que los individuos realicen acciones, pero no sólo en la medida de guiar el comportamiento de ellos, sino ante todo son formas por las cuales se reconstituyen y se amoldan los elementos del medio en el cual se debe desarrollar tal comportamiento. Una de las funciones de las representaciones sociales es dar sentido al comportamiento e integrarlo a una gama de relaciones que se establecerán con los objetos socializados.

Además, al mismo tiempo, las representaciones sociales le proporcionan a los individuos las nociones, las teorías que posibilitan hacer estables y eficaces las relaciones con los objetos representados.

¹¹⁰ Ídem. pp. 31-32



*Las representaciones sociales nos incitan a preocuparnos más por las conductas imaginarias y simbólicas en la existencia corriente de las colectividades.*¹¹¹

Es claro el planteamiento del autor con esta cita, al hacer énfasis en el aspecto subjetivo de los sujetos, ya que mediante las representaciones sociales expresan sus pensamientos en torno a su percepción de estar en el mundo y cómo éste mediatiza los comportamientos o conductas sociales dentro de la vida cotidiana.

Es aquí en esta vida cotidiana donde las representaciones tienen su origen como formas de pensamiento social, que dan cuenta de un estado de identidad y pertenencia a un grupo determinado, en el que se comparten, recrean las representaciones de la realidad social y que al mismo tiempo se construyen otras nuevas.

Las representaciones sociales no tienen una sola direccionalidad de corte vertical, sino que presentan un movimiento dialéctico. Un ejemplo claro lo encontramos en otro de sus libros dedicado al papel de las minorías¹¹², que si bien no se enfoca a teorizar sobre las representaciones sociales si encontramos claramente una continuidad de su pensamiento y conceptualización hacia ellas.

En este texto el autor, propone el **método genético o interaccionista** como una propuesta teórica en contra del funcionalismo, el cual ha explicado las relaciones entre los sujetos a partir de un enfoque de control social. Su método se centra en explicar,

la producción y resolución de conflictos más que en el control social y la conformidad, y parte de una presunción básica: todo individuo en un

¹¹¹ Moscovici, citado en López Beltrán, Fidencio. (1999) El Profesor: su educación e Imagen Popular. Tesis. Doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. p.73

¹¹² Moscovici, Serge. (1996) Psicología de las Minorías Activas. México. 2ª.Ed. Morata.



*grupo y todo grupo en una sociedad es, al mismo tiempo, fuente potencial y receptor de influencia, al margen de la cantidad de poder que el sistema social le atribuya.*¹¹³

En las explicaciones del autor, se observa un fuerte hincapié en la influencia social que tienen las minorías que se han descrito como "marginales" en el cambio social. Ya que él parte del principio de que el orden social es un momento dentro del cambio social, por lo que las normas sociales adquieren un carácter coyuntural, donde los "marginados" adquieren relevancia cuando son innovadoras y creativas.

De ahí, que las categorías centrales para estudiar el papel de las minorías planteadas por el autor, son: **la influencia** la cual utiliza diferentes medios de tipo psicológico, como ideológico, que permiten una organización interna de consensos y desacuerdos sobre su papel en torno al poder de las minorías "privilegiadas"; en este sentido, podemos observar que las minorías "marginadas" son capaces de construir representaciones sociales de carácter contracultural, mismas que se objetivan en actividades que son vistas por aquellos como de "desajuste social". Las representaciones sociales de las minorías "marginadas" innovadoras representan una lucha ideológica y simbólica, pues, contienen nuevas formas de verse en el mundo, se definen a sí mismos y crean sus propios códigos y normas.

La constitución y la legitimación de las representaciones sociales dentro de un contexto cultural particular se da, siguiendo las ideas del autor, en el marco de una lucha ideológica, él afirma,

No menos sorprendente es observar que, a pesar de una coerción cuidadosa, a pesar de las enormes presiones que se ejercen para lograr la uniformidad en las ideas, en los gustos y en el comportamiento, los individuos y los grupos no sólo son capaces de oponer resistencia, sino que llegan a crear nuevas

¹¹³ Prologo, Ídem p. 10



formas de ver el mundo, de vestir, de vivir, de alumbrar ideas nuevas en política, en la filosofía o en las artes, e introducen a otras personas a aceptarlas. La lucha entre las fuerzas conformistas y las fuerzas innovadoras no pierde jamás su atractivo y resulta decisiva para unas y otras. ¹¹⁴

Este debate ideológico en el cual se desarrollan las representaciones sociales en una de las condiciones para potencian su carácter dinámico.

Cabe aclarar que el autor describe a la influencia bajo dos ideas, la primera es que ésta se mueve en forma recíproca, de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, la influencia se da desde un receptor y un emisor; la segunda es que dentro de un mismo grupo algunos de sus miembros pueden representar el papel de emisor y receptor al mismo tiempo.

Con esta idea sobre la influencia, el autor da explicación de que el control social y el cambio social son el ámbito de la influencia, donde las visiones de mundo, se encuentran, se complementan, o se rechazan, aunque estas visiones no tienen la misma importancia y significado para algunos miembros de la sociedad. Bajo este marco, se puede enfatizar, lo ya anteriormente dicho, en cuanto que las representaciones sociales son procesos dinámicos, cuyo objetivo es la producción de comportamientos y relaciones con la vida cotidiana en la que se desenvuelven los individuos, ambos se modifican por medio de la acción que desarrollan éstos.

La **innovación** es otra categoría básica para explicar el papel de las minorías "marginadas" innovadoras, ellas son parte de un proceso fundamental de existencia social. Su actividad histórica da la posibilidad de construcción de representaciones sociales para el cambio social. La realidad social se percibe por el autor como una construcción a partir de la interdependencia de los miembros del grupo, de ahí que la

¹¹⁴ Mosecovici, Serge. Psicología de las Minorías. Op. cit. p.22



innovación es trascendental en la percepción de los conflictos sociales y, por ende, de sus propuestas de solución.

En resumen, aquí vemos sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particular; una estructura de implicaciones que se refieren tanto a valores como a conceptos, un estilo de discurso que le es propio. No los consideramos "opiniones sobre" o "imágenes de", sino "teorías" de las ciencias colectivas sui generis, destinadas a interpretar y a construir lo real. Constantemente van más allá de lo que está inmediatamente dado en la ciencia o la filosofía, de la clasificación dada de los hechos y los acontecimientos. En ellos podemos distinguir un corpus de temas, de principios, que tienen unidad y se aplican a zonas de existencia y de actividad particulares: la medicina, la Psicología, etc.¹¹⁵

Las representaciones sociales que posee cada persona, señala el autor, se construyen a partir de las observaciones y de los testimonios que cada individuo acumula con base a acontecimientos de la vida cotidiana, por ejemplo: el lanzamiento de un satélite, el anuncio de un descubrimiento médico, el discurso de un personaje, una experiencia narrada por un amigo, la lectura de un libro, acontecimientos históricos y sorpresas, etc.

Todas estas dan nacimiento a las representaciones sociales, las cuales se muestran como un conjunto de proposiciones, de reacciones y evaluaciones referentes a puestos particulares, emitidas por los individuos, ya sea a partir de instrumentos de recolección de información, como pueden ser una encuesta, un cuestionario, una conversación sobre el colectivo social, del cual uno forma parte como opinión pública.

¹¹⁵ Mosecovici, Serge. Psicoanálisis. Op. cit. p. 33



Aunque hay que tener presente que ésas formas de comportamiento son particulares dependiendo de la clase social, la cultura, grupo de amistades o de trabajo, entre otros. Cada uno de estos grupos, cita el autor:

según nuestra hipótesis tiene tres dimensiones: la actitud, la información, y el campo de representaciones o la imagen. ¹¹⁶

La información o conceptos, se refiere y relaciona a los conocimientos que un grupo posee con respecto a un objeto social. Mientras que el campo de la representación nos conduce a las ideas de imágenes, de modelos sociales, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que hacen referencia a un aspecto preciso del algún objeto de la representación, la actitud, manifiesta la orientación para con el objeto de la representación social.

Bajo esta idea el autor, señala que las representaciones sociales traducen la relación que se establece entre un grupo de individuos y objetos socialmente valorizados, gracias a cada una de estas dimensiones, por las cuales se van a diferenciar un grupo de otro, tanto por su orientación, así como por su presencia o ausencia.

En este sentido, las representaciones sociales, condensan, según el autor, una reflexión colectiva, que puede ser diversificada o difusa en cada uno de los integrantes de cada grupo social. Ejemplo de esto lo podemos encontrar en un dicho popular " Dime con quien andas y te diré quien eres".

Con este dicho popular se hace hincapié como los sujetos determinan el comportamiento de otros sujetos a partir de los lazos de amistad y compañerismo que caracterizan al grupo, hay una interrelación causal entre el grupo y sus integrantes. Es decir, cuando se trata de una representación social el razonamiento causal se reduce a eso. El objeto social no se diferencia de la causa, la que se convierte en un componente y una cualidad de aquel.

¹¹⁶ Idem p.-45.



En síntesis, podemos reconocer que con los aportes teóricos de Moscovici la Psicología social da un giro al proponer como su objeto de estudio a las representaciones sociales. Los trabajos que venían desarrollando tanto Durkheim como Heider, en torno a la conciencia colectiva y al conocimiento de sentido común, son replanteados para explicar la construcción de imágenes sociales, procesos de comunicación y de comportamiento por parte de los sujetos dentro de grupos sociales.

Su aporte se centra en la comprensión de los procesos activos de los sujetos en la construcción de conocimientos de sentido común para explicar su realidad cotidiana. De ahí que un grupo social pueda considerarse como una minoría activa, tomando en cuenta que sus producciones podrían ser contrahemónicas.

Por otro lado, demuestra como la transmisión de un conocimiento científico llega a popularizarse como un conocimiento de sentido común, y como hay una discontinuidad en ambos procesos, de tal manera se puede deducir que la enseñanza de una disciplina se generan ambos procesos, por lado, el conocimiento científico como contenido curricular y, por otro, el conjunto de representaciones sociales que construyen o reconstruyen tanto el profesor como los estudiantes. Ambos procesos tendrían la función de explicar el campo de la educación, como ejemplo de nuestra investigación.

Una vertiente importante a tener en cuenta es sin duda la explicación que da Moscovici de los procesos de objetivación y anclaje que se dan en las representaciones sociales, tomando en cuenta que éstas son parte de nuestra vida cotidiana. Se cristalizan como un conjunto de imágenes, palabras, comportamientos, gustos, sentimientos que se manifiestan en cualquier espacio como puede ser el educativo. El trabajar las representaciones sociales en el campo de la educación posibilita darle un carácter cualitativo.



2.4. LA SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO BASE TEÓRICA PARA FUNDAMENTAR LAS REPRESENTACIONES SOCIALES. BERGER y LUCKMANN

Ambos autores representantes de la Sociología del conocimiento, no postulan teóricamente las representaciones sociales, sin embargo, Moscovici en su segunda edición de su tesis doctoral, publicada en 1976 como libro, hace señalamientos de cómo estos autores se inscriben dentro de las preocupaciones de la Psicología social hacia la década de los 60, por conformar un nuevo objeto de estudio. Según este autor, deberían ser las representaciones sociales. Textualmente cita,

*(...)nuestro sentido común es un sentido segundo en el cual la masa hinchada de los conocimientos y las realidades, tomadas por todas partes, desborda por todos lados a la masa restringida de los conocimientos y de las realidades auténticas. Pensamos y vemos por poder, interpretamos fenómenos sociales y naturales que no observamos, y observamos fenómenos que nos prohíben interpretar porque ellos lo serán de manera más competente por otros. En estas condiciones, propias de nuestra cultura, el estudio de las transformaciones de una ciencia en representación se confunde con el estudio de la génesis del sentido común. La sociología del conocimiento ha descubierto hace poco un gran interés por esa génesis. Disciplina veleidosa, se ha contentado con algunas declaraciones de intenciones resonantes.*¹¹⁷

Para entender las aportaciones de estos autores¹¹⁸ sobre las representaciones sociales, es menester comprender, en un primer momento, lo que ellos llaman universos simbólicos, ya que es ahí donde esas se construyen y se disponen como procesos socializantes.

¹¹⁷ Moscovici, Serge, Op. Cit. p.90

¹¹⁸ Berger, L. Peter, Y Luckmann, Thomas. (1976) La Construcción Social del Conocimiento, Buenos Aires, 4ª Edición, Amorrortu editores.



Los universos simbólicos tienen su legitimación, en lo que constituye una objetivación de significado de "segundo orden". Es decir, la legitimación es un proceso de construcción de significados nuevos que serán integrados a los ya existentes dentro de una institución.

*La función de la legitimación consiste en lograr que las objetivaciones de "primer orden" ya institucionalizadas lleguen a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles.*¹¹⁹.

En este ámbito, la legitimación representa un momento de integración y de carácter subjetivo, que se constituye en dos niveles; por un lado, se refiere a la totalidad del orden institucional que deberá tener sentido para sus miembros en todos los procesos internos de la vida de la institución. Por otro lado, se refiere a los procesos subjetivos que hay detrás de los motivos situacionalmente predominantes, como son las relaciones que se establecen entre los miembros de la institución, tanto de forma vertical, como de forma horizontal.

En ambos casos podemos observar diferentes procesos, como niveles de afectividad, órdenes que emanan de una normatividad institucional, procesos de desarrollo de actividades de los miembros de la institución, procesos cognitivos sobre conocimientos, etc.

Las representaciones sociales constituidas dentro de los universos simbólicos, se enfrentan al problema generacional de su transmisión, ya que deben ser **explicadas** y **justificadas**, como elementos fundamentales de la legitimación de los universos.

Un segundo nivel de origen de legitimación de los universos simbólicos, según los autores, se realiza mediante formas teóricas rudimentarias, que son esquemas

¹¹⁹ Idem. P. 120



explicativos que se refieren a grupos de significados objetivos que se presentan a través de leyendas, cuentos populares, transmitidos en forma poética.

El tercer nivel de origen de legitimación se constituye por teorías explícitas, mediante las cuales un sector institucional se legitima mediante un cuerpo de conocimientos diferenciados que poseen personal especializado.

Un cuarto nivel de origen de legitimación, lo constituyen los universos simbólicos.

*El universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren **dentro** de ese universo.*¹²⁰

Los universos simbólicos se constituyen mediante objetivaciones sociales aunque su capacidad para atribuir significados va más allá del dominio de la vida social, ya que un individuo puede ubicarse dentro de él aun en sus experiencias más solitarias. En este sentido, los roles que asumen los miembros de una institución son formas de participación dentro del universo simbólico que trasciende y abarca el orden institucional.

Las acciones que los sujetos realizan en la vida social reflejan la "vigencia" de los universos simbólicos, ello explica los cambios comportamentales de éstos según el momento histórico. Por ende, interpretar las acciones de los sujetos no puede quedarse en el ámbito de una explicación de "moda", sino que son producto de la historicidad del universo simbólico; así:

La cristalización de los universos simbólicos sucede a los procesos de objetivación, sedimentación y acumulación de conocimientos; o sea que los universos simbólicos son productos sociales que tienen

¹²⁰ Idem. P. 125



*una historia. Para entender su significado es preciso entender la historia de su producción, lo que tiene tanto más importancia debido a que estos productos de la conciencia humana, por su misma naturaleza, se presentan como totalidades maduras e inevitables.*¹²¹

Los universos simbólicos, en este sentido, posibilitan las formas de aprehensión subjetiva de las experiencias biográficas de los particulares, es decir, ofrecen el más alto nivel de integración de ellos a los significados que se manifiestan en la vida cotidiana de la sociedad. Por lo que también le permite a los particulares hacer una regulación de las etapas de su proyecto de vida y "corrección" de su identidad subjetiva, lo cual le da seguridad de que es realmente lo que es cuando desempeña sus "roles" sociales dentro de las instituciones.

Los universos simbólicos no solo ayuda al ordenamiento de la vida de los sujetos, también juegan un papel importante a nivel socio- cultural, ya que estos dan la posibilidad de ordenar los acontecimientos y fenómenos históricos en que acaecen los grupos sociales. Al particular, estos autores señalan,

El universo simbólico también ordena la historia y ubica todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro.

*Con respecto al pasado, establece una memoria que comparten todos los individuos socializados dentro de una colectividad. Con respecto al futuro, establece un marco de referencia común para la proyección de las acciones individuales. De esta manera el universo simbólico vincula a los hombres con sus antecesores y sus sucesores en una totalidad significativa, que sirve para trascender la finitud de la existencia individual y que adjunta significados a la muerte del individuo.*¹²²

¹²¹ Idem. p 127

¹²² Idem. P. 133



En concreto, los universos simbólicos ayudan a los sujetos articular las temporalidades de sus vidas, en una relación no solo del pasado para comprender sus raíces, también les ayudan a elaborar proyectos viables de desarrollo.

Con lo hasta aquí dicho, se puede remarcar la importancia del universo simbólico. Ésta radica en que nos ayuda a realizar una amplia integración de todos los procesos institucionales aislados, en un todo articulado. Con ello entonces la sociedad entera adquiere sentido, por ende, las instituciones y los roles particulares se legitiman al ubicarlos en un mundo ampliamente significativo, sin ellos, resultaría casi imposible dar significado a la vida cotidiana, y a los roles que se desempeñan al interior de ella.

Por último cabe señalar, que los universos simbólicos tienen su devenir social, son construcciones históricas producto de la actividad humana. Lo que implica que los significados de la realidad se definen socialmente, al particular para comprender algún estado del universo; es menester, comprender la organización social de la realidad, en un tiempo determinado.

En síntesis, se puede que afirmar que desde la perspectiva de estos autores se ve enriquecida la teoría de las representaciones sociales, Elejabarrieta, comenta lo siguiente al particular.

En cualquier caso, lo que el trabajo de Berger y Luckmann aporta a la generación de una teoría de las representaciones sociales son tres elementos fundamentales

1-El carácter generativo y constructivo que tiene el conocimiento en la vida cotidiana. Es decir, que nuestro conocimiento, más que ser reproductor de algo preexistente, es producto de forma immanente en relación con los objetos sociales que conocemos.



2- Que la naturaleza de esa generación y construcción social, esto es, que pasa por la comunicación y la interacción entre individuos, grupos e instituciones.

3-La importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismos en los que se trasmite y crea realidad, por una parte, y como marco en que la realidad adquiere sentido, por otra. ¹²³

Parafraseando a los propios autores, se dice que la conversación entre los sujetos resulta un canal importante de los medios que sirven para preservar la realidad, a través del diálogo con los otros, es como se construye y adquiere dinamismo la subjetividad de los particulares.

De esta cita se puede deducir que la enseñanza de la historia posibilita entender que los contenidos curriculares están conformados en universos simbólicos, los cuales posibilitan la construcción de realidades educativas como resultado de una relación de los estudiantes y profesores con esos contenidos, en un marco institucional. Tómese en cuenta que una de las formas de legitimación de estos universos simbólicos se realiza a través de teorías, como son las teorías sobre la historia, entre otros medios.

Así mismo, los universos simbólicos se pueden entender como los códigos lingüísticos a través de los cuales establecen comunicación y diálogos entre el profesor y los estudiantes y entre estos últimos. Dado que las representaciones sociales se han institucionalizado a través de los programas educativos que elaboran los profesores que enseñan la historia de la educación y que sus estudiantes interpretan como segundo orden.

Recuérdese que en los procesos subjetivos de la institucionalización se desarrollan actividades en relación con la construcción de conocimientos, así como afectividades

¹²³ Elejabarrieta, Francisco. Op. Cit. p. 259



y relaciones entre los miembros de una institución, como pueden ser las que se establecen al interior del aula cuando se enseña una materia en particular.

La enseñanza de una materia, como puede ser la historia de la educación, provoca roles que asumen los participantes dentro de los universos simbólicos y estos roles pueden abarcar o trascender el orden institucional en un momento histórico específico. Es decir, los comportamientos que se asumen al interior de la enseñanza de una materia responden a la vigencia, trascendencia y utilidad de universos simbólicos, ya que gracias a ellos, los estudiantes pueden aprehender su propia biografía como sujetos de la educación y desde ahí darle sentido a su vida e identidad subjetiva.

En la enseñanza de la historia de la educación, los universos simbólicos, como representaciones sociales, permiten entender bajo una historiografía de la educación, con base a un pasado, presente y futuro. En pocas palabras, para entender un fenómeno educativo es necesario entender que el universo simbólico, que lo explica, fue construido en un tiempo determinado.

2.5. EL SUJETO PARTICULAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA VIDA COTIDIANA. ÁGNES HELLER

Se puede decir de entrada que la autora no aborda el tema de las representaciones sociales. Sin embargo, su teoría sobre la vida cotidiana posibilita ampliar la visión de la finalidad de esas, ya que como se ha señalado en los incisos anteriores los sujetos explican su vida cotidiana gracias a que cada grupo social se comporta, explica su mundo inmediato y se comunica a través de las representaciones sociales que han construido para ello.

Entender los procesos comportamentales de los sujetos y de comunicación que se establecen al interior de un grupo social, como unas de las funciones de las representaciones sociales, y entras ellas, la interpretación de la vida cotidiana, hace imperativo las preguntas ¿qué es la vida cotidiana?, ¿cómo se explica al sujeto?



Interrogantes que justifican la recuperación teórica de los aportes de Ágnes Heller, la cual nos dice que,

*La vida cotidiana constituye la mediación objetivo-ontológica entre la simple reproducción espontánea de la existencia física y las formas más altas de la genericidad ahora ya consciente, precisamente porque en ella de forma interrumpida las constelaciones más heterogéneas hacen que los dos polos humanos de las tendencias apropiadas de la realidad social, la particularidad y la genericidad, actúen en su interrelación inmediatamente dinámica.*¹²⁴

En este marco la sociedad es una totalidad cuya esencia y funciones histórico-sociales están determinadas por su carácter heterogéneo universal. Dicha heterogeneidad, se manifiesta como resultado de los modos espontáneos-particulares de reaccionar de los hombres ante las actividades y tareas de vida que la existencia social les plantea.

En otras palabras, la vida cotidiana representa la forma inmediata de la genericidad de los hombres y, en ese sentido, es la base de sus reacciones espontáneas en su dimensión social, misma que aparece como caótica, ya que la vida cotidiana representa la totalidad de las reacciones de los particulares, manifestadas en forma caótica-heterogéneas.

En este sentido, se entiende por vida cotidiana como el conjunto de actividades que realizan los particulares para garantizar su reproducción como hombres particulares, los cuales, a través de dichas actividades crean la posibilidad de la reproducción social. Puntualiza Heller que en toda sociedad, para su existencia debe el hombre particular reproducirse, empero, el mismo hombre no puede existir sin su reproducción.

¹²⁴ Heller, Ágnes. (1987) Sociología de la vida cotidiana. Ediciones península. 2ª Edición, p. 11-12.



En toda sociedad existe la vida cotidiana, sin embargo, ésta no es idéntica para cada hombre porque depende del lugar que ocupe en la división social del trabajo, por lo que se puede señalar, que las actividades de los hombres no son idénticas, solo en el plano abstracto.

De tal suerte, que dicha reproducción del hombre particular, representa la reproducción del hombre concreto, que ocupa un lugar en la sociedad, el cual está determinado por la división social del trabajo. Esta reproducción es un hecho social.

*El ser humano es, para Ágnes Heller, un particular limitado por su periodo histórico, por su clase social, por su país o su región, por el ámbito donde se desenvuelve (rural o urbano), por su edad y por su sexo.*¹²⁵

Este hombre particular se desarrolla en un contexto en el cual realiza una serie de actividades.

El despliegue de los particulares nos dice la autora, se da sobre todo cuando éste desarrolla una función en la sociedad, a través de ella se realiza su propia autorreproducción, lo cual es, por consiguiente, un momento de la reproducción de la sociedad. Por lo tanto, la vida cotidiana de los hombres nos proporciona el nivel de los individuos particulares y en términos muy generales, una imagen de la reproducción de la sociedad respectiva, de los estratos de esta sociedad.

También proporciona, por una parte, una imagen de la socialización de la naturaleza, y por otra, el grado y el modo de su humanización. Esto permite entender que la vida cotidiana tiene su propia historia. Así el hombre particular y la sociedad son históricos

Cabe hacer mención, que el hombre al nacer se enfrenta con un mundo existente, mismo que se le presenta constituido, mismo debe conservarse y reproducirse. El particular al nacer en ciertas condiciones sociales concretas, e instituciones

¹²⁵ Piña Osorio, Juan Manuel. " El docente como particular entero" Op. Cit. p.85



particulares, debe aprender a usar los objetos existentes, debe apropiarse de los sistemas de uso y sistemas de expectativas, que en términos de Moscovici son las representaciones sociales, mismas que le permitirán conservarse exactamente en el modo necesario y posible en la época en que nació, dentro de estrato social determinado. Y si cambiase de condiciones sociales de existencia, tendría que aprender las nuevas representaciones sociales que le demande su nueva condición histórica.

La vida cotidiana como mundo inmediato de los particulares, se manifiesta como un conjunto de actividades que se desarrollan en un continuo de cada día. Lo que representa, su modo de vida, es decir, el particular se objetiva en numerosas formas. Forma su mundo inmediato y se forma al mismo tiempo a sí mismo.

En esta línea de ideas, se observa que

"Todo hombre singular es un ser singular particular. Cada hombre viene al mundo con determinadas cualidades, actitudes y dificultades que le son propias. Puede ser alto o bajo, fuerte o débil, sano o enfermizo, puede ser más o menos hábil con las manos, puede tener un oído bueno o malo, un temperamento frío o caliente."¹²⁶

Estas cualidades innatas con las que nace el particular, son de carácter natural, están presentes durante toda su vida, mismas que le sirven para dar cuenta de sí mismo.

Empero, este tipo de cualidades, aunque sean innatas, son socializadas, ya que un particular, como ente natural, es un producto del desarrollo histórico- social, téngase presente, que desde que éste nace entra en un conjunto de relaciones sociales establecidas que lo condicionan a su reproducción, bajo un esquema de aspiraciones

¹²⁶ Idem p. 35



y expectativas, dependiendo de su nivel social o lugar dentro de la división social del trabajo, como ya se señaló anteriormente.

Cuando hemos dicho que el particular quiere afirmarse ante todo en el interior de su ambiente inmediato, decimos implícitamente que él, en un sentido muy general, comienza a cultivar aquellas facultades y disposiciones que son necesarias para su existencia, para su afirmación es esta comunidad dada. Cultivar estas cualidades particulares es, por consiguiente, el criterio mínimo, sin el cual es imposible la apropiación de la vida cotidiana.¹²⁷

En este cultivo de facultades necesarias para la interpretación de su realidad inmediata, las representaciones sociales juegan un papel importante e insoslayable, ya esta es una de sus funciones.

El sujeto particular, en este sentido, percibe y manipula todo aquello que le rodea, partiendo de sí mismo desde el momento en el que nace. Es decir, su yo se encuentra siempre presente en el proceso de descubrimiento de su mundo inmediato. Así el hombre como sujeto singular particular, cuando se apropia de su mundo lo hace con la finalidad de conservarse a sí mismo, lo que implica poner en juego su autoconciencia para conocer el mundo, lo que según la autora, implica la aparición de la conciencia del mundo.

Las representaciones sociales, en este marco tienen la función de potenciar la autoconservación del particular, como hemos visto, Cabe aclarar que para que exista la autoconservación humana es necesario la autoexpresión, lo que implica que la unicidad y la irrepitibilidad del hombre se realizan a través de sus objetivaciones, desde éstas surge la conciencia del yo; Una conciencia particular, que permite la generalización.

¹²⁷ Idem. P.36



Otro punto importante que la autora destaca del sujeto particular, son sus sentimientos, los cuales en su totalidad guardan relación con su punto de vista como un hecho motivante. Aunque, aclara la autora, que los sentimientos particulares son muy pocos. Cita

En primer lugar, se encuentran la envidia, la vanidad, y la vileza; más bien en segundo plano se encuentran los celos y el egoísmo.

*(...) La vanidad es el sentimiento de confirmación del yo particular. Es la sobrevaloración de mis acciones y acciones en cuanto más, la sobrevaloración de toda persona que apruebe mi persona y mis acciones y actitudes.*¹²⁸

Esto conlleva defender la particularidad como un comportamiento general, lo cual significa no solo defender las motivaciones particulares, sino también todo el sistema que se construye. Sistema al cual pertenecen las acciones, opiniones, pensamientos, toma de posición del pasado.

Es decir, se defiende todo lo que se ha hecho, tanto en forma particular o grupal, con el cual el yo se identifica con la esperanza de éxito. Por consiguiente, el particular racionaliza su pasado atribuyendo a *otros* sus errores: a sus características innatas, a intrigas ajenas, a la casualidad, o, a la desventura. Es evidente, que no sólo racionaliza sus actividades pasadas, sino también mis acciones futuras.

Si bien el hombre al nacer se caracteriza por su particularidad, Heller, nos señala que él no se encuentra exento de sus motivaciones, que le permiten elevarse por encima de esa particularidad, para llegar a un nivel de individualidad. Es decir, no podemos separar la particularidad e individualidad del hombre.

¹²⁸ Idem p: 41



La individualidad representa el desarrollo de su devenir; la individualidad se vive de diferente manera en cada época. La individualidad no se presenta nunca como algo acabado, sino siempre en un proceso de desarrollo, en cada contexto. Ese devenir representa el proceso de elevación por encima de la particularidad, representa un proceso sintético por medio del cual el particular se reproduce. Lo que implica que el desarrollo del ser humano se verifica solo a través de la historia. Pues, es en este desarrollo de la historia donde ha podido llegar, gracias a la alienación, un hombre cada vez más productivo, cada vez más social e histórico, cada vez más consciente de su condición y cada vez más libre.

Por ende, podemos decir que es mediante estas manifestaciones, como el trabajo, la socialidad, la conciencia, la universalidad, la libertad, como el sujeto particular alcanza el desarrollo de su esencia humana, que es la base de todo y cualquier desarrollo de valor. Entendiendo,

*como valor, o como cargado de un contenido de valor, todo aquello y sólo aquello que promueve directa o indirectamente el desarrollo de la esencia humana. Las esferas de la realidad son heterogéneas y su desarrollo es contradictorio. Por esto, normalmente no se desarrollan todas las esferas de la esencia humana, y ni siquiera en todas las esferas. A menudo sucede que una esfera desarrolla determinados valores los cuales, al mismo tiempo, se atrofian en otro, o bien que un tipo de valores se enriquezcan mientras otros empobrecen.*¹²⁹

En este contexto de ideas, la autora, señala que los individuales son los que encarnan el máximo desarrollo genérico de una sociedad determinada, lo que lo hace ser un individuo representativo, por ende, la individualidad no es más que una posibilidad del singular, aunque en su forma máxima, que acoge en sí la posibilidad de la genericidad y es, por tanto, sólo representativa.

¹²⁹ Idem, P 50



En síntesis, se llama individuo aquel hombre particular que ha tomado su propia vida como un objeto, en forma consciente, ya que señala, que el hombre es un ente conscientemente genérico. Situación que condiciona sus formas de manifestación y comportamiento dentro de su vida cotidiana. No hay que soslayar, que la sociedad produce formas ideológicas y de comportamientos que han explicitado la esencia humana de desarrollo de los particulares, entre ellas tenemos a la moral, la política, el arte, la ciencia y la filosofía.

Estas objetivaciones disciplinarias, responden a la necesidad de la sociedad, y ofrecen la posibilidad al sujeto, de elevarse por encima de su particularidad, así como de construir una relación consciente con la genericidad y de llegar hacer un individuo.

Sin embargo, cabe aclarar tal situación; se ha dicho que el hombre al nacer se encuentra condicionado por su mundo concreto en el que nace, por lo cual se encuentra alienado, no obstante a ello los hombres no están determinados e imposibilitados para desarrollarse de forma alterna a esta condición, es decir, no están obligados a aceptar en forma acrítica ese mundo inmediato que conforma su vida cotidiana, quedarse en el nivel de reproducción como ser particular,

*el individuo ya no quiere conservarse <a toda costa> y < de cualquier modo>. Hasta su vida cotidiana está motivada (entre otras cosas) por valores que para él son más importantes que la autoconservación.*¹³⁰

Moscovici se refiere a la posibilidad de revelarse como una minoría activa.

Un individuo es aquel hombre que se halla en relación consciente con la genericidad y que ordena su vida cotidiana sobre la base de esa relación consciente dentro de plano de las condiciones y posibilidades contextuales dadas. De tal suerte, el

¹³⁰ Idem p.55



individuo es un singular que sintetiza en sí la unicidad natural de la particularidad y la universalidad de la genericidad. Esta situación permite entender que todo particular es al mismo tiempo único y genérico-universal.

El particular comienza a madurar para ser individual cuando no acepta las circunstancias definitivas de su unicidad, cuando no acepta su destino o cuándo está no satisfecho consigo mismo. En otras palabras, todo particular forma su mundo inmediato y, por ende, a sí mismo. Sin embargo, no todos los particulares están motivados para plasmar por voluntad propia, su propio mundo y a sí mismo. Ya que solamente durante el camino que se emprende hacia la individualidad, es la posibilidad de plasmarse y a su mundo que ha construido, lo cual aclara la autora no necesariamente implica trasformarlo.

La individualidad entonces implica, conciencia de sí mismo, por lo que ayuda a modificar las facultades en objetivaciones nuevas, que implican una elección propia para dar continuidad a la vida del individuo, es decir, conforma su propio destino.

Cuando más se interioriza la síntesis consciente de genericidad y singularidad, tanto más el destino del individuo llaga a ser personal.¹³¹

Entonces, un individuo tiene conciencia *de sí*. Tiene una autoconciencia, a diferencia de un particular que tiene noticia de la genericidad y conciencia del yo. Quien tiene autoconciencia, no se identifica consigo mismo en forma espontánea, por lo contrario se mantiene a distancia de sí mismo. Lo que le permite conocerse a sí mismo y a sus circunstancias, sabe reconocer cuales son sus propias facultades que están acorde con la genericidad, y cuáles están cargadas de mayor valor.

Este paso de lo particular hacia lo individual se puede entender en forma concreta con la siguiente cita de Heller,

⁽¹³⁾ Idem. P.55



(...) El hombre, en el curso de su ascenso a la individualidad, da conscientemente espacio a sus motivaciones particulares, como él, en conformidad con su propia ordenación de los valores, puede <desviarlas>, regularlas y eventualmente, en este caso extremo, incluso impulsarlas. Sin embargo, no está en absoluto en condiciones de <rechazar> sus circunstancias particulares. En el caso normal el individuo eleva su propia particularidad a un nivel muy alto, opera con las cualidades innatas, con las facultades hacia las cuales tiene una <apropiación> natural. (...) no puede suprimir su punto de vista particular. ¹³²

Recuperar la concepción de la vida cotidiana, nos ayuda en entender que los profesores de la historia de la educación, construyen y viven dentro una vida cotidiana particular dentro de la institución, dentro de una división social del trabajo. La enseñanza que ellos coordinan en la carrera de pedagogía se concibe, bajo esta perspectiva, como una parte de su proceso de reproducción, y ésta es vista como una actividad social.

También, de acuerdo con esta autora, se posibilita recuperar a los docentes de historia de la educación como sujetos particulares, que portan condiciones históricas particulares como es un sexo, edad, nivel de formación, clase social, etc., desde los cuales desarrolla su actividad de enseñanza.

La enseñanza de la historia de la educación representa un modo de vida de los docentes, como resultado de una forma particular de apropiarse de su mundo inmediato y como una forma de conservación de sí mismo. Implica un acto de autoconciencia lo que despierta o acrecenta sus motivaciones en torno a sus actividades cotidianas. Una de ellas es su inconformidad con las circunstancias

¹³² Idem. P.57



históricas en las que se desarrolla como particular, por ende, su formación y actualización como docente hablaría de una posible elevación a la individualidad como forma de realización tanto como sujeto y como profesional.

2.6. UNA VISIÓN GLOBAL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.

Con todo lo dicho en este capítulo se puede tener una visión global de la evolución que ha tenido la teoría de las representaciones sociales, que si bien es una teoría de con pocas décadas de creación -1961- su expansión ha sido muy significativa y acelerada en la aceptación por los investigadores de diversos países.

Como toda teoría, las representaciones sociales, tienen sus antecedentes conceptuales y epistemológicos que le van dando la capacidad para constituirse como un campo de conocimiento, se ha visto hasta aquí que los planteamientos de Durkheim y Heider sentaron las bases para explicar el conocimiento social y los comportamientos de los sujetos. Mismos que Moscovici reconstruye y enriquece en su propuesta teórica, a partir de la cual se desarrolla una serie de investigaciones en diferentes campos como, el de la salud, la ecología, derechos humanos, en el campo educativo en general y en la enseñanza de algunas disciplinas en particular, entre otras grandes temáticas.

Estas investigaciones se han desarrollado desde diversas perspectivas metodológicas, situación que ha posibilitado una variedad en la forma de abordar las representaciones sociales. Ello nos habla de grandes perspectivas o enfoques metodológicos que han echado raíz en el estudio de casos de las representaciones sociales. Por lo que algunos autores se han dedicado a la tarea de clasificar las investigaciones desde diferentes criterios.

Se puede decir entonces que los estudios sobre las representaciones sociales hoy en día están cobrando importancia y, por ende, ganando terreno tanto en las perspectivas de investigación cuantitativa y cualitativa. Cuenta de esto se puede dar



al citar por ejemplo las conferencias internacionales que se han desarrollado en diferentes países, en donde la concurrencia de investigadores y las temáticas abordadas se van desbordando continuamente. Hay pues ya un campo de conocimiento sólido que sustenta las representaciones sociales, no puede decirse que es una moda pasajera de investigación, por el contrario es una aportación importante para la investigación centrada en los sujetos, y la construcción de conocimientos culturales.

El estudio de las representaciones sociales en el campo educativo, para nuestro interés, es cada día mayor trabajado. Por lo que se abre una posibilidad interesante de estudio por parte de los pedagogos, ya que enriquece las formas de interpretar los procesos educativos. Estas ideas se desarrollarán más profundamente en el siguiente capítulo.



**CAPÍTULO III ENFOQUES METODOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN
SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.**



CAPITULO III ENFOQUES METODOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

PRESENTACIÓN

Desde que Moscovici, en 1961, expuso que la sociedad moderna tiene un conocimiento particular, el estudio de las representaciones sociales ha cobrado importancia tanto en la Psicología Social, como en el campo de la experimentación¹³³, así como en el ámbito sociocultural. El lenguaje y la comunicación, la ideología como la cultura, las prácticas sociales y los comportamientos, las creencias e imágenes, entre otros, aparecen como un marco categorial dentro de las investigaciones que se han desarrollado en torno a esta teoría. Su trascendencia radica en la posibilidad que brinda para interpretar las formas y procesos de pensamiento social que se producen al interior de una sociedad.

Sociedad que se desarrolla, en un contexto histórico particular, en una diversidad de grupos sociales que establecen en su interior procesos de comunicación y comportamientos, producto de sus representaciones sociales, a través de los cuales los miembros integrantes de cada grupo adquieren identidad y pertenencia, así como valores y actitudes para con su vida cotidiana.

Cabe, en este sentido, preguntarse sobre los procedimientos metodológicos con los que se ha estudiado las representaciones sociales, para dar cuenta de esas formas de conocimiento de sentido común, que se generan y reconstruyen al interior de cada grupo social.

Jean –Claude Abric, al tenor, señala que el estudio de las representaciones sociales presenta diferentes problemáticas de orden metodológico: la recopilación de las

¹³³ Los trabajos de representación social desde una perspectiva experimental, son característicos los realizados por Jodelet, Abric, entre otros.



representaciones sociales, el análisis de los datos obtenidos. Aunque él se preocupa por el primero, comenta que

La elección de una metodología (de recopilación como de análisis) es determinado en efecto por consideraciones empíricas (naturaleza del objeto estudiado, tipo de población, apremios de la situación, etc.), pero también de manera más fundamental por el sistema teórico que subsiste y justifica la investigación. En el casos que nos interesa, la elección de las herramientas debe necesariamente ser dictada por la teoría de las representaciones sociales a la que se refiere el investigador. ¹³⁴

Él propone el siguiente enfoque multimetodológico para el estudio de las representaciones sociales:

OBJETIVOS DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

- 1- La localización del contenido de la representación
- 2- El estudio de las relaciones entre los elementos, de su relativa importancia y de su Jérica
- 3- La determinación y control del núcleo central.

MÉTODOS DE RECOPIACIÓN DEL CONTENIDO DE LA REPRESENTACIÓN.

1. Métodos Interrogativos.

- 1- La entrevista.
- 2- El cuestionario.
- 3- Los dibujos inductivos.
- 4- Dibujos y sustentos gráficos.

¹³⁴ Abrie, Jean-Claude. "Metodología de recopilación de las representaciones sociales" (material fotocopiado s/d) p.78



- 5- El enfoque monográfico.
2. Métodos Asociativos.
 - 1- La asociación libre
 - 2- El árbol asociativo

MÉTODOS DE LOCALIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA ESTRUCTURA DE UNA REPRESENTACIÓN.

- 1- Métodos de localización.
 - a) Comparación de pares.
 - b) Constitución de conjunto de palabras.
- 2- Métodos de jerarquización de ítems.
 - 1- Las selecciones jerarquizadas sucesivas
 - 2- Las elecciones sucesivas por bloques.

MÉTODOS DE CONTROL DE LA CENTRALIDAD.

- 1- Técnicas de puesta en entredicha del núcleo central.
- 2- El método de inducción por guión ambiguo.
- 3- El método de esquemas cognoscitivos de base.

A partir de esta preocupación metodológica, se ha observado en las últimas décadas una construcción de diferentes herramientas de recopilación de las representaciones sociales, lo que no implica una limitante metodológica, sino por lo contrario, posibilita la apertura de indagación que responde a la complejidad de las representaciones, superando los que Abric, ha señalado como estado artesanal.

Martínez y García, señalan que:



*a la hora de caracterizar los aspectos metodológicos de las investigaciones en representaciones sociales, hemos de considerar en primer lugar la perspectiva conceptual de la que parten los autores para continuar con las propias posiciones metodológicas en las que se encuadran sus trabajos.*¹³⁵

Es decir, antes de utilizar cualquier método y técnica de investigación se hace necesario elaborar un marco teórico que sustente la elección y utilización de cualquiera de estas herramientas de investigación.

Como un segundo criterio, según estos autores, hay que tomar en cuenta los objetivos, la forma de plantear el problema y las hipótesis. Citan al respecto,

(...) se hace referencia a la propia representación social como producto que uno o varios grupos tienen sobre determinado objeto social, ya sea con intenciones descriptivas o comparativas.(...)

La metodología empleada en este grupo de investigaciones ha sido principalmente de tipo descriptivo y/o correlacional, donde se escoge una muestra de sujetos pertenecientes a uno o varios grupos y se les somete a diversas técnicas de recogida de datos.

*(..) ponen de manifiesto la representación social como proceso activo. Se tratan aspectos relacionados con la inserción de los objetos en la constelación de representaciones sociales de los grupos. Cómo se integran las novedades o cómo y por qué se generan o modifican comportamientos.(...) Son en general trabajos que se prestan a acercamientos de tipo experimental en contextos de laboratorio.*¹³⁶

¹³⁵ Martínez García, Manuel, Francisco, y García Ramírez Manuel. (1992) "Técnicas y procedimientos para el estudio de las representaciones sociales" en Clemente Díaz, Miguel. *Psicología Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Ed. EUDEMA, S.A. Ediciones de la Universidad Complutense, Madrid, España. P. 392.

¹³⁶ Idem, P.393



Aunque es una cita larga, con esto se justifica el señalamiento de una multiplicidad metodológica para estudiar las representaciones sociales, pues hay que recordar lo que ya se señaló en la parte de la conceptualización de éstas. El contenido de una representación social está conformado por: imágenes, creencias, sentimientos, conocimientos, actitudes, valores, poder, etc., lo que hace complejo su estudio independientemente de la cantidad de sujetos investigados.

Según el Dr. Wagner Wolfgang,¹³⁷ tres han sido las perspectivas metodológicas que se han empleado para realizar las investigaciones en torno a las representaciones sociales. Al respecto cita:

*Pueden distinguirse tres amplios campos de investigación en representaciones sociales. El primero es el que caracteriza la perspectiva original de las representaciones como conocimiento vulgar, o folk-knowledge, de ideas científicas popularizadas. El segundo es el extenso campo de los objetos culturalmente contruidos a través de una larga historia y sus equivalentes modernos. El tercero es el campo de las condiciones y acontecimientos sociales y políticos, donde las representaciones que prevalecen tienen un corto plazo de significación para la vida social. Estos tres campos constituyen lo que podemos denominar la topografía de la mente moderna.*¹³⁸

Mismas que se presentan con más detenimiento en el presente capítulo.

¹³⁷ El Dr. Wolfgang, Wagner, es uno de los investigadores europeos que se han dedicado a enriquecer la teoría de las representaciones sociales, desde una perspectiva socio cognitiva. su trabajo ha sido reconocido en varios países, principalmente de ese continente, aunque también se le empieza a reconocer en nuestro continente.

¹³⁸ Wolfgang, Wagner y Elejabarrieta, Francisco. (1994) "Representaciones sociales", en Morales, J. Francisco. Et.al. *Psicología social*. Ed. McGraw-Hill, España, p. 822



Asimismo se presentaran otras clasificaciones de investigaciones sobre representaciones sociales hecha por Denise Jodelet, Francisco Manuel Martínez y Manuel García Ramírez y de Francisco Elejabarrieta.

Por la delimitación de nuestro objeto de estudio, hubo la necesidad de trabajar un inciso referido a las investigaciones que se han desarrollado sobre representaciones sociales en el campo educativo tanto nacionales como internacionales. Este inciso se desarrolla de acuerdo con las investigaciones a las que se tuvo acceso, con el fin de presentar un panorama global sobre las mismas e interpretar sus aportaciones tanto teóricas como metodológicas hacia la temática.



3.1. CLASIFICACIÓN DE INVESTIGACIONES SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TOPOGRAFÍA DE LA MENTE HUMANA

3.1.1. ENFOQUE CLÁSICO

El trabajo de Serge Moscovici, "El psicoanálisis, su imagen y su público" dado a conocer en 1961, representa un parte aguas en los trabajos que venia desarrollando la Psicología Social sobre la cognición social; a partir de este texto de Moscovici, se instaura la teoría de las representaciones sociales, bajo un enfoque metodológico donde el trabajo de investigación pone el acento en torno al contenido de las representaciones sociales que tienen diferentes grupos sociales, en relación con el psicoanálisis.

En este marco,

*por esta razón, el autor introdujo el término representación social como un concepto con el que pretendió captar los nuevos aspectos específicos que el conocimiento cotidiano toma en las sociedades modernas en las que la ciencia juega un papel central como productora de conocimientos.*¹³⁹

En otras palabras, el interés de Moscovici fue el analizar cómo el conocimiento científico se absorbe y se transforma en un conocimiento social de sentido común, al interior de la sociedad francesa.

Sociedad altamente diferenciada como la francesa de esa época que prefigura y anticipa la conceptualización de las relaciones

¹³⁹ Idem.



*sociales y de las formas de pensamiento de las que participan las sociedades como la nuestra.*¹⁴⁰

Su perspectiva metodológica, se caracterizó por ser una postura flexible e interdisciplinaria y radical ante las concepciones científicas dominantes de esa época: el conductismo y el marxismo, como corrientes que obstaculizan el desarrollo de la Psicología Social.

Con su texto, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Moscovici abre las puertas a la discusión sobre otros ámbitos del conocimiento humano, sin descartar las aportaciones de otras disciplinas en la explicación de estos tipos de conocimiento. Asimismo, el autor da las pautas para trabajar metodológicamente el principio de complementariedad, y superar los debates, entre los métodos cuantitativos y los métodos cualitativos.

En este trabajo se encuentra claramente este principio al emplear los siguientes procedimientos metodológicos: encuesta realizada a diferentes poblaciones interrogadas, tales como muestra representativa de la población parisiense, entre ellos una población de clase media, una población liberal, una población obrera, una población estudiantil, población de alumnos de escuelas técnicas y a dos grupos de pobladores de provincia. También empleo un muestreo por cuota, un cuaderno cuestionario, entrevistas libres y análisis de contenido de la prensa con tratamientos estadísticos.

Como se puede observar, el procedimiento metodológico empleado por Moscovici para estudiar el funcionamiento del sentido común a través de qué procesos lo abstracto se vuelve concreto y viceversa; cómo lo objetivo y material se vuelve abstracto, cómo lo extraño se vuelve familiar, cómo lo lejano se hace cercano, etc.,

¹⁴⁰ García José Gil. (2001) "Sistemas de Comunicación y representaciones sociales" Ponencia presentada en el Simposium Nacional. El psicoanálisis, su imagen y su público. A 40 años de su aparición, en la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Viernes 18 de mayo de 2001.



para diferenciar al conocimiento científico del conocimiento social, recuperando la difusión y la opinión, las actitudes y la propaganda ligada a estereotipos.

Con todo ello

*En el plano metodológico pone en entredicho la creencia del mito del método único, y facilita el empleo de una pluralidad de técnicas y de métodos, lo que permite hacer análisis cualitativos y cuantitativos, por último en aspectos menos importantes, es el privilegio del trabajo de campo sobre el laboratorio, sin descartar por supuesto la importancia de éste.*¹⁴¹

Con esto, abre una ventana a nuevas perspectivas de investigación en el campo de los procesos de producción de conocimiento de sentido común, como forma popularizada del saber científico.

3.1.2. ENFOQUE EXPERIMENTAL

Las investigaciones, desde esta perspectiva, se caracterizan por estudiar las propiedades o estructuras formales de las representaciones sociales a través de procedimientos experimentales, ya sea una

*experimentación provocada o invocada, se dice provocada cuando se manipula varias variantes independientes e invocada cuando se utiliza variables que existen ya en nuestra sociedad.*¹⁴²

Entre los autores que destacan en esta perspectiva se ubica Abric.

¹⁴¹ Uribe, Javier. Entrevista realizada en el Simposium Nacional de la Ciudad de Puebla.

¹⁴² Ídem.



Metodológicamente estas investigaciones han centrado su interés por estudiar el núcleo central y el sistema periférico que conforman a la representación social. Su objetivo está conocer su estructura, los procesos por los cuales se constituye y se desarrolla.

Dentro del laboratorio, a través del control de variables se estudia la estructura de las representaciones sociales y su influencia en los comportamientos de los sujetos. La distinción metodológica es en empleo de un objeto en dos grupos,

pero es importante que estos tres elementos satisfagan ciertas condiciones, pensemos de entrada en el objeto, se debe de tratar de un concepto, noción, término o incluso una teoría que permita una pluralidad de conocimientos y de prácticas incluyendo las discursivas, es decir abstracto, (...) con respecto a los grupos se refieren al menos dos (...) se entiende que son dos poblaciones diferenciadas en un criterios social, por ejemplo: Funcionarios-obreros, militares - no militares, creyentes - ateos, urbanos - rurales, etc., generalizando un criterio social es un criterio posicional, ideológico y /o práctico.”¹⁴³

3.1.3 ENFOQUE DE LA IMAGINACIÓN CULTURAL

Siguiendo la clasificación de Wagner,

“las investigaciones sobre las representaciones sociales en este campo se refieren a objetos con una larga historia, como los roles sexuales, la mujer, las relaciones materno-filiales, el cuerpo humano, o las anomalías de la existencia humana, como la enfermedad, la locura y la discapacidad. Las representaciones sociales de estos

¹⁴³ Idem



*objetos hacen inteligible el mundo a los miembros de grupos sociales
y culturales.*¹⁴⁴

Desde este enfoque metodológico se considera que las representaciones sociales posibilitan establecer interrelaciones sociales entre los sujetos y los objetos representados, puntualizando que en este proceso de interacción los objetos y los sujetos se recrean simultáneamente en un acto de complementariedad. Aunque los objetos tienen la función de proporcionar a los sujetos la impresión de pertenencia e identidad dentro de una cultura y un grupo social particular.

En este orden de ideas, se hace hincapié que las representaciones sociales sobre objetos culturales, son un conocimiento de tipo declaratorio, ya que delimitan los objetos y entidades, estructuran sus características y fijan su significado en los contextos sociales. La imaginación cultural se transforma en el espejo de las condiciones sociales prevalecientes en un contexto particular.

3.1.4. ENFOQUE DE CONDICIONES SOCIALES Y ACONTECIMIENTOS

Las investigaciones sobre representaciones sociales que se han realizado bajo esta perspectiva se caracterizan por estudiar temas que se consideran polémicas dentro de un contexto histórico particular,

*Son las representaciones sobre condiciones sociales y
acontecimientos, que con frecuencia pueden denominarse
polémicas. Las principales características de estas
representaciones, en comparación a las culturales, son más bien
su breve significación social, por una parte, y su menuda*

¹⁴⁴ Wolfgang. Wagner. op. cit. p. 824



*restrictiva validez en cuanto al tamaño de poblaciones a las que se refiere, por otra parte.*¹⁴⁵

Por su denominación de polémicas, este tipo de representaciones sociales, se caracteriza por pertenecer a pequeños grupos y su corto tipo de vigencia,

*son diacríticamente menos estables y sincrónicamente menos validas.*¹⁴⁶

Esta situación se da en el entendido de que los objetos representados son de conflictos transitorios en la vida de los grupos sociales. Temas como: la desigualdad social, conflictos locales y nacionales, xenofobia, desempleo, huelga, aborto, conflicto entre los adolescentes, movimientos ecologistas, entre muchos más, que giran en torno a la identidad nacional, han sido objeto representativo de investigaciones desde esta perspectiva.

A partir de esto, se puede afirmar que las formas de pensamiento social y las prácticas sociales de los grupos no sólo se desarrollan bajo las representaciones sociales de carácter "armónico". También tienen el mismo impacto las representaciones sociales de conflictos y controversias que viven los grupos y que en algunos casos representan movimientos de resistencia y de esperanza manifestados en creencias simbólicas y culturales teniendo o no fundamentos científicos. En este enfoque, como en el anterior, las metáforas representan un parámetro cultural de las representaciones sociales.

¹⁴⁵ Ibidem. p. 825

¹⁴⁶ Idem



3.1.5. ENFOQUE SOCIOCOGNITIVO

Este enfoque de investigación sobre representaciones sociales se caracterizan por centrar su atención en estudios

*de conflictos durante los principios organizadores y las tomas de posición en lo que se refiere a la representación social.*¹⁴⁷

Los estudios se ubican en el campo de la influencia social. Es decir, los procesos de construcción y reconstrucción de las representaciones sociales están condicionadas por la dinámica social de la realidad. Se rechaza de entrada la relación mecanizada pensamiento-comportamiento.

Esta perspectiva metodológica se ha clasificado como una perspectiva teórico-metodológica innovadora sobre el estudio de las representaciones sociales. Recuperan los dos procesos psicosociales de éstas: la objetivación y el anclaje pero enriquecidos desde el ámbito de la dinámica social.

La objetivación, para esta perspectiva, es el proceso responsable de construir la representación social, le da forma de objeto social a través de las metáforas, haciendo familiar lo que no lo es. Como proceso permite descontextualizar los conceptos científicos de su ámbito de producción y posibilita que se de la direccionalidad hacia el público, así las imágenes y creencias se institucionalizan en espacios no científicos, dando como resultado una iconización mental en los sujetos con lo cual establecen una relación con el mundo cotidiano que les rodea. Sin embargo, la ideología que poseen estos sujetos condicionan el tipo de metáfora e imágenes que utilizan para explicar un objeto social representado.

Esto explica que un mismo objeto puede tener varias representaciones sociales, no siempre compatibles. Cabe entonces la pregunta ¿cómo se distribuye una imagen en

¹⁴⁷ Uribe, Javier, Entrevista citada.



la sociedad? Como una respuesta aproximativa a esta interrogante, se puede afirmar que cuando un número mayoritario de miembros de un grupo social acepta la imagen de un objeto representado los pone a pensar sobre él, como una relación social de carácter estético, preferido y de gusto, que trasciende los límites geográficos donde se desarrolla el grupo, a través de los medios sociales de comunicación, trayendo como consecuencia procesos transculturales y endoculturales de las representaciones sociales. En otras palabras, no se limita a procesos cognitivos.

Esta condición explica que los medios de comunicación duplican o triplican, etc., el objeto social representado y, por ende, que haya 2 ó 3 representaciones sociales con una gama de comportamientos que están mediados por las condiciones sociales en los que viven los grupos sociales. Por ejemplo, hay una representación social sobre el SIDA dentro de un grupo de médicos, y una representación social sobre el SIDA en un grupo social de una localidad específica, otra representación social sobre el SIDA en un grupo de enfermos de este mal, otra representación social más en el público, así sucesivamente. Entonces, es el mismo fenómeno, pero estamos hablando de 3 ó 4 representaciones sociales distintas.

En síntesis, la representación social sobre un objeto social tiene diferentes atributos que se caracterizan en símbolos espacio-temporales socioculturales simultáneos que se entrecruzan, pero mantienen su propia autonomía.

Epistemológicamente, podemos señalar, como lo hizo Moscovici, que no hay una relación mecánica-causalista entre el sujeto y el objeto representado. Los objetos no se pueden separar de las representaciones sociales, son parte de ellas. Además, estas no pueden, por esta condición epistemológica, juzgarse de verdaderas o falsas, sino que la representación social **es** en sí misma.

El criterio de verdad de la representación social está dado por el consenso funcional del grupo, y no por el modelo causal de interacción entre pensamiento y actuación



homogéneo. Las representaciones sociales son, pues, el espacio normativo que orienta comportamientos heterogéneos.

Las representaciones sociales no se agotan en el discurso, ni en las prácticas sociales, estas últimas pueden manifestar elementos de las representaciones que no se manifiestan en el discurso, lo que se entiende por la **zona muda** de las representaciones sociales.

Este no-agotamiento se debe a que éstas son dinámicas, tienen una vida social. Por lo que se afirma que tienen una temporalidad, o historicidad, movimientos no siempre lineales, algunos pueden ser más lentos, otros más rápidos, ello como resultado de la necesidad de los **grupos reflexivos** de pensar, discutir y consensar sobre sus necesidades, mismas que se encuentran reflejadas en las representaciones dominantes.

El pensar, discutir y consensar, nos llevan al ámbito de poder de los grupos reflexivos para construir la representación social que dan cuenta de una realidad social. Entonces las representaciones sociales responden a motivaciones particulares, son producto de autodefinición de las instituciones.

La objetivación contiene, según Wagner, los siguientes procesos característicos:

a) transformación icónica

*La transformación icónica actúa en un primer momento seleccionando y descontextualizando ciertas informaciones de la idea o entidad que se objetiva. La selección es necesaria por cuanto el producto de la representación, para ser funcional, debe recurrir a unos pocos elementos accesibles. No es posible objetivar toda la información que existe sobre el objeto.*¹⁴⁸

¹⁴⁸ Wolfgang, Wagner. op. cit. P. 830



A posteriori, este proceso de transformación icónica materializa el objeto en una imagen. Esta imagen según Moscovici es el núcleo figurativo de la representación social.

b) **Naturalización**, como una segunda etapa socio cognitiva dentro del proceso de objetivación, se da la naturalización con la cual la transformación de un concepto en una imagen pierde su carácter simbólico arbitrario convirtiéndose en una realidad con existencia autónoma; lo que percibimos no son ya las informaciones sobre el objeto, sino la imagen que reemplaza y extiende su forma natural hacia lo percible. Por ejemplo, la frase: una imagen dice más que mil palabras, queda ad hoc, de esta afirmación.

Es necesario aclarar que en el enfoque sociocognitivo no se centra en conocer el núcleo figurativo, sino en estudiar qué significación social concentra el objeto o la imagen y cómo este significado se articula con las prácticas cotidianas que desarrollan los grupos sociales.

Además de estudiar el proceso de objetivación es menester analizar la retórica y argumentación de las actitudes compartidas al interior del grupo social, así como las metáforas empleadas para familiarizar un objeto extraño al interior de un grupo particular, por lo que si se analizan dos grupos sociales estamos hablando de dos representaciones sociales diferentes.

De aquí la importancia de la personificación en los estudios que se realicen desde este enfoque.

*personificación, que posibilita proyectar la experiencia y la significación atribuidas a la persona sobre la idea o el fenómeno que tratamos de aprehender.*¹⁴⁹

¹⁴⁹ Idem p. 834.



Rescatar la personificación como estrategia metodológica nos remite obligadamente al nivel de ontologización de la objetivación.

El anclaje, por su lado, tiene como características: a) la inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y preexistente. b) la instrumentación social del objeto representado.

Por lo que cuando un grupo social se enfrenta a un fenómeno extraño, o a una idea nueva que en cierto modo amenaza la identidad social, el enfrentamiento al objeto no se realiza en el vacío. Los sistemas de pensamiento del grupo, sus representaciones sociales constituyen puntos de referencia con los que se puede amortiguar el impacto de la extrañeza, o hacer menos extraño lo extraño, como un proceso paulatino de familiarización con los fenómenos representados.

El anclaje es el instrumento de comunicación de las representaciones sociales. Es lo que permite a los miembros de un grupo social hacer una lectura de la realidad social en la que se desarrollan, esta toma de posición ante la vida cotidiana se realiza a través de una escala de valores, desde los cuales los miembros del grupo pueden clasificar, nombrar, ordenar el entorno.

Ambos procesos, tanto el anclaje como la objetivación, permiten dar cuenta de los cambios que sufren las representaciones sociales, los cuales pueden ser de forma: **lenta, progresiva o brutales.**

3.2. CLASIFICACIÓN DE INVESTIGACIONES SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA CONCEPTUAL

Denise Jodelet, por su parte señala, seis grupos de investigaciones en los que se puede clasificar las investigaciones que se han realizado sobre las representaciones sociales, respecto a la perspectiva conceptual, siendo los siguientes:



a) Son trabajos de investigación que han estudiado la actividad cognitiva desde la cual los sujetos elaboran su representación. Básicamente los estudios de carácter experimental en torno a la conducta, se encuadran casi en su totalidad en este enfoque. Ejemplo de algunos trabajos: los trabajos desarrollados por Abric sobre la representación social de la tarea. Los trabajos de Apfelbaum sobre la representación social del compañero, los estudios de Codol sobre la representación social del grupo, y los trabajos de Flament sobre la representación social de las relaciones de amistad en grupos jerarquizados.

b) Estudios centrados en los aspectos significantes de la actividad representativa a través de la cual el sujeto da sentido a su experiencia. Ejemplo de los estudios desde esta perspectiva se pueden señalar los realizados por Herzlich sobre la salud y la enfermedad, los de Chombart de Lauwe en torno a la representación social del niño y los realizados por Kaes en torno a la representación social de la cultura.

c) Estudios referidos a los procesos discursivos cuyas propiedades sociales devienen de procesos de comunicación, de pertenencia social de los sujetos investigados y de la finalidad del discurso. Autores de la escuela anglosajona se ubican aquí, aunque su fundamentación centrada en el repertorio lingüístico, los separa del marco de las representaciones sociales.

d) Estudios que han centrado su atención en la práctica social de los sujetos que reflejan en la construcción de la representación social, las normas institucionales derivadas de su posición o la carga ideológica que guarda el lugar que ocupa dentro de las instituciones. Véase los trabajos hechos por Gilly sobre la representación social de los roles maestro-alumno y los realizados por Plon sobre representaciones sociales en torno al juego y conflicto.

e) Estudios realizados en torno a las relaciones intergrupales como formas de determinación de la dinámica de las representaciones sociales. En este caso podemos citar los trabajos desarrollados por Di Giacomo, Doise en los que el



desarrollo de las interacciones entre los grupos modifica las representaciones sociales que los miembros tienen de sí mismos, de su grupo de pertenencia, así como de los otros grupos y por ende sus integrantes, además este tipo de interacciones, moviliza una actividad representativa destinada a regular, anticipar y justificar las relaciones sociales establecidas.

f) Estudios realizados en la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecida, de visiones estructuradas por ideologías dominantes o de redoblamiento análogo de las relaciones sociales. Aquí se ubican los trabajos de Boltanski, Boudie, Robert y Faugeron.¹⁵⁰

3.3. CLASIFICACIÓN DE INVESTIGACIONES SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS OBJETIVOS, FORMA DE PLANEAR SUS PROBLEMAS E HIPÓTESIS

Martínez y Ramírez, proponen un tercer criterio para clasificar los estudios de las representaciones sociales desde sus objetivos, formas de planear el problema y sus hipótesis.¹⁵¹

a) La representación social como producto que uno o varios grupos tienen sobre determinado objeto social, ya sea con intenciones descriptivas o comparativas.

En esta perspectiva los autores señalan como ejemplo los siguientes trabajos de investigación monográficos sobre temas relevantes como los trabajos de Moscovici (1961), Herzlich (1969) y Joselet (1979), que se refieren al estado y evolución de las representaciones sociales que un público francés se hace del psicoanálisis, la salud, la enfermedad y el cuerpo. Kaes (1968), Poitou (1978), Le Bouedec (1979), Hewstone et al. (1982), Iñiguez (1988) y Ramírez (1989), se interesaron en el estudio de los objetos sociales más controvertidos: la cultura, el grupo, la

¹⁵⁰ Véase Martínez García, Manuel y García Ramírez, Manuel. (1992) "Técnicas y procedimientos para el estudio de las representaciones sociales" en Clemente D. M. (coord.) *Psicología Social. Métodos y Técnicas de investigación*. Ed. EUDEMA. Madrid. Pp. 390-400.

¹⁵¹ *Ibidem*, p.399.



participación, el tiempo, el enfermo psiquiátrico, haciendo especial valoración del fundamento ideológico de las representaciones sociales. La metodología empleada en este grupo de investigaciones ha sido principalmente de tipo descriptivo y /o correlacional, donde se escoge una muestra de sujetos pertenecientes a uno o varios grupos y se les somete a diversas técnicas de recogida de datos. En algún caso, se han empleado textos escritos (principalmente prensa) como fuente de información. (Moscovici 1961)

b) En un segundo grupo agrupan aquellos trabajos que ponen de manifiesto la representación social como proceso activo. Se tratan aspectos relacionados con la inserción de los objetos en la constelación de representaciones sociales de los grupos, cómo se integran las novedades o cómo y por qué se generan o modifican comportamientos. En definitiva, se refiere a los mecanismos de formación, a sus funciones y a las características de las representaciones sociales. Incluyen aquí investigaciones que contienen en su diseño el control de algunas de las variables intervinientes. Así por ejemplo, se han controlado variables referidas a la representación que los miembros de un grupo se hacen de ellos mismos, de sus compañeros o de la tarea que tenían que realizar (Abric, 1976,1984; Abric y Kahan,1971; Abric y Vacherot; Codol,1969^a; Flament, 1971) Son trabajos que se prestan a acercamientos de tipo experimental en contextos de laboratorio.

3.4. CLASIFICACIÓN DE INVESTIGACIONES SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Un cuarto criterio para clasificar las investigaciones sobre las representaciones sociales la propone Elejabarrieta, quien agrupa estos estudios en cuatro perspectivas metodológicas.

a) Una perspectiva de carácter sociológico, en las cuales se concibe al sujeto determinado socialmente y, por ende, las representaciones sociales son reproducciones de esquemas establecidos y estructurados por la ideología. Es decir,



las representaciones sociales son copias y dobles analógicos de las ideologías dominantes o de las relaciones sociales. Ejemplo de este tipo de estudios se ubican los realizados por Bourdieu sobre los hábitos y disposiciones sociales,(1982), Faugeron y Robert sobre la justicia (1978), Grize estudio las representaciones sociales de los asalariados sobre las nuevas tecnologías, Gilly investigo sobre la representación social sobre maestro–alumno (1980), Páez se enfoco a estudiar las representaciones sobre el nacionalismo vasco(1988).

La característica básica de estas investigaciones sobre representaciones sociales es que su interés se centra en la posición social del sujeto y la relevancia de las prácticas sociales.

b) Otra perspectiva de estudios sobre las representaciones sociales se enfoca a analizar las relaciones que se establecen entre grupos como el elemento determinante del grupo de representaciones sociales implicadas en dicha relación. Explican que el origen de las representaciones se encuentra en los procesos de comparación y diferenciación social. Autores como Doise (1979), Deschamps (1973), Di Giamo (1980, 1985), Hewstone y Lalljee (1982), representan esta perspectiva.

c) La tercer perspectiva estudia las representaciones sociales como variables intervinientes en el estudio con la finalidad de estudiar la actividad cognitiva de los individuos, principalmente en la relación entre la representación social y los comportamientos de esos. Dentro de esta línea de investigación encontramos los trabajos de Abric (1982, 1987) y Flament (1987).

Como ha observado Farr (1984), ésta es sin duda la línea menos social del estudio de las representaciones sociales, pero también es cierto que es la única que ha intentado un estudio experimental de



*las representaciones sociales y que ha sistematizado el análisis de la relación representación – comportamiento.*¹⁵²

d) Una última línea de estudio se centra sobre objetos que la sociedad ha valorado fuertemente los cuales han sido ubicados en una posición de conflicto de ideas. Esta línea se caracteriza por ser la perspectiva que ha trabajado más el campo teórico sobre la temática y en la que se han inspirado casi todas las demás investigaciones. Autores Moscovici (1961,1979), Herzlich (1969), Jodolet (1976), Páez (1968) son los autores que sobresalen en esta línea de investigación.

En síntesis, con todo este panorama sobre los enfoques metodológicos que sustentan las investigaciones sobre las representaciones sociales se puede observar, lo siguiente:

- 1- Desde su aparición en escena en la década de los 60 del siglo pasado, el estudio de las representaciones sociales se ha enriquecido como objeto de estudio desde diversas disciplinas. Lo que ha provocado su enriquecimiento conceptual desarrollándose cada día con más elementos teóricos que ayudan a interpretar los complejos procesos de construcción de conocimientos en el ámbito de la cultura, así como los procesos psicosociales como son la identidad, pertenencia, comportamiento, códigos lingüísticos, entre otros como componentes de las representaciones sociales.
- 2- En las perspectivas metodológicas observamos, como lo ha afirmado Abric, que el estudio de las representaciones sociales posibilita el empleo de multimetodologías, dependiendo del acento que se ponga en la investigación, situación que ha engendrado el empleo de múltiples herramientas de recopilación de información empírica. Un intento interesante por clasificar las investigaciones sobre las representaciones sociales lo ha formulado el Dr. Wagner bajo la denominación de topología de la mente humana.

¹⁵² Elejabarrieta, Francisco. op. cit. p.272



- 3- El estudio de las representaciones sociales ha sido fundamentado desde una diversidad de perspectivas metodológicas que para algunos autores esta situación representa un obstáculo para el desarrollo de la teoría de esta temática. Sin embargo, para otro tanto de investigadores esto es un simple pseudo problema. Ya que por el contrario, da la posibilidad de experimentar nuevas y novedosas formas de fundamentar el estudio de las representaciones sociales.
- 4- Al analizar con mayor detalle las clasificaciones que nos brindan diversos autores, se puede observar que los estudios sobre representaciones sociales se centran en interpretar: la actividad cognitiva de los sujetos, procesos psicológicos desde los cuales se construyen las representaciones sociales, los comportamientos de los sujetos cuya experiencia se recupera como actividad significativa de las representaciones sociales, procesos de comunicación de los sujetos en la construcción de las mismas en torno a fenómenos o acontecimientos de su cotidianidad, la conducta de los sujetos en relación con la estructura normativa de las instituciones y su carga ideológica.
- 5- También se observa la existencia de tres tendencias sobre estudio de las representaciones sociales, algunas centran su atención en investigar sobre su estructura en tanto su núcleo central y su periferia, otras investigaciones se ocupan por conocer el origen y desarrollo de la representación social y otras sobre un nivel teórico-conceptual de las mismas.
- 6- En las investigaciones se encuentra una variedad de temáticas investigadas, entre ellas podemos citar: la salud, enfermedad, democracia, el sujeto, los grupos sociales, política, prácticas sociales, educación, etc.
- 7- Con relación a los sujetos de la investigación, encontramos estudios de las representaciones sociales que realizan sus estudios en grupos de pares para con el fin de comparación, diferenciación, relación entre ellos. Grupos que son numerosos o de pequeña cantidad de integrantes.
- 8- En el campo educativo en nuestro país han circulado pocas investigaciones, algunas de ellas llegan a nuestras manos como reporte, otras como resumen de ponencias y otras como investigación, algunas se encuentran como tesis de grado. Sobre esta temática presentamos a continuación un panorama global.



3.5 PANORAMA GLOBAL SOBRE INVESTIGACIONES EN TORNO A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN.

Dar cuenta del panorama global que guarda cualquier campo de conocimiento, tiene una importancia metodológica en el sentido que manifiesta, por un lado, una actitud del investigador sobre un objeto de estudio particular, y por otro lado, una investigación sería de indagación sobre las formas y perspectivas desde las cuales se ha abordado ese objeto de estudio. Ese panorama global representa un nivel de desarrollo, empero, al mismo tiempo representa un desafío gnoseológico para el investigador en cuanto la construcción de nuevas perspectivas de abordaje metodológico para con el objeto y, por ende, aportar nuevos conocimientos que den cuenta del mismo.

En este marco, los trabajos sobre las representaciones sociales, los podemos ubicar en tres grandes marcos geográficos, el europeo y el americano y el mexicano.

3.5.1 INVESTIGACIONES SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CONTEXTO EUROPEO

- a) *Las representaciones sociales de la inteligencia: un estudio sobre las concepciones de los profesores sobre el alumno inteligente.* Elena Mercedes Zubieta Casullo, representante de la Universidad del País Vasco, España.¹⁵³

La autora centra su trabajo de investigación en estudiar, como lo señala en el título de su trabajo, en las representaciones sociales que poseen los profesores de las escuelas secundarias urbanas en torno a los alumnos inteligentes.

Si bien este trabajo es un avance de su investigación deja claro ver un marco teórico de las representaciones sociales en relación directa con los aportes que la Psicología

¹⁵³ Presentado en la Cuarta Conferencia Internacional Sobre Representaciones Sociales (1998) celebrada en la Universidad Nacional Metropolitana, unidad Iztapalapa, en la ciudad de México. P.93



Social ha hecho sobre la inteligencia, de acuerdo con las investigaciones que han desarrollado varios investigadores, entre los cuales cita a: Doise y Mugny, Gardener y Mugny Crugati.

- b) *La representación social de la Pedagogía de los profesores de las escuelas primarias en un tiempo de cambio.* Gravielle Ivmsom, representante de la Universidad de Cambridge, Londres Inglaterra.¹⁵⁴

El Trabajo que desarrolla la autora, lo inscribe contextualmente en el momento en el que se realiza un proceso de cambio curricular en la educación básica en Inglaterra, en el año de 1998. Ella estudia las representaciones sociales sobre Pedagogía de los profesores de nivel primaria que viven dicho proceso.

Ella deduce, a través de diferentes métodos de investigación como la etnografía, la entrevista y el instrumento de Kelly, que los profesores experimentan una disminución de autonomía profesional. La autora cita,

Los descubrimientos muestran que los profesores experimentan una disminución de autonomía profesional. En las modificaciones secundarias que utilizaban los profesores para defender su identidad profesional, construyeron una representación del niño en la cual se le percibe como un ser vulnerable de las fuerzas del Estado.

La introducción de un plan de estudios nacional volvió la división entre lo público y lo privado

- c) *De la razón a la ironía para el estudio de las representaciones sociales del curso de educación física: Consecuencias sobre la identidad profesional del docente y la identidad disciplinaria de la materia. Análisis Multi – metodológico*

¹⁵⁴ Presentado en Ídem p.138



*de cerca de 200 alumnos y 560 profesores. Bernard Lanotte, representante de la Universidad católica de Louvain, Bélgica.*¹⁵⁵

El autor inicia su presentación señalando que la actividad física y deportiva es valorizada por los medios de comunicación, sin embargo, en la vida escolar los profesores de educación física se quejan de ser la fuente de desvalorización, ya que los cursos que ellos imparten son relegados a un segundo plano. A partir de estas dos posiciones, el autor se pregunta, ¿el por qué de esta diferencia?, ¿Acaso la educación física es entendida de la misma manera por todos los actores educativos?, en sus representaciones, ¿qué lazo une fundamentalmente al profesor de educación física a su disciplina?, ¿Cuál es la fuente de valoración o desvalorización?

A partir de estas interrogantes de investigación, el autor procede a analizar las consecuencias de estas diferencias de valoración sobre la educación física, para ello retoma como instrumento la ficha de asociación que llenaron 560 profesores y 2000 alumnos provenientes de 31 escuelas diferentes, en la cual manifiestan una posición sobre una escala de valores y argumentan sus elecciones. Gracias a lo cual fue posible determinar el origen central de la representación social del curso y de sus elementos periféricos.

Los resultados obtenidos se centraron en lo siguiente:

- 72 profesores consideran sus cursos como una educación para el movimiento como un objetivo importante para la salud.
- Los alumnos la centran como un deporte, particularmente los alumnos entre 13-14 años. Y a efectos de corto tiempo como: divertirse, liberarse, desestresarse, y relajarse.

¹⁵⁵ Presentada en la Quinta Conferencia Internacional sobre representaciones sociales. (2000) Québec, Canadá. p. 27



d) *La educación física, un objeto de representación para los niños. Alain Baudrit, representante de la Universidad de Bordeaux 2 Francia*¹⁵⁶

La finalidad de la investigación es ver la posibilidad de detectar en el discurso de los alumnos de escuelas básicas los elementos básicos para sostener la idea que una disciplina como es la educación física puede ser considerada como representación.

Las preguntas claves de la investigación fueron: ¿Qué imagen pueden tener los alumnos?, ¿Llegan a discernirla?, ¿No están inclinados a definir mejor las disciplinas escolares de más valor?.

El estudio se realizó con 230 alumnos del segundo y quinto nivel de educación básica, a los cuales se les aplicó un cuestionario individual y una entrevista colectiva. El primer instrumento sirvió para indagar las siguientes preguntas, ¿Qué es la educación física?, ¿Qué te interesa en educación física?, ¿Qué actividades prefieres tú en la escuela?, el segundo instrumento, en grupos de tres se llevó a cabo bajo los siguientes temas: la frecuencia de las clases de educación física, el lugar de la jornada escolar, los contenidos escolares. Las variables independientes que fueron tomadas en cuenta son: edad, sexo, origen social del niño, número de años de preescolar.

Los resultados más significativos que se obtuvieron son:

- Los niños identifican bien que la educación física como disciplina del cuerpo.
- Evocan dos campos de actividades: el juego y los deportes.
- Las niñas se dedican a terminar sus habilidades motrices o hablan de aprendizaje.
- Los niños piden competencias.
- Los niños de bajos niveles sociales son sensibles a la convivencia autorizada por las autoridades físicas y deportivas.

¹⁵⁶ Presentada en Ídem, p. 230.



- Los niños de los niveles escolares más altos tienen una visión más clara de lo que es la educación física. Su sentido crítico es más afinado.
- La categoría social no diferencia sistemáticamente la mirada llevada sobre la educación física.

3.5.2 INVESTIGACIONES SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CONTEXTO AMERICANO

Los trabajos de investigación sobre el particular, en este contexto, los encontramos en los reportes de investigación que se citan a continuación:

- a) *Sistema de representaciones sociales en la escuela secundaria en ciencia y tecnología. Catherine Garnier. Representante de CIRADE. Universidad de Québec en Montreal Canadá*¹⁵⁷

La autora inicia su presentación señalando que en la educación como en la industria, así como en diferentes medios socio-económicos, se han visto influenciados por la ciencia y la tecnología. En el caso de la educación se pudo observar su impacto en el aprendizaje de los alumnos y sobre las actividades de formación.

Los fundamentos teóricos en los que sustentan la investigación es de acuerdo con los planteamientos de Moscovici, Doise, Lorenzi-Cioldi. Parten de dos conceptos claves como son el trabajo y el descanso como elementos que delimitan el contexto así como sus relaciones, las cuales son necesarias para comprender la toma de decisiones de los jóvenes frente a la tecnología y a las ciencias. Marco del cual se parte para afirmar que esta multiplicidad de relaciones entre ambos ámbitos de la posibilidad de entender que a cada una corresponde una representación, es decir, hay en esta relación una pluralidad de representaciones.

¹⁵⁷ Presentada en Ídem p. 31



Esta situación relacional da la posibilidad de hablar de una red de representaciones, las cuales están alrededor de un enfoque discursivo y de las prácticas que se realizan, donde lo simbólico que se expresa no está aislado sino combinado en rededor de una colectividad de objetos constitutivos de una situación.

Para el estudio se retoman tres elementos reestructuradores de los sistemas representacionales: los objetivos sociales, la implicación social, y las relaciones sociales. Marco que se empleo para interpretar las respuestas de un cuestionario aplicado a 1215 alumnos de secundaria.

De los resultados obtenidos se puede citar:

- El proceso implicado en la elección de carrera de los alumnos aparece demasiado marcado por las relaciones sociales establecidas.
- El ancla social tiene consecuencias múltiples para limitar la elección y percepción sobre la ciencia y la tecnología, como es la indiferencia, conformismo, entre otros.

b) *Las representaciones de la noción "Aliados" de investigación y de formación en los investigadores universitarios. Lorraine Savoie-Zajc. Representante Universidad de Québec en Hull, Canadá.*¹⁵⁸

La autora parte de reconocer que en discurso educativo a aparecido un nuevo concepto, el de aliados, en cual se ha empleado desde las disposiciones políticas de los ministros, ya que las reformas educativas de la primaria y secundaria descansan sobre el mismo.

El dibujo como instrumento de investigación se interpreto de 15 aliados universitarios y 10 aliados del nivel medio de formación, permitiendo ver la definición de la investigación en alianza. A posterior se piensa hacer una comparación con la representación que los profesores de la educación hacen a propósito de aliados de

¹⁵⁸ presentada en Ídem p. 232



formación, a través de una entrevista en 34, conformados por formadores, maestros, administrativos.

c) Las atribuciones causales de los docentes del CÉGEP con respecto a la reprobación y la aprobación. Yamina Bouchamma. Representante de la Univeridad de Moncton, Canadá.¹⁵⁹

La autora parte del supuesto de que el docente puede influir el éxito de sus alumnos no solamente por su perfil y sus prácticas pedagógicas, sino también por sus creencias y particularmente por la explicación que él le da con respecto al fracaso y al éxito. Estas atribuciones o explicaciones que hace el docente determinan y ayudan a que los alumnos presenten una actitud positiva en la evaluación y a su vez al rendimiento escolar.

Los autores en los que se apoya para fundamentar la investigación son: Moscovici, Weiner, Anderson, entre otros. La investigación se centra en 4 preguntas, ¿Cuál es la naturaleza de las atribuciones formuladas por los docentes de secundaria a propósito del fracaso escolar?, ¿Qué características de los alumnos, de la institución y del docente pueden estar asociadas a las atribuciones que este último hace en cuanto al fracaso?, ¿Qué tipos de sesgos son susceptibles de impregnar sus atribuciones al lugar del fracaso y del éxito?, ¿Cuáles son las soluciones que estima importantes para luchar contra el fracaso?.

Se aplico un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas a 336 docentes de tres secundarias. Los resultados más importantes obtenidos son:

1) Preguntas cerradas.

- La atribución de fracaso al profesor es por parte de los varones.
- Los factores de sexo del docente y perfeccionamiento son variables del fracaso, las mujeres y aquellos que no siguieron un perfeccionamiento son,

¹⁵⁹ Presentada en Idem p. 264



comparativamente a los hombres y a aquellos que siguieron un perfeccionamiento los más llevados a recurrir a la explicación del fracaso por factores ligados a los alumnos.

- El efectivo de alumnos enmarcados y el sexo del docente quedan hipotéticamente más importantes en la atribución del fracaso escolar.
- El efectivo de los alumnos enmarcados, el efectivo de varones y la tasa del fracaso son las variables más poderosas para explicar la atribución del fracaso a la sociedad.

2) preguntas abiertas.

- Entre el fracaso y el éxito, en el sentido donde la sociedad y la escuela son más responsables del fracaso que del éxito, cuando el alumno y el docente son más responsables del éxito que del fracaso.
- La explicación del fracaso queda ligado al contexto, al medio en que se desarrollan los estudiantes, cuando el éxito está más ligado a las características personales.

*d) Representaciones sociales del orientador en docentes de educación básica en Caracas-Venezuela. Elvia Caterina Irato Zea, representante de la Universidad Central de Venezuela.*¹⁶⁰

La autora retoma como marco teórico las aportaciones teóricas de Serge Moscovici, de Jodelet y Páez sobre las representaciones sociales articuladas al concepto de integración social comunicativa de Taboada, Ayesterdam y Casado y Colange, para estudiar las representaciones sociales que poseen los docentes de educación básica sobre los orientadores educativos. Llega a concluir la existencia de una representación social del orientador con una carga negativa, de acuerdo con los niveles de relación que se establecen entre los profesores y los orientadores, aunque emergen criterios y actitudes de carácter positivo sobre la orientación y la figura del orientador.

¹⁶⁰ Presentado en la Cuarta Conferencia Internacional Sobre Representaciones Sociales Op. Cit. p. 137



- e) *La imagen del orientador ante docente. Un estudio de representación social en el contexto venezolano. Elisa Casado y Elvia Caterina Irato Zea. Representantes de la Universidad de Venezuela, Venezuela.*¹⁶¹

El presente reporte es parte de una investigación más amplia en torno a las representaciones sociales del orientador en docentes y su vinculación con las percepciones que tienen sobre su interacción social comunicativa, tanto docentes como orientadores. Se basó en la teoría de las representaciones sociales desde la perspectiva de Moscovici y Jodelet y en el concepto de interacción social comunicativa postulado por Martínez Taboada. Se contó con una muestra de 45 docentes y 109 orientadores que trabajan en 5 escuelas básicas oficiales. Se empleó como instrumentos al cuestionario y a la entrevista cuyos resultados fueron analizados en forma cuantitativa y cualitativamente.

El diseño de trabajo fue de campo de tipo exploratorio- descriptivo, textualmente citan:

Sostenemos que un enfoque psicosocial de la orientación nos amplía el espectro de determinaciones para comprender el problema de estudio: las relaciones entre docentes y orientadores.

Concluyen señalando que los acercamientos empíricos que se han realizado demuestran que entre ambos personajes no hay buena relación, lo que ocasiona que se dificulte la puesta en marcha de programas de orientación con funciones de prevención y desarrollo.

- f) *Los derechos humanos como formas de representación social en estudiantes universitarios argentinos. Néstor Daniel Roselli, Rafel Calvo y Dario Spri.*

¹⁶¹ Presentada en la Quinta Conferencia Internacional sobre representaciones sociales. (2000) Québec, Canadá p. 182



*Representantes de Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina*¹⁶²

Esta investigación forma parte de una investigación trans-nacional coordinado por Doise y colaboradores en la universidad de Ginebra. Motivo por el cual se emplea el mismo cuestionario.

Se parte de ubicar la declaración universal de los derechos humanos en 1948, para problematizar el fundamento cognitivo de universalidad de la declaración, para lo cual se fundamentan en la siguiente interrogante, ¿en qué divergen las distintas sociedades, países y grupos humanos en cuanto a la representación que tienen de tales derechos?, cuestionamiento del cual se derivaron tres objetivos: Determinar cómo era organizado el campo de los derechos humanos; Reconocer los principios organizadores de las respuestas emitidos por los sujetos participantes; Establecer en relación estos principios organizadores con la opinión sobre determinados valores y con la percepción de situaciones de conflicto y de injusticia y con algunas variables en relación con la ideología política.

El cuestionario se aplicó a 37 sujetos, el cual estuvo conformado por dos partes: la primera consistía en la evaluación en escalas bipolares de 9 grados, de cada uno de 30 artículos de la declaración universal. La segunda parte fue una evaluación en escala de 9 grados de la importancia atribuida a cada uno de los 31 valores propuestos. Además, se evaluó en qué medida se registran conflictos y tensiones entre individuos debido a diferentes factores como: la raza, color, sexo, idioma, religión, etc.

Entre los resultados obtenidos se tiene que

las respuestas diferencian cuatro grupos de artículos: 'derechos básicos' o 'derechos de la persona' (artículos 1 a 5), 'derechos del

¹⁶² Idem p. 189.



individuo'(artículos 6 a 12 y el 14), ' derechos interindividuales' (artículos 13 y 15 a 18) y 'derechos sociales' (artículos 19 a 30). En general este ordenamiento empírico es bastante coincidente con la clasificación teórica apriorística realizada por los redactores de la declaración.

En cuanto al anclaje, se reveló que el grupo más comprometido con los derechos humanos otorga mayor importancia a valores de universalismo y confraternidad, los estudiantes de trabajo social y derecho son los que tuvieron mayor compromiso y pertenecía. Y no aparece visible un grado de conflicto social con un grado de compromiso con los derechos humanos.

g) Representaciones sociales de conciencia ecológica en educadores ambientales. Celso Sánchez. Representante de la Universidad federal de Río de Janeiro, Brasil.¹⁶³

Los problemas ambientales que vive nuestro planeta, ha provocado una serie reacciones entre diferentes organismos, como son los no gubernamentales de apoyo ambientalista, donde se ha impulsado la educación ambiental como solución estratégica para dicho problema ecológico.

Es ente marco donde se inscribe la presente investigación, teniendo como objetivo estudiar y analizar las representaciones sociales del concepto de conciencia ecológica en educadores ambientales del Estado de Río de Janeiro, Brasil, pertenecientes a organizaciones no gubernamentales. Ellos citan:

Se busca comprender las diferentes representaciones que llenan el universo simbólico – práctico de lo cotidiano de tales profesionales para que puedan comprender las implicaciones que pueden incidir

¹⁶³ Presentada en la Quinta conferencia internacional. Op. Cit. p. 144



en las representaciones del concepto de conciencia ecológica sobre las prácticas de éstos.

Para el cumplimiento de este objetivo se utilizó una metodología cualitativa y como instrumento a la entrevista semi-estructurada, aplicada a 6 educadores, autodenominados como tales, los cuales se concibieron como un grupo reflexivo.

El autor señala explícitamente que los resultados preliminares obtenidos hasta el momento, indican la objetivación de conciencia ecológica por parte de los entrevistados, siendo considerado como el final del proceso educativo, el concepto es idealizado como un objetivo concreto de ser alcanzado. Además, se encontró haber diferentes influencias y modos de operacionalización de sus prácticas educativas.

h) Representaciones sociales sobre prácticas educativas de profesores. Vera Placo y Clarilza Prado de Souza. Representantes Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil.¹⁶⁴

El objetivo del estudio fue identificar las creencias y los valores subyacentes a las prácticas educativas vivenciados en la escuela por profesores y alumnos y develar el sentido que se le atribuye a las acciones disciplinares; descubrir el ideal de alumnos que el profesor espera encontrar en el aula y las expectativas de futuro del niño, el destino del alumno que estas prácticas traen implícitas.

El presente estudio posibilitó comprender cómo los profesores construyen su propia teoría de cómo educar a los niños, así como las formas en que los alumnos legitiman, reproducen e interpretan las acciones derivadas de esa teoría. Los fundamentos en los que se sustentaron para el cumplimiento de su propósito fueron Moscovicí y Jodelet.

¹⁶⁴ Presentada en Prado de Souza, Clarilza. (2000) "Develando la cultura escolar", en Jodelet, Denise y Guerrero Tapia, Alfredo. *Develando la Cultura*, Facultad de Psicología-UNAM, México. Pp.127-152



Los resultados obtenidos de mayor importancia fueron: las representaciones sociales sobre las prácticas educativas están en relación con las características físicas de los alumnos y nivel de apropiación de los códigos sociales evidenciados por ellos.

Los profesores idealizan como un buen alumno, (a partir de una imagen de niño aunque no se observe discriminación alguna por cuestiones de género) del cual parten para planear sus clases de acuerdo con la imagen de un niño de buen comportamiento que manifiestan disposición para el aprendizaje sin mostrar dificultades a las prácticas educativas propuestas por el profesor; alumnos que presentan cuidados en su higiene y aquellos que demuestran compromisos para con su vida como para su futuro. Siendo fiel a sus palabras, se cita:

*Para estos profesores, más que la conquista de un saber elaborado por la escuela, importa que el niño domine determinadas normas por la escuela, importa que el niño domine determinadas normas de conducta social y determinados hábitos de higiene. O sea, para dominar un saber sistematizado por la escuela este niño tienen que presentar, como **requisito previo**, patrones de comportamiento normalmente manifestados por alumnos de otras clases sociales.*

También se encontró en esta investigación que en la escuela los alumnos deben dominar y presentar ciertos códigos y reglas sociales, dichos saberes deben ser desarrollados por los padres de familia. No es necesario un diagnóstico pedagógico sobre los saberes que poseen los alumnos.

según los profesores, las prácticas más utilizadas comprenden: el dialogo, elogio, incentivo, conversar, oír al otro, dar cariño, llamar la atención, enojarse, enseñar a través de lo concreto, aceptar los límites del otro.



Por parte de los alumnos entrevistados se encontró que su representación social sobre el profesores, éste es valorado y respetado como alguien delante del cual se debe manifestar una actitud favorable. Además se le concibe como una profesor que posee determinadas calificativos, tales como: educado, inteligente, sabe enseñar. Aunque en las observaciones en el aula se registro que el discurso de los profesores sobre las prácticas educativas que utilizaron aparece disociado del proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas escolares.

i) La representación social del psicólogo y la psicología aplicada a la escuela. Solange M. Magalhaes, Pedro H. F. Campos e Ivonne G. Barbosa. Representantes de la Universidad federal de GOIAS, Brasil.¹⁶⁵

Los autores presentan en forma sucinta la situación que se ha generado a partir de la ampliación del mercado laboral de los psicólogos, principalmente al momento de aplicar la Psicología al campo escolar y al educando. La discusión se centra en la autonomía o la falta de identidad de lo que se ha denominado Psicología escolar.

Ante tal situación, el estudio que realizaron estos autores, emplearon el cuestionario de evocación y de análisis de similitud, como su herramienta metodológica. Se aplico a tres grupos de sujetos, distribuidos de la siguiente manera, 140 estudiantes de nuevo ingreso a la universidad, 52 estudiantes que están realizando sus estudios de Psicología escolar y 175 estudiantes del último año de la universidad.

Los resultados que arrojaron los cuestionarios demuestran que la estructura de la representación social de "Psicología" está organizada alrededor de un punto central compuesto de tres elementos:

El psicólogo es alguien que ayuda a la gente; es una persona diferenciada, porque comprende de otra manera a la gente; él da orientacione".

¹⁶⁵ Presentada en la quinta conferencia. Op. Cit. p. P.27



Los resultados además indican que la estructura de la representación social es estable, así se trate de alumnos de nuevo ingreso o de los que están por egresar. También se observa que la representación social de "Psicología escolar" no es autónoma. Y que los elementos periféricos los constituye la Psicología del escolar aun al estar asistiendo a un curso de Psicología escolar.

j) El profesor de matemáticas y los alumnos de enseñanza básica: Un estudio sobre representaciones. Rejane Dias Da Silva y Lucia de Souza Leao Maia, representantes de la Universidad Federal de Pernambuco, Brasil.¹⁶⁶

El presente estudio parte de considerar que hoy en día es de interés el estudio de la didáctica de las matemáticas en lo que respecta a las nuevas metodologías de enseñanza del conocimiento matemático. Asimismo señala que el campo pedagógico se expresa en la relación docente- estudiante, por lo que se observo en esta investigación que las representaciones sociales de los alumnos sobre determinado profesor, puede ser un camino para identificar conflictos y definir una estrategia de trabajo didáctica en las aulas.

El objetivo de la investigación se centro en analizar las representaciones sociales de los alumnos de enseñanza básica sobre el profesor de matemáticas, buscando comprender si hay relación entre las representaciones sociales positivas o negativas de matemáticas elaboradas por los alumnos y los niveles de aprendizaje de esta disciplina, como pueden ser el éxito o el fracaso.

Los fundamentos teóricos en los que se sustente el estudio fue la propuesta clásica de Moscovici.

Los sujetos de la investigación fueron alumnos de 5ª y 8ª serie de la enseñanza básica de las dos escuelas de la red pública estatal. Los instrumentos utilizados

¹⁶⁶ Presentada en Ídem, p. 27



fueron, la entrevista semi-estructurada, el cuestionario de asociación libre y la constitución de pares de palabras. Para el análisis de resultados se empleo el software trideux, el análisis de contenido y la lista de palabras desarrolladas por Abric. Los cuestionarios se pilotearon con alumnos que no habían reprobado matemáticas como con aquellos que si lo habían vivido. Fueron dos tipos de cuestionarios con “palabras estímulo” uno de ellos con la palabra **profesor de matemáticas** y el segundo con las palabras **profesor, matemáticas, profesor de matemáticas**.

Los resultados obtenidos se pueden resumir de la siguiente manera.

- El dominio de las matemáticas se asocia con la sabiduría y la inteligencia.
- En relación con la palabra profesor de matemáticas se asocian con la dimensión afectiva, algunos lo relacionan con castigo, miedo, agonía, para otros alumnos es algo divertido, educativo.
- En relación con la palabra matemáticas se relaciona con palabras contenido de esta disciplina, por ejemplo número, ecuaciones.
- El censo común de la población aboga que los profesores de matemáticas son representados en forma negativa, sin embargo, por los alumnos entrevistados esta imagen no se es compatible, se le asocia más con felicidad, gentileza, tranquilidad.

k) Un estudio sobre la enseñanza de la geometría a partir de las representaciones de los docentes y de los alumnos. María Barbosa Puglisi y Franco Barbosa. Representantes de la Universidad Pontificia Católica de Soa Pablo, Brasil.¹⁶⁷

El estudio que aquí se presenta forma parte de una investigación sobre la enseñanza de la geometría realizada por los profesores de la Maestría de Ciencias de la Educación, básicamente es una investigación en el aula del curso de matemáticas.

¹⁶⁷ Presentada en Ídem. P 140



Se parte de considerar que el conocimiento "popular" es un "verdadero" conocimiento y un medio de evolución del conocimiento científico, esto abre la posibilidad de entender que el conocimiento de sentido común tenga un lugar en el seno de las instituciones formales productoras o constructoras de saber, y para que el sujeto encuentre con ello un espacio de inclusión social.

En este trabajo se exploró las relaciones entre representación de la geometría y las prácticas pedagógicas, buscando identificar las relaciones entre las representaciones expresadas verbalmente y las prácticas efectivas. Por encima del objetivo el saber el estudio de la relación entre lo que dicen los profesores, sobre lo que dicen que hacen y lo que hacen realmente que comúnmente se busca, la finalidad más bien se centró en un planteamiento teórico, profundizar sobre la utilización de la teoría de las representaciones sociales al estudio de los fenómenos didácticos.

En este marco se plantearon las siguientes interrogantes de investigación:

¿Es acaso que la transformación de una representación social es correlativa a un cambio de práctica?, ¿ Dos representaciones diferentes sobre el mismo objeto de enseñanza, implican elecciones didácticas diferentes?, ¿Acaso ciertas formaciones provocan un cambio de representaciones y/o prácticas?.

Se optó por una metodología pluralista, utilizando varios instrumentos, cuestionarios de asociación libre, cuestionario tradicional, entrevista semi-dirigida, observaciones en clase y análisis del sistema didáctico empleado por los profesores.

Los sujetos de investigación fueron 189, de los cuales fueron 8 profesores y 105 estudiantes quienes respondieron al cuestionario de asociación libre y 28 profesores de matemáticas han sido interrogados a propósito de contenidos de geometría que ellos enseñaban en su clase. 12 observaciones del curso sobre temas de geometría fueron realizadas.



De los resultados preliminares obtenidos se puede decir que existen dos representaciones sociales:

- La actividad geometría en tanto que constatación empírica. La actividad geométrica en tanto experiencia racional de deducción.
- Desafortunadamente una fuerte tendencia a nivel de representaciones expresadas de considerarse la geometría como campo matemático del cual la especificación es el estudio del espacio.

Como conclusiones se obtuvo que las representaciones sociales de la geometría en el campo matemático aplicado a la realidad de los alumnos, el análisis de contenido enseñado y de las observaciones, muestran que la clase es sobre todo la geometría racional, teoría que está presente en las representaciones sociales tanto de los profesores como de los estudiantes.

L) Las representaciones sociales de los profesores sobre la sexualidad. Betania Maura de Oliveira. Representantes de la Universidad Federal de Paraíba, Brasil.¹⁶⁸

El supuesto del que parte la investigación es que en la práctica educativa que se desarrolla al interior de la escuela se refleja un discurso sobre la sexualidad, remarcado en una concepción socialmente construida. Por lo que este discurso sobre la sexualidad es producto y reproductor de representaciones sociales en las cuales son propagadas y se comparten imágenes, conceptos, juicios y valores.

La escuela es concebida como un espacio que está implicado una fijación de relaciones que definen las identidades sociales, como por ejemplo, las identidades sexuales y de género.

¹⁶⁸ Presentada en Ídem. P 183



El objetivo de la investigación es buscar las representaciones sociales sobre la sexualidad que determina, en parte, la práctica pedagógica de los profesores de enseñanza básica de la red pública estatal del Recife_Pe.

Para conocer la estructura de las representaciones sociales, metodológicamente se realizaron tres investigaciones: el estudio No.1 al nivel de experiencia piloto busca identificar los elementos más frecuentes del universo semántico de las representaciones sociales de los profesores sobre la sexualidad, El estudio No.2 con el propósito de identificar el núcleo central y los elementos periféricos que constituyen la representación social de los profesores se utilizará el método de las triangulaciones sucesivas. El último es con base a una entrevista semi-estructurada para mayor comprensión de los datos obtenidos en los dos estudios anteriores.

Se aplicaron 9 cuestionarios de asociación libre con palabras inductoras diferenciadas para conocer el universo simbólico de los profesores, ello con el fin de observar cual de esas es la mejor que se adecua al análisis de la relación sexualidad-escuela.

Los resultados preliminares del estudio piloto arrojaron que en el universo semántico se incluyen elementos de naturaleza informativa, por ejemplo, la orientación, y la palestra; de naturaleza afectiva tales como amor, pasión y propios de la práctica de la sexualidad, como el embarazo y la prostitución.

M) Las representaciones sociales de disciplina entre escuela pública y privadas. (municipio de San Gonzalo, Rio de Janeiro, Brasil) Adonia Antuines Prado y Viviane merlim Morales Villela. Representantes de la Universidad Federal Fulminense, Brasil¹⁶⁹.

¹⁶⁹ Presentada en ídem. P 210



El objeto principal de la investigación se centra en presentar y discutir las representaciones sociales sobre la disciplina que poseen los maestros de las clases iniciales de las escuelas de la municipalidad de San Gonzalo, Río de Janeiro.

Su fundamento teórico sobre las representaciones sociales es de acuerdo con los planteamientos de Moscovici y Madeira y sobre el tema de la disciplina se recupera a Foucault, así como los aportes de Gramsci y Freire.

Metodológicamente se aplicaron 100 cuestionarios a profesoras y profesores de las redes públicas y privadas de San Gonzalo, las preguntas son abiertas y cerradas, las cuales se analizaron por el programa de EPI.INFO.

Las conclusiones a la que llegaron es que la problemática de la disciplina es representada por los maestros en una primera instancia como una cuestión de falta de alumnos, de escuela y sistema escolar, rara vez se siente responsable por la indisciplina de los alumnos. Colocando siempre fuera el origen y las condiciones favorables a su expresión.

N) La representación social y su inserción en la producción de la educación: Un análisis a partir de memorias de cursos de "Maestría" en educación de la Universidad Federal de Mato Grosso de Brasil. Sonia da Cunha.¹⁷⁰

La autora parte de reconocer que la vida cotidiana es la vida de todo hombre, vivimos cada uno su cotidianidad, cada individuo vive su vida particular, la cual crea a su alrededor la posibilidad de la reproducción social. En esa cotidianidad son puestos en función todos los sentimientos del hombre, su capacidad intelectual, sus sentimientos y sus pasiones, sus ideas y sus ideologías. La vida cotidiana es dialécticamente el lugar de la dominación y de la rebelión o de la revolución.

¹⁷⁰ Presentada en Ídem. P 248



Asimismo señala que es gracias al proceso de interiorización que realiza el individuo como aprehende o interpreta los eventos, por los puntos de vista de las personas significativas en su estructura social. Esos eventos llegan a ser entonces subjetivamente significativos para él. Una de las vías de aprehensión del mundo concreto constituye lo que llamamos representación social.

Las representaciones sociales han llegado a ser por la relación que establecemos con el mundo a través de los objetivos, las experiencias y la significación que les atribuimos. Cuando el individuo formula una representación retoma una manera de pensar y de ver que existe en la relación con el objeto, mismo que es retomado y recreado lo que había sido encubierto o eliminado de esta relación. Proceso que implica un recorriendo en sentido inverso, es decir, parte de la interiorización hacia la socialización.

La autora señala que en la educación o la escuela es un espacio donde las representaciones orientan las prácticas de los educandos que se muestran renuentes a los cambios, ya que dentro de estos espacios se realizan diversas prácticas que son arcaicas, por lo tanto, estudiarlas pueden tener gran contribución de los estudios de la Teoría de las representaciones sociales.

Asimismo, afirma la autora que en el curso de la Maestría en Educación de la UFMS, las memorias académicas que se han elaborado retomado los fundamentos de la teoría de las representaciones sociales, presentan estudios sobre el cotidiano escolar y sobre todo del proceso educativo, han encontrado en las representaciones sociales las respuestas para la producción de las investigaciones. Sus temáticas tratan cuestiones ligadas a la alteralidad y a los procesos de identidad de un profesor.

Sin embargo, la autora llega a la conclusión de que la calidad de las memorias está amenazada por la falta de un análisis en los datos y en la identificación del núcleo central de las representaciones. Esta situación perjudica a la propia consistencia del



análisis teórico y metodológico, ya que en ellas sólo se cuenta con algunos segmentos de los diálogos de los sujetos, lo que descontextualiza e individualiza algo que es al mismo tiempo singular y universal.

Ñ) *Representaciones sociales de los alumnos sobre sí mismos y su relación con la mejoría del desempeño escolar.* Clarilza Prado de Souza y Tavares.¹⁷¹

El presente informe de esta investigación parte de explicar las construcciones de las representaciones sociales sobre sí mismo como un proceso que se realiza a partir de un proceso de múltiples vivencias sociales que el sujeto vive durante toda su vida. Por lo que el sentido negativo o positivo de esta representación se le denomina autoestima. Se partió del supuesto de que el alumno sometido a varios fracasos en la escuela lo conducen a una exclusión escolar con efectos inevitables en su vida social.

Se aplicó la escala de autoestima (Escala AE/FCC-NAE) a 3.500 alumnos con el fin de analizar su inclinación hacia su autoestima. En un segundo momento, se hizo un muestreo de 1.500 alumnos del universo anterior teniendo en cuenta su nivel de atraso educativo a quienes se les pidió que dibujaran una figura humana representando "quien soy yo" tomando los criterios de Kolck.

Los resultados de los análisis tanto de la Escala como de los dibujos señalan que los alumnos después de un año de participación en este programa buscan elaborar una versión positiva de su participación y de sus posibilidades de aprender.

¹⁷¹ Presentada en Ídem, P.253



3.5.3 INVESTIGACIONES SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES EN MÉXICO

- a) *El profesor: su educación e imagen popular, maestro Fidencio López Beltrán.*¹⁷²

En el presente trabajo, si bien en el título no hace referencia a las representaciones sociales, si las encontramos abordadas al interior del trabajo. En él da cuenta de cómo esta temática se está constituyendo en un nuevo paradigma de investigación de la Psicología Social y como esta perspectiva metodológica se encuentra en estado incipiente de aplicación en el campo de la educación.

El autor parte de reconocer como las raíces intelectuales de las representaciones sociales a: la sociología clásica Durkheimiana, los aportes teóricos de Fritz Heider sobre la psicología del sentido común, la Psicología Genética Piagetiana, la Sociocultural de Vygostki y el Psicoanálisis Freudiano. Reconoce a Serge Moscovici como el primer teórico que aborda la temática de las representaciones sociales y a posteriori las aportaciones de la sociología del conocimiento con Berger y Luckan. Asimismo a lo largo del trabajo deja ver una serie de autores que trabajan teóricamente a las representaciones sociales de los cuales echa mano para ir fundamentando su trabajo de tesis doctoral, entre ellos cita a: Robert Farr, Claudine Herzlich, Denise Jodelet, Di Giacomo, Francisco Elejebarrieta, Tomas Ibáñez.

Su objeto de investigación se centra en el estudio de las representaciones sociales que se han generado en tres sectores: religioso, padres de familia y docentes en ejercicio en preescolar, primaria y bachillerato universitario, sobre el profesor, el profesor normalista y el profesor universitario, en el contexto de Sinaloa. Textualmente su objetivo es:

¹⁷² López Beltrán, Fidencio. (1999) *El profesor: Su educación e imagen popular*. Tesis Doctoral, FFyL, UNAM, México.



Conocer las representaciones sociales que tienen los sectores sociales denominados RELIGIOSOS, PADRES DE FAMILIA Y PROFESORES, (concebidos como intelectuales) sobre el PROFESOR, así como también sobre PROFESOR NORMALISTA y el PROFESOR UNIVERSITARIO en el contexto de Sinaloa.

Para el cumplimiento de su objetivo, metodológicamente dividió su universo en tres fuentes: padres de familia, religiosos y profesores que radican en la Ciudad de Culiacán Sinaloa y un porcentaje menor de 20% radica en las Ciudades de los Mochis y Guamúchil Sinaloa, los cuales se tomaron como datos empíricos producto de los instrumentos de recopilación de datos que aplicó (encuestas y entrevistas semiestructuradas- orientadora profunda), con fundamento a referentes teóricos generados de los textos analizados y su experiencia e interpretaciones particulares.

La estructura de dichos instrumentos se organizaron tomado cuatro ejes de análisis: Datos Generales, Identificación de la Figura del Profesor, Asociación de la Imagen del Profesor con otras figuras sociales y Relación entre Profesor Normalista y Profesor Universitario. La encuesta se aplicó a 1500 padres de familia, 1000 profesores y 100 religiosos.

Los datos recogidos por los instrumentos fueron interpretados por la técnica de análisis de contenido. Toda vez que los resultados se organizaron en tres ejes: Identificación de la figura del profesor con otras imágenes sociales(imagen del profesor frente a otras imágenes sociales), Asociación de la imagen del profesor con otras figuras socialmente importantes(imagen del profesor frente a otros sujetos) y Relación profesor normalista/ profesor universitario (imagen normalista-universitario).



- b) *Los símbolos furtivos de la excelencia académica. Estudio de las representaciones sociales de la excelencia en la universidad mexicana.* Isaac Tomas Guevara Patiño¹⁷³

El trabajo lo ubica el autor en el papel que juega la Universidad en la sociedad moderna bajo la función tecnológica–burocrática envuelta en un lenguaje empresarial de la cultura, cubierta de un discurso neoliberal, donde el concepto de excelencia se traduce en el cumplimiento a cubrir como parámetro impuesto por el Estado.

En este marco, se planteó como objetivo interpretar los contenidos y los significados que los universitarios: funcionarios, profesores y alumnos le signan a la noción de excelencia, así como localizar la organización y jerarquía de los elementos que componen ese contenido. Para el cumplimiento de éstos se fundamentó en la Psicología Social, en la Teoría Socio-representacional y en la teoría de las Representaciones Sociales desde la perspectiva de Serge Moscovici, Flamante y Abric.

Su metodología se sustentó en el método interrogativo como es la entrevista y, por ende, recurrió al análisis de contenido. Para interpretar la organización del contenido de la representación social empleó el método de localización de relación entre elementos, como son: apareamiento o pares de palabras, el método de comparación de pares y el método de reagrupamiento de palabras. Para la jerarquía de los elementos o estructura de la representación social utilizó el método de elección sucesiva por bloques y el cuestionario.

La investigación se realizó en tres instituciones de educación superior: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Puebla, Universidad de las Américas, Puebla, tomando como muestra a funcionarios que tienen asignadas

¹⁷³ Guevara Patiño, Isaac Tomas. (2000) Los símbolos furtivos de la excelencia académica. Estudio de las representaciones sociales de la excelencia en la universidad mexicana. Tesis en Maestría en Psicología Social.



tareas en relación con la designación de criterios, aprobación y designación de recursos y evaluación de actividades al tenor del cumplimiento de la excelencia institucional; Profesores de tiempo completo con categoría de asociados o titulares; estudiantes inscritos en el postgrado. Todos ellos elegidos por muestreo estratificado.

El autor llega a la conclusión de que el contenido de la representación social sobre la excelencia tiene una determinación más individualizada y contextualizada, ya que se encuentra más asociada a las características individuales de los participantes y al contexto en el que se desarrollan lo que la diferencia de una escuela pública de una privada.

*c) Representaciones sociales de la calidad educativa en alumnos y profesores de posgrado de la Universidad de las Américas. Víctor Manuel Andrade Medina.
U.P.N. México¹⁷⁴*

Se inicia la presentación señalando que el logro de la calidad es una meta de toda institución de educación superior, por lo que dicha concepción de calidad que los sujetos construyen al interior de las escuelas media su comportamiento y sus expectativas laborales.

El estudio se centro en los profesores y los alumnos participantes en los programas de Maestría en Educación y Maestría en Psicología que se imparten en la Universidad de las Américas de la Ciudad de México. Utilizó en llenado de cartas descriptivas, entrevistas telefónicas, la prueba de clasificación a 30 participantes, se reconocieron patrones de contenido semántico y se establecieron diferencias entre los grupos considerados.

Los resultados a los que arriba se sintetizan con la siguiente cita:

¹⁷⁴ Presentada en la *Quinta Conferencia Internacional sobre representaciones sociales*. (2000) Québec, Canadá, p.45



El núcleo figurativo de la representación social de la calidad educativa es común a todos los grupos estudiados y lo constituye la figura del maestro. Pero en cada uno de los grupos sus diferencias conceptuales sobre el objeto son marcadas, por ejemplo, la figura del maestro entre el grupo de psicólogos aparece ligada a una lógica de mercado, desde una postura funcionalista. Como grupo se ven a sí mismos predominantemente, desde la mira de su inserción en el mercado laboral, por ese juzgan la calidad en términos de eficacia; lo que invierten como estudiantes y el producto que perciben, es decir, el conocimiento técnico acumulado (técnicas terapéuticas)

En el grupo de profesores la figura del maestro aparece asociada íntimamente con las formas de organización escolar y curricular que impriman relevancia al proceso educativo. Entre los grupos de alumnos, su representación de calidad educativa se construye sobre la base de un pensamiento humanista – racionalista. Por otra parte, en ninguno de los grupos se presenta una representación icónica configurada que se identifique con el núcleo figurativo. Los resultados encontrados hacen evidente la falta de consenso acerca de la concepción de calidad educativa entre los miembros de los grupos estudiados.

d) *Las representaciones sociales de orientadores sobre su práctica profesional en la ENP de la UNAM.* Bonifacio Vuelvas Salazar.¹⁷⁵

El trabajo se inicia con un encuadre donde ubica, por un lado, las prácticas educativas que desarrollan los orientadores en la cotidianidad en las escuelas preparatorias de la UNAM, y el papel de los escritores de orientación de esta institución, por otro lado.

¹⁷⁵ Trabajo de tesis doctoral en pedagogía en la ENE Aragón. (en proceso)



Las preguntas que guían el problema de investigación son: ¿Cómo se viven y cómo dicen que viven su práctica profesional los orientadores de la ENP de la UNAM?, ¿Qué significa para ellos ser orientador y de qué manera se perciben a sí mismo a través de su quehacer profesional?, ¿Cómo representan la realidad de su vida académica?, ¿Cuál es su respuesta ante la asombrosa complejidad de la orientación educativa?, ¿Cómo construyen la significatividad de su quehacer profesional en la UNAM?.

Los objetivos que pretende alcanzar son:

A) Conocer las representaciones sociales de los orientadores de la ENP de la UNAM, sobre la forma cómo se viven y cómo dicen que viven su práctica profesional; los significados que tienen para ellos el ser orientador, a través de las diversas expresiones, opiniones, testimonios, percepciones y valoraciones.

b) Interpretar los significados de sus representaciones sociales sobre la realidad de su vida académica y la forma cómo viven su práctica profesional.

c) Construir el sentido de la actitud natural de orientadores sobre sus representaciones sociales a partir de la interpretación de la subjetividad de cómo se viven y cómo dicen que viven su quehacer profesional, a partir de su academización.

Para el cumplimiento de estos objetivos y dar respuesta a sus interrogantes, señala el autor, que la metodología que emplea es a partir de observación directa del trabajo de los orientadores de lo cual se estructurará como instrumentos de recopilación de datos e información a la entrevista semiestructurada y cuestionario con asociación de ideas.

Sus sujetos de investigación son tres tipos de orientadores, el orientador medio o común de la ENP de la UNAM uno por cada preparatoria, el orientador informado y 5 orientadores academizados.



e) *Representaciones sociales de los profesores de escuelas secundarias públicas del D.F. acerca de los saberes y cualidades pertinentes para su formación y práctica docente.* José Inés Lozano Andrade.¹⁷⁶

El autor inicia su trabajo reconociendo que la expansión de los postgrados en educación en nuestro país, se da a partir de la década de los ochenta y hasta nuestros días. Reconoce que se han desarrollado múltiples estudios en este nivel educativo, los cuales en su mayoría se han desarrollado desde un modelo de insumo-producto, o de caja negra, con metodologías y enfoques teóricos que obvian que los actores y sujetos que se encuentran insertos en estas tramas.

Asimismo afirma que las escuelas secundarias, por otra parte, han sido un espacio que se ha descuidado en cuanto a su investigación. Por lo que en la Escuela Nacional del Sistema Normal se crea una maestría en educación: campo de educación en secundaria, única en nuestro país, circunstancia por lo que los profesores de este nivel acuden a ella con ciertas expectativas, creencias y deseos con relación a su formación docente, por lo que es de suma importancia analizar estas representaciones que tienen al respecto a este proceso y si estas representaciones corresponden con las condiciones y prácticas cotidianas laborales.

Es en este marco donde la investigación se desarrolla con el fin de desentrañar los significados y sentidos de las representaciones sociales que poseen los profesores de educación secundaria con relación a los saberes y cualidades que son requeridos para su formación y práctica docente.

Se encuestaron a 24 profesores normalistas y universitarios, orientadores educativos, directivos o profesores de clase. De los datos obtenidos se sacaron diversas categorías de análisis que eventualmente servirán para interpretar y así comprender sus imágenes, actitudes e información respecto a estos saberes y cualidades

¹⁷⁶ Estudiante del Doctorado en Pedagogía de la ENEP Aragón. Trabajo de tesis doctoral (en proceso)



sociolaborables que están presentes en los profesores cuando desarrollan sus prácticas cotidianas, donde encuentran o se enfrentan a ciertas problemáticas que se pueden convertir en necesidades de formación.

Algunas de las categorías de análisis empleadas fueron: en cuanto a las condiciones socio-laborables, la obsesión por el control, la anomia y burocratización docente, la explotación intensiva del trabajo docente, la desprofesionalización y el trabajo con los adolescentes, posmodernos, urbanos y pobres. De los saberes y cualidades pertinentes, la relatividad del saber psicopedagógico, la experiencia que anquilosa, el don, vocación o gusto por la docencia, la personalidad idónea del docente de secundaria, la necesidad de actualizar la disciplina, entre otras.

A través de estas se encontró de inicio que las necesidades que el docente percibe pertinentes para su formación y práctica se alejan notablemente de los contenidos que los currícula que diversos especialistas han creado para programas que pretenden lograr una formación docente escolarizada.

3.6. ANÁLISIS DE LAS TENDENCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CAMPO EDUCATIVO

Los estudios en torno a las representaciones sociales en el campo educativo en los tres grandes contextos que se han descrito anteriormente, observamos que presentan las siguientes características:

- 1- Los fundamentos teóricos en los que se sustentan las investigaciones parten en su totalidad de la teoría clásica de Moscovici, apoyándose, como una constante, en autores como Jodelet, Martínez Taboada, Doise, Flamente y Abric, principalmente. En el caso de México, también se apoyan en estos autores, además, se citan: Tomás Ibáñez y Francisco Elejabarrieta. Situación que da cuenta de una directriz de trabajo bajo una perspectiva psicosocial, no obstante, a la cantidad de investigadores interesados en la temática. Esto nos habla de



- que los estudios de representaciones sociales en el campo educativo están dirigidos a la parte empírica, más que a la construcción teórica de esta temática.
- 2- El énfasis metodológico esta enfocada principalmente a la parte instrumental, destacándose en las investigaciones la entrevista, el cuestionario, la escala de autoestima, el dibujo; solo una de las investigaciones citan como el método de investigación a la etnografía y a la estrategia de análisis de contenido.
 - 3- Las investigaciones señalan en la muestra de estudio una tendencia de grupos numerosos, sin embargo, se observa también una tendencia emergente que recupera pequeños grupos. En la primera tendencia hay una intención de encontrar básicamente semejanzas en las representaciones sociales sobre un objeto, acontecimiento escolar, la segunda tendencia se recupera los procesos internos que se desarrollan al interior del grupo en la construcción, e historicidad y alteridad de las representaciones sociales, no importando una cuantificación, ni la cantidad de sujetos, sino los sujetos mismos.
 - 4- Llama la atención que los espacios educativos donde se realizan las investigaciones sobre las representaciones sociales en el contexto europeo son las escuelas básicas de carácter público, en el contexto americano y el mexicano destacan como espacio educativos las universidades también de carácter público.
 - 5- Se observa en los estudios revisados que los resultados se obtienen de acuerdo con el instrumento aplicado, por ende, esos salen de lo escrito por los sujetos de la investigación, no habiendo otro tipo de documentos que se recuperan como parte de la objetivación de las representaciones sociales, es decir, documentos biográficos de los sujetos, como pueden ser las autobiografías académicas, los programas de estudio, el curriculum vitae. Con esto queremos señalar una de las limitantes metodológicas que han presentado los estudios sobre las representaciones sociales, aunque hemos reconocido anteriormente la pluralidad metodológica con la cual se han desarrollado dichos estudios.



CAPÍTULO IV. HACIA UNA METODOLOGÍA PARTICULAR PARA ESTUDIAR LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN



CAPÍTULO IV HACIA UNA METODOLOGÍA¹⁷⁷ PARTICULAR PARA ESTUDIAR LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

PRESENTACIÓN

En este capítulo, parte de reconocer a la metodología como una actitud que asume el investigador para construir y reconstruir un objeto de estudio, con la finalidad de construir conocimientos. Asimismo, se conceptualiza como una organización intelectual que ordena y vigila el proceso de investigación.

Por metodología también entendemos a la "organización fundamentada de los momentos y procedimientos de trabajo alrededor del tratamiento, la construcción y exposición de un objeto de estudio."¹⁷⁸

En este orden de ideas, se desarrolla la postura metodológica empleada en la presente investigación, en los tres niveles que la conforman: a) el nivel teórico, por la especificidad de nuestro objeto de estudio, fue necesario trabajar conceptualmente, desde nuestra perspectiva, las representaciones sociales. Se desarrolla un inciso referido a la relación entre las representaciones sociales con el proceso de enseñanza y un inciso sobre la subjetividad como fuente de las mismas. b) El nivel del método, se describe el método biográfico que básicamente fue el empleado en sus vertientes de autobiografía y curriculum vitae y c) nivel instrumental, se define a la entrevista en profundidad como la herramienta metodológica empleada para recabar información más precisa, en torno a los dos vertientes señaladas.

¹⁷⁷ Entendemos por metodología un proceso integral articulado en tres niveles: el teórico, el método y las técnicas. Cf. Alonso, José Antonio. (1982) *Metodología*. Ed. Edicol, México.

¹⁷⁸ Meneses Diaz, Gerardo. (2003) *Formación Y Teoría Pedagógica*. Ed. Lucerna Diogenis. No.8, México.p.18



Con estos tres niveles se quiere puntualizar que la investigación se reconoce como un todo relación, que articula el objeto de estudios con una fundamentación teórica y la metodología.

4.1. EL NIVEL TEÓRICO

A) REPRESENTACIONES SOCIALES: CONCEPTUALIZACIÓN

Uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos cuando se aborda el tema de las representaciones sociales es el de su conceptualización, ya que como lo afirma Ibáñez:

(...) el concepto de representación social es un concepto híbrido donde confluyen nociones de origen sociológico, tales como la de cultura, o la de ideología, y nociones de procedencia psicológica, tales como imagen o la de pensamiento. Así, el concepto de representación social se caracteriza por dos rasgos particulares. Por una parte, su ubicación estratégica en la intersección de la sociología y de la psicología, lo cual la convierte en un concepto eminentemente psicosociológico. Por otra parte, su composición poliforma, ya que recoge e integra toda una serie de conceptos que presentan, cada uno de ellos, un alcance más restringido que el propio de representación social y son por eso más operativos.¹⁷⁹

En el presente trabajo de investigación se entiende que las representaciones sociales son un conjunto de conocimientos sociales que se elaborarán en el ámbito de la cultura, por ende, sus contenidos son imágenes, metáforas, creencias e ideologías y valores, los cuales se objetivan a través de procesos lingüísticos y prácticas sociales específicas, que están mediadas por las estructuras sociales: dan

¹⁷⁹ Ibáñez, Tomas. Op. Cit. p.171



cuenta del nivel de identidad y pertenencia de los miembros de un grupo social; y les permite realizar la interpretación de la realidad social a partir de ciertas coordenadas espacio-temporales, mismas que marcan trayectorias vitales de vida dentro del proceso biográfico de los sujetos.

Por ende, las representaciones sociales son construcciones históricas, las cuales tienen como función básica posibilitar el despliegue de las capacidades y habilidades de los hombres dentro de su vida cotidiana. En este sentido, construyen un vínculo en la reproducción del particular en su mundo inmediato, ya que desde el punto de vista de Heller, el particular debe:

*Apropiarse de las habilidades del ambiente dado, madurar para el mundo dado, significa, por lo tanto, no solamente interiorizar y desarrollar las capacidades humanas, sino también y al mismo tiempo -teniendo en cuenta la sociedad en su conjunto- apropiarse de la alienación. En consecuencia, luchar contra la dureza del mundo significa no solamente que el hombre debe aprender a manipular las cosas, debe apropiarse de las costumbres y las instituciones, para usarlas, para poder moverse en su propio ambiente y para poder mover este ambiente, sino también que él va aprendiendo a conservarse a sí mismo y a su ambiente inmediato frente a otros ambientes, frente a otros hombres.*¹⁸⁰

Si bien reconocemos como fuente de las representaciones sociales al ámbito sociocultural, también reconocemos los procesos socio-psicológicos que en ellas se dan para conformar su estructura. Ya desde sus inicios, la teoría de las representaciones sociales daba cuenta de esta situación, en palabras de Jodelet, define a éstas de la siguiente manera:

¹⁸⁰ Heller, Ágnes. *Sociología de la vida Cotidiana*, Op. Cit. p.p. 29- 30



El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales caracterizados.

En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas al nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

*La caracterización social de los contenidos o de los procesos ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las características, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.*¹⁸¹

Jodelet, a partir de su propia definición sobre las representaciones sociales, señala como sus características las siguientes:

- *La representación es elaborada y compartida socialmente, pues está constituida a partir de nuestras experiencias, pero también de informaciones, conocimientos, modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos por la tradición, la educación y la comunicación social.*
- *La representación tiene un sentido práctico de organización, de control del medio ambiente (material, social e ideal) y de orientación de conductas y comunicaciones.*

¹⁸¹ Jodelet, Denise. (1988) "La representación social: fenómeno, concepto y teoría" en Moscovicí, Serge. *Psicología Social II Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. España, Ed. Paidós, pp. 474-475.



- *La representación ayuda al establecimiento de una visión de la realidad común a un conjunto social (grupo, clase, etcétera).*¹⁸²

Como se puede observar, las representaciones sociales de los particulares no son construcciones aisladas, se construyen y reconstruyen con, desde y para los otros particulares que conviven en su mundo inmediato, a través de los procesos culturales, de trabajo y comunicación en su vida cotidiana.

Los particulares, en este sentido, son productores y reproductores de representaciones sociales. Estas construcciones representan códigos y mediaciones que actúan en diferentes niveles de concreción contextual, tanto a nivel institucional (intersubjetividad), como a nivel individual (intrasubjetivo). Por ello, podemos afirmar que las representaciones sociales tienen momentos de significación en cuanto a los procesos de su **construcción, reconstrucción, negociación, legitimación, disposición, aceptación o rechazo.**

Esto es el resultado de los procesos de objetivación y de anclaje que conforman la estructura de las representaciones sociales. Es decir, las nuevas representaciones sociales se desarrollan o se enfrentan, según sea el caso, a representaciones sociales preexistentes que los miembros de un grupo poseen en torno a un objeto o a un acontecimiento social. Situación que provoca lo que Moscovici ha denominado *polifasia cognitiva*, para dar cuenta de los procesos que se generan en la actividad intelectual de los grupos sociales.

Las representaciones sociales, como actividad intelectual colectiva, son procesos totalizantes de un objeto socio-histórico inteligible en diferentes momentos de su evolución. Esta aprehensión da como resultado que la representación social sea un producto, lo cual nos remite a la noción de **memoria histórica.**

¹⁸² Jodelet, Denise. Citada en Guevara Martínez Isaac Tomas Op. Cit. p.45



La memoria histórica de las representaciones sociales no da cuenta de un pasado muerto, como algo que le aconteció a un grupo social, sino de acontecimientos que dieron origen, génesis a su estado presente, de su genealogía.

*Hombres y grupos sociales, cuerpos de saberes con sus discursos y prácticas, somos fundamentalmente memoria: estructura interior que confirma comportamientos ante lo que nos rodea.*¹⁸³

Empero, también nos puede remitir a la noción de **olvido histórico**, aquello que la representación social no privilegia del devenir del grupo social por no convenir a sus intereses presentes. Pudiendo ser recuperado en otro momento histórico con mayor fuerza en el proceso de una reconstrucción de la representación social. Memoria y olvido históricos nos hablan del ámbito de **poder** de los grupos sociales que ejercen a través de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales tienen su propia historiografía.

El incorporar las nociones de memoria histórica, olvido histórico y poder tiene la intención de dar cuenta de los procesos que le dan un dinamismo a las representaciones sociales, ya que

*Si se parte de la idea de que las representaciones sociales son un proceso, se incorpora necesariamente la idea de tiempo (historia) y de transformación. El fenómeno no tiene entonces una existencia propia, sino que depende del intercambio social. La frontera entre sujeto y objeto se desvanece; no existen más atributos fijos, sino que el fenómeno consiste en un constante devenir.*¹⁸⁴

¹⁸³ Aguirre Lora, María Esther. Op. Cit. p. 53

¹⁸⁴ Sandoval Ocaña, Jorge Ignacio. (2000) "Las representaciones sociales como fenómeno complejo" Presentada en la Quinta Conferencia Internacional sobre representaciones sociales. Québec, Canadá, p.93



En ambos momentos de las representaciones sociales, tanto como proceso y como producto, la comunicación representa un papel trascendental, ya que es a través de ella que las representaciones se cristalizan, manifestando el nivel de desarrollo cultural de un grupo social y el tipo de conciencia que tienen en torno a su mundo inmediato. La comunicación es mediación entre las representaciones sociales y las relaciones sociales de un grupo en particular.

Las representaciones sociales como productoras de realidades son un proceso desencadenante de pensamientos colectivos, transformadores e irreverentes constructores de nuevas posibilidades de comportamiento humano, como es el caso de las minorías activas que Moscovici señala.

Las representaciones sociales como producto constituyen los condicionamientos del pensamiento de un grupo social. Son una reproducción de la acumulación "pasiva" de la realidad inmediata como algo dado en forma homogénea; así tienden a perpetuarse y, por ende, obstaculizan el pensamiento y las formas de ver la realidad.

A partir de la idea de proceso-producto de las representaciones sociales es posible señalar que si bien están condicionadas por el desarrollo socio – cultural de un objeto o acontecimiento social, dentro de una contextualización histórica, al mismo tiempo adquieren un carácter estructurante de nuevas formas de aprehensión de dicho objeto o acontecimiento social. En otras palabras, las representaciones sociales son un conjunto de conocimientos de carácter social estructurados y estructurantes de objetos culturales que son contruidos, compartidos y reestructurados por una colectividad o grupo social.

Las representaciones sociales tienen movimientos **rápidos, lentos, bruscos, no siempre lineales**. Cabe aquí hacer hincapié en la última característica citada por Jodelet:

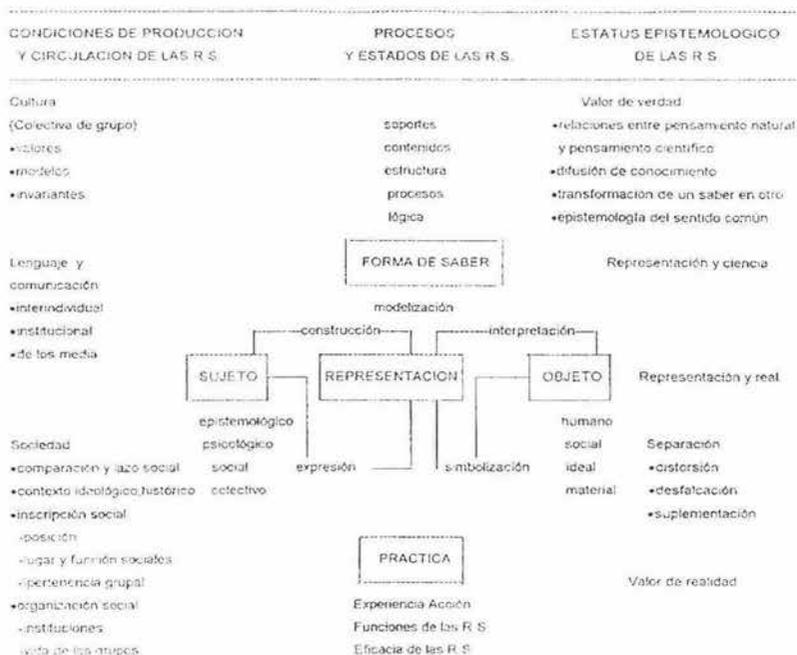


*Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.*¹⁸⁵

Ámbitos que determinan el tipo de movimiento y durabilidad de las representaciones sociales.

La misma autora preocupada por tratar de ir conformando un concepto de representación social más preciso, elabora el siguiente esquema como un ejercicio intelectual que posibilitará en una forma más integral tener un panorama visual de la definición.

EL ESPACIO DEL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES



¹⁸⁵ Jodelet, Denise. (1988) "La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría" en Moscovici, Serge. *Psicología Social. II Pensamiento y Vida Social, Psicología Social y Problemas Sociales*. Ed. Paidós, España. P. 473, el sombreado es nuestro.



En síntesis, para poder definir una noción de representación social, Guevara Martínez resume los principales aspectos que debe contener dicha definición, se tendrá que tomar en cuenta:

- Conceptualizar las representaciones sociales quiere decir que están referidas siempre a un objeto. No existe representación en abstracto; la representación para ser social siempre es representación de algo;
- Las representaciones sociales mantienen una relación de simbolización e interpretación con los objetos. Resultan, por tanto, de una actividad constructora de la realidad (simbolización) y también de una actividad expresiva (interpretación);
- Las representaciones sociales adquieren forma de modelos que se superponen a los objetos, los hacen visibles y legibles, e implican elementos lingüísticos, conductuales o materiales;
- Las representaciones sociales son una forma de conocimiento práctico, que conducen al sujeto a interrogarse por los marcos sociales de su origen y por su función social en su relación con los otros en la vida cotidiana.¹⁸⁶

Podemos entonces afirmar que las representaciones sociales, conceptualmente, nos permiten articular nuestra vida abstracta de conocimientos, creencias, imágenes, etc., a nuestra vida cotidiana, como sujetos sociales en una situación de cultura específica.

B) LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO CONOCIMIENTO SOCIAL QUE DETERMINAN PRÁCTICAS SOCIALES

¹⁸⁶ Guevara Martínez Isaac Tomas. Op. Cit. p. 62



El hombre no vive en forma abstracta, se significa a través de las prácticas sociales en la vida cotidiana. Es decir, el hombre dentro de su mundo inmediato establece relaciones con los demás hombres; mediante los procesos de comunicación transmite, construye y reconstruye las representaciones sociales que norman sus prácticas sociales como formas de pensamiento y formas de comportamiento.

Estas formas de comportamiento nos remiten al ámbito de las actitudes que asumen los particulares frente a su vida cotidiana, estas actitudes pueden manifestarse en un abanico de posibilidades que van "negativo" y "positivo". Las formas de comportamiento dan cuenta de la dimensión afectiva de las representaciones sociales y constituyen la plataforma que orienta las prácticas sociales de los particulares.

Las representaciones sociales hacen referencia al conocimiento social que se inscribe en parámetros culturales, lo que dificulta a los investigadores demostrar su origen.

*La dificultad para determinar la naturaleza y el origen de los conocimientos que no son adquiridos por experiencia directa, como lo es en muchos casos el conocimiento del sentido común, consiste en que su origen se sitúa en lo que cada sociedad establece como formas de pensar correctas y contenidos de pensamiento validos por esa misma sociedad.*¹⁸⁷

Esta dificultad para conocer la naturaleza u origen de las representaciones sociales nos enfrenta a un gran problema para evaluar su desarrollo hasta llegar a su objetivación y anclaje dentro de la cultura de los particulares. Por ello, una estrategia metodológica que puede, al menos ayudar, es la noción de **evidencia**, a través de la cual se da cuenta de la representación social, en términos objetivos.

¹⁸⁷ Idem, p. 45



*La evidencia de su existencia se descubre en su funcionamiento en la vida cotidiana y en su utilidad práctica.*¹⁸⁸

Los sujetos necesitan del conocimiento social para poderse desenvolver en la vida diaria, de ahí su carácter práctico. Su utilidad está dada desde esta necesidad como forma de incorporarse al grupo social al que pertenece. El carácter práctico de las representaciones sociales permite el despliegue de las capacidades de los sujetos particulares y la adquisición de un cierto nivel de pertenencia e identidad para con el grupo social.

La ubicación del "ahora y aquí" mediante un nosotros posibilita representar una noción de tiempo y espacio y, por ende, construir una conciencia histórica, fundamental para la presente investigación por esta ubicación para la enseñanza de la Historia de la Educación.

Su sentido práctico permite o posibilita la captación, interpretación y reconstrucción de la realidad social, procesos que se manifiestan en el discurso de los particulares. El **decir** de los particulares constituye un recurso metodológico de los grupos reflexivos, entendidos como entidades que piensan, discuten y reflexionan sobre la necesidad de construir nuevas representaciones sociales que den cuenta de los acontecimientos sociales que les amenaza en sus formas de vida.

El discurso y la comunicación que crean las representaciones sociales tienen lugar en los grupos reflexivos. Un grupo es concebido como un grupo que es definido por sus miembros, en los que los miembros conocen su afiliación y tienen criterios disponibles para decidir que otras personas también pertenecen al grupo, forman parte del grupo quiere decir que se dispone de

¹⁸⁸ Elejabarrieta, Francisco. Op. Cit. p.267



*una representación social consciente de las que pertenecen al grupo.*¹⁸⁹

Las representaciones se construyen a través de un discurso colectivo en situación de peligro e inseguridad por un acontecimiento que implica que dicha situación es relevante. Ambos elementos pueden ser de carácter físico-natural o simbólico-cultural, en este último ubicado el campo educativo. También cuando su realidad lo ha superado y no tiene explicación de ella, por lo que busca dar cuenta a través de la construcción de nuevas representaciones sociales. En ambos casos la construcción de las representaciones sociales brindan seguridad y estabilidad a los particulares.

Por tanto, este tipo de conocimientos son construidos socialmente, legitimados y compartidos desde los grupos de carácter reflexivo, representando así su cultura. Como lo señala Moscoviç:

*La relación entre la sociedad y la cultura es el eje de la teoría de las representaciones sociales, en la intersección misma de la sociedad y la cultura, porque nada se convierte en realidad social si no se tiene una inscripción cultural, lo que quiere decir inscripción en las creencias de la gente.*¹⁹⁰

Esto implica reconocer el papel de la ideología, la axiología y la ética de los particulares como una actitud frente y dentro de este proceso triádico. Estos procesos van condicionando, más no determinando, sus identidades como sujetos sociales bajo un modelo que desarrolla diferentes actividades socio-históricas, lo que significa una imagen legitimada y aceptada dentro de un grupo particular.

¹⁸⁹ Wolfgang. Wagner y Elejabarrieta, Fran. (1994) "Representaciones sociales", en Morales, J. Francisco. *Psicología social*. Ed. McGraw -Hill, España, p.818

¹⁹⁰ Losada, Mireya. "Lo social en tiempos de transición. Diálogos con Serge Moscoviç". <http://politica.eud.com/sic/sic270799f.html>. p.1



El conocimiento social es un conocimiento práctico, pues guía el comportamiento de los particulares. Además, su fin es explicar los hechos e ideas de un tiempo histórico específico, en el sentido de posibilidad de participación en la construcción social de la realidad. Sin embargo, hay que tener presente que dichos comportamientos dan pauta a acciones de habituación y que en el transcurso del tiempo se dan los procesos de institucionalización de estos comportamientos.

Berger y Luckmann, al respecto citan:

*“La institucionalización aparece cada vez que da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores(...) Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individualizadas.”*¹⁹¹

Las representaciones sociales, determinan y al mismo tiempo son determinantes del proceso de institucionalización que viven los grupos sociales. Más adelante los mismos autores vuelven a citar:

*las instituciones por el mismo hecho de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada.”*¹⁹²

En este caso, podemos ejemplificar como institución a los mismos grupos reflexivos, a los sociales, a las escuelas, entre otros.

¹⁹¹ Berger Peter L. y Luckmann, Thomas. (1976) La construcción social de la realidad. Ed. Amorrortu Editores, Buenos Aires, p.76

¹⁹² Idem.



Cualquier sujeto perteneciente a una institución posee una estructura sociocognitiva conformada por una gama de representaciones sociales que le permite compartir elementos comunes, similares, diferentes y hasta contradictorios.

Si bien reconocemos la parte subjetiva de cada uno de los miembros de un grupo, es menester hacer hincapié que las representaciones sociales son construcciones culturales, por lo que cualquier manifestación en torno a éstas en forma particular de un miembro de cualquier grupo, su decir sobre un objeto representado debe enmarcarse como un producto cultural, ya que el manifestante no es un particular aislado, éste forma parte de comunidades sociales, académicas, gremiales, partidistas, artísticas, etc., en las cuales y a través de ellas construyen y reconstruyen representaciones sociales en condiciones históricas específicas.

Es decir, la construcción y reconstrucción de las representaciones sociales dependen de la idiosincrasia de los particulares, proceso que está condicionado a diferentes niveles temporales: de **corto, mediano y largo plazo**. La idiosincrasia tiene aquí un carácter metodológico en cuanto a que las representaciones sociales están condicionadas y son condicionantes por las dimensiones socio-económicas y político-culturales en las que se inscriben los grupos sociales. A partir de ella los grupos sociales pueden ver su realidad inmediata, la cual puede ser percibida como una nueva posibilidad de desarrollo de las condiciones sociales y culturales o, por el contrario, pueden percibirse como un elemento de peligro, ante el cual hay que manifestar una actitud de resistencia.

Sin embargo, la percepción que pesa más en la vida cotidiana es la de conservación:

Quizá la persistencia de este modo de ver el mundo se deba a que el propio afán de preservación y conservación—principios vitales inscritos en el sujeto— y la constante búsqueda de certidumbres (con los riesgos que ello entraña) hagan que no se pueda estar todo el tiempo cambiando los puntos de partida (por ende de referencia)



*Como resultado, en ocasiones es preferible sostener –y esta no sería una operación plenamente consciente– aquellos esquemas de pensamiento y acciones que pueden no dar resultados satisfactorios pero que son familiares, eliminando así la molestia e incómoda sensación de incertidumbre; en vez de intentar nuevos modos de aproximarse a la realidad que eventualmente (y de modo incierto) podrían resultar más beneficiosos.*¹⁹³

Podemos pensar, a partir de esta cita, que las representaciones sociales tienen un nivel de impacto de conformidad en las formas de percibir el mundo por algún miembro de un grupo social o de todo el grupo. Es decir, una representación social hace del particular un sujeto pasivo o conformista.

En síntesis, se puede decir que el concepto de representación social designa una forma de conocimiento cultural que es construido dentro de una idiosincrasia, como una parte de las tradiciones y costumbres de los grupos sociales para interpretar esa realidad cotidiana, pero cuyo objetivo es preservarla, como parte de su identidad y diferenciación de otros grupos sociales. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.

C) DIVERSAS FUNCIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales, como forma de conocimiento social que emana de la cultura, tienen como una de sus funciones básicas, *la interpretación y construcción*

¹⁹³ Andrade, D. Larry, "Estructura, representación y prácticas sociales: aportes al estudio del ingreso, permanencia y fracaso de estudiantes universitarios" material fotocopiado (s/d) p.4



del mundo inmediato; gracias a ellas, los grupos sociales y los particulares que los integran, toman posiciones y actitudes ante los acontecimientos que vivimos.

*Antes que nada concierne a la manera cómo nosotros, como sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano.*¹⁹⁴

Con lo hasta aquí señalado tenemos los elementos teóricos suficientes para señalar que las representaciones sociales tienen como función principal la posibilidad de articulación entre los particulares y la realidad. Recuperando los aportes de Berger y Luckmann para ampliar esta afirmación podemos decir que las representaciones sociales son construcciones simbólicas que se objetivan en la vida cotidiana. Las funciones de las representaciones están enmarcadas por la relación entre los sujetos particulares y el objeto de la representación, teniendo como característica un carácter práctico que depende directamente de la condición socio-cultural de los sujetos, ya que desde esa condición es que le otorgan ese carácter práctico a las representaciones sociales, para construir su realidad cotidiana, de sentido cultural.

Por lo que hay que tener presente que para el cumplimiento de esta finalidad,

La realidad cotidiana se organiza alrededor del "aquí" de mi cuerpo y el "ahora" de mi presente. Este "aquí" y "ahora" es el foco de la atención que presenta la realidad de la vida cotidiana. Lo que "aquí y ahora" se presenta en la vida cotidiana es lo realissimum de mi conciencia. Sin embargo, la realidad de la vida cotidiana no se agota por esas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes "aquí y ahora".

¹⁹⁴ Ibidem P. 473



*Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal.*¹⁹⁵

Las representaciones sociales tienen un carácter anticipatorio en la construcción histórica de la realidad social, característica del dinamismo de ellas.

La representación social es significativa para cada grupo y para cada miembro del grupo, lo que implica una especificidad en cada uno de ellos, por su condición como sujetos particulares. Pero al mismo tiempo se conforman las representaciones sociales como colectividad, he ahí su carácter de construcción o creación. Como construcción grupal las representaciones sociales adquieren **autonomía y significatividad**, como otra de sus funciones básicas, frente a otros grupos, lo que permite construcciones simbólicas que orientan comportamientos y posibilitan la construcción de códigos lingüísticos de comunicación, con lo cual le da sentido y valor a su vida dentro de su condición social.

Las representaciones sociales, en tanto que proceso social, sólo pueden aparecer en grupos y sociedades en las que el discurso social incluye la comunicación. Una comunicación que implica tanto puntos de vista compartidos como divergentes sobre diversas cuestiones.

La representación social

*cuando es propia de sujetos que comparten una misma condición social o una experiencia social, la representación frecuentemente se relaciona con una dinámica que hace que intervenga lo imaginario.*¹⁹⁶

¹⁹⁵ Berger, L., Peter y Luckmann, Thomas. Op. Cit. pp. 39-40
¹⁹⁶ Ibidem. P. 477



En otras palabras, la representación social contiene una carga cognitiva como acto de conocimiento, que apela a construir simbólicamente algo que no está presente materializado, o permite tener aproximaciones de objetos que se encuentran lejanos de nosotros, comprende lo novedoso, y lo extraño se hace familiar.

Moscovici, cita al respecto:

*(...) El hecho de representar transfiere lo que perturba, lo que arriesga a cambiar nuestro universo, de los exterior hacia lo interior, de un espacio lejano hacia un espacio próximo.(...) Transferencia que se opera, de una parte, separando los conceptos y las percepciones habitualmente asociadas, en una palabra, volviendo familiar lo insólito.*¹⁹⁷

De esta cita se derivan otras funciones de las representaciones sociales: **integrar la novedad y servir de referencia social en el tiempo**, funciones que posibilitan dar un carácter dinámico a la representación y una articulación temporal con las tradiciones del grupo social, en la cual los particulares manifiestan una serie de comportamientos "tan suyos" que los identifica y los diferencia de los otros. Con esto queremos decir que las representaciones sociales al articularse como parte de las tradiciones de los grupos reflexivos dan como resultado un proceso de endoculturación; entendido como los procesos de incorporación cultural de las tradiciones, pero que al mismo tiempo se enriquecen y le dan continuidad los grupos que las reciben.

Con esto se hace hincapié en el génesis cultural de las representaciones sociales, ya que éstas posibilitan transmitir a los nuevos miembros del grupo social la realidad social como un mundo objetivado. Aunque estos miembros no perciban con toda claridad ese mundo, como resultado de su nula participación en su construcción. A ellos les corresponde reproducir y construir nuevas representaciones sociales para

¹⁹⁷ Citado en Guevara Martínez, Isaac Tomas, Op. P. 80



dar cuentas claras del mundo inmediato en el que están viviendo. Aunque muchos objetos y hechos sociales tendrán significados distintos, porque un mismo objeto puede tener dos representaciones sociales distintas por cuestiones generacionales, a pesar de que se estén viviendo las mismas coordenadas espacio-temporales y se comuniquen casi con los mismos códigos lingüísticos, mas no comparten las mismas formas de ver el mundo. Aquí se dan sin lugar a dudas los procesos de objetivación y anclaje de los que nos habla Moscovici.

Estos comportamientos y relaciones sociales de los particulares representan otras funciones básicas de las representaciones sociales. Ambos procesos nos permiten entender que las representaciones sociales permiten el desarrollo de procesos intergrupales e intragrupal que posibilitan a un grupo social relacionarse con otro sin perder su identidad, o bien les permite hacer consensos y negociaciones, pactos o confrontaciones, al tenor de un objeto representado.

Es decir, la identidad como construcción cultural se conforma a partir de la articulación del objeto particular con un conjunto de representaciones sociales que flotan en el contexto en el que se desenvuelven los sujetos particulares.

La identidad es un objeto buscado, pero siempre pospuesto; ninguna identificación permitirá que el sujeto la contemple en forma definitiva; ninguna le brindará la plenitud elusiva que anhela alcanzar. ¹⁹⁸

Esto nos habla de que la identidad no es estática, tiene movimientos que se generan a partir de la dinamicidad de las representaciones sociales. La identidad es inacabada.

¹⁹⁸ Arditi, benjamin. (2002) "La identidad, ese objeto esquivo" en revista, *La Compañía*, No.1, México, p.20



D) ESTRUCTURA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La representación social se construye por una estructura integrada por fundamentos tanto socio-culturales y psicocognitivos, la cual al objetivarse expresa una relación dialéctica entre la figura del objeto objetivado y el sentido y valor otorgado por el grupo reflexivo. Es decir, la representación se asume como una estructura de organización particular de significados dentro de un espacio socio-histórico específico.

Esta relación entre figura y sentido nos lleva a entender que el contenido de una representación social tiene una estructura, que le es propia, al tenor de un núcleo central que puede ser la imagen o creencia, el cual es el elemento clave de la estructura que posibilita su interpretación

Ejemplo de lo anterior es la representación social de una moda que no tiene la misma duración o vigencia que una vinculada a un principio religioso o a una ley científica. De este modo, cada representación social tiene una carga axiológica y emotiva, así como un proceso cognitivo diferente. Al mismo tiempo, su manifestación simbólica pasa por cánones de legitimación social distintos con los cuales las representaciones sociales pueden quedar reducidas, distorsionadas, simplificadas, sintetizadas o parcializadas, ya que esos cánones de legitimación tienen una carga ideológica y política.

Estos ámbitos que permiten a los miembros de un grupo social compartir significados y códigos de comunicación, que posibilitan la conformación de elementos de identidad, pertenencia y arraigo al grupo, empero al mismo tiempo se producen sentimientos de diferenciación y distinción.

De esta condición se puede afirmar que la imagen que tiene de sí mismo cada grupo social, posibilita comprender que la representación social, ayuda a marcar los umbrales de lo que es posible pensar como grupo y, por ende, lo impensable, entre



lo posible y lo imposible en torno a sus prácticas sociales, entre ellas la educativa. Este proceso entre lo pensable y lo impensable da cuenta de que cada grupo reflexivo y/o social tiene su propia conciencia en relación con la realidad como construcción social.

En este sentido, las representaciones sociales posibilitan a los grupos de particulares **conceptuar lo propio de lo ajeno, lo permitido y lo prohibido, lo decible y lo no decible, lo tolerante y lo intolerante**, entre otros. Son pues formas de pensamiento práctico, como ya citamos línea arriba. Lo señala Jodelet:

las representaciones sociales se caracterizan precisamente por constituir modalidades de un pensamiento práctico.

*Es decir, una actividad mental orientada hacia la práctica, un principio que sirve de guía para la actuación concreta de los hombres y sobre las cosas y que pretende sistematizar los saberes pragmáticos a la vez que, por medio de la comunicación, constituye un agente de la creación de un universo mental consensual.*¹⁹⁹

Hay representaciones sociales de **mayor cobertura que otras, unas hegemónicas y otras subalternas, unas incluyentes y otras excluyentes**, etc. Algunas tendrán su origen en teorías científicas, otras teológicas, algunas se basarán en tradiciones, leyendas o mitos. Piénsese verbigracia en las representaciones sociales en torno al mismo hombre y la vida. Categorías que pueden estar en cualquier tipo de representación social. En este sentido, Paicheler, aclara que

*Los sistemas de explicación que proporciona la representación social reflejan asimismo, al igual que las teorías científicas, los debates y enfrentamientos que existen entre los grupos sociales.*²⁰⁰

¹⁹⁹ Jodelet, Denise, Op. Cit.

²⁰⁰ Paicheler, Denise, "La representación Social" en Moscovici, Serge, Op. Cit. P.401



Estos últimos pueden ser, por ejemplo, un gremio, un colegio, una asociación de educadores, entre otros.

Desde esta perspectiva, las representaciones sociales permiten que los miembros de un grupo **conozcan lo que no han vivido**. Representan un papel de mediaciones en la conformación de una conciencia histórica, mediante la cual podemos trasladarnos en el tiempo y en el espacio hacia el pasado para tener una experiencia temporal en cuanto que éstas se articulan desde un tiempo presente que vive un grupo social, hacia el futuro como anticipación de sentido de sus proyectos de vida.

Moscovici cita al respecto:

La gente debe poder anticipar algo, algunas cosas, por lo tanto tener una representación social de la situación y del futuro(...) y tener un lenguaje para poder hablar del futuro, y es allí donde se encuentra el espacio de las representaciones sociales. ²⁰¹

Este carácter temporal y espacial de las representaciones sociales permiten la reconstrucción y la construcción de realidades sociales, respectivamente. Se establece, al particular, una relación dialéctica de condicionamientos entre realidad y representaciones sociales.

Al particular, Ibáñez cita:

La representación social es un proceso de construcción de la realidad y debemos entender esta afirmación en un doble sentido. Primero, en el sentido de que las representaciones sociales forman parte de la realidad social, contribuyen pues a configurarla y, como

²⁰¹ Losada, Mireya, "Lo social en tiempos de transición. Diálogos con Serge Moscovici".
Htt: politica.eud.com/sic/sic270799f.html, p1



*parte sustancial de la realidad, producen en ella una serie de efectos específicos. Segundo, en el sentido, de que las representaciones sociales contribuyen a construir el objeto del cual son una representación. Es por lo que la representación social construye en parte su objeto por lo cual este objeto es, en parte realmente tal y como aparece a través de su representación social.*²⁰²

Con lo anteriormente dicho, podemos con mayor certeza señalar que el núcleo central de cualquier representación social tiene dos funciones básicas. La primera, entendida como función generadora que crea o modifica los significados de los demás elementos que constituyen a dicha representación. La segunda, entendida como función organizadora, la cual se encarga de enlazar en forma lógica los elementos de la representación. Ambas funciones posibilitan la estabilidad de la representación y, por ende, la que pone mayor resistencia a su modificación.

Estos elementos del núcleo central de la estructura de las representaciones sociales nos permiten entender lo siguiente:

*si es el núcleo central el que determina la significación y organización, entonces, para que dos o más representaciones sociales sean diferentes es necesario que tengan núcleos centrales diferentes, por tanto, dos o más representaciones sociales son similares si comparten el mismo núcleo central, vale decir, una representación es compartida a partir de que su núcleo central es común en los grupos estudiados.*²⁰³

Hay imágenes y creencias que son compartidas por más de un grupo reflexivo.

²⁰² Ibáñez, Tomás. Op. Cit. pp.175- 176.

²⁰³ Guevara Martínez Isaac. Op. Cit. 70



Otros elementos de la estructura de las representaciones sociales se relacionan con la clasificación de éstas como autónoma o no autónoma. La primera se refiere cuando el núcleo central, la imagen, está en relación directa con el objeto representado; mientras que la segunda, se refiere a que el núcleo central es exterior a dicho objeto.

Finalmente, otro aspecto de la estructura de las representaciones sociales son los elementos periféricos, mismos que tienen tres funciones: la primera de ellas es la concretización. Como su nombre lo indica, tiene como objetivo hacer concreto o anclar los objetos representados dentro de un contexto social. La segunda, referida a la regulación cuyo objetivo es adaptar los elementos periféricos de una representación a las transformaciones del contexto, con lo cual busca que dicha representación sea vigente, sin modificar drásticamente el núcleo central. Es decir, los elementos periféricos son más inestables o presentan mayor flexibilidad que el núcleo central que es de más resistencia. La tercera función es la defensa del núcleo central de la representación social ante los avatares que pueda sufrir el núcleo central de dicha representación.

En este marco se puede decir que los elementos periféricos juegan un papel fundamental en la dinámica de la representación social, ya que la modificación o evolución de una representación social se da a partir de los elementos periféricos en el momento en el cual su función de defensa se ve vulnerada ante un conflicto o un acontecimiento que pone en riesgo las formas de interpretar la vida, o que los discursos se han agotado para dar cuenta de ella.

Las representaciones sociales aparecen por necesidades prácticas en el sentido de que las condiciones históricas de grupo social son modificadas, lo que provoca cambios en las concepciones de los objetos, creencias e imágenes que poseían los sujetos como elementos que mediaban sus comportamientos, discursos, prácticas dentro de su vida cotidiana. Así, un fenómeno desconocido hasta el momento y, por lo tanto, no familiar, si es suficientemente relevante inicia un proceso de



comunicación colectiva supuestamente para hacerlo inteligible y manejable. En muchos casos, por lo menos al principio, será en tema de conflicto entre uno o varios grupos sociales

Queda claro que un elemento detonador del proceso de construcción de la representaciones sociales es el **conflicto**. Espacio en el que el conocimiento social de cada grupo social se trata de imponer como forma de percibir y explicar la realidad social. El conflicto es el espacio donde los diversos tipos de conocimiento social entran en negociación, contradicción y consenso. De aquí el carácter dinámico y procesal de las representaciones sociales. Entonces podemos señalar que el carácter social de las representaciones sociales está dado en la relación que los sujetos establecen con un objeto particular.

En forma sintética podemos apreciar en la siguiente tabla los elementos que conforman la estructura de las representaciones sociales.²⁰⁴

NÚCLEO O SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene su origen en la memoria colectiva y en la historia del grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Integra las historias y experiencias individuales
<ul style="list-style-type: none"> • Por definición es consensual, define la naturaleza y la homogeneidad; 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquí son soportadas las heterogeneidades individuales
<ul style="list-style-type: none"> • Es estable, resiste al cambio, es coherente y rígido (duro) 	<ul style="list-style-type: none"> • Es flexible, volátil y soporta las contradicciones
<ul style="list-style-type: none"> • Es poco sensible al contexto inmediato 	<ul style="list-style-type: none"> • Es sensible al contexto inmediato porque es el que marca la transformación

²⁰⁴ Tomado de Guevara Martínez Isaac Tomas. Op. Cit. p. 73



<ul style="list-style-type: none">• Sus funciones son:<ol style="list-style-type: none">1) Generar la significación de la representación social2) Determina la organización	<ul style="list-style-type: none">• Sus funciones son:<ol style="list-style-type: none">1) Adaptar a la representación a la realidad concreta (contexto inmediato)2) Permite la diferenciación del contenido
--	---

E) PROCESOS QUE POSIBILITAN LA TRANSFORMACIÓN DE UN CONOCIMIENTO EN REPRESENTACIÓN SOCIAL

Desde el ámbito psicosocial, el anclaje y la objetivación son dos procesos que posibilitan dar cuenta de cómo lo social transforma un conocimiento en representación social y cómo esta última transforma a lo social. Esta relación es la que permite entender a la objetivación y el anclaje de las representaciones sociales dentro de los grupos sociales.

1) La objetivación es un proceso de carácter social mediante el cual se articula y engarza el conocimiento común de un objeto que es representado en forma de imágenes, creencias, códigos, opiniones, etc., a las formas de pensamiento social que comparten ciertos grupos sociales particulares. Es decir, es el proceso de materialización del conocimiento.

Jodolet explica a través de diferentes fases cómo se realiza el proceso de objetivación, los cuales ejemplificarán a nuestro caso de estudio, la enseñanza de la Historia de la Educación.

a) **Selección y descontextualización de los elementos de la teoría.** En esta fase la información que circula en torno de la Historia de la Educación dentro de las instituciones educativas y centros de investigación histórica y educativa es seleccionada a partir de criterios culturales, lo cual depende, por un lado, del nivel de



acceso a la información circulante y por las tradiciones que coexisten al interior de cada uno de estos espacio, por el otro lado.

b) Formación de un núcleo figurativo. Esta fase implica que la estructura conceptual de la historia de la educación se refleja en una estructura de imágenes. Dicha estructura representa un conjunto de conceptos coherentes desde una teoría de la historia.

c) Naturalización. Esta fase hace posible que el núcleo figurativo, toda vez que los elementos que lo conforman se encuentran coordinados, que se localiza en el pensamiento social de los individuos, se convierte en elementos de la realidad, haciendo referencia a un concepto.

*El modelo figurativo utilizado como si realmente demarcara fenómenos, a adquiere un status de evidencia: una vez considerado como adquirido, integrar los elementos de la ciencia en una realidad de sentido común.*²⁰⁵

En el caso de la Historia de la Educación, por ejemplo, el concepto de tiempo o de temporalidad se explica desde diversas perspectivas teóricas de la historia, sin embargo, los alumnos los explican desde su situación de cultura, que refleja formas de vida colectiva cargada de tradiciones y costumbres.

2) El anclaje representa el proceso por el cual la representación social y el objeto al cual hace referencia se enraízan en la realidad social, la cual le otorga significatividad y le da utilidad práctica en tanto que guía los comportamientos de los particulares, empero, por otro lado, también se refiere a la inserción y articulación con formas de pensamiento preexistente dentro de los grupos sociales.

En el caso de la enseñanza de la Historia de la Educación tenemos, por ejemplo, cuando el docente aborda diversos acontecimientos educativos y los articula con los saberes históricos que poseen los estudiantes. Es decir, hay una integración socio-

²⁰⁵ Jodelet, Denise. Op. Cit. P.483



cognitiva de los contenidos de la asignatura con los conocimientos previos que los estudiantes han desarrollado en torno a lo histórico y lo educativo.

Seguendo a Jodelet, el anclaje también cuenta con varias fases, entre éstas tenemos las siguientes:

a) El anclaje como asignación de sentido. Esta fase se refiere a las escalas axiológicas que existen en la sociedad y al interior de cada grupo social, contribuyen a la asignación de significados de un objeto, como a su representación social. En el caso de la Historia de la Educación los valores tienen un significado según las corrientes historiográficas. Por ejemplo, la libertad, igualdad, plenitud, etcétera.

b) El anclaje como instrumentación del saber. Esta fase permite que los elementos de la representación social expresen y al mismo tiempo constituyan las relaciones sociales. En el caso de la Historia de la Educación, esta fase permite transformar las teorías en las que se sustenta en saberes útiles para entender nuestro devenir educativo, y al mismo tiempo funge como marco de lectura de la realidad.

c) El anclaje como enraizamiento en el sistema de pensamiento. Esta fase permite a la representación social articularse a un conjunto de conocimientos que los sujetos poseen. En el caso de la enseñanza de la Historia de la Educación es necesario recuperar saberes sociológicos que permita comprender al hombre dentro de los grupos sociales, desde lo cultural para la explicación de la construcción simbólica, códigos lingüísticos, lo filosófico para reflexionar sobre el ser, recuperar lo que se ha sido dentro de espacio y temporalidades.

Ambos procesos, objetivación y anclaje, facilitan que los particulares tengan un comportamiento social diferenciado a partir de los contextos en el que se desarrolla. Es decir, las representaciones sociales, posibilitan metodológicamente que los particulares adquieran identidad, pertenencia y formas de comportamiento, y códigos



lingüísticos que regulan las relaciones interpersonales que se dan dentro de un grupo social de los que son miembros.

*La representación que elabora un grupo sobre lo que debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros.(...) Esta representación incide directamente sobre el comportamiento social y organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo.*²⁰⁶

Entre estos grupos tenemos, por ejemplo, la nación, la etnia, la familia, el gremio, grupo de amigos, las academias científicas y educativas, el grupo de clase, etc. Dicho proceso es lo que los diferencia de otros grupos sociales, una de esas actividades es la de ser docente, particularmente para nuestro caso, docente universitario.

La identidad de ser docente universitario se caracteriza por una serie de particularidades sociales, tales como: edad, profesión, género, salario, experiencia laboral, estilo de vida, condición contractual, clase social, etcétera. Sus representaciones sociales expresan su papel como docente, su profesión, su antigüedad en la universidad, estado civil, entre otros. Construye imágenes particulares distintas de un docente ubicado en otro "lugar" con otras características.

Es importante por ello conocer desde dónde hablan los actores, ya que desde su "ubicación" es menester interpretar sus representaciones sociales, pues ellos en sí mismos son textos que presentan una historia de vida profesional, laboral y social.

Las representaciones sociales de los docentes de las asignaturas de Historia de la Educación son resultado de la trayectoria académica que han desempeñado durante sus años de labores académicas en la Carrera de Pedagogía.

²⁰⁶ Jodelet, Denise. Op. Cit. P. 470



Dichas representaciones sociales, no se han construido en forma lineal y acumulativa, sino que han pasado por un proceso de construcción y de reconstrucción, gestado a partir de los distintos momentos y acontecimientos históricos, políticos, académicos, etc., de la carrera dentro de la ENEP Aragón, de los cuales podemos citar: los proyectos académicos de las jefaturas de carrera, las juntas de áreas curriculares, las prácticas escolares, conferencias magistrales, convenios académicos, reuniones informales de los docentes, reformas al plan de estudios, eventos estudiantiles, asesorías de tesis, etcétera. Todo aquello que conforma la vida cotidiana de los profesores de la Licenciatura en Pedagogía.

4.1.2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA

El conocimiento social, que puede ser científico o cotidiano, tiene una gama de niveles de organización y significados en los cuales se asimilan, construyen, recrean o reconstruyen las representaciones sociales, cuya objetivación se ve reflejada en las conductas de los particulares, mismas que adquieren significatividad en contextos específicos, como pueden ser: el aula, juntas de academias, cursos y seminarios, entre otros.

El trabajo académico que realiza cada profesor si bien tiene tintes propios a partir de su particularidad, éste está mediado por las representaciones sociales que históricamente se han constituido en torno a ser docente, mismas que ha asimilado desde su trayectoria académica.

Estas representaciones sociales se han constituido y difundido en ámbitos formales e informales, en y a través de los gremios, colegios, academias, teorías, cursos y seminarios, publicaciones y tecnologías. Por tradiciones, mitos y relatos, respectivamente.



Dichas representaciones sociales han creado imágenes del docente como: intelectual, democrático, tecnócrata, tradicional, entre otros,²⁰⁷ los cuales al socializarse y tomarse como “modelos” a priori, producen identidades a seguir, ya que producen un estado de seguridad en los sujetos que aspiran a ser docentes. Pero gracias a su participación, los profesores dentro de un colectivo académico posibilitan la producción y/o construcción de esas identidades e imágenes para potenciar la construcción de nuevas representaciones sociales en torno del catedrático.

Desde el punto de vista de Moscovici, este colectivo académico representa una minoría marginada innovadora. Lo cual nos refiere a una micropolítica educativa. Kemnis y Carr la refieren al señalar que:

*La práctica de la educación es una forma de poder, una fuerza dinámica tanto para la continuidad social como para el cambio social que, aunque compartida e impuesta por otras personas, sigue estando en gran parte en manos de los maestros. Mediante el poder de la práctica educativa, los maestros desempeñan un papel vital en la tarea de cambiar el mundo en el que vivimos.*²⁰⁸

Dentro de este marco, el trabajo académico que desarrollan los docentes de Historia de la Educación cobra sentido dentro de la vida cotidiana de la ENEP Aragón. Situación que nos obliga a interpretar el ser y el accionar de ellos.

En este sentido, el aula representa una realidad de carácter parcial que se encuentra inscrita en la realidad total de la vida cotidiana, que es la realidad social. Así ésta se ve como espacio educativo que conforma un contexto estructurado y estructurante de “encuentros” de cuatro tipos de representaciones sociales: las institucionales, las

²⁰⁷ Cfr. Davini, María Cristina (1995). La Formación Docente en Cuestión. Política y Pedagogía. México. Ed. Paidós

²⁰⁸ Kemnis, Stephen y Carr, Wilfred. Relación Teoría y Práctica.



que poseen los docentes, las que portan los estudiantes y las de los contenidos curriculares.

El aula se contempla como el contexto en el cual se desarrollan una serie de procesos de posibles "cruces" de esos cuatro tipos, entre los que podemos derivar son los siguientes: reproducciones, consensos, negociaciones, rechazos, alternancias, recreaciones, construcciones. Esto se presenta porque cada una de esas representaciones sociales tiene una lógica social de construcción, pues no son una simple manifestación de un particular.

*De ahí que las representaciones no deben ser consideradas como simples opiniones o imágenes, sino como teorías colectivas destinadas a la interpretación y formación de la realidad.*²⁰⁹

El proceso de enseñanza, visto desde la perspectiva de estos "cruces", nos permite interpretar las diferentes manifestaciones comportamentales de los sujetos que participan en este proceso, cuyas conductas asumidas son resultado de aprendizajes significativos. Es decir, el aula como contexto significa o resignifica las representaciones sociales, lo que da como resultado que se presenten contradicciones y conflictos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.²¹⁰

El modelo de enseñanza tecnocrático queda superado desde esta visión, ya que este proceso se fundamentará e instrumentará a partir de los conocimientos previos que los profesores y los estudiantes poseen, en los cuales sus representaciones sociales se encuentran inscritas.

²⁰⁹ Jiménez Silva, María del Pilar. (1997) "Las Representaciones y sus Implicaciones. Aproximaciones desde el Psicoanálisis, la Psicología Social y la Educación" en Wuest Silva Teresa. Et. al. Formación, Representaciones, Ética y Valores. México, CESU- UNAM. pp.58-87. P.80.

²¹⁰ Cfr. Pansza González, Margarita. Et. al. (1999) Fundamentación de la Didáctica., México, Ed. Gernika, 9ª. Ed. Tomo I



En otras palabras, el proceso de enseñanza de cualquier disciplina, y en nuestro caso la Historia de la Educación, representa un encuentro de culturas representacionales entre un grupo de estudiantes y el docente.

En efecto, tanto el sujeto que actúa como profesor, como el que actúa como alumno, son atravesados en su actuación por las representaciones sociales que les signan lugares y dan identidad en ese encuentro social que es el acto educativo y que en otras cosas, sin duda también es un acto de intercambio donde las representaciones del saber ocupan un lugar relevante.²¹¹

En última instancia, el proceso de enseñanza y aprendizaje es el espacio pedagógico donde se da la objetivación y el anclaje, procesos de las representaciones sociales en un acto de diálogo que potencia la construcción y reconstrucción de ellas.

En síntesis, la enseñanza de la Historia de la Educación está llena de significaciones que el docente construye y deposita en su hacer cotidiano como parte de su yo y su status académico-social²¹² frente a su(s) grupo(s). Siendo esta actividad una acción social y pública.

Es importante tener presente que el docente, dentro del proceso de enseñanza, es un actor que desempeña un status, el cual le impone curricular y jurídicamente formas muy particulares de comportamiento y actitudes dentro de la institución. Este status básicamente lo adquiere por el nivel de conocimientos que posee. A través del status se diferencia del estudiante que "no lo tiene", es decir, el status marca jerarquía y autoridad entre el docente y los estudiantes.

²¹¹ Jiménez Silva, María del Pilar. Op. cit.p.84.

²¹² El status es la posición que le otorga el tipo de trabajo, puesto y actividades que desempeña en la institución educativa



Sin embargo, desde una perspectiva teórica como, la Pedagogía Crítica, podemos afirmar que el docente ante todo es un ser humano que se desarrolla como un sujeto socio-político y natural con una situación de cultura.

El docente, como cualquier persona, es un ser histórico en un doble sentido: a) por una situación objetiva, porque le corresponde vivir en un periodo histórico y en una sociedad específica que él no selecciona y que existe independientemente de su voluntad; b) por una situación subjetiva, al participar en un mundo particular que incide en él de múltiples maneras. Cada persona actúa en el presente con un acervo de conocimientos resultado de su historia personal. ²¹³

Por ende, el sujeto como persona posee diferentes características en su particularidad, que al mismo tiempo es posibilidad de individualidad.

El docente es un sujeto totalizante y totalizador que se desarrolla en diferentes niveles de la realidad: en un nivel socio-económico, con posiciones políticas-electtorales, niveles educativos y de formación, participa en proyectos académicos, asume posiciones religiosas o laicas, tiene gustos, expectativas, tabúes y temores. Piña Osorio comenta al respecto:

El docente es un particular entero que vive su cotidianidad en espacios específicos. Es el trabajador que vive de un salario y de otros apoyos económicos, que pertenece a un sexo y tienen inclinaciones, preferencias y gustos; es quien valora lo bueno y lo malo, lo religioso y lo profano, lo moral y lo inmoral, lo productivo y lo improductivo, porque en su vida diaria mezcla lo intelectual y lo visceral, lo gris y rutinario con lo dominical y trascendente. ²¹⁴

²¹³ Piña Osorio, Juan Manuel. "El docente como particular entero" Op. Cit. p.85

²¹⁴ Idem.



Todo ello participa en la asimilación o construcción de representaciones sociales desde las cuales construye e interpreta su mundo inmediato. Por tal motivo, consciente o inconscientemente lo hace desde una visión de la historia.

En este sentido, el explicitar la relación que guardan las representaciones sociales con la enseñanza de la Historia de la Educación se refiere a la dimensión subjetiva y, por ende, humana del docente, la cual le permite mediar o modificar el status para establecer un proceso de enseñanza–aprendizaje de carácter dialogal con los estudiantes. Situación que en el aula se reproducen, se confrontan, se modifican o enriquecen sus representaciones sociales que posee en torno a la disciplina que enseña.

Al respecto podemos recuperar la afirmación de Paicheler al señalar que

*las representaciones sociales de una persona reflejan prácticas sociales y determinan la aparición de nuevas prácticas,*²¹⁵ como son las educativas.

Para ello es menester que el docente tome conciencia de su actividad y reflexione sobre

*la necesidad de una nueva actitud, donde la autoridad se gana más que con el nombramiento, con el manejo adecuado de los contenidos y de las situaciones previstas e imprevistas, es cuando funcionará mejor el proceso de enseñanza.*²¹⁶

La autoridad se articula con la intelectualidad del docente, además, cuando la otredad se lo reconoce.

²¹⁵ Paicheler, Henri. “La epistemología del sentido común” en Moscovici, Serge. *Psicología Social. II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. España, Ed. Paidós, P 401

²¹⁶ Postic, Marcel. (1976) *Determinantes de la Relación*. España, Ed. Fontamara, p. 58



El diálogo que establece dentro del proceso de enseñanza implica una responsabilidad compartida con los estudiantes en el cumplimiento de las metas didácticas previstas en y más allá de los programas educativos. El docente trabaja en el mismo plano de igualdad que los estudiantes. Este proceso de diálogo es una fuente de las representaciones sociales, hay que recordar, en términos de Ibáñez,

se trata en concreto de la comunicación interpersonal y más precisamente de las innumerables conversaciones, en las que participa toda persona durante el transcurso de un día cualquiera de su vida cotidiana. Ya sea interviniendo directamente en ellas, ya como auditor pasivo y más o menos accidental. ²¹⁷

El docente participa dentro del proceso de enseñanza en la construcción de conocimientos. El docente construye a partir de su interacción directa y activa sobre el contenido curricular que es objetivado en textos, los cuales están llenos de significaciones dadas por las representaciones sociales de quienes los elaboraron y de quienes los legitiman y los ponen en circulación, en condiciones históricas particulares, en tiempos, espacios y lugares educativos específicos.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que las condiciones particulares en las que se desarrollan, tanto el autor del texto, el docente y los estudiantes, condicionan la apropiación, reproducción o construcción de las representaciones sociales. En palabras de Jodelet:

Los sujetos comprenden e interpretan de manera diferente la situación en que se encuentran y no se comportan de igual manera similar ante un procedimiento que se mantiene idéntico. Su rendimiento es mayor cuando su representación concuerda con el

²¹⁷ Ibáñez Tomás. Op. Cit. p.179.



*ejercicio que debe realizar y menor cuando no concuerda con él; los sujetos se organizan según sus representaciones.*²¹⁸

Esta situación provoca que dentro del aula se construyan más de una representación social en torno a fenómenos educativos y pedagógicos, desde las cuales se puede dar diferentes interpretaciones a estos espacios, dando a colación una gama de comportamientos y discursos por parte de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.1.3. LA SUBJETIVIDAD, BASE DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La subjetividad representa el nexo entre el desarrollo del sujeto y el desarrollo del ámbito socio-histórico de la realidad. Es pues, el despliegue del hombre en cuanto sujeto social, dentro de las relaciones sociales que se establecen entre los particulares, proceso en el cual se objetivan las representaciones sociales, sus valores, sus comunicaciones, sus creencias, etc., dentro de un contexto condicionado. Esta situación potencia su conciencia histórica desde la cual el sujeto se ubica y visualiza su mundo cotidiano.

*La formación de una conciencia histórica implica el reconocimiento como ser social, que forma parte de una comunidad en transformación, pero también implica la percepción de que el pasado me constituye y me condiciona, a la vez que mi presente constituirá y condicionará mi futuro y el de los demás miembros de la comunidad a la que pertenezco.*²¹⁹

²¹⁸ Jodelet, Denise. "La representación Social: fenómenos, concepto y teoría" Moscovicí, Serge, Op. Cit. P.470

²¹⁹ Zemelman, Hugo. (1992) Los horizontes de la Razón. Uso crítico de la Teoría. Tomo I., Ed. Anthropos –El Colegio de México, México, p28.



La subjetividad es siempre social, se objetiva y se sustenta a través de la praxis de los sujetos. No hay en este sentido subjetividad aislada y descontextualizada, ésta se construye con, desde y para los particulares.

Esto implica que cada comunidad o grupo social construye sus propias subjetividades desde las cuales construyen y reconstruyen su mundo inmediato que los rodea, pero no en un presente inmediatista, sino en una articulación dialéctica espacio-temporal que posibilita una discontinuidad de lo dado para enfrentarse a lo inesperado.

Es decir, la subjetividad a través de las representaciones sociales, propicia una anticipación de sentido con el que se construyen nuevas visiones de mundo. En este marco,

*la subjetividad (...) constituye un ángulo particular desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad implica un concepto de lo social a partir de ese dinamismo particular que son los sujetos.*²²⁰

La subjetividad se constituye de forma integral a partir de una articulación entre los procesos psicológicos, cognitivos y gnoseológicos y los procesos socio-culturales. Procesos que están condicionados por un contexto histórico, caracterizado por un devenir espacio-temporal, en el cual los particulares construyen proyectos colectivos en torno a la realidad social. Estos proyectos colectivos están conformados por las representaciones sociales.

La subjetividad en este marco adquiere dimensiones socio-culturales y gnoseológicas, mismas que le dan dinamismo hacia posibles desenvolvimientos que

²²⁰ Zemelman, Hugo. (1997) " Sujeto y subjetividad en la constitución metodológica " en León Emma, y Zemelman, Hugo. (Coords) Subjetividad: Umbrales del pensamiento social. Ed. CRIM – UNAM, Anthropos. P.21



se reflejan en comportamientos múltiples de los sujetos, como particulares. Las representaciones sociales son mediaciones entre la subjetividad y los comportamientos. Entonces entiéndase a la subjetividad como social que constituye en una determinada articulación de ciertas coordenadas espacio-temporales. Por ello, la subjetividad es histórico-cultural por cuanto alude a la creación de necesidades específicas en momentos y lugares; Por lo mismo, se refiere al surgimiento de sentidos de futuro.

Si recuperamos esta última función de la subjetividad, la idea de proyección de sentido, hay que recordar que Moscovici ha señalado que las representaciones sociales tienen la potencialidad de proyección hacia el futuro. Potencialidad que representa la posibilidad que tienen las representaciones sociales para construir realidades posibles, las cuales pueden caracterizarse en: a) proyectos colectivos que marcan una discontinuidad en la dinámica de desenvolvimiento de la sociedad, por su carácter irreverente ante la sociedad caracterizada por ser un

*mundo fragmentado y orientado de manera alarmante hacia un creciente individualismo y pérdida de los referentes y los valores colectivos.*²²¹

b) proyectos colectivos de continuidad de la realidad social, lo que implica un desarrollo estructural de la sociedad. Ambos tipos de proyectos dan cuenta de la reproducción o la construcción de representaciones sociales, como producto o como proceso, respectivamente.

Lo inesperado representa una opción y un desafío de despliegue de la subjetividad, aquí las actividades de los sujetos, como particulares, cobran significatividad y trascienden el hacer, ya que dichas actividades adquieren una dimensión social, mientras que el hacer es reducido a un nivel instrumental.

²²¹ Fernández Lidia y Ruiz Blasco, Ma. Eugenia. " Subjetividades emergentes, Psiquismo y Proyectos Colectivos" en Ídem p. 92



Lo inesperado representa también la posibilidad para que la subjetividad se inscriba en lo indeterminado del ser humano y, por ende, potencia la elaboración de formas de vida y de desarrollo de los sujetos. En este proceso las representaciones sociales juegan un papel importante en cuanto a que ayudan a crear realidades posibles. Dicha situación nos lleva a entender que la subjetividad se objetiva a través de las representaciones sociales porque representa un proyecto colectivo que le da identidad a los grupos sociales. Así, el proceso de despliegue de la subjetividad y el proceso de identidad se dan en forma simultánea, cuyo punto de contacto son las representaciones sociales.

Por otro lado, no es menos importante señalar que las condiciones objetivas de la realidad condicionan, pero al mismo tiempo posibilitan el desarrollo de la subjetividad.

*Son las condiciones objetivas, que tienen que ver con las posibilidades de desarrollo de la subjetividad. Pero a la vez son condiciones donde la subjetividad tiene lugar protagónico.*²²²

Esto ayuda a entender que las tradiciones, costumbres, políticas de Estado, situación económica, cultural, educativa, etc., condiciona, mas no determina la subjetividad, por lo que las representaciones sociales pueden desarrollarse como condicionamiento o como posibilidad, históricamente implica momentos estructurales o momentos coyunturales. Es decir, el contenido de las representaciones sociales pone el acento a visiones de la realidad, donde el sujeto toma una actitud de acuerdo con el contexto donde se encuentra ubicado. Ejemplo de ello se puede decir que es el trabajo y la clase social los que conforman la identidad.

²²² De Quiroga, Ana P. "Subjetividad y Cambio Social " Entrevista. http://www.ree.ree.com.ar/america-libre/nro15_50.htm, P.3



En este marco, interpretar las representaciones sociales de los maestros de Historia de la Educación, implica reconocer su experiencia laboral, sus actividades académicas, su condición de género, etc., como el ámbito donde se constituye su subjetividad y su identidad, sus valores y creencias, sus expectativas y ambiciones, entre otros.

4.2. EL NIVEL DEL MÉTODO

Como se ha sostenido anteriormente, las representaciones sociales se expresan a través del discurso, dentro de un ámbito particular, mediante un idioma que se comparte dentro de un grupo social. La ausencia de ese idioma provoca por el contrario que las representaciones sociales no se puedan compartir.

Los códigos lingüísticos y culturales son determinantes para compartir y comprender las representaciones sociales, ya que de ellos se desprenden **las evidencias** como el elemento objetivo del discurso, y su argumentación como estrategia metodológica para captarlas. Esto se da dependiendo del contexto histórico, como conocimientos consensuados cargados de ideologías y creencias en torno a objetos o acontecimientos sociales presentados. Las evidencias son las que posibilitan a los sujetos confrontarse con la realidad social. Proceso a través del cual se potencia actitudes y valores, así como una conciencia histórica.

Las representaciones sociales, en este sentido, son mediación entre los sujetos de determinando grupo social y su realidad cotidiana inmediata.

Las investigaciones sobre las representaciones sociales de carácter cualitativo tendrán que poner el acento en preguntarle a los sujetos sobre sus evidencias e interpretar sus argumentaciones, como pruebas objetivas sobre sus creencias e imágenes. De tal manera que lo que los sujetos digan en su discurso debe interpretarse en relación con la estructura social en la que se desarrollan en grupo. Por ende, su **decir**, como sujeto en condición cultural, forma parte de la realidad



cotidiana, desde la cual debe valorarse la evidencia en torno a las representaciones sociales.

Aunado a esto, es preciso señalar que cada representación social que se posee de un objeto o acontecimiento social, depende la subjetividad en su dimensión colectiva. Es pues, sólo a través del consenso colectivo como se da la posibilidad de saber lo que es correcto para un grupo social, la intersubjetividad es el proceso que produce la objetividad de las representaciones sociales.

Si se parte del principio básico de que las representaciones sociales son un conjunto de conocimientos culturales que expresan lo que la gente piensa en torno a hechos o acontecimientos sociales que consideran relevantes para dar continuidad a su comunidad, como puede ser la académica. Entonces la Historia de la Educación se enseña a partir de la relevancia y sentido que los docentes de la Carrera de Pedagogía le dan a los procesos y fenómenos educativos para la formación de los pedagogos.

Su nivel de pertenencia a la vida académica, matizada por su particularidad, los hace caracterizarse como un grupo reflexivo en torno a un objeto social: lo pedagógico, el cual es abordado desde una formación profesional de origen, lo que habla que cada profesor posee una biografía profesional particular, lo que da la posibilidad de hablar del nivel de conflicto teórico, condición para la construcción y reconstrucción de cualquier representación social

En palabras más sencillas, el objeto social, el conflicto y la existencia de un grupo reflexivo, conforman la tríada para la existencia de representaciones sociales sobre la enseñanza de la Historia de la Educación.

En este marco se recuperó el Método biográfico para buscar e interpretar las evidencias de éstas, como una estrategia metodológica que posibilitó trabajar las



representaciones sociales que poseen los docentes, para explicar la particularidad de éstos desde lo social y lo colectivo.

*El espacio en el que funciona este conocimiento no es el de las personas individuales, sino la sociedad, es decir, el espacio de la interacción entre individuos y entre los grupos sociales. En todo caso, individualmente, en las personas, se obtiene una concreción de las representaciones sociales, puesto que, en definitiva, cada persona conlleva una sociedad dentro de sí misma.*²²³

4.2.1. EL MÉTODO BIOGRÁFICO

El método biográfico es utilizado principalmente por la Antropología, la Sociología y la Psicología Social, y otras disciplinas humanas. La perspectiva metodológica se centra en la posibilidad de reconstruir escenarios y atmósferas socio-culturales de sujetos particulares. La participación de ellos es trascendental, como rigor epistemológico en la investigación cualitativa.

El método biográfico, como perspectiva metodológica para el estudio de las representaciones sociales, es de utilidad en el sentido que rescata la subjetividad de los particulares, condición de una perspectiva de investigación cualitativa.

En esta perspectiva epistemológica, se puede pensar que sólo la elaboración con el sujeto de los datos de su historia permite comprometerse en un trabajo a la vez indispensable, delicado y que corre siempre el riesgo de ser discutido: el de fijar en su conjunto las etapas de las que está formado el ciclo de su existencia.

²²³ Elejabarrieta, Francisco. Op. Cit. p.255



Este punto de referencia biográfico es necesario si se quiere evitar separar a priori las dos caras de la personalidad que son la subjetividad y las actividades en las que ésta se despliega ²²⁴

El método biográfico, en todas sus modalidades, implica el rescatar al sujeto en una dimensión socio-cultural, desde su discurso. Es la posibilidad de devolverle la palabra, la cual se encuentra cargada de sentido, manifiesta sus representaciones sociales sobre la vida.

el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significantes. ²²⁵

Hay que tener presente que el decir de los sujetos es una evidencia de las representaciones sociales.

Discurso que se rescata como texto, digno de una interpretación, que no se agota en la recogida de relatos biográficos de sujetos individuales, sino que abarca la capacidad de construcción e interpretación de trayectorias biográficas en el contexto de los grupos sociales en los que se desarrollan los informantes.

En ellos establece lazos de amistad, procesos de comunicación, tradiciones, imágenes, entre otros, que producen un sentimiento de identidad y de pertenencia. Empero, al mismo tiempo, un sentimiento de diferencia ante otros grupos sociales.

Esta dimensión de concreción, de búsqueda de lo particular y detallado que nos ofrece el prisma biográfico, es el sello identificador de una forma de empirismo que, sin rehuir de la generalización y de la construcción de categoría abstractas, insiste

²²⁴ Yves Clot. Op. cit. p.38

²²⁵ Berger L. Peter y Luckmann Thomas. Op. Cit. p. 38.



*en una aproximación humanista a la realidad social, que restituye al sujeto individual todo el protagonismo.*²²⁶

El método biográfico ayuda al investigador cualitativo a encontrar significados y contextos de significación, dimensiones desde las cuales recrea su vida el relator, no como un sujeto descontextualizado, sino como un sujeto en situación socio-cultural. Ello da la posibilidad al investigador de reconstruir microhistorias.

La biografía

*consiste en una elaboración externa al protagonista, normalmente narrada en tercera persona, ya sea sobre una base exclusivamente documental, ya sea mediante una combinación, entrevistas²²⁷ al biografiado y otras personas de su entorno.*²²⁸

Es decir, la biografía, como documento de investigación tiene el propósito, de ubicar el contexto socio-cultural del protagonista, conjuntando un breve análisis del significado de las narraciones personales con relación al grupo de referencia.

Un relato biográfico no está limitado al bosquejo de la cotidianidad de la persona. Además, se adentra en los vericuetos de los "momentos críticos" de la vida del personaje, de sus frustraciones de infancia, del rechazo hacia su comportamiento afirmado de su crisis de identidad individual y social, de sus dificultades en la vida escolar, en sus procesos de formación, etcétera.

Cuando un individuo reflexiona sobre los momentos sucesivos de su experiencia, tiende a encajar sus significados dentro de una estructura biográfica coherente. Esta tendencia va en aumento a

²²⁶ Pujadas, Op. Cit. p.12

²²⁷ Por su importancia metodológica se presenta un inciso al final del presente trabajo, bajo el título de entrevista en profundidad.

²²⁸ Idem. P.13



medida que el individuo comparte sus significados y su integración biográfica con otros. ²²⁹

El relato que proporciona el informante o testimoniante da cuenta de procesos institucionalizados de sus experiencias pasadas en la vida cotidiana en la que se ha desarrollado. Los recuerdos de la experiencia vivida aparecen en la conciencia de los informantes o testimoniantes como prácticas sociales constituidas en diferentes esferas de la realidad cotidiana en la que las vivió. La conciencia de los particulares es capaz de moverse en diferentes esferas de realidad.

Hasta aquí se ha referido al empleo del método biográfico a casos particulares; sin embargo, es necesario aclarar que este método se emplea con grupos sociales para conformar biografías colectivas. Metodológicamente en este caso se ha empleado bajo la noción de cohorte, concepto definido por Mannheim y empleado por sociólogos y demógrafos

para definir aquellos individuos nacidos en un mismo arco temporal y que se encuentran sucesos histórico-sociales a edad similar. ²³⁰

Este concepto da la posibilidad de reconstruir cambios sociales que han vivido los sujetos, teniendo presente que el cambio social ocurre cuando cohortes consecutivas experimentan trayectorias vitales distintas.

En otras palabras, cuando los miembros de las cohortes se encuentran con fenómenos, recursos y obstáculos diferentes, tanto en el ámbito material como cultural, que les permiten o inducen a dar formas a sus vidas. Esto comprende el modo en que se establecen las fronteras y atributos de los distintos grupos de edad,

²²⁹ Berger L., Peter y Luckmann, Thomas. Op. Cit. p. 87

²³⁰ Sarraceno, Chiara. (1988) "La estructura temporal de las biografías". en Historia y fuente oral. Instituto Municipal de historia. Universidad de Barcelona. España. p. 41.



el modo de definir las relaciones entre sexos y generaciones y la pertenencia, y así sucesivamente entre otras particularidades.

En este marco podemos citar que la educación, su política educativa, nuevas formas educativas, etc., son factores que afectan la trayectoria de vida de las cohortes, a diferencia de cohortes antecesoras. Se produce, por ende, un proceso discontinuo en las líneas de la vida de los sujetos, aunque hay que reconocer que si bien cada cohorte se caracteriza por sus condiciones culturales particulares, estas condiciones van sentando las bases para el desarrollo de las siguientes cohortes. Por ello, deducimos que las biografías colectivas de una cohorte tienen elementos de sus antecesoras.

Los acontecimientos históricos que se reconstruyen a partir de las trayectorias vitales de vida desde la cohorte, nos ayudan a entender que los cambios sociales son factores que determinan su proceso de conformación. Por ende, los acontecimientos sociales constituyen la estructura temporal de las biografías colectivas.

Las trayectorias de vida, en este método, permiten ubicar las biografías en articulación con el tiempo, el espacio, el contexto, en los que se desarrollan los integrantes de las cohortes.

*Podríamos decir que este enfoque, tal como se desarrollo recientemente, introduce el problema del tiempo y del cambio en el tiempo a dos niveles distintos: a través del tiempo como tiempo histórico, y por tanto como ubicación de los individuos en él (el concepto de cohorte) y como tiempo de vida, por la que se percibe que la biografía se desarrolla a través del tiempo, es decir, como proceso de cambio y transformación, y no sólo de evolución.*²³¹

²³¹ Idem p. 43



La importancia de recuperar, en un sentido metodológico, las trayectorias vitales de vida para la elaboración de una biografía o biografías colectivas, estriba en el sentido de que da la posibilidad de reconstruir en forma integral e interactiva las distintas etapas y experiencias de los informantes o testimoniantes, como parte de un movimiento socio-cultural y educativo.

En otras palabras, las trayectorias de vida hacen referencia a las directrices que ha tomado la biografía de un sujeto o grupo social, a partir de los condicionamientos sociales que inciden sobre ella, lo que da la idea de los contextos, proceso, tiempos y espacios históricos en los que se han desarrollado esos sujetos. No hay, por ende, trayectorias de vida estáticas, armoniosas, sino todo lo contrario.

Metodológicamente el trabajar las trayectorias de vida dentro de las biografías educativas conduce a poner la mirada en los procesos de transición de los acontecimientos vitales de los sujetos de la educación hacia las transiciones significativas de sus prácticas sociales. Éstos son todos aquellos que para los estudiantes o profesores adquieren un sentido y significado especiales y, por ende, tienen un impacto específico en la historia de vida de ellos. En el caso de los estudiantes, por ejemplo,

*Es importante saber no sólo cuándo, en términos de edad si así fuera, completó su educación (...) sino también los recursos con los que contaba en términos de opciones, de normas de referencia de historia anterior en aquella u otra trayectoria, y la ubicación en el tiempo del acontecimiento en relación con otros acontecimientos y transiciones (...) Así, vemos que las diferentes secuencias dan un significado distinto a las transiciones y acontecimientos vitales individuales.*²³²

²³² Idem p. 44



Es decir, un acontecimiento de un alumno tiene sentido en una articulación a una cadena de hechos que le anteceden en forma directa. En forma aislada pierde su sentido.

Las transiciones que se presentan en las trayectorias de vida, representan el nivel metodológico que articula la biografía con la realidad. Podemos decir entonces, que la decisión que toma un estudiante en torno a sus estudios tendrá un impacto sobre los acontecimientos que ocurrirán en su trayectoria profesional.

Finalmente debemos señalar que las trayectorias de vida se utilizan en dos perspectivas: dentro del tiempo histórico y en el marco histórico. En la primera, introduce una perspectiva temporal en la reconstrucción de las transiciones, las decisiones y experiencias de los informantes o testimoniantes, que si bien se toman como sujetos particulares son representantes de una colectividad. Por ello, se trabaja desde la perspectiva de la cohorte, para conformar trayectorias colectivas, rescatando los procesos, estructuras, normatividades que se presentan dentro de este recorte temporal. En el segundo, la trayectoria de vida dentro del marco histórico, nos ayuda a entender las diferencias sociales y las particularidades de los sujetos, a colación del género, edad, su campo laboral, clase social, nivel de estudios, etc., en el que se desarrollan éstos como sujetos individuales.

4.2.1.1. LA AUTOBIOGRAFÍA

El sujeto de investigación se recupera a sí mismo con la autobiografía, pero según Berger y Luckmann:

este mejor conocimiento de sí mismo requiere reflexión(...) 'lo que soy' no esta tan a mi alcance. Para que así ocurra se requiere que me detenga, que interrumpa la espontaneidad continua de mi



*experiencia y retrotraiga deliberadamente mi atención sobre mi mismo*²³³

Así pues, la autobiografía representa la posibilidad para objetivar la subjetividad, desde la cual reconstruye, desde un presente, sus experiencias significativas de su vida en relación con acontecimientos sociales importantes para él, con ello se articula a un pasado. Al mismo tiempo, desde ese presente va construyendo anticipación de sentido de su vida al ir plasmando sus creencias y representaciones sociales ante la vida. En palabras más sencillas, el autoinformante y el objeto de la narración

*comparten el mismo nombre, pero no el mismo tiempo y espacio.*²³⁴

La autobiografía es un testimonio de su subjetividad y creatividad. En la narración de los episodios de su vida el autorrelatante va dejando huella de su condición de cultura, de género, de clase, de experiencias satisfactorias, pero también las no satisfactorias, etc., mediante un discurso legitimado socialmente.

*La autobiografía, en una palabra, convierte la vida en texto, ya sea implícito o explícito.
Sólo a través de la textualización puede uno conocer su vida.*²³⁵

Su interpretación apela a un ejercicio hermenéutico.

En otras palabras, la autobiografía le da al autorrelatante la posibilidad de recuperar su palabra, de hablar por sí mismo a través de recuperar episodios de su vida, que presenta, tanto en forma escrita y oral, como una narrativa. La autobiografía, en este sentido, es un texto que se puede interpretar, ya que en ella el autoinformante relata sus experiencias, sus relaciones con otros sujetos, con sus creencias, sus valores,

²³³ Berger Y Luckman. Op. cit. P. 235

²³⁴ Bruner Jerome y Weisser Susan. (1995) " La invención del yo: La autobiografía y sus formas" en Olson, David. Y Nancy Torrance (comp.) Cultura escrita y oralidad, España, Ed. Gedisa, p. 181

²³⁵ Ídem p. 186



sus temores, sus ambiciones, ideales, representaciones sociales, entre muchas cosas más de su esfera subjetiva.

Es decir, la autobiografía constituye la narración de la propia vida, contada por su propio protagonista. Narración que puede ser articulada desde diversos ejes, como pueden ser: laborales, académicos, emotivos, familiares, sociales o culturales, entre otros.

La autobiografía como herramienta testimonial en el ámbito de la investigación cualitativa, pasa de una esfera de lo íntimo a una esfera pública, ya que ella, metodológicamente, nos da la posibilidad de analizar e interpretar cómo los informantes responden a los avatares de la estructura social, ensamblándose de forma particular a los ámbitos sociales más amplios, aportando su propia experiencia humana concreta.

La narración debe cubrir ciertos requisitos de confiabilidad:

- A) Debe ser verosímil, como fin último de una autobiografía.

Un rasgo importante de esta narrativa es que debe expresar la "verdad" de la vida del autorrelatante para ser considerada como un testimonio digno de sustento para la investigación, ya que una narración autobiográfica plagada de mentiras de nada ayuda al esclarecimiento del objeto de estudio. Para lograr esta finalidad es condición necesaria que el investigador establezca un lazo empático con el autorrelatante y se comuniquen con el mismo código de verdad.

- B) La autobiografía debe cubrir un nivel mínimo de sintaxis y reglas de uso lingüísticos. Esto es lo que da forma, lógica y presentación a la narración.

- C) La autobiografía debe ser presentada a través de grandes categorías, lo que permite darle direccionalidad, dinamismo y causalidad a la narración. Es la posibilidad de ubicación del yo que se reconstruye o se reinterpreta en nuestra memoria, en el marco de un devenir de la cultura, pero al mismo



tiempo nos da la posibilidad de mostrar nuestra formación social. Aquí la reconstrucción de la vida, el recuerdo, juega un papel metodológico importante.

- D) La autobiografía debe ser presentada como un autorrelato, en el sentido de que éste

*es una forma importante no sólo de tomar en cuenta (selectivamente) el pasado, sino también de desprenderse de los modos de responder previamente establecidos y de organizar las respuestas frente al futuro.*²³⁶

- E) La autobiografía puede ser una narrativa que se desarrolla en secuencias, por periodos de tiempo, los cuales pueden ser de largo, mediano y corto plazo, lo que da la posibilidad de desarrollar un discurso lineal o circular, el cual se expresa en: antes, ayer como hoy, muy pronto, etcétera.

- F) La autobiografía puede narrarse bajo un esquema de estabilidad, predicibilidad o adecuación de las experiencias del autorrelatante, lo cual se expresa en una vez, a veces, otra vez, etc.

- G) La autobiografía, como narración, es una construcción epistémica y afectiva del autorrelatante en relación consigo mismo y en relación con los acontecimientos socio-culturales que describe. Situación que describe la producción de sentidos y significados. Su expresión se cristaliza en: quizá, no sé, me gustó, me entristece, mi actitud fue, no estaba equivocado, etcétera.

- H) La autobiografía puede presentar en la narración condiciones de variabilidad, expresada en: tuve que, hay que, etcétera.

Concretando, en la vida académica, se afirma que

(...) las trayectorias de los docentes sociales rompen con la visión lineal y encadenada de las determinaciones sociales, en la medida en que ellos mismos pueden llegar a conformarse en una cierta

²³⁶ Bruner Jerome y Weisser Susan. "La invención del yo: La autobiografía y sus formas". Op. Cit. p. 186.



*gestalt o configuración, a partir de las afluencias de realidades materiales y simbólicas, cuyos espacios, ritmos y temporalidades no obedecen únicamente al criterio de distancia cronológica o de secuencia y ordenamiento concatenado de pasado objetivado en estructuras, sino también a contenidos y formas en una disparidad de velocidades y tramas, de latencias y emergencias, que operan en coordenadas espacio-temporales plásticas y polifónicas que pueden estar incluso dispersas y atomizadas, pero que, en su conjunto, dan el matiz específico y particular en que se constituye la dinámica de un sujeto*²³⁷ como particular.

Al respecto, Jerome Bruner y Susan Weisser parten de dos tesis: la primera, referida a que desde la adquisición del lenguaje, el informante está pautado por convenciones estilísticas y por reglas de género. La segunda, señala que la forma de una vida es tanto una función de las convenciones de género y estilo en las que se expresa como lo es, por así decirlo, de lo que sucedió en el curso de esa vida.

Para ellos,

*las vidas son textos: textos que están sujetos a revisión, exégesis, interpretación y así sucesivamente. Es decir, las vidas relatadas son tomadas por quien las relata como textos que se prestan a distintas interpretaciones(...) el texto en ese sentido, equivale a un informe narrativo conceptualmente formulado de lo que ha sido una vida.*²³⁸

La autobiografía de los particulares se transmite a través de universos simbólicos, entendidos como matrices de todo los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales. Gracias a los universos simbólicos se da la posibilidad de dar

²³⁷ León, Emma. (1997) "El magma constitutivo de la historicidad" en León, Emma y Zemelman, Hugo. *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*, Ed. CRIM – UNAM, ANTHROPOS, p. 45.

²³⁸ Bruner Jerome y Weisser Susan. "La invención del yo: La autobiografía y sus formas". Op. Cit. p. 178.



ordenamiento a las diferentes fases de la autobiografía. Pero hay que tener en cuenta que la periodización de la autobiografía se simboliza en cada una de esas fases con referencia a la totalidad de los significados humanos. Según los Berger y Luckmann.

Una de esas fases que contempla la autobiografía es sin duda la educativa-profesional que se expresa a través de un universo simbólico cristalizado en un texto llamado *currículum vitae*.

4.2.1.2. EL CURRÍCULUM VITAE. UNA BIOGRAFÍA DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA-PROFESIONAL DEL DOCENTE

239

a) EN BÚSQUEDA DEL ORIGEN DEL TÉRMINO

Según la Dra. Aguirre Lora:

*Entre el currículum educativo y el **Curriculum Vitae** hay una matriz común: la idea de disciplina, control y promoción eficiente (...) Es Calvino (1540-1556) el que revitaliza el término **Curriculum Vitae** acuñado por Cicerón (43 a. C.), para expresar la carrera de vida o el curso de vida; es en la Universidad de Glasgow donde el currículum se expresa en su significado educativo, haciendo referencia a la planificación y control del profesor hacia la totalidad de la vida del estudiante. Es válido suponer que al referir **Curriculum Vitae** a la trayectoria estudiantil, el término se resignifique en función de lo educativo.* ²⁴⁰

²³⁹ Barajas González, Amparo *El Sentido del Curriculum Vitae como una Forma de Expresión del Docente Universitario. El Caso de una Escuela de la UNAM.* (mecanograma)

²⁴⁰ Aguirre Lora, María Esther. (1993) "De una propuesta curricular llamada Didáctica magna" en De Alba, Alicia. *El currículum universitario de cara al nuevo milenio.* UNAM, México, p. 71



El curriculum vitae, desde sus orígenes, tiene un sentido de autobiografía referida al ámbito de los procesos educativos por los que el estudiante ha pasado. Su redacción sintetiza y remarca aquello que le ha sido significativo en esos pasajes de la vida académica.

b) EL CURRÍCULUM VITAE EN EL MARCO DE LA MODERNIDAD

Desde la modernidad el curriculum vitae se ha visto atravesado por un carácter meritocrático de la actividad educativa y productiva de los sujetos. Ha sido reducido, en muchos casos, como un documento cuantitativo para cubrir un trámite administrativo, desde el cual se despersonaliza a su autor. Dado que en los ámbitos escolares y laborales impera una racionalidad instrumental que pone el acento en un saber hacer. Este enfoque reduce al curriculum vitae a una racionalidad centrada en cálculo, importando más el control y la eficiencia como garantes de un nivel de desarrollo hacia el éxito de quien lo escribe.

c) EL CURRÍCULUM VITAE EN EL MARCO DEL MÉTODO BIOGRÁFICO

El curriculum vitae se puede ver desde la mirada de la investigación cualitativa que permite recuperarlo como parte del método biográfico, donde para la perspectiva metodológica interpretativa de "segundo orden". El curriculum vitae es retomado como una autobiografía en la cual su autor construye una narrativa de "primer orden", que expresa su devenir en el campo educativo y profesional, expresando con ello una forma de ubicarse a sí mismo en diferentes tiempos y espacios en una realidad cotidiana.

Berger y Luckamann señalan al respecto:

la estructural temporal de la vida cotidiana no solo impone secuencias preestablecidas en la agenda de un día cualquiera, sino que también impone sobre mi biografía en conjunto. Dentro de las



coordinadas establecidas por esta estructura temporal, yo aprehendo tanto la agenda diaria como la biografía total(...) sólo dentro de esta estructura temporal conserva para mí la vida cotidiana su acento de realidad. ²⁴¹

Su elaboración representa un ejercicio retrospectivo donde su autor va plasmando su propia subjetividad, por ende, va dando cuenta de su identidad e implícitamente el currículum vitae está cargado de sus representaciones sociales. Esto nos permite inscribir las características de su constructor como un sujeto particular. ²⁴²

De acuerdo con las ideas de Bruner y Weisser, quienes señalan que las vidas son textos, por ende, son susceptibles de ser interpretadas y reinterpretadas, tanto por quien las relata como por otros particulares. El texto se concibe como

un informe narrativo conceptualmente formulado de lo que ha sido una vida (...) es un texto abierto a diferentes interpretaciones. ²⁴³

Es válido deducir que el currículum vitae, en esta perspectiva, cristaliza una vertiente de la trayectoria de vida de los sujetos. En la actualidad, éste refleja un devenir por diferentes espacios y atmósferas que van teniendo sentido para quien lo escribe, pero al mismo tiempo es dar a conocer a los otros su historia laboral, educativa, etcétera.

En otras palabras:

Articulando la visión de Bruner con las de Roermund y Mignolo podemos decir entonces que el CV es un texto que expresa "trozos" de la vida de quien lo construye, pero estos trozos no

²⁴¹ Berger y Luckmann. Op. Cit. p 46.

²⁴² Véase al sujeto particular desde la óptica de Ágnes Heller.

²⁴³ Bruner, J. y Weisser, S. "La invención del yo: la autobiografía y sus formas" en Olson, David y Torrance, Nancy. *Cultura Escrita y Oralidad*. México, Ed. Gedisa, Colección Lea. p. 178.



han sido elegidos arbitrariamente, sino que guardan una relación intrínseca que ha sido posible gracias al conocimiento que tiene de sí mismo y de una forma particular de interpretarse en ese momento y de estar en relación con su "aquí" y "ahora". La forma que utiliza en tal construcción es la narración en la medida que explícitamente está haciendo afirmaciones sobre su persona que desea compartir en la interpretación que los otros hagan de él. ²⁴⁴

El currículum vitae es un recorte de temporalidades que redacta su constructor al recuperarse a sí mismo como objeto de reflexión, dentro de ciertas coordenadas espaciales.

Es decir, a través del currículum vitae se objetiva la subjetividad humana, académica y laboral de su autor, la cual se cristaliza en parámetros espacio-temporales que constituyen las coordenadas desde donde él reconstruye su experiencia de desarrollo profesional, lo que le posibilita ubicarse como un hombre de su época. Es una seguridad de estar en lo histórico. Como se escribe el currículum vitae tiene sentido y significado para su autor, lo que le representa estar ahí.

Lo que se quiere señalar es que la construcción del currículum vitae es una narración espacio-temporal que no sólo significa una secuencia de acontecimientos académicos-profesionales, sino toda una vertiente biográfica de su autor, lo que posibilita, en palabras de Berger y Luckman, asegurar que "soy un hombre de mi época." ²⁴⁵

Cuando su autor escribe su currículum vitae, lo hace sobre un acto de reflexión en torno a los momentos sucesivos de su experiencia profesional, cuidando articular sus

²⁴⁴ Barajas, González, Amparo. Op. Cit. s/f

²⁴⁵ Si bien los autores no hacen referencia al currículum vitae, pero al referirse a el reloj y al calendario como medios que aseguran al hombre ser sujetos de su época, ese mismo principio puede rescatarse para el currículum vitae.



significados dentro de una estructura coherente. El curriculum vitae, en este sentido, representa un medio para compartir los significados que su autor hace de su propia práctica profesional, como una totalidad articulada, con otros sujetos. Esto implica una integración interbiográfica.

La experiencia narrada en el curriculum vitae es muestra de una serie de relaciones sociales dentro de la realidad cotidiana del autor con otros sujetos y con otras instituciones de la estructura social, por lo que este texto narrativo encierra elementos subjetivos de quien lo escribe que no se manifiestan en su estructuración, pero que están latentes dándole una significación a la totalidad de su vida.

Citando a los mismos autores, se puede señalar:

*la totalidad de la vida del individuo, el paso sucesivo a través de diversos órdenes del orden institucional, debe cobrar significado subjetivo. En otras palabras, la biografía individual, en sus varias fases sucesivas y pre-definidas institucionalmente, debe adquirir un significado que preste plausibilidad subjetiva al conjunto.*²⁴⁶

Siendo una forma de representarla en el curriculum vitae, el cual representa en este marco una serie de objetivaciones de "primer orden"²⁴⁷ de ese paso sucesivo del particular por diversas instituciones que lo formaron y en las cuales se desarrolló laboralmente. Pues, la biografía de su autor se aprehende como un episodio inscrito dentro de la historia de la sociedad en la que se desarrolla. Este documento narrativo representa, pues, un plazo en el horizontal dinámico-temporal de su autor, para ubicarse en un presente.

El curriculum vitae, entonces, adquiere un sentido histórico, y al mismo tiempo se convierte en un testimonio que guarda parte de la vida de quien lo elabora, pues no

²⁴⁶ Berger y Luckmann. Op. Cit. p.121

²⁴⁷ lo que implica que el lector debe interpretar metodológico al curriculum vitae desde un "segundo orden"



se deja a la memoria de ése, ya que se puede perder su experiencia y formación en el olvido. El sentido histórico y su carácter de testimonio conforman el nivel de legitimidad del curriculum vitae.

Estas condiciones del curriculum vitae nos permite entender que éste se puede interpretar en tanto texto narrativo que se inscribe en un universo simbólico.

*La biografía de un individuo se ve como hechos que ocurren dentro de un universo(...) El universo simbólico también posibilita el ordenamiento de las diferentes fases de la biografía, (...) La periodización de la biografía se simboliza en cada etapa con referencia a la totalidad de los significados humanos.*²⁴⁸

El ordenamiento del curriculum vitae no implica cortes temporales sin articulación lógica, por lo contrario, representa un todo articulado gracias al universo simbólico que utiliza.

El empleo del universo simbólico debe verse como una herramienta metodológica que ayuda a reconstruir la subjetividad de manera integral, es decir,

*El universo simbólico aporta el orden para la aprehensión subjetiva de la experiencia biográfica. Las experiencias que corresponden a esferas diferentes de la realidad se integran por incorporación al mismo universo de significados que se extiende sobre ellos.*²⁴⁹

Queda claro, con esta cita, que su función es la de un eje articulador que entrelaza las experiencias de un sujeto, dándoles sentido y coherencia; por ende, no hay experiencia aislada, todas tienen una relación entre sí, proyectando una direccionalidad a la vida de ése.

²⁴⁸ Berger y Luckmann. Op. Cit. p.125

²⁴⁹ Idem p. 127



En otras palabras, el curriculum vitae refleja la particularidad de su autor,²⁵⁰ por lo que representa una posibilidad metodológica de reconstruir su historia de vida académica y profesional, de los docentes en nuestro caso. Y reconocer las fuentes de donde emanan sus representaciones sociales, en el sentido de que su autor perteneció en cada etapa citada a ciertos grupos sociales, en los cuales compartió procesos de comunicación y estilos de comportamiento, producto de representaciones sociales muy particulares, ayudándole a percibir su vida cotidiana inmediata, para ejemplificar esto vale decir: un particular que cita una experiencia laboral en un Organismo Gubernamental, percibe de forma distinta a otro que trabajó en un Organismo No Gubernamental, con la misma experiencia.

Ambas experiencias tienen imágenes, creencias, ideales, etc., distintas. Hay que recordar, como ya se señaló anteriormente, que las representaciones sociales se construyen o reconstruyen a partir de la idiosincrasia del particular, donde éste se desarrolla a partir de roles específicos.

*los roles' representan instituciones, es decir, que posibilitan que ellas existan, una y otra vez, como presencia real en la experiencia de individuos concretos.*²⁵¹

Entonces, el curriculum vitae da la posibilidad de conocer, por un lado, los cambios de una época histórica y, por otro lado, los cambios que sufre una profesión en cuanto da cuenta de las nuevas prácticas profesionales que se desarrollan a partir a los nuevos campos de desarrollo que se generan, como producto de esos cambios históricos de la sociedad. Creemos también que el curriculum vitae puede dar cuenta, por esto, de los cambios de mentalidad de quien lo escribe.

²⁵⁰ Entiéndase desde la perspectiva de Ágnes Heller.

²⁵¹ Bergen y Luckmann, Op. Cit. p. 99



No se puede pasar por alto el planteamiento teórico que hace Ágnes Heller, al tenor del contacto cotidiano que se establece entre los particulares, ya que este planteamiento teórico nos permitió justificar los niveles de análisis y los indicadores de interpretación del currículum vitae.

Heller señala²⁵² que las relaciones entre los hombres, como particulares,²⁵³ se establecen por mediación de la división del trabajo, por su contenido, por sus usos y sus normas. Pero aclara que los contactos personales están mediatizados por estos elementos citados, pero el

*contacto se desarrolla entre particulares concretos y no entre portadores de los roles.*²⁵⁴

Lo que se puede deducir de esta cita, es que las relaciones se establecen entre sujetos que no pierden su esencia de "ser en sí"; aunque ocupen un lugar en la división del trabajo, a pesar de que esta división establece relaciones basadas en la igualdad o basadas en la desigualdad, pudiendo ser estas últimas de dependencia o de inferioridad-superioridad, según la autora.

Este principio de relaciones citadas ayuda a entender que el currículum vitae refleja que su autor ha establecido una gama de relaciones que es posible leer y recrear de acuerdo con estos dos niveles de relaciones. Es decir, siguiendo los planteamientos de la autora, si el autor del currículum vitae ha establecido en su vida laboral, por ejemplo, una relación de dependencia, implica una relación personal,²⁵⁵ y en otro momento de su vida laboral este mismo personaje pudo haber establecido una relación de inferioridad-superioridad, lo que hace referencia al

²⁵² Cfr. Ágnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, Op. Cit.

²⁵³ El carácter particular se manifiesta como un todo unitario en los más diversos tipos de contacto: sea cual sea la persona y el contexto en que se encuentra en contacto con ella, el particular permanece "idéntico" a sí mismo" Idem p. 360.

²⁵⁴ Ibidem.

²⁵⁵ Según Ágnes Heller, las relaciones de dependencia siempre son de naturaleza personal. Una persona depende de otra.



*lugar que ocupa las personas de un modo permanente en la división social del trabajo y no se basan necesariamente en la dependencia personal.*²⁵⁶

Es menester aclarar que las relaciones personales pueden ser al mismo tiempo de inferioridad-superioridad.

Al respecto Heller señala:

*entre el enseñante y alumno existe una relación de dependencia, pero no una relación de inferioridad-superioridad. El alumno puede por principio hallarse en un grado superior en la división social del trabajo respecto a su enseñante. La relación de dependencia puede desaparecer aun permaneciendo inmutable el puesto en la división social del trabajo, mientras que las relaciones de inferioridad-superioridad sólo cambian cuando el lugar del particular en la división del trabajo o bien cuando esta última asume otras formas.*²⁵⁷

En este marco de ideas se afirma que el curriculum vitae refleja los procesos de alineación de su autor y sus niveles de relaciones humanas a lo largo de su trayectoria académica-profesional. Elementos que nos posibilitan comprender el tipo de personalidad del autor y las representaciones sociales que posee.

En otras palabras, el curriculum vitae refleja, por un lado, la trayectoria de su autor como articulación única, pero al mismo tiempo manifiesta el nivel de relaciones de los grupos sociales a los que perteneció y el tipo de contactos interpersonales que se dio entre ellos, o por algunos otros medios que no reflejan un contacto personal directo, por otro lado. Por ejemplo, el dueño de una empresa donde el autor del curriculum

²⁵⁶ Ídem, 361

²⁵⁷ Ídem, P.362



vitae se desarrolla como trabajador, no tiene contacto en forma personal con él, sólo por vía telefónica o por correo electrónico, ya que su lugar de trabajo está distante.

Por último, el curriculum vitae posibilita interpretar que su autor se ha desarrollado, según Ágnes Heller, en el tipo de contacto organizado que se desarrolla en la vida cotidiana.

*los contactos organizados son los intensos, puesto que son necesarios para su autorreproducción.*²⁵⁸

La esfera laboral juega un papel importante en este proceso de autorregulación de la vida cotidiana.

La estructura y los indicadores para el análisis del curriculum vitae que empleamos para caracterizar a los profesores de Historia de la Educación, como sujetos particulares fueron:

NIVEL DE ANÁLISIS	INDICADORES
1. Características básicas de los docentes	a) Género b) Edad c) Estado civil
2. Formación de origen	a) Profesión b) Institución
3. Trayectoria docente	a) Años de docencia b) Años de docencia en Historia de la Educación en la Carrera de Pedagogía
4. Publicaciones, cursos y asesorías de tesis	a) Publicaciones sobre Historia de la Educación

²⁵⁸ Ídem p. 364



	<ul style="list-style-type: none">b) Cursos de actualización sobre Historia de la Educaciónc) Cursos impartidos sobre Historia de la Educaciónd) Asesorías de tesis sobre Historia de la Educación
--	--

4.3. EL NIVEL INSTRUMENTAL. LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

En este nivel metodológico reconocemos que ningún sujeto repite lo mismo que otro; es decir, no expresa la totalidad de las representaciones sociales que posee en torno a objetos sociales, sino sólo algunos atributos y características de éstas. Además, no es menester que tenga la totalidad de la representación social, la comunicación expresada en torno a una representación social demuestra que el objeto social representado está distribuido en el grupo. Por lo que al estudiar nuestra selección de sujetos, como grupo focal, permite estudiar la matriz colectiva y sociocultural de la representación social.

El instrumento básico del método biográfico es la entrevista en profundidad, la cual se empleó para conocer las representaciones sociales que poseen los profesores en torno a la enseñanza de la Historia de la Educación.

CONCEPTUALIZACIÓN

En el campo de investigación cualitativa, la entrevista en profundidad representa una herramienta insustituible para recopilar información sobre la historia de vida de nuestros sujetos de investigación. Este tipo de entrevista se concibe como un instrumento teórico-metodológico que permite establecer un proceso de expresión del entrevistado, en torno a una actividad de introspección espacio-temporal sobre su vida.



En este sentido, esta técnica de recopilación de información posibilita, durante el proceso de investigación, establecer una relación humana entre el investigador²⁵⁹ y los informantes.

Por ello,

*por la entrevista cualitativa en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y el informante, encuentros éstos respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes sus propias palabras.*²⁶⁰

Queda claro a partir de esta cita que la entrevista en profundidad se caracteriza por tener como finalidad la libre expresión, bajo un ambiente de confianza de los informantes²⁶¹ a partir de una estructura flexible y abierta de elaboración, donde el investigador toma una actitud más perceptiva y de atención para formular preguntas en momentos adecuados ante el discurso del entrevistado.

Es decir, la entrevista en profundidad no presenta **a priori** una estructura de preguntas rígidas, sino que es un eslabón del proceso de investigación que se construye durante el proceso mismo de investigación.

La entrevista en profundidad está articulada a una totalidad con los referentes teóricos y metodológicos de investigación, por ende, no es una herramienta independiente. Por lo que hay que tomar en cuenta que el término de profundidad tiene una connotación epistemológica en cuanto a que posibilita un momento de apertura-aprehensión de manifestaciones, tanto objetivas como subjetivas que se presentan en los discursos de los informantes. Estas manifestaciones expresan las

²⁵⁹ En el presente escrito se empleara indistintamente investigador que entrevistador, reconociendo que el entrevistador no necesariamente es el investigador. Asimismo se empleará entrevistado como informante.

²⁶⁰ Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1998) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. México, Ed. Paidós, p. 101

²⁶¹ "Los informantes claves son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador" Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1998) Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. Ed. Morata, España, p.134



representaciones sociales que los entrevistados han asimilado o construido durante su experiencia cotidiana.

En este marco de ideas, Díaz Barriga señala que:

*La entrevista a profundidad opera bajo la suposición de que cada persona resignifica sus experiencias a partir de la manera cómo ha integrado su conocimiento, percepción y valoraciones en relación con lo que lo rodea.*²⁶²

Sin embargo, es menester precisar que la información recopilada a través de esta herramienta metodológica, si bien posibilita interpretar la historia de vida y las representaciones sociales de los informantes, dicha interpretación debe tomar en cuenta la particularidad del informante, ya que las representaciones sociales que poseen se significan desde su género, estado civil, formación profesional, nivel académico, situación de cultura y de clase social, entre otros.

Lo importante es destacar que la entrevista en profundidad permite rescatar la subjetividad de los informantes, ya que sus expresiones representan su objetivación, que si bien es personal, al mismo tiempo es producto de su convivencia interpersonal y, por ende, referida a sujetos sociales. Es pues, en suma, un producto social.

Hay que recordar que en este proceso de diálogo las representaciones sociales están objetivadas y medidas por el decir de los informantes o testimoniantes. El decir de los sujetos nos hace pensar en la importancia del lenguaje y del diálogo que se establece entre éstos y el investigador. Berger y Luckmann señalan:

el diálogo es el elemento más importante en el mantenimiento de la realidad. La mayor parte de ese mantenimiento en el diálogo es

²⁶² Díaz Barriga, Ángel. (1995) Empleadores de Universitarios. Un estudio de opiniones México, Ed. CESU-UNAM - Miguel Ángel Porrúa. P.112..



*implícita. no explícita. Mayormente, no define la naturaleza del mundo. En una cantidad de palabras más bien, se da con un trasfondo de un mundo que se da silenciosamente por supuesto.*²⁶³

Sin embargo, es gracias al lenguaje que el particular posee como se puede comunicar en su vida cotidiana, no siempre expresando la totalidad de sus representaciones sociales por falta de un amplio vocabulario, recrudece que existe una zona muda en las representaciones sociales.

*El lenguaje común de que dispongo para objetivar mis experiencias se basa en la vida cotidiana y sigue tomándola como referencia, aun cuando la use para interpretar experiencias que corresponden a zonas limitadas de significados.*²⁶⁴

Estas citas remiten a entender con mayor claridad lo que implica la zona muda de las representaciones sociales, por lo que la comprensión del lenguaje tanto en su nivel manifiesto como en su nivel implícito es esencial para interpretar la realidad cotidiana desde la cual el relator dialoga. La biografía de éste se trasmite a partir de universos simbólicos, entendidos como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales.

Por otra parte, metodológicamente la entrevista en profundidad parte de indicadores que fungen como momentos de apertura que guían el proceso dialogal, del cual el investigador, como entrevistador,²⁶⁵ obtendrá el relato del otro. Diálogo que permitirá al investigador, a través de un proceso hermenéutico, interpretar y reconstruir la historia de vida del entrevistado.

²⁶³ Berger L. Peter y Luckmann, Thomas. Op. Cit. p.101

²⁶⁴ Ibidem p. 43

²⁶⁵ Hay que tener presente que el investigador, en este enfoque cualitativo para historias de vida, debe ser entrevistador. En otros enfoques de investigación el entrevistador no necesariamente es el investigador.



*El sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo.*²⁶⁶

La entrevista en profundidad, como ya señalamos líneas arriba, se inscribe dentro de la perspectiva de investigación cualitativa, en una modalidad de estudio de caso, desde el cual se realiza la elección de la muestra de informantes de calidad.

*El estudio de caso se caracteriza porque presta atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos.*²⁶⁷

²⁶⁶ Taylor, S. J, Op. Cit. p.114

²⁶⁷ Buendía Eisman, Leonor. Et. al. (1998) Métodos de Investigación en Psicopedagogía., España, Ed. Mc Graw Hill. p.257



**CAPÍTULO V. CONTEXTO, BIOGRAFÍA Y PARTICULARIDAD DE LOS
DOCENTES DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**



CAPÍTULO V. CONTEXTO, BIOGRAFÍA, PARTICULARIDAD DE LOS DOCENTES Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

PRESENTACIÓN

Como se ha afirmado anteriormente, la importancia de la idiosincrasia como estrategia metodológica para interpretar la construcción de las representaciones sociales, cobra significatividad. En particular, todos los investigadores sobre esta teoría coinciden en esta afirmación, véase la opinión de algunos de ellos. Jodelet afirma que:

*la caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de las interacciones con el mundo y los demás.*²⁶⁸

Andrade por su parte señala:

*considerar las condiciones sociales de posibilidad de tal o cual práctica social es, desde nuestro enfoque, una exigencia metodológica que, de cumplimentarla rigurosamente, llevará a comprenderlas al considerar las características del contexto que le dan origen, permitiendo asociar las condiciones y las pertinencias sociales de los individuos con las particularidades representaciones asociadas a ellos.*²⁶⁹

²⁶⁸ Jodelet, Denise. Op. Cit. p. 190

²⁶⁹ Andrade, D. Larry Op. Cit. p. 5



Queda claro pues la importancia metodológica de describir el contexto, en el sentido de interpretación de la articulación entre los conocimientos sociales que constituyen a las representaciones sociales y el lugar desde donde se construyen e institucionalizan éstas. Para el caso que compete: la enseñanza de la Historia de la Educación en la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón.

En el presente capítulo se hace referencia a los orígenes de la ENEP Aragón, dentro del proyecto de descentralización de la UNAM. Como una política educativa para dar respuesta a los conflictos que vivía esta institución, a partir de las consecuencias que trajeron consigo las políticas económicas del Estado y las fuertes demandas sociales y educativas que la sociedad civil manifestó a través del movimiento del 68. Esta serie de situaciones fueron rápidamente analizadas por un conjunto de profesores de los diferentes planteles, convocados por el Sindicato de Trabajadores de la UNAM, (STUNAM), en voz de uno de ellos:

*La creación de las ENEP, se ubica en el proyecto de modernización asumido por el Estado a partir de la década de los sesenta y responde a la crisis sufrida por el modelo de desarrollo adoptado por el país en los años cuarenta: La crisis política que se expresa a través del movimiento del 68, hace evidente el agotamiento de los componentes ideológicos del proyecto del Estado.*²⁷⁰

Como se observará más adelante en el cuerpo del presente capítulo, la creación de la ENEP Aragón si bien respondió en su origen a esta política del Estado, también es cierto que al igual que a las otras instituciones hermanas, tuvo su propio desarrollo académico no siempre de una manera reproductora.

²⁷⁰ Elizondo Huerta, Aurora. (s/f). "La reforma Educativa y Las ENEP" en Memorias Primer Foro Académico laboral ENEP, UNAM, México, p.17



Se ha señalado desde el inicio del presente trabajo que las representaciones sociales son un conjunto de conocimientos sociales que se construyen en el ámbito de lo cultural, donde los procesos de comunicación juegan un papel importante en su transmisión. La enseñanza representa uno de esos procesos de comunicación por los cuales los profesores transmiten a los alumnos un conjunto de creencias, imágenes, comportamientos, tradiciones, etc., que reflejan los contenidos de las representaciones sociales que poseen en torno a un objeto, fenómeno o acontecimiento, como lo es lo educativo.

También se ha señalado que las representaciones sociales se objetivan y se anclan dentro de un grupo social, como lo es un grupo escolar a través de diferentes medios. En el espacio escolar se pueden cristalizar en los discursos de los docentes, en los programas educativos, en los textos que emplean para la enseñanza de cualquier disciplina, como lo es la Historia de la Educación.

Por ello, en este capítulo se intentó realizar un proceso de interpretación de estas fuentes o medios por los cuales los docentes transmiten sus representaciones sociales que poseen sobre la enseñanza de la Historia de la Educación. Para ello, se tomó como ejes de análisis las posturas teóricas de los docentes, los programas educativos de las asignaturas, bajo tres conceptos ordenadores: lo educativo, lo histórico y el tiempo, y la enseñanza de estas materias. Se echó mano de las respuestas que emitieron en las entrevistas, con el objeto de establecer un diálogo constante con ellos y poder recuperar para fundamentar desde su decir dicho proceso de interpretación.



5.1. EL CONTEXTO LABORAL DE LOS DOCENTES

5.1.1. ANTECEDENTES

La Universidad Nacional Autónoma de México, en su conjunto, vive hoy un proceso de evaluación y transformación ante las nuevas demandas que se le atribuyen para la formación de profesionistas, en un contexto de globalización. En el transcurso de su vida se ha desplegado académicamente bajo diversos proyectos que han respondido a las políticas educativas del Estado. Uno de gran trascendencia fue su descentralización que dio como origen la creación de las escuelas multidisciplinarias, conocidas como Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.

La creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales se fundamenta en el proyecto de modernización, que en materia de educación instrumenta el Estado mexicano a partir de la década de los 60 el cual busca responder a la crisis del Modelo de Desarrollo Estabilizador que fue asumido desde la década de los 40.

Si a esta situación la sumamos que el movimiento estudiantil de 1968 evidenció que los modelos de enseñanza utilizados no eran otra cosa más que una reproducción de los tradicionales en el ámbito medio superior y superior, lo cual fue reconocido por las mismas autoridades universitarias, quienes expresan abiertamente y en público la existencia de una baja calidad en la enseñanza superior, una raquítica difusión de la cultura, pobreza en la investigación científica, existencia de una administración deficiente y una escasa relación entre la universidad y el aparato económico, nos demuestra la necesidad imperiosa que se tiene de elaborar una reforma que satisfaga las nuevas necesidades.

Por otro lado, un factor de importancia en este sentido es la masificación y explosión de la demanda de educación superior, con lo cual se provocó una altísima concentración estudiantil en Ciudad Universitaria.



Todo esto, en su conjunto, da cuenta del desgastamiento ideológico del proyecto de país que por parte del Estado se había construido. Por lo que siendo presidente constitucional el C. Lic. Gustavo Díaz Ordaz, gira instrucciones precisas y tácitas de establecer una reforma educativa que lleve como finalidad principal el establecer el orden y disciplina dentro de la universidad, restablecer la academia de acuerdo con un formalismo, neutralidad y cientificismo. Postulados emanados de la filosofía positivista de la ciencia, misma que baña la planeación académica y administrativa de esta institución de educación superior.

No es sino hasta la administración presidencial del Lic. Luis Echeverría cuando se introducen los lineamientos para la creación de las ENEP bajo un contexto contradictorio: por un lado, se pretende conciliar a través del consenso una relación entre los sectores disidentes y las autoridades gubernamentales; por otro lado, se pretende modernizar la economía y la política del país a cualquier costo o circunstancia.

Es en este marco que la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior se reúne para analizar la situación que vive la Universidad, por lo que

*En la reunión ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES celebrada en Villahermosa, Tabasco, en 1971, se señaló la importancia de resolver las problemáticas de la universidad, ahora no sólo a partir de la planeación, sino por medio de una reforma integral, cuya esencia consistía en estructurar el sistema educativo nacional con el objeto de elevar el nivel cultural, científico, tecnológico de la nación.*²⁷¹

²⁷¹ Memoria Commemorativa. XXV Aniversario 1976-2001. (2001) ENEP, Aragón. UNAM, p.20



Además, en la presente asamblea se señala la urgente necesidad de implementar nuevos métodos de enseñanza, instrumentar procedimientos alternativos para la producción del saber científico y socio-humanísticos, con el fin de que la Universidad Nacional estuviera en concordancia con la modernidad del país. La universidad sería desde ese momento más que nunca un pilar del desarrollo de la nación, condición por la cual fue menester revisar profundamente los servicios que brindaba al pueblo mexicano principalmente, para con ello, iniciar una reestructuración de la misma para eficientar sus servicios y hacerlos llegar a la población demandante dentro de su zona de vida.

Estas vertientes, como polos contrapuestos, dieron como resultado que los lineamientos tecnocráticos tuvieran mayor importancia que los políticos. Por consecuencia, la vida académica de estas instituciones que estaban por nacer quedarían subordinadas a dichos lineamientos.

Sin embargo, se observa que en la administración de González Casanova, como rector de la Universidad se pretendió establecer un trabajo más democrático al interior de esta institución, con base a una reforma académica, una reforma al gobierno de la UNAM y una reforma a la difusión política y cultural, y ampliar las posibilidades de educación, impulsar nuevos métodos de enseñanza escolar y extraescolar, abrir las puertas a nivel a miles de estudiantes, ampliar el número de cuerpos colegiados con representación estudiantil y de profesores en los planteles e institutos, fortalecer las uniones y asociaciones de profesores e investigadores.

Todo ello se conjuga con la pretensión de reafirmar los principios y valores de la universidad latinoamericana, impulsando una relación entre el trabajo manual y el intelectual, el científico, el histórico y el político. La creación de nuevos campos con las mismas funciones que las de Ciudad Universitaria: el trabajo interdisciplinario y la integración teoría y práctica, y vinculación docencia e investigación.



Sin embargo, ante la no-compatibilidad, incompreensión y falta de apoyo por parte del Estado de su proyecto, González Casanova presentó su renuncia a la rectoría, quedando como su sustituto el Dr. Guillermo Soberón, quien ocupó la rectoría bajo un proyecto conservador de desarrollo para la Universidad de carácter tecnocrático.

Este enfoque de carácter tecnocrático trajo consigo nueva visión y función social de la Universidad Nacional. Su modelo de creación centrado en la producción de saberes científicos y sociohumanísticos pierden terreno para dar paso a un proyecto que responda a las exigencias de las fuerzas productivas del momento.

*El proyecto Soberonista asume el nuevo concepto de universidad, es decir, la Universidad deja de ser centro del saber para convertirse en una gran empresa, en un gran centro de capacitación en donde la eficiencia, el orden, el control, y la racionalidad resultan ser las más importantes.*²⁷²

El valuarde de la universidad que es el saber, adquiere otro sentido, el de mercancía, sometido a las reglas y racionalidad del mercado. El saber queda reducido a mera información, el que más tiene más valioso es para las empresas, dejando de lado el uso que se le daba en beneficio para la población.

En su primer año de gestión se abocó a definir un proyecto de descentralización universitaria, mismo que fue sometido al Consejo Universitario el día 19 de febrero de 1974, llegando al acuerdo no. 7, en el cual se aprueba la creación de la ENEP Cuautitlán.

Los criterios para la construcción de las ENEP fueron: la construcción de instalaciones educativas para nuevos centros en zonas donde vive un número importante de alumnos, personal académico y personal administrativo. El crecimiento de la zona metropolitana de la ciudad de México, básicamente en la parte norte,

²⁷² Ídem. P. 18



noroeste y oriente. Los niveles porcentuales de lugares de procedencia de los estudiantes de la UNAM. El establecimiento de instalaciones que permitiesen una adecuada proporción entre la infraestructura, el personal docente y el estudiantil, evitando las grandes concentraciones tan negativas para las escuelas y facultades, entre otras.

De tal suerte, cada institución educativa ofrecería una gama de posibilidades profesionales en distintas áreas de conocimiento.

A las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales se les otorgó el nombre del lugar de ubicación geográfica. Una de las características importantes es su carácter interdisciplinario y multidisciplinario, y con una administración de tipo matricial, misma que se caracteriza de la siguiente manera:

Los de autoridad, señalados por la Legislación Universitaria, un director y un Consejo Técnico.

Un programa de estudios profesionales que tiene como propósito supervisar el desarrollo de las carreras que se aparecen a través de coordinadores y comités de carrera.

Un programa de estudios de posgrado que tiene como propósito el desarrollo conjunto de las especialidades, maestrías y doctorados que ofrecen las escuelas, a través de una coordinación general, que sienta las bases para la investigación propia de las escuelas.

Apoyo a los programas profesionales, de posgrado y de investigación, se cuenta con divisiones y departamentos de las escuelas y quienes organizan su trabajo.



Se cuenta con diversas unidades de apoyo académico que incluyen en lo general, las unidades de servicios escolares, la biblioteca de los centros de metodología y de apoyo educativo, unidades de extensión universitaria y actividades deportivas y recreativas.

*Con el propósito de apoyar las funciones sustantivas se cuenta con diversas unidades administrativas que incluyen en lo general, presupuesto, personal y mantenimiento.*²⁷³

Esta organización administrativa permitirá la creación de nuevas modalidades profesionales, la obtención de un nivel de calidad homogénea para las diferentes profesiones, mejor uso racional de las instalaciones, una más eficaz participación del personal docente, flexibilidad capaz de permitir una mejor relación con las escuelas, facultades e institutos ya existentes. Posibilitar las reformas que las comunidades al interior de las escuelas consideren conveniente, administrar una capacidad entre 15 a 20 mil de estudiantes.

La elaboración de planes y programas estuvo a cargo de los comités de programas, mismos que se integraron por el coordinador del programa, un secretario técnico y los jefes del departamento académico en un nivel eventual. Los currícula permitieron vincular muy estrechamente a las escuelas con el aparato productivo de tal suerte el perfil de egreso responde a las necesidades de las fuerzas productivas.

Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales se construyeron en 1975 y 1976, bajo una política de modernización de corte tecnocrático.

²⁷³ Barrón Tirado, Ma. Concepción. "Las ENEP dentro de la reforma educativa" en Memoria primer foro. Op. cit. P. 23



5.1.2. LA CREACIÓN DE LA ENEP ARAGÓN

Siendo rector el Dr. Guillermo Soberón Acevedo,

*en la sesión extraordinaria del 23 de septiembre de 1975, el H. Consejo Universitario aprobó por unanimidad la modificación al artículo 8º, del Estatuto general para incluir a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. Cuyas labores se iniciaron el 19 de enero de 1976.*²⁷⁴

Fue la quinta y última escuela de este tipo.

Uno de los fundadores de esta institución recuerda:

*A nuestra escuela se le encomendó la atención del alumnado residente en la zona noroeste de la Ciudad de México, interesados en las carreras de Arquitectura, Diseño Industrial, Derecho, Economía, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Ingeniería en Computación, Pedagogía, Periodismo y Comunicación Colectiva, Relaciones Internacionales, Sociología y Planificación para el Desarrollo Agropecuario.*²⁷⁵

En la actualidad cuenta también el nivel de Posgrado con maestría y doctorado en Pedagogía, maestría y doctorado en Derecho, maestría en Economía y con la Especialidad de Puentes.

Desde sus orígenes la escuela fue diseñada para 15 mil estudiantes, aunque arranco sus actividades académico-administrativas con 2,122 alumnos y 82 profesores de asignatura "A" interinos, 200 empleados y trabajadores. Su primer director fue el Ing.

²⁷⁴ Donat Rivera, Jorge. (1991) Memoria del XV aniversario de la ENEP Aragón, ENEP A - UNAM, México, p.13.

²⁷⁵ Ídem. P 11



Pablo Ortiz Macedo, en el período de 1976 a 1978, siendo nombrado por la H. Junta de Gobierno de la UNAM, el 3 de octubre de 1975.

Hoy en día cuenta con 1960 profesores y con 15.000 alumnos, aproximadamente.

5.1.3. LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

A diferencia de las otras instituciones hermanas, la ENEP Aragón no adoptó de inicio la organización administrativa de tipo matricial: carrera / departamento que sirvió de base para organizar el trabajo académico, en nuestra institución puede decirse que la

*verticalización a favor de las coordinaciones favoreció la planeación y el uso racional de los recursos humanos, materiales y presupuestarios*²⁷⁶ con los que se contó en aquel momento.

En 1976 la Carrera de Pedagogía inicia sus labores académicas, al igual que las demás carreras que se impartieron de origen en esta escuela,

*con el plan de estudios vigente del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y con 47 alumnos distribuidos en dos grupos, uno en el turno matutino y otro en el turno vespertino.*²⁷⁷

En cuanto a la problemática que vivió en torno a la planta de catedráticos se puede decir que hubo una carencia de pedagogos titulados, y los que lo tenían no les parecía atractivo el laborar en nuestra institución por la lejanía que representaba su ubicación. Los pocos que aceptaron el reto presentaban una deficiencia en su

²⁷⁶ Centro de estudios sobre la Universidad. (1980) Dirección general de Planeación. Universidad en Marcha. Cuarta Época. Vol. IV, Suplemento Especial.

²⁷⁷ Bautista Melo, Blanca Rosa y Rodríguez, Albero. (1982) en Barrón Tirado, Concepción. Et. Al. Memoria del Encuentro sobre Diseño Curricular. ENEP: Aragón. UNAM, México, p.179.



formación para dedicarse a la docencia, su falta de teórica-metodológica dificultaba su contratación o ubicación en materias específicas del plan de estudios, entre ellas tenemos: Teoría Pedagógica, Iniciación a la Investigación Pedagógica, Antropología Filosófica, Psicología de la Educación, Didáctica General, **Historia General de la Educación**, Filosofía de la Educación, Ética Profesional del Magisterio, Legislación Educativa, entre otras.

Esta problemática que vivió la carrera en sus orígenes dio como resultado que la formación de los pedagogos fuera muy variada en cuanto a la perspectiva teórica con la que abordaban los contenidos los profesores, quienes en su mayoría no eran pedagogos. Al respecto una coordinadora de la carrera en turno comenta:

*como consecuencia de lo anterior, nuestra planta de profesores está integrada por pocos pedagogos, psicólogos, abogados, sociólogos historiadores, economistas e ingenieros, cuya permanencia en la institución es fluctuante y cuya interpretación de la educación como objeto de estudio y conceptualización de la docencia e investigación es muy diversa.*²⁷⁸

Es hasta julio de 1981 cuando se instrumenta la organización matricial en la carrera, caracterizada por la siguiente estructura: Coordinación de la carrera, Secretaria Técnica, Departamento de Educación y Seminarios, la Jefatura de Sección, y los responsables de las cinco áreas curriculares que conforman el plan de estudios de la carrera.

En este contexto resulta interesante analizar cómo nuestros sujetos de investigación, los profesores de Historia de la Educación, llegaron a conformar parte de la planta docente de la Carrera de Pedagogía.

²⁷⁸ Ídem, 182



5.1.3.1. LA INCORPORACIÓN DE LOS PROFESORES DE LAS MATERIAS HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

El acercamiento de estos particulares al campo de la enseñanza de Historia de la Educación se origina en un ámbito social, mediada por relaciones interpersonales que condicionaron sus intereses laborales.

Es decir, si bien la elección de incorporarse a la planta docente en la Carrera de Pedagogía es personal, ésta no es aislada, se establece a partir de otros particulares que se desempeñan como funcionarios que han depositado un nivel de confianza para desempeñar esa labor académica, dentro de un contexto particular, que al caso es la ENEP Aragón.

A partir de las autobiografías de cada profesor se indagó sobre cuáles fueron las circunstancias que posibilitaron que fueran profesores de las historias de la educación en la carrera, encontramos las siguientes afirmaciones:

La historia para mí siempre ha sido un gusto, un regocijo y no una vocación, por fortuna. El acercamiento al contenido histórico ha sido natural para mí, de tal suerte que tanto la elección del trabajo para la titulación, como el área de trabajo propiamente dicha, estaban como predeterminadas.

Bueno, no es que hubiese decidido mucho antes que quería dar clases de Historia de la Educación, pero cuando ingresé como ayudante de profesor, pues el campo natural era el Área Histórico-Filosófica.²⁷⁹

La incorporación de la profesora a la carrera y propiamente como responsable de las materias de Historia de la Educación no era una expectativa profesional personal; no

²⁷⁹ Autobiografía de la profesora N. 4



obstante, al gusto que sentía por la temática, su incorporación respondió a una política para solventar la problemática que se ha descrito líneas arriba, la carencia de pedagogos.

Cabe pues señalar que las representaciones sociales iniciales que conformó esta maestra en torno a la Historia de la Educación devienen de otro profesionalista, un historiador de la Universidad Nacional. Esto implica un proceso de traslación de las representaciones sociales de un campo disciplinario a otro campo, lo que da como resultado, por un lado, una no-direccionalidad disciplinaria de la representación sobre la historia de la educación, y una resignificación conceptual de la misma en el campo de la pedagogía.

Como se observa, se puede afirmar que las imágenes, conceptos, afectos, etc., que constituyen la representación social sobre la Historia de la Educación sufrió una **discontinuidad discursiva y un proceso de descontextualización-recontextualización**. Dio como resultado un anclaje y objetivación en el campo de la pedagogía que se puede clasificar como un proceso fractal de propagación discontinuo.²⁸⁰ Es decir, lo pedagógico se ve desde lo histórico.

Otra profesora narra: **Egresé en 1981 y me titulé en 1984 en el Área Histórico-Filosófica (...) antes de titularme a mí y a mi compañera nos invitaron a dar clases de historia. (...) Al principio me sentí presionada por la cantidad de información que hay sobre Historia de la Educación en México y poco a poco muy lentamente le fui encontrando un sentido a la materia, aunque con las carencias propias de alguien que no es historiadora pero sí con gran gusto por la cultura.**²⁸¹

Se tiene claro que la enseñanza de cualquier contenido implica una reproducción de las representaciones sociales que posee el profesor, por lo que independientemente

²⁸⁰ Los procesos fractales hacen referencia a las formas estructurales de las representaciones sociales. Ésta son isomorficas

²⁸¹ Autobiografía de la profesora N. 6



de cómo se organicen dichos contenidos en el currículum, los docentes deben dominarlos, ya que nadie puede enseñar realmente los contenidos que no conoce en verdad. En este caso, la profesora al inicio de su labor docente consideró que el gusto por la cultura era un factor que le ayudaría a transmitir una enseñanza que, al parecer, es del dominio de un historiador.

Este tipo de respuesta cobra sentido si se tiene en cuenta que el profesor que tuvo esta maestra cuando era estudiante de estas asignaturas fue un historiador. Hay que recordar, parafraseando a Jodelet, las representaciones sociales que posee una persona se reflejan en prácticas sociales concretas, como puede ser la enseñanza de una disciplina, y determinan la construcción de nuevas prácticas, como puede ser el aprendizaje de la Historia de la Educación.

Cabe plantear las siguientes interrogantes: ¿qué tipo de representaciones sociales transmitió la profesora a los alumnos de Pedagogía en torno a la Historia de la Educación? Y por consecuencia, ¿qué tipo de nuevas prácticas se desarrollaron en los alumnos de Pedagogía en torno a la Historia de Pedagogía? Las respuestas a estas preguntas seguramente ayudaría a entender la actitud de los alumnos sobre estas asignaturas y su interés y expectativas de titulación y profesionales al particular.

Al igual que la profesora anterior, se observa en este caso de manera similar un proceso fractal de propagación discontinuo en las representaciones sociales de la Historia de la Educación. Las representaciones sociales del historiador se introducen al campo de lo pedagógico.

Otra profesora comenta: **Mi incorporación a la planta docente fue de manera casual, aunque siempre he tenido una inclinación por la Historia de la Educación. Estando en octavo semestre, y estando el maestro Alberto Rodríguez, quien ocupaba en aquel momento el cargo de secretario técnico de la carrera, y cuando salió la oportunidad de realizar mi servicio social, él me**



invita a colaborar como su ayudante precisamente en la materia de Historia de la Educación en México. Una vez que cumpla con mi servicio social se me contrata como profesor ayudante. Termina ese proceso y me incorporo como profesora, primero en prácticas escolares y después de dos o tres semestres se me da la oportunidad de impartir la materia de Historia General de la Educación, y dada la inclinación que manifiesto por la historia, es que hasta la fecha me mantengo en esas materias.²⁸²

En este caso de la profesora se observa también de forma tácita un gusto por Historia de la Educación. Su incorporación a la planta docente se inicia como prestador de servicio social al lado del mismo profesor historiador, profesor de las dos profesoras anteriores, por lo que se puede afirmar que en los tres casos hasta aquí presentados presentan las mismas características anteriormente descritas.

Otro de los profesores narra: **Mi incorporación a la planta docente fue al igual que la de algunos compañeros egresados. Se me brindó la oportunidad por la coordinadora en turno, ya que no se contaba con el número suficiente de pedagogos para hacerse cargo de algunas materias claves del plan de estudios, como son las materias de Historia de la Educación. Muchos de nosotros fuimos seleccionados por nuestro papel como estudiantes.**²⁸³

Al particular de estas respuestas, podemos recordar que

El docente es un particular que no puede separar su historia personal de su actividad personal.

Las inquietudes personales y sus valores aparecen en la elección de una temática de estudio así como en los contenidos que enseña, porque tuvo como base vivencias pasadas. Los valores personales

²⁸² Maestra No. 1

²⁸³ Profesor No. 3



se vinculan con su actividad profesional, con sus preferencias intelectuales y con su trabajo docente. ²⁸⁴

Para nuestro caso la incorporación de los profesores a la planta docente de la Carrera de Pedagogía estuvo basada principalmente en su papel como estudiantes, como lo afirma el último profesor, y por las condiciones en las que se desarrollaba la carrera en aquellos tiempos, como lo hemos descrito en líneas arriba.

Cabe señalar que el contexto de la Carrera de Pedagogía en la que se sitúa la formación profesional e incorporación de las profesoras y el profesor a la planta docente se caracterizó porque

nuestra planta de profesores está integrada por pocos pedagogos y psicólogos, abogados, sociólogos, historiadores, economista e ingenieros, cuya permanencia en la institución es fluctuante. ²⁸⁵

Situación que llevó a las autoridades académicas-administrativas a tomar la decisión de incorporar a un grupo de egresados a la planta docente. Por lo que podemos interpretar que si bien los profesores han manifestado un gusto por la historia o por la cultura, su arribo a la planta docente se deben a condiciones históricas particulares que vivió la Carrera de Pedagogía en la década de los 70 y 80.

Desde la óptica de una de las autoridades de aquel momento, al respecto señala: **La idea de incorporar a los egresados como profesores fue la de fortalecer la planta docente con pedagogos, nutriéndola primero como ayudantes de profesor y luego como profesores, y así dar mayor identidad hacia una visión de pedagogía a la carrera. Los criterios para la selección de los ayudantes fue básicamente por su desarrollo académico y por las referencias de algunos**

²⁸⁴ Piña Osorio, Juan Manuel. "El docente como sujeto particular entero" Op. Cit. p.85

²⁸⁵ Bautista Melo, Blanca Rosa y Rodríguez, Alberto. "La Licenciatura en Pedagogía en la ENEP ARAGÓN" en Barrón, Concepción, Díaz Barriga, Ángel y Bautista Blanca Rosa. (1985). Encuentro Sobre Diseño Curricular. ENEP: Aragón- UNAM, México. P.182.



profesores, quienes proponían a sus candidatos para que les auxiliaran en sus clases como ayudantes.²⁸⁶

Esta situación descrita da cuenta que las primeras generaciones de pedagogos, en las que se encuentran nuestros sujetos de la investigación, no se formaron con profesionales de su carrera, sino que su educación profesional, en el caso particular de la Historia de la Educación, fue dada por un historiador y un normalista.

El profesor historiador por su parte comenta: **Mi falta de experiencia en estas materias contribuyó a trabajarlas muy limitadamente. La carencia del conocimiento, de bibliografía y del campo y práctica pedagógica repercutieron en la desvinculación de lo histórico con lo pedagógico. Las clases generalmente se convertían en clases de historia y poco se aterrizaba en lo educativo y pedagógico(...)** Los textos que se tomaban como base eran los de Francisco Larroyo y el resto de la bibliografía se refería a libros de historia. Estas limitantes provocaron un sentido historicista, descriptivo y anecdótico que poco interesaba al estudiante.

La revisión de los programas y el conocimiento de otros textos contribuyó a que se le diera un sentido más apegado al materialismo histórico a las materias de Historia de la Educación, sobre todo a Historia general de la Educación. Estos cambios no representaron una respuesta a las limitaciones que se presentaban en la práctica: la falta de vinculación con lo pedagógico e incluso con la educación(...).²⁸⁷

El mismo profesor historiador comenta: **El gusto por la historia se me clarifica a partir de la escuela secundaria, no obstante haber reprobado en primer grado la materia de Historia Universal, debido en gran parte a la forma de cómo me la enseñaron; una lectura en voz alta de la maestra y subrayando lo que ella consideraba más importante del libro de Ciro González Blackaller, además, los**

²⁸⁶ Secretario Técnico de la carrera de Pedagogía. En el periodo de 1981 a 1986. Profesor No.2 en el presente estudio.

²⁸⁷ Profesor N.2



exámenes memorísticos que rompían con mi forma de entender la historia; aún recuerdo una pregunta de examen, ¿Qué es la historia? Es la gran maestra de la vida; desde luego se calificó como mala la respuesta.

Como se observa en la narración, la enseñanza de la historia que el profesor historiador recibió en esa época. Existen vestigios de la didáctica tradicional, como lo cita Margarita Pansza,²⁸⁸ el verbalismo y la exposición por parte del profesor sustituyen todo tipo de experiencias educativas, convirtiendo la enseñanza en una actividad estática y de dependencia entre el alumno y el profesor, ya que este último, es el mediador de la realidad y el objeto de conocimiento en este caso la historia). Dicha dependencia reprime los factores intelectuales y afectivos que se desarrollan dentro de cualquier proceso de enseñanza, por lo que hay un desencanto hacia la metodología de enseñanza, pues ésta se centra en la información como una verdad per se, además se percibe una frustración en el alumno, descalificado por no-reproducir la verdad que la profesora le otorgó.

*El alumno es convocado por un saber específico: el saber del maestro. Así la relación pedagógica es marcada con un nuevo elemento: es una relación de saber,*²⁸⁹

*El intelectualismo implica privilegiar la disociación entre intelecto y afecto.*²⁹⁰

Se soslaya, por ende, la relación humana en detrimento ante el dogmatismo.

Cabe pues señalar que esta forma de enseñar la historia responde a procesos de institucionalización de un saber que ha sido socialmente legitimado. Un saber

²⁸⁸ Pansza González, Margarita. Et. al. (1996) Fundamentación de la Didáctica. Tomo I. Ed. Gernika, México.

²⁸⁹ Díaz Barriga, Ángel. Op. Cit. p.59

²⁹⁰ Pansza González, Margarita. Op. Cit. p.54



histórico basado en la descripción oficial que es validada en los textos que el mismo Estado elabora para los estudiantes de la educación básica.

Una historia contada con base a fechas, héroes, grandes acontecimientos, datos alejados de la cotidianidad de los estudiantes. Se presenta como una historia histórica que no ayuda al estudiante a comprender la construcción de su realidad, sino a asumirla como un acontecimiento del pasado, que hay que memorizar y repetir en los exámenes al pie de la letra, sin cambiarle y añadirle lo que el alumno piensa.

*El proceso de conocimiento queda reducido a la aprehensión de los objetos a través de los sentidos, acto mecánico de apropiación de la realidad, de una realidad inmutable, fragmentada en compartimentos estancos inconexos y divorciados de la acción del hombre.*²⁹¹

Apoiados en Adam Schaff, citaríamos que el proceso de conocimiento mecanicista, en el cual se ubica este caso,

*la acción cognoscitiva registra los estímulos procedentes del exterior y el producto de este proceso de conocimiento, es un reflejo cuya génesis está en la relación mecánica del objeto de estudio.*²⁹²

Más adelante, comenta el profesor **Acudí a una escuela de regularización para prepararme para el examen extraordinario y con la fortuna de tener un extraordinario profesor que explicaba y comentaba la historia, además, motivaba para participar. Esto representaba una nueva experiencia que me hacía disfrutar e interesarme por la historia. Fue tal mi convencimiento que a partir de ahí decidí que iba a estudiar como profesión historia o algo vinculado con esta área, como arqueología o antropología, o quizá etnografía. Estas**

²⁹¹ Pérez Juárez, Esther Carolina. En Pansa, Margarita. Op. cit. p.82.

²⁹² Schaff, Adam. (1981) *Historia y Verdad* Ed. Grijalbo, México, P.83



opciones representaban ante mí de acuerdo a como aparecían en los libros de texto como ciencias auxiliares de la historia.

Cabe recordar, a partir de esta situación narrada, que la relación entre el profesor y el alumno obedece a un conjunto de múltiples condicionamientos que tienen origen tanto en el ámbito social como institucional, así como a las especificidades de la misma relación. Se observa en la narración que el profesor historiador en esa época de estudiante, la figura del maestro fue determinante para la conformación de un primer proyecto de vida profesional.

Esta narración nos recuerda la afirmación de Paicheler:

*La impresión que nos formamos de otra persona es resultado de la elaboración de estructuras definidas a través de una representación social de la persona.*²⁹³

En otras palabras, el profesor historiador, cuando fue estudiante, su motivación por la historia tiene su origen en la atracción que siente hacia el manejo de los contenidos de la historia, su forma de enseñarla. Es decir, hay un reconocimiento a su autoridad intelectual.

*Es ese saber del maestro el que de alguna manera provoca una cierta seducción en el estudiante. Y aquí viene aparejada la segunda cuestión, este saber (y quizá la personalidad de quien lo encarna) provocan una atracción que crea un clima de confianza en el intercambio pedagógico.*²⁹⁴

²⁹³ Paicheler, Op. cit. p.402

²⁹⁴ Díaz Barriga, Ángel. (1993) Tarea Docente. Una Perspectiva didáctica grupal y psicosocial. UNAM, Nueva Imagen. P. 57



Si bien se observa la aseveración que es a partir de la forma en la que el maestro enseñó la historia y que motivó para que el profesor historiador haya decidido en aquella época estudiar historia, no podemos soslayar que

*El comportamiento del profesor/a, así como los materiales y las estrategias de enseñanza no causan directamente el aprendizaje, influyen en los resultados sólo en la medida en que activan en el alumno/a respuestas de procesamiento de información.*²⁹⁵

También se observa en la narración que en el método de enseñanza se centro en la conversación entre el maestro y los alumnos, en este sentido,

*La conversación constituye una continua y repetida aportación de materiales para formar representaciones sociales. Se trata, en efecto, de un continuo flujo de imágenes, valores, opiniones juicios, informaciones, que nos impactan sin que ni siquiera no demos plenamente cuenta de ello.*²⁹⁶

Esto implica que las representaciones sociales del profesor hicieron un anclaje con la representación social de alumno, dando como resultado posiblemente un proceso de aceptación, de complementariedad y de enriquecimiento, de las representaciones sociales que poseía este último.

En este mismo ciclo escolar, segundo año de la secundaria, nos narra el profeso: **En esta etapa inicié mi visita a museos por sugerencias de la maestra y ello representó una nueva experiencia que me permitió descubrir, entrar en contacto con diversos momentos o tiempos. Esto es lo que me agradó de sentir que había descubierto, que podía trasladarme en el tiempo.** Vemos un elemento importante en la enseñanza de la historia: los museos, los cuales aparecen

²⁹⁵ Sacristán Gimeno, y Pérez Gómez A. I. (1995) Comprender y Transformar la Enseñanza. Ed. Morata. España. 87

²⁹⁶ Ibáñez, Tomás. Op. Cit. P.180.



como un espacio educativo interesante no sólo por las piezas y colecciones que ahí se exhiben, sino por lo que éstas representan: formas particulares de vida de los pueblos, sus costumbres, valores y tradiciones, sus creencias y representaciones sociales. Así los museos, como espacios educativos, despiertan la curiosidad y la emoción y, por ende, como lo narra el profesor historiador, posibilitan desarrollar un proyecto de vida profesional.

En el tercer año sólo me viene a la mente el gusto por coleccionar estampas de contenido histórico para formar un álbum. Al respecto podemos decir, que independientemente de la forma de enseñanza, y de las actividades que el alumno realice en torno a historia, no podemos pasar por alto que

*la función de las representaciones sociales es especialmente relevante en la transformación de los nuevos conocimientos científicos en saberes de sentido común. Los procesos de objetivación y anclaje permiten que las aportaciones conceptuales de la ciencia penetren en el sentido común a pesar de su elevado grado de abstracción y de complejidad, y aunque sea al precio de una considerable distorsión.*²⁹⁷

Como puede darse el caso de la historia que es presentada al nivel de estampas de un álbum, en las cuales se representa un tipo de sociedad o de país que los niños deben de aceptar como la única forma de ver su pasado histórico.

A nivel bachillerato, el profesor nos narra: **En la escuela nacional preparatoria No 5 cursé mis estudios preparatorianos, entusiasmado por alcanzar un propósito: el estudiar la carrera de historiador o antropólogo. Recuerdo a dos profesores de historia que impartían de forma muy interesante sus materias, Alicia Huerta**

²⁹⁷ Ibidem, p. 191



(historiadora con especialidad en Historia Contemporánea), y a Eduardo Blanquel (historiador especialista en Revolución Mexicana).

En esta etapa se acrecentó mi gusto por la cultura y por la historia, el teatro, la literatura, la música, y las lecturas de historia se ampliaban y me permitían afirmar mi gusto por lo histórico. Hasta ese momento la enseñanza de la historia en la preparatoria había sido fundamentalmente descriptiva, con narraciones de los profesores de los acontecimientos históricos y comentarios sobre algunas lecturas. Nuestra participación como estudiantes no eran muy frecuentes; sin embargo, mi entusiasmo creció y mi interés se fue reforzando con las clases y lecturas que realicé en ese período. Ibáñez nos dice qué tipo de comunicación social, ésta puede ser los textos sobre historia o la comunicación entre el maestro y el alumno, ejerce una

*influencia sobre el tipo de experiencia personal que se establece en relación con el objeto de la representación. Esta experiencia, variable según las distintas ubicaciones sociales, condiciona la relación al objeto así como la naturaleza del conocimiento que se alcanza sobre él. Todos estos elementos contribuyen a la configuración de la representación social.*²⁹⁸

Observamos que la educación que recibió el profesor historiador, fue bajo una perspectiva de enseñanza tradicional, con un enfoque donde lo histórico se describía con base a una postura teórica historicista.

Al ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México, en el Colegio de Historia, El inicio representó fuertes contrastes puesto que no era lo que esperaba de esta carrera, mi interés por lo social y cultural parecía que no aparecían, y los primeros semestres tuvimos que cursar materias introductoras y básicas que poco decían a lo que me interesaba. Además, algunos maestros carecían de

²⁹⁸ Ibáñez, Tomás. Op. Cit. P.180



métodos de enseñanza, su forma memorísticas y descriptivas le restaban interés a sus clases.

En el colegio de Historia se escuchaban diversas tendencias y posturas de los historiadores, sobre todo de nuestros profesores, entre las que destacaban el historicismo y el materialismo histórico, aunque no era de extrañar encontrar la influencia de la escuela de los anales.

Algunos de los profesores habían estudiado posgrado y especialidades en el extranjero: París, Londres, EU, Brasil, Madrid, lo cual posibilitaba conocer otras posturas sobre la historia. En su mayoría los profesores eran egresados del mismo colegio aunque algunos se distinguían por sus estudios en el Colegio de México.

La influencia de los transterrados españoles se presentaba como lo de más avance, en especial Wenceslao Roces y Adolfo Sánchez Vázquez.

Hay que tener presente, a colación de la narración del profesor historiador, que un mismo acontecimiento, fenómeno o hecho social, puede ser explicado y analizado desde diferentes representaciones sociales. Situación que permite entender que el contenido de la representación social contiene diferentes significados que dependen de un contexto particular en la cual se inscriben uno o más grupos sociales, como pueden ser los académicos.

Finalmente observamos que la formación profesional del profesor historiador, se dio en un ambiente académico donde diferentes corrientes teóricas coexistían, tanto la positivista como el histórico y dialéctico; donde la positivista tenía mayor peso curricularmente. En ese sentido las representaciones sociales en torno a la historia que posee este profesor tienen su sustento en esta posición filosófica, lo cual se ve reflejado en los programas educativos, anteriormente citados. Ello explica la forma de organizar los contenidos en grandes periodos históricos como metarrelatos. Aquí



se observa el núcleo figurativo de las representaciones sociales, Ibáñez lo describe así:

*El núcleo figurativo se construye a través del proceso de objetivación y proviene de las transformaciones de los diversos contenidos conceptuales relacionados con un objeto, en imágenes. Estas imágenes 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.*²⁹⁹

5.2. LOS DOCENTES DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN COMO PARTICULARES

Para interpretar las representaciones sociales de los docentes de Historia de la Educación y cómo éstas condicionan su práctica educativa, fue necesario hacer una lectura de su currículum vitae, como se ha dicho anteriormente, ya que como particulares presentan diferentes características que se ven reflejadas en su hacer docente cotidiano en el aula (véase cuadro 1).

En un primer momento fue menester remitirnos a un análisis sobre el tipo de formación disciplinaria que cada uno tiene, ya que cada uno de ellos es portador de una

*biografía académica que los singulariza, sin embargo, en todo este espectro se puede encontrar características comunes en algunos, que los identifican y los distinguen de los otros. Este rasgo común es notorio por las instituciones de procedencia.*³⁰⁰ (Véase cuadro 2).

²⁹⁹ Ibáñez, Tomás. Op. Cit. P.186.

³⁰⁰ Piña, Osorio, Juan Manuel. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. Tradiciones y Prácticas Académicas, México, Ed. CESU-UNAM, Plaza y Valdés, p. 178



CUADRO 1

Características básicas de los docentes.

Profesores	Género	Edad	Estado Civil
1	Mujer	43 años	Soltera
2	Hombre	49 años	Soltero
3	Hombre	38 años	Casado
4	Mujer	40 años	Soltera
5	Hombre	60 años	Soltero
6	Mujer	47 años	soltera

De estos datos citados, como se puede observar, el sexo femenino representa el 50% de los catedráticos.

*Esto, aparentemente no tiene trascendencia, pero expresa, en el fondo, una problemática cultural importante.*³⁰¹

Ya que tradicionalmente la labor educativa se ha otorgado socialmente a la mujer, de lo que en apariencia se puede hacer una lectura reproductiva desde la división social, intelectual y sexual del trabajo; sin embargo, puede también leerse como una conquista histórica de la mujer por acceder a estudios superiores.

Particularidad que se refleja en su identidad docente y, por ende, cobra al mismo tiempo significatividad por tratarse de una carrera donde su planta estudiantil, tiene más del 85 % mujeres. Hay que tener presente que

*dada la realidad socio-cultural, política y económica actual, la percepción de los hechos es cualitativamente diferente para los hombres que para las mujeres.*³⁰²

³⁰¹ Idem, p. 221



Aunque desde la década de los 70, reconocida como la década de la mujer, se vislumbró la importancia que tienen éstas en el desarrollo de los países.

Se reconoció el alto nivel de marginación que habían tenido en ese ámbito en años anteriores, por lo que para garantizar el desarrollo y que éste fuera sostenible fue necesario tomar en cuenta el trabajo realizado por las mujeres. A colación,

*En los últimos 20 años la mujer ha alcanzado niveles de profesionalización equiparables a los de los hombres, esto le ha permitido mayor acceso al mercado laboral. Este cambio en el papel de la mujer, significa en un primer momento mejores condiciones de vida para la familia, enriquecimiento de las relaciones interpersonales y mayor autonomía. Pero también representa una sobrecarga de trabajo por el desenvolvimiento simultáneo en los dos ámbitos laborales, teniendo presente lo que significan las atribuciones sociales de género, donde se le adjudica a la mujer la totalidad de las tareas domésticas, a costo de disminuir el momento de descanso. Esto impacta la manera de enfermar de hombres y mujeres diferencialmente.*³⁰³

Paralelamente a esta situación, llama la atención el estado civil de los catedráticos, sólo uno de ellos es casado, lo que representa el 16.67%, a diferencia del 83.33% de solteros.

³⁰² Van Dijk, Silvia y Durón, Sandra. (1986) *Participando una experiencia de educación popular*, México, Ed. Universidad Autónoma metropolitana. Unidad Xochimilco. p.13

³⁰³ Galván C, María. "Diferencia de género en la conciliación de cargas de trabajo y su impacto en la salud" <http://www.fundacite.arg.gov.ve/cest/cong0807.htm>



CUADRO 2

Formaciones de origen diversas

Profesores	Profesión	Institución
1	Lic. Pedagogía	ENEP Aragón
2	Lic. en Historia	Colegio de Historia. UNAM
3	Lic. en Pedagogía	ENEP Aragón
4	Lic. en Pedagogía	ENEP Aragón
5	Lic. en Filosofía	Normal Superior de Maestros
6	Lic. en Pedagogía	ENEP Aragón

Según los datos presentados en los currículum vitae de los catedráticos, se obtuvo la siguiente información: de nuestro universo, los profesores egresados de la ENEP Aragón representan el 66.66%, mientras que de la Normal Superior de Maestros el 16.67 %, y de la Facultad de Historia de la UNAM el 16.67%. Sin embargo, es preciso señalar que estos dos últimos fueron profesores de los primeros, lo que significa que los profesores egresados de la ENEP no fueron educados por pedagogos en las materias de Historia de la Educación, sino por un filósofo y un historiador.

Cada profesor tiene una historia de formación particular, que es producto de su trayectoria educativa dentro de las instituciones educativas por las que incursionó como estudiante. En este sentido, cada uno de ellos, en su papel como estudiante, asimiló

*contenidos pero también supuestos implícitos; lo mismo teorías y tecnologías que normas para el comportamiento; lo mismo posiciones sobre la ciencia en general y sobre la disciplina específica, que tradiciones académicas.*³⁰⁴

³⁰⁴ Ídem. P.178



5.3. TRAYECTORIA DOCENTE

El docente está investido por un status que la institución le otorga, al reconocerle su trayectoria académica, empero al incorporarse a ella, le impone curricular y jurídicamente formas muy particulares de comportamiento y actividades académicas a desarrollar. Este status básicamente lo adquiere por el nivel de conocimientos que posee el docente, a través del status se diferencia del estudiante, al marcar jerarquía entre ambos. El status hace referencia a la particularidad del docente.

Sin embargo, desde otra óptica más cualitativa, podemos afirmar que el docente, ante todo es un ser humano que se desarrolla como sujeto socio-histórico, por ende, el docente como persona despliega actos de reflexión que lo ubican en una individualidad, al tomar conciencia de su actividad educativa y al reflexionar sobre la

*necesidad de una nueva actitud, donde la **autoridad** se gana más que con el nombramiento, con el manejo adecuado de los contenidos y de las situaciones previstas e imprevistas, es cuando funcionará mejor el proceso de enseñanza.*³⁰⁵

No hay que perder de vista, como afirma Heller, que ningún particular nace siendo docente, se convierte en maestro, ya que los hombres eligen ser, elaboran proyectos de vida, aunque la elección es limitada.

Por lo tanto, las formas de enseñanza de los profesores dependen, por un lado de la biografía académica que portan cada uno de ellos y, por otro, de las representaciones sociales que se introyectaron en ellos, y que se cristalizaron en una forma de ser docente mediada por una imagen y una identidad. Pero que al mismo tiempo es regulada por una normatividad institucional.

Haciendo un análisis al texto narrativo (currículum vitae) de cada catedrático, es notable la diferencia que presentan en cuanto a los años de trabajo docente en

³⁰⁵ Postic, Marcel. (1976) Determinantes de la Relación. Ed. Fontamara, España, p. 58.



general, y referido a la docencia en Historia de la Educación, en particular. Salta a la vista en nuestro universo el rango de años de servicio docente, el cual se observa entre 35 y 14 años, lo que significa que la experiencia docente representa una media de 24.5 %. En cuanto a los años de docencia de nuestro objeto de estudio, tenemos entre 18 y 14 años, lo cual nos da una media de 16 años de experiencia docente. (Véase cuadro 3).

CUADRO 3
TRAYECTORIA DOCENTE

Profesores	Años de docencia	Años de docencia en Historia de la Educación en la Carrera de Pedagogía	Condición contractual en la Carrera de Pedagogía
1	18	16	Prof. Asig. B definitivo
2	27	20	Prof. de Carrera Tiempo Completo definitivo
3	14	14	Prof. Asig. A definitivo
4	20	16	Prof. Asig. B definitiva
5	35	18	Prof. Asig. A. Definitivo
6	19	16	Prof. Asig. B definitivo

Actualmente no queda duda alguna que el docente es un protagonista productor de conocimientos, lo cual da cuenta de su actividad intelectual, cuya objetivación se refleja en los textos que elabora y que alguno de ellos llega a ser publicado. Los textos publicados por los docentes presentan sus marcos conceptuales y su trayectoria académica. Esta última implica, entre otros elementos, cursos de actualización, cursos impartidos, dirección de tesis, etcétera.

Una simple mirada al currículum vitae, nos da cuenta de que los profesores de Historia de la Educación, cuentan con una cantidad mínima de publicaciones. Esta



producción intelectual se da entre 0 ó 3 textos, lo que significa una media de 1 texto por profesor. Llama la atención este dato si se compara con la media de años de docencia en el campo de la enseñanza de la Historia de la Educación: 16 años por 1 texto publicado.

Otro punto interesante en el currículum vitae de los profesores es el referente a los cursos de actualización. Como se observa en el siguiente cuadro, hay profesores que cuentan con 0 número de cursos tomados hasta 1 maestría en Filosofía e Historia de la Educación en México. Lo cual demuestra una variedad en el nivel de actualización de los catedráticos. Aunado a esta situación, observamos que al nivel de los cursos impartidos sobre Historia de la Educación, su participación ha sido muy limitada con relación a los años de antigüedad. Situación que se presenta de igual manera en la dirección de tesis (véase cuadro 4).

CUADRO 4
PUBLICACIONES, CURSOS Y ASESORIAS DE TESIS

Profesores	Publicaciones sobre Historia de la Educación	Cursos de Actualización sobre Historia de la Educación	Cursos Impartido de Historia de la Educación	Asesorías de Tesis sobre Historia de la Educación
1	1	1	0	2
2	3	0	8	12
3	0	4	0	1
4	0	2	3	0
5	3	1 maestría y 9 cursos	6	5
6	0	16	9	5

Estos datos invitan a indagar las causas que dieron origen a esta problemática. A los profesores se les preguntó sobre las circunstancias que dan cuenta de la misma.



Una de las cosas que llama la atención en los currículum vitae es el trabajo intelectual de los profesores de Historia de la Educación. **¿Cómo explica que haya una baja producción en publicaciones por parte de los profesores de Historia de la Educación?**

Una de las profesoras comentó lo siguiente: **Una de las limitantes que tenemos nosotros es que no somos historiadores. En la medida que uno es pedagogo uno tiene otras perspectivas de lo que es la Historia de la Educación en México. Entonces en lo personal cuando yo me enfrento a la necesidad de entender la Historia de la Educación en México, veo que por ahí me encuentro con algunas lagunas teóricas de lo que sería de qué noción de historia partir y qué implica esto para enseñar y elegir los temas a tratar. Entonces finalmente yo tenía que releer mucho y consultar algunos libros de historia y luego de historia de la educación, aparte algunos sobre temáticas específicas de la pedagogía.**

Entonces del programa tan amplio que abarca tantos siglos y ante la carencia de formación histórica, yo sentía que era un cúmulo de conocimientos que habría que tematizar. Por lo que me quedaba poco tiempo para reflexionar, para el análisis, viéndome en la necesidad de cubrir el programa, de revisar trabajos y enfrentarme a la falta de formación teórica sobre la historia.³⁰⁶

Como se puede observar, la producción intelectual sobre la Historia de la Educación se relaciona con la formación de origen. Se asume que es necesario ser historiador para incursionar en esta campo de conocimiento, sin embargo, como lo señala Aguirre Lora,

la clave radica, desde mi punto de vista, en desarrollar una mirada histórica propia, desde nuestro oficio de pedagogos, en torno a lo educativo y lo pedagógico(...) es decir una historia hecha desde la

³⁰⁶ Profesora No. 6



*pedagogía y la educación, construida con la participación del pedagogo, propicia para aproximarse a una educación y a una pedagogía historizadas.*³⁰⁷

Queda claro entonces que la formación de ser pedagogo no es una limitante para incursionar intelectualmente en la Historia de la Educación, lo que propicia esta formación profesional es una mirada distinta a la que hace un historiador en torno a este campo del saber.

Anteriormente se ha dicho, recuperando frases de Jodelet, que un mismo hecho, como puede ser el educativo, puede ser explicado y analizado desde diferentes representaciones sociales, lo que ayuda a entender que cada una de ellas tiene contenidos con diferentes significados, lo cual depende de un contexto particular en el que se haya construido cada una de las representaciones sociales. En este caso el contenido de la enseñanza de la Historia de la Educación, como proceso de objetivación, tiene diferente significado para un historiador que para un pedagogo.

De lo cual se afirma que un mismo acontecimiento educativo puede tener más de una representación social. El problema que se observa en la profesora entrevistada es que no había construido desde su profesión su propia representación social.

Teniendo presente los componentes estructurales de una representación social, la información, actitud y el campo de representación, se puede afirmar que la información sobre la enseñanza de la historia de la educación esta cargada desde el campo de la historia el cual se mezcla con el pedagógico, hay una hibridación en la representación social. Por lo que la actitud, como posición ante los acontecimientos educativos, que asumen los alumnos como función de la representación social que asimilan de la profesora, se sustentan en esa información híbrida, por lo que el campo de representación se construye confusamente, dando como consecuencia un posicionamiento ante la realidad indefinida.

³⁰⁷ Aguirre Lora, María Esther. Rostros históricos de la educación. Op. Cit. p. 12



Ejemplo de ello, como lo narra la profesora y que citaremos textualmente más adelante, los alumnos en clase son sujetos que participan críticamente, pero no hay una praxis social fuera de la clase.

Ante lo cual se le volvió a preguntar, me queda la duda a partir de tu respuesta, parece ser que es necesario ser historiador de profesión para producir artículos, investigaciones, apuntes, o cualquier otra publicación sobre la Historia de la Educación, **¿Por qué limitar el papel del pedagogo para incursionar sobre este campo de conocimientos?**

R.- No, me refería no ha ser historiador sino a tener los elementos mínimos sobre conocimientos históricos o una noción de historia, partir de una escuela, de una corriente, de un autor, al menos saber esto.

Uno en su momento es estudiante. Para hacer mi tesis de licenciatura yo leí dos libros, para comprender la historia e Historia ¿para qué?, me llevaron a la reflexión sobre la historia, para qué de la misma. La visión que uno tiene está identificada con una teoría y una postura de la misma, por lo que veo la necesidad de recurrir a esos saberes teóricos, sin ser historiadora, pero sí como complemento.³⁰⁸

La formación histórica sobre la pedagogía y la educación que le brindo el plan de estudios a la profesora no se perciben como parte de la formación básica del pedagogo, con los cuales pueda interpretar la dimensión histórica de esos campo de saber, sino que se ve en la necesidad de recurrir a la ayuda de otros saberes para poder entenderlos y, por ende, enseñarlos.

Cabe preguntarse si con estos dos textos es suficiente para entender en un mínimo ¿qué es la historia?, y si brindan la posibilidad de ser un complemento de la

³⁰⁸ Ídem.



pedagogía para reconstruir el devenir de la educación, y en última instancia enseñar a los alumnos a pensar históricamente para construir su propia visión integral de las múltiples y complejas relaciones que permean el entramado temporal de esos objetos de estudio, tanto en su devenir para explicar su propio presente y prospectiva.

Podemos señalar que la representación social que posee la profesora y que transmite a sus alumnos está estructurada desde el ámbito de la historia, la cual se traslada al campo de la educación. Entonces el anclaje que se da en los alumnos se caracteriza por la discontinuidad con su formación pedagógica.

Es decir, esta forma de abordar la Historia de la Educación, explica porqué primero se trabajan diferentes ámbitos de la realidad y finalmente el educativo, como consecuencia de los otros. Así como su enseñanza desde la cronología. Por tanto, los alumnos de Pedagogía construyen su representación social a partir de una diacronía, como lo veremos más adelante con otros ejemplos.

Volviendo a la pregunta de la poca producción intelectual, la profesora No. 1 narró al respecto: **Quisiera responder la pregunta relacionarla con la problemática de la formación de los profesores de la carrera. Yo revisé los currículum de los profesores que participaron en los concursos de oposición y la conclusión a la que llego es que no hay producción intelectual por parte de los maestros, independientemente de la materia. El 100% de los currículum vitae que revise se da el mismo fenómeno, tomamos cursos de todos los temas, pero no hay ejes de formación, carecemos de un proyecto serio de formación profesional.**

La institución ha carecido de un proyecto serio de formación y Pedagogía no es la excepción. Además la contratación contractual de los maestros es un factor determinante, por ejemplo, hay un solo maestro de tiempo completo en el área histórico-filosófica y los demás somos profesores de asignatura,



condición por la cual te encuentras en otras escuelas trabajando, ¿cuándo entonces produces?³⁰⁹

Desde la óptica de la profesora, la producción intelectual se articula con los programas de formación docente que brinda la institución, por un lado, y a las formas de contratación de los profesores. Como se deduce, ambos aspectos son externos al sujeto. No se observa alusión alguna al compromiso intelectual del profesor en la de producción de conocimientos en el área de la docencia en la cual se desarrolla.

Esta situación hace pensar que los procesos de objetivación y anclaje de las representaciones sociales en torno a la enseñanza de la Historia de la Educación queda reducida al trabajo del aula, no dejando testimonio, a veces, más allá del cuaderno del estudiante.

El profesor No. 3 respondió: La casi nula producción se debe principalmente a que los profesores estamos contratados por horas lo que nos obliga a tener otro trabajo en otra escuela. Todo el tiempo se canaliza a preparar clase, hacer material didáctico y evaluar los trabajos.

De nueva cuenta se observa que la producción intelectual de los profesores se articula, al igual que las anteriores profesoras, a la condición laboral y contractual en la que desarrollan su actividad docente, lo que ha provocado que tengan dos o más trabajos en otras instituciones educativas.

No podemos pasar por alto el señalamiento de la profesora no. 6 al tenor de la política que ha implementado la Rectoría de la UNAM, en cuanto a desaparecer las horas de apoyo que históricamente tienen los profesores de esta institución. Y que como medida preventiva, en semestres anteriores esas horas se reconvierten en ayudantes de profesor "B". Aunque hoy en día esas horas de apoyo se le otorgaron a los docentes con la categoría de profesor de asignatura "A" interinas. Horas en las

³⁰⁹ Profesora No. 1



cuales los profesores deben de realizar actividades académicas en concordancia con sus materias, como son la elaboración de material escrito: antologías, apuntes, artículos, investigaciones, programas educativos, documentos que dan cuenta del tipo de representación social que poseen en torno al campo de la educación y de su enseñanza.

Por su parte el profesor No.2 nos señala al tenor de la misma interrogante. Desde mi punto de vista son dos aspectos fundamentales los que contribuyen a tal situación: 1) La situación laboral de los profesores que en su mayoría son profesores de asignatura, y que con el número de horas asignadas cubren sus horas clase, no teniendo el tiempo y disponibilidad para realizar tal trabajo, ya que lo consideran como tiempo extra para realizar otras actividades, las cuales no se consideran como parte de la misma práctica docente. Juntamente con ello las políticas institucionales no posibilitan estas actividades, en nuestra institución hubo un periodo en el que no se autorizó la publicación de antologías, posiblemente por considerarlas de menor importancia que otro tipo de publicaciones. 2) Otro aspecto que conlleva a esta situación es la formación de los docentes que no propicia la elaboración de este tipo de trabajos, la falta de claridad sobre los requerimientos metodológicos, las deficiencias en el manejo de los contenidos, el conocimiento de la bibliografía, la falta de actualización. Como se puede observar la escasa formación en investigación y la actualización de los profesores contribuyen grandemente a esta situación. Además, habría que agregar la falta de un trabajo de academia o colegiado como espacios para llegar a acuerdos, plantear alternativas, evaluar la práctica docente, etc. Cómo pedir la realización de estos trabajos si se carecen de programas únicos para cada materia (cada profesor cuenta con el programa que quiere); cuáles son las líneas formativas que propone el área; qué perfil de estudiante se pretende formar con el área; cuáles son los autores principales que deben tratarse en el área y en cada materia, cuáles las líneas teóricas, etc., etcétera.



Al parecer, desde la perspectiva del docente la escasa producción intelectual de los profesores es una problemática multideterminada. Al igual que los profesores anteriores, aparece como una constante la forma de contratación de los docentes como una limitante básica, cabe preguntar ¿la elaboración de materiales impresos de apoyo para la enseñanza de la Historia de la Educación se realizará sólo cuando se pague por ello?, hay que considerar que excepto un profesor, los demás tienen horas de apoyo en su contratación.

Otro punto interesante que comenta el profesor es lo referido a la formación docente como una limitante más, ya que si se vuelve a observar el cuadro No. 4, en la cantidad de cursos de actualización sobre Historia de la Educación por los números de años que han impartido las materias, es claro entender el señalamiento del profesor.

También es importante el comentario del profesor respecto a las políticas editoriales de la institución, ya que en la década de los 80 se dio un auge a las publicaciones de materiales para la enseñanza de las materias, sin embargo, desde los inicios de la siguiente década cambió poco la política por la baja calidad de las ediciones. Hasta hoy en día se intenta dar un nuevo giro a esa política de publicación.

Esta situación de carencia de producción intelectual para la enseñanza de Historia de la Educación, conllevó a retomar al programa educativo como una evidencia de las representaciones sociales, lo cual se desarrolla más adelante.

Esta problemática nos hace recordar lo que Piña Osorio comenta:

no es posible pedir responsabilidad de los docentes cuando se atraviesa por una situación compleja, en la que los cambios sociales y económicos son acelerados y se presentan nuevas reglas del juego que legitiman y premian al trabajo docente y a todo el trabajo



*académico. Esta problemática es la circunstancia histórica que rodea a las prácticas docentes específicas.*³¹⁰

Por otro lado, sobre los procesos de formación y actualización docente, podemos observar que hay profesores que no han tomado cursos sobre Historia de la Educación, sólo uno que tiene una maestría en Historia, lo cual da cuenta de una gran diferencia en el nivel de preparación en este campo de conocimiento.

Esto se refleja indiscutiblemente en la enseñanza de la Historia de la Educación, ya que si bien algunos los profesores se reúnen para elaborar los programas de estudio de las asignaturas (la formación que tienen queda uno de ellos tanto en el campo de la Historia de la Educación, conjunto de sus representaciones sociales, y su formación pedagógico–didáctica determina la forma de instrumentarlo) hace que en ese programa se entrecrucen o traslapen las representaciones sociales que poseen.

En consecuencia, las representaciones sociales en torno a la Historia de la Educación que elaboran los alumnos de la Carrera de Pedagogía son híbridas, por un lado, o son en gran medida diferentes dependiendo del profesor que tienen como titular de la materia, por el otro lado. Entonces no podemos hablar de un solo tipo de representación social sobre la Historia de la Educación en los alumnos de Pedagogía, sino de una gran variedad de ellas; como veremos más adelante con algunas evidencias como son su definición de historia, tiempo, educación, su formación profesional, principalmente.

En este sentido, fue interesante indagar sobre la formación y actualización de los profesores. Se les preguntó a los profesores de Historia de la Educación:

Volviendo al ámbito de la actualización, es muy raro encontrar en los currículum vitae de los profesores, que hayan tomado cursos sobre los tópicos de Historia de la Educación, ¿A qué se debe esta cuestión?

³¹⁰ Pina Osorio, Juan Manuel. "El docente como sujeto particular entero" Op. Cit. p.89.



Una de las profesoras comenta R.- Bueno, en mi caso concreto yo no puedo hablar por los demás. En el caso de los horarios yo recuerdo que trabajaba en la UNAM por las mañanas y, por consiguiente, yo no asistía por las tardes y curiosamente los cursos que se han dado de Historia de la Educación han sido por las tardes o fuera de la universidad, o en días en los cuales yo trabajaba, yo considero que a nivel institucional no ha habido una preocupación o que las limitantes administrativas que se tienen, por tratar de mediar la situación para que la institución y los maestros tengamos un horario accesible para tomar los cursos.³¹¹

Como se observa, formación y actualización docente se centran principalmente en cuestiones administrativas y contractuales, al igual que la producción intelectual, por un lado. Los horarios y los espacios no son compatibles con las jornadas de trabajo, esta responsabilidad de planear e instrumentar programas o cursos se le atribuye hacerla a la administración para garantizar esos procesos de formación del docente y no se asumen como parte de una responsabilidad propia que demanda el ser docente, por otro lado.

Si bien la institución debe contemplar esa situación administrativa para la planeación de cursos de formación y actualización docente, no se puede pasar por alto que cada uno de los profesores que imparten la materia de Historia de la Educación tengan un horario distinto, el cual ha sido negociado por beneficio a sus intereses laborales y su condición contractual.

El ser docente implica una responsabilidad para consigo mismo y para con los estudiantes. Si tomamos en cuenta los años que han impartido la materia y el número de cursos de actualización sobre la misma, tenemos que el porcentaje es de un curso de actualización por cada año. Aunque en los últimos años, según su currículum, no han tomado alguno.

³¹¹ Profesora No. 6.



Se puede decir que, por lo tanto, las representaciones sociales de los docentes desde el ámbito institucional-formal son **no actualizadas**,³¹² se han perpetuado en su propia historicidad, han detenido su propio proceso de reproducción y enriquecimiento a partir del ámbito institucional. Ello no niega la posibilidad de reconocer que los profesores sean autodidactas.

Esto nos recuerda la brecha que existe entre la producción y la reproducción del saber disciplinario, donde los profesores en la mayoría se ubica en la segunda actividad. Se habla entonces de una práctica despersonalizada.

El otro nivel interesante de análisis fue sobre los cursos de formación que han impartido sobre la Historia de la Educación a otros profesores y alumnos, fuera de sus clases. Al revisar el curriculum vitae llamó la atención que hay profesores que no han impartido ningún curso en 15 años de antigüedad, hasta aquella profesora que lo ha hecho en 9 ocasiones en 16 años de antigüedad.

Esta situación da cuenta de que los profesores que imparten las materias de Historia de la Educación se dedican casi exclusivamente a impartir estas materias en sus horarios designados, ya que el porcentaje de cursos extracurriculares o intersemestrales es casi nulo. La transmisión de las representaciones sociales es entonces de **poco alcance**, ya que su espacio de objetivación y anclaje es reducido al aula.

Una respuesta a esta situación puede deberse a que en estas materias el nivel de reprobación es muy bajo, por lo que no se han impulsado en la escuela cursos intersemestrales para los estudiantes, por ejemplo. Otro elemento es el poco interés

³¹² Tengamos presente que la fosilización es una de las características de los fractales representacionales. Entiéndase los fractales como la forma que adquiere la estructura de una representación social. Véase Guerrero Tapia, Alfredo, "Las formas fractales de las representaciones sociales" en Quinta conferencia Internacional sobre... Op. Cit. p.92.



que hay de los estudiantes para con los contenidos de estas asignaturas, poco se le da importancia para la formación pedagógica.

El profesor No. 2 señala al respecto de los cursos de formación docente:

R- Desde luego que esto es un reflejo de las contradicciones que vive la carrera, y ello es causa de las visiones administrativas con las que se pretende dar una imagen de funcionalidad al tener una planta docente completa, no dejar espacios en los horarios sin profesores, para lo cual poco interesa el perfil del profesor para impartir determinada materia, y menos aún si de historia se trata, puesto que desde esta visión resulta lo más fácil, se trata de contar historias. En estos profesores poco o nada se verá de su formación en Historia de la Educación, puesto que son improvisados. Además, desde la misma institución poca importancia se le da a estos cursos de formación de Historia de la Educación, considerando de mayor interés otros cursos de formación que se vinculen con lo operativo, con la habilitación. La academia en la carrera pasa por una crisis terrible, puesto que no se observa vida académica desde hace un buen tiempo: ¿Desde cuándo no hay juntas de área? ¿Qué ha propuesto la academia del área histórico-filosófica en lo que respecta a cursos de formación? ¿Cuáles son los principales problemas e intereses del área?

Además, hay un profundo divorcio entre la docencia y la investigación, y si bien los docentes de esta área no hacen investigación, ¿cuántos conocen los resultados de las últimas investigaciones sobre Historia de la Educación?. A ello podríamos agregar si los docentes realizan lecturas de revistas (artículos) y libros sobre Historia de la Educación, si han asistido a congresos, conferencias, seminarios, etcétera.

Salta a la vista de nueva cuenta que uno de los orígenes del problema de la formación docente es la administración institucional, aunque también aparece el cuestionamiento al compromiso del profesor por actualizarse por su propia iniciativa,



ya sea asistiendo a cursos, como el autodidactismo y la búsqueda de información impresa, tanto de reportes de investigaciones, como en revistas, libros actualizados.

En este contexto hay que recordar que la producción intelectual de estas características es una fuente de objetivación y de socialización de representaciones sociales a través del principio de enseñabilidad que presentan los textos. Estos textos representan una fuente de información como componente estructural de las representaciones sociales, ante la cual se asume una actitud y se aprehende el campo de representación, que en este caso son los fenómenos educativos inscritos en un contexto específico que puede ser de variada temporalidad.

Otro ejemplo de lo que viven las materias de Historia de la Educación es sin duda la situación del bajo porcentaje de tesis elaboradas sobre tópicos relacionados con estas asignaturas. El profesor No. 3, teniendo 14 años de antigüedad, sólo ha dirigido una tesis, mientras el profesor N. 2, con una antigüedad de 20 años impartiendo las materias ha asesorado sólo 12 tesis. Un ejemplo interesante para un estudio posterior sobre cómo se reconstruyen o reproducen las representaciones sociales en los alumnos egresados a través de su trabajo recepcional.

Esta situación llevó a preguntar a los profesores que imparten las materias de Historia de la Educación.

Las condiciones en las cuales presentan sus currículum vitae los profesores de historia de la educación, saltan a la vista la cantidad mínima de asesorías de tesis sobre tópicos de este campo de conocimiento, ¿qué crees que está pasando para que los alumnos no quieran trabajar estas temáticas como temas de tesis?

R.- Porque es un área donde las materias requieren mucha dedicación, es muy compleja. Yo diría que aquí sí se cumple el requisito teórico básico de la multidisciplinariedad. (...) Yo creo que son todas las situaciones: es un



problema curricular, del enfoque de la materia, entre otras; más aparte la visión pragmática de una u otra manera la visión que se tiene de una tesis. Finalmente ahí está el reto de hacer una tesis, ya que el enfoque que le damos a las materias requiere de un esfuerzo que nadie está dispuesto a asumir. A los estudiantes no les queda claro para qué les sirve una tesis, vuelve a permear lo pragmático. Yo para qué hago una tesis de historia si cuando egreso voy a trabajar en la capacitación o en orientación educativa. De entrada, entonces, no le interesa lo histórico, independientemente que tenga buenos o malos maestros. No les interesa la historia, y si les manda a leer un texto o a consultar archivos, etc., me están obligando a hacer un trabajo que no puedo realizar por falta de tiempo y dinero, etc. Así me lo han expresado los alumnos, aunque les interese la historia.

El área histórico-filosófica les sirve como formación humanista, pero no me repercute de manera pragmática y esto no me va a repercutir económicamente, es una constante en los alumnos.³¹³

Una de las razones que se vislumbra para que no haya interés por parte de los alumnos para hacer su tesis sobre este campo disciplinario, según la profesora, se debe al enfoque pragmático que demandan ellos como uno de sus quehaceres profesionales. Ello nos habla del poco interés que tienen los estudiantes en torno a su formación teórica, ello implica entonces que hay un privilegio del saber hacer ante el saber y el ser, dimensiones de formación de un profesionalista.

Este privilegio de la racionalidad instrumental sobre la teórica es una situación que se ha denunciado ya desde varias décadas atrás en un estudio realizado por Ángel Díaz Barriga, el cual comenta que en nuestra universidad existe una serie de

proyectos pedagógicos que se basan en la capacitación técnica (modelos de investigación, de programación, de diseño curricular,

³¹³ Profesora No.6



*etc.) de los destinatarios, frente a la anulación de una formación en el ámbito de lo teórico que propicie la comprensión y construcción de la educación como objeto de estudio.*³¹⁴

Por otro lado, se observa que es el enfoque de la materia lo que también contribuye a tal situación. Enfoque que se centra en una cronología, en la narración de sucesión de datos y periodizaciones rígidas de grandes acontecimientos que se trabajan didácticamente con poca o nula relación con el estudiante.

La elaboración de una tesis, independientemente del área curricular a la que se inscriba, presenta casi la misma complejidad, no es más compleja la que se hace en el campo de la Historia de la Educación. Además, los saberes de esta área curricular sirven de base para la elaboración temática de las otras áreas del plan de estudios. No hay objeto de estudio que no se vea atravesado por la Historia de la Educación.

No pasemos por alto que la representación social que transmiten a los alumnos es una de las causas de esta situación. Su enseñanza no ha sido significativa para ellos, tómesese en cuenta que una de las funciones de las representaciones sociales es la de provocar comportamientos. Entonces es entendible que los alumnos se comporten de esa manera para con esos objetos o hechos educativos representados en los contenidos curriculares. Otra de ellas es la identidad y la pertenencia a un grupo social determinado, en este caso al gremio del pedagogo, por lo que en su enseñanza no se ha alcanzado esta finalidad.

Otro profesor nos comenta sobre la misma pregunta: **considero que a los alumnos no les interesa estudiar la Historia de la Educación, dado que no le encuentran utilidad inmediata como pudiera ser una asignatura del área de Psicopedagogía o de Didáctica, por lo que al enfrentarse a realizar su tesis es obvio que no escogen un tema que tenga relación con la Historia de la Educación.**³¹⁵

³¹⁴ Díaz Barriga, Ángel. *El currículum de pedagogía*. Op. Cit. p.14

³¹⁵ Profesor No. 3



Parfraseando al Dr. Díaz Barriga se puede comentar que en la universidad existe un privilegio de una racionalidad instrumental, en detrimento de la formación teórica, valuarte de la universidad, por lo que los alumnos demandan una aplicación inmediata de los saberes que se trabajan al interior de las aulas, ello con el fin de verificar su validez. Lo que no se comprueba en la práctica carece de interés para ellos, entonces se presenta una confusión entre la práctica y el saber hacer.

Otro profesor señala al respecto de las asesorías de tesis: **La pregunta no es muy clara. Se menciona un bajo porcentaje pero no se dice de qué (producción, calidad, demanda).** Desde el estudio exploratorio realizado por Díaz Barriga y Concepción Barrón se menciona cómo repercute en la demanda y reconocimiento de los estudiantes por ciertas materias del plan de estudios la idea misma de lo que consideran como teoría y práctica. Como si se mantuvieran separadas y otorgándole una mayor importancia a la práctica, al saber hacer, a lo instrumental, en detrimento de lo teórico, considerado como subjetivo, inoperante, disfuncional, con poca relación con el campo laboral. Además, las formas como los profesores enseñan las materas del área centradas en la descripción, la anécdota que va desde algún cantante del momento hasta de la propia vida personal del profesor, la repetición de los contenidos de libros o apuntes sin ninguna perspectiva teórica o crítica por parte del profesor. ¿Para qué una tesis de Historia o Filosofía de la Educación? A parte del estudio exploratorio no se ha elaborado ninguna investigación sobre la producción de tesis del área que aclarara con mayores argumentos lo que esta pasando con las tesis de esta área y en particular con las relacionadas con la Historia de la Educación.

Existen talleres para la elaboración de tesis, cuántos son sobre Historia de la Educación, cuáles son las líneas de investigación que ofrecen, cuáles han sido los resultados de estos talleres, cuál es la experiencia de los profesores en la producción de investigaciones.



En síntesis, en estas respuestas observamos que según los profesores, los alumnos no encuentran una aplicación inmediata de los contenidos de la Historia de la Educación. Si bien reconocemos el enfoque pragmático del plan de estudios de la Carrera de Pedagogía, nace una interrogante ¿Cómo enseñan la historia de la educación los profesores? Respuesta que se desarrollará al final del presente trabajo.

En otro orden de ideas, si se parte de la idea de la noción de tiempo como una construcción sociocultural, desde el cual los sujetos particulares realizan sus actividades cotidianas, como son por ejemplo, el trabajo, estudio, recreación, etc. Entonces se puede entender que la vida de los hombres se diversifica en una gama de actividades que son desarticuladas entre sí, en la mayoría de los casos, ya que éstas se realizan en forma fragmentada dentro de la vida cotidiana, como acciones objetivadas de reproducción de los particulares.

Por lo tanto, es entendible que el tiempo se articula, con las actividades o acciones que desarrolla el particular en su cotidianidad, como mediaciones culturales, para condicionar dichas actividades. Interesante resulta en este marco espacio – temporal, el preguntar ¿cómo “aprovechan el tiempo” los docentes de Historia de la Educación? para ello, en un primer momento debemos dar a conocer el lugar de domicilio de éstos, con el fin de tener una ubicación geográfica (véase cuadro 5).

CUADRO 5
DOMICILIO PARTICULAR DE LOS CATEDRÁTICOS

PROFESOR	DIRECCIÓN	DELEGACIÓN O MUNICIPIO
1	Pajarera No.108, Col. Benito Juárez, Edo. de México	Cd. Nezahualcóyotl
2	Vista Hermosa No. 76 Bis, Col. Portales. D.F.	Benito Juárez
3	Tacubaya No. 148, Col. Vicente	Cd. Nezahualcóyotl



	Villada, Edo. de México.	
4	Rancho de la Cruz No. 42, int. 108-A, Col Jamaica. D.F.	Venustiano Carranza
5	Hong Kong No.4, Lote 2 Secc.33, 1ª. Sección de San Juan de Aragón, D.F.	Gustavo A. Madero
6	Morelos No.8, San Luis Huexotlac.	Texcoco

Si se parte de la idea de que,

*El ritmo acelerado es una característica indispensable de los tiempos contemporáneos, para poder realizar varias actividades al día, sea en un mismo ámbito-la escuela por ejemplo- como en diversos espacios físicos-la escuela, la casa, el transporte,*³¹⁶

Entonces, el lugar de residencia nos permite dar cuenta de la distancia que hay entre su domicilio particular y el lugar de trabajo, como un ritmo de la vida moderna.

Podemos observar que de nuestros profesores, tres de ellos viven en el Estado de México, lo que representa un 50%, y tres de ellos en el Distrito Federal, dando el 50%. De lo se deduce que hay un tiempo considerable de inversión en los desplazamientos.

Es decir, esta ubicación geográfica nos permite conocer el tiempo que los profesores emplean para llegar a su trabajo: la ENEP Aragón, con lo cual podemos citar el tiempo de traslado que emplean los catedráticos para trasladarse a su lugar de trabajo y viceversa, a su hogar (Véase cuadro 6).

³¹⁶ Piña Osorio, Juan Manuel. Op. cit. p.223.



CUADRO No. 6
TIEMPO INVERTIDO DE TRASLADO DE LOS CATEDRÁTICOS

PROFESOR	TIEMPO DE TRASLADO	MEDIO DE TRASLADO
1	1 hora	transporte público
2	40 minutos	vehículo particular
3	1 hora	vehículo particular
4	1:15 horas	vehículo particular
5	30 minutos	vehículo particular
6	2 horas	transporte público

El tiempo de traslado al lugar de trabajo y de vuelta a su hogar varía de 1 a 4 horas, aproximadamente. Esto nos habla del compromiso de los profesores con su trabajo, independientemente de la categoría contractual en la que se encuentran, así como de una serie de actividades que desarrollan a lo largo del día, es decir, en otros trabajos. Lo que nos llama la atención es en qué invierten el tiempo de traslado. (véase cuadro 7). Por lo cual se les preguntó: **¿Tomado en consideración el tiempo invertido de traslado de su casa al trabajo y viceversa, cómo aprovecha el tiempo, y si este traslado tiene relación con las formas de enseñar la Historia de la Educación?**

CUADRO No. 7
ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL TRAYECTO LABORAL- HOGAR

PROFESOR	ACTIVIDADES
1	Observa la cotidianidad del transporte público, con el fin de comprender la dinámica.
2	Vengo pensando cómo dar la clase de la mejor manera que me entiendan los alumnos.
3	Reflexiono sobre algunas técnicas didácticas que me permitan trabajar los contenidos en forma más clara y amena. Que no sea aburrida para los alumnos la clase y se despierte el interés por la temática.



4	Trato de buscar ejemplos de acontecimientos recientes que me ayuden a despertar la motivación por la clase y les quede claro que lo que se ve en clase tiene relación con su vida.
5	Voy pensando en otras cosas para llegar relajado al salón de clase.
6	Lectura de periódicos o revistas, califica controles de lectura y tareas, estructura los temas que presentara en futuras clases, prepara ejemplos para las clases. Escuchar música. Dormir.

Resultan interesante estas fracciones de respuesta en relación con el tema de investigación, ya que, como se observa, los profesores aprovechan el tiempo de traslado para "preparar su clase" o actividades que tienen que ver con ella. Lo que nos indica que sí bien hay una preocupación por transmitir los contenidos de las asignaturas en forma dinámica, amena y con ejemplos, también nos habla de la forma y el tiempo en lo cual lo hacen. Aunque los planteamientos de la sistematización de la enseñanza no contemplan la preparación de una clase en esas circunstancias.

Es decir, la preparación de una clase no se recomienda hacerse durante el traslado a su trabajo, empero, hay que considerar que los ritmos de la modernidad son tan acelerados que éstos deben aprovecharse al máximo, para cumplir con todas las actividades que el particular tiene que desarrollar durante un día.

Otros datos interesantes de los catedráticos de Historia de la Educación para conocer su particularidad son: el lugar de nacimiento³¹⁷ (véase cuadro 8), ya que es en ese contexto donde los particulares se empiezan a reproducir. En este proceso la adquisición de la lengua madre es trascendental, a través de ésta, ellos van adquiriendo las costumbres y tradiciones de su cultura y, por ende, como resultado

³¹⁷ Algunas de estas ideas fueron presentadas por Ágnes Heller, en la conferencia que dictó en la Universidad Pedagógica Nacional, Plantel Ecatepec, 27 de mayo de 2000



de esa reproducción, van asimilando una serie de códigos simbólicos que condicionan sus comportamientos y formas muy propias de ver la vida, lo que equivale a sus primeras representaciones sociales.

En este marco, la educación que reciben los particulares por las primeras instancias socializadoras dentro de su mundo inmediato, permiten proyectar las formas de vida futuras. Las formas de vida se van desarrollando durante toda la vida de los particulares cuyo fin es aprender a vivir en la vida cotidiana; es decir, aprende a reproducirse el hombre como particular.

En ese sentido se establece una identificación con lo cultural. Ágnes Heller señala que en el mundo moderno, a diferencia del mundo tradicional, la función que el particular desempeña es la que determina el papel que juega en la jerarquía de la sociedad (véase el cuadro 8).

CUADRO No.8

PROFESOR	LUGAR DE NACIMIENTO
1	Aguililla, Michoacán
2	Distrito Federal
3	Cd. de Arcelia, Guerrero
4	Talea de Catro, Oaxaca
5	Distrito Federal
6	Distrito Federal

Es interesante observar que los profesores Nos. 1,3,4 son de origen distinto de nacimiento al resto de los profesores defechos. Cuantitativamente tenemos 50% en cada caso. Podemos decir que en los primeros citados se dio un proceso de movilidad geo-contextual, lo que implicó un trayecto entendido por Heller, como una actividad del mundo público de la vida común de los particulares. Cabe pues puntualizar, ellos pasaron por un proceso de asimilación, el cual implica, desde la autora citada, una fundición con todo lo que existe en el lugar donde se llegó.



Hay que saber dónde se está para asimilar las formas de vida de ese mundo inmediato. Empero, la misma autora señala que se establecen dos tipos de relaciones con ese contexto: uno es negar las costumbres y tradiciones de origen ante el nuevo mundo, y el segundo (que propone Heller) es una relación individual para con la cultura de ese mundo, pero sin negar y/o rechazar las costumbres propias que portan los particulares de su lugar de nacimiento. Es necesario en este segundo enfoque no tomar las cosas del nuevo mundo como algo dado y acabado, sino cuestionar, ¿esto es bueno? , ¿esto está bien?, ¿No hay otras formas de hacerlo?, etcétera.

Otro dato importante es conocer la institución donde estudiaron su bachillerato los profesores de Historia de la Educación. (véase cuadro 9).

CUADRO No.9
INSTITUCIÓN DE ESTUDIOS A NIVEL BACHILLERATO

PROFESOR	BACHILLERATO
1	Colegio de la comunidad de Cd. Nezahualcóyotl
2	Escuela Nacional Preparatoria No.5
3	Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan
4	Colegio de Ciencias y Humanidades: Vallejo
5	Escuela Nacional Preparatoria No.4
6	Escuela Nacional Preparatoria No. 3

Llama la atención que cinco de los profesores realizaron sus estudios en escuelas pertenecientes a la UNAM, lo que equivale a un 83 %. Mientras que una profesora lo hizo en una escuela distinta, lo cual equivale a un 17%. Esto nos permite entender



que la trayectoria de formación de los profesores de Historia de la Educación y su ejercicio profesional como docentes, tienen una continuidad o historicidad institucional, en este caso la UNAM como la idiosincrasia donde se reconstruyeron sus representaciones sociales sobre lo histórico y lo educativo, además, se acercaron a metodologías de enseñanza. Entonces, la UNAM, aparece como el lugar de concreción, producción y reproducción de las representaciones sociales. Recuérdese que la idiosincrasia representa una condición necesaria para la significación de una representación.

5.4 POSTURAS TEÓRICAS DE LOS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. UNA FUENTE DE TRANSMISIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales se conforman por conceptos que signan a un objeto y/o fenómeno social. En el ámbito educativo para enseñar cualquier disciplina se fundamentan en teorías pedagógicas, didácticas, educativas, entre otras. Dichos conceptos mantienen una relación intrínseca con los términos que emplean en su estructuración o construcción; empero dicha relación es de forma arbitraria por ser una relación de carácter cultural que se da en un contexto particular. Por tal razón los códigos lingüísticos que se emplean en los conceptos son formas de expresión que se ligan a dichos objetos o fenómenos de manera específica.

En nuestro caso, la enseñanza de la Historia de la Educación se sustenta en una fundamentación teórica que constituye una gama de conceptos con los cuales se puede dar cuenta de las representaciones sociales que poseen los profesores que enseñan dichas asignaturas. De ahí la importancia de interpretar el discurso de ellos, teniendo presente en este proceso que los códigos lingüísticos empleados son seleccionados dentro de una lengua, por lo que la relación expresión-objeto representado se da en un marco de una totalidad.



Los códigos lingüísticos que se emplean como forma de expresión de un fenómeno u objeto representado adquieren así un carácter definitorio y distintivo, características sin las cuales no se puede construir la representación social respectiva. Gracias a ellas se hace inteligible un objeto o fenómeno, ya que le dan un orden y una secuencia, clasificación y direccionalidad.

Resulta necesario señalar que los conceptos tienen su propia direccionalidad y dinámica, lo que implica que una representación social no es estática se va transformando de acuerdo con el enriquecimiento de los conceptos que la conforman. Los conceptos de una representación social son abiertos, totalizantes e incluyentes, niveles que ayudan a ser lo extraño familiar, o menos extraño lo extraño.

En este marco aclaratorio del papel que juegan los conceptos en la conformación de las representaciones sociales, se presentan algunas respuestas de los profesores de Historia de la Educación en torno a su fundamentación teórica que sustentan en la enseñanza de estas asignaturas.

Cuando se les interrogó a los profesores de Historia de la Educación **Si yo te preguntara específicamente en qué corriente de la historia de la educación te ubicas, ¿qué me dirías?**

R.- Bueno, la visión, por qué no decirlo, es positivista³¹⁸, de la cual no me he podido desprender de ella, en la medida que ella, que se requiere un arduo trabajo y una visión diferente de la historia. Yo he acudido a otros libros que en su momento la entendían o que la han abordado desde el marxismo, pero igual yo veía como una esquematización muy rígida, como querer aplicar una teoría

³¹⁸ Según, Corcuera de Mancera, Sonia, El positivismo ha sido un modelo que ha dejado huella en nuestro país. el historiador debería usar en su desempeño profesional un método riguroso y evitar debates sobre problemas contemporáneos. Es decir, tratar los temas con rigor metodológico y evitar argumentos partidistas a favor o en contra de determinadas doctrinas o de algún partido político en particular. Se esperaba que la historia ayudará a los intereses y valores de las nuevas órdenes y de las nuevas clases sociales que se habían afirmado después del periodo revolucionario. Ver su libro, *Voces y Silencios en la historia*, (2002) Siglos XIX y XX, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, (2002)



a la realidad mexicana, como que no checaba en algunos aspectos, o la aplicación muy cuadrada de la noción de historia. En cambio, la visión positivista o historicista me ayudaba a llevar en una secuencia mínimo, una periodización que me dejaba una base, la noción tradicional de la historia, tener una visión cronológica de las etapas de la historia, de ahí podría incursionar en algunos otros aspectos. A mi sí me sirvió la visión tradicional o positivista de la historia al principio, no quiero señalar con esto que este decir esté bien, pero sí se me hace muy difícil abordar otra noción de la historia diferente, sin carecer de esos elementos señalados anteriormente.³¹⁹

Con esta respuesta nos da mayor posibilidad de acercarnos al núcleo central de la representación social sobre la Historia de la Educación, el cual se empieza a dibujar como la cronología, a partir de ésta se configuran los elementos periféricos como la periodización, los acontecimientos, las propuestas educativas, los personajes, etcétera. Esto nos hace recordar lo que señala Hira de Gortari, que desde la perspectiva positivista los historiadores utilizaban una serie de estrategias para estudiar los hechos, en sus palabras,

*"Estas estrategias tienen que ver, entre otros, con el orden cronológico, la conciencia de particularidad de los hechos, la búsqueda de la objetividad, la interpretación contextual"*³²⁰

Si en esta circunstancia recuperamos el principio de enseñabilidad, ya citado en la introducción, se verá reflejada esta estructura de la representación social de la maestra en la forma en la que organiza su programa educativo de la materia que imparte. Como lo veremos más adelante, la forma en la cual organiza los contenidos es de acuerdo con la periodización que postula el positivismo.

³¹⁹ Profesora No. 6

³²⁰ De Gortari Rabiela, Hira El uso de conceptos y métodos en la historiografía reciente. (1999) México, Ed. UNAM.



Otra profesora comenta ante la misma interrogante: **siento que estoy intentando ubicarme en una postura crítica³²¹, en donde el conocimiento, el contenido de la historia, no se vea pues, desde la visión de que ya está, ya sucedió. Pues no es un problema resuelto: Recuerdo a Marlock que decía, si me preguntas qué es la historia, yo entiendo que es la historia, pero no sé explicarla.**

La historia no es otra cosa que entender el presente y que me permite estar en posibilidades de elaborar proyectos a futuro. Partimos de problematizar el presente para ir al pasado a encontrar el origen de esa problemática, luego regresamos al presente para encontrar sus vestigios e interpretar nuestra vida cotidiana a posterior elaborar proyectos hacia el futuro.³²²

En esta otra respuesta se encuentra a diferencia de la profesora anterior, que el núcleo central se configura a partir de la noción de tiempo, conformando su estructura por periodizaciones que parten del presente para ir al pasado y de regreso al presente, para proyectarse al futuro. Esta estructura de la representación social que posee la maestra se refleja en la organización de su programa de estudio de la materia que imparte.

Hablar de tiempo, nos dice Viñao Frago, que éste es una construcción social que posibilita comprender la realidad. El tiempo es materia de la historia el cual es múltiple y plural.

“ esta construcción es consecuencia e implica el establecimiento de unas determinadas relaciones entre pasado, presente y el futuro, de una determinada temporalización de la experiencia en relación con

³²¹ De Gortari Rabiela, Hira, señala que en las últimas décadas del siglo XX la historiografía contemporánea ha ampliado sus horizontes y el hacer del oficio en sus diferentes facetas es un trabajo muy complejo. El señala que los campos de estudio se han diversificado gracias a que ésta se fundamentado desde diversas ciencias sociales, por lo que su espectro de intervención abarca lo económico, lo social, lo cultural, etc., En este sentido, se han desarrollado nuevas metodologías de investigación como, es por ejemplo, la microhistoria. Y nuevas corrientes de la historia como es la historia social o nueva historia. Véase su libro citado anteriormente.

³²² Profesora No.1



*un presente también determinado. El tiempo es una "relación", no un "flujo"*³²³

En la respuesta de la profesora encontramos dos elementos importantes, ya citados, el espacio de la experiencia en cuanto hace referencia de ir al pasado para buscar el origen de los procesos educativos que se estudian en la materia de historia de la educación, ubicándose en el presente. El horizonte de expectativas, al hacer referencia de una proyección hacia el futuro como un mundo de proyectos y de las posibilidades.

Otra diferencia que encontramos en esta respuesta es tiempo es un múltiple y diverso, lo que lo diferencia de la cronología, no hay una linealidad historiográfica única. Por lo que en la representación social de la profesora encontramos la memoria histórica como parte de su estructura, en cuanto que el buscar el origen de los hechos educativos tiene que recuperarse en una articulación estrecha entre memoria e historia. La historia de la educación se construye debe la memoria y el recuerdo. La temporalidad es una construcción social con la cual los profesores y estudiantes pueden "jugar" en forma dialéctica. Pues el tiempo, la historia, la educación son construcciones humanas.

Otra profesora comenta con respecto de la misma pregunta: **bueno, no lo sé, difícilmente podría yo definir una posición teórica en una disciplina tan confusa (en el sentido de la epistemología). Te diré algunas cosas en sentido general: los estudios historiográficos (tipo COLMEX) están bien si no se abusa de ellos. Las fuentes directas cuando las hay, resultan un material positivo, siempre que tenga la información suficiente como para "hacerlas hablar"; algunos textos que intentan (o son, who knows) ser analíticos o interpretativos (tipo Zea o Kobayashi), a mí me encantan. En todo caso (...) me encanta la historia antipositivista, la historia de relato, sabrosa, como esa que hace Duby y me**

³²³ Viñao Frago, Antonio, (1996) *Espacio y Tiempo, Educación e Historia*, México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Cuadernos del IMCED No. 11. p.17



sigue quedando la duda si existe una línea teórica al interior de la Historia de la Educación”³²⁴

Es difícil en esta respuesta interpretar la estructura de la representación social que posee la profesora, ya que ella misma reconoce la dificultad de ubicarse en una posición teórica sobre la Historia de la Educación. Aunque señala el gusto por el tipo de Historia de la Educación que hace El Colegio de México, una historia que no privilegia la cronología, los grandes acontecimientos, sino recupera los sujetos en sus relatos. Aunque al cruzar esta información con los programas de estudio de sus asignaturas, no escapa este hecho en la forma en la que organiza las unidades didácticas, éstas representan una cronología de acontecimientos que devienen del pasado, hechos que han sido considerados como los grandes acontecimientos.

Otro profesor señala al tenor de la misma pregunta: la perspectiva teórica desde la cual parto para la enseñanza de la Historia de la Educación se ubica en la historia social de la educación, creo que resultaría de interés mencionar el por qué, ya que consideramos -comulgando con la historia social- que el hombre y su actividad creadora son el objeto de la historia, es el hombre y su grupo social, es decir, el hombre en sociedad. Lo que pretendemos resaltar es que la Historia de la Educación no se limita al estudio de las instituciones escolares alejadas de todo contacto con las acciones sociales. Los aspectos que tratamos de resaltar son lo cualitativo, lo cultural, lo cotidiano; de acuerdo con ello incursionamos en los diversos procesos de lo social en un entramado que enlaza pasado y presente. En este sentido más que la narración de acontecimientos lo que nos interesa es el análisis de las estructuras.

Es difícil ubicarse dentro de una escuela teórica, y aún más cuando muchos de los autores leídos consideran que ellos mismos no forman parte de una escuela. Sin embargo, el interés por seguir sus producciones y aportaciones, tratando de formarme una idea que me clarificara, de acuerdo con mis intereses y preocupaciones. El sentido de la Historia de la Educación me llevó

³²⁴ Profesora No. 4



a considerar la historia social como un importante medio para ello, aportándome elementos teóricos y metodológico que me llevaron a romper con un historicismo que había permeado mi formación en historia. Con ello nuevas posibilidades surgen, entre ellas las relaciones con otras disciplinas sociales como la Antropología y la Sociología (nuevos métodos y una visión de interpretación), el considerar otros sujetos y otros espacios educativos, alejarse de la mera contemplación y del simple acontecimiento.

En la presente respuesta encontramos que el núcleo figurativo está conformado por el hombre y su actividad, donde los elementos periféricos de su representación social están conformados por los ámbitos de lo estructural. Lo cotidiano, lo social, lo político, lo contextual. En una articulación temporal del pasado y el presente, dejando de lado la cronología de acontecimientos de carácter historicista. La estructura fractal de la representación social del profesor se constituye en una esfera de la multidisciplina.

Ya se había señalado, que la historiografía contemporánea a sufrido grandes modificaciones o aperturas hacia nuevas metodologías y sujetos, gracias a su fundamentación en las ciencias sociales. Una de esas nuevas vertientes es la llamada historia social de la educación, la cual tiene como finalidad comprender el fin último de por qué suceden los fenómenos a partir de la actividad de sujetos particulares.

“La preocupación por el papel social ha contribuido a redefinir los papeles de los individuos y los grupos. Interesa conocer las diferentes facetas y etapas en la vida de los seres humanos; lo público y lo privado, ceremonias y jerarquías. También el estatus adquiere relevancia en los estudios de las sociedades de antiguo régimen; los valores y las formas de vida de diferentes



*conglomerados sociales; los individuos y actividades que se distinguen y diferencian del resto*³²⁵

Como se verá más adelante, la estructura de la representación social de este profesores parte de los sujetos particulares, desde los cuales se reconstruye las atmósferas y las actividades que en ellas realizan los sujetos. Con esta idea, desprendemos que la enseñanza de la historia de la educación se centra en personajes de la vida cotidiana, y no en los grandes personajes y héroes.

Con esto podemos afirmar que la representación social de este profesor, esta contextualizada en la historiografía contemporánea, ya que ésta,

*"en años recientes, se han explorado biografías de hombres del común (una biografía nos de las celebridades)La experiencia de aquellos que no dejaron testimonio y que permiten atisbar sus formas de vida, sentimientos y formas de concebir el mundo, fascinante asunto*³²⁶

Un profesor³²⁷ más opina sobre la interrogante, él señala que: **cuando nos enseñaron la Historia de la Educación con base a unos programas existentes y que fueron hechos por un historiador, percibimos a la historia como algo acabado, una historia anquilosada. Por lo que hacia el año de 1999 o 2000 consideré que ya no es posible trabajar con este tipo de historia, hay otros enfoques. Esto lo fui descubriendo como profesor y como estudiante de la maestría y doctorado. La historia se recrea no sólo en la enseñanza sino en el proceso de investigación. Yo me inclino por la historia social, permite la recreación de las mentalidades, las atmósferas, principalmente a los sujetos**

³²⁵ De Gortari , Hira, Op Cit. P.22

³²⁶ De Gortari, Hira, Op. Cit. P.28

³²⁷ Profesor No. 3



que se desarrollan en la vida cotidiana, se rescata esos sujetos negados, silenciados, poco trabajados por la Historia de la Educación oficial, (...)

Yo trato de ubicarme en la escuela de los anales, me ubico en la noción de nueva historia, o historia sociocultural.

La estructura fractal de la representación social del profesor se constituye a partir de los sujetos como núcleo central, los cuales se explican desde los diferentes ámbitos de la realidad social, como lo político, lo económico, lo educativo, las costumbres, éstos como los elementos periféricos. Aquí encontramos semejanzas con la estructura fractal del anterior profesor analizado, en cuanto que ambos fundamentan su representación social sobre la historia de la educación en la historiografía contemporánea.

Indagar la posición teórica que sustentan las y los profesores para enseñar la Historia de la Educación ayudó a entender la variedad de posiciones conceptuales que tienen, lo cual habla de una identidad en torno al quehacer del pedagogo en este campo de conocimientos.

Es decir, la posición teórica conceptual que asumen las y los profesores representa el ámbito desde donde transmiten a los alumnos un conjunto de representaciones sociales para entender lo que es la Historia de la Educación. En este sentido, los procesos de objetivación y anclaje que hacen los alumnos al particular tienen un impacto en la conformación de su identidad con lo pedagógico.

*En términos más sociológicos, podemos hablar de la construcción de la identidad a través de procesos de identificación con representaciones sociales(...) Pero si bien nos identificamos con esas representaciones, nosotros no somos esas representaciones.*³²⁸

³²⁸ Arditi, Benjamín. (2002) "La identidad, ese objeto esquivo" en *Revista. La Compañía*, No.1, México, p.20.



Esto implica que los estudiantes de Pedagogía van relacionando los acontecimientos educativos con un conjunto de conceptos que conforman las representaciones sociales que cada profesor les trasmite en sus clases y, por ende, se va identificando con una postura teórica sobre la Historia de la Educación, como lo han expresado las profesoras y los profesores entrevistados, ya sean positivistas o críticos.

Hay que recordar que entre las funciones de las representaciones sociales una es la de provocar comportamientos. En este caso se deduce que los comportamientos de los estudiantes de Pedagogía que cursan estas materias son diversos, algunos de ellos son de pasividad o de irreverencia según las posiciones teóricas que asimilan de sus profesores a partir de los programas de estudio y las metodologías didácticas que instrumentan en el aula.

5.5. EL PROGRAMA EDUCATIVO. UN NIVEL DE OBJETIVACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En este inciso, interesa comprender cómo las representaciones sociales que poseen los profesores de historia de la educación se proyectan a través de procesos de objetivación y anclaje, en la formación de los pedagogos. Esto cobra importancia por los perfiles profesionales de los docentes, ya que hay que tener presente su formación; hay pedagogos, filósofo e historiador

Al tenor que nos ocupa, no podemos soslayar las tradiciones académicas sobre la constitución de la historia y de la Historia de la Educación. Situación que nos lleva a especificar que estas disciplinas se han enseñado en las escuelas desde la visión de occidente, por lo que las materias de análisis se construyeron como representaciones sociales desde este enfoque.



Hay que recordar que fueron los filósofos de la ilustración quienes introducen, ante la noción de historia medieval,

*un nuevo concepto de la historia como cadena de acontecimientos en movimientos permanentes hacia una dirección, lo cual quiere decir que sustituyeron el concepto medieval de un movimiento circular como el renacimiento infinito, por un movimiento lineal en un proceso social hacia un fin: el de la historia como presencia de todas las experiencias de la humanidad en su pasado.*³²⁹

Se presenta como un movimiento lineal dirigido hacia el progreso y el desarrollo, la libertad y felicidad, bajo un discurso de grandes narrativas modernistas.³³⁰ Desde aquí se constituyen representaciones sociales desde el interés de mostrar una visión de occidentalización de la realidad, como verdades universales que interpelan a la humanidad a vivir un proceso de evolución, a través de estadios sucesivos y ascendentes, hasta alcanzar un fin: la civilización.

En síntesis, se establece una articulación inseparable, de dos ámbitos, entre la historia y el progreso. Por ende, se observa una nueva visión del tiempo, con lo cual se busca uniformar la identidad de los ciudadanos bajo una filosofía humanista. Se pretende homogeneizar la conciencia de los hombres mediante representaciones sociales sobre la realidad moderna y mercantilista.

Aquí la educación y la escuela juegan un papel importante como procesos de socialización para transmitir esas construcciones sociales, elaboradas por el nuevo

³²⁹ Kurnistzky, Horst. "Qué quiere decir modernidad" en *La jornada*. Semanal. S/d (material Fotocopiado) p.25

³³⁰ "Desde una perspectiva histórica, pueden distinguirse dos momentos o fases, a partir de los cuales se configura el proyecto moderno. La primera fase inicia en el siglo XVI occidental con el Renacimiento y termina con la ilustración; es un momento que se define como el período de ascenso de la burguesía. La segunda arranca con el fin del movimiento ilustrado y los comienzos de la Revolución Francesa, y culmina en la segunda mitad del siglo XX con el estallido de los conflictos mundiales. Este segundo momento, se define ya no por el ascenso sino por la hegemonía burguesa". Campillo, Antonio. *Adiós al Progreso*. Citado en Noyola, Gabriela, (2000) *Modernidad, Disciplina y Educación*. U.P.U. México, p.31



grupo en el poder hacia las clases desfavorecidas económica, política y culturalmente, bajo un discurso nacionalista y democrático.

En este discurso de la modernidad

*La historia de la educación occidental está, desde este punto de vista, íntimamente relacionada con la historia de la construcción de la nación y de la democracia.*³³¹

Esta situación citada nos habla de que esta visión de la Historia de la Educación vista desde occidente, tiene un trasfondo común que implica la expansión de una representación social, cuyas raíces se han institucionalizado en el devenir de los procesos de enseñanza de estos saberes, cuya objetivación se observa en los discursos dichos por los profesores al interior del aula.

Basta echar una mirada a los programas educativos de estas asignaturas para constatar estas afirmaciones. Para ejemplificarlo tomamos tres categorías centrales: **educación, historia, y tiempo.**

En los programas de Historia General de la Educación I, elaborado por los profesores número 1 y 2, encontramos como ejes temáticos:

1. **Historicidad de la educación: tiempo y espacio de la educación**
2. **La educación en la antigüedad grecolatina: principios y objetivos**
3. **La educación medieval (..)**
4. **Educación y modernidad**
 - Humanismo y educación en la modernidad
 - El protestantismo (...)
 - Las revoluciones burguesas (...)

³³¹ Tedesco, Juan Carlos. (1996) " La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano" en Nueva Sociedad, No.146, Nov. Dic.,Caracas, Ed. Texto pp. 74-98, P. 77.



- El utopismo en la modernidad (...)
- La modernidad de saberes (...)

En el programa de Historia General de la Educación II, elaborado por el profesor número 3, se encuentran las siguientes unidades temáticas:

1. El humanismo pedagógico
2. La pedagogía de la reforma y contrarreforma
3. El realismo y la ilustración pedagógica
4. La pedagogía de la modernidad

En los programas de Historia de la Educación en México I y II, elaborado por la profesora número 4, encontramos las siguientes unidades temáticas:

1. La educación para la libertad y la educación del ciudadano. El proyecto educativo liberal
2. La educación para el poder
3. ¿ Del Estado Dictatorial al Estado democrático?
4. El proyecto que surge de la Revolución
5. Política educativa y desarrollo nacional (1 y 2 parte)
6. Política educativa y crisis de la educación

Como se puede observar la organización de los contenidos de los programas responden a una racionalización donde la cronología, la periodización, signan los límites temporales de los acontecimientos educativos. El fenómeno educativo se inscribe en la trama de lo social.



5.5.1. LO EDUCATIVO

Siguiendo con nuestro análisis sobre las representaciones sociales de los profesores desde la categoría de **educación** objetivada en los contenidos curriculares de los programas de estudio, se deduce que el campo educativo se presenta como un hecho social que articula un conjunto de acontecimientos socio-históricos, políticos y económicos, lo cual permite entender que la educación es vista por los docentes como un campo articulado a las esferas de la realidad, empero, con una diacronía que da cuenta de su devenir: hay una representación social de los profesores de corte cronológico, que parten de los grandes relatos o acontecimientos.

Así, los "hechos educativos" acaban por ser el recuento cronológico de otras prácticas, que al fin y al cabo todo lo explican, lo totalizan, lo envuelven y lo hacen aparecer como elementos determinados del orden político, jurídico y económico.³³²

Con esta cita se hace hincapié lo que afirma Martínez Boom y Narodowky que la historia de la educación como un campo de conocimientos en constante construcción tiene que contemplar el análisis de los procesos de institucionalización, más que depender de diferentes ámbitos o variables como es la política, lo económico. Lo religioso, etc., con el fin de posibilitar periodizaciones que deberán responder a esos procesos de escolarización más que a las sugerencias de otros elementos.³³³

Entender a la historia de la educación desde esta perspectiva, es reconocer una relación de causalidad y determinación de elementos externos a ella. Ello implica la exclusión de los procesos internos que en ella se da, como pueden ser: retrocesos, estancamientos, aperturas, avances, ritmos, etc.,

³³² Zúñiga Garcés. Et. al. Op. Cit. p. 60

³³³ Martínez Boom, Alberto y Narodowki, Mariano. (Comp.) (1997) Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.



Esto nos habla de una representación social de reproducción y como producto. Ello habla de la problemática con la que aprenden los alumnos de la Carrera de Pedagogía las representaciones sociales en torno a la Historia de la Educación. Desde esta forma de organizar los contenidos curriculares bajo una visión donde los procesos educativos particulares, locales y cotidianos no cobran importancia como objeto de estudio, por poner el acento en las "grandes narrativas" históricas.

Esto significa que la enseñanza de la Historia de la Educación se da a partir de periodizaciones macropolíticas, como contenidos curriculares, que si bien en cada ciclo se presentan luchas y prácticas de poder, encuentros y desencuentros entre las esferas poblacionales, éstas quedan inscritas en una racionalidad diacrónica-lineal, como etapas sucesivas.

Corcuera de Mancera, nos hace alusión en este punto, al señalar, que desde la perspectiva positivista los historiadores tenían que organizar el material en una secuencia cronológica:

*" Una narración se vuelve cronológica cuando se ocupa de la sucesión de eventos en el tiempo"*³³⁴

En otras palabras, la educación se sitúa como un objeto determinado como una parte de los acontecimientos socio-históricos de un metarrelato, mas no como un elemento estructurado y estructurante dentro de una totalidad articulada.

La educación es un proceso histórico de la práctica social de los hombres. Así pues, la enseñanza de la Historia de la Educación es una práctica social que se desarrolla en un contexto particular dentro de una dimensión histórica (escuela),³³⁵ como proceso de las prácticas sociales que realizan los docentes y los estudiantes como producto de sus representaciones sociales. Su enseñanza representa desde esta

³³⁴ Corcuera de Mancera, Sonía, Op. Cit. P. 149

³³⁵ Reconocemos otros espacios educativos desde los cuales se enseña historia de la educación, como son: museos, archivos, ruinas, edificios, pirámides, etc.



óptica la posibilidad de procesos, rupturas y discontinuidades dentro de esa totalidad. Ello posibilita procesos socio cognitivos no lineales.

Estas grandes narrativas sobre la Historia de la Educación, dejan en el olvido: historia de los sistemas educativos estatales, regionales y locales, las teorías y prácticas educativas y pedagógicas de profesores en ejercicio, las instituciones educativas, las prácticas pedagógicas que generan los movimientos magisteriales, las prácticas y reformas educativas estatales, las legislaciones educativas nacionales y locales, entre otras.

Algunos historiadores han señalado, en trabajos de investigación sobre la enseñanza de la Historia de la Educación, lo siguiente:

*Lo que decimos es que predomina una visión parcial de la historia de la educación, que olvida u oculta una serie de acontecimientos y propuestas educativas.*³³⁶

Por lo que esa forma de organizar los contenidos curriculares desde la óptica de la historiografía cronológica garantizan de entrada una actividad intelectual de pensamiento lineal, de acumulación, repetición por parte de los estudiantes. Por ende, su papel como alumnos queda circunscrita a una pasividad ante la realidad social que le toca vivir, la cual se desarrolla como dada-dándose. Los alumnos quedan conceptualizados como sujetos históricos, en este sentido el hombre es contenido determinado.³³⁷ Esto podría explicar de alguna manera porque los alumnos de Pedagogía están tan poco interesados en estas materias, por qué hay pocas tesis al particular de tópicos.

³³⁶ Fernández Gárate, Adolfo. (1985) "La historia de la educación: ¿una tarea de especialistas?" en Revista Cero en Conducta. Año 1, No. 2., pp.52-56. p.52

³³⁷ Zemelman, Hugo. (1992) Los horizontes de la Razón. Uso crítico de la razón. Tomo II Historia y Necesidades de Utopía. México, Ed. Anthropos. P.181



Esta forma de seleccionar y organizar los contenidos sobre la historia de la educación, representa una forma de anclaje y objetivación de las representaciones sociales de los profesores, que encierran una visión particular de la realidad, desde la cual los estudiantes de pedagogía le dan un sentido espacio-temporal a su actuar cotidiano. En este caso, se presenta una reproducción de las representaciones sociales.

Cuándo se les preguntó a los profesores: **al revisar los programas de estudios de las asignaturas de Historia de la Educación, se observa que los contenidos presentan la misma lógica de presentación a partir de metarrelato, soslayando lo particular, lo local o lo específico, ¿cómo se explica esta situación?**

Respondieron así: Porque lo micro es más difícil de documentar, al ser más difícil documentar, entre más atrás te vayas en la historia, más difícil de encontrar los testimonios de eso particular. En el último texto que presentó Santoni, “Sociedad educadora”, explica lo que tú estás haciendo, por ejemplo, en donde se dan procesos educativos de mucho significado en la vida cotidiana, pero la vida cotidiana es la menos documentada. Por eso, cuando más te vayas al pasado, más difícil es documentarlo, de encontrar testimonios que te hablen de esto; sin embargo, sí intentamos hacerlo hasta donde es posible.³³⁸

Otra profesora comenta: Pues no entendí eso del metarrelato, y el asunto de que lo particular, lo local tampoco(...) Y sí tienes razón, la lógica de presentación es la misma y es el mismo problema que hemos señalado en anteriores ocasiones; es decir, la forma misma como se construye el programa de Historia de la Educación en México parte de: 1.corrientes de pensamiento, 2. grandes acontecimientos de la historia nacional o 3. periodos más o menos acotados, por ejemplo, los sexenios, el porfiriato, o la reforma, etcétera.³³⁹

³³⁸ Profesora No. 1

³³⁹ Profesora No. 4



Observemos con claridad que una de las explicaciones que dan los profesores sobre la organización de los contenidos curriculares, donde se objetivan las representaciones sociales, es con base en la disponibilidad del saber, como lo cotidiano es difícil de escribir como testimonio, no se contempla en los programas.

Queda la duda de esta afirmación, ya que los profesores no hablan de una experiencia de investigación documental hecha por ellos para afirmar tal circunstancia, ¿realmente las localidades y regiones no tienen sus testimonios sistematizados y, por ende, disponibles? Hay que recordar de alguna manera que los profesores realizan poco trabajo intelectual en torno de su materia, como puede ser una investigación y recopilación de materiales de esta situación.

No obstante, a esta limitante, en la práctica educativa cotidiana los docentes comentaron que han intentado nuevas formas de enseñanza con la finalidad de que los alumnos aprendan la Historia de la Educación a partir de otra posibilidad de conceptualarlos como sujetos en la historia; es decir,

*colocado en su historia es posibilidad de nuevas realidades.*³⁴⁰

En palabras de Heller, serían sujetos individuales en el sentido de individualidad.

Esta situación que presentan los contenidos de los programas conlleva a revisar los objetivos. Se encontró que uno de los objetivos centrales de la enseñanza de la Historia de la Educación es la de potenciar una conciencia histórica. Entendida ésta como una actividad intelectual compleja que nos permite ubicarnos frente a la realidad concreta bajo una actitud crítica, no de contemplación, sino como una posición ético-política, la cual se ve ausente en los programas educativos de esas asignaturas, al menos en forma explícita.

³⁴⁰ Zemelman, Hugo. Op. cit. p. 181



Sin embargo, regresando a la lógica de los contenidos, situación que llevó a pensar que la enseñanza de la Historia de la Educación se centra más en presentar los contenidos bajo la racionalidad de los hechos cronológicos, más que en el desarrollo epistemológico de ese campo de conocimiento. Para lo cual, hay que tener presente que los procesos educativos en el transcurso de la historia se desarrollan en diferentes niveles y ritmos temporales. Por ende, no pueden ser enseñados como contenidos curriculares bajo una perspectiva sincrónica homogénea, sino a partir del reconocimiento multitemporal de los procesos educativos. Así las representaciones sobre la enseñanza de la Historia de la Educación recuperan la multiplicidad del tiempo histórico.

La formación epistemológica, como objetivo básico de la historia de la educación, permite a los estudiantes dar cuenta de cómo se produce y se construye el conocimiento en torno a lo educativo, inscrito en una temporalidad múltiple dentro de una realidad.

Al tenor, los contenidos educativos de los programas de estas asignaturas han de ser abordados desde categorías y conceptos construidos desde teorías pedagógicas y categorías históricas como:

tiempo, espacio, causalidad, intencionalidad, duración, cronología, ³⁴¹
educación, génesis, evolución, crisis, continuidad, coyuntura, rupturas,
entre otros.

En una perspectiva didáctica esta situación posibilita a los estudiantes la aprehensión de la realidad que les tocó vivir, dando como resultado una relación histórica de presente-→pasado-→ presente-→futuro. Esto trae como consecuencia la conformación de una doble identidad: una como ciudadano y otra como profesional y, por ende, asumir una posición ante la realidad, ya que los alumnos como los profesores son parte de ella.

³⁴¹ Salazar Sotelo, Julia. Op. Cit. p.12



La enseñanza de la Historia de la Educación desde esta perspectiva, posibilita a los estudiantes pensar históricamente y, por ende, comprender la historicidad de los hechos educativos, así como la comprensión del conocimiento construido sobre éstos, pero lo más importante es comprender y explicar su presente.

Pensar históricamente es ubicar y comprender los hechos que sucedieron en un tiempo y espacio determinados; es comprender que el pasado no es algo muerto, sino que construye el presente. La comprensión del pasado posibilita darle un contenido concreto a las generalizaciones o conceptualizaciones que se crean para explicar la realidad social ³⁴² en su totalidad y la realidad educativa en lo particular.

En esta perspectiva donde, por una lado, los contenidos se organizan de manera cronológica donde se privilegia el gran acontecimiento y por consecuencia un pensamiento fragmentado. Pero, por otro lado, se instrumenta una enseñanza que intenta que el alumno aprenda de manera crítica, las representaciones sociales que le transmiten los profesores tienen diferentes efectos.

Interesante es la conclusión a la que llegan Zuluaga Garcés y Martínez Boom, la cual nos permiten reforzar el análisis anterior, ellos afirman que

“Es preciso liberarse de periodizaciones válidas para todo tipo de acontecimientos. Los ritmos no son iguales cuando se trata de la cultura, la economía o la política; mucho menos son para el caso de las prácticas. Es necesario superar la historia de la educación a partir de modelos o perfiles históricos, y también a partir de sumar

³⁴² Idem. P.84



*historias nacionales que no permiten un punto comparativo que conserve las diferencias.*³⁴³

Al particular, se les preguntó a los profesores de estas asignaturas: tomando como base que la enseñanza de la Historia de la Educación tiene como objetivo una interpretación del devenir de este campo de conocimiento ¿Cómo entiende lo educativo?

Una profesora comenta: La educación tiene que ver con procesos que se dan de manera más inconsciente, consciente e inconsciente. Pero como educación tendemos a reconocer de manera consciente, y no es cierto, porque los procesos inconscientes te están educando de igual manera, esos encuentros cotidianos te están educando de alguna manera, esos encuentros informales en el aula a veces son más significativos para los alumnos y para los maestros, que los encuentros formales. La educación se refiere a todo eso.³⁴⁴

Como se observa, la profesora en este caso se refiere a la educación desde una perspectiva psicopedagógica, donde hace más alusión a los procesos intelectuales y contactos personales entre los alumnos y profesores, con lo cual queda claro que su concepción sobre ese campo cada circunscrito al ámbito institucional, soslayando los ámbitos sociales-históricos y culturales en los cuales también se desarrollan los procesos educativos.

Puede deducirse que la enseñanza de la Historia de la Educación se realiza con base en una representación social contradictoria, ya que en los ejemplos anteriores en los cuales se ha retomado a la profesora, ha señalado que la enseñanza de esta signatura parte de los problemas actuales que viven los estudiantes; o desde sus intereses sobre procesos educativos no institucionales que se dan en la vida social.

³⁴³ Zuluaga Gercés, Olga Lucía y Martínez Boom, Alberto. " Historia de la educación y de la pedagogía: desplazamientos y planteamientos" en Martínez Boom, Op. Cit. P. 73

³⁴⁴ Profesora No. 1



Queda en el aire la siguiente interrogante: ¿ cómo trabaja en el aula los procesos educativos no formales, si su noción de educación la reduce al ámbito escolar?

Con lo hasta aquí señalado, de acuerdo con el concepto educación, se puede decir que en síntesis, las representaciones sociales que los profesores poseen sobre la historia de la educación, se pueden agrupar en dos bloques: a) aquellos que se ubican en una historiografía tradicional o positivista, y, b) otros en una perspectiva historiográfica crítica o nueva.

En la primera de ellas, encontramos características sobre la historia de la educación donde la educación aparece como un fenómeno que se puede abordar desde los diferentes ángulos de la realidad, por lo que en la enseñanza de estas asignaturas este fenómeno se trabaja como algo determinado. El abordaje de la historia de la educación se realiza desde ángulos amplios para aterrizar en condiciones locales del fenómeno educativo.

En esta perspectiva, "La dinámica de la historia de la educación se concibe en términos diacrónicos-evolutivos. La puesta entre paréntesis de las diversas y diferenciadas luchas social, de las pugnas en el terreno teórico, de controversias entre los modos de concebir la educación, de las particulares formas de ejercicio del poder-saber en el ámbito educativo, tiene su correlato en el entendimiento de su desarrollo histórico como marcha ascendente, en la que no hay lugar para la dinámico sincrónico, ni para las discontinuidades."³⁴⁵

La segunda, que hacen referencia a los procesos de formación de sujetos particulares desde los cuales se reconstruyen las dimensiones socio-históricas. Es decir, los procesos educativos se abordan desde lo local en articulación con lo macros social. Se reconoce la autogeneración de procesos internos que le dan características significativas y autónomas que le generan desde el interior. Esta

³⁴⁵ Smeja Mariana y Téllez Magalddy, "Una mirada crítica a las prácticas discursivas dominantes en el campo de la historia de la educación en Venezuela", Martínez Boom, Alberto. Op. Cit. 81



tendencia de la historia de la educación, tiende a deconstruir las representaciones sociales dominantes y tradicionales sobre la enseñanza de la historia de la educación, para configurar representaciones sociales emergentes fincadas en una perspectiva de la teoría pedagógica.

Con esto se quiere hacer hincapié, en que metodológicamente la enseñanza de la historia de la educación en la carrera de pedagogía se aborda desde lo hipotético deductivo y desde lo inductivo. Por lo que según el maestro, los alumnos tienen dos formas de apropiarse de las representaciones sociales sobre este campo de conocimiento.

5.5.2. LO HISTÓRICO

Haciendo un análisis de estas unidades temáticas bajo la categoría de **historia**, se deduce en primera instancia que las representaciones sociales en torno a la enseñanza de la Historia de la Educación que proponen los docentes a través de los programas educativos de estas asignaturas, fueron elaborados con base a grandes bloques de acontecimientos que se van articulando con base en un orden cronológico de carácter positivista.

Es a partir de recortes temporales, los cuales manifiestan periodizaciones que se caracterizan por una serie de acontecimientos históricos que se desarrollan como un proceso de un continuo encadenamiento secuencial; es un proceso lineal que inicia desde el pasado hacia el presente.

Para reforzar esta idea, cuando se le preguntó a los profesores: **¿Cuál es su noción de historia con la que trabaja sus clases?** Una de las profesoras respondió haciendo alusión desde que se incorporó a la planta docente de la Carrera de Pedagogía: **La noción de historia que manejaba de hecho no me puedo desprender de ella. La historia como una narración consecutiva de acontecimientos que se suceden cronológicamente. Para ello bueno, el**



programa que se me entregó ya estaba armado, era de otro profesor. Recuerdo que cuando me tocó trabajar abordaba el programa de dos semestres de Historia de la Educación en México I y II que incluía la educación de la época prehispánica, hasta la época de los años 60 y 70. Lo recuerdo como un programa bastante amplio, con una bibliografía básica y las unidades, diría yo a grandes rasgos, en educación prehispánica, la colonia, en la independencia, lo que era el siglo XIX y XX. El texto considerado como básico era el de Francisco Larroyo.³⁴⁶

Cuando se le pregunta a otra profesora sobre esta problemática de los programas educativos de Historia de la Educación, y cómo ella los instrumenta nos comenta: En un principio retomo los programas que estaban vigentes en aquel momento, qué te puedo decir, los primeros 4 o 5 semestres. Posterior a esto, he trabajado de manera conjunta con los profesores que impartimos la misma materia, nos damos a la tarea de hacer una revisión de los programas.

Como se comenta en unos trabajos que están publicados sobre la historicidad de la carrera, se cita que estos programas tenían mucho como característica de lo que se hacía es trasladar los índices temáticos que se ocupaban como textos básicos. Tal cual se pasaban las unidades temáticas. Ya posteriormente en esas reuniones de academia que se tuvieron, nos dimos a la tarea, digamos de alguna manera acercarnos a las particularidades de las materias con relación al plan de estudios y a la especificidad de los alumnos de la carrera aquí en la ENEP Aragón (...)

En la actualidad yo estoy trabajando los programas que elaboramos de manera conjunta con el maestro Alberto Rodríguez y el maestro Modesto Lujano, esto fue hace tres años, tratando de incorporar cuestiones de la actualidad que se habían dejado de lado. Tratamos que los contenidos de los programas no se quedaran en esa visión tradicional, presentada en muchas ocasiones de que la historia tiene que ver con el pasado y poco tiene que ver con el presente o con

³⁴⁶ Profesora N. 6



la elaboración de proyectos de futuro. Esos son los cambios que se le han hecho.

Ya estando sola, he realizado algunos cambios que tienen que ver con aquellos elementos que debe abordar el pedagogo, que le den sentido al estudio de la Historia de la Educación, proyectos como la globalización, la posmodernidad y los proyectos pedagógicos y educativos que se desprenden de estos proyectos, de estas nuevas relaciones, la idea de nuevos sujetos, hacia dónde están orientados.³⁴⁷

Como se puede observar, en la primera profesora su percepción sobre la historia se centra en un criterio cronológico; sin embargo, este ordenamiento no posee un criterio de periodización que dé cuenta de los cambios que ha sufrido la sociedad mexicana fuera de esos grandes recortes cronológicos, o de la continuidad de algunos de los procesos educativos que tienen una continuidad histórica más allá del periodo.

Como se puede pensar, en un primer momento la lógica de los contenidos se caracteriza por su ordenación cronológica, la cual la encontramos en todos los programas educativos de estas asignaturas. No se observa grandes diferencias entre los pedagogos, el historiador y el filósofo, al tenor de la periodización de la historia. Se reproducen las representaciones sociales que se tienen de la historia bajo la visión de la historia de occidente. Sin embargo, como ya se ha señalado, se encuentra dos formas abordar la historia de la educación.

³⁴⁷ Profesora No. 1



El primero de ellos, hay un planteamiento se sustenta desde una visión científicista.

*El planteamiento científicista de la historia implicaba una causalidad que podría ser planteada así: x sucedió porque se daban las condiciones a, b, c.*³⁴⁸

Estos parámetros se aplican mecánicamente para periodizar a la Historia de la Educación,

*(...) el período actúa como principio temporal de agrupamiento de una sucesión de hechos, sustrayendo lo particular a la necesaria unidad e identificando lo eventual en la serie evolutiva que sigue su curso. Igualmente, la fijación de períodos garantiza la presencia de un proceso dominante que gobierna los hechos dotándolos de identidad.*³⁴⁹

El periodo aparece como el criterio didáctico para estructurar los contenidos de los programas educativos, aparece como elemento periférico de la imagen que se tiene de la historia. Es decir, la visión de occidente aparece como el núcleo central de la representación social de la historia, donde sus elementos periféricos se dan a través de los cortes periódicos.

Otra de las características que se observa dentro de los programas educativos, bajo esta perspectiva de periodización, es que se planean bajo una visión de cursos enciclopédicos, en los cuales se trata de enseñar todo el devenir de la historia de la educación, cuyo tratamiento curricular dentro de los mismos no es diferenciado; es decir, aparecen como si todos los procesos y fenómenos educativos tuvieran la misma trascendencia y temporalidad.

³⁴⁸ Salazar Sotelo, Julia. (1999) Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿ y los maestros qué enseñamos por historia?. México, UPN., p. 92

³⁴⁹ Zúñiga Garcés, Olga Lucía y Martínez Boom, Alberto. (1997) " Historia de a educación y de la pedagogía: desplazamientos y planteamientos" en Martínez Boom, Alberto y Narodowski, Mariano. (Comp.) Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina. Argentina, Ediciones Novedades educativas.58.



Hay que tener presente que algunos de ellos se presentaron como acontecimientos históricos de larga duración y otros tuvieron una temporalidad corta. Por ejemplo, la educación medieval no tuvo la misma temporalidad que la escuela nueva.

En segunda forma de abordar la historia de la educación, se ubica la maestra No.1, se observa dos momentos: el primero, en su incorporación a la planta docente y su trabajo colegial con los profesores que imparten las mismas asignaturas de Historia de la Educación; y, el segundo, referido a su trabajo individual.

Se observa que la profesora centra su atención en una noción de historia que parte desde el presente, como momento de apertura de la conciencia de sus los alumnos con el fin de ubicarse en el momento que les tocó vivir, "su ahora y su aquí". De ahí la inclusión en el programa educativo de tópicos que dan cuenta de esta temporalidad.

En ambos casos se puede deducir que las representaciones sociales sobre la Historia de la Educación se transmiten a los alumnos de la carrera bajo dos perspectivas de tiempo distintas. La noción de historia de la que parten se diferencia que para una es algo dado y para la otra como una construcción. Esta última perspectiva nos recuerda la idea de Le Goff, que si bien hace referencia a la historia, bien cabe en la historia de la educación.

*"El trabajo del docente de historia debe estar **fundado en la crítica de los hechos y documentos históricos.***

Al enseñar historia se debe- por cuanto los alumnos sean capaces de responder- suscitar en ellos el espíritu crítico, comportamiento fundamental de la historia.

El hecho histórico no se da, sino más bien se construye.³⁵⁰

³⁵⁰ Le Goff, Jacques y Santoni Rugiú, Antonio, (1996) *Investigación y Enseñanza de la Historia*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Cuadernos del IMCED, No. 10 p.21



Estas formas de representaciones sociales, en lo que se refiere a su objetivación y anclaje se dan en procesos diferentes a pesar de que son los de la misma carrera. Un grupo de alumnos las reproduce y/o reconstruye bajo una linealidad partiendo del pasado hacia el presente, otro grupo a la inversa partir de problemáticas que se presentan a los alumnos de pedagogía en su cotidianidad presente. En esta última idea se tare a colación, la afirmación de Le Goff, al referirse que,

“Es convincente que el docente sensibilice a los alumnos de que los conocimientos y métodos en historia están al servicio de una problemática. El primado de una historia-problema debe penetrar en ellos”³⁵¹

Ello lleva a pensar que existe más de una representación social sobre la enseñanza de la Historia de la Educación. Por ende, se pueden encontrar diferentes prácticas sociales de los estudiantes en torno a esta asignatura. Su enseñanza tendrá que contemplar las categorías de tiempo y espacio, en sus diversos niveles, como construcciones socio-culturales, por ende, como elementos potenciadores de una conciencia histórica.

Esta situación de alguna manera ayuda de forma aproximativa a entender por qué el poco interés por parte de los alumnos y de los egresados sobre esta área, tanto en su estudio y titulación, así como práctica profesional.

Tiempo y espacio, como categorías filosóficas, implican procesos de pensamiento que difícilmente pueden aterrizar en una acción observable o en una práctica utilitarista y pragmática, que desde el decir de los profesores, es una demanda de muchos alumnos. Hay que recordar, a colación de esto, el bajo porcentaje de tesis sobre temas de Historia de la Educación, el bajo porcentaje de egresados que se encuentra desarrollando la profesión en esta área.

³⁵¹ Ídem p. 22



Este reconocimiento obliga a reconocer la urgente necesidad de repensar la formación del pedagogo, en el ámbito de la historia de la educación, como diría Aguirre Lora, para construir la mirada del pedagogo en este campo.

“Se trata de incursionar en la exigencia de integrar la dimensión histórica en el estudio de lo educativo; historia no como disciplina, repito, sino como la multiplicidad de tiempos en que se despliega la vida de los hombres en sociedad, y por ende, las diversas temporalidades en que se despliegan las prácticas y los discursos sobre la formación humana, temporalidades que están presentes en nuestros objetos de estudio.”³⁵²

5.5.3. EL TIEMPO

Para analizar los programas de Historia de la Educación desde la categoría de **tiempo**, es necesario conceptualizar a la misma. El tiempo es una construcción socio-cultural e individual. A partir de esto, cabe preguntarse, ¿Cómo se vive el tiempo en los alumnos?, ¿Cómo toman conciencia los alumnos del tiempo individual?, ¿Cómo se trabaja desde la historia de la educación la noción de tiempo?

Dar respuesta a estas interrogantes implica reconocer que el tiempo humano, como un tiempo construido en contextos particulares, se concretiza en una representación social que se simboliza y legitima en diferentes imágenes, instrumentos, modos de control y de reproducción, mismos que adquieren significado en estrecha relación con el espacio.

El tiempo y el espacio, uno intangible, otro visible, ambos son construcciones susceptibles de control y distribución; de regidización y

³⁵² Aguirre Lora, María Esther. (2001) *Rostros históricos de la educación*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México. Pp.11-12



*flexibilización; limitantes y, a la vez, posibilitadores en nuestra vida personal y social*³⁵³

En esta última, la docencia queda circunscrita como una actividad netamente humana. La enseñanza de la Historia de la Educación, en este marco espacio-temporal, manifiesta una significatividad por el contexto institucional en la que se instrumenta. Es decir, esa se da en un tiempo y un espacio escolar determinado.

Hay que hacer una aclaración importante, el tiempo y la cronología no son iguales, el tiempo como construcción socio-cultural implica relaciones entre el presente, el pasado y el futuro dentro de una determinada experiencia de vida en un contexto y un tiempo condicionado.

Es decir, el tiempo humano es una facultad inherente al ser humano que le permite ver de una manera articulada, totalizadora y totalizante la relación de hechos sociales en un continuum de representaciones sociales, mismas que posibilitan entenderlo desde un "ahora" y "aquí" problematizado, que guía su explicación amarrada a un pasado y su anticipación hacia un futuro.

Es ver en conjunto aquello que vivimos, lo que no vivimos y lo que posiblemente viviremos. El tiempo humano representa una síntesis y una relación temporal. Ambos ayudan a la conformación de la conciencia humana.

Esta facultad de síntesis y relación es la que crea y concreta, junto con la memoria, el "espacio de la experiencia" y el "horizonte de la expectativa"

El primero hunde sus raíces en el pasado, explica una mirada hacia atrás, desde un ahora determinado, a lo que ha sido o está hecho. El

³⁵³ Aguirre, Lora, María Esther. (1996) "Palabras preliminares" en Viñao, Frago, Antonio. *Espacio y Tiempo, Educación e Historia*. Ed. Instituto michoacano de Ciencias de la Educación. Cuadernos del IMCED No.11, pp. 9-10.



*segundo extiende sus ramas hacia el futuro, mira adelante, hacia lo que se quiere ser o hacer. Es el mundo de los proyectos, de las opciones y posibilidades. Ambos ámbitos unen espacio y tiempo.*³⁵⁴

Es necesario echar una mirada a las estrategias de aprendizaje para interpretar cuál de éstas se propone instrumentar a través de los programas educativos. Véase los siguientes ejemplos:

Los contenidos anotados anteriormente, constituyen, como ya se señaló, una propuesta de trabajo que deberá ser sujeta o modificada a partir de las necesidades y sentires expresados por los alumnos al iniciar el semestre.

Los contenidos se abordarán de acuerdo al orden señalado en el programa y tendrán como punto de partida la lectura previa de los documentos bibliográficos o hemerográficos pertinentes.

*La forma de trabajo específica, se determinará conjuntamente con el grupo, sin embargo, se tienen contempladas actividades, tales como: elaboración de ensayos, resúmenes analíticos, cuestionarios (en su caso) monografías, exámenes, exposiciones individuales o grupales, etc.*³⁵⁵

Para cumplir con esta tarea se plantea como propósito que el estudiante de pedagogía problematice su propia realidad educativa a partir de su contexto inmediato, la modernidad, acudiendo a sus antecedentes en la antigüedad y el medievo, analizando los modelos, prácticas, políticas y valores educativos dominantes y alternativos de cada uno de estos momentos históricos.

³⁵⁴ Idem. 18

³⁵⁵ Programa Educativo de las Asignaturas Historia de la Educación en México I, II Elaborado por la profesora No. 4



*La forma de abordar los contenidos en el aula será variada, buscando siempre que el grupo tenga una participación constante apoyada en la revisión previa de cada uno de los textos, ya que esto permitirá lograr clases ricas en opiniones fundamentadas.*³⁵⁶

En ambos casos se observa, que las estrategias de enseñanza de las asignaturas se centran en el espacio de la experiencia y en una relación humano-temporal, ya que parten de los intereses y sentires de los alumnos, así como de su reconocimiento de posibilidad de problematizar su realidad inmediata.

Se apela a su participación, el análisis y discusión, pero con lecturas previas proporcionadas por los profesores. Sin embargo, resalta a la vista la necesidad de abordar los contenidos en la forma que han sido planeados, respetando su periodicidad, con lo cual no se percibe la posibilidad de un trabajo intelectual hacia el horizonte de la expectativa.

Es entendible, pues, que los estudiantes hacen una interpretación espacio-temporal de los acontecimientos históricos y de la Historia de la Educación a partir de una serie de representaciones sociales que construyeron y construyen los miembros de la sociedad en la que viven, dando significación a su vida cotidiana.

Al interpretar los programas educativos de las asignaturas de Historia de la Educación, desde este marco, encontramos que éstos hacen más referencia hacia **lo temporal**, más que a **una relación humano-temporal**. La referencia hacia lo temporal implica lo cronológico, el dato, el hecho, la fecha, el acontecimiento, todo aquel acontecimiento alejado de los particulares (los alumnos de Pedagogía).

Los programas presentan una sucesión de acontecimientos acumulados como un tiempo dado, se soslaya, por ende, en tres programas la relación temporal de los

³⁵⁶ Programa Educativo de la Asignatura Historia General de la Educación I. Elaborado por las profesoras N 1 y 2



estudiantes, como un tiempo sentido, como un tiempo articulado. Ya que el tiempo no es una medida, es una construcción socio-cultural y psicológica.

Esta situación nos conlleva a reconocer de nueva cuenta en la noción de cronología, o al periodo como el núcleo central de la representación social, el cual tiene como objetivo determinar el orden y fechas de los acontecimientos históricos que son computables en el tiempo.

La cronología une fechas y acontecimientos y, al unirlos, ubica a estos últimos en el espacio temporal determinado dándoles un sentido y relacionándolos con otros acontecimientos que quedan situados, de este modo, antes, después o en el mismo intervalo.

La cronología permite las periodizaciones históricas - décadas, siglos, edades- así como la ubicación temporal de aquellos procesos o movimientos que reciben una denominación determinada -Ilustración, Renacimiento, Reforma, Revolución Industrial.³⁵⁷

Esta forma de trabajar los contenidos de Historia de la Educación, desde lo cronológico, obliga tratarlos didácticamente desde un contextualismo en el que sobresale el tiempo pasado como eje articulador que explicará el tiempo presente, independientemente del momento temporal del que se parta para enseñar la Historia de la Educación.

De ahí que, como ya señalamos, los programas de estas asignaturas privilegien una referencia temporal más que de relación humano-temporal, entre los hechos educativos y los estudiantes.

Otro problema, a colación de este enfoque, es que la cronología privilegia el contexto, de tal suerte que lo educativo sólo se entiende desde este ámbito. Si bien

³⁵⁷ Idem p.42



esto es importante para el conocimiento de lo educativo, este último se presenta, como ya mencionamos anteriormente, como algo determinado por una serie de factores externos a él, como: lo político, lo económico, lo social, etc., niveles de la realidad que median la reproducción, construcción o reconstrucción de las representaciones sociales que les tramiten los profesores de Historia de la Educación.

*Habría que "romper" con esa concepción de tiempo, que hace creer que la historia (de la educación) se divide en fragmentos artificialmente homogéneos.*³⁵⁸

Hay que apelar a una Historia de la Educación integral,

*y ésta sólo puede lograrse desde la perspectiva de lo particular visto en su totalidad, luego entonces hay que abordar su enseñanza desde temáticas vistas en su temporalidad cronológica y no solo en su linealidad cronológica.*³⁵⁹

Esto se explica que a pesar de encontrar tres formaciones académicas de origen distintas, desde las cuales se puede ya pensar en una heterogeneidad, la influencia de aquellos profesores (el filósofo y el historiador) ha posibilitado la homogeneidad en los programas educativos; aunque será interesante interpretar la forma en que se instrumentan dichos programas por cada uno de los profesores de Historia de la Educación.

³⁵⁸ Salazar Sotelo, Julia. Op. Cit. p.84.

³⁵⁹ Ibidem p. 91



5.4. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Partiendo de los contenidos curriculares explícitos en los programas de las asignaturas e interpretados desde este marco contextualista, se observa una historia de la educación llena de acontecimientos, donde los datos se reflejan como indicadores de aprendizaje, que reflejan una continuidad histórica.³⁶⁰ Asimismo, cuando se les hizo la siguiente pregunta **¿ qué noción de historia de la educación tienen?**, Respondieron:

R.- Bueno con los referentes sobre la historia, uno va a la Historia de la Educación y ésta para saber que aporta a los pedagogos, entonces va a dar cuenta del desarrollo de la educación dentro de un contexto específico. Pero eso no es suficiente porque a partir de la noción de historia tú puedes hacer reflexiones sobre diferentes tipos de educación, como puede ser la educación informal o también todas las ideas predominantes, las tendencias en la Historia de la Educación para formar un perfil de hombre, las metas de la educación que no están asiladas del contexto.³⁶¹

En la respuesta anterior se encuentran muy claras las ideas que se han venido desarrollando. Por un lado, la necesidad de tener una formación en el campo de la historia para entender el desarrollo del campo de la educación y, por consecuencia, qué formación le brinda al pedagogo. Se da mucha importancia al contexto como estrategia de enseñanza. Hay una representación social que tiene una estructura fractal de propagación, del campo histórico al campo educativo. Situación que da en la formación del pedagogo una construcción de representación social de carácter híbrida por parte de los alumnos de la carrera.

³⁶⁰ La continuidad histórica representa linealidad, entendida como irreversibilidad. Versus cambio coyuntural, discontinuidad, contradicción, rupturas, lo indeterminado, entre otros, que explican la existencia de diversos tiempos de la historia. Por ende podemos hablar de tiempos de la historia de la educación

³⁶¹ Profesora No. 6



Otra profesora comenta: **Es la misma pregunta que yo les hice a los alumnos cuando inicié el semestre ¿por qué Historia de la Educación en un plan de Pedagogía?, y ¿por qué no Historia de la Pedagogía? ¿dónde inicia una y donde la otra, dónde se establecen puntos de encuentro? Y además siendo una materia de Historia de la Educación incorporamos textos de Historia de la Pedagogía. Nos dimos a la tarea de buscar libros, hicimos ejercicios y concluimos que era un problema no resuelto, y que es un problema, si se quiere ver así, con el debate de la pedagogía versus ciencias de la educación, Además, yo no entiendo por qué verse como contrarios, pero teóricamente se ve así. Esto se encuentra en los textos y así se tiene que abordar dentro de la conclusión.**³⁶²

Con esta respuesta de la profesora se percibe otra forma de abordar la enseñanza de la Historia de la Educación a partir de problematizar la asignatura misma dentro del plano curricular, por un lado, así como su legitimación desde marcos epistemológicos y de debates teóricos que se desarrollan entre la pedagogía y las ciencias de educación por el otro lado.

Ambos momentos no están contemplados en el programa de estudio elaborado por la profesora. Recuérdese que la profesora tiene una noción de educación desde lo psicopedagógico y una pretensión de enseñar la asignatura desde el presente. Por lo que se puede dar cuenta que su representación social tienen una estructura fractal híbrida.

Otra profesora comenta: **No existe, no sé, nadie sabe lo que es. (...) se supone que es una disciplina que se encarga de informar sobre las teorías, corrientes pedagógicas, programas estatales e institucionales, que se desarrollan y ponen en práctica en un periodo determinado. (no me culpes, eso dice la escuela inglesa).**³⁶³

³⁶² Profesora No. 1

³⁶³ Profesora No.4



Llama la atención esta respuesta de la profesora al reconocer que no sabe qué es conceptualmente el campo de conocimiento que enseña; sin embargo, en un afán de satisfacer la pregunta, parte de un supuesto de lo que se supone que es desde una escuela de pensamiento sobre la Historia de la Educación, donde el periodo vuelve aparecer como el núcleo central de la representación social que postula la escuela inglesa. En esta circunstancia es menester recordar lo que Moscovici señala:

*el pasaje de una teoría científica a su representación social responde justamente a la necesidad de suscitar comportamientos o visiones socialmente adoptados al estado de los conocimientos de lo real.*³⁶⁴

El profesor No. 2 comenta al particular: (...) **se trata de alguna manera de integrar los saberes educativos en la dimensión histórica, para comprender y explicar el presente. En este sentido lo educativo implicaría no considerarlo como aislado, sin ningún contacto con la sociedad en que se origina, como si tuviera una identidad propia, sino que forma parte de la vida social y cultural. La Historia de la Educación se refiere a los procesos de transmisión social percibidos en su configuración en el tiempo; haciendo hincapié en que estos procesos no necesariamente son conscientes, ni escolarizados, ni realizados por personas preparadas para ello.**

En esta respuesta se encuentra claramente parte de la estructura de la representación social del profesor, como ya se ha señalado en párrafos anteriores. Los fenómenos educativos aparecen como parte de las esferas estructurales de la realidad social, la Historia de la Educación en este caso se refiere a procesos de transmisión social ¿pero qué es lo que trasmite? ¿esa es su finalidad?, ¿cuál es el trabajo profesional del pedagogo en esa transmisión? Son una de tantas preocupaciones que saltan a colación de esta definición del profesor, ya que la

³⁶⁴ Moscovici Op. Cit. p.52



identidad del campo de la educación se construye desde fuera de este campo. Se niega la dinamicidad que se genera al interior de él. ¿Qué tipo de actitud se desarrolla en sus alumnos, como un elemento estructurante de sus representaciones sociales?

Como un intento de dar respuestas a estas interrogantes el mismo profesor señala: **La Historia de la Educación contribuye a entrelazar la dimensión personal con la social, ya que considera la vida de las sociedades y de sus culturas y no sólo la vida individual del hombre. La Historia de la Educación permite acercarse a una educación historizada, una forma de pensar históricamente las prácticas y discursos educativos. Esto posibilita a partir de la perspectiva histórica dar cuenta de los procesos formativos de los hombres y de las sociedades, para ubicar en una especificidad temporal el objeto de estudio. Concretamente permite comprender cómo lo educativo y lo pedagógico se van conformando en el curso de su propia historicidad, cómo los grupos sociales han dado respuesta al problema de la formación humana. Difícilmente el pedagogo podría dar respuesta a las preguntas que hoy se formula sobre su situación presente sin contar con el saber histórico, es buscar y dar valor en el pasado que preparan el tiempo presente, que permiten comprenderlo y ayudan a vivirlo. También impregna la práctica misma de los agentes, ya que éstos actúan de acuerdo al esquema que la historia les ha conformado del movimiento de la sociedad.**

Las respuestas de las profesoras no hacen recordar lo que Aguirre Lora afirma en cuanto que

No se trata de la historia de la educación per se, por el puro prurito del dato, de la información y aun de la educación; la historiografía que pareciera olvidarse de su relación con la temporalidad, o bien de la historiografía anclada en el pasado, tampoco es la que interesa; se trata de integrar en la construcción de saberes



*educativos la dimensión histórica, no para encontrar en el pasado las respuestas para el futuro, sino para comprender y explicarnos el presente vivo, a partir de sus múltiples arquitecturas temporales.*³⁶⁵

En un intento por integrar las respuestas, al tenor del contenido de las representaciones sociales sobre la enseñanza de la Historia de la Educación. Se pidió a los profesores **¿me puedes narrar cómo enseñas la Historia de la Educación?**

Una profesora comenta: Lo que se tiene que hacer es leer el tema a abordar, se anuncia (está en el programa) una o dos clases antes y se recuerda la lectura o las lecturas que deberán de hacerse para el tema. Al iniciar la clase, pregunto si existen dudas o preguntas con respecto de las lecturas, después pregunto si alguno quiere intervenir para señalar algunos aspectos generales con respecto al tema y a la(s) lectura(s). El paso tres es que yo hago un esquema en el pizarrón (no siempre) con lo que los alumnos aportan y lo que yo lleve de apuntes, señalando las líneas más relevantes a partir de las cuales hago una exposición (lo cual es inevitable pues los alumnos están poco interesados en estos asuntos). Trato de que la explicación sea clara y recurro bastante a las anécdotas de la época, eso hace por lo menos un poco menos aburrida la clase. (...) Hago cortes para hacer preguntas o para que los alumnos participen, y al final se hace un resumen.³⁶⁶

La enseñanza de la Historia de la Educación desde la profesora, se basa en los textos especificados en el programa, los cuales deben de ser leídos y analizados previamente para la clase.

“Estos texto, lo de historia de la educación, que recogen aquella parte de la memoria colectiva susceptible de constituirse en el cuerpo

³⁶⁵ Aguirre Lora, María Esther. Op. cit p. 15

³⁶⁶ Profesora No. 4



de saberes de los histórico, son fijados por el tiempo que los independiza de sus creadores y de sus circunstancias; ahora parecieran hablar por sí mismos. De modo que el lector puede incurrir en una serie de olvidos fundamentales respecto a sus circunstancias, al tiempo social que lo engendró, al partido que tomaron frente a las polémicas en curso, a la intención originaria de sus creadores que a fin de cuentas son quienes, por oficio, contribuyen a dibujar las imágenes que se resguardan en esa memoria colectiva de la educación mexicana³⁶⁷

Esta situación quiere decir que la fuente de las representaciones sociales son los textos. Su objetivación se da en la forma en la que la profesora los presenta, según su interpretación, en el pizarrón bajo cuadros y esquemas que los alumnos deben de copiar. Esto hay que entenderlo como un proceso de anclaje pasivo, no hay una reconstrucción de las imágenes que propicia el texto, sino una simple reproducción.

Entonces, más concretamente según los componentes estructurales de las representaciones sociales, podemos decir en torno a la actitud, que se asume una forma receptiva de todo aquello que deviene del texto. Sobre la información ésta se proporciona a través de textos seleccionados por la profesora como fuentes de representación, y el campo de representación refleja una serie de acontecimientos educativos inscritos en un periodo determinado.

Por otro lado, se observa que la pregunta aparece como la estrategia didáctica que orienta la manera de enseñar la Historia de la Educación, que si bien esta posibilita un cuestionamiento y un trabajo intelectual, ella, la pregunta, como posibilidad de reconstrucción de la representación social queda reducida a un medio para saber si lo que se leyó queda entendido.

³⁶⁷ Aguirre Lora, María Esther. Op. Cit. P.56



Otra profesora comenta: como yo trabajo con los alumnos, básicamente de dos maneras: uno, que ellos entiendan que la historia no es algo muerto, que tiene una utilidad, que puede tener un sentido práctico, no practicista, dentro de su quehacer como pedagogos, que es lo que hacemos, tratar de problematizar el presente. Ellos como alumnos que están viviendo, cómo perciben su cotidianidad, qué está sucediendo con las expresiones populares, qué es lo que sucede con la cultura de las imágenes, qué sucede con la generación X, qué sucede con la tecnología, etc., todo esto viene a ser una expresión de lo político, lo económico, de lo social, una expresión de la problemática de la esfera pública y con todo esto, trabajamos un texto de Giroux, Los placeres inquietantes, y que de alguna manera nos permite problematizar todo esto.

La problematización, según Moscovici, es una fuente o motivo poderoso para construir una representación social y sirve para traspasar el contenido de una ciencia o de una ideología particular. En este sentido, la problematización como estrategia de enseñanza de la Historia de la Educación da la posibilidad de que los alumnos de la Carrera de Pedagogía construyan sus propias imágenes en torno a la educación y a través de ellas expliquen su realidad inmediata, como lo plantea la profesora.

Más adelante la misma profesora comenta: Una vez que tenemos esas primeras aproximaciones a estas problemáticas, vamos tratando de preguntarnos de dónde surge esto. Por ejemplo, vemos a la cultura Dark, encontramos que tiene expresiones culturales de la Europa medieval escandinava, lo gótico por ejemplo, cómo se trabaja esta situación como nueva forma de expresión de la posmodernidad y no como una mera reproducción, cuáles son sus significados. Pero te das cuenta que ese no fue el origen que fue el cristianismo primitivo, en las prácticas de las catacumbas, lo que cotejas con las expresiones dominantes de los romanos, y te das cuenta que es no era su origen, que te tienes que ir más atrás, ir a Platón, Aristóteles, las discusiones de los sofistas. Entonces eso les permite a los alumnos encontrar esas relaciones.



Otra perspectiva que trabajo con los alumnos es la interpretación de los textos que hacen los historiadores y los pedagogos sobre la Historia de la Educación, Historia de la Pedagogía, lo que trabajamos es el contexto, qué estaba sucediendo en ese momento que demandaba proyectos de formación.

Vemos como, por ejemplo, qué dice un autor de ese momento, cuando revisamos el ideal de hombre, los valores en Grecia. Una vez que contextualizamos, ellos leen el Menón tratando de rescatar cuál es el problema educativo que ahí se está discutiendo, si es un problema filosófico, pedagógico o educativo, o de los tres, y por qué a los sujetos de ese momento les interesa ese problema y cuáles son las diferentes soluciones desde diferentes perspectivas. Ellos retoman lo que se ve en clases, que ellos se acerquen a interpretaciones propias.³⁶⁸

Se observa que esta forma de trabajar la enseñanza de la Historia de la Educación, nos recuerda que los acontecimientos, las prácticas, los discursos y teorías sobre la educación no están "muertas" en el pasado, las imágenes que se traen al presente son registros que perduran el paso del tiempo; son evocados por la profesora con referencia a autores ya sean historiadores o pedagogos, por lo que esas imágenes se recrean una y otra vez en diferentes tiempos mediadas por las condiciones sociales, económicas y políticas de la época, toda vez que primeramente se ha contextualizado el periodo a estudiar. Es decir, hay un proceso de objetivación y anclaje de las representaciones sociales sobre los acontecimientos educativos en cada época y en cada grupo de teóricos que los estudian desde otra mirada, desde otro lugar y tiempo, cobrando una resignificación si es traída como memoria histórica o pasa al olvido histórico, según el ángulo desde que se les estudia.

Este proceso se repite al interior del salón de clase.

³⁶⁸ Profesora no. 1



*Cuando se acude al pasado educativo y se hurga en él, los móviles son diversos y se expresan en distintas tradiciones de registro histórico que dan lugar a distintas lecturas y tratamientos, pues se recupera solamente lo que tiene sentido para un grupo social, para la comunidad académica de historiadores de la educación de que se trate, para un constructor de historia de la educación en particular.*³⁶⁹

Hay que recordar lo que se ha dicho anteriormente, que una representación social tiene diferentes temporalidades de existencia o de dominio hegemónico, lo que nos habla de una articulación entre los procesos de institucionalización–desinstitucionalización de significados de los objetos representados, dando como resultado un cambio en las conductas y visiones de la realidad cotidiana de los particulares. Se recrean nuevos universos simbólicos y de significado para dar sentido objetivo a los nuevos comportamientos y visiones hasta lograr una nueva institucionalización y legitimación, por ende, nuevas cohesiones entre los particulares.

Lo que no implica necesariamente que se erradica por completo la representación anterior que ocupó el lugar de hegemonía, ésta coexiste pero en otro espacio social al interior de algunos miembros del grupo como un subuniverso simbólico que puede, por condiciones históricas, repositionarse en el lugar que algún día ocupó, pasando por nuevos procesos de legitimación y sus correspondientes re-conocimientos.

Otro comentario al respecto hecho por el profesor No. 2: **Es una pregunta que requiere de una basta explicación, ya que las respuestas se pueden abordar por diversos caminos. Trataré de centrarme en los que considero como fundamentales (al menos en este momento los que recuerdo).**

A) Para tratar la Historia de la Educación es fundamental considerar los conceptos de temporalidad e historicidad para poder ubicar al estudiante

³⁶⁹ Aguirre Lora, María Esther. “Recuerdos y Epopeyas...”. Op. Cit. p.71



- en los entramados sobre pasado-presente-futuro que tendrá que comprender para dar cuenta de los procesos educativos.
- B) La enseñanza de la Historia de la Educación requiere iniciar al estudiante en la metodología historiográfica con la finalidad de que comprenda las transformaciones de los objetivos, métodos y problemas que abordan las diversas corrientes historiográficas de la educación.
- C) Una de las finalidades de la enseñanza de la Historia de la Educación es despertar en los estudiantes un sentido crítico, considerando la crítica a los procesos histórico-sociales de la educación. Es sensibilizar al alumno en relación con la construcción de la historia; subrayar los silencios, olvidos, mentiras y dobleces a los que se ve expuesta la construcción de la Historia de la Educación.
- D) Es importante hacer conscientes a los estudiantes de que los conocimientos y métodos en la historia tienen que ver con problemas, esto es, plantear la trascendencia de una historia-problema.
- E) Poner en contacto a los alumnos con los documentos previa aclaración de cómo realizar su lectura, y abriendo las posibilidades a lo no escrito.
- F) En el caso de Historia General de la Educación resulta interesante la comparación de las sociedades y sus procesos educativos en el tiempo y en el espacio, esto puede propiciar abordar la historia desde ciertas problemáticas (procurando no invadir los objetivos de Historia Comparada de la Educación).
- G) Es pertinente esclarecer en el alumno la apertura de la historia a considerar nuevas formas de vivir y de pensar que permitan considerar otros espacios y otros sujetos, a revalorar hechos que generalmente no se le daba significación.
- H) Otro aspecto que se debe contemplar es el de los despliegues de la historia en un sentido horizontal más que en un sentido vertical (esto último se ha caracterizado por considerar lo cronológico en un sentido de que lo anterior condiciona a lo posterior).



- l) **Es importante considerar en la enseñanza de la Historia de la Educación las motivaciones, curiosidad, dudas, preguntas que en el alumno surjan a partir de su presente para el pasado.**

Con esta amplia respuesta del profesor se intentará deducir los componentes estructurales de su representación social respecto de la actitud. Se intenta que los alumnos asuman una actitud crítica frente a los contenidos de la Historia de la Educación, donde la pregunta aparece como un detonador de esa finalidad. La pregunta como estrategia didáctica es la que ayudará a problematizar el presente de los alumnos para indagar el pasado, es pues, una forma de no extraviarte en lo acaecido. La indagación, la curiosidad son parte de esa actitud que se debe de asumir para aprender la Historia de la Educación.

En lo referente al segundo componente de la representación social, la información, ésta aparece como conceptos de temporalidad, corrientes historiográficas, conocimientos y métodos de la historia, comparación de sociedades, principalmente. En el tercer componente el campo de representación se ve reflejado en la noción de horizontalidad de la historia, en la visión temporal presente-->pasado para abordar la Historia de la Educación en tiempo y espacios particulares.

Otra forma de enseñar la historia de la educación nos las comenta el profesor No. 3: **La forma de enseñar la Historia de la Educación es no con fechas, no los grandes acontecimientos. Antes se trabajaban teorías pedagógicas, partíamos de Grecia, Edad Media, la Modernidad y sentía que era muy repetitivo, ligado con los acontecimientos desde un enfoque histórico, Reforma, Contrarreforma, Revolución Industrial, etc. Ahora replanteo la enseñanza de la historia, por ejemplo, que el alumno ubique los conceptos historiográficos desde la historia social. No son importantes los pensamientos pedagógicos, sino sectores de sujetos que plantean propuestas educativas, que dan cuenta de los sujetos que no aparecían regularmente en la Historia de la Educación. Hacemos hincapié en los procesos, por ejemplo, en la edad media, la educación de la mujer, su**



vestimenta, su amor, el papel de las brujas que eran perseguidas y asesinadas. ¿Qué mentalidad hay detrás de ellas?, o por ejemplo la educación de los sacerdotes.

En esta narración se puede observar que los componentes estructurales de su representación social se caracterizan por fomentar una actitud distinta para observar los fenómenos educativos desde los procesos que generan ciertos sectores de sujetos que han sido poco recuperados para su estudio. La información está centrada en los sujetos sociales que se desarrollan en la vida cotidiana a partir de su pertenencia a grupos particulares. El campo de representación se focaliza en las mentalidades de estos sujetos para entender su comportamiento en la vida cotidiana dentro de un contexto social en el cual juegan un papel específico y, por ende, desarrollan procesos educativos.

Otro elemento curricular que resulta interesante para interpretar la enseñanza de cualquier disciplina es la bibliografía que se cita en los programas educativos, ante la cual salta una primer interrogante, ya planteada por el historiador Fernández Garáte, ¿sólo los libros y los testimonios escritos sirven para hacer la historia?, y en nuestro caso particular, para enseñar Historia de la Educación, ya que él cita:

*(...) se encuentra toda una serie de experiencias educativas que ocasionalmente aparecen de manera fragmentada en los textos de historia de la educación, pero que la mayoría de las veces se pierden o se conservan únicamente en la memoria de aquellos que la vivieron.*³⁷⁰

Si traemos a la memoria la propuesta de Freire al particular de la bibliografía, citaríamos

³⁷⁰ Fernández Gárate, Adolfo. Op. Cit. P. 53.



*Toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a quien se propone. Si falta en quienes la reciben el ánimo de usarla, o si la bibliografía es en sí misma no es capaz de desafiarlos, se frustra entonces esa intención fundamental. (...) Esa intención fundamental de quien hace la bibliografía le exige un triple respeto: hacia las personas a quien se dirige, hacia los autores citados y hacia sí mismo. Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere debe saber lo que está sugiriendo y por qué lo hace, quien la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, no una descripción dogmática de lecturas sino un desafío. Desafío que se hará más concreto en la medida en que empiece a estudiar los libros citados y no a leerlos por encima, como si apenas los hojease.*³⁷¹

Al referirse a la bibliografía que se emplea para enseñar la Historia de la Educación a partir de los programas, una profesora comentó: **En cuanto a la bibliografía sobre los temas clásicos vemos a Aníbal Ponce, el texto de Abagnano de Historia de la Pedagogía, éstos no se han movido, ya que nos ayudan a ver desde diferentes perspectivas algunos momentos históricos, ya cada uno de estos autores los aborda de manera diferente, de los últimos que hemos incorporado son los de Santoni, Historia social de la educación, Martín Carnoy, La Educación como imperialismo cultural, Adriana Puíggros, aunque son de un enfoque de la Sociología de la Educación nos ayudan a recuperar algunos elementos para la materias, y los más actuales son los de Dietrich y Chonsky, para abordar la educación en la globalización.**³⁷²

³⁷¹ Freire, Paulo. (1998) La importancia de Leer y El Proceso de Liberación. 12ª. Edición. Ed. Siglo XXI, México, p. 47.

³⁷² Profesora No. 6



Se observa en las respuestas de los docentes que los acontecimientos históricos de la educación se abordan desde la perspectiva de autores, quienes desde ángulos diferentes los explican. Ello nos habla de que cada autor tiene sus propias representaciones sociales en torno a esos hechos, por lo que al ser trabajados en los salones de clase, los alumnos reciben las distintas representaciones, por lo que su reconstrucción o asimilación se da en un proceso híbrido, ya que reciben una pluralidad de temporalidades, memorias colectivas, visiones de lo educativo, conciencias históricas, imágenes, creencias, etc., lo cual supone una dificultad por tener una clara visión integral de la educación, pudiendo ser esto una respuesta al porque ha ellos no les interesa realizar una tesis en este campo de la historia de la educación.

Los textos de Historia de la Educación representan una visión de la memoria colectiva que son elegidos por los profesores porque representan el cuerpo de conocimiento sobre esos saberes,

son fijados por el tiempo que los independiza de sus creadores y de sus circunstancias; ahora parecieran hablar solamente por sí mismos: De modo que el lector puede incurrir en una serie de olvidos fundamentales respecto a sus circunstancias, al tiempo social que los engendró, al partido que tomaron frente a las polémicas en curso, a la intención originaria de sus creadores, que a fin de cuenta son quienes, por oficio, contribuyen a dibujar las imágenes que se resguardan en esa memoria colectiva de la educación mexicana³⁷³ y de la educación universal.

³⁷³ Aguirre Lora, María Esther "Recuerdos y Epopeyas..." Op. Cit. p.56



CONCLUSIONES

Si partimos del principio básico de que la teoría de las representaciones sociales se ocupa del conocimiento social, que juega el papel en cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana, podemos señalar que su origen tiene como característica el ámbito social de su génesis. Es la dinámica social la que permite la creación de representaciones sociales a través de los procesos del discurso, la comunicación y las prácticas sociales. Por el cual se afirma que las representaciones sociales, como producto final de un proceso, es un conocimiento social ampliamente compartido, distribuido y consensuado dentro de un grupo de particulares.

Es una forma específica de pensamiento, sentimientos y actuaciones de dicho grupo, es individualmente accesible. Presenta una estructura interna y procesos específicos.

Como se ha señalado a lo largo del trabajo, las representaciones sociales están conformadas por contenidos que pueden ser informaciones, actividades, imágenes, opiniones, proposiciones, reacciones y evaluaciones, así como de procesos como lo es la objetivación y el anclaje. Contempla, además, las transformaciones de lo no familiar en familiar, de lo extraño en convencional, el proceso entre el sujeto y el objeto, como lo ha señalado textualmente Francisco Elejabarrieta.

En este marco entonces, las representaciones sociales tienen funciones básicas, entre las que podemos citar en forma sintética: a) interpretar y reconstruir la realidad social en la que los particulares se desarrollan como vida cotidiana; b) da la posibilidad de ubicar en coordenadas espacio-temporales tanto al objeto social representado, como al grupo social; c) Marca las pautas de comportamiento y de relaciones sociales que los particulares establecen con sus contemporáneos; d) da sentido, significado y valor a las actitudes que asumen los particulares frente a su mundo inmediato; e) posibilita los procesos de comunicación y de argumentación de los particulares. Entre otras ya señaladas.



Las representaciones sociales permiten a los sujetos dar sentido a su mundo, proceso que da la posibilidad de construir y reconstruir su identidad y pertenencia dentro de una colectividad. Además, les ayudan a establecer procesos de comunicación para una reconstrucción social de la realidad, situación que posibilita interacciones sociales, sin perder la autonomía de los grupos.

*La representación social será entonces la relación que los individuos, los grupos, las colectividades mantienen con los objetos simultáneamente lejanos y presentes, tales como: el psicoanálisis, la salud, la enfermedad, el cuerpo, la cultura, la justicia, la infancia, la democracia, la pobreza, etc.*³⁷⁴ Y en nuestro caso la enseñanza de la Historia de la Educación.

La relación del sujeto con el objeto de la representación social, éste es incorporado al bagaje cultural, proceso por el cual es reconstruido y manifestado en forma discursiva y /o en prácticas sociales específicas. Sin embargo, no es un proceso mecánico de interiorización-exteriorización, sino que este proceso está mediado por las condiciones sociohistóricas y culturales en las que se establece dicha relación.

La construcción y reconstrucción de las representaciones sociales son procesos dinámicos,

*este movimiento expresa la tensión, la dinámica entre toda pasiva huella del objeto, la figura o la imagen y el polo activo de la elección del sujeto la significación que le da y la enviste.*³⁷⁵

³⁷⁴ Uribe, Javier. Op. Cit.

³⁷⁵ Idem.



Las representaciones sociales necesitan corresponderse con alguna realidad externa, en el sentido científico de entidad objetivo. Su verdad y racionalidad resulta de la relación entre el conocimiento representado y la evidencia disponible y no de la relación entre el conocimiento y el mundo. ³⁷⁶

El consenso que tiene un grupo sobre un objeto social representado puede tomarse como una evidencia.

El proceso sociogenético tiene varias etapas. En principio en un fenómeno desconocido y/o una situación conflictiva que perturba la práctica grupal y que -probablemente- crea un conflicto entre grupos. Este fenómeno, por tanto, se convierte en un objeto relevante para el grupo. Se inicia un proceso de comunicación pública y colectiva, supuestamente para adoptar simbólica y prácticamente al grupo a las nuevas condiciones de vida. De este modo, es creada una nueva representación que da cuenta de un conocimiento representacional específico de la mayoría de los miembros individuales del grupo. ³⁷⁷

Las condiciones sociales en las que se desenvuelve cada grupo social son las que determinan qué y cómo pensamos. Ya que éstas permiten a los grupos sociales la concreción de sus ideologías, creencias, ideas, cultura, etc., en su vida cotidiana. Ello implica tomar posición dentro de ésta, detonando una serie de prácticas sociales específicas, como lo es en los procesos de enseñanza de una disciplina.

Las representaciones sociales que transmiten los profesores de Historia de la Educación a los alumnos de la Carrera de Pedagogía tienen un carácter de herencia y alteridad. Para ser más precisos, como ya lo hemos señalado anteriormente, una

³⁷⁶ Wolfgang, Wagner. Op. Cit. p.837

³⁷⁷ Ídem p. 831



representación social, y en este caso sobre la enseñanza de la Historia de la Educación, que poseen los docentes está cargada de valor, no se construyó en el vacío. Sus contenidos se sustentan en teorías preestablecidas que le dan su estructura y su forma. Dichas teorías fueron adquiridas en su proceso de formación profesional, ello implica la historicidad. Empero, al mismo tiempo, su diferencia se establece por su alteridad de posiciones que asumen los profesores frente a un mismo hecho educativo, ya sea desde una posición positivista o una posición crítica. Ello se debe a que los profesores de la Carrera de Pedagogía que imparten las materias de Historia de la Educación tienen diferentes carreras de origen.

Hablando en torno a la estructura de las representaciones sociales de los profesores de Historia de la Educación, podemos afirmar que en cinco de ellos el núcleo central de su representación es la temporalidad y sus elementos periféricos son: el acontecimiento (metarrelato), tiempo, espacio, personajes, educación. El sexto profesor tiene como núcleo central de su representación a la cultura, y sus elementos periféricos son: acontecimientos (micros), sujetos cotidianos (no héroes de la historia), procesos educativos, género.

En cuanto al método de enseñanza que instrumentan los docentes es una fuente de construcción de representaciones sociales, ya que introducen nuevas prácticas y conocimientos en torno a las imágenes que tienen los alumnos sobre la Historia de la Educación. El método de enseñanza orienta el comportamiento y los diálogos de los estudiantes hacia un conjunto de imágenes, creencias y valores que deben aprehender sobre los fenómenos educativos, que presentan a través de un proceso de objetivación y anclaje, las representaciones sociales que poseen los profesores.

Las representaciones sociales que construirán los alumnos caracterizarán el estilo de pensamiento construido por los miembros del grupo. Es decir, las representaciones sociales representan un tipo de pensamiento de grupo.



Este tipo de pensamiento en concordancia con la flexibilidad del grupo le da como producto la identidad de ser pedagogo. Esta identidad como pedagogo estará sustentada en las teorías que los profesores les transmitirán sobre la Historia de la Educación. Sin embargo, hay que recordar que las representaciones sociales necesitan una correspondencia con una evidencia del fenómeno representado, de ahí la problemática de la falta de interés por parte de los estudiantes en torno a estas materias, por no encontrar de forma inmediatesta y práctica la evidencia de lo que los maestros les enseñan.

Ante esta situación hay que tener presente que toda representación social tiene una verdad fiduciaria; es decir, ésta es generada por la confianza que los sujetos le depositan al conocimiento que encierra la representación y los juicios que se comparten con otros sujetos. Esto es el consenso funcional que le da vida a la representación social.

Finalmente se ve que la teoría de las representaciones en el campo educativo juegan un papel significativo, ya que posibilita a los involucrados en este campo construir conocimientos, procesos afectivos y simbólicos, así como para organizar su vida académica y las formas de interrelación subjetiva, base de la organización de la vida académica dentro del aula.

También posibilita interpretar los discursos que se desarrollan dentro de las comunidades educativas, no sólo aquellos que convergen alrededor de un hecho u objeto representado sino también aquellos que divergen. Esto da la posibilidad de entender los procesos internos y externos que se producen sobre un acontecimiento particular. Puede haber más de una representación social en un mismo contexto escolar.



BIBLIOGRAFÍA.

ABRIC, Jean-Claude. "Metodología de recopilación de las representaciones sociales"
(material fotocopiado s/d).

AGUIRRE Lora, María Esther. "De una propuesta curricular llamada Didáctica
Magna" en De Alba, Alicia. El currículum universitario de cara al nuevo milenio.
UNAM, México. 1993.

AGUIRRE Lora, María Esther. "Las palabras preliminares" en Viñao, Frago. Antonio.
Espacio y Tiempo, Educación e Historia. Ed. Instituto michoacano de Ciencias de la
Educación. Cuadernos del IMCED. No. 11. México, 1996.

AGUIRRE Ma. Esther y Sandoval M. Rosa Ma. "El currículo formalizado y el currículo
vivido en el colegio de Pedagogía" en. Memoria del foro análisis del currículo de la
licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón. 1986.

AGUIRRE Lora, María Esther. Rostros Históricos de la Educación. Miradas, estilos,
recuerdos. Ed. CESU-UNAM, México. 2001.

ALONSO, José Antonio. Metodología. Ed. Edicol, México. 1982.

ANDRADE, D. Larry. "Estructura, representación y prácticas sociales: aportes al
estudio del ingreso, permanencia y fracaso de estudiantes universitarios" material
fotocopiado (s/d)

BARAJAS González Amparo. El sentido del Curriculum Vitae como una forma de
expresión del docente universitario. El caso de una escuela de la UNAM.
(mecanograma) S/A.



BARRÓN Tirado Ma. Concepción. "Las ENEP dentro de la reforma educativa" en Memoria primer foro académico laboral ENEP. UNAM. México.

BAUTISTA Melo Blanca Rosa y Rodríguez Alberto. "La Licenciatura en pedagogía en la ENEP Aragón", en Barrón, Concepción, Díaz Barriga Ángel y Bautista Blanca Rosa. Encuentro sobre diseño curricular. Memoria. ENEP: Aragón-UNAM. México, 1985.

BERGER L. Peter y LUCKMANN, Thomas. La construcción social del conocimiento. 4ta. Edición, Amorrutu editores. Buenos Aires, 1976.

BOURDIEU, Pierre. El oficio del Sociólogo. Ed. Siglo XXI. México, 1973.

BRUNER Jerome y WEISSER Susana. "La invención del Yo: La autobiografía y sus formas" en Olson, David. Y Torrance, Nancy (Com.) Cultura escrita y oralidad. Ed. Gedisa, Colección Lea. México.

BUENDÍA Eximan Leonor. Et. al. Métodos de investigación en Psicopedagogía. Ed. Mc Graw Hill. España, 1998.

NOVOLA, Gabriela. Modernidad, Disciplina y Educación. U. P. U. México, 2000.

CARRILLO, Antonio. "Algunos supuestos teóricos sobre la racionalidad empleada en el plan de estudios de la carrera de Pedagogía en la UNAM" en Memoria del foro análisis del currículo de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón, México. ENEP Aragón 1986.

CARRILLO, Antonio. Los indígenas en las escuelas bilingües y su cultura instituida e instituyente. Tesis Maestría en Ciencias Antropológicas, UAM Iztapalapa. 1999.



CASTORIADIS, Cornelius. La Institución Imaginaria de la Sociedad. Vol. 2 El Imaginario Social y la Institución. Tusquets Editores, España, 1989.

CAVALCATI, Marilda. Juego de representaciones entre profesores indígenas y un formador de profesores no indígenas en la valorización de material didáctico de lectura para escuelas indígenas. En revista. Discurso, teoría y análisis. No.23-24. Ed. UNAM, México, 2001.

DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión. Política y pedagogía. Ed. Piados. México, 1995.

DE QUIROGA, Ana P. "Subjetividad y Cambio Social" Entrevista. <http://www.ree.ree.com.ar/america-libre/nro15/50.htm>.

DÍAZ Barriga, Ángel. La formación del Pedagogo. Un acercamiento al tratamiento en el actual plan de estudios a los temas didácticos. Trabajo presentado en Foro Académico del Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. 1986.

DÍAZ Barriga, Ángel. Empleadores de Universitarios. Un estudio de sus opiniones. Ed. CESU-Miguel Ángel Porrúa. México, 1995.

DÍAZ Barriga, Ángel. Tarea Docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial. UNAM, Nueva Imagen. México, 1993.

DÍAZ Barriga, Ángel y BARRÓN Tirado Concepción. El currículum de Pedagogía. Estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil. UNAM-ENEP. Aragón. México. 1984.

DONAT Rivera, Jorge. Memoria del XV aniversario de la ENEP Aragón. ENEP A-UNAM, México, 1991.



DUCOING, Patricia. Historia de la Carrera de Pedagogía. Tesis de grado, México, UNAM.

DURKHEIM, Emilio. "Las reglas del método sociológico." Ediciones Tiempo Crítico, México, 1971.

DURKHEIM, Emilio. Educación como Socialización. Ed. Sigüeme. España 1976.

DURKHEIM, Emilio. Educación y sociología. Ed. Linotipo. Bogota, 1979.

ELEJABARRIETA, Francisco. "Representaciones sociales" en Echeverría, Agustín. Psicología Social Sociocognitiva. Ed. Desclee de Brower, Bilbao, Portugal. 1991

ELIZONDO Huerta aurora. "La reforma educativa y las ENEP" en Memorias primer foro académico laboral ENEP. UNAM, México.

FERNÁNDEZ Garate, Adolfo. "La historia de la educación: ¿una tarea de especialistas?" en Revista Cero en Conducta. Año 1, No.2, 1985.

FERNÁNDEZ, Lidia y RUIZ Blasco Ma. Eugenia. "Subjetividades emergentes, Psiquismo y proyectos Colectivos"

FLORES Ochoa, Rafael. Hacia una pedagogía del Conocimiento. Colombia, Ed. Mc Graw Hill, 1994.

FLORES Palacios, Fátima. Psicología social y género. El sexo como objeto de representación social. Ed. McGraw Hill – U.N.A.M, México, 2000.

FREIRE, Paulo. La importancia de Leer y El proceso de Liberación. 12ª. Edición. Ed. Siglo XXI. México, 1998.



GALVÁN C. María. "Diferencia de género en la conciliación de cargas de trabajo y su impacto en la salud". <http://www.fundacite.arg.gov.ve/cest/cong0807.htm>

GONZÁLEZ Navarro Moisés. Sociología e Historia en México (Barreda, Sierra, Parra, Molina, Enríquez, Gamio, Caso) EL COLEGIO DE MÉXICO, 1970, (Jornadas, 67) México.

GUEVARA Matríz Isaac Tomas. Los símbolos furtivos de la excelencia académica. Estudio de las representaciones sociales de la excelencia en la universidad mexicana. Tesis de Grado de Maestría en Psicología Social. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. 1996.

HIDALGO, G. Juan Luis. Investigación Educativa, México, 3ª. Edic. Castellanos editores. 1997.

HÉLLER, Ágnes. Historia y Vida Cotidiana. Aportaciones a la Sociología Socialista, México, Ed. Grijalbo. 1985.

HÉLLER, Ágnes. Sociología de la vida Cotidiana. Ediciones Península, 2ª. Edición. 1987.

Historia General de la Pedagogía, México, Editorial Porrúa, 1979.

IBÁÑEZ, Tomás. Psicología Social Constructiva. Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. 1994.

JIMÉNEZ Silva Ma. del Pilar. "Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el Psicoanálisis, la Psicología Social y la Educación" en Wuest Silva Teresa. Et.al. Formación, Representaciones, Ética y Valores. CESU-UNAM. México, 1997.



JODELET, Denise. "La representación social: fenómeno, concepto y teoría" en Moscovici, Serge. Psicología Social II Pensamiento y vida social. Psicología Social y Problemas Sociales., Ed. Piados. España

JODELET, Denise y GUERRERO Tapia Alfredo. Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales. Ed. Facultad de Psicología –UNAM, México, 2000

KEMNIS, Stephen y CARR, Wilfred. Relación teoría y práctica.

KOSIK, Karel. Dialéctica de lo concreto. Buenos Aires, Amorroutu editores, 1967.

KURNISTZKY, Horst. "Qué quiere decir modernidad" en La Jornada. Semanal. S/d (Material Fotocopiado).

LARROYO, Francisco. Diccionario Porrúa de Pedagogía y Ciencias de la Educación. México, Editorial Porrúa, 1982.

LARROYO, Francisco. Historia General de la Pedagogía. Editorial Porrúa, México. 1979

LARROYO, Francisco. Introducción a la filosofía de la cultura. México, Editorial Porrúa, 1997.

LEÓN, Emma. "El magma constitutivo de la historicidad" en León, Emma y Zemelman, Hugo. Subjetividad: Umbrales del pensamiento social. Ed. CRIM- UNAM, ANTHROPOS, 1997

LÓPEZ Beltrán, Fidencio. El profesor: Su educación e imagen popular. Tesis Doctoral, FFyL, UNAM, México. 1999.



LOSADA, Mireya. "Lo social en tiempos de transición. Diálogos con Serge Moscovici". <http://política.eud.com/sic/sic2700799f.html.p.1>.

MARTÍNEZ Boom, Alberto y Narodowsky, mariano. Escuela, Historia y Poder. Ediciones Noedades Educativas. Buenos Aires, 1997

MARTÍNEZ García, Manuel Fco. y GARCÍA Ramírez, Manuel. "Técnicas y procedimientos para el estudio de las representaciones sociales" en Clemente D.M. (coord..) Psicología social. Métodos y Técnicas de Investigación. (1992), Ed. EUDEMA, Madrid. p.194.

MCLUNG de Tapia, Emily. "Cambio global y globalización: retos contradictorios para el siglo XXI" en Revista Antropólogos No. 3. UNAM., México, 1992, p.8.

MOSCOVICI, Serge. Psicología de las Minorías Activas. 2ª. Ed. Ed. Morata. México,1996.

MOSCOVICI, Serge. La psychanalyse son image, son public. Publicado en 1976.

Organización Académica (1081-1982) ENEP Aragón UNAM. Dirección General de Orientación Vocacional. 1981.

PAICHELER, Henri, "La epistemología del sentido común" en Moscovici, Serge. Psicología Social. II. Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales. Ed. Piados. España.

PANSZA González margarita. Et.al. Fundamentación de la Didáctica. Ed. Gernika,9ª. Ed. Tomo I. México, 1999.



PIÑA Osorio Juan Manuel. "El docente como sujeto particular entero" en Revista Pedagogía. Tercera época, Vol.12, No.10, 1997.

PIÑA Osorio Juan Manuel. La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas Académicas. Ed. CESU-UNAM, Plaza y Valdés. México, 1998.

POSTIC, Marcel. Determinantes de la Relación. Ed. Fontamara. España, 1976.

PRADO de Souza, Clarilza. "Develando la Cultura" en Jodelet, Dense y Guerrero Tapia, Alfredo. Develando la cultura. Ed. Facultad de Psicología-UNAM, México. 2000.

Cuarta Conferencia Internacional. Celebrada en la Universidad Nacional Metropolitana, unidad Iztapalapa, en la ciudad de México. 1998.

Quinta Conferencia Internacional. Québec, Canadá. 2000.

PUJADAS Muñoz, Juan José. El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Cuadernos de Metodología No.5, Madrid. Centro de Investigación Sociológicas. 1992.

ROBLES Cabral, Paulina Teresa. La representación social de la autoridad entre obreros y profesionistas. Tesis de maestría en Psicología Social. Benemérita autónoma de puebla, 2000.

RUIZ Gaytán Beatriz. Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México

SACRISTÁN Gimeno y PÉREZ Gómez A. I. Comprender y transformar la Enseñanza. Ed. Morata. España, 1995.



SALAZAR Sotelo Julia. Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿y los maestros qué enseñamos por historia?. UPN. México, 1999.

SÁNCHEZ Puentes Ricardo. "La investigación científica en ciencias sociales" en Revista Mexicana de Sociología. No. 1/84, Ed.. UNAM, México, 1985.

SARRACENO, Chiara. "La estructura temporal de las biografías", en Historia y fuente oral. Instituto Municipal de Historia, Universidad de Barcelona, España. 1988.

SERRANO Castañeda José Antonio. "Reflexiones sobre el área de Psicopedagogía del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón" en Memoria del foro Académico del Colegio de Pedagogía.

SHAFF, Adam. Historia y Verdad. Ed. Grijalbo. México, 1981.

TEDESCO, Juan Carlos. "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano" en Nueva Sociedad. No. 146, Ed. Texto. Nov. Dic. Caracas, 1996.

VAN DIJK, Silva y DURÓN, Sandra. Participando una experiencia de educación popular. Ed. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. México, 1986.

WITTRICK C. Merlin. La investigación de la Enseñanza. Ed. Piados, Tomo III. México, 1997.

WOLFGANG, Warner y ELEJABARRIETA, Francisco. "Representaciones Sociales", en Morales, j. Francisco. Et. al. Psicología Social. Ed. McGraw-Hill. España. 1994.

ZEMELNAN, Hugo. Los horizontes de la Razón. Uso crítico de la razón. Tomo II Historia y Necesidades de Utopía. Ed. Anthropos. México, 1992.



ZÚÑIGA Garces Olga Lucia y Martínez Boom Alberto. " Historia de la educación y de la Pedagogía: desplazamientos y plantamientos" en Martínez Boom Alberto y Narodowski Mariano (Comp.) Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina. (1997) Argentina, Ediciones Novedades Educativas. 58.