

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES



CAMPUS ARAGÓN

*LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS: REPRESENTACIONES SOCIALES DE SU
PRÁCTICA ESCOLAR.*

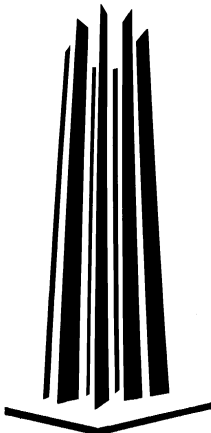
T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

EDITH GUTIÉRREZ ALVAREZ

DIRECTOR DE TESIS: DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO



Agosto de 2010.



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

A la UNAM por brindarme un ambiente cultural que me generó un gran interés por la investigación.

A quien posee gran fortaleza y sencillez para encarar los embates, cree en utopías y no escatima esfuerzos por alcanzarlas; él me acompañó en un recorrido donde arribaron vientos lúgubres y helados, pero fueron menos violentos cuando su presencia y la armonía de su voz clarificaban mis incertidumbres, el Dr. Juan Manuel Piña Osorio.

A mis lectores, los Doctores: Guadalupe Villegas, María Teresa Barrón, Antonio Carrillo y Miguel Ángel Martínez por desvanecer las sombras y matizar mis pinceladas con mayor claridad.

Dr. Antonio Carrillo: usted es uno de los personajes que definieron mi momento actual cuando hace diez años recorrió el telón de los actores que se hospedarían en la FES-Aragón y entre los rostros elegidos estaba el mío. ¡Gracias!

Con cariño para mi profesorado; para los que viven y los que se marcharon pero cuyas huellas aún trascienden..

Prof. Gregorio A. Rubio (+): Fue la seducción de su palabra lo que me trajo hasta aquí, sé que la luz de su ser jamás se extinguirá porque configuró textos multicolores que jamás podrán borrarse.

A mis estudiantes normalistas, quienes a cada momento me envían señales para cambiar los trazos de mi mediación.

*A mis hijos: Carlos Iván, Tania Yedith y Carlos Eduardo:
Sonrisas de ángel, rostros de cielo; ustedes son la música que resuena en mi corazón y los sonidos más preciosos de mi historia. ¡los amo!*

Carlos Jiménez: ¡Mi gratitud! Por estar ahí, justo en el momento en que más te necesito.

Me enseñaste que el amor y la disciplina constante lograrían ubicarme en cualquier paisaje al que yo quisiera pertenecer. ¡Te quiero mamá!

A mis hermanos: Elfa María, Arcimiro, Laura Estela, Karime, Almendra, Teresa, Ana Yancy e Irais por endulzarme la vida y sostenerme en los momentos más amargos de mi existencia.

A todos aquellos amigos(as) que con su presencia han convertido mis fríos y tristes inviernos en una colorida primavera.

INDICE

| | |
|---------------------|---|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
|---------------------|---|

CAPÍTULO 1 REPRESENTACIONES SOCIALES: GÉNESIS Y TRANSICIÓN

| | |
|--|----|
| REPRESENTACIONES COLECTIVAS DE EMILIO DURKHEIM | 15 |
| DIFERENCIAS ENTRE REPRESENTACIONES COLECTIVAS Y SOCIALES | 18 |
| REPRESENTACIONES SOCIALES DE MOSCOVICI | 20 |
| OBJETIVACIÓN Y ANCLAJE | 25 |
| EL ANCLAJE COMO ASIGNACIÓN DE SENTIDO | 28 |
| EL ANCLAJE COMO INSTRUMENTACIÓN DEL SABER | 29 |
| EL ANCLAJE COMO ENRAIZAMIENTO EN SISTEMA DE PENSAMIENTO | 30 |
| TEJIDO DE NUEVAS PERSPECTIVAS | |
| SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES | 31 |
| ENFOQUE PROCESUAL DE DENISSE JODELET | 31 |
| EL ENFOQUE ESTRUCTURAL DE ABRIC | 34 |
| MARÍA AUXILIADORA BANCHS | 39 |
| PANORAMA REFERENCIAL SOBRE EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIEALES EN MÉXICO | 41 |

CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|---|----|
| ¿QUÉ SON LAS REPRESENTACIONES SOCIALES? | 58 |
| ¿QUÉ SON LAS PRÁCTICAS ESCOLARES | 60 |
| PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA | 65 |
| METODOLOGÍA | 66 |
| LOS SUPUESTOS | 68 |
| UNIVERSO DE ESTUDIO | 68 |
| INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS | 71 |

CAPÍTULO 3

LOS NORMALISTAS: SU CONTEXTO, SUS ESPECIFICIDADES Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE SU PRÁCTICA ESCOLAR

| | |
|--|-----|
| ACTORES: RASGOS GENERALES Y ESCOLARES | 82 |
| DATOS GENERALES | 83 |
| DATOS SOCIOECONÓMICOS | 88 |
| DATOS FAMILIARES | 91 |
| DATOS ESCOLARES | 93 |
| NÚMERO DE OPCIÓN DE LA ENSM | 95 |
| MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LA ENSM DESDE LAS EXPRESIONES DE LOS ACTORES DE CUARTO, SEXTO Y OCTAVO SEMESTRE | 96 |
| PRÁCTICAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA: UN MOSAICO DE ESTRATEGIAS, CONFLICTOS, RETOS Y TEMORES | 102 |
| ADOLESCENTE; INQUIETO, REBELDE, IRRESPETUOSO; PERO, PERMEADO CON UNA MÍNIMA EMPATÍA | 107 |
| DOCENTE TITULAR DE LA ASIGNATURA DE LA ESCUELA SECUNDARIA: DELINADOR DE PRÁCTICAS ESCOLARES ESTÁTICAS | 111 |
| VISIONES SOBRE EL PROFESORADO DE LA ENSM QUE IMPARTE ASIGNATURAS DE ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA: PLANIFICADOR QUE NO ACOMPAÑA | 114 |
| JORNADAS DE PRÁCTICAS ESCOLARES: ENTRE LA OVACIÓN DEL ÉXITO Y EL RUIDO DE SUS DEFICIENCIAS. | 121 |
| AVATARES EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES. | 126 |

| | |
|---|-----------------|
| DEFICIENTES EN CONTENIDOS, EFICIENTES EN LAS ESTRATEGIA DOCENTES TITULARES Y PRACTICANTES: AFINIDADES Y DISCORDANCIAS | 129 . 133 |
| LOS ADOLESCENTES: UN TRANCE DE INCERTIDUMBRES. | 141 |
| EL PROFESORADO DE LA ENSM: PLANIFICADOR QUE NO ACOMPAÑA | 144 |

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE LOS NORMALISTAS DE CUARTO, SEXTO Y OCTAVO SEMESTRE

| | |
|--|-----|
| LOS CONFLICTUADOS Y TEMEROSOS DE CUARTO SEMESTRE: DESLIZÁNDOSE ENTRE LA SUAVIDAD DEL AFECTO Y LAS ASPEREZAS DEL CONFLICTO Y EL TEMOR | 150 |
| LOS ESTUDIANTES DE SEXTO SEMESTRE: TRANSITANDO ENTRE EL RETO Y LA ESTRATEGIA. | 156 |
| LA OVACIÓN DEL VETERANO ESTRATEGA Y RETADOR DE OCTAVO SEMESTRE. | 158 |
| CONCLUSIONES | 163 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA | 169 |
| ANEXO 1 CUESTIONARIO. | 176 |
| ANEXO 2 CONCENTRACIÓN DE LOS DATOS. | 183 |

LISTA DE CUADROS

| | |
|---|----|
| Cuadro A. Asignaturas, propósitos y actividades de acercamiento a la práctica durante los dos primeros semestres. | 61 |
| Cuadro A-1. Asignaturas, propósitos y actividades de acercamiento a la práctica escolar de tercer y cuarto semestre. | 62 |
| Cuadro A-2. Asignaturas, propósitos y actividades de acercamiento a la práctica escolar de séptimo y octavo semestre. | 62 |
| Cuadro A-3. Población general. | 69 |
| Cuadro A-4. Especialidad, población total por especialidad, grado y cantidad de informantes. | 70 |
| Cuadro A-5. Número y porcentaje de informantes por semestre. | 71 |
| Cuadro C. Datos de sus particularidades. | 73 |
| Cuadro C-2 Prácticas en la escuela secundaria. | 74 |
| Cuadro C-2 ^a . Adolescentes de la escuela secundaria. | 74 |
| Cuadro C-2b. Profesor titular de la asignatura en la escuela secundaria. | 75 |
| Cuadro C-2c. Profesor titular de la asignatura de acercamiento a la práctica escolar. | 75 |
| Cuadro C-3. Una jornada de práctica fue exitosa porque: | 75 |
| Cuadro C-3 ^a . Al impartir clase en la escuela secundaria tus principales deficiencias son: | 76 |
| Cuadro C-4. Señala los conflictos que has enfrentado con el profesorado titular del grupo de la secundaria. | 76 |
| Cuadro C-4 ^a . Señala con una (X) la problemática más frecuente que has enfrentado con los estudiantes de la escuela secundaria. | 77 |
| Cuadro C-4b. El profesorado de la ENSM que funge como titular de las asignaturas de acercamiento a las prácticas escolares. | 77 |

| | |
|---|-----|
| Cuadro D. E Edades de los participantes en este estudio. | 84 |
| Cuadro D-1. Estado civil de los estudiantes. | 84 |
| Cuadro D-2. Cantidad de hombres y mujeres. | 85 |
| Cuadro D-3.Delegación o Municipio que habitan. | 86 |
| Cuadro D-4.Cantidad de los que trabajan. | 88 |
| Cuadro D-4ª.Actividades laborales que realizan. | 89 |
| Cuadro D-5. Horas que trabajan. | 90 |
| Cuadro E. Nivel de escolaridad de las madres. | 91 |
| Cuadro E-1.Nivel de escolaridad de los padres. | 92 |
| Cuadro F. Instituciones de egreso. | 93 |
| Cuadro F-1.Promedio general obtenido en el nivel medio superior. | 94 |
| Cuadro G. La ENSM fue la opción. | 95 |
| Cuadro 1. Concentración del total de las respuestas por semestres de motivos de elección de la ENSM. | 97 |
| Cuadro 2. Concentración de las respuestas sobre el término inductor: Prácticas en la escuela secundaria. | 102 |
| Cuadro 3.Concentración sobre la asociación del término inductor: Los adolescentes de la escuela secundaria. | 107 |
| Cuadro 4.Concentración de la asociación sobre el docente titular de la escuela Secundaria. | 111 |
| Cuadro 5.Concentración de la asociación de término inductor: Docente titular de la ENSM que imparte las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar. | 115 |
| Cuadro 6.Una jornada de prácticas fue exitosa porque te adheriste a la planificación de la clase. | 122 |
| Cuadro 6ª. Una jornada de prácticas fue exitosa porque: Participaste en acciones extracurriculares: Concursos de oratoria, exposiciones, periódicos murales, entre otros. | 123 |
| Cuadro 6b.Una jornada fue exitosa porque: Tus alumnos obtuvieron evaluaciones aprobatorias. | 124 |

| | |
|---|-----|
| Cuadro 7. Al impartir clase tienes deficiencias en el control de grupo. | 127 |
| Cuadro 7 ^a . Al impartir clase tienen deficiencias de los contenidos de la asignatura que imparten. | 129 |
| Cuadro 7b. Al impartir clase los estudiantes utilizan estrategias y recursos didácticos. | 132 |
| Cuadro 8. Te sugieren que repitas su estilo de enseñanza. | 134 |
| Cuadro 8 ^a . Los docentes titulares de la asignatura de la escuela secundaria te han permitido realizar tus prácticas. | 135 |
| Cuadro 8b. Te dejan solo con el grupo. | 137 |
| Cuadro 8c. Existe poco o nulo interés del docente titular por brindarte sugerencias. | 139 |
| Cuadro 8d. Te piden que cubras otros grupos porque el docente titular no llegó. | 140 |
| Cuadro 9. Las problemáticas que han detectado con los adolescentes. | 142 |
| Cuadro 10. Es responsable y comprometido porque reorienta la planificación y busca en tiempo conveniente las escuelas en que vas a practicar. | 145 |
| Cuadro 10 ^a . Te visita cuando estás en tus prácticas. | 146 |

INTRODUCCIÓN

El estudio *Los estudiantes normalistas: representaciones sociales de su práctica escolar* se realizó en la Escuela Normal Superior de México (ENSM). La citada institución es formadora de docentes para el nivel secundaria y actualmente está regida por el Plan de Estudios 1999.

Los rasgos de formación del referido Plan de Estudios apuntan a tres campos¹: formación general para educación básica, formación común para todas las especialidades de secundaria y la formación específica por especialidad. Nuestro interés se centra en esta última, concretamente, en las áreas de acercamiento a la práctica escolar.

En dicho Plan de Estudios se exhibe que las actividades escolares que los estudiantes normalistas realizan en las escuelas secundarias están en consonancia con el grado que cursan. Durante el primer y segundo semestres sólo se registran los acontecimientos del ambiente escolar. Del tercer al sexto semestres, en cambio, a los estudiantes ya se les compromete a trabajar frente a grupo. Para finalizar, en el séptimo y octavo, los alumnos se adentran en las escuelas secundarias en condiciones reales de trabajo.

Nuestra experiencia como profesores que hemos impartido las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar en la ENSM nos llevó a observar que algunos estudiantes, año tras año, muestran descontento cuando se les anuncia que se acercan sus jornadas de prácticas. Llama la atención, por ejemplo, el poco esmero en realizar sus planificaciones. Al terminar de impartir su clase en la escuela secundaria se niegan a participar en actividades extracurriculares y a prolongar su estancia en la misma. Han surgido, por lo demás, críticas muy severas por parte de algunos profesores titulares de la escuela secundaria en torno al

¹ SEP (1999) Plan de estudios Licenciatura en educación secundaria elucida la lógica de la organización de contenidos de la forma siguiente:

Formación general, que corresponde a todo profesional de la enseñanza que realiza su labor en la educación básica.

Formación común a todos los licenciados en educación secundaria, incluidas sus distintas especialidades.

Formación específica, referida a los contenidos científicos y a las competencias didácticas requeridas por cada especialidad.

desempeño de los estudiantes normalistas frente a grupo y, actualmente, no resulta extraño que algunos directivos de escuelas secundarias rechacen nuestra solicitud para que los estudiantes realicen sus prácticas escolares.

Como puede apreciarse, el panorama se torna complejo: el estudiante da muestras de desinterés por incursionar a las escuelas secundarias, el titular de la secundaria hace pública una perspectiva que desdibuja la participación del normalista y algunos directivos impiden su acceso.

Entender esa problemática implicó ir al encuentro de los estudiantes normalistas y apropiarnos de lo que ellos piensan, de lo que sienten, esto es, de sus representaciones sociales (RS) porque éstas constituyen el vínculo al que adhieren sus marcos de acción. Las representaciones sociales funcionan como ordenadoras de las orientaciones que les permiten encaminar sus intereses y legitimar sus prácticas en sus distintas dimensiones de intervención.

Las RS son definidas por Moscovici (1979) como un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible su realidad física y social. El autor citado, plantea que las representaciones sociales *es lo que se dice sobre algo o alguien*. Por tanto, pretendemos recuperar sólo las expresiones del sentido común que los estudiantes emiten sobre sus prácticas escolares y nos apartamos del reconocimiento de los procesos de las mismas.

Nuestro propósito es, así, conocer y analizar las representaciones sociales que los estudiantes tienen sobre sus prácticas escolares vinculando sus escenarios particulares, acciones, opiniones, situaciones y actores con quienes entablan contacto en el escenario de la escuela secundaria. Al mismo tiempo, nos proponemos analizar, comparar e interpretar las representaciones sociales de las prácticas escolares desde la visión de los estudiantes que cursan distintos semestres en la ENSM.

Partimos de dos supuestos. El primero considera que las representaciones sociales del alumnado se anudan con sus escenarios particulares: el motivo de elección de la ENSM y el semestre que cursan. El segundo supuesto, exhibe que las prácticas escolares de los alumnos que estudian octavo semestre se distancian de la visión de los estudiantes que cursan sexto y cuarto porque éstos poseen menos experiencia en su incursión a las prácticas.

El reconocimiento de lo descrito nos obliga a formularnos las siguientes preguntas: ¿el escenario particular; la opción y elección de la escuela y el semestre que cursan influyen en las representaciones sociales en torno a su práctica escolar? ¿Cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes de la ENSM respecto a sus prácticas escolares; adolescentes; profesorado titular de la escuela secundaria y profesorado que atiende las asignaturas de acercamientos a la práctica escolar; actores todos que se entrecruzan en sus jornadas de prácticas? ¿Qué tipo de representaciones sociales reconocen en sus prácticas exitosas y en sus deficiencias como practicantes? ¿Qué expresan sobre los conflictos enfrentados durante el desarrollo de sus prácticas con el profesorado titular de la escuela secundaria, las problemáticas que envuelven a los adolescentes y las actitudes asumidas del profesorado de la ENSM que imparte las asignaturas de acercamiento a las jornadas de prácticas escolares?

Nuestro estudio se reviste de la perspectiva de las representaciones sociales de Moscovici (1979), Jodelet (1986), Banchs (2000) y Abric (2004). Se acudió a Moscovici (1979) porque es considerado el creador de las representaciones sociales y definió a éstas como las elaboraciones que un determinado grupo social hace *sobre algo o alguien*. Por lo que respecta al acopio de la información utilizamos entre otros, la asociación libre de Abric (2004). Se recuperaron los señalamientos de Banchs (2000) en torno a su análisis sobre la existencia de dos perspectivas en la investigación de las representaciones sociales: la estructural y la procesual y nos apoyamos en su versión de que no es definitorio el uso de las técnicas instrumentales, sino la posición epistemológica que asumimos como investigadores; en nuestro caso, hicimos uso de una técnica cuantitativa _cuestionario estructurado_ pero, resaltamos la perspectiva procesual de Jodelet(1986) misma que

considera relevante aprehender los sentidos y conectar a los actores con el contexto cultural.

Para el acopio de la información se diseñó un cuestionario donde utilizamos entre otros, los términos inductores (Abric, 2004) que consisten en colocar expresiones alusivas a las prácticas escolares² para que el informante seleccione la respuesta que asocie con los términos citados.

El cuestionario se aplicó a 500 estudiantes pertenecientes a 11³ especialidades de la ENSM de ambos turnos de los semestres cuarto, sexto y octavo.

En correspondencia con lo dicho, integramos los planteamientos en cuatro capítulos.

En el primer capítulo elaboramos una descripción y algunas aproximaciones de análisis del origen y transición de las representaciones sociales desde la visión originaria de representación colectiva de Durkheim; el surgimiento de las representaciones sociales con Moscovici y la transformación en nuevos marcos conceptuales mediados por estudios realizados por Jodelet y Abric entre otros. Asimismo, se destaca un breve panorama referencial sobre algunas investigaciones que han incorporado la perspectiva de las representaciones sociales.

El capítulo segundo da cuenta de la metodología de la investigación definida desde los rasgos de las representaciones sociales. Se explican que son las RS, las prácticas escolares y se configura el armado metodológico.

El capítulo tres plasma los rasgos generales y escolares; analiza e interpreta los resultados de la investigación sobre las RS de los estudiantes del cuarto, sexto y octavo semestre en relación con sus prácticas en la escuela secundaria vinculado a los actores con los que interactúa cotidianamente: adolescentes, profesorado titular de la escuela secundaria y docentes de la ENSM que imparten las asignaturas de acercamiento a las prácticas

2 Creemos conveniente mencionar que hemos impartido la asignatura de acercamiento a la práctica escolar desde que se puso en marcha el Plan 99 y hacemos esa referencia empírica, porque los planteamientos curriculares anuncian que los estudiantes registren en sus diarios, las acciones concretas llevadas a cabo durante sus prácticas escolares. Lo aclaramos, porque es a partir del análisis de éstos que se desprenden las distintas respuestas que se incluyen en el cuestionario utilizado para realizar este estudio.

3 Se omitió la especialidad en francés por su escasa matrícula.

escolares; se anudan también las acciones de las prácticas exitosas y deficientes así como las situaciones problemáticas y opiniones sobre su profesorado de la ENSM.

En el capítulo cuatro localizamos un análisis general del entramado de las RS desde la visión que guardan los estudiantes normalistas ubicados en un determinado semestre.

Por último, colocamos las conclusiones, las referencias bibliográficas y el apartado de anexos.

En el análisis de los hallazgos localizados en el cuestionario estandarizado aplicado a los 500 estudiantes normalistas de cuarto, sexto y octavo semestre se exhiben algunos rasgos distintivos adheridos al grado al que pertenecían, pero, también aparecieron perspectivas afines independientemente del semestre que cursaban. Fue muy notorio que los estudiantes de cuarto semestre refirieran representaciones que denotaron deficiencias como resultado de su temprana intervención en las aulas, sin embargo, un aspecto interesante de rescatarse es que los estudiantes que cursan el sexto y octavo semestre y que supondríamos han establecido mayor contacto con su entorno escolar aún están lejos de exponernos una representación exitosa asociada con sus prácticas escolares

La dinámica del trabajo hizo visible el sentido que dieron al conjunto de actores, acciones, y situaciones con lo que habitualmente los normalistas interactúan en sus prácticas escolares en compañía de sus asociados y en la singularidad de su escenario, mismo que nos ofreció un panorama desafiante para entenderlo e interpretarlo; sin embargo, queremos enfatizar que si bien es cierto que los resultados de este estudio ofrecen marcos de referencia problemáticos, nuestra intención es mantenernos al margen de esas connotaciones, y anticipamos que no pretendemos impugnar o aprobar las jornadas de intervención de los estudiantes en las escuelas secundarias; sólo insistimos en analizar los anclajes del sentido común que manifiestan los practicantes en la singularidad de su escenario.

Para cerrar; sostenemos que las representaciones sociales encontradas obedecen sólo a ese contexto, a esos estudiantes de la ENSM y a esa temporalidad, por ello, los hallazgos no pretenden generalizarse.

CAPÍTULO 1

REPRESENTACIONES SOCIALES: GENESIS Y TRANSICIÓN

Todo conocimiento está mediatizado. Para conocer necesitamos o bien conceptos o bien imágenes, o signos o símbolos. Melich (1998)

Actualmente, la perspectiva de las representaciones sociales (RS) ha cobrado gran notoriedad al localizarse en investigaciones de distintos escenarios educativos cuyos hallazgos reconocen que los actores en compañía de otros despliegan sus acciones vinculadas con las formas de pensamiento de su grupo o comunidad de pertenencia.

Para Schutz (1993) vivir con y para los otros; orientar nuestra vida y compartir actividades o trabajos comunes entre contemporáneos, predecesores y sucesores, nos permite que influyan en nosotros e influyamos a los otros y se supone que comprendemos y somos comprendidos. En sus palabras:

En estos actos de establecimiento e interpretación de significados se construyen para nosotros, en grados variados de anonimidad, en una mayor o menor intimidad de vivencia, en múltiples perspectivas que se entrecruzan, el significado estructural del mundo social, que es tanto nuestro mundo (Schutz, 1993: 39).

Moscovici define las representaciones sociales como entidades casi tangibles que se dinamizan, se entrecruzan incesantemente en nuestro universo cotidiano y se objetivan mediante acciones y gesticulaciones; comunicaciones del sentido común que se intercambian entre los actores que mantienen relaciones sociales estrechas. “La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades

psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”.(Moscovici,1979:18):“

Para Moscovici (1979) una representación social está compuesta de figuras y expresiones socializadas, es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes, es la distancia que existe entre el objeto mismo y la representación que alguien hace de él. Si hacemos un traslado actual de los planteamientos de Moscovici podemos anunciar que los diferentes grupos sociales conviven cotidianamente con informaciones de distintos tópicos; llámense reformas curriculares, diversidad cultural, competencias, interculturalidad, neoliberalismo, productos transgénicos, entre otros, que aparecen en los distintos medios de comunicación masivos, sin embargo, una vez que esos saberes son incorporados por los diferentes grupos sociales no existe la certidumbre que se encuentren necesariamente adheridas a los ordenamientos de las explicaciones de los expertos, y precisamente a esos pronunciamientos Moscovici les nombró *el nuevo sentido común*.

La representación social es la configuración de un pensamiento compartido que enarbola las orientaciones de un determinado grupo social y se constituye en el lenguaje común que es aceptado y asegura cohesión entre sus miembros; de esa manera, cada grupo naturaliza intereses y prácticas en sus distintos planos de intervención. Sin embargo, cabe resaltar, que las RS aunque se constituyeron en la psicología social se fincaron en los planteamientos sociológicos de Emilio Durkheim.

Representaciones colectivas de Emilio Durkheim

Situamos a la fuente primaria, las representaciones colectivas de Emilio Durkheim, como un ejercicio de ordenamiento que dé cuenta de dónde procede la visión expresada por Serge Moscovici, *la representación social*.

Justamente, en términos de Jodelet (1986:469): “El concepto de representación social –o más bien, colectiva— aparece en sociología”.

Atendiendo a la versión citada, Durkheim devela por primera vez la temática de la representación articulada con un marcado carácter coercitivo que asoma un sujeto que incorpora en su conciencia supuestos originados a partir de las múltiples intervenciones exteriores que le marcan los rasgos de su trayectoria. Para este autor, toda sociedad es una estructura integrada que demanda representaciones colectivas que regulen las relaciones sociales para mantener el equilibrio social.

Durkheim dispuso también de la existencia de vínculos indisolubles entre la definición del ser social y del ser individual: El ser social se expresa sólo por el sistema de pensamientos que se enmarcan en su sociedad y el ser individual se caracteriza un pensamiento particular formado por sus estados mentales que le posicionan como un ser único que recobra distancia de los demás.

El proceso psíquico de los seres son componentes individuales que quedan excluidos de cualquier explicación como hecho social. Así pues, todo proceder individual no explica un hecho social; éste es externo, una realidad objetiva. Durkheim (1971:19) considera que “El pensamiento colectivo debe ser estudiado como un todo, en su forma y en su materia, en sí mismo y por sí mismo, teniendo presente lo que tiene de particular, y hay que dejar para el porvenir el cuidado de investigar en qué medida se parece al pensamiento de los individuos particulares”.

Para Durkheim, el ser social se construye mediante la contribución que impulsa el pensamiento de las representaciones colectivas, llámense leyendas, sentimientos, mitos, normas, religión, concepciones morales, filosofías propias de una sociedad pre-moderna del siglo XIX. Esas visiones estaban plagadas con las añejas tradiciones de los predecesores que fueron transmitidas de generación en generación.

Para el autor mencionado es obvio que las representaciones colectivas son las instancias más relevantes porque provocan vínculos cohesionadores entre los miembros de una sociedad. Para Piña (2004:26): “las representaciones colectivas son las creencias dominantes en una determinada sociedad que se incorporan en cada uno de sus individuos. Las representaciones colectivas son todo el pensamiento colectivo incorporado en cada una de las personas”.

La representación colectiva es el marco indicador que asegura y maximiza la apropiación y reproducción. No posibilita al individuo a redimensionar las imposiciones. Es un modelado ajeno y distante al individuo. A éste lo coloca en un estado completo de indefensión donde mecánicamente asume toda premisa que le ha sido impuesto desde fuera.

En este sentido, las primeras implicaciones sobre representaciones se enfocaban en los principios impuestos como orden social para asegurar que las personas internalizaran una herencia cultural. Las huellas las localizamos en las reglas del método sociológico (1971). Durkheim explica las representaciones colectivas como formas de conciencia que los particulares asumen desde una imposición social.

En el mismo tono, Durkheim refiere que las manifestaciones religiosas y los mitos fortalecen las representaciones colectivas como un legado social coercitivo que, como consecuencia directa, la persona tiene que incorporar en su estructura de pensamiento y difundir mediante sus interacciones sociales.

Colectiva es una visión compartida por los individuos. Representa una sedimentación inamovible y anquilosada que permanece en el entorno de una sociedad y que se traduce en modelos de concepciones homogéneas que guían un devenir al cual se adhieren y reacomodan los actores según las situaciones.

Las representaciones colectivas no se ponen en tela de juicio: son revestimientos del cuerpo colectivo como resultado de experiencias repetidas que se han consolidado mediante reglas jerárquicas que marcan claramente la autoridad y las funciones de cada quien. Para Durkheim (1971:35): “No podemos ni soñar en poner en duda su existencia, ya que la

percibimos al mismo tiempo que la nuestra propia. No sólo están en nosotros, sino que, siendo un producto de repetidas experiencias, tienen una especie de ascendente y autoridad surgida en esa misma repetición y del hábito resultante”

Las representaciones colectivas de Durkheim son ideas colectivas fijadas en las personas para luego, ser objetivadas. De esta manera, la forma de ser, estar y relacionarse con el mundo y con los otros, no sólo es una construcción endógena, sino obedece también al contacto con la colectividad. Las representaciones colectivas de un grupo social, no se interpretan desde la actitud unidireccional de los individuos; sólo se comprenden en vinculación constante con el trama de los hechos sociales que los envuelven. Las representaciones colectivas configuran un pensamiento colectivo lineal, aglutinado por una cosmovisión general que constituye una filosofía sobre el mundo de la vida.

Diferencias entre representaciones colectivas y sociales

Recordemos que la visión de Durkheim se apega a lo religioso y a lo mítico; ambos internalizados en el individuo desde intereses exógenos; en tanto, las representaciones sociales de Moscovici son construcciones elaboradas desde los marcos y las voces de los propios contemporáneos u asociados y funcionan como signos cohesionadores del propio grupo social que los erige.

La visión de Durkheim circulaba en torno a la categoría principal de que la vida social era la condición de todo pensamiento organizado, pero pierde claridad porque no explica las múltiples formas de organización del pensamiento, es ahí donde Moscovici le debate argumentando que entonces cada especialista para darle un significado singular debe insertarse en un determinado ámbito de la ciencia. “Los antropólogos se vuelven hacia el estudio de los mitos; los sociólogos hacia el estudio de las ciencias; los lingüistas hacia el estudio de la lengua y su dimensión semántica”. (Moscovici, 1979:28).

Moscovici no concibe que todo pensamiento organizado sea una representación social, el va más allá cuando expone que las representaciones sociales son elaboraciones de los propios grupos sociales instalados en las sociedades modernas. Lo colectivo se refiere al cúmulo de creencias compartidas por un conjunto de individuos que no necesariamente se relacionan entre sí; en tanto lo social se apega a quienes mantienen vínculos.

Las representaciones colectivas son ajenas a los miembros de la comunidad social, ellos no han participado en construirlas, les han sido arbitrariamente delegadas, en tanto, el tejido de las RS se objetiva mediante una serie de actividades e interrelaciones que los actores dinamizan en su pequeño mundo y no se edifican de igual forma para todos los grupos, pues cada uno, irradia imágenes históricas distintas por la heterogeneidad de símbolos de los que cada grupo se apropia, otorgando así significaciones distintas; pero, existe algo en común, las representaciones sociales se construyen mediante los procesos de intersubjetividad cara a cara en su mundo inmediato.

Elejabarrieta (1991) señala que las RS son formas de conocimiento dado por juicios de valor, imágenes y actitudes que produce la significación de los objetos para un determinado grupo.

De esta manera, las pautas que regulan las intrincadas interacciones con los otros se configuran y objetivan en las múltiples formas de prácticas y costumbres; manifestaciones imbricadas de urdimbres del escenario particular que lega transacciones y relaciones promoviendo así, el anclaje de sus representaciones sociales.

Las representaciones sociales son elaboraciones de los actores; ellos las leen, las reelaboran y las resignifican, y se conforman en códigos de comunicación, mediante las cuales explican su realidad inmediata, en el marco de su grupo específico. En tanto, las representaciones colectivas son generales porque atraviesan a todos los miembros; ellos las internalizan, legitiman y auto reproducen.

Una vez reconstruidos los aspectos que demarcan a las representaciones colectivas de las representaciones sociales en el siguiente apartado daremos cuenta del surgimiento de las representaciones sociales.

Representaciones sociales de Moscovici

El contexto de la investigación de Moscovici se sitúa en París, en la época de los 50's del siglo pasado, caracterizado por un gran cúmulo de avances especializados en la ciencia y la tecnología. La perspectiva teórica dominante era el positivismo, mismo que imponía la rigurosidad unidireccional basada en el determinismo de la homogeneización del método hipotético deductivo; la explicación de carácter causalista. En palabras de Moscovici (1979:10) “una filosofía positivista que (...) da importancia a las predicciones verificables por la experiencia y a los fenómenos directamente observables (...) esta tradición y esta filosofía impiden el desarrollo de la psicología social”

En el mismo escenario, se muestra la plataforma de una sociedad moderna sumergida en concepciones científicas delineadas sólo de revestimientos especializados; afirmaciones sostenidas por los científicos y especialistas desapegada del mundo del sentido común; de esa manera, a los parisienses se les consideraba personas informadas que adquirirían conocimientos mediante los distintos medios de comunicación masiva, e incorporaban saberes en función de sus esquemas referenciales, del estatus académico y de su división social del trabajo; ya sea como especialista, sabio aficionado o sólo consumidor de información.

El panorama citado desencadena que Moscovici aborde el estudio sobre cómo se descodifica el lenguaje científico del psicoanálisis por los actores no especialistas posicionados en las distintas esferas sociales e intelectuales, y de esa forma se convierte en

el primer exponente sobre las representaciones sociales, mediante su obra impregnada de psicología social y de sociología del conocimiento a la que denominó. *El psicoanálisis su imagen y su público* y que constituyó su tesis doctoral

Moscovici inicia su investigación desde dos planteamientos: *cómo el psicoanálisis se le representa y modela el gran público y a través de qué caminos se construye la imagen que se tiene de él*. Para responder a sus cuestionamientos, primero recopila información mediante cuestionarios dirigidos a muestras de población, en tanto, que para abordar la segunda pregunta utiliza análisis minuciosos de los contenidos de la prensa durante un período determinado.

Cabe mencionar que la propia naturaleza del enfoque mencionado no promueve la recuperación de una visión generalizada de las representaciones de los parisienses en torno al psicoanálisis, de modo tal, que habría que tipificarlos tomando en cuenta ciertos rasgos específicos: clases medias, población liberal, población obrera, población estudiantil, y otros; pero, además, agrega un análisis crítico de contenidos sobre artículos concernientes al psicoanálisis en diversas fuentes escritas y en distintas fechas de los años cincuentas.

Las preguntas que formula en sus cuestionarios pretendieron aprehender tres dimensiones que poseen interdependencia: la información, el campo de representación y la actitud.

La información es la dimensión conceptual, es referente a los conocimientos que atesora un grupo específico, en relación con los saberes del psicoanálisis.

En palabras de Moscovici (1979:45-46)

La información *dimensión o concepto* se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social, en nuestro caso, el psicoanálisis (...) las preguntas que definieron la dimensión “información” en uno de los subgrupos (A) de las clases medias:

- Según usted, ¿cuál es la duración de un tratamiento psicoanalítico?
 - a) 1 a 2 años y más de 2 años.

b) unos meses, o sin opinión.

(...) ¿Recuerda quién es el creador del psicoanálisis?

a) S. Freud.

b) poco, nada, sin respuesta.

En lo referente al campo de representación Moscovici (1979:46) refiere:

“Campo de representación” nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación. Las opiniones pueden recubrir el contenido representado, pero ello, no quiere decir que este conjunto esté ordenado y estructurado. La noción de dimensión nos obliga a estimar que existe un campo de representación, una imagen, allí donde hay una unidad jerarquizada de los elementos

En ese sentido, para aprehender el campo de representación o imagen Moscovici plantea preguntas que incluyan a las imágenes sobre dos actores: el psicoanalizado y el psicoanalista. Moscovici (1979:46-47) lo enuncia de la siguiente manera:

En su opinión, para psicoanalizarse, hay que tener una personalidad:

a) fuerte;

b) esto no tiene importancia;

c) débil.

La imagen del psicoanalista es:

a) completa y pasiva;

b) trivial y negativa;

c) sin imagen.

¿Cree que el psicoanalista puede contribuir a la educación de los niños?

- a) sí;
- b) no, sin opinión.

¿A cuál de las siguientes prácticas cree usted que el psicoanalista se acerca más?

- a) conversación, confesión;
- b) hipnotismo, sugestión, ocultismo, narcoanálisis.

Con respecto al que se hace analizar, la actitud del psicoanalista se puede comparar con la de un:

- a) médico, amigo;
- b) observador, allegado.

¿Cree usted que daña o ayuda a la personalidad del individuo que se somete a él?

- a) ayuda;
- b) daña; eso depende; sin opinión.

En tanto, que la actitud se refiere a una toma de posición, entre otros, de las contribuciones del psicoanálisis a la educación de los niños y a las técnicas que utiliza cotidianamente durante las terapias:

Moscovici (1979:47) lo anuncia a continuación:

Las personas favorables al psicoanálisis (...) _estiman que el psicoanálisis es aplicable en general; (...) _se harían analizar, llegado el caso; (...) _consentirían en hacer analizar a sus hijos si sintieran necesidad de hacerlo. (...)

Las personas desfavorables responden: (...) _ellos no se harían analizar; _la utilización del psicoanálisis en la orientación profesional debe encararse con cierta circunspección; _no harían psicoanalizar a sus hijos; _las personas que se hacen psicoanalizar son débiles; _el psicoanálisis no proporciona ninguna ayuda.

Moscovici (1979) hace referencia, que rescatar sólo una de las dimensiones no necesariamente engloba la representación social, pues nos remitiría a sólo una de las partes que la constituyen, la representación social implica un engarzamiento directo sobre la base cognitiva o conceptual, el campo de representación como ya se mencionó, y las actitudes; todo ello conforma una amalgama de referentes imprescindibles pues si no fuera así, se emitirían sólo opiniones y actitudes aisladas sin aludir necesariamente a una representación social. Por esto: “Las tres dimensiones _ información, campo de representación o imagen, actitud_ de la representación social del psicoanálisis nos dan una idea de su contenido y de su sentido” (Moscovici, 1979:48).

Banchs (2000) coincide con Moscovici al mencionar que el campo de representación implica mayor complejidad porque aprehender la RS implica analizar la totalidad de las respuestas y no solamente los fragmentos o retazos discursivos. Esto porque las expresiones desorganizadas y dispersas de los informantes pueden desencadenar sólo puntos de vista y actitudes que no apuntalan a una representación social.

De este modo, los hallazgos de la investigación de Moscovici denotan un transitar entre la dirección científica que permeaba al psicoanálisis y un proceso fuertemente marcado por la subjetividad que le adjudicaba cada grupo social; es decir se reorienta un modelo teórico de carácter científico a los límites cognitivos y de condición social de cada grupo. Lo anterior resalta que en esa sociedad moderna, se imponen versiones que expresan un híbrido donde la constante es la integración ciencia-sentido común, y en consecuencia para el autor citado se instituye un conocimiento científico popularizado o un nuevo sentido común.

De esta manera las representaciones sociales son principios orientadores de un determinado grupo social inserto en un contexto particular. Las RS se instauran como elementos aglutinadores y como marcos interpretativos, mediante el cual los grupos sociales reconocen como legítimo el abordaje de una determinada acción ante algún acontecimiento o sobre algún personaje en particular.

El estudio de Moscovici muestra que lo social convierte a un determinado conocimiento en representación pero ésta también transforma lo social; para Jodelet (1986) existen dos procesos indisolubles que envuelven a los distintos grupos de una población: la objetivación y el anclaje.

Objetivación y anclaje

La primera materializa o concretiza las imágenes o conceptos abstractos hacia un terreno tangible o real y el segundo inserta en los particulares escalas valorativas o redes de significados.

La objetivación es la cosa terrenal conectada con el vocablo. Doise *et al* (1992) le atribuye una función social porque al existir coincidencias en los marcos explicativos de quienes pertenecen a un determinado grupo, favorece a su integración.

Objetivar es hacer tangible y concreta la dimensión del mundo de significados compartidos de un determinado grupo social, caso del estudio de Moscovici, si bien el psicoanálisis plantea conceptos como complejo de Edipo, pulsiones, neurosis, narcisismo, transferencia, inconsciente, conciencia y represión entre otros. El grupo social que se apropia de una determinada categoría le otorga su propio significado apartado de la pulcritud científica de sus creadores, priorizando así un tejido de saberes que finalmente los cohesionan y les plantea un escenario más funcional.

La objetivación a propósito del estudio de Moscovici, cada grupo de informantes seleccionó fragmentos del psicoanálisis que se dinamizaron en su entorno social, objetivando una apreciación particular dissociada de los contextos científicos, y más envuelta con los rasgos propios de sus pautas culturales. De esa manera, resulta coherente

su sistema valoral; pues para su grupo social configurará su marco interpretativo de la realidad social.

La objetivación para Jodelet (1986) implica tres fases: la selección y descontextualización de los elementos de la teoría, la formación de un núcleo figurativo y la naturalización. La fase de selección y descontextualización de los elementos de la teoría implica que cada grupo social posee ciertos criterios que regulan sus visiones. En caso del estudio de Moscovici se entiende que no todos tienen la misma información, así que procedieron a seleccionar sus representaciones sobre el psicoanálisis en función de las pautas culturales y orden moral en que se movilizan cotidianamente en su contexto de intervención. Al mismo tiempo son creaciones propias de los miembros de un determinado grupo social que las reorganiza y acomoda a sus dominios, resultando con ello, visiones popularizadas alejadas del contexto epistemológico y metodológico de los expertos que las ha erigido.

Desde esta versión no extrañe que actualmente la iglesia católica condene el aborto y el matrimonio entre personas del mismo sexo pues sus propios postulados les dan orientaciones en ese sentido, en tanto, los grupos no conservadores saltan esas fronteras y reconocen su viabilidad. Sin embargo, nadie asegura que ambos grupos conozcan a fondo los términos médicos y legales del proceso que debaten.

Retornando a las fases de la objetivación que anuncia Jodelet, ahora, damos cuenta de la formación de un núcleo figurativo: en este tópico se devela una estructura conceptual emanada del orden mental que hace visibles los ordenamientos valorales elaborados por un determinado grupo social. De esta manera las concepciones teóricas son redefinidas coherentemente por los particulares y las matizan en distintos niveles jerárquicos. Si vinculamos lo dicho con el estudio de Moscovici, ahí localizamos que los planteamientos teóricos se estructuran según cada grupo social, ejemplo de ello; las categorías de consciente e inconsciente surgen como dos fuerzas oponentes para segregarse la sexualidad.

En palabras de Jodelet (1986:482-483):

Una estructura de imagen reproducirá de manera visible una estructura conceptual (...). La ocultación de la sexualidad ha conllevado la eliminación, dentro de la reconstrucción esquemática, de un elemento, esencial en la teoría, la libido, directamente asociada a la sexualidad. (...)Las figuras, elementos del pensamiento, se convierten en elementos de la realidad, referentes para el concepto. El modelo figurativo utilizado como si realmente demarcara fenómenos, adquiere un status de evidencia; una vez considerado como adquiridos, integra los elementos de la ciencia en una realidad de sentido común.

Por último, la fase de naturalización es el resultado de la integración de los planteamientos científicos en la realidad empírica del grupo social, que da por sentada su certeza y efectividad, cobrando así un estatus de legitimidad para quienes lo comparten. De esa manera, se da cuenta que la incorporación del modelo figurativo adjudica una dimensión del sentido común a los paradigmas científicos.

Las tres fases mencionadas de la objetivación desempeñan un papel fundamental, no sólo en el contexto de la investigación de Moscovici; también trastoca otros. Si la objetivación exhibe la instauración del conocimiento que hace funcionales los vínculos entre los miembros de cada grupo social, el anclaje da cuenta de la inserción de ese algo o alguien en el pensamiento. Son los principios de significado que los diferencian de los otros y que los reviste de características propias. El anclaje desempeña un papel fundamental en la constitución de su identidad, en sus transacciones afectivas y nos adentra a los universos simbólicos que los circunscriben a una forma particular de interpretar su mundo de la vida.

El anclaje reafirma los ámbitos de la vida social de los individuos que se materializan en conflictos, liderazgos, guerras, segregación racial, pobreza, hambruna, contaminación, narcotráfico, desempleo, terrorismo, devaluación, calentamiento global, secuestros, entre otros, que no son motivo de esta investigación pero quizá obedezca al resultado de la representación que otorgan los políticos al emprender sus decisiones.

Para Jodelet (1986) los resultados recientes sobre las investigaciones sobre representaciones y procesos cognitivos plantea que el anclaje es la inserción del conocimiento que funge como marco referencial y que cobra un sentido útil para quienes lo comparten.

En expresión de Moscovici (1979) para comprender los fenómenos el anclaje tiene que analizarse desde las perspectivas del significado o de la escala valoral que le confieren al objeto representado, esto es el enraizamiento de perspectivas que le adjudica un determinado grupo social. En palabras de Moscovici (1979:121):“El anclaje designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad. En otros términos, a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, y este concepto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes”.

De esa manera, confieren a un mismo fenómeno los distintos grupos sociales llámense estudiantes, obreros, intelectuales y clases medias versiones que los reviste de un sentido de pertenencia a su grupo sociocultural.

El anclaje como asignación de sentido

El anclaje asigna el sentido de un determinado grupo social; entre sus miembros comparten una serie de juicios ya inscrito en sus registros de pensamiento, esquemas forjados mediante sus propios instrumentos culturales que los arropan de pautas que funcionan como elementos relevantes para ilustrar la autenticidad del sentido de sus intenciones, y que constituyen los puntos clave que los identifica y cohesionan para realizar procesos de negociación y consenso que les aseguran de alguna manera bordear aún más sus vínculos de interdependencia.

Para Jodelet (1986:487):

El grupo expresa sus contornos y su identidad a través del sentido que confiere a su representación. Este aspecto del proceso de anclaje resulta importante desde el punto de vista del análisis teórico de una representación. Al poner de manifiesto un principio de significado, provisto de apoyo social, se asegura la interdependencia de los elementos de una representación y constituye una indicación fecunda para tratar las relaciones existentes entre los contenidos de un campo de representación.

El anclaje como instrumentación del saber

Las personas se encierran en una visión sobre algo o alguien compatible con su grupo social, ahí se constituyen convicciones derivadas de las resignificaciones organizativas de su pensamiento, que les devela que su descodificación de la realidad los situará en abordar una determinada práctica social envuelta precisamente por las redes de su propio tejido de comprensión.

De esa manera, no resulta extraño que las interpretaciones de los distintos grupos sociales sobre la temática psicoanalítica en la investigación de Moscovici (1979) consistiera en ordenar los planteamientos científicos desde su propio juicio; enraizándose así, una definición que los compromete a dirigirse y regularse con los otros y ellos mismos en función de los límites o alcances de su propia elaboración inmersa más en el sentido común que en los pliegues del lenguaje científico.

Este proceso señala Jodelet (1986:487):“En el caso del psicoanálisis, esta modalidad transforma la ciencia en saber útil para todos, confiriéndole un valor funcional en la comprensión e interpretación de nosotros mismos y de aquellos que nos rodean”.

La actividad colectiva entre los miembros de un grupo está anclada de pensamientos envueltos por procesos que sostienen sus propias razones en una interpenetración bilateral

que facilita a los interlocutores incorporar puntos de vista acorde a la lectura del contexto anudada en comprender la realidad social desde el dominio de sus propios lenguajes.

La objetivación expresa los significados en forma material y concreta; es la manifestación de códigos homogéneos pertenecientes a un determinado grupo social que permite comprenderse desde sus propios pronunciamientos, dando un sentido identitario. Objetivación y anclaje son indisolubles, una no es indiferente del otro; ambos se reafirman, sin embargo, sus límites no son infinitos porque las representaciones sociales también se reinventan en la medida que se formulan nuevos horizontes.

En anclaje como enraizamiento en el sistema de pensamiento.

Las personas internalizan conocimientos que se convierten en la lente que les guía para intervenir en la sociedad, pero suele ocurrir que aquellos se empañan con los planteamientos que hasta cierto punto les han resultado y por ende se resisten ante cualquier nuevo conocimiento que quebrante su estructura de pensamiento. Moscovici lo resalta cuando divulga que algunos planteamientos psicoanalíticos perturbaban el sistema de normas de los parisienses de los años cincuenta. Así que cuando una nueva disciplina irrumpe cambiará también el orden de su comprensión e intervención. En términos de Jodelet (1986:491): “El cambio cultural, puede incidir sobre los modelos de pensamiento y de conducta que modifican de manera profunda las experiencias por mediación de las representaciones”

Desde esa visión la objetivación y el anclaje se asocian constante, tornándose indisolubles; si uno se fractura provocará en el otro los mismos desórdenes y obviamente alterará el orden de sus representaciones sociales.

Evocar a la representación siempre nos remite a un sujeto, un suceso, un saber; es ese algo que se dice de alguna persona o cosa tangible o intangible. Es una acción mental que despliega un determinado grupo social apegado a sus posicionamientos sobre acontecimientos, individuos, objetos y otros, que directamente les atañe. Una

representación posee un orden y una estructura lógica que posibilita los procesos de interacción e incluso orienta las acciones entre aquellos que la comparten en un espacio y contexto específico.

Desde la posición de Moscovici las representaciones sociales sobre el psicoanálisis expresaron sólo el sentido común de distintos grupos de actores sociales sobre lo que las comunidades de expertos validaban sólo como científico, existiendo un gran distanciamiento entre la particularidad de la gente común, u hombre de la calle, a las voces de los científicos y expertos portadores de los linajes intelectuales sobre el psicoanálisis.

Otro contenido de relevancia en su estudio, es su incursión al horizonte de las certezas espontáneas, ese mundo inmediato en interacción con los asociados que construyen en conjunto esquemas de significado compartidos. En ese tenor, Moscovici instaura un nuevo modelo de investigación que quebranta el extendido marco de una ciencia positivista que regulaba la producción investigativa en el campo de las ciencias sociales.

Sin embargo, el proceso de investigación sobre las (RS), no se ha mantenido cristalizado, esto supone un cambio sustancial porque devienen otras dimensiones que presentan repertorios que develan y alientan otra pluralidad de pronunciamientos más enriquecedores sobre el acto investigativo de este ámbito.

Tejido de nueva perspectiva sobre las representaciones sociales

Entre los autores que dieron empuje a las RS, ya se mencionó a Jodelet y le siguen Abric, éste último reporta innovaciones en la dimensión instrumental al introducir la teoría del núcleo central y sus elementos periféricos. En tanto, la venezolana Banchs (2000) realizará un análisis minucioso sobre el estado que guardan las (RS).

Así, las representaciones sociales son textos complejos que no descansarán sólo en los pliegues del trama moscoviciano; surgirán otros planteamientos para arribar a ellas.

Enfoque procesual de Denisse Jodelet

Jodelet (1986) afirma que las representaciones sociales se alejan de percepciones intraindividuales solamente y rescatan el contexto sociocultural e histórico, y agrega que los problemas sociales de la vida cotidiana se redimensionan hacia otras latitudes de investigación en las ciencias sociales de las comunidades contemporáneas.

Considera relevante estudiar las representaciones sociales a las que coloca como concepto adherido a distintas disciplinas del conocimiento llámense lingüística, psicoanálisis, ciencias cognitivas y psicología entre otras, y porque la construcción de la realidad que los actores imprimen a su universo de vida, obedecen a un significado generado mediante su interacción colectiva e individual; asimismo, aclara que hay que analizar el conglomerado de significados que los actores sociales implementan para actuar y otorgar sentido a su existencia.

Jodelet (1986) aclara que si con Moscovici se construyó una vertiente de indagación con su objeto y marco teórico particular, ahora, hace hincapié en que se han extendido las investigaciones de múltiples fenómenos y diferentes laberintos; colectivos, sociales, particulares y psicológicos.

Jodelet (1986:469) lo aclara:

Representación social: un término que actualmente encontramos en todas las ciencias sociales, mucho después de que S. Moscovici (1961) hubiese reanudado con el empleo de este concepto olvidado de Durkheim.

Pero también constituye la designación de fenómenos múltiples que se observan y estudian a variados niveles de complejidad, individuales y colectivos, psicológicos y sociales.

Para la autora citada la representación social en el momento actual se ha inscrito fuertemente y se han construido nuevas líneas de investigación en el ámbito de las ciencias

sociales; y lo clarifica citando el resultado de algunas investigaciones que se exponen a continuación.

Una investigación de corte experimental en la que se plantean dos tipos de tareas a varios grupos de individuos con una estructura comunicativa distinta: para los que realizarán las actividades de resolución de problemas implica una elaboración jerárquica, y la estructura no jerarquizada implica una acción creativa para sus miembros de equipo; como es de esperarse los participantes no actúan de la misma forma en una situación que no sienten como propia de su naturaleza humana; sus actitudes estarán en consonancia de la representación que ellos poseen sobre la tarea a realizar. Jodelet (1986:470) afirma: “Descubrimos una primera forma de representación social: la elaboración por parte de una colectividad, bajo inducción social, de una concepción de la tarea que no toma en consideración la realidad de su estructura funcional. Esta representación incide (...) sobre el comportamiento social y la organización del grupo”.

Otro aspecto es la alusión que hace la autora sobre la imagen que los informantes le conceden a Paris; configurado desde una encuesta que contenía evaluaciones de los barrios, preferencias, conocimientos, elección o rechazo residencial, tipo de actividad y población que se observaba en ellos. Los hallazgos cobran sentido cuando Jodelet da cuenta que los parisinos poseen una base imaginaria y simbólica sobre como entienden su ciudad. Los habitantes del Norte y el Este serán excluidos por ser inmigrantes y pobres; surgen estigmas como “porto-croulles” que emite el desprecio de toda la mano de obra de los inmigrantes, representaciones sociales menciona Jodelet que condensan en una imagen de historia de relaciones sociales y prejuicios.

En el mismo orden, en 1983 el gobierno francés señala medidas económicas: instaura un carnet de cambio de divisas y la limitación del dinero utilizado para vacacionar en el extranjero. Las reacciones fueron distintas, mientras para unos las medidas atentaban contra la libertad de los ciudadanos otros lo aplaudían porque favorecía más el ser que el tener, consumirían menos ocio y acumularían más riqueza como herencia para sus descendientes.

Nuevamente menciona Jodelet que un mismo acontecimiento es situado en dos marcos de referencia que se articulan a una percepción ideológica.

Por último, un artículo publicado en 1979 por la Sociedad Americana de Psiquiatría publicado en el Internacional Herald Tribune soslayaba cambiar el término de “neurótico” por “desórdenes”. Un periodista comentaba que neurótico denotaba una actitud de comprensión hacia quien la padecía, en tanto, que alguien tiene “desorden” devela actitudes que se adoptan en la vida cotidiana como descubrir el desperfecto de su automóvil, y concluye que la sociedad tiene una visión amable hacia el neurótico pero no así para el que sufre de desórdenes. Jodelet devela que el periodista como hombre de la calle, no erudito, utiliza el diccionario para clasificar a los particulares y desde ahí, lo coloca en un espacio en la sociedad.

Todos los anteriores hallazgos confirman que las (RS) son:

Una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una *forma de conocimiento social*. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores; e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas. (Jodelet, 1986:473).

En ese contexto las representaciones de los distintos actores crea nuevos rasgos que hacen progresar el orden originario definido por Moscovici; sin embargo, localizamos puntos de encuentro en el sentido de que para Moscovici y Jodelet los modos de edificar las representaciones sociales se constituyen mediante un análisis desde dos dimensiones: una vinculada con los procesos de interacción social y contextual y la otra orientada a los procesos mentales de carácter personal.

El enfoque estructural de Abric

Para Abric (2004) el estudio de las representaciones sociales es grandilocuente por el interés que actualmente se está dando a la investigación del pensamiento ingenuo o del sentido común; pues a partir de ellas se comprenden las movilizaciones de sus múltiples posicionamientos, actuaciones; prácticas sociales que objetivan el sentido que otorgan los grupos sociales a su mundo de la vida.

De esta manera, socialmente los individuos elaboran múltiples representaciones ya sea sobre aspectos tangible e intangible o conocimientos científicos o vulgares e ingenuos que construyen una visión de cómo funciona su mundo; porque desde su breve espacio han elaborado, incorporado y adaptado sus propios códigos referenciales para legitimar marcas comunes.

Por ello, es impensable elucubrar que una representación social nos remita a una obsesión empirista donde el sujeto se apropie de la realidad pasivamente y que por ende aquella es sólo el reflejo mecánico de la realidad pues quedarían excluidos el contexto socio-histórico, estatus social, la división del trabajo, las circunstancias sociales y los múltiples entramados de estructuraciones significantes que funcionan como elementos de interpretación.

Abric (2004:13), determina que la representación social: “Es una *guía para la acción*, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas”.

Abric cobra notoriedad cuando plantea un modelo que configura el núcleo central de la representación, es decir, para ser conducido a la representación no sólo se debe investigar el contenido de las representaciones entendido como las informaciones, el campo de representación y las actitudes, sino también se debe organizar y analizar adecuadamente la estructura interna o cognitiva de la representación, es decir, hay que asegurar como tarea

relevante la organización jerárquica de los elementos del núcleo central y sus elementos periféricos.

Reconoce que para recuperarlos hay que darle impulso principalmente a la realización de aproximaciones plurimetodológicas mediante el uso técnicas de acopio de información que se destaquen en identificar el contenido de la representación. En ese sentido, asienta una serie de distintos instrumentos para analizar las representaciones sociales; llámense métodos interrogativos: entrevista, cuestionario, tablas inductoras, dibujos y soportes gráficos y la aproximación monográfica.

Abric (2004:25) conceptualiza a *la entrevista* como un método cualitativo y “una técnica que se traduce en la producción de un discurso” enfatiza la conveniencia del *cuestionario* porque ingresa mayores informaciones de índole cuantitativa y reduce las posibilidades de incorporar sesgos subjetivos de los investigadores. Alienta al diseño de las *tablas inductoras* cuando existan conflictos para aplicar entrevistas y cuestionarios a algunos pobladores; las tablas citadas consisten en que el investigador diseñe y presente a sus informantes una serie de imágenes para que éstos proyecten su versión sobre los dibujos presentados.

Los dibujos y soportes gráficos implican que sean los propios informantes quienes plasmen mediante dibujos y gráficos sus versiones particulares sobre algo o alguien; se analizan sus espacios más representativos, su ubicación espacial, su temporalidad, sus orígenes, su historia, entre otros.

En el mismo orden, otro instrumento al que Abric hace alusión es la *aproximación monográfica* recuperada de los métodos antropológicos tendientes en cruzar diferentes técnicas para alcanzar mejores niveles de análisis. El autor muestra que un claro ejemplo de su aplicación lo realizó Denisse Jodelet; misma que durante cuatro años hizo un estudio sobre la representación de la enfermedad mental en una comunidad terapéutica mediante el uso de *técnicas etnográficas*, de esa manera, reconstruyó los escenarios culturales y sociales y extrajo las estructuras de significación; realizó también *encuestas sociológicas*

que analiza las constantes estudiadas mediante el tratamiento de datos numéricos. Hizo uso de los *análisis históricos*, que implicaron extraer la cultura popular, las tradiciones orales, la revisión de informes, todo orientado en la misma comunidad objeto de estudio. Por último, aplicó *técnicas psicológicas*, mediante las entrevistas a profundidad, registro de observaciones sobre la descripción, interacciones y actitudes en la vida cotidiana de los enfermos mentales.

Otra propuesta más de Abric son *los métodos asociativos* que incluyen la *asociación libre* y la *carta asociativa*. La primera consiste en que el investigador tiene que plantear uno o varios términos inductores al informante, para que éste exprese la multiplicidad de sustantivos, adjetivos y otros que se le ocurran de manera espontánea en ese instante. Para el autor mencionado las asociaciones libres posibilitan acceder a los núcleos figurativos de la representación y por ello, son más viables para sondear los núcleos estructurales latentes, en tanto los cuestionarios estructurados posibilitan las dimensiones periféricas de las representaciones sociales.

La carta asociativa, es una técnica complementaria que apoya a la asociación libre, es decir si en un primer momento se plantearon términos inductores y de ahí se derivaron varias ramificaciones, se pide entonces que a partir de esa respuesta se elabore una segunda y una tercera serie de cadenas asociativas. Abric (2004) agrega los métodos de identificación de los lazos entre elementos de la representación: *constitución de pares de palabras* consiste en solicitar al informante que redacte un conjunto de palabras y que de ahí seleccione las que a su parecer tiene que ir unidas, para cerrar con una entrevista, para Abric(2004:65)“la lista de pares revela el tipo de procedimientos utilizados por el sujeto, es decir el tipo de relaciones que usó para asociar dos términos similitud del sentido, implicación, contraste, etcétera”.

La comparación pareada propone que el informante de ser posible construya un corpus de términos, para luego proceder a nombrar los posibles pares situándolos en una escala de *muy semejante a muy diferente*, de esa manera se elaboran matrices de similitud que posibilita un tratamiento estadístico por medio de los múltiples métodos.

Constitución de conjunto de los términos. Esta técnica presenta términos o bien le solicita al informante que los produzca para que luego los reagrupe por afinidad; se finaliza con una entrevista para conocer los motivos por los que decidió darles ese orden y se le pide que otorgue un título a cada uno de los conjuntos. En palabras de Abric (2004:66) "El objetivo aquí es aprehender las estructuras esquemáticas de la representación al analizar los recortes efectuados por los sujetos y sus fundamentos, a partir de los vínculos de similitud

Para Piña (2004) Abric aporta el enfoque estructural motivado por la aprehensión de la estructura, los procesos internos o cognitivos de las representaciones sociales mediante el uso de técnicas cuantitativas y objetivas que implica respuestas precisas para su cuantificación.

Abric ejemplifica el uso plurimetodológico mediante un estudio realizado por Grize, Vergés y Silem (1987) La investigación consistió en aprehender la representación social de la empresa en estudiantes de doce a dieciocho años, unos ubicados en nivel secundaria y otros en nivel preparatoria; el estudio lo llevó a cabo un equipo de docentes del Instituto Nacional de investigación Pedagógica; las fases aplicadas fueron las que se enuncian a continuación:

Fase 1.-Consistió en recoger el contenido de la representación mediante la elaboración de seis a diez palabras que asociarán con término inductor *empresa* para luego seleccionarlas mediante el subrayado de las palabras más relevantes para él.

Fase 2.- Se les muestra un listado de 18 palabras y se les solicita elegir algunas y jerarquizarlas

Fase 3.-A partir de mostrar una lista de 35 palabras los estudiantes tienen que constituir pares para después reagruparlos alrededor de un título que ellos eligen.

Fase 4.- Se finaliza con una entrevista para aclarar cuestiones sobre su elección y producción.

El estudio citado señala Abric (2004:73):

Se presenta como un conjunto coherente y complementario, siendo diferentes y jerarquizadas las operaciones requeridas a los sujetos:

Producción, selección y jerarquización de elementos del contenido.

Elección y clasificación a partir de un corpus organizado dado.

Relación de los términos por la constitución de pares y familias de palabras.

Aclaración de la producción y argumentación de los sujetos acerca de las elecciones que hicieron.

Este estudio señala Abric, es muy ilustrativo en su procedimiento plurimetodológico, porque identifica contenidos, relaciones entre sus elementos y exhibe jerarquías.

De esta manera, si bien la representación social edificada por Moscovici mediante las dimensiones de información, campo de representación u imagen y actitud cobra importancia; como ya se mencionó, ahora, Abric propone distintas técnicas para identificar la organización de su estructura; especialmente el reconocimiento del núcleo.

María Auxiliadora Banchs

Banchs (2000) resalta que Moscovici quebrantó los principios ordenadores de las investigaciones basadas en los paradigmas sociológicos de índole positivista y la psicología conductista y acudió a la elaboración de técnicas de acopio de información de índole cuantitativos y cualitativos; esto es, ofreció un matiz innovador que quebrantó paradigmas que en esos momentos históricos le despertaron murmuraciones; pero, agrega Banchs que dicha modalidad implantada en el campo de la investigación aportó una gran riqueza teórica que sigue siendo actual.

Banchs (2000) hace alusión a que el momento histórico de Moscovici tenía tendencias por delimitar el carácter singular de lo que se consideraba lo cuantitativo vinculado a la presencia del paradigma positivista y lo cualitativo cuyas directrices se despartan de las influencias paradigmáticas mencionadas; sin embargo, señala la autora citada, Moscovici traspasó con su investigación esas fronteras entre el dato empírico cuantitativo explicado desde una posición teórica positivista así como la aplicación de técnicas cuantitativas llámense cuestionarios estructurados y correlacionales y puso de manifiesto en su estudio que los hallazgos de los instrumentos cuantitativos pueden interpretarse.

Si bien las actuaciones concretas que planteó Moscovici, implicaba el empleo de una metodología que se concretaba en un curso de acción a seguir, actualmente surgen nuevas expresiones que provocan la redefinición del diseño y desarrollo del campo de estudio sobre las RS. En ese tenor, la resignificación que le imprimen los profesionales de la investigación ofrece un campo que ha sufrido alteraciones de gran magnitud, pues las voces de los informantes ya no sólo se limitan en responder planteamientos sobre niveles de información, campo de representación y actitud, ahora las representaciones se expanden sobre otras dimensiones apegadas a las creencias y prejuicios.

Desde el punto de vista de la autora venezolana Banchs (2000) se revela que las representaciones sociales poseen matices que la trazan en el binomio enfoque y teoría. Cada agente social investigador aprehende la noción de RS ligada directamente a las características propias de su objeto de estudio y a los propósitos que pretende lograr.

Para Banchs, existen dos modos de abordar las representaciones sociales que podrían identificarse en dos paradigmas: procesual y estructural, al mismo tiempo, destaca la explicación relacionada que hablar de una u otra es referirse a modos distintos de apropiación de la teoría.

En términos de encuadre con otras corrientes de pensamiento, coincide en que la lógica que se expresa en el enfoque procesual de las representaciones sociales le interesa reconocer los procesos; en tanto, los presupuestos del enfoque estructural de Abric se enfrascan en

identificar la estructura o núcleo de las RS y por esclarecer las funciones de esa estructura; se adhiere a los ordenamientos de la psicología social cognitiva.

Para Banchs(2000) incursionar al conocimiento de las representaciones sociales desde el enfoque procesual implica entender a los seres humanos como productores de sentidos, así como centrarse en analizar sus producciones simbólicas mediante la cual los actores construyen el mundo donde viven.

Banchs menciona que la autora francesa Denise Jodelet ha realizado investigaciones sobre RS que no sólo abanderan la popularización del lenguaje científico como lo planteaba en sus inicios Moscovici; además, como ya lo hemos citado incluye las creencias y los prejuicios.

Desde esta perspectiva, las representaciones sociales ocupan un sitio importante en las ciencias sociales, porque son mezcla de lo simbólico, lo objetivo, lo subjetivo, lo colectivo y lo individual, articulados a un contexto social.

La representación sobre algo o alguien implica en quienes la construyeron un pastiche de juicios de valor, fundamentados en estilos cognitivos organizativos y de comunicación entabladas en sus relaciones individuales o en vinculación con los grupos sociales; y desde ahí se interiorizan creencias y sistemas de valores que fungen como principios cohesionadores que edifican la conciencia colectiva de un determinado grupo social.

Asimismo, reconocemos que se han sumado distintas perspectivas que han contribuido al desarrollo de las representaciones sociales contribuyendo así a edificar nuevos ordenamientos sobre las mismas.

En el siguiente apartado se exhibirán una gama de producciones de investigaciones que darán cuenta del interés por abordar la perspectiva teórica de las representaciones sociales en el ámbito educativo.

Panorama referencial sobre el estado del conocimiento de las representaciones sociales en México

En las formulaciones que tocaremos más adelante, se acentúa la expansión de trazos de actuación fundamentada en las directrices teóricas metodológicas de las RS. Los estudios pretendieron esclarecer significados, pues reconocen que la perspectiva mencionada penetra la subjetividad y es una vía importante para dar respuestas sobre la forma en que sus distintos informantes ordenan su mundo.

Así se confiere reciprocidad de horizontes; se pone de manifiesto que mediante las relaciones sociales que entretejen los actores en vínculos directos se formulan las más diversas realidades sociales en un marco inteligible para quienes las constituyen.

Cabe observar, que las investigaciones analizadas recobran orientaciones exclusivas y singulares de los actores posicionados en instituciones públicas: Bachillerato, Normales y Universidades.

De esa manera, cada investigador marca un territorio problematizado y complejo donde se suscitan y trazan una pléyade de historias donde se reconocen múltiples dimensiones que priorizan formas reveladoras de interpretar los distintos tópicos que los envuelven.

En la indagación sobre referentes de investigación centrada en la perspectiva citada localizamos el estado de conocimiento coordinado por Piña, Furlán y Sañudo (2003).

En el estado del conocimiento se hace evidente la asunción de las distintas perspectivas de las RS elaboradas desde la década de los noventa. Los investigadores impregnan distintas formas para tejer el armado metodológico, algunos desde la univocidad originaria de Moscovici, y otros, imbricados de las orientaciones acentuadamente expansivas; llámense ideologías y prejuicios para Jodelet o bien la posición estructural de Abric.

En esta lógica, en la pasarela atravesarán distintas visiones de los actores... Cabe aclarar que no pretendemos profundizar sobre este tipo de investigaciones, solamente realzamos algunas, con el propósito de legitimar lo que con antelación habíamos subrayado sobre la relevancia que han cobrado la perspectiva de investigación citada en el ámbito de la investigación educativa en México.

Cornejo (1995) en la ponencia *Estudiantes de bachillerato del C.C.H.: representaciones y perspectivas de la vida estudiantil e institucional*

Parte del supuesto que la realidad no obedece de manera mecánica a la realidad exterior sino existe una reelaboración del particular que la explora mediante el contacto que entabla durante su proceso de formación.

Hace uso de la teoría psicológica de Lesko y Dubert y sociológica de Emilio Durkheim, Max Weber y Pierre Bourdieu,

Para la recopilación del dato empírico hace uso del cuestionario y de la entrevista semiestructurada. El autor menciona que explorar la forma en que los alumnos engarzan su mundo experiencial con sus vivencias escolares, los vínculos de afecto edificados en los espacios de interacción social al interior y exterior del salón de clase así como la trascendencia de las tareas institucionales, en los procesos de acomodación al mundo institucional del CCH y estudiantil, trae como resultado la importancia de reformular las perspectivas de los estudiantes sobre su mundo escolar con el propósito de asumirlas como tema relevante de las prácticas institucionales y docentes desconfigurando así versiones tradicionales apegadas al trinomio: proceso natural, producto emocional y biológico.

Patiño (1996) escribe como tesis de maestría. *Los símbolos furtivos de la excelencia académica: estudio de las representaciones sociales de la excelencia en la universidad mexicana.*

El estudio lo llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Puebla, Universidad de las Américas ubicada en Puebla y Universidad Autónoma de México.

Los propósitos fueron interpretar la organización del contenido de la representación social. Sus referentes teóricos fueron de Moscovici, Flament y Abric hizo uso de distintas técnicas para la recopilación del dato empírico, concluye que la concepción de la excelencia esta a la par con la particularidad de los informantes y el contexto que los envuelve.

En la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM localizamos a los siguientes autores.

López (1999) en su tesis doctoral titulada: *El profesor: su educación e imagen popular*

.

Plantea la necesidad de encontrarse con los pensamientos del profesorado ya que argumenta sólo existen estudios sobre formación docente y práctica.

El propósito de su estudio es conocer las representaciones sociales que tienen los sectores sociales denominados religiosos, padres de familia y profesores (concebidos como intelectuales) así como también sobre profesor normalista y el profesor universitario en el contexto de Sinaloa.

Hace alusión a la perspectiva teórica de las representaciones colectivas de Emilio Durkheim, psicología del sentido común de Fritz Heider, Jean Piaget y su psicología psicogenética, Vygotski y su paradigma sociocultural. Destaca la elección del discurso psicoanalítico de Sigmund Freud.

Remite a Serge Moscovici como el fundador del marco teórico metodológico de las representaciones sociales, reconoce las propuestas de Berger y Luckman y refiere también a otros autores que trabajan sobre las representaciones sociales tal es el caso de Robert Farr, Claudine Herzlich, Denise Jodelet, Tomas Ibáñez, Francisco Elejbarrieta y Di Giacomo.

Los instrumentos de recopilación de datos versaron sobre los siguientes ejes de análisis: Datos generales, identificación de la figura del profesor, asociación con la imagen del profesor con otras figuras sociales y relación profesor normalista-profesor universitario. Aplicó encuestas a los padres de familia 1500, a los religiosos 100 y a los profesores 1000.

Los hallazgos remiten que el docente se autodefine como un ser idealista y romántico: vocación para ser docente; profesión hermosa; pero también hay quien plantea pesimismo, y conformismo en tanto, los padres de familia y sacerdotes los conciben como una persona

importante, pero, que realiza sus actividades con serias limitaciones; suele ser autoritario y debiera ser más democrático, no hay comunicación entre padres de familia y maestros, los sacerdotes afirman que el maestro no puede distanciarse de la fe; pues el pensamiento religioso y el conocimiento científico deben ir de la mano.

Güemes (2002) Tesis de maestría: *Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del docente de la educación normal: El caso de la Escuela Normal de especialización.*

Para identificar los núcleos figurativos se apoya en Grize, Verges y Silem (1987); la autora lo refiere con el procedimiento siguiente: 1) el maestro evocó una serie de palabras (1-16) que le significaron o le fueran representativas desde una palabra inductiva (en este caso docencia); luego subrayó las tres palabras más representativas. 2) las jerarquizó en orden de importancia, 3) constituyó parejas de relaciones, y jerarquizo nuevamente. Finalmente sugirió la explicación y argumentación del docente sobre sus palabras evocadas, su jerarquización y su conformación de pares.

Entre los instrumentos utilizados, se aplico la entrevista, 16 fueron grabadas y las restantes fueron escritas durante el propio ejercicio. En los resultados se obtuvieron las categorías de análisis.

En los hallazgos se localizan referentes de la existencia de las luchas de reivindicación y dignificación social del gremio magisterial, pero, aún persisten añoranzas por el pasado o lo que la autora señala como “tradicción normalista” por ello, se señala que los mitos vinculados con el profesor normalista impiden la crítica con sus mismas armas, pues la visión de la reproducción abandera la imposibilidad de realizar más crítica sobre sí mismos; de esa manera, menciona la autora es necesario desmitificar los referentes simbólico culturales.

Mercado (2002). Tesis doctoral: *El docente de educación básica. Representaciones sociales de su tarea profesional*

La intencionalidad de la autora de este estudio obedeció a la desvaloración que con el transcurso del tiempo se ha configurado sobre la carrera de profesor de nivel primaria. El propósito del estudio fue analizar la forma en que las representaciones sociales se imbrican con el proceso de construcción de la identidad profesional del docente de primaria y las implicaciones en la configuración de los núcleos que estructuran la profesión.

La autora plantea que la teoría de las representaciones sociales nos brinda un marco conceptual y una vía metódica para encontrarse con los significados que el profesorado de primaria y otros informantes expresan en cuanto a ser docente.

El estudio concluye que el trabajo docente no es bien remunerado, no existe respaldo sindical, ni de los padres de familia, el profesorado construye estrategias identitarias para defenderse de las descalificaciones aludiendo que quienes lo juzgan no conoce las condiciones complejas de su quehacer.

Asimismo hace hincapié en que la perspectiva de la subjetividad social permite comprender que más allá de los aspectos formales, el quehacer docente también tiene que ver con configuraciones simbólicas-discursivas.

Lozano (2003) Tesis doctoral: *Saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica docente de los profesores de educación secundaria: un análisis desde las representaciones sociales*

El estudio se realizó con los estudiantes de maestría en educación impartida en la Escuela Normal Superior de México. El autor plantea que en su experiencia docente en distintas instituciones donde se imparten posgrados ha podido analizar como los asistentes acuden por diferentes razones: algunos por aumentar sus percepciones económicas, por superación profesional; por acceder a un mejor status social. Las expectativas citadas, generan que los estudiantes en interacción con los otros miembros incorporen diversas formas de asumir el

programa de posgrado, su visión de sus conductores, criterios de evaluación formas de organizar el trabajo, y una visión particular acerca de la formación docente.

Las preguntas que formula son: ¿Cuáles son las representaciones sociales que los estudiantes tienen respecto al proceso de formación docente que ocurre en su posgrado? ¿Cuáles son las actitudes, imágenes e información que dichos estudiantes poseen y comparten con relación a los diversos saberes y cualidades que están involucrados y consideren pertinentes para su formación y práctica docente tales como el psicopedagógico, el práctico-intuitivo y otros más? ¿De qué manera las condiciones laborales de vida cotidiana y su práctica docente repercuten en estas representaciones acerca de los saberes y cualidades pertinentes para su formación como docentes?

El autor cita que los propósitos generales de su estudio son: interpretar y comprender las representaciones sociales de los profesores de educación secundaria del Distrito Federal que se encuentran insertos en la maestría en educación secundaria en la ENSM, acerca de los saberes y cualidades pertinentes para su formación y práctica docente.

Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario piloto que contenía los datos generales, laborales y de formación profesional así como preguntas vinculadas con la formación docente, luego, procedió a la aplicación de una entrevista semiestructurada. Fueron 23 informantes 7 universitarios y 15 normalistas.

La selección de los informantes implicaba una serie de requisitos como: que pertenecieran al nivel secundaria, que fueran integrantes de la maestría en educación, cinco años en servicio, que hayan egresado de la ENSM y UNAM entre otros.

Los resultados gestados en torno a la formación docente algunos la consideraron producto de la experiencia y producto de la educación inicial de docente. El profesor universitario no tenía en su proyecto de vida la docencia, y se ve envuelto en una carga burocrática y condiciones laborales muy densas.

El profesorado universitario valora la experiencia derivada de la práctica sirva para reflexionar sobre lo hecho. El buen docente es el que controla su grupo, los informantes normalistas sienten más compromiso con el ejercicio de la docencia porque conoce la didáctica y las teorías psicopedagógicas, los adolescentes son concebidos como inmaduros indefinidos y conflictivos entre otros.

Escamilla (2004) Tesis doctoral: *Las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la Licenciatura de Pedagogía de la ENEP-Aragón*

La perspectiva de la investigación es cualitativa. Considera en sus supuestos que las representaciones sociales que los docentes poseen sobre la enseñanza de la Historia de la Educación, condiciona su práctica docente. Estas se construyen como procesos y son producto de una construcción social, por lo que se encuentran insertos en un contexto histórico particular.

Las representaciones sociales son producto de un proceso de institucionalización de ser docente, el cual se cristaliza en su accionar cotidiano, su forma de enseñar, estrategia de conocimiento, programa, formas de interactuar 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.

Los 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.

Usó las perspectivas teóricas: Gadamer, Moscovici, Durkheim, Jodelet, Abric, Heller, Heider, Berger y Luckman entre otros. Cierra planteando que 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 distintas representaciones, por lo que 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 a ellos no les interesa realizar una tesis en este campo de la historia de la educación.

Cuevas (2005). Tesis de maestría *La UNAM y sus actores. Un estudio en representaciones sociales*.

La autora apunta a las significaciones que los distintos actores universitarios le adjudicaban a la huelga de 1999 de la UNAM y plantea los siguientes cuestionamientos: ¿qué representaciones sociales tienen los actores de la UNAM sobre su institución, ¿qué tipo de representaciones sociales elaboran los profesores y alumnos de la UNAM?, ¿existen diferentes representaciones sociales sobre la UNAM?, ¿en qué medida las particularidades de profesores y estudiantes influyen en el significado de las representaciones sociales?, ¿son diferentes las representaciones sociales de los alumnos y los académicos?, ¿el campus de estudio y carrera de estudios influye en la construcción de las representaciones sociales?. A partir de estos cuestionamientos señala la autora decidió estudiar las representaciones que sobre la universidad tienen sus estudiantes y profesores.

El propósito planteado fue conocer y comprender las representaciones sociales de los universitarios sobre la UNAM.

El universo de estudio fueron los informantes de tres carreras: Economía, Pedagogía y Sociología en dos campus universitarios: La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón y Ciudad Universitaria.

Se diseñaron dos instrumentos: Cuestionario y guión de entrevista.

Se aplican un cuestionario a un total de 1162 estudiantes de cada carrera y campus. El cuestionario se componía de preguntas sobre datos generales y asociación de palabras. La entrevista por su parte, formuló preguntas acerca de distintos detalles sobre la UNAM, ésta se realizó a 42 informantes: 24 profesores y 18 estudiantes.

La autora señala que aunque el estudio implicó la intervención de otros investigadores, su injerencia consistió en interpretar 42 entrevistas cuyas preguntas fueron: ¿Para tú qué significa la UNAM? y ¿qué piensas de la relación entre la UNAM y la sociedad?

Circularon autores como: Durkheim, Moscovici, Schütz, Weber, Picheler, Heider, Jodelet, Abric, Farr, Berger y Luckman.

El estudio concluye que los informantes reconocen en la UNAM como un espacio de gran prestigio aún cuando algunos medios de comunicación masiva trataron de deteriorarla durante la huelga de 1999. Las representaciones sociales sobre la UNAM desentrañaron la forma en que los informantes se la han apropiado consolidándose así una identidad que tendría que analizarse antes de plantearse cualquier política en torno a ella.

Marín (2006). Tesis doctoral: *La formación universitaria. El estudio de la identidad profesional de alumnos de ingeniería civil. Sus representaciones sociales de la profesión*

La autora argumenta que el nuevo orden económico a nivel mundial ha trasladado una pléyade de demandas sea en el área del sector productivo, de servicios y de la población requeridas en la formación de los profesionales de ingeniería civil, actores sociales que desempeñan un papel estratégico en el desarrollo económico y social del país. La situación narrada da claridad sobre los nuevos cuadros de ingenieros civiles que se requieren, pero, sin descuidar su formación integral.

Se considera deseable que los estudiantes adquieran conocimiento acerca de la cultura profesional y de sus procesos de socialización, áreas y espacios laborales, vínculos profesionales con miembros del mismo campo, para conformar así una identidad profesional.

El propósito fue estudiar rasgos significativos de la identidad profesional mostrada por los estudiantes de los últimos semestres de la carrera de Ingeniería Civil de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través del análisis del contenido de sus representaciones sociales sustentadas acerca de la profesión, la formación universitaria recibida y de su futuro ejercicio profesional.

Las preguntas ¿cómo se visualiza profesionalmente el alumno a punto de egresar de la carrera de Ingeniería civil? fue un punto de partida importante. Los ejes de análisis: la profesión del ingeniero civil y su caracterización histórica contemporánea; el espacio formativo universitario como entrecruce de culturas académicas, institucionales y estudiantiles; la formación académica en la carrera de Ingeniería Civil de la Facultad de Ingeniería de la UNAM; la visualización del profesorado por los alumnos; el alumno universitario de licenciatura y la conformación de su identidad profesional a través de sus representaciones sociales de la profesión.

La opción teórica metodológica utilizada fue Moscovici, Jodelet, Abric, 2000; M. Banchs, (2000); Doise, 1996; Flores Palacio, 1997; Ibáñez, 1988; Guerrero, 2000; Prado de Souza, 2000; Wagner y Elejabarrieta, 1998; y Zavalloni, 1993; entre otros.

La autora concluye que los estudiantes de ingeniería tienen características diferentes a las otras generaciones, porque su medio los ha marcado con sus formas de organización económica, cultural, científica y tecnológica. La masificación de ciudades ha contribuido a deshumanizarlos, existe pérdida de tiempo por el transporte, existe la inseguridad personal ante la delincuencia. Existe interés por incursionar a Internet pero que particularmente para los informantes sólo es un trabajo complementario, pues no sustituye lecturas de textos, revistas especializadas, asistencia a clase, interacción con su profesorado cuestiones muy

valoradas todavía por ellos. Existen mayores vínculos con los otros mediante el Internet, las enfermedades de transmisión sexual han demorado su ejercicio y han provocado utilizar formas más seguras para protegerse.

Perciben a su profesorado como buenos académicos, investigadores, y profesionistas de calidad, se encontró un alto sentido de pertenencia a su facultad de ingeniería (Cd. Universitaria). Se auto valoran con altos conocimientos para encarar su ejercicio laboral, pretenden emigrar al extranjero para desarrollarse profesionalmente, su perspectiva se abre hacia abrir negocios propios vinculados con su profesión.

González (2004). El autor se propuso conocer las representaciones sociales de los estudiantes en la UNAM (Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza) relacionadas con la *globalización y la globalización en la educación*⁴.

Esta investigación la realizó con apoyo de estudiantes de Psicología Social en el año 2002, mismo que fue publicado en el texto: *La subjetividad de los actores de la educación*, coordinado por Piña.

Los informantes fueron 210 alumnos de la FES-Zaragoza de las carreras: médico cirujano, psicología, cirujano dentista, enfermería, químico farmacéutico biólogo, ingeniero químico y biólogo.

Se seleccionaron 30 informantes por carrera divididos al 50% entre los iniciaban y finalizaban sus estudios. Se aplicó la red semántica natural empleándose como concepto estímulo *globalización y globalización en la educación.*, además de cuestionarios.

Algunos hallazgos sobre *globalización*: Pobreza fue una palabra definitoria, le siguen en ese orden desigualdad, marginación, desempleo, carencia.

Globalización en la educación: privatización, analfabetismo, ignorancia.

⁴ Es necesario aclarar que este artículo aparece publicado en el texto titulado *la subjetividad de los actores de la educación* coordinado por el Dr. Juan Manuel Piña Osorio.

El autor concluye que los juicios sobre la globalización, expresados en los conceptos-estímulo globalización en la educación, generaron significados colectivos predominando una visión pesimista. Las imágenes más compartidas aluden a la pobreza cuando se refieren a globalización y globalización en la educación se refieren privatización y analfabetismo, obviamente los matices de sus versiones están en consonancia con los informantes de las diferentes carreras. Acercarnos a los múltiples tejidos de su sentido común, en relación con sus expectativas educativas, y sus prácticas cotidianas frente a grupo.

Villegas (2007) en su tesis doctoral: *Representaciones sociales de la actividad docente*

La autora parte de una realidad concreta del escenario de la Escuela Normal No. 1 de Cd. Netzahualcóyotl donde se dejaban escuchar expresiones relacionadas con el desgano del profesorado por realizar sus actividades debido a la implantación de la licenciatura en educación física, abierta desde 2002 y para la cual no estaban aún preparados, otro aspecto que se resalta es que la Secretaría de Educación Pública (SEP) no actualizó los cuadros académicos que aplicarían las nuevas definiciones planteadas en el diseño curricular de dicha licenciatura ni puso atención en las condiciones materiales.

El profesorado no especialista en la licenciatura en educación física configura su formación mediante distintas fuentes informativas que constituyen las vías para incorporar el conocimiento sobre su intervención en dicha licenciatura. De esta manera cobra importancia como imprimen sus propios rasgos de subjetividad sobre los discursos científicos planteados, lo que en términos de Moscovici se denomina el nuevo sentido común. A partir de lo señalado se plantea una interrogante central ¿cuáles son las representaciones sociales que los profesores de la Licenciatura en Educación Física construyen respecto a la actividad docente?

Se plantea que el objetivo general es conocer e interpretar los significados que los profesores construyen de la actividad docente, a partir de la teoría de las representaciones sociales. Asimismo los objetivos particulares pretenden caracterizar las representaciones sociales y reconocer la importancia del conocimiento del sentido común, en específico de las representaciones sociales.

Con la intención de buscar los significados que el profesorado imprime a su actividad docente se abordaron tres dimensiones: ingreso de los docentes como profesionales a la Normal, las prácticas escolares y las interacciones sociales.

Es una investigación de corte interpretativo Utiliza los referentes teóricos de Moscovici, Schutz, Banchs, Berger y Luckman. Uno de los supuestos: la realidad es compleja, es una elaboración subjetiva permeada de tradiciones, prácticas profesionales y formas de organización particulares. Se establecieron tipologías del profesorado informante a partir de su representación sobre su actividad docente: los administradores, los institucionales, los individualistas, los comprometidos y los protegidos, sin embargo, existieron entre algunos de ellos puntos de encuentro o coincidencias y obviamente diferencias muy marcadas.

En el apartado de consideraciones finales localizamos que la metodología en palabras de la autora contribuyó a conocer los significados atribuidos a la actividad docente, los cuales se encontraron relacionados con el lugar y posición ocupada, anhelos, experiencias de formación, tiempo dedicado a ciertas funciones y circunstancias de beneficios laborales, económicas y académicas.

Calixto (2007) en su tesis doctoral: *Representaciones del medio ambiente de los estudiantes de licenciatura en educación primaria*.

El autor plantea que la educación ambiental se desenvuelve en los ámbitos formal, no formal e informal; el primero se desenvuelve en las instituciones educativas, el segundo pertenece a las instituciones ambientalistas y organismos no gubernamentales y el último se despliega en los medios de comunicación masivos. El estudio se remite a los términos formales de la educación ambiental que utilizan los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria y parte de las preguntas ¿Cuáles son las RS del medio ambiente de los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria y cuáles elementos de las RS del medio ambiente deberían tomarse en cuenta por la docencia en educación ambiental?

Los propósitos están encaminados en caracterizar las RS del medio ambiente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en cuanto a su dimensión informativa, dimensión de campo de representación y dimensión de actitud así como de proponer un conjunto de elementos para la docencia en educación ambiental en la licenciatura en educación primaria que considere los tipos de RS caracterizados.

Utiliza la perspectiva de las RS de Sergei Moscovici (1961). Su universo de estudio se constituyó por 695 estudiantes a los que aplicó un cuestionario de éste se derivaron las cartas asociativas y en la segunda fase aplicó una entrevista a 29 estudiantes.

En los hallazgos, los estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros manifestaron mucha preocupación por el medio ambiente; la educación ambiental está más encauzada en agotar los contenidos curriculares que en analizar las representaciones sociales que tienen los estudiantes; los informantes no sólo construyen sus concepciones por las cuestiones conceptuales sino también se basan en sus nociones del sentido común sobre la educación ambiental. Refirieron que las representaciones sociales sobre el medio ambiente se envolvían con términos naturalistas, globalizantes, antropocéntricos utilitaristas; antropocéntricos pactados y antropocéntricos culturales. Cierra su estudio mencionando la relevancia que tiene abordar las investigaciones desde la perspectiva de las representaciones sociales pues éstas aportan visiones que pueden apoyar al avance de la educación ambiental.

González (2006) Tesis de maestría: *Las autoridades de la UNAM: Representaciones sociales de estudiantes universitarios.*

El autor reconoce que los representaciones de los actores universitarios se ven atravesados por múltiples determinaciones sean socioeconómicas, educativas, culturales; asegura que las construcciones colectivas vinculadas sobre aspectos institucionales crea visiones compartidas sobre las autoridades universitarias.

Los propósitos estuvieron encauzados en reconocer cuáles son las representaciones sociales que tienen sobre las autoridades universitarias (UNAM) los estudiantes de las carreras en Economía y Sociología de los campus Ciudad Universitaria y Aragón.

Plantea las preguntas ¿quiénes son las autoridades universitarias? ¿Cuál es su papel? ¿Cuáles son sus características? Utiliza la perspectiva de las representaciones sociales de Moscovici y Jodelet y acude a los autores: Berger y Luckman y Emilio Durkheim. Los hallazgos que responden a quiénes son las autoridades universitarias, no aparece la junta de gobierno, aparecen otros personajes a quienes son delegadas funciones de coordinación.

Las autoridades ordenan, toman decisiones y mandan pero, no ejecutan, las autoridades reprimen y les interesa el poder y la carrera política. Las características se orientan hacia los valores éticos, capacidad para cumplir con su papel, toma de decisiones y legitimidad de su origen.

Se localizó una visión más politizada y radical para las carreras de sociología de ambos campus, en tanto, en economía se localizaron menos elementos críticos sobre eficiencia y competencia de las autoridades.

Para finalizar este apartado es importante resaltar que el reconocimiento de las distintas investigaciones revestidas de la perspectiva de las representaciones sociales nos mostró la inquietud que ha despertado emplear la perspectiva citada con sus distintas técnicas de investigación.

A continuación damos paso a la exposición del tejido metodológico del objeto de estudio que nos ocupó.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Las representaciones sociales desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales.

Jean Claude Abric

El objeto de estudio que nos ocupa, admite que como investigadores podamos ligarnos al marco empírico que nos envuelve y a las experiencias subjetivas que emanan de él. Como lo comentan Goetz y Lecomte (1988:57): “Cualquier proceso de investigación [...] tiene lugar en el contexto de las experiencias personales de quien lo realiza, de unas normas socioculturales generales”.

Sin embargo, aunque se reconoce que toda investigación parte de los referentes experienciales, no podemos situarnos solamente en ese nivel. Kosik (1967) destaca que nos circunscribimos en el mundo de las pseudoconcreciones, la praxis fetichizada de la realidad, fenómenos que exhiben apariencias permeadas de matices de normalidad que penetran en nuestras mentes.

Desde la versión de Kosik, el sentido común traduce nuestro estudio a sólo una versión especulativa matizada por un claroscuro de artimaña y verdad. Kosik (1967:29) anuncia: “En virtud de que la esencia –a diferencia de los fenómenos— no se manifiesta directamente, y por cuanto que el fundamento oculto de las cosas debe ser descubierto mediante una actividad especial, existe la ciencia y la filosofía. Si la apariencia fenoménica y la esencia de las cosas coincidieran totalmente, la ciencia y la filosofía serían superfluas”.

Para el autor citado, el mundo de la pseudoconcreción oculta o exhibe la esencia, dependiendo de la visión estática o de la interacción dialéctica que entablamos, en nuestro caso concreto, con nuestro objeto de estudio. Esto implica derrumbar el fenómeno

fetichizado para interpretar con una mejor claridad los resultados de nuestra realidad educativa. “La dialéctica –dice Kosik— trata de la ‘cosa misma’. Pero la ‘cosa misma’ no se manifiesta inmediatamente en el hombre. Para captarla se requiere no sólo hacer un esfuerzo, sino también dar un rodeo”. (Kosik, 1967:25).

Con respecto a lo vertido, los sesgos teóricos y las referencias empíricas son dos componentes fundamentales para realizar las tareas de investigación que nosotros expresamos como rodeo teórico siguiendo el ordenamiento de Kosik. Esto implica conceptualizar teóricamente a dos componentes fundamentales de nuestro objeto de estudio: *las representaciones sociales y las prácticas escolares*, mismas que expresamos a continuación.

¿Qué son las representaciones sociales?

En su investigación denominada *El Psicoanálisis: su imagen y su público*, Moscovici (1979) trata de analizar en qué se convierte un saber científico cuando es filtrado por los especialistas y luego llega a los sabios aficionados. Es decir, analiza cómo el conocimiento científico de la sociedad moderna adquiere un nuevo matiz de sentido común cuando los últimos en la cadena de información delinean rasgos de vulgarización distantes del discurso construido por los científicos. De esa manera, Moscovici sentó las bases teóricas para debatir sobre la epistemología de las ciencias sociales, concretamente, sobre la psicología social de la época de los años cincuenta del siglo pasado. Con ello aportó un nuevo objeto de estudio: *Las representaciones sociales*, elaboraciones de los propios actores mediante las cuales interpretan su entorno social.

Una representación social es un corpus organizado de lenguajes e imágenes inacabadas que producen determinadas acciones en los individuos que las poseen. En palabras de Moscovici (1979:16) “Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguajes porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes.”

Para Jodelet (1986) las representaciones sociales son imágenes que condensan significados que permiten, a quienes los comparten, interpretar las situaciones que los envuelven así como tomar ciertas posturas ante determinados actores y fenómenos que se revelan en su realidad social.

La noción de representación social nos sitúa en el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social [...] la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, [...] el conocimiento “espontáneo”, “ingenuo” que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina *conocimiento del sentido común* o bien *pensamiento natural*, por oposición al pensamiento científico. (Jodelet, 1986:473).

En el mismo orden de las RS, Abric asume una posición más estructural: aporta nuevas herramientas de recopilación de información empírica e invita al investigador a hacer uso de ellas porque las considera importantes para identificar los contenidos y sus relaciones a fin de identificar el núcleo central de la representación. “Una representación social es un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea en relación con ese objeto”. Abric (2004:33)

Para Moscovici, las RS mantienen dos características: cuando de manera pasiva el sujeto internaliza las funciones de su sistema social y cuando existe una reelaboración compartida con los otros de carácter más activo y dialéctico. “Lo dado externo nunca resulta acabado ni unívoco; otorga mucha libertad de movimiento a la actividad mental que se esfuerza por captarlo.” (Moscovici, 1979:17). De esta manera, toda representación es construida por los actores en su relación con el otro; se asumen modelos, tradiciones, saberes que funcionan como los ordenadores que permiten explicar la realidad inmediata en un contexto histórico específico.

Una vez que hemos expuesto una breve semblanza de la perspectiva de las RS damos paso a las prácticas escolares de los estudiantes normalistas, y ello nos obliga a definir las.

¿Qué son las prácticas escolares?

Actualmente, la formación docente para los estudiantes normalistas de la ENSM se reviste de los guiones del Plan de Estudios 1999, mismo que plantea tres campos de formación: formación general para educación básica, formación común para todas las especialidades de secundaria y la formación específica por especialidad.

El campo de formación específica se convierte en centro de interés para este estudio, porque aquí se ubican algunas de las asignaturas involucradas con las áreas de actividades de formación⁵, concretamente, de acercamiento a las prácticas escolares. Desde la versión oficial, el vínculo directo con los escenarios de las escuelas secundarias permitirá a los estudiantes reconocer las características específicas de la vida escolar y encarar los desafíos que les demanden.

El diseño del plan de estudios parte de la idea de que un aspecto importante de la formación inicial de los profesores se realiza en el campo laboral, la escuela secundaria [...] La docencia demanda *además de un sólido dominio de los contenidos y estrategias de enseñanza* un conjunto de habilidades y actitudes que sólo se adquieren en la medida en que los estudiantes normalistas conozcan las características de la vida escolar, [...] enfrenten desafíos específicos al establecer relación directa con los adolescentes y al realizar actividades de enseñanza en los distintos grados de este nivel educativo. (SEP. Plan de Estudios, 1999:69)

Continuando con los lineamientos del plan de estudios, el trabajo docente dentro de las actividades de acercamiento a la práctica demanda destrezas de observación e interpretación de los sucesos que acontecen en las aulas de las escuelas secundarias para aprender a tomar decisiones que permitan organizar el trabajo para resolver conflictos y alcanzar los propósitos educativos. Las asignaturas que pertenecen al área de acercamiento

5 El mapa curricular 1999 comprende tres áreas de actividades de formación que aunque de naturaleza distinta se interrelacionan.

a) Actividades principalmente escolarizadas realizadas en la ENSM varían de cuatro a seis horas semanales.

b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Se llevan a cabo durante los primeros seis semestres. La actividad combina el trabajo en las escuelas secundarias con la planificación y el análisis de experiencias.

c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo durante los últimos dos semestres de la licenciatura, implicará impartir clase frente a grupo durante 10 horas semanales.

a la práctica escolar, además de las competencias vertidas con antelación, centran fundamentalmente su interés en que los normalistas realicen actividades de observación y desarrollo del trabajo frente a grupo, para que al retornar a las aulas de la ENSM analicen sus experiencias. De acuerdo con el plan de estudios de la SEP (1999:69-70):

a) En los primeros dos semestres las actividades se concentran en la observación y análisis de distintos aspectos de la vida escolar y del trabajo docente, b) En el tercer y cuarto semestres se combinan actividades de observación con las prácticas de enseñanza en la asignatura de la especialidad y, c) finalmente, en los últimos cuatro semestres las actividades de esta área, aunque incluyen la observación, se concentran en la práctica y en el análisis detallado de las experiencias de los estudiantes normalistas al impartir las clases de su especialidad.

Las asignaturas que integran el área de actividades citadas ofrecen un recorrido de las prácticas escolares desde distintos márgenes de acción y complejidad según el semestre cursado como se cita en el cuadro siguiente.

Cuadro A

Asignaturas; propósitos y actividades de acercamiento a la práctica durante los dos primeros semestres

| Asignaturas | Propósitos | Actividades |
|---------------------------------|---|---|
| Escuela y Contexto Social. | Iniciar a los estudiantes en el conocimiento de las formas de organización y funcionamiento, el contexto sociocultural, las funciones de quienes lo habitan, así como reconocer los intereses y expectativas de los adolescentes. | Acercar a los estudiantes mediante cuatro a seis visitas a la escuela secundaria durante toda una jornada de trabajo para explorar la realidad escolar. |
| Observación del proceso escolar | Fortalecer a los normalistas sobre las formas de organización y particularidades del trabajo docente, así como los vínculos que se entablan en las aulas entre profesorado y adolescentes. | Durante tres jornadas de observación de dos días consecutivos cada uno observarán particularmente en la práctica docente del titular de la escuela secundaria: clima de trabajo, enfoque didáctico, estrategias de enseñanza, recursos didácticos, adecuación de contenidos, aprovechamiento de los tiempos de clase, evaluación, actitud de los adolescentes y la importancia y valoración que reviste para ellos su profesorado de la escuela secundaria. |

Cuadro A-1

Asignaturas, propósitos y actividades de acercamiento a la práctica escolar de tercer y cuarto semestre

| Asignaturas | Propósitos | Actividades |
|--|--|---|
| 3° y 4°Semestre Observación y práctica docente I-II. | Continuar con las características de trabajo en las aulas de la escuela secundaria y observar el trabajo de los maestros de distintas asignaturas y de su especialidad así como iniciar con planes de clase, y realizar un análisis de sus experiencias. | En el tercer semestre se les requieren de dos semanas de estancia en la escuela secundaria, y las acciones durante su primera semana de permanencia consiste en observar el trabajo del docente titular en un grupo de primer grado para que en la segunda semana el estudiante se dedique a desarrollar un tema con el apoyo y sugerencias del profesor de la escuela secundaria. En el cuarto semestre serán dos semanas completas de estancias en la escuela secundaria y realizarán actividades de observación para obtener información de adolescentes, maestros y escuela. |

Cuadro A-2

Asignaturas, propósitos y actividades de acercamiento a la práctica escolar de séptimo y octavo semestre

| Asignaturas | Propósitos | Actividades |
|---|---|--|
| 5° y 6° Semestres Observación y práctica docente III- IV | Reconocer los problemas y retos que enfrentan para que al retornar a sus aulas sean analizados con el apoyo del docente titular de la asignatura en la ENSM. | Durante el desarrollo del curso, se les asignan tres jornadas de observación y práctica. En cada jornada trabajarán con un grupo de cada grado de secundaria para enfrentar los retos reales que también encaran los maestros de educación secundaria. |
| 7° y 8° Semestres Trabajo Docente I y II y Taller de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I - II. | (Trabajo docente I-II) Aplicar lo aprendido en grupos de distintos grados para fortalecer su compromiso con su campo laboral. (Taller de Diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I-II) Integrar los conocimientos adquiridos. | (Trabajo docente I-II) Practicar en condiciones reales de trabajo en la escuela secundaria. (Taller de Diseño y Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo I y II) Tiene como funciones importantes el diseño de las propuestas didácticas, su análisis y reflexión, así como la elaboración del documento recepcional. |

Cabe aclarar que durante los semestres séptimo y octavo los estudiantes son asistidos por un profesor de educación secundaria, mismo que fungirá como el tutor que les dotará de orientaciones y propuestas didácticas para preparar y realizar sus actividades; contribuciones importantes que promoverán un mejor desempeño frente a grupo.

Entre las responsabilidades que se les asignan a los tutores son: la observación del desempeño de los estudiantes y su acompañamiento durante toda la clase, la toma de acuerdos sobre los contenidos de enseñanza y actividades a desarrollar, el acuerdo con los asesores sobre alguna labor conjunta, la revisión de los planes de clase y la propuesta de sugerencias, así como el registro del trabajo que el normalista desarrolle en las sesiones, entre otras.

Otro personaje que aparece también como acompañante del joven normalista durante los últimos dos semestres de formación es un profesor de la ENSM al que se le denomina asesor. Los asesores tienen entre sus responsabilidades asistir asiduamente a las escuelas de práctica de sus asesorados, mantener comunicación con el estudiante, tutores y directivos, coordinar las sesiones del taller de diseño y propuestas didácticas, orientar al alumno normalista sobre el tema y desarrollo del documento recepcional⁶, evaluar su desempeño en las asignaturas de trabajo Docente y Taller de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente y presidir como jurado en el examen profesional de sus asesorados, entre otras.

Según esto, desde la versión del plan de estudios 1999, las prácticas escolares de los estudiantes normalistas se vinculan directamente con actividades y distintas situaciones dependiendo del semestre que cursan.

En términos generales, los normalistas deben reconocer los contextos sociales y el modo en que influyen en el trabajo; observar las relaciones y acciones de los adolescentes en el interior y exterior de las aulas, los vínculos que establece el profesorado con sus estudiantes, las estrategias y actividades a las que recurre frecuentemente, las interacciones entre docentes y alumnos, las formas de emplear el tiempo en la escuela; interactuar con directivos, maestros, alumnos, padres de familia; incluir registros de observaciones, planificación de estrategias y organización de contenidos programáticos; participar directamente en la aulas y analizar introspectivamente su ejercicio docente y reconocer la complejidad de las instituciones educativas.

⁶ Para SEP, 1999: El documento recepcional se realiza en los dos últimos semestres de la formación inicial. Y contiene experiencias y reflexiones; es una actividad realmente formativa y no un mero trámite administrativo.

En cambio, las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo implican la mediación de dos actores importantes: el asesor y el tutor. Ya mencionamos que una parte de las actividades de los normalistas consiste en la preparación de actividades didácticas y de análisis de las experiencias así como la elaboración de su documento recepcional. Todo lo mencionado es la gama de prácticas que desde los rasgos institucionales envuelven el transitar de los estudiantes normalistas.

La información vertida sobre los planteamientos curriculares en torno a las prácticas escolares fue el parte aguas que nos permitió reconocer que el estudiante, en su interacción cotidiana en las distintas escuelas secundarias, integra un amplio marco de mediaciones.

Sin embargo, nosotros acotamos nuestro estudio solamente a la intervención de distintos actores, los titulares de las asignaturas de las escuelas secundarias, los adolescentes posicionados en las aulas y el profesorado de la ENSM que imparte las asignaturas de acercamiento a las jornadas de prácticas escolares. Pues los actores mencionados imprimen huellas que los estudiantes normalistas incorporan a su marco referencial sobre las prácticas escolares.

Otra cuestión, que recuperamos por ser parte inherente de las prácticas escolares, es la que se vincula con las acciones que definen el desempeño exitoso así como el reconocimiento de situaciones sobre los conflictos y deficiencias presentadas en su intervención.

Una vez que hemos definido lo que son las RS, delineado los planteamientos curriculares donde se desprenden las prácticas escolares y acotado nuestro objeto de estudio, damos paso al reconocimiento de la construcción del mismo.

Presentación de la problemática

La Escuela Normal Superior de México –institución formadora de docentes para atender las distintas asignaturas que se imparten en la escuela secundaria— es el espacio donde básicamente se centra nuestra inquietud. En él, hemos participado como titulares de las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar, y es una constante escuchar expresiones reprobatorias del profesorado de las escuelas secundarias a propósito del desempeño de los estudiantes normalistas frente a grupo.

Durante los dos primeros semestres de formación, los estudiantes normalistas muestran una gran curiosidad por incursionar como observadores que descubren parte de la vida en las aulas y el contexto que las envuelve. Sin embargo, a medida que avanzan de grado escolar, la curiosidad se traduce en cierto desgano y descontento por ingresar a la escuela secundaria en condición de practicantes. Existen críticas muy severas de algunos profesores titulares en torno al desenvolvimiento del alumno frente a grupo y son comunes las expresiones de rechazo por parte de algunos directivos de instituciones de nivel secundaria.

En la misma dinámica, algunos estudiantes normalistas expresan descontento mediante el marcado desorden en las formas de incorporar y asumir los enunciados formales. Un claro ejemplo de ello es el desinterés que muestran al realizar su planificación y elaboración de sus recursos didácticos que los apoyarían y orientarían en su desenvolvimiento en la escuela secundaria. Son constantes los reclamos sobre su deficiente participación en la escuela secundaria y sobre distintos aspectos que no estaban contemplados en su planificación. También surgen controversias en cuanto a la obligatoriedad del tiempo de permanencia en la escuela secundaria: la intención de los estudiantes se reduce a abordar su ejercicio docente frente a grupo y, acto seguido, emprender la ruta de salida.

No podemos ser ajenos a los reclamos y a las actitudes que expresan enfado, y resulta prioritario indagar, dentro del marco que ya hemos definido, las siguientes cuestiones: ¿El escenario particular, la opción, la elección de la escuela, y el semestre que cursan influyen en las orientaciones de sus RS en torno a su práctica escolar?; ¿cuáles son las RS de los

estudiantes de la ENSM respecto a sus prácticas escolares (adolescentes, el profesorado titular de la escuela secundaria y el profesorado titular de las asignaturas de acercamientos a la práctica escolar)?; ¿qué tipo de RS se reconocen en las prácticas exitosas y en las deficientes?; ¿qué expresan los estudiantes sobre los conflictos con los que se enfrentan durante el desarrollo de sus prácticas con el profesorado titular de la escuela secundaria, las problemáticas que envuelven a los adolescentes y las actitudes asumidas del profesorado de la ENSM que imparten las asignaturas de acercamiento a las jornadas de prácticas escolares?

En el momento en que se realizó este estudio (2006), ya habían egresado tres generaciones (1999-2003, 2000-2004 y 2001-2005) construidas de acuerdo con las directrices del Plan de Estudios 1999. Nosotros desconocíamos las RS de sus prácticas escolares, mismas que, consideramos, fungen como orientadores de sus mediaciones y, al mismo tiempo, son las detonantes para interpretar sus visiones sobre sus prácticas en su cotidianidad escolar.

Nuestros propósitos están centrados en conocer y analizar las RS de los estudiantes sobre sus prácticas escolares vinculando escenarios particulares –acciones, opiniones, situaciones y actores sociales con quienes se tienen contacto en el escenario de la escuela secundaria—, así como en analizar, comparar e interpretar las RS de los practicantes normalistas posicionados en los distintos semestres.

Metodología

Reconocemos que no existe normalidad como lo sugiere lo instituido. Existe, más bien, un filtro mental mediante el cual el estudiante se apropia de sus prácticas escolares y las relaciona con los planteamientos circunscritos en su grupo. Por ello, en este estudio acudimos a la perspectiva de las RS mediante los trabajos de Moscovici (1979), Jodelet (1986), Abric (2004), Banchs (2000) y Piña (2004).

En palabras de Moscovici (1986:474):“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 socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social”.

Alejada de una concepción mecanicista, que espejea la realidad y la traslada a una imagen pulcra, la RS se matiza con las dimensiones intersubjetiva y contextual: los miembros de cada especialidad de la ENSM poseen una organización significativa de su realidad vinculada con las huellas inscritas desde su lugar de pertenencia.

Los estudiantes en formación objetivan sus prácticas escolares en función del anclaje inserto en sus tramas de significado. Éste sostiene sus acciones y da cuenta de su pertenencia a un determinado grupo de asociados. Asimismo, la RS es el eje ordenador que les dota de seguridad para asumir sus posiciones frente a los escenarios de las escuelas secundarias.

En el mismo orden de ideas, las RS que se construyen son importantes porque los lazos sociales que establecen con sus asociados nos remiten a la comprensión de su intervención.

La RS de las prácticas escolares es una visión mediada por las múltiples referencias del sentido común en relación con los distintos actores que se entrecruzan durante el trayecto en la escuela secundaria; por las acciones vinculadas con las tareas docentes; por las situaciones conflictivas experimentadas durante el desarrollo de las actividades y, por último, por las opiniones sobre cuestiones problemáticas.

La inexistente investigación sobre este objeto de estudio nos demanda acercarnos a él y a reconocer que la subjetividad descansa en una RS que se objetiva. Subjetividad y objetividad son dos vínculos indisolubles, adheridos también a un escenario institucional particular inmerso en un marco socio-histórico.

Los supuestos

Por lo anterior expuesto, planteamos dos supuestos; en primer lugar consideramos que las RS de los estudiantes se anudan con su escenario particular: edad, estado civil, sexo, lugar que habitan, situación socioeconómica, familiar, escolar, motivo de elección de la ENSM y el semestre que cursan. En segundo lugar, las RS de las prácticas escolares de los estudiantes de octavo semestre se diferencian de los que cursan cuarto y sexto semestre en el sentido en que aquéllos poseen más experiencia que éstos en los escenarios de la escuela secundaria.

Universo de estudio

Nuestro universo de estudio se configuró con 500 estudiantes de la ENSM de ambos turnos ubicados en los semestres cuarto, sexto y octavo entre los meses de abril a junio de 2006.

Respecto a la institución citada. Ella es formadora de docentes para el nivel secundaria y ofrece las siguientes especialidades: Física, Química, Biología, inglés, Francés, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, Matemáticas, Español, Pedagogía y Psicología.

En la actualidad, la formación docente se rige mediante el Plan de Estudios 1999. Al término de la carrera, los estudiantes obtienen el título de licenciado en educación secundaria en la especialidad que hayan cursado. Para el proceso de titulación los alumnos presentan un examen profesional derivado de un documento recepcional que contiene la narración de una propuesta didáctica aplicada en las aulas de la escuela secundaria durante su estancia en condiciones reales de trabajo en los últimos dos semestres de su formación

En el ciclo escolar 2005-2006, el total de población de estudiantes de la ENSM fue de 1397⁷ distribuida de la manera siguiente:

⁷ Cabe mencionar que aunque la especialidad de francés se nombra, en el momento de la realización de este estudio no aparece la matrícula porque no arribó un número amplio de aspirantes para estudiar en la especialidad citada.

Cuadro A-3
Población general

| Especialidad | 4° Semestre | 6° Semestre | 8° Semestre | Total | % |
|-----------------------------|----------------|----------------|----------------|-------|--------|
| Física | 24 | 22 | 18 | 64 | 4.58 |
| Química | 25 | 22 | 24 | 71 | 5.08 |
| Biología | 42 | 25 | 27 | 94 | 6.73 |
| Geografía | 40 | 40 | 39 | 119 | 8.52 |
| Pedagogía | 15 | 15 | 21 | 51 | 3.65 |
| Psicología Educativa | 15 | 18 | 16 | 49 | 3.51 |
| Español | 105 | 100 | 95 | 300 | 21.47 |
| Inglés | 64 | 75 | 68 | 207 | 14.82 |
| Matemáticas | 100 | 94 | 74 | 268 | 19.18 |
| Historia | 39 | 27 | 29 | 95 | 6.80 |
| Formación cívica y ética | 24 | 38 | 17 | 79 | 5.65 |
| Total | 493 | 476 | 428 | 1397 | 100.00 |

**Fuente: Dirección de Formación Inicial. Subdirección de Servicios Escolares.
Unidad de Información.**

A continuación nos concretamos a describir la especialidad a la que pertenecen y el grado que ocupan en la ENSM nuestros 500 informantes.

Cuadro A-4
ESPECIALIDAD, POBLACIÓN TOTAL POR ESPECIALIDAD, GRADO Y CANTIDAD DE
INFORMANTES

| <i>Especialidad</i> | <i>Población total por especialidad</i> | <i>Grado</i> | <i>Total de Informantes</i> | <i>Porcentaje total de cada especialidad</i> |
|-----------------------------|---|----------------------|-----------------------------|--|
| Física | 64 | 4°, 6° y 8° semestre | 18 | 28.12% |
| Química | 71 | 4°, 6° y 8° semestre | 50 | 70.42% |
| Biología | 94 | 4°, 6° y 8° semestre | 42 | 44.68% |
| Geografía | 119 | 4°, 6° y 8° semestre | 28 | 23.53% |
| Pedagogía | 51 | 4°, 6° y 8° semestre | 37 | 72.55% |
| Psicología | 49 | 4°, 6° y 8° semestre | 42 | 85.71% |
| Español | 300 | 4°, 6° y 8° semestre | 87 | 29.00% |
| Inglés | 207 | 4°, 6° y 8° semestre | 25 | 12.07% |
| Matemáticas | 268 | 4°, 6° y 8° semestre | 92 | 34.33% |
| Historia | 95 | 4°, 6° y 8° semestre | 24 | 25.26% |
| Formación Cívica y Ética | 79 | 4°, 6° y 8° semestre | 55 | 69.62% |
| Francés | | | 0 | |
| Total | 1397 | | 500 | 35.8% |

Cabe aclarar que, aunque el cuadro anterior muestra la pertenencia del total de nuestros informantes a una determinada especialidad, nosotros realizamos el estudio agrupándolos sólo por semestre y lo exponemos en el siguiente orden:

Cuadro A-5
NÚMERO Y PORCENTAJE DE INFORMANTES POR SEMESTRE.

| <i>Semestre</i> | <i>Total de población por semestre</i> | <i>Número de Informantes</i> | <i>Porcentaje del total de informantes por semestre</i> |
|-----------------|--|------------------------------|---|
| 4° | 493 | 190 | 38.54% |
| 6° | 476 | 194 | 40.76% |
| 8° | 428 | 116 | 27.10% |
| Total | 1397 | 500 | 35.8% |

Instrumentos de obtención de datos

El estudio de las RS es, habitualmente, un proceso complejo por la existencia de un marcado carácter *plurimetodológico* en el acopio de la información. Para Abric (2004), el estudio de las RS plantea dos problemas metodológicos considerables: el de la recolección de las representaciones y el del análisis de los datos obtenidos. Para el autor citado, la metodología de recolección de información, concretamente, el cuestionario estandarizado, es un componente fundamental para aprehender la representación al ofrecer la ventaja de no permitir respuestas que se distancien de los propósitos del instrumento, además constituye la técnica más utilizada en la perspectiva citada.

Otra ventaja no despreciable del cuestionario se vincula con su estandarización, que reduce a la vez los riesgos subjetivos de la recolección (comportamiento estandarizado del entrevistador) y las variaciones interindividuales de la expresión de los sujetos (estandarizados de la expresión de las encuestas: temas abordados, orden de los temas, modalidades de respuesta) (Abric, 2004:56).

Teniendo en cuenta que hemos remitido a un instrumento de recopilación de datos (*cuestionario estandarizado* que se usa regularmente como un vehículo para validar las investigaciones propiamente de carácter cuantitativo), es necesario aclarar que, para nuestro estudio, el instrumento citado sólo se convirtió en un medio, pues nuestra finalidad se encauzó en interpretar las RS de las prácticas escolares.

Algunos ejemplos sobre la aplicación de instrumentos cuantitativos pero con orientaciones de carácter interpretativo son: la tesis doctoral de Moscovici *El psicoanálisis: su imagen y su público*, *La ética protestante* de Weber (1999) y *La distinción* de Bourdieu (2003), entre otras. En dichas obras se explicitan el uso de algunos instrumentos de recogida de datos enmarcados en una índole puramente cuantitativa. Pero, una vez concluida la fase de recopilación de la información, se emprende un análisis orientado en ordenar los sentidos que le confieren los informantes. De esta manera, las directrices del diseño de instrumentos y el análisis cualitativo que realizan los autores mencionados quebrantan las concepciones que habitualmente giraban en torno a la inoperatividad del uso de instrumentos estructurados para realizar una investigación de carácter interpretativa.

En la misma perspectiva, Wittrock (1989:196) destaca lo siguiente: “Lo que hace que dicho trabajo sea interpretativo o cualitativo es lo referente al enfoque y a la intención sustanciales, y no al procedimiento de recopilación de datos; es decir, que una técnica de investigación no constituye un método de investigación”

Es necesario denotar que, antes de realizar el ordenamiento a los planteamientos inductores del cuestionario estandarizado, hicimos un análisis detallado de los distintos ámbitos que envuelven a las prácticas escolares, mismos que ya anunciamos y que acotamos que se encuentran atravesadas por la intervención de tres actores: Adolescentes de la escuela secundaria, profesorado titular de las asignaturas que imparten los normalistas de las escuelas secundarias y el profesorado de la ENSM que atiende el área de acercamiento a las prácticas escolares. En la escuela secundaria se gestan acciones que llevan a concebir prácticas exitosas o deficientes: situaciones conflictivas con el docente titular y las

problemáticas con las que conviven los adolescentes. Todas las dimensiones señaladas son parte constitutiva de sus prácticas escolares.

Una vez analizadas las dimensiones que involucran a las prácticas escolares, las entrecruzamos con la perspectiva de las RS para luego dar paso a la clasificación de cada apartado del cuestionario estructurado vinculándolos directamente con los enunciados problematizadores ya citados.

En la primera parte del cuestionario estandarizado sólo nos enfocamos hacia las particularidades. (Véase cuadro C).

Cuadro C
DATOS DE SUS PARTICULARIDADES

| <i>Pregunta problematizadora</i> | <i>Indicadores</i> |
|--|--|
| <p>¿El escenario particular, la opción, la elección de la escuela, y el semestre que cursan influyen en las orientaciones de sus representaciones sociales en torno a su práctica escolar?</p> | <p>Edades Estado civil Sexo Delegación o municipio que habitan</p> <p>DATOS SOCIOECONÓMICOS Trabajo, actividades que realizan y número de horas laborables.</p> <p>DATOS FAMILIARES Nivel de escolaridad de sus padres.</p> <p>DATOS ESCOLARES Institución de procedencia. Promedio general obtenido. Número de opción de la ENSM Motivos de la elección de la ENSM</p> |

En la siguiente parte del *instrumento* se utilizó uno de los métodos asociativos de Abric (2004) que consiste en plantear una serie de términos inductores; en nuestro caso⁸ fueron: prácticas escolares, adolescentes, profesorado titular de la secundaria y profesorado titular de las asignaturas de acercamiento a las prácticas escolares. En este sentido, el estudiante normalista tiene que elegir una de las respuestas que nosotros anunciamos y que él considera se asocia con las palabras inductoras citadas con antelación. A continuación se ejemplifica. (Véase cuadros C-2, C-2^a, C-2b y C-2c).

Cuadros C-2

PRÁCTICAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA.

| |
|----------------|
| 1. Temor |
| 2. Estrategias |
| 3. Conflictos |
| 4. Reto |
| 5. Desgaste |

Cuadros C-2^a

ADOLESCENTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA

| |
|---------------------|
| 1. Inquietos |
| 2. Falta de respeto |
| 3. Rebeldía |
| 4. Incomunicación |
| 5. Empatía |

⁸ Los términos inductores se derivaron del planteamiento:

¿Cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes de la ENSM respecto a sus prácticas escolares; adolescentes, el profesorado titular de la escuela secundaria y el profesorado titular de las asignaturas de acercamientos a la práctica escolar; actores todos que se entrecruzan en sus jornadas de prácticas?

Cuadro C-2b

PROFESOR TITULAR DE LA ASIGNATURA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

| |
|---------------------|
| 1.- Indiferente |
| 2.- Tradicionalista |
| 3.- Esforzado |
| 4.- Simulador |
| 5.- Imperativo |

Cuadro C-2c

PROFESOR TITULAR DE LA ASIGNATURA DE ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA ESCOLAR

| |
|-------------------|
| 1.- Planificador |
| 2.- Supervisor |
| 3.- Improvisado |
| 4.- Irresponsable |
| 5.- Acompañante |

En el siguiente apartado del cuestionario planteamos indicadores sobre acciones exitosas y deficientes en sus prácticas escolares⁹ (Véase cuadros C-3 y C-3^a)

Cuadros C-3

UNA JORNADA DE PRÁCTICA FUE EXITOSA PORQUE:

| | SÍ | NO |
|--|----|----|
| Te adheriste a la planificación de la clase | | |
| Participaste en acciones extracurriculares: concursos de oratoria, exposiciones, periódicos murales y otros. | | |
| Tus alumnos obtuvieron calificaciones aprobatorias. | | |

⁹ Los indicadores se desprendieron del enunciado: ¿Qué tipo de representaciones sociales reconocen en sus prácticas exitosas; en sus deficiencias como practicantes?

Cuadro C-3^a

**AL IMPARTIR CLASE EN LA ESCUELA SECUNDARIA
TUS PRINCIPALES DEFICIENCIAS SON:**

| | SÍ | NO |
|---|----|----|
| Control de grupo. | | |
| Escaso conocimiento de los contenidos de la asignatura que impartes | | |
| Poca utilización de estrategias y recursos | | |

En el siguiente apartado del cuestionario colocamos indicadores vinculados con conflictos con tres actores con los que convive cotidianamente en la escuela secundaria¹⁰ (Véanse cuadros C-4, C-4^a y C-4b).

Cuadro C-4

**SEÑALA LOS CONFLICTOS QUE HAS ENFRENTADO CON TU PROFESORADO TITULAR
DEL GRUPO DE LA SECUNDARIA**

| | Permanente | Regularmente | Nunca |
|--|------------|--------------|-------|
| a) Te sugieren repitas su estilo de enseñanza | | | |
| b) No te han permitido realizar tus prácticas | | | |
| c) Te dejan sólo con el grupo | | | |
| d) Poco o nulo interés del docente titular por brindarte sugerencias | | | |
| e) Te piden que cubras otros grupos porque el maestro titular no llegó | | | |

¹⁰ Los indicadores atienden a la pregunta: ¿Qué expresan sobre los conflictos enfrentados durante el desarrollo de sus prácticas con el profesorado titular de la escuela secundaria, las problemáticas que envuelven a los adolescentes y las actitudes asumidas del profesorado de la ENSM que imparte las asignaturas de acercamiento a las jornadas de prácticas escolares?

Cuadro C-4^a

SEÑALA CON UNA (X) LA PROBLEMÁTICA MÁS FRECUENTE QUE HAS ENFRENTADO CON LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA.

| | |
|------------------------------|--|
| a) Desinterés por el estudio | |
| b) Desintegración familiar | |
| c) Drogadicción | |
| d) Embarazos | |
| e) Alcoholismo | |
| f) Tabaquismo | |
| g) Reprobación | |
| h) Deserción | |
| i) Violencia intrafamiliar | |
| j) Pandillerismo | |

Cuadro C-4b

- EL PROFESORADO DE LA ENSM QUE FUNGE COMO TITULAR DE LAS ASIGNATURAS DE ACERCAMIENTO A LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

| | PERMANENTEMENTE | REGULARMENTE | NUNCA |
|--|-----------------|--------------|-------|
| Es responsable y comprometido porque reorienta la planificación y buscan en tiempo. Conveniente las escuelas en que vas a practicar. | | | |
| Te visita cuando estás en tus prácticas. | | | |

En relación con el instrumento citado, la elaboración del primer eje de análisis de datos particulares, familiares y escolares nos posibilita localizar sus condiciones específicas que los enmarca en una tradición, que los reviste de sentidos para comprender como construyen en compañía de los otros que también comparten sus marcos culturales, sus RS en torno a las prácticas escolares.

En el segundo eje de análisis, Opción y elección de la ENSM, reconocemos que los motivos en común constituyen un elemento aglutinador que fortalece una integración compartida de creencias de los normalistas que habitan este escenario y que nos envían señales de la configuración de sus prácticas escolares que se anudan en la vida cotidiana y en la particularidad del grupo social de pertenencia.

El tercer eje de análisis: asociaciones sobre prácticas escolares, adolescentes, profesor titular de la asignatura en la escuela secundaria, profesor titular de la ENSM que imparte la asignatura de acercamiento a la práctica escolar. Este eje nos provee de una fuerte ligazón de pensamientos que integra perspectivas comunes que den cuenta de la presencia de los actores que se establecen en su marco de intervención y que se traduce en las representaciones que le imprimen sus propios rasgos particulares durante sus prácticas escolares.

El cuarto eje de análisis es sobre *la exploración de sus acciones*. En él, los estudiantes muestran sus prácticas exitosas y deficiencias más recurrentes. Esto nos permite reconocer, en su subjetividad, el significado de sus disposiciones y actuaciones cotidianas.

El quinto eje de análisis explora la dimensión *situacional* que enmarcan sobre los profesores de las escuelas secundarias y que los normalistas interiorizan como una marca más de sus prácticas escolares.

El sexto eje de análisis nos remite a la *dimensión de opinión* respecto al proceder concreto del docente acompañante de la ENSM que organiza y da seguimiento al trabajo del normalista en las escuela secundaria y que éste internaliza como una figura ordenadora de su planificación, desarrollo y reflexión de sus prácticas.

La elección de los 500 informantes fue elegida en virtud a la pertenencia de los normalistas a semestres que ya tienen visiones más claras sobre sus prácticas escolares. Pues, en tales semestres, los estudiantes ya han entablado un contacto más directo en las escuelas secundarias, contrario a los estudiantes de segundo semestre que asisten a dichos espacios pero sólo a realizar registros de observación. Es importante aclarar que, aunque previamente habíamos definido un porcentaje equitativo para aplicar el cuestionario estructurado a las distintas especialidades, existieron estudiantes que se negaron a responder; en mayor porcentaje, los de octavo semestre. Pues decían que, si develaban las problemáticas con su profesorado de la ENSM, tenían alguna sanción por parte de éstos durante su examen profesional. Esta situación nos obligó a replantear nuestra muestra y

decidimos que la cantidad de informantes sería la misma, pero, nos supeditaríamos sólo a los estudiantes de cada especialidad que quisieran colaborar.

Atender a un universo de 500 informantes no fue una tarea fácil. Implicó aspectos muy singulares como se mencionaron antes. No quisimos, por otro lado, formalizar nuestro trabajo mediante oficios a las autoridades que dieran instrucciones para apoyarnos en la aplicación porque realizar el trámite y esperar respuesta nos hubiera llevado un poco más de tiempo. Por eso, procedimos de la siguiente manera: primero planteamos los propósitos de nuestro trabajo a algunos de nuestros colegas de uno y otro turno y, afortunadamente, nos dieron distintas fechas para arribar a su grupo y aplicar el cuestionario. De esta manera, nuestra planificación para aplicar el instrumento en los distintos grupos de estudiantes de la ENSM fue organizada a partir de las condiciones y disposiciones de los tiempos que tuvieron para con nuestro trabajo nuestros compañeros profesores de ambos turnos.

Durante el proceso de aplicación del cuestionario se explicaron los propósitos del mismo y respetamos la decisión de los estudiantes que se negaron a responder. El tiempo aproximado fue de 45 a 50 minutos por grupo. Comprendimos la importancia que tiene permanecer en el escenario durante la aplicación del instrumento, pues nos permite interactuar directamente y así precisar algunas cuestiones cuando los informantes externan algunas dudas. Asimismo, nos aseguramos de que los informantes hayan respondido a todas las preguntas; sin embargo, no obligamos a quienes se negaron a responder alguna de ellas. Para Best (1982:13) “Los cuestionarios administrados personalmente a grupos de individuos poseen un cierto número de ventajas. La persona que aplica el instrumento tiene oportunidad de establecer contacto, explicar el propósito del estudio y el significado de los ítems o elementos que no se encuentren claros”.

Una vez finalizado el proceso de aplicación del instrumento, y para dar orden al trabajo, primero hicimos la concentración estadística de las respuestas del total de la muestra (500 estudiantes) solamente de los datos particulares, socioeconómico, familiares y escolares, así como del número de opción de elección de la ENSM. Luego, a partir del indicador Motivos

de elección de la ENSM, procedimos a concentrar la información sólo por el lugar que los informantes ocupaban (4°,6° y 8°) (*Véase en anexo 2 cuadro 1*).

Cabe aclarar que otorgamos un nombre a los informantes de 4°,6° y 8° semestre en función de la respuesta que dieron en el cuestionario sobre el término inductor: *Prácticas en la escuela secundaria*. A manera de clarificar: En el cuestionario aparece una indicación vinculada con que los estudiante responden de acuerdo con lo que asocien con prácticas en la escuela secundaria y mostramos las siguientes respuestas: temor, estrategia, conflicto, reto y desgaste.(véase anexo 1) luego, una vez que hicimos la concentración estadística de las respuestas, analizamos que los estudiantes de cuarto semestre asociaban prácticas en la escuela secundaria con conflicto y temor; los nombramos *conflictuados* y *temerosos*. Encontramos que los estudiantes de sexto semestre contestaron: *reto* y *estrategia* y los denominamos *retadores* y *estrategas*. A los de octavo semestre que respondieron *estrategia* y *reto* los designamos: *estrategas* y *retadores*. A partir de esas tipologías se les interpretará en los capítulos tres y cuatro.

Hacemos hincapié nuevamente en que el espacio donde nos encaminamos a recuperar las RS de nuestros estudiantes es el lugar donde nos desenvolvemos profesionalmente. De ahí nace nuestro reclamo por investigar. Sin embargo, pareciera que las marcas subjetivas, por pertenecer a ese escenario, dificultan nuestros procesos de objetividad sobre el arbitraje de los actores de este estudio. Pero reconocemos la vigilancia epistemológica que nos convoca a despojarnos de una visión unidimensional para dar cuenta de una interpretación que invoque mayor claridad mediante la perspectiva de las RS.

Una vez terminado este recorrido metodológico de investigación, nos acercamos nuevamente a nuestro objeto de estudio que durante el trayecto nos permitirá comprender por qué los estudiantes normalistas, desde su formación inicial, determinan ciertas prácticas escolares. La representación que ellos construyen es importante porque informa y explica las relaciones que con su entorno educativo y social entablan. Es además un elemento determinante para analizar sus RS sobre la práctica escolar, misma que se localizarán en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO 3

LOS NORMALISTAS: SU CONTEXTO, SUS ESPECIFICIDADES Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE SU PRÁCTICA ESCOLAR

Las condiciones laborales de la planta académica y las condiciones para el estudio de alumnos son esenciales para el cabal cumplimiento de los objetivos educativos; empero, éstas no son suficientes para comprender la complejidad de las prácticas educativas.

Juan Manuel Piña

Rastrear y descifrar las expresiones empíricas de los estudiantes normalistas constituye una parte fundamental de este estudio, pues las redes que trazan su historia operan en consonancia con las distintas dimensiones de su actuación concerniente a su encuentro con la escuela secundaria.

En términos de Berger y Luckman (1999:90-91): “Se aprehende como verdad objetiva en el curso de la socialización y de este modo se internaliza como realidad subjetiva. A su vez esa realidad puede formar al individuo [...] la conciencia retiene solamente una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta”.

En este sentido, el entretejido de este estudio exhibe los rasgos generales de los estudiantes normalistas porque, para entender las prácticas escolares, ellas no se deben analizar como retazos descontextualizados. Al contrario, se encuentran ceñidas en un entorno histórico-social y a un contexto institucional.

Actores: rasgos generales y escolares

En este marco, consideramos importante aclarar que nos referiremos a los estudiantes normalistas mediante la conceptualización de actores¹¹, eliminando así otras marcas vinculadas con determinaciones o restricciones que los posicionen como personas sujetas a la estructura social.

Se ha propuesto de esta forma porque los estudiantes son personas que se introducen en un escenario con actuaciones atravesadas tanto por los pronunciamientos de la cultura institucional¹² como por los revestimientos elaborados en su contacto cara a cara con sus asociados.

Piña (2004:16-17) expone:

Es común suponer que en las instituciones de nivel superior, las prácticas educativas que desarrollan sus actores dependen fundamentalmente de circunstancias formales [...] planes de estudio, las instalaciones [...] los reglamentos, las condiciones de trabajo de la planta académica y la dedicación exclusiva de los estudiantes. Sin duda, todas estas condiciones formales son importantes porque permiten a los agentes educativos realizar satisfactoriamente todas sus tareas académicas. Sin embargo, este supuesto no logra aprehender la complejidad de las prácticas educativas, ya que éstas no dependen de forma exclusiva de circunstancias formales, sino también del contenido que le proporcionan sus agentes.

Con lo descrito se concibe, entonces, que la intervención de los normalistas en los escenarios de las escuelas secundarias no sólo se agota en los guiones formales de la imposición institucional, sino que también internaliza una red de sentidos, que se fomentan

11 Al respecto el autor interaccionista Erving Goffman señala en su obra *La presentación de la persona en la vida cotidiana* que el actor puede interactuar en su realidad social de manera autónoma.

12 Se entiende por *cultura institucional* la conceptualización expresada por Pérez Gómez (2000) que vincula a las instituciones educativas como espacios de mediatización de las tradiciones y valores de una sociedad determinada. Son los significados y comportamientos que privilegian los espacios educativos, porque en dichas instituciones se estimulan los ordenamientos de valores, expectativas y creencias propias de una cultura específica.

como resultado de los procesos de interacción que entablan con los asociados en su contexto particular.

Ya se anunció en el capítulo dos, vinculado con la metodología, que el cuestionario estandarizado constituyó la principal y única herramienta, misma que se aplicó a 500 estudiantes de la ENSM de sólo once especialidades en ambos turnos y semestres cuartos, sextos y octavos. En este punto, cabe aclarar que los resultados que a continuación se señalan están apegados a la concentración total de respuestas realizadas a la población normalista ya citada. Se plantea de esta manera, porque más adelante, a partir de la pregunta sobre motivos de elección de la ENSM, la concentración de la información y el análisis se realiza en función del semestre que cursan. Reconocemos que las condiciones singulares son componentes que pueden vincularse con las RS. Moscovici (1979) advierte la existencia de intervenciones en las representaciones: micro y macro. La primera se orienta desde el grupo de origen y pertenencia, pero en un nivel solamente parcelario. La segunda, aunque está en consonancia también con la permanencia, se centra en un territorio y en una cultura permeada de memoria histórica que contribuye a edificar las representaciones.

En este sentido, nos centramos en la importancia que reviste la descripción de algunas particularidades trazadas de acuerdo con circunstancias específicas. Concretamente, uno de los rasgos sustantivos del siguiente apartado concierne a los siguientes datos: edad, estado civil, sexo, delegación o municipio que habitan, —si trabajan— actividades que realizan, cuántas horas trabajan diariamente, escolaridad de su madre-padre, institución de nivel medio de egreso y promedio general.

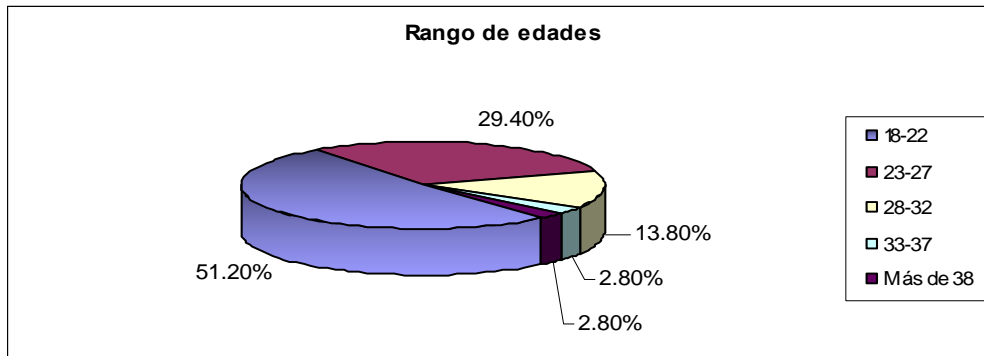
Datos generales

Con base en los datos obtenidos, un poco más de la mitad de los estudiantes (51.20%) son muy jóvenes, entre 18-22 años. Los estudiantes normalistas solteros encuestados constituyen el 81.80%. Estos datos se corroboran en los cuadros siguientes.

Cuadro D.

Edades de los participantes en este estudio

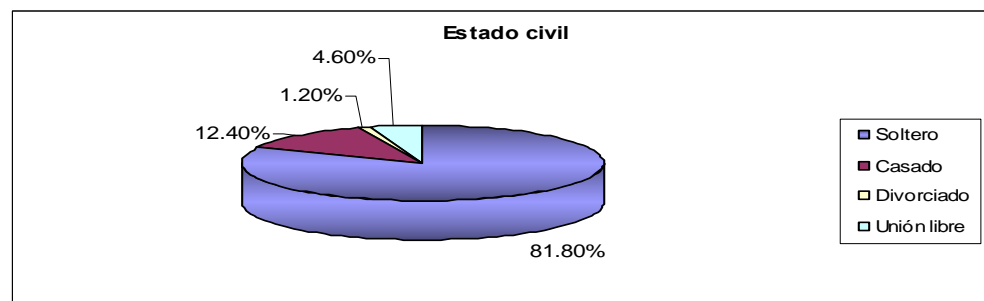
| <i>Rango de edades</i> | <i>Número</i> | <i>%</i> |
|------------------------|---------------|----------|
| 18-22 | 256 | 51.20 |
| 23-27 | 147 | 29.40 |
| 28-32 | 69 | 13.80 |
| 33-37 | 14 | 2.80 |
| Más de 38 | 14 | 2.80 |
| Total | 500 | 100.00 |



Cuadro D-1.

Estado civil de los estudiantes

| <i>Estado Civil</i> | <i>Número</i> | <i>%</i> |
|---------------------|---------------|----------|
| Soltero | 409 | 81.80 |
| Casado | 62 | 12.40 |
| Divorciado | 6 | 1.20 |
| Unión libre | 23 | 4.60 |
| Total | 500 | 100.00 |

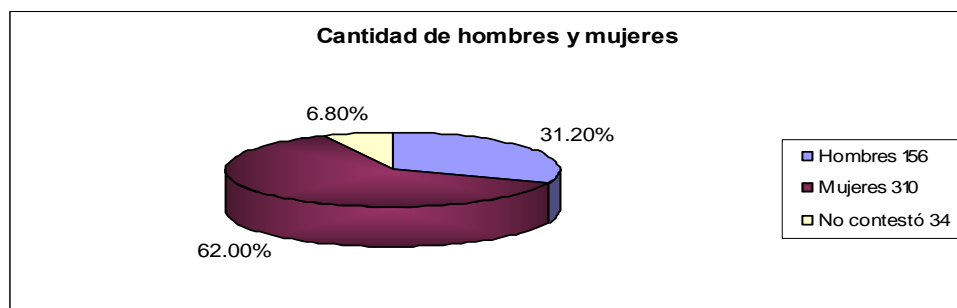


En la muestra de 500 estudiantes, las mujeres constituyen más del 60% en relación con los hombres. Éstos representan un porcentaje de un poco más del 30%. Sin embargo, el porcentaje restante lo desconocemos porque los estudiantes no contestaron. La concentración de los datos se exhibe a continuación:

Cuadro D-2

Cantidad de hombres y mujeres

| <i>Cantidad de hombres y mujeres</i> | | |
|--------------------------------------|---------------|----------|
| <i>Cantidad de hombres y mujeres</i> | <i>Número</i> | <i>%</i> |
| Hombres | 156 | 31.20 |
| Mujeres | 310 | 62.00 |
| No contestó | 34 | 6.80 |
| Total | 500 | 100.00 |



No existió, por otra parte, una gran diferencia entre los estudiantes que viven en el Distrito Federal y los que habitan en el Estado de México. El índice de los que habitan en las distintas delegaciones del Distrito Federal son tan sólo un poco más de la mitad y el resto corresponde a los que viven en el Estado de México.

Cuadro D-3.

Delegación o Municipio que habitan

| Delegación o municipio que habitan | Cantidad | % |
|------------------------------------|----------|--------|
| Azcapotzalco | 40 | 8.00 |
| Álvaro Obregón | 8 | 1.60 |
| Benito Juárez | 7 | 1.40 |
| Coyoacán | 6 | 1.20 |
| Cuauhtémoc | 12 | 2.40 |
| Cuajimalpa | 6 | 1.20 |
| Gustavo A. Madero | 50 | 10.00 |
| Iztacalco | 36 | 7.20 |
| Iztapalapa | 45 | 9.00 |
| Magdalena Contreras | 5 | 1.00 |
| Miguel Hidalgo | 15 | 3.00 |
| Milpa Alta | 6 | 1.20 |
| Tláhuac | 7 | 1.40 |
| Tlalpan | 9 | 1.80 |
| Venustiano Carranza | 22 | 4.40 |
| Xochimilco | 3 | 0.60 |
| Ciudad Netzahualcóyotl | 48 | 9.60 |
| Coacalco | 10 | 2.00 |
| Cuautitlán | 14 | 2.80 |
| Chimalhuacán | 23 | 4.60 |
| Ecatepec | 60 | 12.00 |
| Naucalpan | 25 | 5.00 |
| Tecamac | 5 | 1.00 |
| Tepotzotlán | 4 | 0.80 |
| Tlalnepantla | 20 | 4.00 |
| Tultitlan | 14 | 2.80 |
| Total | 500 | 100.00 |

En el Distrito Federal se ubican el 55.4% de los estudiantes y se distribuyen en las 16 Delegaciones siguientes: La Delegación Azcapotzalco, donde se ubica la ENSM, ocupó el tercer lugar con un 8%; la Delegación Gustavo A. Madero, que es un espacio que colinda

con la Delegación Azcapotzalco, ocupó el primer lugar con 10%; le sigue la Delegación Iztapalapa considerada la más grande del Distrito Federal con un 9.0%.

Dos Delegaciones localizadas al centro-orienté de la ciudad de México representaron el 11.6%: Iztacalco (7.20%) y Venustiano Carranza (4.40%). En tanto, la Delegación Miguel Hidalgo, que colinda al Norte con Azcapotzalco, ocupó un 3%.

A partir de la Delegación Cuauhtémoc comienzan a descender los porcentajes. Ésta, a pesar de que colinda al norte de la delegación Azcapotzalco, ocupó solo un 2.40%. Las delegaciones que se ubican en el sur de la Ciudad sumaron sólo 11.40%: Tlalpan 1.80%, Álvaro Obregón 1.60%, Benito Juárez 1.40%, Tláhuac 1.40%, Milpa Alta 1.20%, Coyoacán 1.20%, Cuajimalpa 1.20%.

El menor índice lo representaron la Delegación Magdalena Contreras 1.0% y la Delegación Xochimilco 0.60%.

En relación con la ubicación de los estudiantes en el Estado de México, menos de la mitad (44.6%) se distribuyen en la periferia de la ciudad de México. El municipio de Ecatepec, que colinda con la delegación Gustavo A. Madero, ocupó el primer lugar con 12%.

El municipio de Netzahualcóyotl, ubicado al oriente de la Ciudad de México y que también colinda con la Delegación Gustavo A. Madero, obtuvo un 9.60%; le siguieron el municipio de Naucalpan (5%) que limita con las Delegaciones Miguel Hidalgo y Azcapotzalco; el Municipio de Chimalhuacán es habitado por el 4.60% de los estudiantes y limita al poniente del Municipio de Cd. Netzahualcóyotl.

El municipio de Tlalnepantla, que se localiza al nororienté del Estado de México y que colinda con la Delegación Azcapotzalco, constituyó un 4%; Cuautitlán Izcalli, que colinda con Tlalnepantla, es ocupado por un 2.80%; Tultitlan, que colinda con Tlalnepantla de Baz, 2.80% y Coacalco, que linda con la delegación Gustavo A. Madero, 2%.

El menor porcentaje (1.08%) lo ocuparon Tepetzotlán (0.8%), localizado en la parte norte del Estado de México, y Tecamac (1%) ubicado al sur del municipio de Ecatepec.

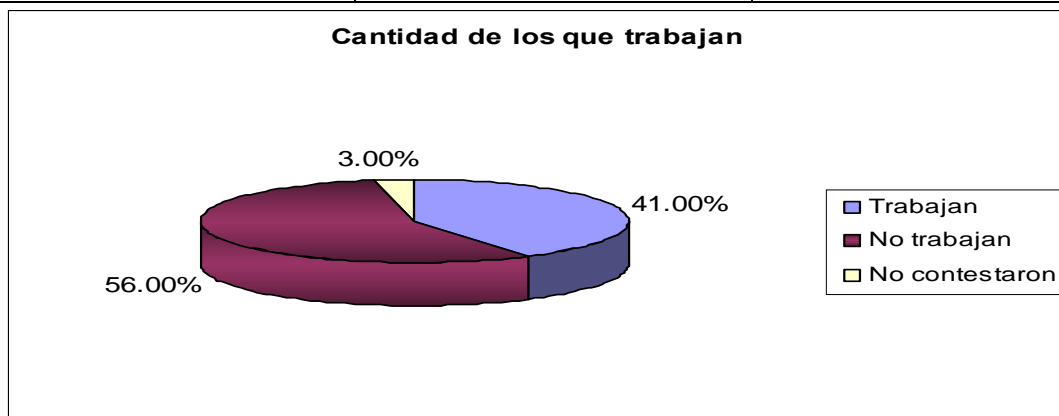
Cabe resaltar que se registraron mayores porcentajes en los límites cercanos a la Delegación Azcapotzalco incluyendo algunos municipios del Estado de México que se articulan con ella; ya mencionamos, es el lugar donde se localiza la ENSM.

Datos socioeconómicos

El 56% de los informantes contestaron que no trabajan. Quienes sí lo hacen constituyen el 41%. Las actividades que realizan las localizamos en los siguientes concentrados.

Cuadro D-4
Cantidad de los que trabajan

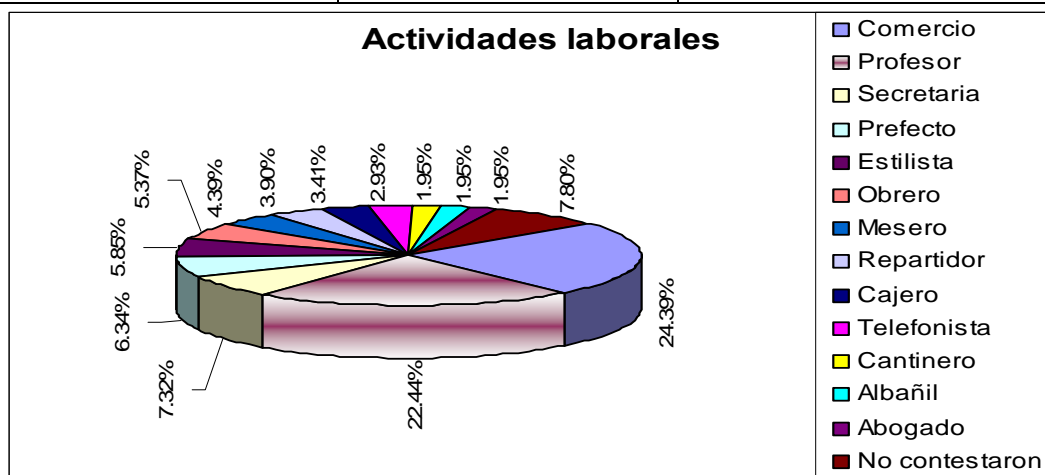
| <i>Cantidad de los que trabajan</i> | <i>Número</i> | <i>%</i> |
|-------------------------------------|---------------|----------|
| Trabajan | 205 | 41.00 |
| No trabajan | 280 | 56.00 |
| No contestaron | 15 | 3.00 |
| Total | 500 | 100.00 |



Cuadro D-4a

Actividades laborales que realizan

| <i>Actividades laborales</i> | <i>Cantidades</i> | <i>%</i> |
|------------------------------|-------------------|----------|
| Comercio | 50 | 24.39 |
| Profesor | 46 | 22.44 |
| Secretaria | 15 | 7.32 |
| Prefecto | 13 | 6.34 |
| Estilista | 12 | 5.85 |
| Obrero | 11 | 5.37 |
| Mesero | 9 | 4.39 |
| Repartidor | 8 | 3.90 |
| Cajero | 7 | 3.41 |
| Telefonista | 6 | 2.93 |
| Cantinero | 4 | 1.95 |
| Albañil | 4 | 1.95 |
| Abogado | 4 | 1.95 |
| No contestaron | 16 | 7.80 |
| Total | 205 | 100.00 |



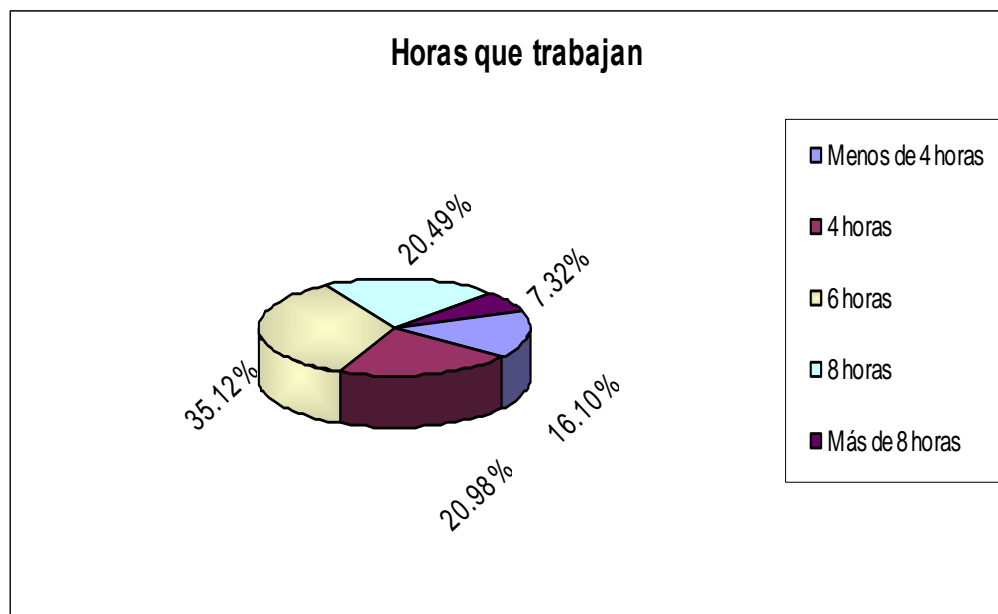
En los cuadros anteriores, los resultados ilustran que las actividades laborales que realizan los estudiantes son, en primer lugar, del sector comercio (28.29%), distribuidas en labores comerciales (24.39%) y repartidores (3.90%). En segundo lugar, localizamos el área de la educación (28.78%) misma que incluye docentes (22.44%) y prefectura (6.34%). Le siguen, en orden, trabajos administrativos 13.66% (secretarias 7.32%, cajeros 3.41% y telefonistas 2.93%). Aparecen también estudiantes que laboran en fábricas (5.37%); los que prestan

servicios en estéticas, 5.85%; así también los que atienden el área restaurantera, 6.34%, distribuidos en actividades de meseros (4.39%), cantineros (1.95%). En menores porcentajes se localizan los que trabajan en la industria de la construcción con el 1.95% y en servicios profesionales con el 1.95% (abogado). No contestaron 7.80%.

Del 41% o los 205 estudiantes que manifestaron sí trabajar, en un porcentaje de 35.12%, realizan su trabajo en un período de 6 horas diarias. Un 20.98% manifiestan 4 horas, y un 20.49% labora 8 horas. El resultado se exhibe en el siguiente cuadro.

Cuadro D-5
Horas que trabajan

| Horas que trabajan | Cantidad | % |
|--------------------|----------|--------|
| Menos de 4 horas | 33 | 16.10 |
| 4 horas | 43 | 20.98 |
| 6 horas | 72 | 35.12 |
| 8 horas | 42 | 20.49 |
| Más de 8 horas | 15 | 7.32 |
| Total | 205 | 100.00 |



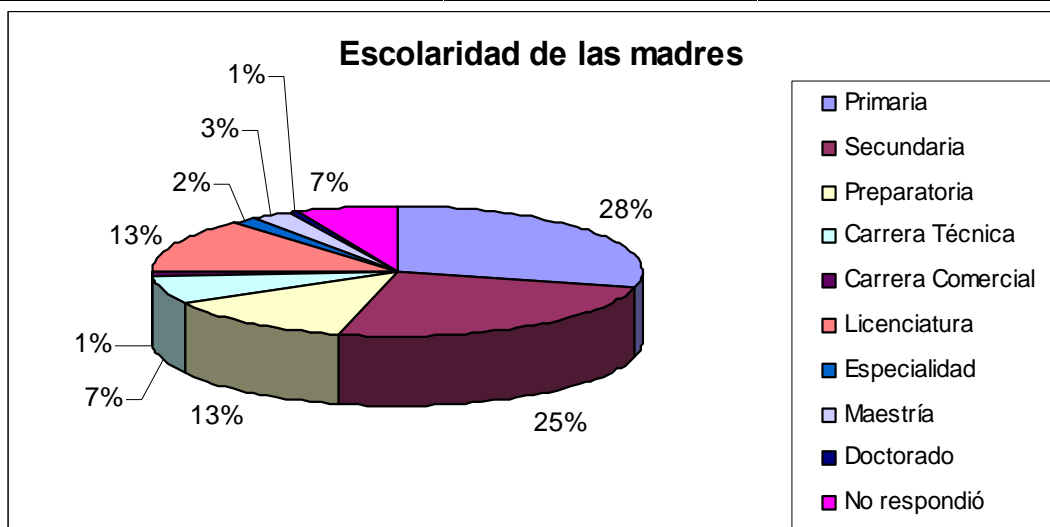
Datos familiares

En relación con la escolaridad de sus padres, el mayor porcentaje estuvo dirigido hacia el nivel primaria en ambos padres; el padre con un 41.60% y la madre con un 29.20%. Las cifras más reducidas muestran que sólo 0.20% de los padres tienen maestría y 0.40% tienen doctorado. El porcentaje del nivel educativo de las madres de familia se eleva levemente en relación con los padres de familia al resultar 2.80% con maestría y 0.60% con doctorado.

Cuadro E

Nivel de escolaridad de las madres

| <i>Escolaridad de las madres</i> | <i>Número</i> | <i>%</i> |
|----------------------------------|---------------|----------|
| Primaria | 146 | 29.20 |
| Secundaria | 124 | 24.80 |
| Preparatoria | 64 | 12.80 |
| Carrera Técnica | 35 | 7.00 |
| Carrera Comercial | 5 | 1.00 |
| Licenciatura | 67 | 13.40 |
| Especialidad | 9 | 1.80 |
| Maestría | 14 | 2.80 |
| Doctorado | 3 | 0.60 |
| No respondió | 33 | 6.60 |
| Total | 500 | 100.00 |



Cuadro E-1

Nivel de escolaridad de los padres

| <i>Escolaridad de los padres</i> | <i>Número</i> | <i>%</i> |
|----------------------------------|---------------|----------|
| Primaria | 208 | 41.60 |
| Secundaria | 111 | 22.20 |
| Preparatoria | 36 | 7.20 |
| Carrera Técnica | 36 | 7.20 |
| Carrera Comercial | 20 | 4.00 |
| Licenciatura | 66 | 13.20 |
| Especialidad | 10 | 2.00 |
| Maestría | 1 | 0.20 |
| Doctorado | 2 | 0.40 |
| No respondió | 10 | 2.00 |
| Total | 500 | 100.00 |

Recuperando los referentes exhibidos en los cuadros citados; nos dieron muestra de algunos marcos de expresiones que pertenecen al ámbito personal que podrían convertirse en elementos que vinculados con la dinámica de los vínculos sociales cara-cara entre los contemporáneos y asociados movilizará los lenguajes en torno a sus prácticas escolares.

Es importante considerar que los informantes son concebidos como actores que edifican sus representaciones en función de las particularidades de los contextos de la vida cotidiana: marcos culturales que han interiorizado, y al cual pertenecen, y desde esas particularidades nos posibilitan a entender cómo cobran significados sus intervenciones en la escuela secundaria.

Jodelet (1986:472) afirma

:

“Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas”.

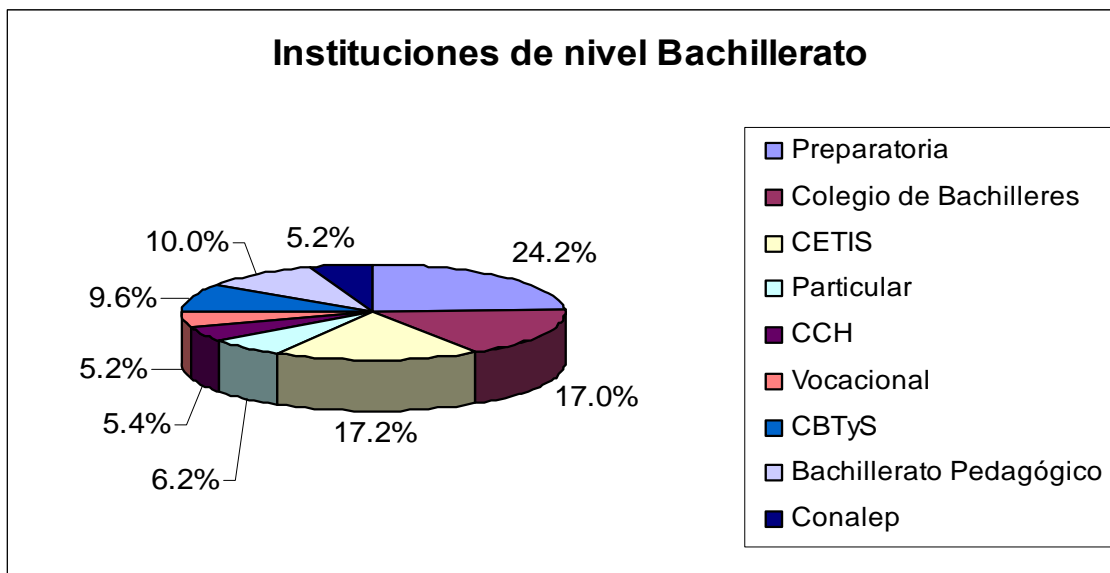
Así el origen social de nuestro universo de estudio es una dimensión biográfica compartida que marcará los pliegues de intersubjetividad en torno al sentido atribuido a sus prácticas escolares.

Datos escolares

Se considera importante resaltar que de las instituciones de nivel medio superior donde egresaron los normalistas corresponde un 93.80% a las instituciones públicas. En primer lugar, la Preparatoria con un porcentaje de 24.20%, le siguen CETYS 17.20%, COLBACH 17.00%, Bachillerato Pedagógico 10.00%, CBTYS 9.60% y los menores porcentajes se ubicaron en: CCH 5.40%, Vocacional 5.20% y CONALEP 5.20%. Para finalizar, sólo el 6.20% de los informantes egresó de instituciones educativas particulares.

Cuadro F
Instituciones de egreso

| <i>Instituciones de egreso</i> | <i>Número</i> | <i>%</i> |
|--------------------------------|---------------|----------|
| Preparatoria | 121 | 24.20 |
| Colegio de Bachilleres | 85 | 17.00 |
| CETYS | 86 | 17.20 |
| Particular | 31 | 6.20 |
| CCH | 27 | 5.40 |
| Vocacional | 26 | 5.20 |
| Cetís | 48 | 9.60 |
| Bachillerato Pedagógico | 50 | 10.00 |
| CONALEP | 26 | 5.20 |
| Total | 500 | 100.00 |



El promedio general obtenido al finalizar el nivel medio superior exhibió un porcentaje de 55.20% que oscila entre 7.0-8.5. Un 40.40% contestó tener un promedio entre 8.5-9.5.

Los porcentajes citados no resultan extraños si tomamos en cuenta que los requerimientos institucionales vinculados estrechamente con la convocatoria emiten que los que aspiran a ingresar a la ENSM requería un promedio mínimo de 7.5. Existieron en un 3.20% quienes alcanzaron un promedio de entre 9.5-10. El 1.20% no contestó.

En este sentido, se entiende que el promedio obtenido en la institución que antecede a la ENSM fue un factor muy marcado en nuestros informantes para poder ingresar.

Cuadro F-1
Promedio general obtenido en el nivel medio superior

| <i>Promedio general</i> | <i>Número</i> | <i>%</i> |
|-------------------------|---------------|----------|
| 7.0 - 8.5 | 276 | 55.20 |
| 8.5 - 9.5 | 202 | 40.40 |
| 9.5 - 10 | 16 | 3.20 |
| No contestó | 6 | 1.20 |
| Total | 500 | 100.00 |

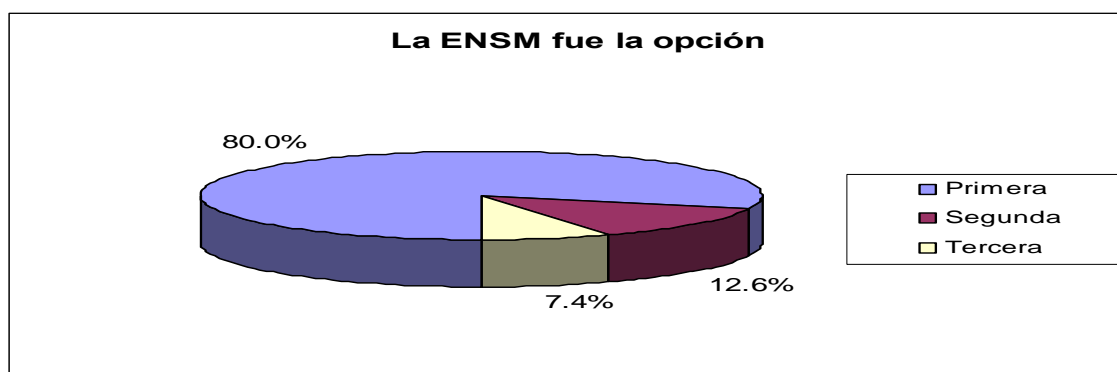
Recrear las particularidades del estudiante normalista como un ser singular que comparte con sus asociados en un 55.2% un promedio general de aprovechamiento en el nivel bachillerato de 7.0-8.5, nos ofrece elementos para subrayar que sus representaciones se construyen a partir de algunos puntos de contacto.

Número de opción de la ENSM

Existen resultados favorables en las respuestas que exhiben los informantes, pues manifiestan su preferencia a la ENSM al elegirla en su primera opción con un 80%. El resto se dividió entre la segunda con un 12.60% y la tercera con un porcentaje de 7.40%.

Cuadro G
La ENSM fue la opción

| | <i>Número</i> | <i>%</i> |
|---------|---------------|----------|
| Primera | 400 | 80.00 |
| Segunda | 63 | 12.60 |
| Tercera | 37 | 7.40 |
| Total | 500 | 100.00 |



Para finalizar este apartado, realizamos un breve recuento del perfil de los 500 informantes normalistas.

El estudiante de la ENSM tiene una edad que oscila entre los 18 y los 22 años; la ENSM tiene mayor población femenina; la mayoría de los estudiantes permanecen solteros; sus ocupaciones se relacionan con el ejercicio de la docencia y el comercio; la mayoría habita

en tres contextos: Gustavo A. Madero, Ecatepec y Netzahualcóyotl; además, se reconoce que la mayoría son hijos de padres sólo con nivel escolar primaria.

Relacionado con lo anterior, encontramos un perfil que nos ofrece aspectos relevantes para interpretar el abordaje de las expresiones de las RS sobre su práctica escolar, pues el estudiante no es un ser parcelario, se moviliza con las huellas impresas por una realidad social compleja.

De esa manera, interpretar desde la historicidad del normalista implica también recobrar su trayectoria educativa: reconocer que, en un mayor porcentaje, son egresados de preparatorias; que su promedio general oscila entre 7.0-8.5 y que la ENSM representó, por lo general, la primera opción de preferencia para incursionar en el nivel de estudios superiores. Éstas son circunstancias específicas que trazarán sus representaciones.

En los siguientes apartados escucharemos las visiones de distintos aspectos vinculados con los motivos de elección y las prácticas escolares de los mismos actores, pero, sus huellas se desvinculan de la totalidad de la población investigada para inscribirse en la subjetividad de su grupo de pertenencia, llámense de cuarto, sexto y octavo semestres.

Motivos de elección de la ENSM desde las expresiones de los actores del cuarto, sexto y octavo semestre

La elección de la ENSM, desde las voces de los estudiantes ubicados en las especialidades del cuarto, sexto y octavos semestres, nos manifiesta formas diversas de percibirla, pues cada grupo de asociados expresa una perspectiva particular que le otorga un carácter singular.

Desde nuestro punto de vista, la docencia envuelve un proceso incierto y complejo que necesariamente implica que los aspirantes a profesores presten atención a su toma de decisiones.

Sin embargo, para algunos jóvenes la decisión por ser docente implica ligarlas a distintas condiciones que se tornen deseables y significativas para ellos, como puede ser *el afecto por los adolescentes* o bien cuando sus intereses se desvían más en satisfacer *necesidades de empleo* que en la búsqueda desinteresada del ejercicio de la docencia. Lo afirmamos al reconocer que, en las versiones de los informantes de los distintos semestres, hay coincidencias que se instalan de manera creciente en la *oportunidad de empleo* y en el *afecto por los adolescentes*. Ambas respuestas son señaladas como las que direccionan y ordenan las miradas de quienes se ciñen como un personaje más del paisaje normalista.

En este sentido, la exposición de los lenguajes en torno a la elección de la ENSM nos exhibe puntos de referencia que podrían convertirse en un poderoso factor de cohesión entre los estudiantes que comparten versiones comunes y que en el propio proceso de transición se develará quizá como un componente sustancial más de las representaciones que los normalistas tienen de sus prácticas escolares.

Cuadro 1
CONCENTRACIÓN DE LAS RESPUESTAS POR SEMESTRE DE MOTIVOS SOBRE
ELECCIÓN DE LA ENSM

| <i>¿Por qué elegiste esta escuela?</i> | <i>Estudiantes</i> | <i>%</i> | <i>Estudiantes</i> | <i>%</i> | <i>Estudiantes</i> | <i>%</i> |
|--|--------------------|----------|--------------------|----------|--------------------|----------|
| | <i>4º semestre</i> | | <i>6º semestre</i> | | <i>8º semestre</i> | |
| Oportunidad de empleo | 46 | 24.21 | 62 | 31.96 | 42 | 36.21 |
| Afecto por los adolescentes | 90 | 47.37 | 37 | 19.07 | 37 | 31.90 |
| Tradición familiar | 12 | 6.32 | 24 | 12.37 | 17 | 14.65 |
| Consejo del Orientador Vocacional | 12 | 6.32 | 33 | 17.01 | 8 | 6.90 |
| Recomendaciones de mis amigos | 30 | 15.79 | 38 | 19.59 | 12 | 10.34 |
| Total de informantes | 190 | 100.00 | 194 | 100.00 | 116 | 100.00 |

Los resultados muestran que los informantes del cuarto semestre se enfocan por el *afecto por los adolescentes* con un 47.37% y, en segundo lugar, con un porcentaje de menos de la mitad 24.21%, por la *oportunidad de empleo*.

Los estudiantes normalistas de la ENSM reconocen que desempeñarán sus funciones con los adolescentes de la escuela secundaria, por ello, quizá, reiteran que sentir afecto por ellos es una condición indispensable para quien pretenda ejercer la docencia.

Es importante resaltar las distancias que plasman los informantes de uno y otro semestre: los de cuarto semestre de este campo adoptan la perspectiva del *afecto por los adolescentes* como el factor crucial que los motivó a participar y aproximarse correctamente a la incorporación a esta institución. El afecto es su eje ordenador y les inspira confianza para adentrarse y explorar relaciones intersubjetivas con los adolescentes. Hurlock (2001) conceptualiza al afecto como un estado emocional intenso y placentero, como la ternura que nos expresan los seres vivos y los instrumentos materiales con los que cotidianamente interactuamos, existiendo vínculos gratos entre los participantes.

Inmersos en la perspectiva del *afecto por los adolescentes*, llama la atención que aquélla se convierte en la expresión de significado de las expectativas de los asociados del cuarto semestre. El grupo de quienes emitieron esta versión pareciera que *conciben al afecto por los adolescentes* como un elemento primordial en su visión formativa. El afecto para Freire (1996) es una construcción fundamental en los procesos intersubjetivos, implica revestirse de una cultura que, aunque compleja, requiere orientar acciones vinculadas con la comprensión sobre lo que dicen y hacen los actores.

Desde el punto de vista, de Freire (1996) educar lleva implícito querer a los estudiantes. Darles afecto no tiene que ser motivo de temor porque la docencia es una práctica específicamente humana. El mismo autor afirma que el profesorado debe olvidar la concepción vertical docente-alumno para entablar una relación más cordial y llena de afecto.

A este respecto, desde la versión de los autores citados, el afecto es el conjunto de manifestaciones ligadas con actitudes que inducen a sus participantes a involucrarse con agradables sensaciones; es una construcción de rasgos adheridos de fortaleza y dicha, que provocan, entre quienes contribuyen a elaborarla, un plácido estado de gratos encuentros. El afecto por los adolescentes es un sentimiento que quizá representa para los normalistas la aspiración para realizarse profesionalmente en la docencia.

En este mismo orden, los integrantes del sexto semestre sitúan su presencia en la ENSM en un 31.96% por la *oportunidad de empleo* y lo convierten en elemento fundamental, seguido de las *recomendaciones de los amigos* 19.59% y *afecto por los adolescentes* 19.07%

En cambio, los de octavo semestre nos informan en un 36.21% que también su elección fue concebir la *oportunidad de empleo* como el elemento ideal para adentrarse a la ENSM. Pero, sin tomar mucha distancia, se coloca al *afecto por los adolescentes* en un 31.90%.

En consonancia con lo dicho, los normalistas de los semestres sexto y octavo dieron un porcentaje importante a la *oportunidad de empleo*. Pero no olvidemos también que los estudiantes de cuarto lo colocaron en segundo lugar con un 24.21%, es decir, la totalidad de los informantes cifran sus esperanzas en reclamar su introducción al territorio laboral.

Otro factor relevante es la *tradición familiar*, pues ocupa el tercer lugar en el octavo semestre con 14.65%; el quinto en el sexto semestre con 12.37% y el tercero en el cuarto semestre con 6.32%. En este sentido, pareciera que el núcleo familiar constituye el mejor cimiento para heredar las pautas culturales, y son precisamente los más jóvenes quienes tienen que incorporar esos valores imperantes.

De esta manera, la familia se desenvuelve dinámicamente no sólo dentro del ámbito privado, sino que su acción se prolonga más allá de sus muros, al abordar decisiones relacionadas con el futuro profesional de sus miembros más jóvenes.; pareciera que algunos de los estudiantes normalistas son concebidos como extracciones del mismo útero en el que sus antecesores fueron edificados profesionalmente, reproduciendo así un monopolio

normalista que puede incidir en clarificar, pero también puede enturbiar el ejercicio profesional de la docencia del miembro heredero de la estafeta que no definió por sí mismo su profesión y que adoptó los ordenamientos que le confirieron las investiduras familiares.

Al respecto Hurlock (2001:352) señala:

La influencia de la familia en la elección vocacional puede ser positiva o negativa. La influencia positiva comprende principalmente consejos, vale decir sugerencias paternas acerca de la carrera [...] –que a veces pueden ser enfáticas— en relación con determinadas ocupaciones que los padres consideran deseables. La influencia familiar negativa también puede ser directa o indirecta. Quizá los padres digan a sus hijos que eviten ciertas profesiones en razón de sus magras remuneraciones.

El factor *consejos del orientador profesional* ocupó un tercer lugar en el cuarto semestre con un 6.32%; cuarto lugar en el sexto semestre con 17.01% y quinto lugar en el octavo con 6.90%.

Las intervenciones del orientador vocacional son una portentosa presencia que direcciona y define, desde su propia orientación profesional, los linderos profesionales de los estudiantes, pues contribuye en exhibirles sus habilidades más notables para que les den cauce y hagan más viable su proyecto de vida en el ámbito profesional.

Desde la perspectiva mencionada, pareciera que el orientador vocacional es el encargado de realizar la función del poderoso experto y gurú que determina la vocación de algunos estudiantes a partir de explorar las habilidades mostradas en el diagnóstico del estudiante que acude al consultorio escolar.

En esta lógica, comprendemos los enunciados compartidos del colectivo que reaccionó ante el imantado eco de la voz del orientador vocacional que, validado por el equipaje de destrezas y habilidades mostradas por los estudiantes les recomienda asumir esta profesión y que algunos estudiantes asumieron como directrices que los guiaron precisamente a la

ENSM. Para Álvarez (2000:19): “Se considera la orientación vocacional como una necesidad esencialmente humana de contenido educativo a través de la cual se decide un proyecto de vida formativa o profesional realizado por medio de una secuencia de opciones o elecciones que se van planteando ante la necesidad de interpretar las cuestiones fundamentales de la vida”.

Otro factor importante: las *recomendaciones de los amigos* constituyeron un elemento significativo que se mantuvo constante en los tres semestres ocupando el tercer lugar en el cuarto semestre con un 15.79%; el tercero, también, en el sexto semestre con un 19.59% y el cuarto lugar en el octavo semestre con un 10.34%.

Las voces de propuestas referidas por las amistades de los estudiantes normalistas consistieron en mostrarles las posibilidades profesionales vinculadas estrechamente con la docencia del nivel secundaria.

El acercamiento desde esa versión, implica que quizá los amigos sean egresados de anteriores generaciones que conocen la realidad adonde los recomendados han de incursionar y aunque las condiciones de contratación son adversas, aún encuentran, en el escenario educativo del nivel mencionado, una respuesta laboral satisfactoria.

Para cerrar este apartado, cabe hacer notar que la oportunidad de empleo fue el factor que rebasó al resto, quizá porque ingresar a esta institución evade a los estudiantes de encarar un contexto social plagado de desempleo. Las voces unidireccionales que concretan dicho esclarecimiento, son de los estudiantes que cursan el sexto y octavo semestre. En este sentido, la exposición de los lenguajes en torno a la elección de la ENSM nos otorga distintos puntos de referencia que constituirán una poderosa cohesión entre los estudiantes que comparten versiones comunes, y que, en el propio proceso de transición, se develará como un componente sustancial más de las representaciones que los normalistas tienen de sus prácticas escolares.

Prácticas en la escuela secundaria: un mosaico de estrategias, conflictos, retos y temores

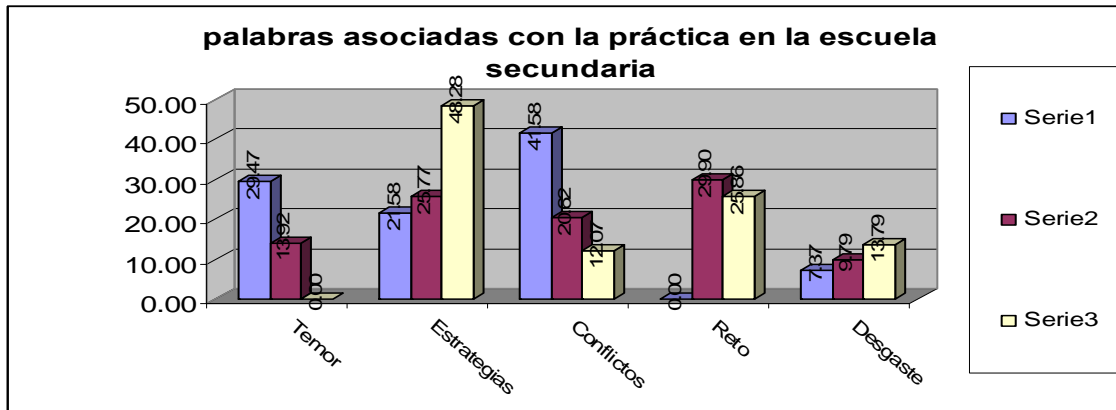
Es conveniente mencionar que, para interpretar los siguientes datos empíricos, configuramos un rasgo común de significado y, en función de ello, tipificamos a los estudiantes atendiendo a sus respuestas asociadas con el término inductor *prácticas en la escuela secundaria* (véase cuadro 2). A manera de clarificar: nombramos *conflictuosos* y *temerosos*, a los estudiantes de cuarto semestre por asociar el término inductor citado con *conflicto* y *temor*. Respectivamente, *reto* y *estrategia* constituyó el código común de los estudiantes de sexto semestre a los que, entonces, denominamos *retadores* y *estrategas*. A los estudiantes de octavo semestre, que hicieron alusión a *estrategia* y *reto*, los nombramos *estrategas* y *retadores*.

Cabe puntualizar que, a partir de este apartado, se caracterizará la pluralidad de expresiones en relación con el grupo de pertenencia, ya sea *conflictuosos* y *temerosos*; *retadores* y *estrategas*; *estrategas* y *retadores*.

Cuadro 2

CONCENTRACIÓN DE LAS RESPUESTAS SOBRE EL TÉRMINO INDUCTOR: PRÁCTICAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

| | <i>Estudiantes</i> <i>4° semestre</i> | <i>%</i> | <i>Estudiantes</i> <i>6° semestre</i> | <i>%</i> | <i>Estudiantes</i> <i>8° semestre</i> | <i>%</i> | <i>Total</i> |
|-------------|--|----------|--|----------|--|----------|--------------|
| Temor | 56 | 29.47 | 27 | 13.92 | 0 | 0.00 | 83 |
| Estrategias | 41 | 21.58 | 50 | 25.77 | 56 | 48.28 | 147 |
| Conflictos | 79 | 41.58 | 40 | 20.62 | 14 | 12.07 | 133 |
| Reto | 0 | 0.00 | 58 | 29.90 | 30 | 25.86 | 88 |
| Desgaste | 14 | 7.37 | 19 | 9.79 | 16 | 13.79 | 49 |
| Total | 190 | 100.00 | 194 | 100.00 | 116 | 100.00 | 500 |



Es significativo que los jóvenes de cuarto semestre denominados: *conflictuosos* y *temerosos* instalaron al sentimiento de *afecto por los estudiantes* como un factor decisivo para el ingreso en la ENSM. ahora, asocian las prácticas escolares con *conflicto* y *temor*. Quizá esto se deba a que, en su intervención en las aulas, enfrentan situaciones que los distancian del origen de su elección.

Al respecto, veamos la siguiente cita del estudio de Jiménez y Perales (2007:104) vinculada con el recorrido de los aprendices de maestro por las aulas: “Resalta la semejanza en el temor a ser observados y el miedo que ocasiona enfrentarse por primera vez a un grupo de alumnos”.

En ese sentido, la incursión de los estudiantes de cuarto semestre a la escuela secundaria se vuelve complicada al vislumbrarse los focos rojos del *conflicto* en un 41.58% y, además, aparece otro detonante que reviste y fortalece al conflicto: el *temor* con 29.47%. A estos factores les siguen *estrategia* (21.58%) y *desgaste* (7.37%).

Comprender las versiones de *conflictuosos* y *temerosos* de 4° semestre implica situarlos en las trayectorias escolares previas a su incursión a la ENSM que a continuación enunciamos.

De entrada, han entablado vínculos incipientes con los adolescentes; su formación de nivel bachillerato estaba desapegada de la formación docente¹³, por ello, es comprensible el conflicto y el temor.

Conflicto y temor encasillan su actuación en la escuela secundaria. Sin embargo, dichos rasgos no son definitorios, pues, en el uso de la *estrategia* (véase cuadro 2) se reconoce una posibilidad redentora para quebrantar los obstáculos de su desgastada intervención con los adolescentes.

De este modo, *conflicto-temor* aparece como una visión que dilucida momentos difíciles para un novato que incursiona en su campo laboral pero, quizá en términos de experiencia, le establece nuevas definiciones que le van marcando señuelos importantes que en su devenir le proporcionarán mayor claridad en su intervención.

En relación con los jóvenes de sexto semestre; en general, el motivo de elección de la ENSM fue por la *oportunidad de empleo* y ahora exhiben sus asociaciones con el término inductor *prácticas en la escuela secundaria* en el encuadre de *reto* en un porcentaje de 29.90% y de *estrategia* en un 25.77%. Por ello, como ya se mencionó, los nombramos *retadores y estrategas*.

Reto y estrategia pueden conformar dos escudos que aparecen cuando las condiciones que se avecinan en el aula escolar tornan a los normalistas susceptibles ante los adolescentes y, simultáneamente, son dos fuentes que les ofrecen una mejor disposición para imponerse de manera más precisa al *conflicto* (20.62%) y *temor* (13.92%) que los envuelve.

13 A partir del Plan y Programa de Estudios 1983 la ENSM se tornó más incluyente al permitir el ingreso a estudiantes egresados de cualquier institución de nivel bachillerato y no necesariamente que se involucrarán de los lenguajes de la docencia.

Las estrategias, desde la perspectiva de los *retadores y estrategias* de sexto semestre recobran notoriedad, porque mediante su aplicación se plantea un ambiente escolar quizá poco perturbador al aparecer un porcentaje mínimo de *desgaste* 9.79%.

Esto denota que los *retadores y estrategias* de sexto van superando de forma gradual las impresiones de *conflicto y temor*. Los procesos de participación en las aulas constituyen ahora para los estudiantes de sexto semestre un *reto*. Y ellos marcan precisamente a la *estrategia* como una prescripción indispensable y elemento crucial para entablar contacto con los adolescentes.

Los estudiantes de octavo semestre, que develaron que sus motivos de ingreso a la ENSM eran para asegurarse un empleo, ahora magnifican a las *estrategias* en un 48.28% el *reto* en un 25.86%. Por ello, los denominamos *estrategas y retadores*.

La *estrategia* se constituye como la ordenadora de su práctica frente a grupo y, al mismo tiempo, ofrece una defensa contra cualquier eventualidad. El *reto* pareciera ser un componente fundamental, invita a apropiarse de manera más adecuada del escenario escolar. Por otro lado, los estudiantes de octavo semestre otorgan menores porcentajes a los *conflictos* (12.07%) y al *desgaste* (13.79%).

Para *estrategas y retadores* de octavo semestre, transitar por la escuela secundaria se torna cotidiano, pues en el último año de su formación se les requiere de su presencia en condiciones reales de trabajo de manera casi permanente. Así, la *estrategia* les plantea una garantía suficiente para el abordaje de sus funciones en las circunstancias que le enmarque el contexto institucional en el que han aprendido a sobrevivir.

Recapitulando: *conflictuados y temerosos* del cuarto semestre se instauran de manera determinante en centrar sobre sus prácticas el *conflicto* y el *temor* que les debió haber implicado múltiples enfrentamientos con los miembros del contexto educativo.

Retadores y estrategias de sexto semestre reflejan la dimensión que engloba las valoraciones que caracterizan al *reto* y *la estrategia* como los ingredientes más vastos que posiblemente les apoyen para resolver los incidentes que alteren el buen desarrollo de la clase.

Estrategias y retadores de octavo semestre se trasladan y circunscriben hacia algo más sustancial: evocan una versión objetivada en el uso de la *estrategia* y asumen una actitud desafiante que constituye un *reto* para atenuar el enjambre de dificultades que se presentan en las diversas situaciones de su práctica escolar.

Existen similitudes entre las representaciones de *retadores y estrategias* de sexto semestre y *estrategias y retadores* de octavo semestre. Ambos orientan sus acciones hacia el reconocimiento y aplicación de la dimensión *estrategia* situada en el cenit respecto del tercer peldaño en que fue situada por *conflictuados y temerosos* de cuarto semestre.

Sin embargo, analizada *la estrategia* en un nivel macro, se torna en una pauta de representación generalizada sobre las prácticas escolares en la escuela secundaria, pues *conflictuados y temerosos* de cuarto semestre la ubicaron en el tercer lugar, *retadores y estrategias* de sexto semestre la colocaron en segundo y *estrategias y retadores* de octavo la plantearon en el primero.

De esa manera todos están convencidos de la importancia en el dominio de las estrategias que han interiorizado durante su trayecto de formación y lo reafirman al hacer uso de ellas durante su intervención en las prácticas en la escuela secundaria.

Las estrategias son reconocidas y consagradas como las que aglutinan y dan sentido a las intervenciones que se despliegan en la escuela secundaria, lugar donde los normalistas condensan las actividades que destinarán en sus tareas escolares y que se convertirán en el señuelo que irá clarificando los sesgos grises en su interacción con los adolescentes.

En el mismo contexto, nuestros informantes también renombran otros marcos de concepciones sociales que oscilan en términos de los adolescentes de la escuela secundaria y que a continuación se expondrán.

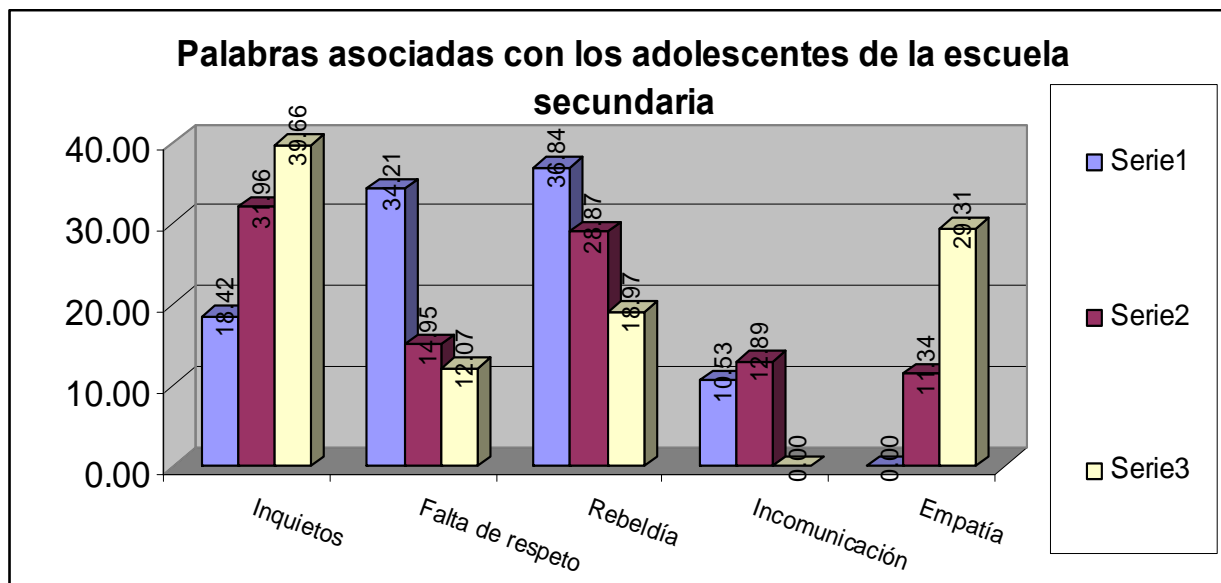
Adolescente: inquieto, rebelde, irrespetuoso, pero permeado de una mínima empatía

Los adolescentes manifiestan posiciones y perspectivas que se tornan adversas para los normalistas que encaran vínculos directos desde su posición de practicante. Los adolescentes atraviesan por vorágines períodos de cambio que implican rupturas constantes con lo establecido, redefinen su imagen corporal, desafían algunos planteamientos de las autoridades y, como lo puntualiza Osorio (1992), establecen un patrón de lucha y resquebrajamiento con el orden establecido por las generaciones que les preceden. En tanto, el joven normalista se reviste de la incertidumbre al practicar frente a grupo desde el tercer semestre.

El estudiante normalista incorpora esquemas sobre los adolescentes que se objetivan en descripciones que le clarifican el preludeo que lo inspira a hacer frente a sus prácticas en la escuela secundaria. (Véase cuadro 3).

Cuadro 3
CONCENTRACIÓN SOBRE LA ASOCIACIÓN DEL TÉRMINO INDUCTOR: LOS
ADOLESCENTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA

| | <i>Estudiantes</i> | <i>%</i> | <i>Estudiantes</i> | <i>%</i> | <i>Estudiantes</i> | <i>%</i> | <i>Total</i> |
|------------------|--------------------|----------|--------------------|----------|--------------------|----------|--------------|
| | <i>4º semestre</i> | | <i>6º semestre</i> | | <i>8º semestre</i> | | |
| Inquietos | 35 | 18.42 | 62 | 31.96 | 46 | 39.66 | 143 |
| Falta de respeto | 65 | 34.21 | 29 | 14.95 | 14 | 12.07 | 108 |
| Rebeldía | 70 | 36.84 | 56 | 28.87 | 22 | 18.97 | 148 |
| Incomunicación | 20 | 10.53 | 25 | 12.89 | 0 | 0.00 | 45 |
| Empatía | 0 | 0.00 | 22 | 11.34 | 34 | 29.31 | 56 |
| Total | 190 | 100.00 | 194 | 100.00 | 116 | 100.00 | 500 |



La situación que atraviesan los asociados del cuarto semestre denominados *conflictuados* y *temerosos* es un referente que expresa serios conflictos con los adolescentes a los que, en un 36.84%, describen como *rebeldes*. Seriadamente, aparecen las *faltas de respeto* con 34.21% y, por esa misma línea, les siguen *inquietos* con un 18.42%. Más distanciada localizamos la *incomunicación* con un 10.53%. En tanto, *empatía* no fue tomada en cuenta.

Indudablemente, las versiones de *rebeldía* y *falta de respeto* para los informantes de cuarto semestre son las detonantes que plantean situaciones que tornan disfuncionales los procesos de interacción con sus adolescentes. Aunque la *incomunicación* se objetiva en un 10.53%, no hay una real trascendencia en los procesos de intersubjetividad entre adolescentes-normalistas, pues, en el orden de sus pronunciamientos, no se instaló la *empatía*. Las formulaciones sobre los adolescentes desde las versiones de los *conflictuados* y *temerosos* del cuarto semestre fue palpable desde su injerencia tan temprana en las aulas. Recordemos que los estudiantes imparten clase desde el tercer semestre¹⁴, y las realizan incluso sin perspectivas teóricas sólidas que les esclarezcan sus interacciones en las aulas. Por ello,

¹⁴ Mediante la asignatura de Observación y Práctica Docente I se destinan dos jornadas de estancia en la escuela secundaria con duración de una semana cada una. En la primera jornada los estudiantes observarán el trabajo en un grupo de primer grado y realizarán las prácticas correspondientes en el horario establecido para el grupo. De esta manera, se pretende evitar el carácter esporádico y poco productivo de la presencia de los alumnos normalistas en la escuela secundaria, lo cual sucede cuando sólo llegan para impartir su clase. Véase Plan de estudios, 1999:74.

inducirlos a practicar trae consigo efectos que les ofrecen, de manera directa y descarnada, el desenmascaramiento de lo que implica encontrarse en las aulas con los adolescentes.

Los informantes de sexto semestre nombrados *retadores* y *estrategas* expresan su impresión de los adolescentes como: *inquietos* en un 31.96%, *rebeldía* en un 28.87%, *faltas de respeto* en un 14.95%, *incomunicación* en un 12.89% y *empatía* en un 11.34%. Desde la versión de los estudiantes de sexto semestre, la asociación con adolescentes encuentra una relación directa con *inquietos* y *rebeldes*, impresiones arraigadas en el vecindario pedagógico del ambiente educativo de nivel secundaria, donde intervienen los normalistas. Otras de sus asociaciones, aunque disminuidas, se entretajan y tienen un impacto en las dos primeras al vincularse directamente: las *faltas de respeto* y la *incomunicación*. Ambas muestran los sesgos que afectan el intercambio, lo que supone un ambiente impregnado de conflictos que los normalistas tienen que encarar. La *empatía* se anuncia en una posición mínima y, por ende, fortalece aún más a las inalterables versiones: *inquietos* y *rebeldes*.

En tanto, los denominados *estrategas* y *retadores*, son grupos de normalistas de octavo semestre que abordan una participación constante en condiciones reales de trabajo¹⁵ en la escuela secundaria. Ellos comprenden que *inquietos* y *empatía* son dos visiones que han incorporado por permanecer por largos períodos de tiempo en el escenario de la escuela secundaria. En este sentido, no es raro escuchar una serie de asociaciones que conforma un mosaico de distintos matices; aunque los normalistas de octavo semestre dan mayor peso a *inquietos* y *empatía* (la primera con un 39.66%, y la *empatía* en un 29.31%), señalan también, en menor índice, a la *rebeldía* en un 18.97%, pero aún prevalece la *falta de respeto* en un 12.07%. Sin embargo, la *incomunicación* con los adolescentes es inexistente para ellos.

15 La práctica en condiciones reales de trabajo en la escuela secundaria, que es la actividad central en los dos últimos semestres de la formación inicial, busca que los estudiantes pongan en juego la formación adquirida al trabajar con varios grupos de los distintos grados de educación secundaria, que reconozcan esta experiencia como parte de su proceso formativo y que fortalezcan su compromiso profesional.

La preparación del trabajo contará con el apoyo del Taller de Diseño y Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente que se realizan en 7° y 8° semestres, donde los estudiantes elaborarán y analizarán planes de clase y posteriormente, los resultados obtenidos. Durante estos semestres, los estudiantes asistirán a la Escuela Normal en un periodo breve (dos semanas) y después trabajarán en la escuela secundaria; luego regresarán nuevamente a la Escuela Normal para analizar la experiencia y los resultados obtenidos, y para preparar la siguiente jornada de trabajo en la secundaria, y así sucesivamente hasta completar el ciclo escolar. El trabajo en la escuela se realizará bajo la tutoría de un maestro de educación secundaria, de la asignatura de especialidad, cuya función será orientar las actividades del estudiante en el aula, compartir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar a los estudiantes aspectos que deben ser reforzados o modificados para mejorar la calidad de su trabajo. Tomado textualmente de SEP: Plan de estudios 1999 Licenciatura en Educación Secundaria, p.77.

Las concepciones de los *estrategas y retadores* de octavo semestre se revierten en relación con la de los compañeros de cuarto y sexto semestre cuyas voces permanecieron silenciadas a la versión que ahora adquiere un carácter prioritario en la conformación que encarna en sus representaciones: la *empatía*. El carácter prioritario que reviste esta visión se comprende desde el momento que los estudiantes omitieron la respuesta de que no tienen problemas de *incomunicación* con los adolescentes.

Para los *estrategas y retadores* de octavo semestre las versiones sobre *rebeldía y faltas de respeto* mostraron menos índices de movimiento en relación con sus compañeros de cuarto y sexto semestre. Al no marcar la *incomunicación* como uno de los focos de atención, se plantea entonces que, durante su estancia casi permanente en las aulas, ya dan mayor muestra de intercambios comunicativos.

Se ve, entonces, que los normalistas de octavo semestre han comprendido que la escuela secundaria es incierta y que se tienen que adherir a las pautas *actitudinales* de los adolescentes que, aunque contradictorias, tienen que asumir como un proceso natural del desarrollo de éstos.

Los estudiantes de octavo semestre, en comparación con los informantes de los grados que les anteceden, amplían sus perspectivas en relación con el adolescente: comprenden que las actitudes inquietas de los mismos se tornan cotidianas y que se tienen que dar a la tarea de comunicarse con ellos, de tolerarlos, y de descubrir la dirección que habrá de orientarlos.

Pero, con las referencias citadas, aún no hemos agotado las RS de los normalistas sobre sus prácticas escolares. Por ello, el panorama siguiente plasmará un paisaje de expresiones respecto al profesorado de la escuela secundaria.

Docente titular de la asignatura de la escuela secundaria: Delineador de prácticas escolares estáticas

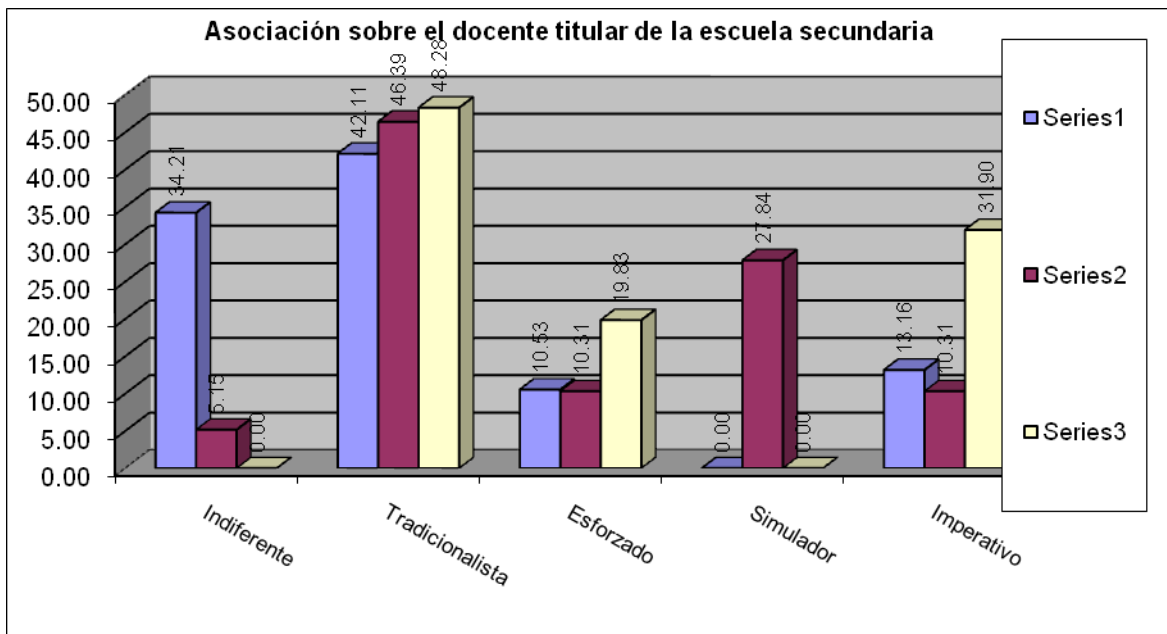
Cuando los estudiantes normalistas se acercan a la práctica escolar incorporan lenguajes que son propios de la cultura escolar¹⁶. La ejecución de las prácticas escolares se lleva a cabo con el acompañamiento del profesorado titular de la asignatura de la escuela secundaria. Él puede propiciar que los normalistas reinventen su propio estilo docente, pero, sin su apoyo, los estudiantes pueden incurrir en desordenes conceptuales y didácticos que pueden restar su credibilidad frente a los adolescentes. La inmersión del docente titular de la escuela secundaria tiene funciones que lo posicionan como el orientador y *recomendador* de estrategias que apoyen a los normalistas a mejorar su desarrollo profesional frente a los adolescentes. Pero el peligro radica en que, desde la percepción de los normalistas, los docentes titulares son configurados desde revestimientos de convencionalismos tradicionalistas. (Véase cuadro 4) La concepción citada constituye casi una versión generalizada, pues básicamente aparece la visión unidireccional que el profesorado de la escuela secundaria dirige su intervención a una didáctica tradicional, planteada como una herencia cultural, donde se da relevancia a los contenidos de la disciplina, despartada de las verdaderas intenciones académicas de sus asistentes.

Cuadro 4

CONCENTRACIÓN DE LA ASOCIACIÓN SOBRE EL DOCENTE TITULAR DE LA ESCUELA SECUNDARIA

| | <i>Estudiantes</i> | | <i>Estudiantes</i> | | <i>Estudiantes</i> | | |
|-----------------|--------------------|--------|--------------------|--------|--------------------|--------|--------------|
| | <i>4° semestre</i> | % | <i>6° sem.</i> | % | <i>8° sem.</i> | % | <i>Total</i> |
| Indiferente | 65 | 34.21 | 10 | 5.15 | 0 | 0.00 | 75 |
| Tradicionalista | 80 | 42.11 | 90 | 46.39 | 56 | 48.28 | 226 |
| Esforzado | 20 | 10.53 | 20 | 10.31 | 23 | 19.83 | 63 |
| Simulador | 0 | 0.00 | 54 | 27.84 | 0 | 0.00 | 54 |
| Imperativo | 25 | 13.16 | 20 | 10.31 | 37 | 31.90 | 82 |
| Total | 190 | 100.00 | 194 | 100.00 | 116 | 100.00 | 500 |

16 Para Geertz (1991) existen vínculos entre la cultura y la estructura social. Define a la cultura como un tejido de significados a partir del cual los grupos sociales interpretan y guían su acción. En tanto, Pérez Gómez (2000) plantea que la escuela es un espacio ecológico donde se entrecruzan distintas culturas.



Vinculado con lo dicho, los *conflictuados* y *temerosos* de cuarto semestre se representan al profesor titular como atrapado en una compleja red permeada de *tradicionalismo* en un 42.11% e *indiferencia* en un 34.21%. El titular de la asignatura, a quien los lineamientos institucionales lo responsabilizan sobre propuestas que aproximen a los practicantes a un buen desarrollo de su trabajo frente a los adolescentes, se encuentran seriamente limitado. De esta manera, en términos reales, los normalistas de cuarto semestre exploran un terreno infértil, donde se denota un total desarraigo por quien debiera actuar como consejero pedagógico.

Sin embargo, tenemos que aclarar que su posición no es tan polarizada cuando resaltan que el docente es esforzado en un 10.53%; y lo vuelven a ensalzar cuando no pronuncian el término de *simulador* como hicieron los *retadores* y *estrategas* de sexto semestre.

En resumen; *conflictuados* y *temerosos* de cuarto semestre se inclinan sobre el rol *tradicionalista* del profesorado titular, así como la indiferencia que muestran cuando realizan sus prácticas en el aula de la escuela secundaria, pero no mermaron su esfuerzo y tampoco lo tildaron de simulador.

Ahora compete a los *retadores* y *estrategas* del sexto semestre en torno a su profesor titular. Éstos lo posicionan en primer lugar como *tradicionalista* con un 46.39%, pero reconocen que es *esforzado e imperativo* otorgándole el mismo porcentaje (10.31%). Admiten que es *simulador* en un 27.84% e *indiferente* en un 5.15%.

Cabe aclarar que, para los *retadores* y *estrategas* de sexto semestre, se tornó más versátil su asociación sobre el titular, ya que en comparación con los *conflictuados* y *temerosos*, todos los indicadores tuvieron cabida (véase cuadro 4).

Los *estrategas* y *retadores* de octavo semestre manifiestan, en primer lugar, una sensación de malestar y preocupación al corroborar al titular de la asignatura como *tradicionalista* en un 48.28%. La concepción citada puede estar caracterizadas por un docente que establece rituales que pueden trasladarse a los normalistas en la medida que vayan interiorizando que, para formar parte de ese territorio, deben acoplarse a estos estereotipos que, además, denotan un quehacer marcadamente *imperativo* en un 31.90%. Sin embargo, los *estrategas* y *retadores* denotan leves murmullos sobre el esfuerzo (19.83%) de los titulares y los alejan completamente de la *simulación* y la *indiferencia*, términos inductores a los que no les asignaron ninguna puntuación. (Véase cuadro 4)

En resumen, encontramos que los *conflictuados* y *temerosos* del cuarto semestre apuntalan que los docentes titulares de sus asignaturas dan muestra de ignorarlos o traducen actitudes de indiferencia cuando aquellos se incorporan en su aula como practicantes. En tanto, *retadores* y *estrategas* de sexto dan cuenta de la totalidad de los términos inductores, pero dieron mayor relevancia al tradicionalismo. En las concepciones de los *estrategas* y *retadores* de octavo semestre quedaron fuera *simulador* e *indiferencia*, dejando huellas que nos permiten pensar que se legitima un nuevo matiz acerca del titular de la asignatura, pues en la matriz de significados se le demarca como *esforzado*, quizá porque en este último año de formación el estudiante normalista se involucra con procesos de interacción con los adolescentes que implican intervenciones más prolongadas y que le exhiben una realidad educativa más objetiva que antaño le estaba vedada por los pocos tiempos de injerencia en ese ámbito.

Partiendo de las asociaciones inscritas en las visiones de los estudiantes de los distintos semestres, se destaca la existencia de puntos de contacto en torno al titular de la asignatura de la escuela secundaria a quien nombran tradicionalista. Pero también encontramos que los estudiantes de los tres grados exhiben al docente titular como esforzado.

Cabe destacar que los *conflictuados* y *temerosos* de cuarto y los *estrategas* y *retadores* de octavo semestre no señalaron al docente titular como *simulador* al no asignarle ninguna puntuación a ese indicador, y se denota que sólo los de octavo semestre no lo consideraron *indiferente* al omitir esa respuesta. Tres desplazamientos se atraviesan sobre el docente titular de la escuela secundaria: *tradicionalista*, *imperativo* y *esforzado*, pero, de las tres perspectivas, *tradicionalista* se hizo visible y se configura en una concepción homogénea, pues es reconocida desde los distintos grupos de asociados, independientemente del semestre que cursen.

En el mismo orden existe otro personaje que también protagoniza la historia de las prácticas escolares de los estudiantes normalistas, porque participa y contribuye en la direccionalidad y definición de los procesos. Nos referimos al docente de la ENSM y sobre su figura nos extenderemos en el siguiente apartado.

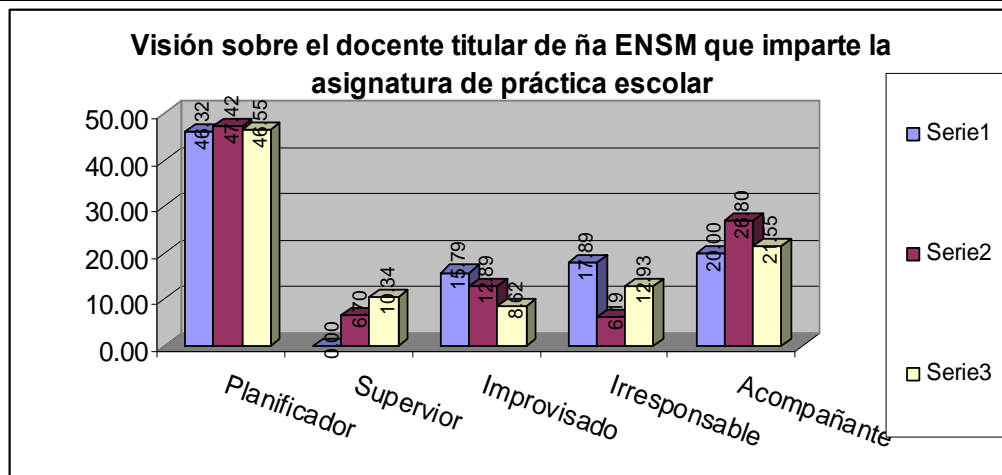
Visiones sobre profesorado de la ENSM que imparte asignaturas de acercamiento a la práctica: Planificador que no acompaña

Para SEP (1999), el docente titular de las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar tiene, entre sus tareas principales, planificar las actividades que desarrollarán los estudiantes normalistas durante sus estancias en las escuelas secundarias, así como reorientar las prácticas de los normalistas. Una vez que los normalistas hayan retornado a los escenarios de la ENSM, el titular se dará a la tarea de realizar el análisis de los resultados de las experiencias obtenidas por los normalistas practicantes. Pero, la realidad del ejercicio docente del profesorado de la ENSM que interactúa con los estudiantes que entablan contacto en las escuelas secundarias cobra expresiones de los normalistas que no resultan sencillas, si se consideran las relaciones complejas que su actuación exige en cada escuela secundaria.

Cuadro 5

CONCENTRACIÓN SOBRE LA ASOCIACIÓN DEL TÉRMINO INDUCTOR: DOCENTE TITULAR DE LA ENSM QUE IMPARTE LAS ASIGNATURAS DE ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA ESCOLAR

| | Estudiante | | Estudiante | | Estudiante | | Total |
|---------------|------------|--------|------------|--------|------------|--------|-------|
| | 4°sem. | % | 6° sem. | % | 8° sem. | % | |
| Planificador | 88 | 46.32 | 92 | 47.42 | 54 | 46.55 | 234 |
| Supervisor | 0 | 0.00 | 13 | 6.70 | 12 | 10.35 | 25 |
| Improvisado | 30 | 15.79 | 25 | 12.89 | 10 | 8.62 | 65 |
| Irresponsable | 34 | 17.89 | 12 | 6.19 | 15 | 12.93 | 61 |
| Acompañante | 38 | 20.00 | 52 | 26.80 | 25 | 21.55 | 115 |
| Total | 190 | 100.00 | 194 | 100.00 | 116 | 100.00 | 500 |



Desde las voces de los *conflictuados* y *temerosos* de cuarto semestre se manifiesta que la intervención en la organización que suministra el docente que imparte las asignaturas del área de acercamiento a las prácticas escolares se asocia con planificador en un 46.32%. Sin embargo, es interesante cómo la figura que dinamiza las actividades en las aulas de la ENSM se disminuye como acompañante en un 20%. Esto es, aunque los jóvenes hayan colocado el porcentaje citado en segundo lugar, existe una distancia de 26.32 puntos entre planificador y acompañante (Véase cuadro 5).

En ese mismo tenor, evocan referencias poco alentadoras al catalogarlos como *irresponsable* en un 17.89%. Podemos pensar que, al no acompañarlos, no les aportan explicaciones y propuestas que clarifiquen su incipiente desenvolvimiento en el escenario de la escuela secundaria. No resulta extraño que, ante ese panorama, no indiquen ningún señalamiento sobre el término *supervisor*.

En relación con los planteamientos de los *retadores* y *estrategas* del sexto semestre respecto a la visión sobre el docente de la ENSM que desarrolla el trabajo de acercamiento a las prácticas, recobró fuerza *planificador* con un 47.42%. Para el Plan de estudios 1999, la planificación implica una serie de cuestiones revestidas de aspectos organizativos relacionados con el conglomerado de orientaciones didácticas que tentativamente estarán encausadas a introducir formas distintas de mejoramiento en las prácticas y, así, hará viable la presencia de los normalistas en la escuela secundaria. La planificación constituye, además, un área inicial y relevante que organiza y marca la orientación de supervivencia mediante el establecimiento de los propósitos y las secuencias didácticas y metodológicas. Sin embargo, para nuestro informante, la brecha se ensancha entre *planificador* y *acompañante* cuando hacen hincapié en la asunción del rol de *acompañante* en sólo un 26.80%.

Los *retadores* y *estrategas* de sexto semestre reducen su visión de *acompañante*. Eso quizá genere que los encuentros en la escuela secundaria se desvinculen de una mediación que ordene los momentos inciertos que encaran los normalistas de sexto semestre con los adolescentes. Asimismo, develan *improvisado* en 12.89%. Indirectamente, son intervenciones que reflejan carencias de fundamentos sobre la disciplina de acercamiento a la práctica escolar. En tanto, el carácter de *supervisor* (6.70%) e *irresponsable* (6.19%) aparecieron en menores índices. Esto devela la reducción del interés de algunos docentes de la ENSM por apoyar a los estudiantes en el complejo contexto escolar.

Los *estrategas* y *retadores* de octavo semestre elucidan, en primer lugar, *planificador* en un 46.55%. Otra tendencia no tan cercana a *planificador*, es *acompañante* en un 21.55%. La distancia que existe entre uno y otro porcentaje denota que no siempre se pueden abordar decisiones conjuntas desde las propias situaciones de las jornadas reales de trabajo durante su último ciclo de formación inicial en la ENSM en el escenario de la escuela secundaria.

Para el Plan de estudios 1999, los estudiantes de octavo semestre requieren la presencia del docente de la ENSM que asesora las actividades académicas durante el último ciclo de

formación en la ENSM. Entre sus actividades plasmadas en Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres encontramos:

El asesor de las actividades académicas del 7° y 8° semestres realizará visitas de asesoría y seguimiento durante el período de trabajo docente, a las que destinará un mínimo de 20 horas semanales. Estas visitas tendrán por objeto orientar a los estudiantes, obtener y sistematizar información sobre las actividades que ellos realizan en la escuela secundaria para identificar algunos aspectos que deben ser analizados por los estudiantes y obtener, además, información sobre el avance del trabajo conjunto con la escuela normal. (SEP, 2002:18)

Retornando a los testimonios de los normalistas de sexto semestre, *irresponsable* se ubica en tercer lugar con un 12.93%. Ahí se denota que parte del profesorado asesor que atiende a sus estudiantes de séptimo y octavo semestre interviene con poco dinamismo en las actividades que se le confieren con sus estudiantes. Esta característica se fortalece aún más cuando se vislumbra un reducido porcentaje (10.34%) en su papel como *supervisor* que está al pendiente de los avances y retrocesos de las prácticas escolares de sus asesorados normalistas.

Cabe resaltar que los estudiantes de octavo semestre se expresa un porcentaje muy reducido en *improvisado* (8.62%). Esto los distingue de los valores asignados por los estudiantes de cuarto y sexto semestre. Este reconocimiento define que la mayoría del profesorado de la ENSM que interviene como asesor posee una amplia experiencia.

En términos generales, la distinción en torno a los docentes que imparten las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar lo enmarcan como planificador.

Planificador recobra relevancia para los estudiantes ubicados en todos los semestres, pues revisten al titular de la asignatura como figura que le señalará los criterios y las directrices generales dedicados en buena medida a combatir los conflictos que se presenten en la dinámica de los estudiantes. Esto, sin embargo, se empaña cuando aparece un descolorido *acompañante* que no se sitúa en los territorios donde se moviliza el normalista y, por ende,

no ofrece apoyo en ese marco social de intercambios como un agregado más que asegure a los estudiantes orientaciones en las actividades que van a llevar a cabo en sus prácticas escolares.

Desde esa definición, la visión compartida despliega que fungir como acompañante para observar el desarrollo de la intervención de los practicantes e intercambiar planteamientos didácticos aloja al normalista en la inseguridad e incertidumbre, ya sea durante las dos semanas cuando cursan cuarto semestre, o cuatro semanas si se ubican en sexto semestre, o bien en condiciones reales de trabajo cuando están en el último ciclo de su formación.

Mención especial merecen las referencias *planificador* y *acompañante* sostenidos por la decisiva fuerza que las configuró como dos ordenamientos objetivados de manera contundente por el grueso de los informantes de todos los semestres. Pero aclaremos que los estudiantes de cuarto semestre otorgaron 46.32% a planificador, y 20% a acompañante; el sexto semestre, 47.42% y 26.80%; y octavo semestre 46.55% y 21.55%, respectivamente. Si notamos, los *conflictuados* y *temerosos* de cuarto semestre, además de señalar *acompañante* en un 20%, colocaron en tercer lugar *irresponsable* con un 17.89%. Esto explica porque existen inconsistencias en el momento del abordaje de sus prácticas en la escuela secundaria, pues no existe el apoyo suficiente por parte del titular de la ENSM.

Para los *retadores* y *estrategas* de sexto semestre se conformó una expresión imbricada de *improvisado* 12.89% y, aunque ocupó el tercer lugar, muestra una condición que no abre posibilidades para propiciar efectos sobresalientes en el ámbito de su actuación.

Los *estrategas* y *retadores* de octavo semestre exponen en tercer lugar al docente de la ENSM como *irresponsable* en un 12.93%. De esta manera, se reduce su papel a la lógica de prescindir de sus intervenciones.

Como se advierte, el profesorado que atiende las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar asume una posición aletargada y de contemplación respecto a las exigencias de la

vigilancia continua sobre las actividades que desarrollan los estudiantes de los distintos semestres.

Para cerrar este apartado, ahora hacemos un análisis general sobre las distintas asociaciones que plasmaron los estudiantes normalistas ubicados en cada semestre en torno a prácticas en la escuela secundaria, adolescentes de la escuela secundaria y profesorado titular de la escuela secundaria y de la ENSM que atiende las asignaturas de acercamiento a las prácticas escolares.

Los *conflictuados* y *temerosos* de cuarto semestre que ingresaron a la ENSM por el *afecto por los adolescentes* se instalan en una perspectiva pesimista. Esto se debe a que la carga de tareas a desarrollar resulta abrumadora para los normalistas novicios en la actividad docente. No es, por otro lado, extraño escuchar opiniones que expresan el conflicto entre las recomendaciones que el docente de la ENSM les sugiere y las exigencias reales del trabajo concreto. En virtud de su falta de experiencia, los normalistas de cuarto semestre experimentan *conflicto* y *temor* ante la posibilidad de enfrentarse con situaciones no planificadas o inesperadas. Los normalistas asocian, por otro lado, estas experiencias con la *rebeldía* y la *falta de respeto*.

El panorama de los informantes de cuarto semestre se torna complejo: el contacto con los adolescentes resulta hostil por arribar a las aulas sin un equipaje intelectual versátil. Por otro lado, las prácticas simplistas y anquilosadas del docente responsable de la asignatura que imparte el estudiante normalista poco contribuyen a su desarrollo y a su motivación por apropiarse de un ejercicio docente comprometido y responsable. En tanto, el docente de la ENSM, que debería guiar las prácticas escolares mediante un continuo seguimiento como acompañante, es representado como *irresponsable* por los asociados de todos los semestres. Esto querría decir que el profesor de la ENSM no asume el mismo compromiso como acompañante que como orientador teórico.

Así, las representaciones más recurrentes sobre prácticas en la escuela secundaria de los *conflictuados* y *temerosos* de cuarto semestre son: *conflictos* y *temor*; *rebeldía* y *faltas de respeto* por parte de los adolescentes; la figura del docente titular de la escuela secundaria

se representa como *tradicionalista*; y al profesor titular de la ENSM se le inscribe como *planificador, acompañante e irresponsable*.

Los estudiantes de cuarto semestre quedan, así, huérfanos de respuestas por parte de los profesores titulares de la escuela secundaria y de los docentes de la ENSM. Esto puede conllevar a que el normalista titubeé sobre las respuestas dadas a los adolescentes cuando estos exhiben dudas sobre algún contenido programático; así, es imperante la necesidad de que el *conflictuados y temeroso* sea formado primero antes de convertirse en formador de adolescentes.

Los *retadores y estrategas* del sexto semestre expresaron en su mayoría haber ingresado a la ENSM por la *oportunidad de empleo*. Nos aportaron que asociaban las prácticas en la escuela secundaria con *reto y estrategia*; a los estudiantes de secundaria, con *inquietos y rebeldía*; al docente titular de la escuela secundaria, con *tradicionalista, esforzado e imperativo*; y al titular de la ENSM, con *planificador*.

Para los *retadores y estrategas* de sexto semestre, la asunción de actitudes alternas (relacionadas con encarar situaciones que aboguen por realizar clases innovadoras cimentadas en las necesidades de sus estudiantes) les implica un *reto*. La *estrategia* implica el consorte ideal del reto, pues su aplicación estará pensada en utilizar procedimientos heurísticos para que los adolescentes se apropien de aprendizajes significativos.

De modo similar al de *conflictuados y temerosos* de cuarto semestre, los *retadores y estrategas* de sexto semestre ponen de manifiesto *inquietud y rebeldía* como configuraciones de los adolescentes. Al agregar *empatía*, pareciera que los *retadores y estrategas* de sexto semestre poseen mejores soportes que provocan un acercamiento más accesible con los adolescentes, pues la *empatía* no fue exhibida por los normalistas de cuarto semestre.

Inquietud y rebeldía constituyen el horizonte de significado sobre los adolescentes, un panorama que proyecta desencanto a los practicantes de sexto semestre como resultado de

las actitudes objetivadas de los estudiantes de secundaria. Independientemente del semestre cursado; el docente de nivel secundaria recobró una figura tradicionalista

Se visualiza al docente de la ENSM como el *planificador* que organiza y orienta una multiplicidad de acciones que desempeñarán los normalistas en su trabajo directo con los adolescentes, y surge la visión de *acompañante* en una posición que cobra gran distancia de la ya citada. Existe, pues, una intervención planificadora que es parte sustancial del ejercicio del docente en las aulas de la ENSM porque otorga recomendaciones a sus aprendices para que, en su rol de practicantes, tomen sus propias decisiones en forma más asertiva. Pero se distancia del acompañamiento en los espacios de la escuela secundaria, que implica una intervención orientadora que proporcione la debida atención a los practicantes.

Por último, recordar que las perspectivas de los estudiantes normalistas encuentran puntos de encuentro al mencionar a un docente de secundaria *tradicionalista* y a un docente titular de la ENSM *planificador*. Y, aunque este último en sí implica un esfuerzo, se minimiza por la tendencia a no priorizar el acompañamiento. Esta ausencia agrava la intervención de los practicantes por la inexistencia de señalamientos oportunos para reorientar sus prácticas.

Sin embargo, aún sin la intervención del titular de la ENSM, las agendas de los normalistas se saturan de acciones que les apostarán a distintos matices, llámense prácticas exitosas o conflictivas que se localizarán en el siguiente apartado.

Jornadas de prácticas escolares: Entre la ovación del éxito y el ruido de sus deficiencias

Cuando los estudiantes normalistas han interactuado en los distintos espacios educativos de nivel secundaria, han ampliado formas distintas de comprender y encarar las dificultades, de tal forma que cada uno plantea y aporta su propia representación en torno al proceso de intervención cuando participa en prácticas escolares.

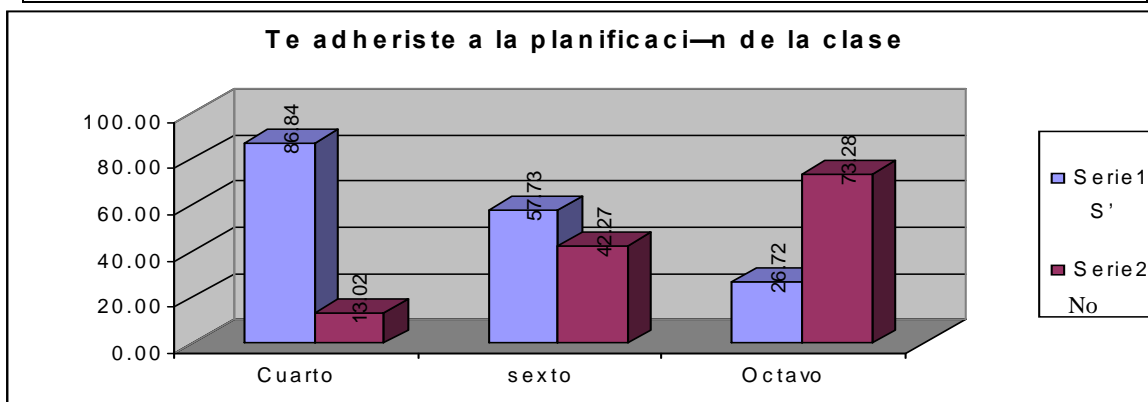
Las prácticas exitosas se caracterizan en tareas que se presentan como posibilidades de lograr sentimientos de confianza en su desarrollo profesional y adoptar distintas visiones en función de los rasgos positivos que enmarcan los adolescentes.

Ante las respuestas que los estudiantes normalistas asociaron con una jornada de práctica exitosa localizamos lo siguiente:

Para los estudiantes de cuarto y sexto semestre, una práctica exitosa está vinculada con *adherirse a la planificación de la clase*. Los *conflictuados* y *temerosos* de cuarto semestre validaron esto con un 86.84% y los *retadores* y *estrategas* con un 57.73%. En cambio, el porcentaje se redujo en los *estrategas* y *retadores* de octavo al contestar 26.72%. (Véase cuadro 6).

Cuadro 6
UNA JORNADA DE PRÁCTICAS FUE EXITOSA PORQUE
TE ADHERISTE A LA PLANIFICACIÓN DE LA CLASE

| | Número de estudiantes | | Número de estudiantes | | Total |
|--------|-----------------------|-------|-----------------------|-------|-------|
| | Sí | % | No | % | |
| Cuarto | 165 | 86.84 | 25 | 13.02 | 190 |
| Sexto | 112 | 57.73 | 82 | 42.27 | 194 |
| Octavo | 31 | 26.72 | 85 | 73.28 | 116 |
| Total | 308 | | 192 | | 500 |



Se observa que los estudiantes se alejan lentamente de la adhesión de su planificación de clase en la medida que se escalan peldaños, pues en el cuarto semestre casi fue contundente la respuesta *sí* con un 86.84%; en los de sexto semestre fue un poco más de la mitad (57.73%), pero en los de octavo semestre sólo fue afirmativo un 26.72%.

Para un 86.84% de los *conflictuados y temerosos* de cuarto semestre y para el 57.73% de los *retadores y estrategas* de sexto, adherirse la planificación del esquema que orientará y dará direccionalidad a su clase resulta loable para obtener una intervención exitosa. Sin embargo, esta versión toma distancia con las manifestaciones de los *estrategas y retadores* del octavo semestre quienes no la encararon de manera metódica, pues, quizá, su mirada entabló mayores vigilancias sobre las demandas propias del grupo, de los tiempos, los contextos y las condiciones específicas. Como ya se mencionó, hubo lejanía en torno a la adhesión a los principios rectores de los procesos de la planificación de clase como lo exhibieron sus contemporáneos. Su respuesta en un porcentaje de 73.28% fue: no considerar exitoso el hecho de adherirse a la planificación de su clase. (Véase cuadro 6)

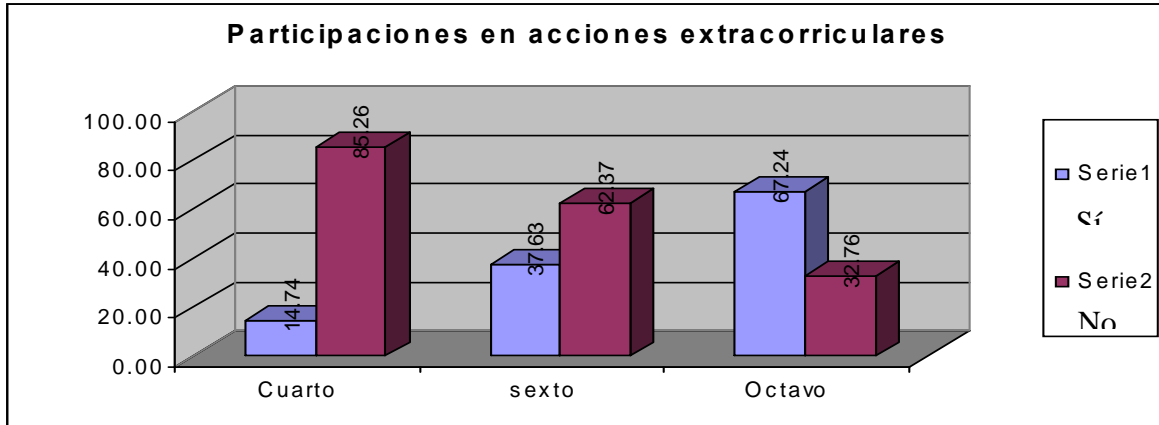
En el mismo orden, los estudiantes normalistas participan cotidianamente en múltiples actividades en las escuelas secundarias. Sin embargo, no todas las acciones tienden a ser exitosas para ellos, pues, dependiendo del tiempo de estancia y de las situaciones que encaran, cada grupo de asociados definirá desde sus referentes lo que consideran es una práctica escolar exitosa.

Cuadro 6(a)

UNA JORNADA DE PRÁCTICAS FUE EXITOSA PORQUE

Participaste en acciones extracurriculares: Concursos de oratoria, exposiciones, periódicos murales y otros.

| | <i>Sí</i> | % | <i>No</i> | % | <i>Total</i> |
|--------|-----------|-------|-----------|-------|--------------|
| Cuarto | 28 | 14.74 | 162 | 85.26 | 190 |
| Sexto | 73 | 37.63 | 121 | 62.37 | 194 |
| Octavo | 78 | 67.24 | 38 | 32.76 | 116 |



Participar en acciones extracurriculares para los estudiantes normalistas tiene que ver con la asunción de actitudes así como las múltiples formas de interpretar sus relaciones adheridas a los tiempos de estancia en las escuelas secundarias. Para el 85.26% de *conflictuados* y *temerosos* de cuarto semestre, no participar en acciones extracurriculares es una acción que no necesariamente asocian con una práctica exitosa; tampoco lo fue para un 62.37% de los *retadores* y *estrategas* de sexto semestre. Pero, más de la mitad de los *estrategas* y *retadores* de octavo semestre (67.24%) –que, como ya mencionamos, incursionan casi de manera permanente en las aulas de la escuela secundaria— puntuaron como exitosa su práctica por incursionar en actividades extracurriculares. (Véase cuadro 6(a)).

Continuando con las jornadas de prácticas exitosas, también es común que los estudiantes apliquen evaluaciones, sea porque tienen que cerrar con la temática desarrollada en cada una de sus clases o porque al permanecer en condiciones reales de trabajo el profesorado titular les confiere la responsabilidad de evaluar a los adolescentes.

Cuadro 6b

UNA JORNADA FUE EXITOSA PORQUE:
Tus alumnos obtuvieron evaluaciones aprobatorias

| | Sí | % | No | % | Total |
|--------|-----|-------|-----|-------|-------|
| Cuarto | 38 | 20.00 | 152 | 80.00 | 190 |
| Sexto | 118 | 60.82 | 76 | 39.18 | 194 |
| Octavo | 70 | 60.34 | 46 | 39.66 | 116 |
| Total | 226 | | 274 | | 500 |

En los hallazgos, la evaluación aprobatoria adherida a estimaciones cualitativas y cuantitativas no fue considerada como componente de una jornada exitosa para un 80% de los *conflictuados* y *temerosos* del cuarto semestre. Pero las evaluaciones aprobatorias son informaciones muy relevantes para un 60.82% de los *retadores* y *estrategas* del sexto semestre y para un 60.34% de los *estrategas* y *retadores* de octavo semestre. En este sentido, la aprobación en las evaluaciones se configura como una condición muy importante que lega información a los estudiantes sobre la eficacia de sus logros al poner en marcha su tarea docente. Es entonces obvio que la sitúen como parte sustancial de una jornada exitosa. (Véase cuadro 6b).

Recapitulando, una jornada de prácticas exitosa dependió del posicionamiento temporal en la escuela secundaria de cada grupo de asociados. Adherirse a los ejes ordenadores de la planificación implica una jornada exitosa tanto para los *conflictuados* y *temerosos* de cuarto semestre como para los *retadores* y *estrategas* de sexto semestre. Para ambos grupos de asociados, implicó la realización de todo un proceso anticipado a los marcos de acción de su intervención en la escuela que debían seguir de manera rigurosa para alcanzar los propósitos definidos.

Los *estrategas* y *retadores* de octavo semestre que incursionan en condiciones reales de trabajo en la escuela secundaria, parecen reconocer la existencia de varios imprevistos que los retará a quebrantar lo planificado para tornarlo de manera más flexible. Por ello, no asocian la adhesión a la planificación como una jornada de práctica exitosa como lo identificaron los testimonios de los dos grupos de asociados que los antecedieron.

Considerar una jornada de prácticas exitosa por haber participado en actividades extracurriculares sólo implicó una proclama relevante para los *estrategas* y *retadores* de octavo semestre porque en teoría se supone conocen herramientas básicas para planificar, organizar, desarrollar y evaluar. En su contacto directo, reconocen que el ejercicio docente no se reduce sólo en al trabajo en aula, sino que implica múltiples intervenciones

pedagógicas¹⁷: orientar a los adolescentes y revisar sus productos de trabajo, organizar reuniones con padres de familia, participar en ceremonias cívicas, colaborar con el Consejo Técnico, organizar visitas a bibliotecas y museos, entre otras. Estas acciones que tienen que incorporar como parte fundamental de su desarrollo profesional.

Considerar una jornada exitosa porque los adolescentes obtuvieron evaluaciones aprobatorias constituyó un común denominador de los *retadores* y *estrategas* de sexto semestre y de los *estrategas* y *retadores* de octavo semestre. Pareciera que los resultados aprobatorios representan un estímulo para ellos, pues ello da cuenta de que los adolescentes adquirieron competencias al incorporar exitosamente los contenidos programáticos de su asignatura.

A continuación se realizará un análisis de los paisajes conflictivos que con frecuencia atraviesan y obstaculizan la marcha de las prácticas escolares de los estudiantes normalistas.

Avatares en las prácticas escolares

Las asignaturas del área de acercamiento a la práctica escolar¹⁸ están diseñadas para que los normalistas posean un conocimiento profundo de los contenidos y estrategias de enseñanza aprendizaje, observen e interpreten situaciones que se desarrollan en las aulas con los adolescentes que les posibiliten abordar las medidas más idóneas que permitan instaurar actividades para responder asertivamente a las situaciones adversas en el contexto escolar. Pero los datos que nos reportan tornan disonante el discurso oficial.

17 En el texto de SEP (1999) Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres se plantea que los estudiantes normalistas dialogaran con su tutor en torno a los contenidos programáticos que desarrollarán en cada período de trabajo, combinarán actividades de observación y ayudantía académica con su tutor.(distribución del grupo cuando se trabaje en equipos y registro de las dinámicas de esas actividades; poner atención individual a los adolescentes que requieren atención especial, colaborar y participar en reuniones con padres de familia, revisar los productos de trabajo de los adolescentes, participar en ceremonias cívicas entre otras.

18 Citamos al Plan de Estudios (1999) Licenciatura en educación Secundaria concretamente en el apartado de Área de Acercamiento a la Práctica Escolar porque en la página 69 hace alusión a que el diseño del plan de estudios parte de la idea de que un aspecto importante de la formación inicial de los profesores se realiza en el campo laboral , la escuela secundaria porque el ejercicio de la docencia demanda - además de un sólido dominio de los contenidos y estrategias de enseñanza- un conjunto de habilidades y actitudes que sólo se adquieren en la medida en que los estudiantes normalistas conozcan las características de la vida escolar en la secundaria y enfrenten desafíos específicos al establecer relación directa con los adolescentes y al realizar actividades de enseñanza en los distintos grados de este nivel educativo.

Cuadro 7

AL IMPARTIR CLASE TIENES DEFICIENCIAS EN EL CONTROL DE GRUPO

| | <i>Sí</i> | % | <i>No</i> | % | <i>Total</i> |
|-------------|-----------|-------|-----------|-------|--------------|
| 4° semestre | 145 | 76.32 | 45 | 23.68 | 190 |
| 6° semestre | 101 | 52.06 | 93 | 47.94 | 194 |
| 8° semestre | 54 | 46.55 | 62 | 53.45 | 116 |
| Total | 300 | | 200 | | 500 |

Los conflictuados y temerosos de cuarto semestre coinciden en que al realizar sus prácticas tienen serias deficiencias con el control de grupo en un 76.32%; los *retadores* y *estrategas* del sexto semestre, en un 52.06%; y los *estrategas* y *retadores*, en un 46.55% (véase cuadro 7).

Deficiencias en el control del grupo fue un lenguaje común entre los informantes de cuarto y sexto semestres. Para interpretar estos datos necesitamos realizar un recorrido sobre otros tópicos que privilegian implicaciones sobre la deficiencia de control de grupo, pues es ahí donde se establecen las relaciones que imposibilitan quizá que la totalidad de los normalistas informantes hayan coincidido en que es casi una tarea imposible controlar al grupo.

El control de grupo para los *conflictuados* y *temerosos* de cuarto semestre se expande más allá de una simple intervención, pues requiere engarzarse con las distinciones que los normalistas edificaron en torno a la asociación con prácticas en la escuela secundaria. La respuesta ya se había comentado en otro apartado de este trabajo; la ocuparon, en un alto porcentaje, el *conflicto* (41.58%) y el *temor* (29.47%). (Véase Anexo 2 cuadro 2). Si analizamos la versión que tejieron en torno a los adolescentes de la escuela secundaria aparecen, en más del 70%, dos términos: *la rebeldía* (36.84%) y *la falta de respeto* (34.21%), (Véase anexo 2 cuadro 3). En tanto, a la problemática que vislumbran sobre los adolescentes le asignaron más del 50% al *desinterés por el estudio* (28.95%) y a la *reprobación* (24.21%). (Véase Anexo 2. cuadro 9).

Conflicto, temor, rebeldía, faltas de respeto, desinterés por el estudio y reprobación fueron las elaboraciones que se articularon para que los *conflictuados* y *temerosos* respondieran sobre una competencia que se torna débil como la falta de control de grupo.

Las versiones sobre los distintos tópicos que respondieron los normalistas nos expresan las distintas dimensiones de sus prácticas escolares que, una vez encadenadas, son las detonantes para edificar la apreciación particular que cada grupo confiere a sus prácticas.

Los *retadores* y *estrategas* de sexto semestre mostraron deficiencias de control grupal en un 52.06% (véase Anexo 2 cuadro 7): Asociaron prácticas de la escuela secundaria con *reto* en un 29.90%, *estrategia* en 25.77% (Véase Anexo 2 cuadro 2). Los adolescentes de la escuela secundaria fueron asociados con: *inquietos* (31.96%) y *rebeldía* (28.87%) (Véase cuadro 3). En tanto, el 82.99% contestó que *regular* y *permanentemente* los maestros titulares los dejan solos con el grupo (véase Anexo 2 cuadro 8b). En tanto, las principales problemáticas que localizaron en los adolescentes fueron: el *desinterés por el estudio* en un 39.69% y la *reprobación* en un 38.66% (véase Anexo 2 cuadro 9).

En este sentido, *reto, estrategia, inquietos, rebeldía; dejarlos regular y permanentemente solos con el grupo, desinterés por el estudio y reprobación*, fueron los principales señalamientos que quizá tornaron crítico el transitar de los estudiantes de sexto semestre por las escuelas secundarias, ya que de alguna forma esto representó el principal obstáculo que les impidió cumplir con exigencias tan relevantes como es el control grupal.

En relación con los estudiantes de octavo semestre. Anteriormente habíamos analizado las respuestas asociadas con las prácticas escolares ubicando a la *estrategia* en un 48.28% y al *reto* en segundo lugar con un 25.86%. *Inquietos* y *empatía* era los términos que asociaban directamente con adolescentes de la escuela secundaria. Mostraron tener deficiencias en el *control* en un 46.55% y, para agregar la respuesta que dieron a la pregunta sobre las problemáticas que habían detectado en los adolescentes, asignaron una cantidad de más del 60% que fue dividido entre un 42.24% al *desinterés por el estudio* y 25.86% a la *reprobación* (véase Anexo 2). Vinculado al control del grupo, resulta extraño que, aunque

los porcentajes son menores a los de sus compañeros de cuarto y sexto semestre, los *estrategas* y *retadores* de octavo semestre no tengan dominio de esa competencia, dado el tiempo de intervención en condiciones reales de trabajo que pareciera les permite familiarizarse con los adolescentes.

En función de los avatares que nos ocupan, ahora nos interesa señalar los mecanismos que privilegian los estudiantes normalistas para no sucumbir en el proceso de intervención.

Deficientes en contenidos, eficientes en las estrategias

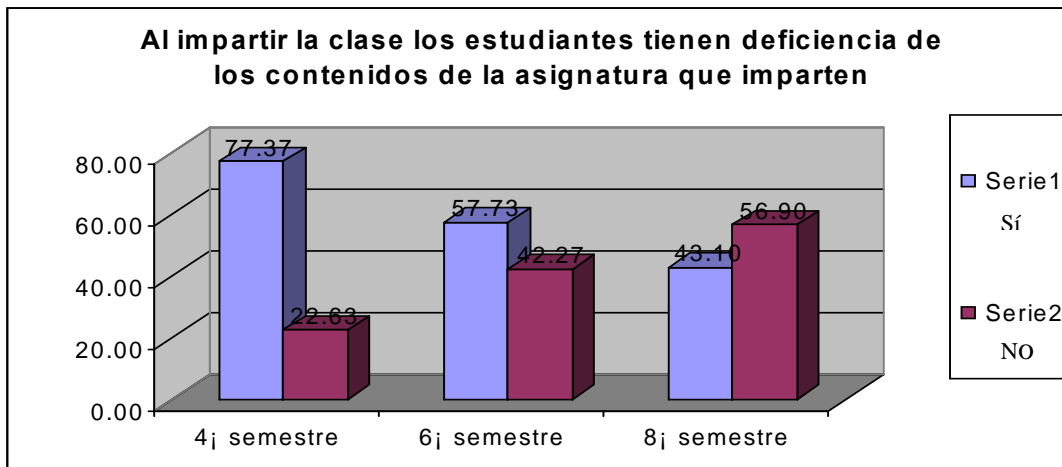
Ya habíamos localizado deficiencias en los distintos escenarios de interacción de los practicantes normalistas, ahora exponemos nuevamente otras marcas que construyen en torno a sus prácticas escolares.

Parece claro que las referencias escuchadas son consecuencias provocadas por la participación temprana en las aulas y el alejamiento de una formación con un carácter que amplía progresivamente la distancia de los elementos teóricos y da mayor juego a cuestiones prácticas. Por eso, los reconocimientos dirigidos hacia las estrategias son el salvoconducto que los practicantes utilizan para aminorar sus deficiencias en el manejo de los contenidos de las asignaturas que imparten.

Cuadro 7(a)

AL IMPARTIR CLASE TIENEN DEFICIENCIA DE LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA QUE IMPARTEN

| | <i>Sí</i> | <i>%</i> | <i>No</i> | <i>%</i> | <i>Total</i> |
|-------------|-----------|----------|-----------|----------|--------------|
| 4° semestre | 147 | 77.37 | 43 | 22.63 | 190 |
| 6° semestre | 112 | 57.73 | 82 | 42.27 | 194 |
| 8° semestre | 50 | 43.10 | 66 | 56.90 | 116 |
| Total | 309 | | 191 | | 500 |



Los *conflictivos* y *temerosos* del cuarto semestre manifiestan en un 77.37% que sí tienen deficiencias de los contenidos de la asignatura que van a impartir; los *retadores* y *estrategas* del sexto semestre, en un 57.73%; los de octavo semestre, *estrategas* y *retadores*, sólo en un 43.10%. Aunque el 56.90% señaló tener fortaleza en los contenidos, la diferencia es leve y representa un 13.80% entre algunos practicantes de octavo que dicen saber los contenidos y los que reconocen que no los poseen en su totalidad.

El desconocimiento de los contenidos propios de su disciplina expresa una gran preocupación que intimida a los *conflictivos* y *temerosos* de cuarto semestre. Pues, aunque exista disponibilidad para adentrarse al escenario de la escuela secundaria, ellos ingresaron a la ENSM por el *afecto por los adolescentes* y ahora prevalece la inseguridad por desconocer las herramientas teóricas que hay que *vehicularizar*. Esto acarrea situaciones confusas que pueden provocar desordenes conceptuales que deterioren su imagen y perder con ello credibilidad con los adolescentes y con el docente titular de la escuela secundaria.

El problema para los *conflictivos* y *temerosos* de cuarto semestre radica en un acercamiento temprano como practicantes ya que en segundo semestre se acoplaron incipientemente de algunas concepciones de su asignatura, que apenas los introduce a los guiones de su especialidad¹⁹. En tercer semestre, con bases todavía endebles, se les anuncia que tienen que encarar dos jornadas de estancia en la escuela secundaria con duración de

¹⁹ El Plan de Estudios 1999 plantea entre otros que la asignatura de Introducción a la Enseñanza de la Especialidad se analizarán los contenidos básicos, así como los propósitos y el enfoque.

una semana cada una. Y es, precisamente, en la segunda jornada que debutan impartiendo clase en grupos de primer grado con sólo los conocimientos que hayan podido rescatar en la introducción sobre el curso sobre contenidos específicos realizados durante su estancia en el segundo semestre, además de dos asignaturas de su especialidad que cursan a la par del ejercicio de sus prácticas durante el cuarto semestre.

Sin embargo, su manifestación en torno a deficiencias en el conocimiento de su asignatura resulta contradictoria porque, en el terreno ideal del programa de estudios, los estudiantes han recibido una preparación idónea para afrontar sus prácticas, pero su incursión en las prácticas escolares en la escuela secundaria ha implicado involucrarse en situaciones adversas: *conflicto, temor, rebeldía, falta de respeto* y, para agravar su situación, ya se mencionó que son escasos los conocimientos que han aprendido.

Una cuestión fundamental que merece nuestra atención es que también los estudiantes de sexto semestre dan cuenta de ciertas limitaciones de los contenidos programáticos de la asignatura que imparten en la escuela secundaria. En añadidura tienen que hacer frente a las múltiples situaciones desfavorables como *la inquietud y rebeldía* que muestran los adolescentes, *su falta de interés por el estudio*, además, de que los responsables de la asignatura *los dejen solos frente a grupo*.

A los estudiantes de octavos semestre se les instala en un espacio que los introduce al pasaje de la institución secundaria que les exige esfuerzos respecto a reclamos de orden cognitivo, pero la ausencia de conocimientos aparece como un factor que los inhibe para dar cumplimiento a las demandas del contexto educativo.

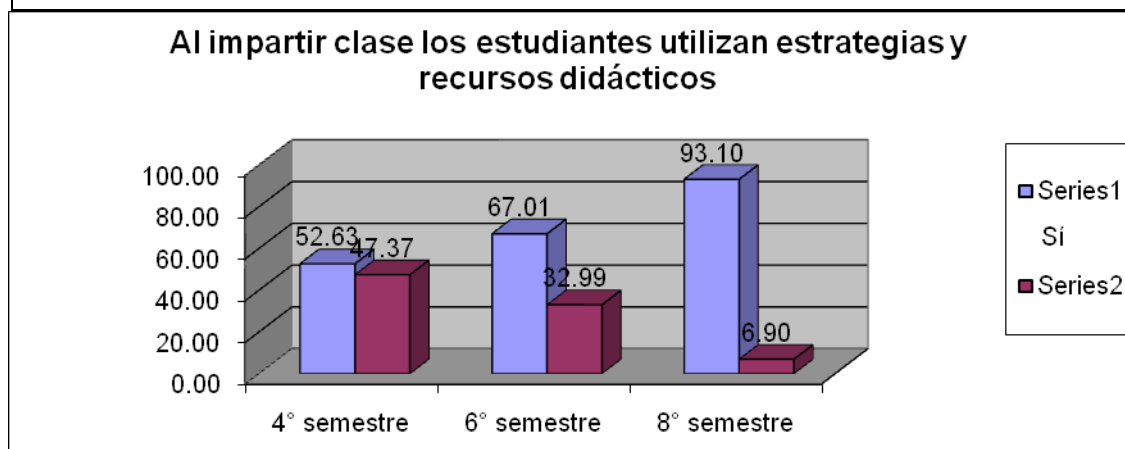
De esta manera, el panorama es desalentador: el desencanto emerge y los normalistas se revisten de frustración al adentrarse como parte de una comunidad que les transfiere la responsabilidad sobre la impartición de saberes que le son poco familiares. Así, las imágenes sobre el mismo tenor ponen de manifiesto en distintos porcentajes que la deficiencia en el manejo de los contenidos no garantiza una estancia de participación idónea.

Sin embargo, los normalistas también nos describen otras tablas de salvamento para desarrollar su intervención con los adolescentes que cobra notoriedad al manifestar propuestas que subyacen en su quehacer docente como la posibilidad de no perecer ante la escasez de conocimientos ya que ella les otorga, mediante su aplicación, la posibilidad de despertar la atención e interés de sus estudiantes. Nos referimos al uso de estrategias y recursos didácticos que se configuraron en las representaciones que las definen como relevantes para impartir su clase.

Cuadro 7(b)

AL IMPARTIR CLASE LOS ESTUDIANTES UTILIZAN ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

| | <i>Sí</i> | <i>%</i> | <i>No</i> | <i>%</i> | <i>Total</i> |
|-------------|-----------|----------|-----------|----------|--------------|
| 4° semestre | 100 | 52.63 | 90 | 47.37 | 190 |
| 6° semestre | 130 | 67.01 | 64 | 32.99 | 194 |
| 8° semestre | 108 | 93.10 | 8 | 6.90 | 116 |
| Total | 338 | | 162 | | 500 |



Los esfuerzos para aminorar sus desdibujados conocimientos los ocupan en resaltar el cuidado y atención en el diseño de estrategias y recursos didácticos, convirtiéndolos en sus principales herramientas de estímulo que les apoyan en conseguir una mayor atención por parte de sus adolescentes y en lograr una mayor legitimidad durante su permanencia frente a grupo.

Las estrategias y recursos didácticos se consolidan en componentes indispensables para abordar la práctica escolar y los localizamos en un porcentaje del 52.63% para los *conflictuados y temerosos* de cuarto semestre; en un 67.01% para los *retadores y estrategias* del sexto; y en un 93.10% para *los estrategias y retadores* del octavo semestre. (Véase cuadro 7b)

Esta alusión pareciera que conlleva a reestructurar los contenidos programáticos de la asignatura a impartir, enmarcando principalmente la organización con apego a un abanico de estrategias y recursos didácticos que ofrece una mejor atención y apoyo a los estudiantes. De esta manera, los normalistas maquillan su profundo desconocimiento sobre los saberes fragmentados y el escaso dominio de la asignatura que imparten.

Enseguida nos interesa seguir reconstruyendo sus prácticas mediante las intervenciones de sus titulares, pues su mediación constituye un aspecto fundamental para adentrarnos en el trayecto de sus prácticas escolares.

Docentes titulares y practicantes: afinidades y discordancias

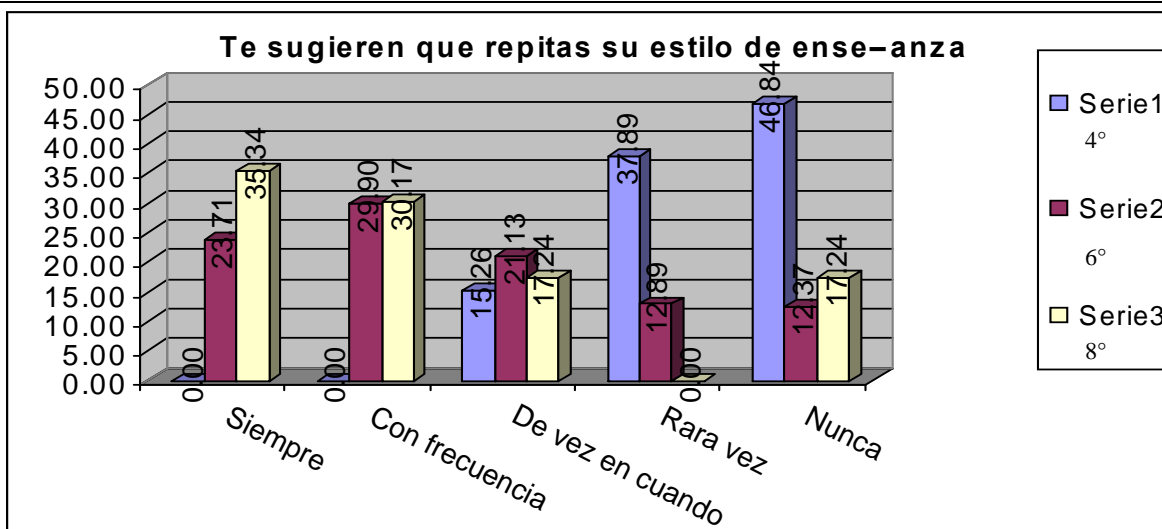
Los estudiantes normalistas ocupan un lugar subordinado como practicantes en las escuelas secundarias, y se presentan ante un texto repleto de distintas urdimbres, expectativas y actitudes afines o discordantes que les ofrecen panoramas de indefinición acompañados de prescripciones y restricciones normativas. Los normalistas han soslayado anteriormente parte de sus representaciones en torno a sus prácticas, y ahora también localizamos otras intrincadas redes que fortalecerán aún más el sentido que le imprimen a su mediación.

En su conjunto, todos los tópicos mencionados proveen un panorama que permite reconocer el orden que adjudican los estudiantes normalistas a sus prácticas escolares durante su paso por las aulas de las escuelas secundarias. Ahora damos paso a sus vínculos con el profesorado titular de la asignatura que imparten en las escuelas secundarias.

Cuadro 8

TE SUGIEREN QUE REPITAS SU ESTILO DE ENSEÑANZA

| | 4° semestre | % | 6° semestre | % | 8° semestre | % | Total |
|------------------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------|
| Siempre | 0 | 0.00 | 46 | 23.71 | 41 | 35.34 | 87 |
| Con frecuencia | 0 | 0.00 | 58 | 29.90 | 35 | 30.17 | 93 |
| De vez en cuando | 29 | 15.26 | 41 | 21.13 | 20 | 17.24 | 90 |
| Rara vez | 72 | 37.89 | 25 | 12.89 | 0 | 0.00 | 97 |
| Nunca | 89 | 46.84 | 24 | 12.37 | 20 | 17.24 | 133 |
| Total | 190 | | 194 | | 116 | | 500 |



Para afrontar las prácticas escolares, los normalistas practicantes se involucran en un doble juego, el que privilegia el enfoque de su asignatura –que está en consonancia con favorecer aprendizajes significativos y relevantes pensados para entablar rupturas del esquema tradicional ceñido de traducciones apegadas a la reproducción de la herencia cultural— o, en otro orden, en el de asumir pasivamente las sugerencias desteñidas del docente titular. No olvidemos que la representación más recurrente del total de la población informante nos remitió categóricamente el término tradicionalista sobre el profesor titular de la asignatura que los estudiantes normalistas imparten durante su estancia en las escuelas secundarias.

En ese sentido, no fue raro que las sugerencias por parte del profesorado titular de la

escuela secundaria estuvieran vinculadas con la repetición de su propio estilo de enseñanza. Los *conflictuados* y *temerosos* del cuarto, en un 37.89%, *rara vez* son invitados a reproducir los estilos de los profesores que imparten su asignatura y *nunca* en un 46.84%. Pero los *retadores* y *estrategas* de sexto semestre muestran: *siempre* en un 23.71%, *con frecuencia* en un 29.90%, *de vez en cuando* en un 21.13% y *nunca* en un 12.37%. Los *estrategas* y *retadores* de octavo semestre denotan que se les propone repetir estilos de enseñanza *siempre* en un 35.34%, *con frecuencia* en un 30.17%, *de vez en cuando* en un 17.24%, y *nunca* en un 17.24% (Véanse anexos 2).

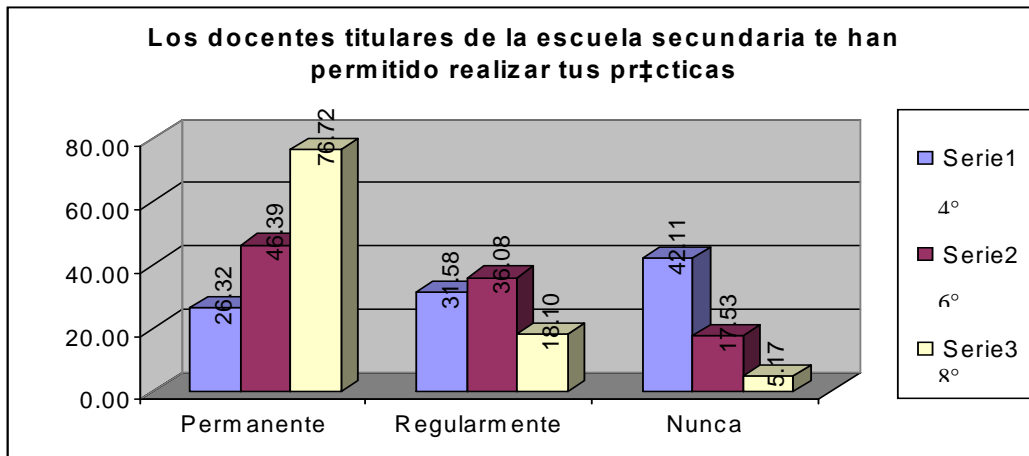
Las respuestas se traducen en inducir a los normalistas por el sinuoso camino de llevar a cabo una didáctica tradicional, que no provoca procesos de autonomía e independencia intelectual entre los adolescentes y que obstaculiza la intersubjetividad y el aprendizaje colaborativo que contribuye al fomento de la tolerancia, la integración de distintas opciones de propuestas que enfatizan la reflexión y la promoción de nuevos horizontes. En este contexto, surge la posibilidad de que el aprendiz normalista incorpore una práctica artesanal heredada, inducida precisamente por las cosmovisiones y rituales mecanizados del profesorado de la escuela secundaria que ya ha interiorizado una cultura escolar.

En ese sentido, la inmersión temprana de los normalistas puede condicionarlos a internalizar las propias expectativas de las personas que constituyen la institución escolar; quebrantarlas es una tarea compleja para quienes aún no poseen una investidura crítica que provoque una deconstrucción de los esquemas de pensamiento enraizados en tradiciones imbricadas de inercias institucionales.

Cuadro 8(a)

LOS DOCENTES TITULARES DE LA ASIGNATURA DE LA ESCUELA SECUNDARIA TE
HAN PERMITIDO REALIZAR TUS PRÁCTICAS

| | 4° semestre | % | 6° semestre | % | 8° semestre | % | Total |
|--------------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------|
| Permanente | 50 | 26.32 | 90 | 46.39 | 89 | 76.72 | 229 |
| Regularmente | 60 | 31.58 | 70 | 36.08 | 21 | 18.10 | 151 |
| Nunca | 80 | 42.11 | 34 | 17.53 | 6 | 5.17 | 120 |
| Total | 190 | | 194 | | 116 | | 500 |



Los *conflictivos* y *temerosos* de cuarto semestre describen actitudes de algunos docentes titulares de las escuelas secundarias que muestran desapego a sus prácticas en un 42.11%. De esta manera, las intervenciones del estudiante frente a grupo son aisladas, fortaleciendo así las representaciones que configuran al titular de la escuela secundaria como una persona indiferente que no comparte su aula con los practicantes. Pero, también, es bien sabido que la formación académica del normalista de cuarto semestre está todavía en ciernes y es probable que el titular edifique la figura de aquél como un individuo cuya injerencia no tendrá ninguna marca verdadera e importante sobre los adolescentes. De ahí que el normalista mencione, en primer lugar, en 42.11%, que los docentes titulares *nunca* le han permitido realizar sus prácticas. En tanto, su intervención permanente se plasma en sólo un 26.32%. (Véase anexo 2).

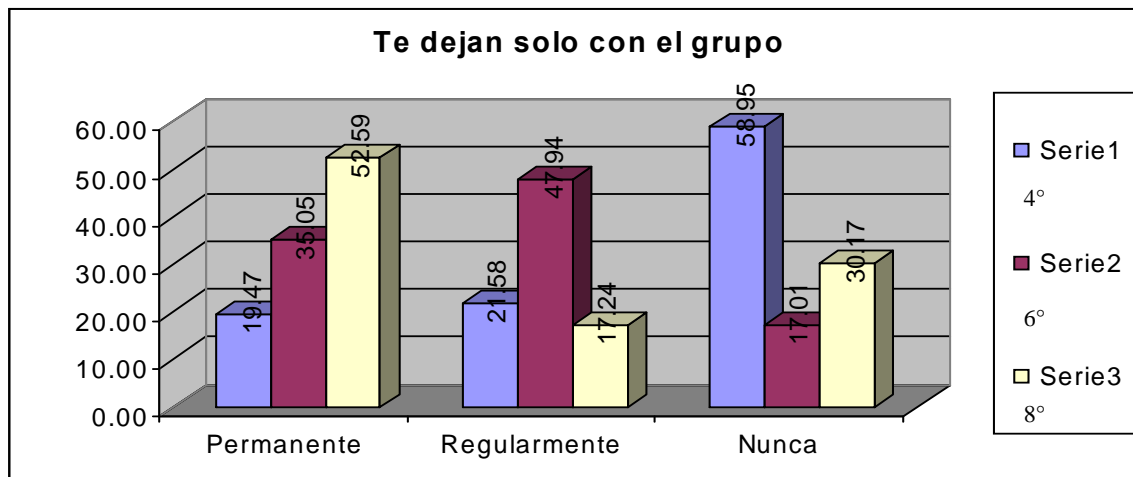
Los *retadores* y *estrategas* de sexto semestre, en comparación con los *conflictivos* y *temerosos* de cuarto semestre, tienen mayores niveles de injerencia en las aulas, pues las respuestas más pronunciadas fueron: *permanente* en un 46.39% y *regularmente* en un 36.08%, distanciándose cada vez más de *nunca* en un 17.53%. De esta manera, los estudiantes de sexto semestre aumentan las posibilidades de adentrarse en las aulas como conductores. Influye, sobre todo, que han sido más expuestos en el proceso de inserción desde el primer semestre. Los roles desempeñados desde las prescripciones formales del Plan de estudios 1999, primero como oyentes y observadores, y luego como practicantes, contribuyeron al fortalecimiento de algunas habilidades que quizá fueron aspectos clave

que les dieron mayor seguridad y animó también a los docentes titulares de la escuela secundaria en compartirles su escenario.

En tanto, para los *estrategas y retadores* de octavo semestre, la versión particular sobre el tópico mencionado: permisión por parte de los titulares para llevar a cabo sus prácticas se exhibió en *permanentemente*. Sin embargo, aún persisten porcentajes: *nunca* en un 5.17% y *regularmente* en un 18.10% que no constituyen ningún aliciente para fortalecer las condiciones de las prácticas escolares, tomando en cuenta que los normalistas durante el último ciclo de su formación inicial tienen que encarar la complejidad de las exigencias de su contexto educativo. Las interacciones se ven limitadas al asumir algunos titulares posturas de exclusión en su intervención; una discriminación que desmorona las prioridades asignadas desde los planteamientos institucionales que promueven el desarrollo de una gama de competencias vitales que respondan e influyan sobre las transformaciones en su escenario escolar. En ocasiones, el profesorado de la escuela secundaria da muestras de desinterés por atender y apoyar al estudiante normalista mientras éste interactúa con los adolescentes; algunos prefieren utilizar los tiempos en los que ceden su espacio a los practicantes para realizar otras actividades.

Cuadro 8b
TE DEJAN SOLO CON EL GRUPO

| | 4° semestre | | 6° semestre | | 8° semestre | | Total |
|--------------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------|
| | | % | | % | | % | |
| Permanente | 37 | 19.47 | 68 | 35.05 | 61 | 52.59 | 166 |
| Regularmente | 41 | 21.58 | 93 | 47.94 | 20 | 17.24 | 154 |
| Nunca | 112 | 58.95 | 33 | 17.01 | 35 | 30.17 | 180 |
| Total | 190 | | 194 | | 116 | | 500 |



Los *conflictuados* y *temerosos* contestaron (véase anexo 2) que *nunca* en un 58.95% y *permanentemente* en un 19.47%. Aparece un 21.58% en forma regular, es decir, no hay acompañamiento ni vigilancia por parte del titular. Se hace evidente que el titular se aparta de sus funciones y no ofrece una atención seria y constante apegada a los procesos de intercambio de conocimientos y experiencias con los que realizan sus prácticas. Éstos desarrollan, así, --en la soledad de las aulas y en la precariedad de sus marcos experienciales-- formas pragmáticas de asumir y resolver conflictos al interior de las aulas.

Los *retadores* y *estrategas* de sexto semestre nos clarifican, en un 17.01%, que los docentes titulares *nunca* los dejan solos con el grupo; en 82.99%, dividido en 35.05% de manera *permanente* y 47.94% *regularmente*. Dicha tendencia imposibilita al titular de la asignatura a plantearle al normalista formulaciones de orientación que respondan a sus expectativas. Así, las tareas que tienen que realizar los practicantes del sexto semestre se envuelven en un clima poco personalizado y poco estimulante al no encontrarse con la mirada y la voz de quienes deberían de contribuir a fortalecer las expresiones que pueden tornarse controvertidas para el practicante.

No resulta extraño constatar que la función irresponsable del titular de la escuela secundaria (véase anexo 2) es casi una visión generalizada. Los *estrategas* y *retadores* de octavo semestre la hacen extensiva al exhibir *permanentemente* en un 52.59%, *regularmente* en un 17.24% y *nunca* en un 30.17%. Así, encontramos los mismos planteamientos sobre un

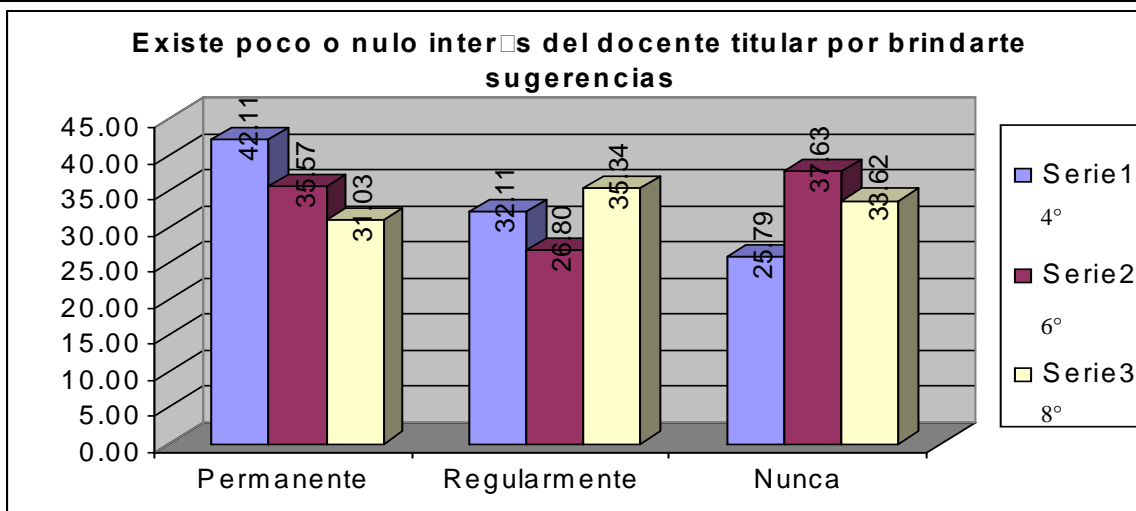
docente titular que no necesariamente funge como guía o apoyo, sino que prefiere retirarse y privilegiar que los practicantes asuman posturas contestarias por sí mismos que les garanticen una mayor seguridad; parece evidente que algunos profesores se inclinan hacia posturas de indiferencia que les provocan situaciones más cómodas al delegar en el practicante una responsabilidad que tiene necesariamente que asumir en su rol de docente titular.

A este respecto, volvemos nuevamente la mirada sobre el titular de la escuela secundaria que no da muestras de interés por brindar sugerencias a sus practicantes, esto se justifica quizá por sus constantes ausencias en las aulas.

Cuadro 8©

EXISTE POCO O NULO INTERÉS DEL DOCENTE TITULAR POR BRINDARTE SUGERENCIAS

| | <i>4° semestre</i> | <i>%</i> | <i>6° semestre</i> | <i>%</i> | <i>8° semestre</i> | <i>%</i> | <i>Total</i> |
|--------------|--------------------|----------|--------------------|----------|--------------------|----------|--------------|
| Permanente | 80 | 42.10 | 69 | 35.57 | 36 | 31.03 | 185 |
| Regularmente | 61 | 32.11 | 52 | 26.80 | 41 | 35.34 | 154 |
| Nunca | 49 | 25.79 | 73 | 37.63 | 39 | 33.62 | 161 |
| Total | 190 | | 194 | | 116 | | 500 |



Los *conflictuados* y *temerosos* develan, en un 42.10%, que de manera *permanente*, en un 32.11%, en forma *regular* y *nunca* en un 25.79% que no hay propuestas para ellos que coadyuven a mejorar su ejercicio docente.

Los *retadores* y *estrategas* de sexto lo plantean en el mismo sentido, aunque el porcentaje disminuye un poco cuando mencionan *permanentemente* en un 35.57%, *regularmente* en un 26.80% y *nunca* en un 37.63%. En tanto, octavo semestre plasma un *permanentemente* en un 31.03% y *regularmente* en un 35.34%.

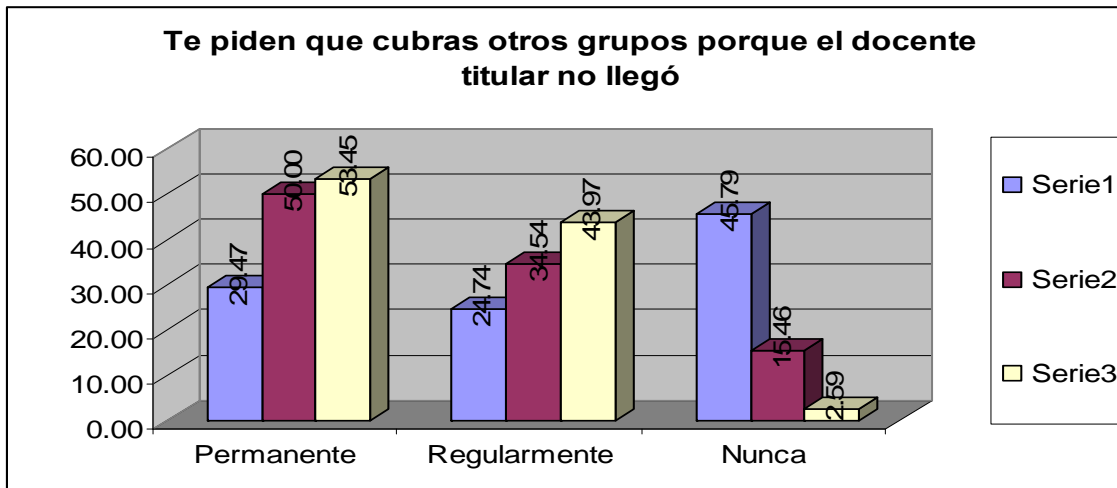
Los *estrategas* y *retadores* de octavo semestre plasmaron un porcentaje que denota una pesada carga al tener que encontrarse en condiciones reales de trabajo con espacios que les demandan un cúmulo de conocimientos y experiencias que aún no poseen y que se complica aún más. *Nunca* en un 33.62%, *regularmente* en un 35.34% y 31.03% exhiben poco o nulo interés del docente titular por brindarles sugerencias. Estas respuestas se vinculan quizá con la deficiencia que tienen en los manejos de los contenidos programáticos que, consideran, no es de su competencia, sino de la de la institución que los está formando. Así, esta situación provoca desinterés y falta de credibilidad en el apoyo en los normalistas. No resulta raro que la experiencia incorporada se derive, entonces, mediante el ensayo-error.

Otro elemento que está vinculado con los precedentes son las circunstancias que no están planificadas. Nos referimos a las acciones que, por distintas razones, realizan los practicantes por la inasistencia de algunos profesores en cubrir otros grupos.

Cuadro 8(d)

TE PIDEN QUE CUBRAS OTROS GRUPOS PORQUE EL DOCENTE TITULAR NO LLEGÓ

| | 4° semestre | % | 6° semestre | % | 8° semestre | % | Total |
|--------------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------|
| Permanente | 56 | 29.47 | 97 | 50.00 | 62 | 53.45 | 215 |
| Regularmente | 47 | 24.74 | 67 | 34.54 | 51 | 43.97 | 165 |
| Nunca | 87 | 45.79 | 30 | 15.46 | 3 | 2.59 | 120 |
| Total | 190 | | 194 | | 116 | | 500 |



Los *conflictuados* y *temerosos* anuncian en un 29.47% que *permanentemente*, en un 24.74% que *regularmente* y en un 45.79% que *nunca*. La perspectiva de los *retadores* y *estrategas* de sexto semestre recobra notoriedad en el sentido ya narrado al denotar, en un porcentaje de 50%, *permanentemente* y *regularmente* en un 34.54%. Los *estrategas* y *retadores* de octavo semestre denotan, en un 53.45%, que de manera *permanente* se ven implicados en intervenir de manera constante en cubrir grupos por apoyar la función de un docente titular que, aunque ya está aclimatado a las exigencias del ámbito educativo, delega en función de sus intereses personales, su territorio.

Con base en las situaciones hasta ahora mencionadas, es necesario también reconocer que las prácticas escolares se ven mediadas por los adolescentes, pues éstos se ven atravesados por distintos factores que intervienen tanto en el desarrollo del trabajo del normalista como en su propio desempeño como estudiante.

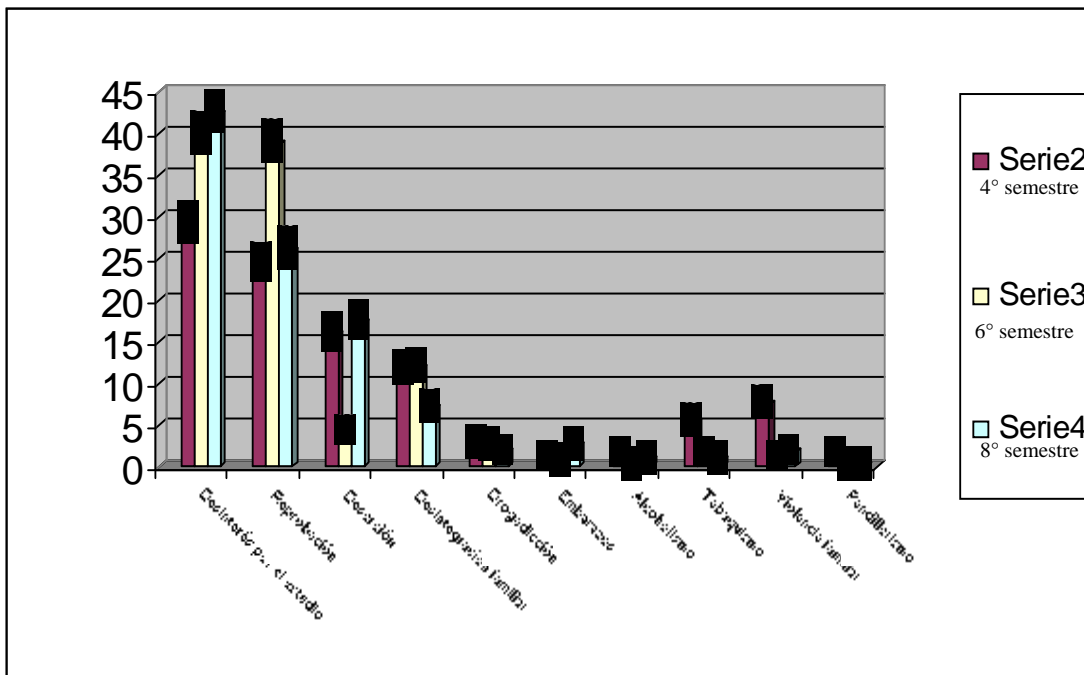
Los adolescentes: un trance de incertidumbres

Cuando hacemos referencia a los vínculos que los normalistas tienen con los adolescentes, localizamos distintas acepciones sobre lo que habitualmente denominamos *el contacto directo con los adolescentes*. Cada perspectiva nos acerca al impetuoso escenario que encaran los normalistas y la complejidad de las problemáticas que envuelven a los adolescentes.

Cuadro 9

LAS PROBLEMÁTICAS QUE HAN DETECTADO CON LOS ADOLESCENTES

| | 4° semestre | % | 6° semestre | % | 8° semestre | % |
|---------------------------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|
| Desinterés por el estudio | 55 | 28.95 | 77 | 39.69 | 49 | 42.24 |
| Reprobación | 46 | 24.21 | 75 | 38.66 | 30 | 25.86 |
| Deserción | 30 | 15.79 | 8 | 4.12 | 20 | 17.24 |
| Desintegración familiar | 22 | 11.58 | 23 | 11.86 | 8 | 6.90 |
| Drogadicción | 5 | 2.63 | 5 | 2.58 | 2 | 1.72 |
| Embarazos | 2 | 1.05 | 1 | 0.52 | 3 | 2.59 |
| Alcoholismo | 3 | 1.58 | 0 | 0.00 | 1 | 0.86 |
| Tabaquismo | 10 | 5.26 | 3 | 1.55 | 1 | 0.86 |
| Violencia familiar | 14 | 7.37 | 2 | 1.03 | 2 | 1.72 |
| Pandillerismo | 3 | 1.58 | 0 | 0.00 | 0 | 0.00 |
| Total | 190 | 100.00 | 194 | 100.00 | 116 | 100.00 |



Para los *conflictivos* y *temerosos* de cuarto semestre resulta complicado su encuentro tan temprano con adolescentes que también están atravesando cambios. Unos y otros se espejean: el normalista observa un escenario que todavía no domina y el adolescente vive una vorágine período de cambios tanto en su masa corporal como en sus habilidades

cognitivas. Ambos se involucran en desafíos: el normalista practicante de cuarto semestre pretende apropiarse de los contenidos y métodos de enseñanza como recursos válidos para fundamentar y agilizar sus prácticas, y el adolescente adquiere un carácter desafiante y contestatario ante lo instituido para él.

El adolescente muestra desinterés por el estudio en un porcentaje mayor al 28.95% y las secuelas se traducen en índice de reprobación del 24.21% y de deserción escolar del 15.79%. Las actitudes de los adolescentes reflejan problemas de desintegración familiar en un 11.58% (véase cuadro 9).

Para los *retadores* y *estrategas* del sexto semestre cobra estatus también el desinterés por el estudio en un 39.69%; la reprobación en un 38.66%. (Véase cuadro 9)

El problema persiste, es posible que el adolescente no se sienta parte importante del proceso educativo: no se le permite expresar su propia versión sobre un programa de estudios al que se tiene que alinear y que a veces no corresponde ni con su entorno social ni con su desarrollo cognitivo. La desintegración familiar aparece con un porcentaje de 11.86% y la deserción escolar con uno de 4.12% se configuran en informaciones que inhiben y desprenden aún más a los adolescentes para abordar con seriedad y con un esfuerzo más efectivo el encuentro con la educación secundaria.

Para los *estrategas* y *retadores* de octavo semestre las dificultades que envuelven a los adolescentes nuevamente se reiteran con el desinterés por el estudio en un 42.24% y con la reprobación en un 25.86%. Ambos factores constituyen un lenguaje rutinario desde las versiones de los practicantes normalistas de los distintos semestres. La desintegración familiar recobró el 6.90%.

Todas las formas de expresión dadas están, en parte, constituidas por las problemáticas de la propia realidad social que envuelven a los adolescentes. El desinterés por el estudio, la reprobación y la deserción escolar no sólo complejizan el propio desarrollo del adolescente, sino también son factores que interfieren y tensan las tareas del normalista.

Sobre el papel que compete al profesorado de la ENSM vinculado con participar como acompañante y abordar de manera conjunta con los normalistas decisiones que contribuyan en hacer frente a las contingencias presentadas en el escenario de la escuela secundarias aparecen los siguientes rasgos.

El profesorado de la ENSM: planificador que no acompaña

Si recuperamos la versión edificada por los informantes, todos coincidieron en representar al titular de la ENSM que imparte las asignaturas de acercamiento a la práctica como un planificador. Eso conlleva a plantearlo como un particular que tiene funciones relevantes en torno a los ejercicios que los estudiantes normalistas ejecutarán durante su encuentro con la escuela secundaria, entre ellos, el de planificar el trabajo para alcanzar los propósitos planteados desde los guiones del plan de estudios 1999. La planificación pretende solucionar conflictos y favorecer la toma de decisiones oportuna, así como desarrollar estrategias y técnicas didácticas que motiven a los adolescentes.

Otra actividad importante del titular de acercamiento a la práctica es entablar negociaciones con los directivos de las escuelas secundarias para que permitan el ingreso a los normalistas. El proceso es extenso y, en torno a él, los *conflictuados* y *temerosos* de cuarto semestre nos remiten que *siempre* (31.05%) y *con frecuencia* (32.11%) el docente de la ENSM asume sus responsabilidades con diligencia. Sin embargo, explayan un *nunca* en un 11.05% que da cuenta de actitudes irresponsables y que delegan la responsabilidad a los estudiantes de buscar instituciones para realizar sus prácticas. Como consecuencia, no existen directrices claras de su quehacer en la escuela secundaria. No nos extrañe que eso implique que se acreciente aún más el temor de los estudiantes de cuarto semestre.

Este descuido se vuelca en un porcentaje mínimo nuevamente ante la asunción de los *retadores* y *estrategas* de sexto semestre que reiteran, en un 18.56%, que no existe la responsabilidad y el compromiso por realizar con tacto la planificación, ni promueve las instituciones para practicar. Sin embargo, el porcentaje es positivo en el sentido de que se

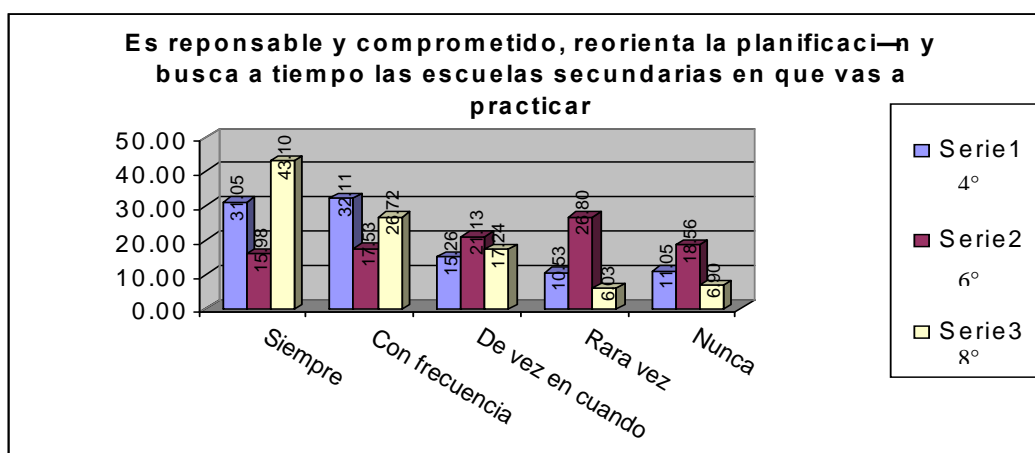
disemina entre *siempre* en un 15.98%, *con frecuencia* en un 17.53% y *de vez en cuando* en un 21.13%. (Véase cuadro 10).

Los *estrategas y retadores* de octavo semestre exhiben un *siempre* en un 43.10%; un *con frecuencia* en un 26.72% y *nunca* en un 6.90%. Esto denota que el profesorado que funge como asesor delinea un escenario más alentador sobre sus funciones: acude a la búsqueda de escuelas secundarias y participa en la actividad de planificación. Sin embargo, los estudiantes citados manifestaron antes que no se ceñían a lo planificado porque les resultaba demasiado plástica su aplicación en un ejercicio en condiciones reales y que preferían una planificación con un carácter más flexible.

Cuadro 10

ES RESPONSABLE Y COMPROMETIDO PORQUE REORIENTA LA PLANIFICACIÓN Y BUSCA EN TIEMPO CONVENIENTE LAS ESCUELAS EN QUE VAS A PRACTICAR

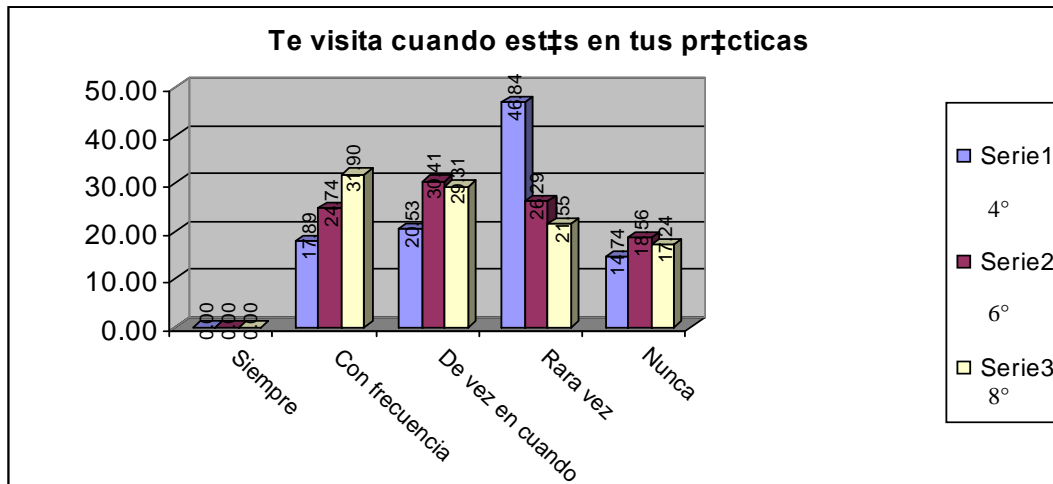
| | 4° semestre | % | 6° semestre | % | 8° semestre | % | Total |
|------------------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------|
| Siempre | 59 | 31.05 | 31 | 15.98 | 50 | 43.10 | 140 |
| Con frecuencia | 61 | 32.11 | 34 | 17.53 | 31 | 26.72 | 126 |
| De vez en cuando | 29 | 15.26 | 41 | 21.13 | 20 | 17.24 | 90 |
| Rara vez | 20 | 10.53 | 52 | 26.80 | 7 | 6.03 | 79 |
| Nunca | 21 | 11.05 | 36 | 18.56 | 8 | 6.90 | 65 |
| Total | 190 | | 194 | | 116 | | 500 |



Cuadro 10(a)

TE VISITA CUANDO ESTÁS EN TUS PRÁCTICAS

| | 4° semestre | % | 6° semestre | % | 8° semestre | % | Total |
|------------------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------|
| Siempre | 0 | 0.00 | 0 | 0.00 | 0 | 0.00 | 0 |
| Con frecuencia | 34 | 17.89 | 48 | 24.74 | 37 | 31.90 | 119 |
| De vez en cuando | 39 | 20.53 | 59 | 30.41 | 34 | 29.31 | 132 |
| Rara vez | 89 | 46.84 | 51 | 26.29 | 25 | 21.55 | 165 |
| Nunca | 28 | 14.74 | 36 | 18.56 | 20 | 17.24 | 84 |
| Total | 190 | | 194 | | 116 | | 500 |



En relación a las visitas del profesorado que atiende las asignaturas de acercamiento a las prácticas escolares, los *conflictuados* y *temerosos* de cuarto semestre mencionan *con frecuencia* en un 17.89%, *de vez en cuando* en un 20.53%, *rara vez* en un 46.84% y *nunca* en un 14.74%; los *retadores* y *estrategas* de sexto semestre, *con frecuencia* en un 24.74%, *de vez en cuando* en un 30.41%, *rara vez* en un 26.29% y *nunca* en un 18.56%; los *estrategas* y *retadores* de octavo semestre, *con frecuencia* en un 31.90%, *de vez en cuando* en un 29.31%, *rara vez* en un 21.55% y *nunca* en un 17.24%.

En términos generales, sea cual fuere el semestre que cursan los estudiantes normalistas, no anunciaron la respuesta *siempre* vinculada con la visita del responsable de la asignatura a la escuela de práctica de los estudiantes normalistas. Pero las referencias en torno a su profesorado se reducen a formular una mediación adherida a la planificación. Al habilitarse durante las jornadas de prácticas, el profesorado cobra legitimidad al apostar que los estudiantes se ceñirán a él para dar solución a todo pronunciamiento adverso. En este sentido, no olvidemos que los practicantes normalistas *conflictuados* y *temerosos* de cuarto semestre y *retadores* y *estrategas* de sexto semestre plantearon que adherirse a la planificación (57.73%) les procuraría una jornada exitosa (véase cuadro 6).

Sin embargo, se torna incierto el escenario para todos los normalistas, pues responder a las demandas contextuales que les implica interactuar solos con el grupo, así como intervenir de manera espontánea y desde su propio rol de aprendiz como vigilante de grupos que no tenía predestinados, puede traer consigo lo que expresan los estudiantes de cuarto semestre: *el conflicto* y *el temor* (véase cuadro 8d).

En este sentido, podemos constatar que las intervenciones emergentes y los conflictos que de ellas se derivan no pueden ser reconocidos por quienes se localizan fuera de las fronteras territoriales de la escuela secundaria. Ellos, quienes podrían imprimir movimiento a las interrogantes de qué, cómo y hacia dónde encaminar las acciones de los practicantes normalistas.

En el mismo orden, que el grueso de los informantes haya denotado a un docente planificador, implica quedar supeditado, en términos formales, a las prescripciones diseñadas por un docente normalista que es cuidadoso al pretender reducir en los practicantes los riesgos en sus actividades desarrolladas frente al grupo de adolescentes. Pero, al no acompañarlos, no podrá responder a las múltiples irregularidades que se puedan presentar en el contexto concreto donde desarrolla las prácticas escolares. Caso concreto, *retadores* y *estrategas* de sexto semestre se enmarcan en una lógica de asunción pasiva del docente titular de la ENSM al anunciar, en un 30.41%, que *de vez en cuando* 30.41% (véase cuadro 10^a). Esto refleja pinceladas de constantes referencias de despreocupación por

visitar al practicante durante su estancia en las escuelas y, por tanto, por intervenir en el desarrollo del trabajo frente a grupo del estudiante normalista.

Para los *estrategas y retadores* de octavo semestre nuevamente es una constante y, aunque se reduce un poco el porcentaje (*con frecuencia 31.90%*), objetiva una intervención que no destaca en el papel motivante que le reafirme mejores habilidades para afrontar la realización de sus tareas docentes.

Obviamente, se infiere nuevamente que los informantes de este estudio ensalzan el papel de planificador del titular de la ENSM, quizá porque en la planificación localizan la pléyade de estrategias y recursos didácticos disponibles que les garantizará una actuación relativamente grata (véase cuadro 7b). Pero, al no asistirlos, el profesorado de la ENSM desconoce los procesos conflictivos que encaran los normalistas y que los inhiben en seguir en las escuelas secundarias como practicantes.

En resumen, las prácticas escolares se presentan como atravesadas por una pasarela de distintos actores, acciones y situaciones que develan anclajes que manifiestan un extenso y escarpado escenario plagado de registros adversos teñidos de una gama de contingencias que desafía a los estudiantes a inscribirse en diversas pautas de acción.

En el siguiente capítulo, cada grupo de asociados (*conflictuados y temerosos, retadores y estrategas, estrategas y retadores*) compartirán de manera particular la experiencia de sus encuentros y las perspectivas que orientaron sus propias circunstancias de actuación

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO, SEXTO Y OCTAVO SEMESTRE

La persona dentro de los diversos espacios y las distintas actividades de su vida cotidiana no se explica la realidad inmediata con conceptos ni con teorías científicas o filosóficas, sino mediante nociones de sentido común.

Juan Manuel Piña

Recapitulando. En el capítulo anterior notamos que los estudiantes normalistas no exhibieron aspectos señaladores de referencias radicalizadas en torno a sus cuestiones familiares, contextuales, familiares, laborales, académicas e incluso de opción de la ENSM. En primer lugar, se marca el reconocimiento de sus edades que oscilan entre los 18-22 años; la tendencia de permanecer aún solteros; asignar un porcentaje mayor en mujeres; ocupaciones que se relacionan con el comercio y el ejercicio de la docencia, y en segundo lugar, localizar los tres contextos de procedencia: Ecatepec, Netzahualcóyotl y Gustavo A. Madero así como reconocer que son hijos de padres sólo con nivel escolar primaria, son en su totalidad aspectos relevantes para interpretar el abordaje de las expresiones de sus representaciones sociales sobre su práctica escolar pues el estudiante no es un ser parcelario, se moviliza en las huellas que se entrelazan precedidas por una realidad social compleja.

Lo expuesto, nos sitúa en uno de los supuestos que vincula las particularidades de los actores para definir sus representaciones sociales; pues en la información vertida nos exhiben componentes que destilan algunas pautas homogéneas expresados en edades, estado civil; espacios que habitan; caso concreto el municipio de Ecatepec y Netzahualcóyotl y las delegaciones Gustavo A. Madero e Iztapalapa y como añadidura

existe otra particularidad afín, el nivel educativo de sus padres, que en su mayoría se sostienen en el nivel primaria.

Interpretar desde la historicidad del normalista implica también recobrar su trayectoria educativa, introducimos en el reconocimiento de que son egresados en un porcentaje mayor de preparatorias, incluir diversos tópicos que también constituyen un lenguaje en común; como las coincidencias en su promedio general que oscila entre 7.0-8.5; el tiempo de terminación de su bachillerato en 3 años; y el sentido unidireccional que ubicó a la ENSM como el espacio educativo que constituyó su primera opción de preferencia para incursionar en el nivel de estudios superiores, son elementos que nos adentrarán en el escenario social de los normalistas, donde como particulares trazarán sus representaciones en función de los planteamientos sobre las circunstancias específicas. Estos hallazgos dan cuenta de uno de nuestros supuestos donde mencionamos que las visiones del alumnado, no se desvinculan de la historia de su escenario particular.

A continuación, soslayamos un breve marco referencial sobre sus particularidades y las perspectivas articuladas y reguladas por el propio sentido edificado de los normalistas mediante los intercambios intersubjetivos de las experiencias interiorizadas dentro y fuera de la frontera de la ENSM; así las expresiones se ciñen a los renglones escritos por ellos; visiones de un mismo texto; dependiendo del semestre donde se encuentren ubicados.

Los conflictuados y temerosos de cuarto semestre: deslizándose entre la suavidad del afecto y las asperezas del conflicto y el temor

Hay que reconocer la diversidad de problemáticas existentes que exponen los practicantes normalistas y que contribuyen aún más a fortalecer sus representaciones sobre prácticas escolares; pues la representación se ve impregnada con una dicción común incorporada y penetrada al interior de su grupo de asociados a los que ya nombramos los *conflictuados* y *temerosos* de cuarto semestre y que se desenvuelven en la cotidianidad del entorno normalista-secundaria.

El afecto por los adolescentes como preferencia a priori al elegir la ENSM como espacio de formación pareciera enfatizar que los adolescentes son los actores que se constituyen más importantes para ellos. En un sentido de la formación docente; el afecto podría ser el néctar y la fuente principal que imprime movimiento para los miembros afectuosos que la eligieron. Sin embargo, la suavidad del afecto como elemento fundamental para elegir a la ENSM se debate por el pronunciamiento de nuevas formulaciones sobre asociaciones que entablan los normalistas *conflictuados* y *temerosos* del cuarto semestre en torno a sus asociaciones sobre prácticas en la escuela secundaria mismas que se apuntalan aunque parezca paradójico hacia dos visiones que cobran notoriedad: el conflicto y el temor, seguida de la estrategia (Véase cuadro 2).

En este sentido, podemos pensar que parte de la justificación sobre los estados de sobresalto mencionados, se entrelazan con otras figuras a las que ellos hacen alusión: la rebeldía y la falta de respeto (véase cuadro 3) ambas, son términos que los estudiantes citados sustituyen por adolescentes de la escuela secundaria.

Una posible explicación podría ser que los adolescentes ubicados en las escuelas secundarias donde los *conflictuados* y *temerosos* han asistido, no les ha ofrecido un panorama alentador; ello puede deberse a que el docente titular de la asignatura que imparte el normalista en la escuela secundaria prefiera desplazarse a otros recintos ajenos al aula que debería compartir con los practicantes normalistas. De esa manera, la postura que asume el docente titular de la escuela secundaria no tiene que ver con compartir con el estudiante normalista los influjos de la aleatoriedad de acontecimientos que ocurren en el aula por lo que él considera preferible mantenerse al margen y prefiere dejar al *conflictuados* y *temerosos* de cuarto semestre solo con el grupo, eso se manifestó en el porcentaje asignado al planteamiento: ¿Te dejan sólo con el grupo? (véase cuadro 8b).

Desde ese panorama que favorece actitudes de desapego del aula escolar por parte del docente titular quien tendría la responsabilidad de apoyar a los practicantes normalistas, pareciera que sus ausencias promueve en los adolescentes actos que se expresan en acciones de desacato que anudan aún más las visiones de rebeldía y faltas de respeto que el grupo de *conflictuados* y *temeroso* asocia con adolescentes. (Véase cuadro 3)

Otros indicadores más que interactúan como precedentes y configuran las representaciones sobre prácticas escolares, son los precarios conocimientos en torno a la asignatura que imparten, esto fue manifestado por los *conflictuados* y *temerosos* con 77.37% (véase cuadro 7^a), obviamente la carencia de legitimidad profesional que exige el dominio de un gran cúmulo de competencias, quizá los ate a objetivar una turbia y débil intervención frente a los adolescentes que desdeñosos, incorporan acciones de indiferencia hacia una práctica que se torna endeble y sin sentido, y que es probable que el aterrado practicante de cuarto semestre lo traduzca como faltas de respeto.

En el mismo tenor, localizamos la versión generalizada de los normalistas de cuarto semestre que exhiben abiertamente deficiencias en el control de grupo 76.32% (Véase cuadro 7) y aún así, acceden valientemente a realizar faenas que no le conciernen directamente y que no habían sido contempladas en su planificación original concretamente en un 29.47% les solicitan cubrir grupos porque el titular no llegó 29.47%. Desde la versión que lo dejan regularmente solo con el grupo 2158% (véase cuadro 8b) el normalista asume responsabilidades que están encaminadas a cumplir con la función de cuidador de grupos cuyo docente titular no arribó a su campo laboral y la situación se torna más incierta para él cuando rara vez 46.84% el docente de la ENSM lo visita (véase cuadro 10^a) De esa manera, en la soledad completa el estudiante se enfrenta en resolver los problemas convencionales que cotidianamente encaran con los adolescentes durante la realización de sus prácticas.

Así, la propia dinámica institucional promueve acciones que atrapan al estudiante normalista en un clima de incertidumbre, y lo ciñen también en un ambiente que privilegia participaciones, que si bien son espontáneas, también se tornan perturbadoras, pues los *conflictuados* y *temerosos*, nos revelan que aún no se han arropado en un 77.37% de los conocimientos a profundidad de su disciplina, de esa manera se coloca al normalista de cuarto semestre en un terreno marginal. (Véase cuadros 7(a)

A partir de lo dicho, el normalista de cuarto semestre se exhibe con una vestimenta intelectual poco provocadora por las propias condiciones y actitudes de abandono de los titulares de la asignatura y por las acciones desafiantes de los adolescentes, de esa manera, podemos pensar que *el afecto por los adolescentes* revestida de un sentido que se

concretizó como el principal motivo por ingresar a la ENSM ahora se inserta en el pensamiento y cobra un nuevo orden; por momentos de tensión provocado por el *conflicto* y *temor* como ya lo han socializado al realizar sus prácticas.

Para el *conflictuado* y *temeroso* de cuarto semestre se torna un clima natural la serie de actitudes arbitrarias que asumen algunos docentes titulares de la escuela secundaria; les niegan la realización de sus prácticas 31.58% (véase cuadro 8(a), diluyéndose así, las posibilidades de conquistar extensos territorios de intervención considerados primordiales para quienes realizarán funciones mediadoras; y al mismo tiempo, se comprende que al no intervenir en los imperiosos requerimientos del ejercicio docente tiene en ellos efectos en sus visiones relativas a que el docente titular al no permitirles realizar sus prácticas traiga consigo que ellos mencionen que *nunca le sugieren que reproduzcan su estilo* manifestado en 15.26%.(Véase cuadro8).

Algunos *conflictuados* y *temerosos*, postrado en su rol de observadores al no permitirles realizar sus prácticas frente a grupo, orientan su mirada a las prácticas del titular y le detecta puntos confusos imbricados de acciones desfasadas que le obligan a adjudicarle el nombramiento de tradicionalista en un 42.11% (Véase cuadro 4). Indudablemente, esa actitud del docente que monopoliza su escenario educativo envuelto en respuestas y en actitudes egoístas, apaga la participación incipiente del estudiante normalista, pero también, le permite a un estudiante que apenas construye sus cimientos resquebrajar expresiones de credibilidad por aprender de los titulares de la escuela secundaria.

No obstante, también existen para algunos *conflictuados* y *temerosos* posiciones satisfactorias desvinculándose de perspectivas de malestar al expresar que una práctica resultó exitosa porque se adhirió a su planificación; aunque reconocemos que dicha mediación los ata exhaustivamente a una planificación preestablecida que requiere adhesión a ella 86.84% (véase cuadro 6), así, el proceso didáctico estará mediado por la distribución de actividades y tiempos aplicados como una exigencia de organización y control.

De esta manera, se puede pensar que fortalecer que el normalista se mantenga apegado a la planificación tiene capital importancia para el profesorado titular que sí se encuentra en el aula, porque le permite observar de manera escrita y luego, directa la sinuosa y escarpada

intervención de los *conflictuosos y temerosos*; acciones vinculadas con el uso oportuno de *estrategias y recursos didácticos* 52.63% (Véase cuadro 7b) que atienda las exigencias de fortalecer los contenidos programáticos que se van a socializar, así, las estrategias y la exaltación de una pléyade de diversos recursos didácticos son medios que enmascaran y salvaguardan la participación desdibujada por el escaso conocimiento de la asignatura que imparten los informantes de cuarto semestre.

Tomando en consideración los rasgos que nos suministraron parte de los estudiantes de cuarto semestre podemos considerar que no nos resulta insólito que los *conflictuosos y temerosos* de cuarto semestre exhiban en un 85.26% que no intenten ingresar en la dinámica de participación de acciones extracurriculares (véase cuadro 6ª) esto se explica porque sus actividades de enseñanza son únicamente dos semanas de permanencia en las escuelas secundarias: una dedicada a la observación y la otra a la realización de prácticas frente a grupo; además resultaron intrascendentes las tareas extracurriculares porque éstas les exigen incorporarse a un trabajo colectivo con los miembros del personal docente que implican disponibilidad de tiempo para asumir tareas, y obviamente los normalistas no lo disponen; su papel es solamente el de un personaje transitorio que no pretende revestirse profundamente de ninguna responsabilidad que esté fuera de su planificación de clase, y al que le resulta ajeno emitir juicios de valor sobre exámenes aplicados durante su breve intervención. Con base en ello, el 80% de los *conflictuosos y temerosos* manifestó que no les produce efecto alguno que los adolescentes obtengan evaluaciones aprobatorias y tampoco lo vinculan como el resultado de una práctica exitosa (Véase cuadro 6b)

Pero, su versión en los órdenes concretos de la evaluación, el normalista prefiere clarificar su no injerencia, pues reconoce en un 28.95% que las problemáticas más comunes que ha localizado en las escuelas secundarias son precisamente el desinterés por el estudio y la reprobación con un 24.21%(Véase cuadro 9).

A medida que se examinan las visiones desde los planteamientos de los *conflictuosos y temerosos* de cuarto semestre, se entretajan distintos matices que resplandecen aún más las representaciones sociales sobre las prácticas escolares que funcionan como señales que operan como componentes de significado subjetivo que conectan y muestran su direccionalidad en

sus acciones de carácter formativo en la ENSM, representaciones trazadas entre los propios estudiantes desde las pinceladas específicas del complejo mosaico que los alberga.

En los lenguajes de los normalistas se asientan y subyacen una dotación de urdimbres de varias intervenciones que también recobran notoriedad, por ello, anunciamos la dimensión subjetiva interiorizada sobre otro particular que enmarca las reglas del entramado escolar, nos referimos al docente titular de la ENSM que promueve las actividades de acercamiento a la práctica escolar y las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo.

Existen expresiones claras sobre el no acompañamiento en que incurre el profesorado que atiende las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar y aunque se exhibieron pronunciamientos sobre planificador, existen prioridades como el acompañamiento que no se llevan a cabo (véase cuadro 10^a)

Sin embargo, es fácil percibir la dimensión del recorrido que hay entre las cosmovisiones de la asociación del término planificador del profesorado normalista para luego, dar cuenta sobre las versiones de acompañante que adquiere un matiz más lúgubre, pues el normalista una vez que se adentra en la escuela secundaria requiere la puesta en práctica de aquellos tipos de procedimientos educativos que el profesorado titular de la ENSM le ha descrito para situarlos en sus marcos de acción; Obviamente dicha aplicación solicita el acompañamiento y el intercambio de opiniones entre ambos actores, pero el aula se encuentra desierta sin la intervención del que apoyó la planificación del trabajo.

Así el docente titular de la ENSM, definidor de los propósitos, y acciones a desarrollar por los normalistas, no concreta el binomio planificador-acompañante, porque su distanciamiento de las escuelas secundarias no deja escuchar reorientaciones sobre su propio plan de trabajo, y se desdibuja entonces la posibilidad de evaluar el desarrollo del proceso en el propio marco de interacción de los normalistas y los adolescentes.

Con base en lo anterior y lo que en los siguientes apartados de este capítulo se verá, podemos afirmar que cobra concreción otro de los supuestos planteados en este estudio referido a la conjugación de las particularidades, y el semestre que cursan los normalistas despliegan las orientaciones de sus representaciones sociales.

Ahora, nos adentramos a las representaciones de los *retadores y estrategias* de sexto semestre.

Los estudiantes de sexto semestre: transitando entre el reto y la estrategia

En el análisis de la concentración de los datos, toca ahora el turno a los *retadores y estrategias* de sexto semestre. En general localizamos que sus motivos en torno al ingreso a la ENSM nos clarifican una perspectiva que abriga la oportunidad de empleo como una referencia obligada para insertarse en las aulas con los adolescentes de nivel secundaria.

En efecto, la *oportunidad de empleo* 31.96% (véase cuadro 1) constituye una de las visiones que guían, sitúan y respaldan a los *retadores y estrategias* de sexto semestre a permanecer en la ENSM; esta forma de apropiación se desarrolla en gran medida frente al acentuado desempleo que limita el ingreso al campo laboral de los estudiantes que egresan de otros espacios educativos de nivel superior.

Al subrayar la *oportunidad de empleo*, algunos estudiantes de sexto semestre anuncian que una de las soluciones para superar las condiciones que les dificultarán la posibilidad de empleo es habituarse a interactuar con los adolescentes a los que se representan como *inquietos*; 31.96% (véase cuadro 3) porque el transitar del adolescente se torna complejo; su desarrollo corporal y cognitivo le implica nuevos procesos de reacomodo que le envuelve en una nueva dimensión que implica una ruptura con la infancia para adentrarse a una edad adulta, por ello, los ajustes inesperados les demandan instaurar relaciones con el grupo de sus iguales y desata reyertas contra la autoridad y el orden preestablecido para ellos.

Ante el panorama descrito, es obvio que los *retadores y estrategias* al interactuar con otros grupos porque el docente titular no llegó 50% (véase cuadro 8d) y que regularmente los dejan sólo con los grupos 47.94% (véase cuadro 8b) aunado a que el docente acompañante de la ENSM sólo los visita de vez en cuando 30.41% (Véase cuadro 10^a) y que nos expresen a que una de las problemáticas más recurrentes de los adolescentes sean el *desinterés por el estudio* 39.69% y la *reprobación* 38.66% (véase cuadro 9) que una práctica exitosa no la

vinculen necesariamente con realizar actividades extracurriculares 62.37% y le den importancia a que los adolescentes obtengan calificaciones aprobatorias.60.82% (Véase cuadro 6b).podemos comprender que el normalista encara un escenario repleto de expresiones paradójicas con las que tiene que convivir cotidianamente, primero que el docente de la ENSM sólo de vez en cuando asume su responsabilidad y compromiso para reorientar la planificación y buscar en tiempo conveniente las escuelas de práctica y la otra, en su escenario de la secundaria se localizan actitudes implacables que asumen los adolescentes con ellos. Recordemos que las edades de los normalistas informantes oscilan en un 51.20% entre 18-22 años, de esa manera, podemos apreciar que son muy jóvenes y su presencia se reduce para los adolescentes a personajes incidentales; nada los legitima, es sólo una presencia vaga que no los intimida, que no lo convence, porque no poseen los conocimientos necesarios de su especialidad, ni tampoco tienen control de grupo como consecuencia, no se espera que se apropien en forma segura como un actuante del escenario educativo.

Las situaciones contradictorias mencionadas de quienes tempranamente ejercen esporádicamente la profesión docente, revelan una desvalorización que no los reafirma, ni los envuelve en un sentido de pertenencia, porque las tensiones con las que conviven les hacen tomar distancia y no partido sobre el ejercicio docente, y si agregamos que los elementos teóricos e instrumentales que les ofrece la ENSM son mínimos para enfrentar la complejidad del nivel secundaria, no extraña entonces, que notifiquen en 57.73% (Véase cuadro 7ª) que tienen deficiencias en los contenidos de la asignatura que imparten y aparezca el inevitable desorden o *deficiencias en el control grupal* 52.06% (Véase cuadro 7)

Los *retadores* y *estrategas* de sexto semestre esperan manifestaciones del docente que tendría que mantenerse próximo; nos referimos al profesorado responsable de la asignatura de acercamiento a la práctica que de vez en cuando 30.41% se encuentra ausente. Pero, existe una paradoja, porque el docente que se instalan como apoyo y sí acuden al auxilio del practicante; implica una gran incertidumbre para el normalista; dado que aquel ensalza modificaciones a veces contradictorias con el enfoque del programa; de esa manera, no

extraña que subrayará el apego a las vestiduras desde su propio marco de acción; ese cerco de ejercicio docente que implica para el *retador y estrategia* una versión del que tiene un estilo de enseñanza definido y que denota ciertos influjos de *tradicionalista*; desde esa perspectiva, el *retador y estrategia* representa a los titulares de la escuela secundaria como personajes que delinear trazos inamovibles de añejos y amarillentos paisajes a los que definen como *tradicionalistas* 46.39% (Véase cuadro 4)

Los *retadores y estrategias* se adhieren al igual que los *conflictuados y temerosos* a la *estrategia* 25.77%; (véase cuadro 2) ésta, es el principal patrimonio didáctico que abriga las soluciones a las posibles discrepancias durante el desarrollo de su trabajo y se le pondera como el refugio y andamio que los legitiman para desarrollar su intervención frente a grupo.

Para conducirse sobre esta versión es evidente que la estrategia se localice como un elemento más de la planificación del trabajo. No extraña mencionar, que adherirse a la planificación es sinónimo de jornada exitosa 57.73% (véase cuadro 6) condición que al igual que la aplicación de estrategias y recursos didácticos 67.01% (véase cuadro 7b) son detonantes para la consecución de las actividades que se alojan en la planificación.

Las múltiples representaciones sobre prácticas escolares se entrecruzan y envuelven a nuestros actores que, en función de sus visiones, estructuran e imprimen algún movimiento distinto a los acercamientos a los escenarios de las escuelas secundarias y que se localiza como ya lo hemos analizado a partir del semestre de pertenencia.

La ovación del veterano estrategia y retador de octavo semestre

Los *estrategas y retadores* de octavo semestre anunciaron la oportunidad de empleo 36.21% como un indicador para ingresar a la ENSM, pero, existe otro marco en que ellos se abocan y es una versión que los reivindica: el afecto por los adolescentes 31.90%, (véase cuadro 1), que no cobra mucha distancia de lo que anunciaron antes.

Se entiende poco a poco, que la oportunidad de empleo es una razón que prevaleció en quienes eligieron la ENSM. La visión que salvaguarda el empleo fue una constante de los normalistas (véase cuadro 1) y es que enfrentarse a la realidad permeada de desempleo los desliza por los terrenos de la formación docente. Desde esa versión la ENSM es la salvaguarda de su empleo; es fundamental para que en su devenir no se le incluya en el engrosamiento de las filas de los subempleos o desempleados.

En relación con su representación sobre prácticas en la escuela secundaria, se focalizan hacia la estrategia 48.28% y el reto 25.86% (véase cuadro2), quizá porque su ejercicio efectuado como practicantes que se desenvuelve en condiciones reales de trabajo implica resaltar puntos equivalentes al planteamiento de organización que atienda a las condiciones de los estudiantes, espacios, recursos y tiempos.

La estrategia constituye una intervención que desparta contactos inciertos, motiva las acciones cotidianas entre practicantes y adolescentes, parte aguas que dulcifica, simplifica y ofrece resultados satisfactorios, se convierte en el principal indicador que quizá pueda lograr el triunfo sobre problemáticas que los *estrategas* y *retadores* señalan, como *desinterés por el estudio* y *reprobación* (véase cuadro 9).

Al estudiante normalista de octavo semestre se le localiza practicando en condiciones reales de trabajo; las prácticas tienen un carácter obligatorio, sin embargo, aún existe un porcentaje mínimo que manifiestan que nunca les han permitido dar clase 5.17% (Véase cuadro 8^a) esto puede provocarles incertidumbre, porque es precisamente en sus estancias en las escuelas secundarias cuando los jóvenes tienen que aplicar sus propuestas didácticas en sus grupos para luego, plasmar sus resultados en su documento recepcional.

Los estudiantes de octavo semestre son actores que conviven con un desolado panorama al trabajar solitariamente, pues recordemos que el titular de la asignatura permanentemente lo deja sólo con el grupo;(véase cuadro 8b) esto justifica que haya manifestado poco o nulo interés en brindarles sugerencias, (Véase cuadro 8c); pero, el profesorado que responsablemente le apoya (véase cuadro 8c) puede crearle conflictos; porque antes nos

habían anunciado que asociaban al docente titular de la escuela secundaria con tradicionalista (véase cuadro 4)

Los *estrategas y retadores* de octavo a un paso de egresar de la ENSM manifiestan que aún tienen deficiencia en los contenidos de la asignatura que imparten 43.10% (véase cuadro 7^a) y que las actividades que desempeñan no sólo se involucran con el ejercicio docente, además, manifiestan que permanentemente se les pide cubrir otros grupos porque los titulares no asistieron 53.45% (véase cuadro 8d).

La aplicación de estrategias y recursos didácticos utilizados en un porcentaje muy elevado 93.10% (Véase cuadro 7b), nos remite que al encontrarse sin la intervención de docente alguno, los estudiantes de octavo semestre se involucran con mayores niveles de responsabilidad con su práctica, aunada a la asunción de procesos de autonomía; pues el reto aunque apareció en 25.86% (véase cuadro 2) constituye un elemento más que abre la puerta para atender a los *inquietos* 39.66% (véase cuadro 3) visión que el normalista de octavo semestre asoció con adolescentes de la escuela secundaria; y apegado a esos mismos sesgos, entendemos porque aún manifiestan deficiencias en el control de grupo.

Cabe mencionar, que estamos corroborando el último supuesto de este estudio relacionadas con la distancia de las representaciones sociales sobre las prácticas escolares que plantean los estudiantes que cursan cuarto y sexto semestre de los estudiantes que estudian octavo semestre porque éstos poseen más experiencias sobre la escuela secundaria. Estos resultados lo corroboran pues los *estrategas y retadores* de octavo en comparación con los informantes que le antecedieron, consideraron una jornada exitosa como la que tiene que ver con la serie de acciones extracurriculares en las que participaron, porque durante el tiempo de práctica ya han desarrollado el sentido de pertenencia y participan en acciones conjuntas con los demás profesores.

Además, el docente titular de la asignatura de la escuela secundaria que no prestaba atención a la evaluación que aplicaban los *conflictuados y temerosos*, y *retadores y estrategas*, ahora atiende a los de octavo y les otorga mayores niveles jerárquicos cuando

toma en cuenta su participación en el proceso de evaluación de los adolescentes. Por ello, el normalista manifiesta que una evaluación aprobatoria es considerada una práctica exitosa; asimismo, desdeñan el uso mecánico de la planificación; situación disonante para los que los anteceden; esto se explica porque la práctica real les presenta una dinámica muy distinta de los algorítmicos planteamientos de su planificación.

En el mismo orden, cabe aclarar que los motivos de elección de la ENSM vinculada con sus prácticas escolares no tuvieron efecto alguno, por ello, uno de nuestros supuestos que vincula el motivo de la elección de la institución con las representaciones sociales de sus prácticas escolares queda invalidada pues la elección de la institución no tuvo la menor importancia para expresar sus visiones sobre sus prácticas escolares, en tanto el semestre que cursaban fue relevante en sus concepciones, pues aunque algunas de las representaciones más destacadas estuvieron como ya se aclaró anteriormente en consonancia con la tipología y semestre que cursaban los normalistas.

Hilvanando las tramas de las representaciones sobre prácticas escolares, destacamos que describen una perspectiva lineal y contundente sobre la imagen de planificador, pues ésta se constituyó para la totalidad de los informantes como una representación que atiende las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar.

Desde la edificación de la representación los estudiantes en general mostraron al titular de la asignatura de la escuela secundaria con una visión contundente de tradicionalista. De la misma manera, los normalistas han detectado problemáticas de los adolescentes referidas al desinterés por el estudio y la reprobación, ambas se definen como códigos construidos por la totalidad de las versiones de los informantes, obviamente se interpreta que posiblemente fueron componentes que tuvieron serias injerencias en las acciones que objetivaron al situarse frente a los adolescentes.

Las referencias sobre aspectos cotidianos en el ejercicio de la docencia entre ellos, el *control de grupo* es una formulación que se localiza en los cuartos y sextos semestres. La *oportunidad de empleo* se ve impregnada con la misma dicción ya incorporada porque ha

penetrado en la cotidianidad del entorno normalista en las voces de los informantes de sexto y octavo semestre.

Reconocemos la existencia de representaciones sociales sobre sus prácticas escolares en función del semestre que cursan, pero, también localizamos de manera muy recurrente que se constituyeron univocidades totalitarias independientemente del grado que ocupaban los informantes. Claro ejemplo de ello, lo localizamos ante el planteamiento de asociación con prácticas en la escuela secundaria que cobró significado el reto y la estrategia como un elemento sustancial para los retadores y estrategas de sexto y los estrategas y retadores de octavo anunciaron la estrategia y el reto dichas representaciones se adhirieron como una forma de resolver enfrentamientos a una gama de situaciones adversas que ya se narraron. Para finalizar, el grueso de la población expuso sin excepción alguna, que las estrategias y recursos didácticos eran de su conocimiento para ser aplicado en las aulas.

En los distintos grupos de asociados se mostraron un despliegue de perspectivas que aglutinan sentidos respecto a dos particulares estigmatizados, el docente posicionado en la escuela secundaria y el profesorado que en la ENSM atiende las asignaturas de acercamiento a la práctica, ambos son percibidos y anclados como personas que imprimen poca dinamicidad a sus participaciones.

CONCLUSIONES

Representar es poseer la imagen de alguien o de algo; es una abstracción que se localiza en la mente; implica sustituir. Jodelet lo liga con una metáfora teatral donde los actores mediante el uso de palabras y acciones visibilizan el destino, el amor, la tristeza...

En las representaciones sociales subyacen dos procesos: la objetivación y el anclaje y ambos muestran como lo social puede convertir un conocimiento en representación y como éste también participa en la definición de lo social; en este sentido Moscovici establece una relación entre una y otra; objetivar es materializar o darle forma a un sentido y el anclaje es sustituir la forma material por el sentido.

Actualmente existen gran cantidad de investigaciones vinculadas con la perspectiva citada y se justifica porque para los actores sociales éstas constituyen el centro de interés y el vínculo al que adhieren sus marcos de acción; porque ellas son las ordenadoras de las orientaciones que les permiten encaminar sus intereses y legitimar sus prácticas en los distintos planos de su intervención.

En ese sentido, reconocemos que las orientaciones de los estudiantes normalistas se vinculan con la relación que mantienen con sus representaciones sociales, por ello, nuestro interés por adentrarnos en los renglones de esta perspectiva.

El escenario de investigación la ENSM, institución formadora de docentes de nivel secundaria regida actualmente por el plan de estudios 1999, mismo que privilegia el ingreso de los normalistas desde los primeros semestre a las aulas de la escuela secundaria en condición de practicantes mereció nuestra atención, pues. recordemos que parte de la problematización dio cuenta de manera explícita que algunos estudiantes daban muestras de descontento por asistir a las escuelas secundarias; no tenían interés por permanecer más tiempo en ellas; se escuchaban descalificaciones por parte de los profesores titulares de las escuelas secundarias; no mostraban deseos por involucrarse con otras funciones que no se

vincularan con el trabajo frente a grupo; así como las negativas de algunos directivos para permitirles practicar en sus respectivas escuelas.

Para abordar el objeto de estudio; la perspectiva de las representaciones sociales constituyó nuestro centro de interés; pues reconocimos que los estudiantes son actores que reformulan los cánones preestablecidos del ámbito institucional. Los normalistas concretan actitudes desapartadas de los planteamientos formales para anudarse con las voces que se entretajan con su grupo de asociados y el resultado de esas edificaciones son las que dieron movimiento a sus prácticas escolares.

Planteamos los propósitos de conocer y analizar las representaciones sociales sobre sus prácticas escolares vinculando contextos particulares, acciones, opiniones, situaciones y actores sociales con quienes se tienen contacto en el escenario de la escuela secundaria, así como analizar, comparar e interpretar las representaciones sociales de los practicantes normalistas posicionados en distintos semestres de formación docente.

Encontramos que las representaciones de las prácticas escolares se vincularon con la existencia de la mediación de algunos actores; además, de distintas acciones y situaciones que entablaron en el escenario de la escuela secundaria.

En los hallazgos vinculados con las RS de sus prácticas escolares y los actores que lo acompañan localizamos que los *conflictuosos* y *temeroso* del cuarto semestre objetivan el *afecto por el adolescente* pues acotaron que fue su principal motivo para incursionar a la ENSM, pero, su asociación sobre prácticas en la escuela secundaria lo materializan como *conflicto* y *temor*. Tildan de *tradicionalista* al titular, en tanto su visión sobre adolescente de la escuela secundaria lo trasladan a: *faltas de respeto* y *rebeldía*.

Enuncian que el docente titular de la ENSM es *responsable* y *comprometido*, además de *planificador*, porque reorienta las pautas de organización; pero, sus acciones vinculadas con el acompañamiento denotan perspectivas de desapego.

Desde las referencias de los *retadores* y *estrategas* de sexto semestre se concreta que ingresaron a la ENSM por la *oportunidad de empleo* y refieren que *reto* y *estrategia* son los elementos que hacen presentes en su pensamiento cuando se les anuncia el término inductor: *prácticas en la escuela secundaria*. Relacionan al docente titular de la escuela secundaria como *tradicionalista* y al docente de la ENSM que desarrolla el trabajo de acercamiento a la práctica escolar lo sustituyen como *planificador*. En tanto, el término inductor: los adolescentes de la escuela secundaria los relacionan con *inquietos* y *rebeldes*.

Atendiendo a los hallazgos de los estudiantes de octavo semestre, ellos, objetivan su preferencia por ingresar a la ENSM con la *oportunidad de empleo*. Centralizan la *estrategia* como asociación sobre prácticas en la escuela secundaria. Insertar la imágenes del titular de la escuela secundaria y del profesorado de la ENSM; al primero como *tradicionalista* y al segundo lo develan como *planificador*; destacan a los adolescentes vinculándolos de manera directa como *inquietos*.

En relación con los hallazgos vinculados con las representaciones de sus prácticas exitosas y en sus deficiencias. Los *conflictuados* y *temerosos* de cuarto semestre exhiben que la dinámica de su trabajo frente a grupo se considera exitosa cuando implica adherirse a su planificación y otorgan un significado particular al uso oportuno de estrategias y recursos didácticos. Concretizan que no poseen conocimientos profundos sobre los contenidos a trabajar con los adolescentes, destacan también, deficiencias en el control de grupo. Asumen que han naturalizado mantenerse al margen de la dinámica de participación de acciones extracurriculares; expresan que no les produce efecto alguno que los adolescentes obtengan evaluaciones aprobatorias, y tampoco lo vinculan como el resultado de una práctica exitosa.

En tanto, los *retadores* y *estrategas* de sexto semestre vinculan las jornadas exitosas a su apego por lo planificado, Respecto a las estrategias y recursos didácticos fueron dos elementos que le son muy familiares y develaron por ellos, una gran adhesión; no consideran exitoso involucrarse en acciones extracurriculares; pero si ponen atención a los logros que los adolescentes hayan mostrado mediante la acreditación de los exámenes. En

ese mismo sentido, insisten en que el docente titular prefiere retirarse y de esa manera, no se exhibe como el definidor que atiende responsablemente sus acciones frente a grupo. Muestran que tienen problemas con el control de grupo y refieren tener deficiencias en el manejo de los contenidos programáticos.

Los estrategas y retadores de octavo semestre remiten una jornada exitosa, por una multiplicidad de acciones ya sea porque no se adhirieron permanentemente al diseño de la planificación de la clase, porque participaron en acciones extracurriculares, y porque los adolescentes obtuvieron calificaciones aprobatorias; sus deficiencias están vinculadas con el control de grupo y por desconocer sólo algunos contenidos de la asignatura que imparten.

Para finalizar el recuento de los hallazgos; ahora exponemos las respuestas vinculadas con los conflictos enfrentados con el profesorado titular, las problemáticas que envuelven a los adolescentes y las actitudes del profesorado de la ENSM que imparte las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar.

Los estudiantes de cuarto semestre *conflictuados* y *temerosos* objetivaron de manera muy recurrente que algunas veces no se le permitió impartir clase y eso generó que no se le impusiera un estilo de enseñanza por parte del docente titular de la escuela secundaria. Algunos enfatizaron que el profesorado titular los dejó solos con el grupo. Insisten en definir que las problemáticas más socorridas por los adolescentes se centran en el desinterés por el estudio, la reprobación, la deserción y la desintegración familiar. Reconocen que los conflictos que han enfrentado durante sus prácticas son relacionadas con la falta de compromiso de su profesorado titular y normalista, pues valoran que los docentes titulares permanentemente no les permiten realizar sus prácticas, y regularmente los dejan solos con el grupo.

En relación con los *estrategas* y *retadores* de sexto semestre objetivan que encaran a un titular que enmudece, al no brindarles sugerencias didácticas, y que permanentemente son requeridos e incorporados en el ejercicio docente de manera emergente cuando les piden que cubran otros grupos porque el titular no llegó y para agregar, el docente titular les

sugiere y reclama frecuentemente que repitan su estilo de enseñanza. Definen al titular de la ENSM como responsable que acude en busca de las escuelas de práctica, pero, resaltan que sólo de vez en cuando los visita durante sus prácticas y que las principales problemáticas que envuelven a los adolescentes son el desinterés por el estudio, la reprobación y la desintegración familiar.

Los estrategas y retadores de octavo semestre reiteran que los conflictos que han enfrentado durante sus prácticas se enlaza con situaciones que se circunscriben con docentes titulares que privilegian la realización de sus prácticas pero, un poco más de la mitad mencionan, que asumen una actitud caracterizada por tener poco contacto con ellos, porque suelen dejarlos sólo con el grupo.

Consideran que pocas veces reciben un trato irrespetuoso por parte de los adolescentes y exhiben que las problemáticas más recurrentes de los adolescentes son: el desinterés por el estudio, la reprobación, la deserción y la desintegración familiar. Sus referencias sobre el docente titular de la ENSM lo identifican frecuentemente como una persona responsable, porque prefigura las reorientaciones de la planificación e indaga en tiempo conveniente las escuelas de prácticas. Pero, la imagen grata de los que fungen como asesores se difumina al revelarse esquemas de pensamiento que manifiestan que rara vez visita el recinto de prácticas de los estudiantes normalistas.

Comprendimos que las prácticas escolares no fueron espejadas de la misma manera; los miembros de cada grupo le dieron las formas que coincidían con su estructura mental; organización significativa vinculada con su interacción con los otros miembros de su comunidad educativa; en ese sentido, el enraizamiento instalado en el pensamiento de los estudiantes normalistas, nos legaron sus significados compartidos formulados en la particularidad de su mundo inmediato

Sin embargo, es interesante mencionar, que localizamos que el estudiantado de cuarto, sexto y octavo semestre han naturalizado algunos términos afines, aún sin pertenecer al mismo grupo; ellos son: estrategias, tradicionalista, falta de control de grupo, deficiencia en

los contenidos de la asignatura que imparten, además, expusieron que los adolescentes dan muestra de desinterés por el estudio, y la reprobación se materializa constantemente, asimismo, hacen presente que la aplicación de estrategias y recursos didácticos son elementos imprescindibles en sus prácticas escolares.

Para cerrar, hacemos denotar la concreción de un lenguaje desvinculado de los planteamientos oficialistas, pues cada grupo de estudiantes concretó los significados que se aglutinaban en su pensamiento. En ese sentido, la perspectiva de las representaciones sociales cobró notoriedad, porque implicó necesariamente enfocar nuestra interpretación desde el movimiento que le imprimió cada grupo a las distintas dimensiones de su intervención durante su intervención en las aulas, y comprender así, que desde su propio marco de acción, los estudiantes elucidan su familiarización con unas prácticas escolares inciertas.

Recordemos que parte de la problematización que generó este estudio dio cuenta que el profesorado de nivel secundaria emitía juicios de valor demeritorios para los estudiantes. En tanto, en los hallazgos de este estudio, los estudiantes también confieren un sentido similar para su profesorado localizado en la escuela secundaria, configurándose así un distanciamiento entre quienes deberían entrelazar esfuerzos.

De esta manera, las voces descalificantes de unos y otros nos generan una nueva interrogante:

¿Cuáles son las representaciones sociales del profesorado de la escuela secundaria respecto a los estudiantes normalistas que arriban a sus aulas para realizar sus prácticas escolares?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean Claude (2004), “Metodología de la recolección de las representaciones sociales” en Jean Claude Abric (coordinador). *Prácticas sociales y representaciones*, México, Coyoacán.

AEBLI, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. España, Narcea.

ÁLVAREZ, Juan Luis y Gayou. Jurgenson (2003), *Cómo hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós.

ALVAREZ, Manuel *et al.* (2000), *La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría*, Barcelona, Graó.

ARNAUT, Alberto. (1998). *Historia de una profesión*, SEP.CIDE, Biblioteca Normalista.

ARRIARÁN, Samuel (2000), *Filosofía de la posmodernidad*, México, UNAM.

BANCHS, María A. (2000). “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales” en: *Papers on social representations. Texts sur les représentations sociales*. Vol. 9, pages 3.1-3.15. Peer reviewed on line Journal. 1021-5573.

BERGER, Peter y Thomas Luckman (1999), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrourtu.

BERLAK, A y Berlak, H. (1981), *Dilemas of Schooling: Teaching and social and Change*, Methuen, Londres.

BEST, J.W. (1982). *Cómo investigar en educación*. España, Morata.

BIZQUERRA, Rafael. (1996), *Métodos de investigación educativa*, CEAC, México.

BOURDIEU, Pierre(2000), *El oficio del sociólogo*, México, siglo XX.

((2003), *La distinción*, México, Taurus.

BOURDIEU, Pierre y Passeron, Jean Claude (1981), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, España, Laia.

- BRIS, Mario Martín (s/f) *Planificación. Práctica educativa*, Madrid, Escuela Española, S.A.
- CALIXTO Flores, Raúl (2007), “Representaciones sociales del medio ambiente de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria, tesis doctoral en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- CASSIRER, E (1987), *Antropología filosófica*, México, FCE.
- CASTELLS, Manuel *et al.*(1997), *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Madrid, Paidós
- CONTRERAS Domingo, José (1997), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- CORNEJO, Alejandro (1995), “Estudiantes de bachillerato del CCH: representaciones y perspectivas de la vida estudiantil e institucional”, en *III Congreso de Investigación Educativa*, México. Universidad Pedagógica Nacional.
- CUEVAS Cajiga, Yazmín (2005),”La UNAM y sus actores. Un estudio en representaciones sociales” Tesis de maestría, *en* Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- CHEHAYBAR y Kuri *et.al.* (comps) (1996), *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México, CISE, UNAM.
- DELVAL; Juan (1999), *Los fines de la educación*, México, Siglo XXI.
- DIAZ Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw Hill
- DIKER, Gabriela y Flavia Terigi (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires.
- DOISE, W. *et.al.* (1992), *Representations sociales et analyses de données*, Grenoble, PUG.
- DURKHEIM, Emile (1971), *Las reglas del método sociológico*, Medellín, Tiempo crítico.
- ELEJABARRIETA, Francisco (1991) “Las representaciones sociales” en Echeverría, Agustín, *Psicología social socio cognoscitiva*, Desclee de Moweer, Bilbao.

ESCAMILLA Salazar, Jesús (2004), "Las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la Licenciatura de Pedagogía de la ENEP-Aragón" Tesis de Doctorado, en Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM.

FARR, R (1986), "Las representaciones sociales", en S.L Moscovici (comps), *Psicología social II*, Barcelona, Paidós.

FERREIRO Gravié, Ramón (2003), *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: Una nueva forma de enseñar y aprender*, Trillas, México.

FREIRE, Paulo (1996), *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI.

GEERTZ, Clifford. (1991), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

GIROUX, A. Henry (1997), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Paidós.

GONCZI, Andrew y J. Althanasou (1996), "Instrumentación de la educación basada en competencias" en A. Argüelles (Comp.). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencias*, México, Limusa.

GONZALEZ Aguilar, Fernando (2004), "Globalización en la educación. Representaciones sociales de estudiantes de la UNAM (FES-Z)" en *La subjetividad de los actores de la educación*, México, CESU-UNAM.

----- (2006), *Las autoridades de la UNAM: Representaciones sociales de estudiantes universitarios*. Tesis de maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

GOETZ; J.P Y M. Lecompte (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.

GRIZE J. B y Vergés Silem (1987), *Salariés face aux nouvelles technologies*, París: CNRS.

GUEMES, Carmela Raquel, "La identidad del maestro de la educación de la educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales", en Juan Manuel Piña (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la Educación superior*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

GUEVARA Patiño, Tomás (1996), "Los símbolos furtivos de la excelencia académica: estudios de las representaciones sociales de la excelencia en la universidad mexicana", tesis de maestría, en Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- HELLER, Àgnes. (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- HARGREAVES, Andy (1999), *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata
- HARGREAVES, Andy *et al* (2000), *Una educación para el cambio*, México, Biblioteca Normalista.
- HURLOCK, Elizabeth B. (2001), *Psicología de la adolescencia*, México, Paidós.
- IBARRA Almada A. (1996) “El sistema normalizado de competencia laboral” en A. Argüelles (Comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencias*, México, Limusa.
- JACKSON, Philip. (1998) *La vida en las aulas* .Madrid, Morata.
- JIMÉNEZ Horta, María Guadalupe (2007), “Significados sobre la reprobación escolar. Investigación con estudiantes de la carrera de medicina de la FES-Zaragoza, UNAM” Tesis de maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- JIMÉNEZ Lozano, M.L. y Perales, M. F. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. México, Pomares.
- JODELET, Denise. (1986), “la representación social: fenómeno, concepto y teoría” en Moscovici, Serge. *Psicología social II Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.
- (1989) *Folies et representations sociales*, París, PUF.
- (2000),” Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras” en D. Jodelet y A. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México: Facultad de Psicología, UNAM:
- KEMMIS, S. (1998), *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- KOSIK, Karel (1967), *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo.
- LÓPEZ Beltrán, Fidencio (1999) “El profesor: su educación e imagen popular”, tesis doctoral, en Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- (1996),”Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm.2, julio-diciembre, pp.391-407.

LOZANO Andrade, Inés (2003); "Saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica docente de los profesores de educación secundaria: un análisis desde las representaciones sociales" Tesis de doctorado, en Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM.

MARÍN Méndez, Dora Elena (2006). "La formación universitaria. El estudio de la identidad profesional de alumnos de ingeniería civil". Sus representaciones sociales de la profesión "Tesis doctoral *en* Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

MCKERNAN, J (1999), *La investigación acción y currículo*, Madrid, Morata.

MALINOSWKY, Bronilaw (1985), *Magia, ciencia y religión*, México, Planeta.

MELICH; Joan Carles (1998), *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona, Átropos.

MERCADO, Laura (2002), "El docente de educación básica. Representaciones sociales de su tarea profesional" *Tesis de Doctorado, en* Facultad de Filosofía y Letras, UNAM:

MERTENS, Leonardo (1997), *Campo laboral: Sistemas, surgimientos y modelos*, Montevideo, Cinterfor.

MIRELES, Olivia (2001), "La representación social de la excelencia en el posgrado universitario. Estudio de tres proyectos académicos en el área de ciencias experimentales", tesis de maestría, en Universidad Autónoma de México.

MIRELES Vargas, Olivia y Cuevas Cajjga, Jazmín (2003), "Representaciones" en Juan Manuel Piña, Alfredo Furlan y Lya Sañudo (coord.) *Acciones, autores y prácticas educativas*, México; Consejo Mexicano de Investigación Educativa; SEP, CESU/UNAM.

MONEREO, Carles (coord.) (1999), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Graó.

MOSCOVICI, Sergei (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
..... (1982). *La psicología social. Tomo I*, Barcelona, Paidós.

MOSCOVICI, Serge y Miles Hewstone (1986), "De la ciencia al sentido común", en Serge Moscovici, *psicología social II, pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.

OSORIO Portillo, *et al* (1992), *La adolescencia*, Montevideo, Banda Oriental.

PALACIOS, Jesús (1997), *La cuestión escolar*, México, Fontamara.

PÉREZ Gómez, Ángel. (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

PÉREZ Tapias, José Antonio (2000), *Filosofía y crítica de la cultura*, Madrid, Trotta.

PERRENOUD, Philippe (2007), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.

PIÑA Osorio, Juan Manuel (coord.) (2003), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU- UNAM/ Plaza y Valdez.

..... (1998), *La interpretación de la vida cotidiana escolar*, México, Plaza y Valdez.

..... (2004), *La subjetividad de los actores de la educación*, México, UNAM CESU.

PIÑA Osorio Juan Manuel y Yazmín Cuevas Cajigas (2004), "La teoría de las representaciones sociales, su uso en la investigación educativa en México", en *Revista Perfiles Educativos*. Vol.XXVI, Números 105-106, México, CESU-UNAM.

REYNAGA, SONIA (1995), "Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la licenciatura en Sociología", en III Congreso Nacional de investigación Educativa, México, Universidad Pedagógica Nacional.

RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio et. al (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe.

SECORD, Paul F. (1989), "¿Cómo resolver la dialéctica actor/sujeto en la investigación psicosocial?", en Tomás Ibáñez (coord.), *El conocimiento de la realidad social*, Barcelona, Sendai.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2004b), *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional, Licenciatura en Educación Secundaria 7° y 8° semestres*, Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de la Escuelas Normales, México.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2002), *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1999), *Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Secundaria...* Programa para la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2004), *Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II*, Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2000), *Observación del Proceso Escolar. Licenciatura en Educación Secundaria*; Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2002), *Observación y Práctica Docente III y IV. Licenciatura en Educación Secundaria*, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México.

SCHUTZ, Alfred (1993), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrourtu.

STENHOUSE, L (1984), *Investigación y desarrollo del currículo*; Madrid, Morata.

TAYLOR, S. J y Bogdan R. (1986), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.

TYLER, Ralph. (1986), *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel.

VILLEGAS, Guadalupe (2007), “Representaciones sociales de la actividad docente” Tesis Doctoral en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

VIVES; Juan Luis (1984), *Tratado de la enseñanza*, México, Porrúa.

WEBER, Max (1999), *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, México, Coyoacán. WITTRICK, Merlín C (1989), *La investigación de la enseñanza II métodos cualitativos y de observación*, México, Paidós.

ANEXO 1

CUESTIONARIO

CUESTIONARIO

Estimado/a estudiante. Este instrumento tiene como propósito recuperar las representaciones sociales sobre tus jornadas de prácticas en las escuelas secundarias. Agradecemos que contestes de la manera más honesta. La información que nos aportes será confidencial.

DATOS GENERALES

Edad:

Menos de 18 años

De 18-22 años

De 23-27 años

De 28-32 años

De 33-37 años

Más de 30 años

Estado civil:

Soltero

Casado

Divorciado

Unión libre

Sexo:

F M

DELEGACIÓN O MUNICIPIO DONDE VIVES:

Azcapotzalco

Álvaro Obregón

Benito Juárez

Coyoacán

Cuauhtémoc

Cuajimalpa

Gustavo A. Madero

Iztacalco

Iztapalapa

Magdalena Contreras

Miguel Hidalgo

Milpa Alta

Tláhuac

Tlalpan

Venustiano Carranza

Xochimilco

Cd. Netzahualcóyotl

Coacalco

Cuautitlán

Chimalhuacán

Ecatepec

Naucalpan

Tecamac

Tepotzotlán

Tlalnepantla

Tultitlan

Otro

DATOS FAMILIARES

¿TRABAJAS?:a) (Sí) b) (No)

ACTIVIDADES LABORALES QUE REALIZAS

- | | | | |
|------------------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Comercio | <input type="checkbox"/> Profesor | <input type="checkbox"/> Secretaria | <input type="checkbox"/> Prefecto |
| <input type="checkbox"/> Estilista | <input type="checkbox"/> Obrero | <input type="checkbox"/> Mesero | <input type="checkbox"/> Repartidor |
| <input type="checkbox"/> Cajero | <input type="checkbox"/> Telefonista | <input type="checkbox"/> Cantinero | <input type="checkbox"/> Albañil |
| <input type="checkbox"/> Abogado | <input type="checkbox"/> No contestaron | | |

CUÁNTAS HORAS TRABAJAS DIARIAMENTE:

- Menos de 4 horas
- 4 horas.
- 6 horas.
- 8 horas.
- Más de 8 horas

ESCOLARIDAD DE TUS PADRES

MADRE

- | | | |
|---------------------|-----------------------|------------------|
| (a) Primaria | (b) Secundaria | (c) Preparatoria |
| (d) Carrera técnica | (e) Carrera comercial | (f) Licenciatura |
| (g) Especialidad | (h) Maestría | (i) Doctorado |

PADRE:

- | | | |
|---------------------|-----------------------|------------------|
| (a) Primaria | (b) Secundaria | (c) Preparatoria |
| (d) Carrera técnica | (e) Carrera comercial | (f) Licenciatura |
| (g) Especialidad | (h) Maestría | (i) Doctorado |

CUÁL ES LA INSTITUCIÓN DE NIVEL MEDIO SUPERIOR QUE EGRESASTE:

- | | | |
|-----------------------------|----------------|-----------------|
| (a) Preparatoria | (b) CCH | (c) Bachilleres |
| (d) Bachillerato Pedagógico | (e) CETYS | (f) CBTYS |
| (g) Institución particular | (h) Vocacional | (i) IPN |
| (i) CONALEP | (k) Otra: | |

PROMEDIO GENERAL DEL BACHILLERATO: (a) (7-8.5) (b) (8.5-9.5) (c) (9.5)

LA ENSM FUE LA OPCIÓN: a) (1ª) b) (2ª) c) (3ª)

¿POR QUÉ ELEGISTE ESTA ESCUELA?

- (a) Oportunidad de empleo (b) Afecto por los adolescentes
(c) Tradición familiar (d) Consejo del orientado vocacional
(e) Recomendaciones de mis amigos.

EN LOS SIGUIENTES CUADROS MARCA CON UNA (X) LA PALABRAS QUE ASOCIES CON LOS TÉRMINOS QUE SE MENCIONAN.

PRÁCTICAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA.

| |
|----------------|
| 1. Temor |
| 2. Estrategias |
| 3. Conflictos |
| 4. Reto |
| 5. Desgaste |

ADOLESCENTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA

| |
|---------------------|
| 1. Inquietos |
| 2. Falta de respeto |
| 3. Rebeldía |
| 4. Incomunicación |
| 5. Empatía |

PROFESOR TITULAR DE LA ASIGNATURA
EN LA ESCUELA SECUNDARIA

| |
|---------------------|
| 1.- Indiferente |
| 2.- Tradicionalista |
| 3.- Esforzado |
| 4.- Simulador |
| 5.- Imperativo |

PROFESOR TITULAR DE LA ASIGNATURA DE ACERCAMIENTO
A LA PRÁCTICA ESCOLAR

| |
|-------------------|
| 1.- Planificador |
| 2.- Supervisor |
| 3.- Improvisado |
| 4.- Irresponsable |
| 5.- Acompañante |

Señala con una línea diagonal (/) la respuesta del cuadro que consideres correcta según los siguientes planteamientos

UNA JORNADA DE PRÁCTICA FUE EXITOSA PORQUE:

| | SÍ | NO |
|---|----|----|
| a) Te adheriste a la planificación de la clase | | |
| b) Participaste en acciones extracurriculares: concursos de oratoria, exposiciones, periódicos murales y otros. | | |
| c) Tus alumnos obtuvieron calificaciones aprobatorias. | | |

AL IMPARTIR CLASE EN LA ESCUELA SECUNDARIA

TUS PRINCIPALES DEFICIENCIAS SON:

| | SÍ | NO |
|--|----|----|
| a) Control de grupo. | | |
| b) Escaso conocimiento de los contenidos de la asignatura que impartes | | |
| c) Poca utilización de estrategias y recursos | | |

SEÑALA LOS CONFLICTOS QUE HAS ENFRENTADO CON EL PROFESORADO TITULAR DEL GRUPO DE LA SECUNDARIA.

| | Permanentemente | Regularmente | Nunca |
|--|-----------------|--------------|-------|
| a) Te sugieren repitas su estilo de enseñanza | | | |
| b) No te han permitido realizar tus prácticas | | | |
| c) Te dejan sólo con el grupo | | | |
| d) Poco o nulo interés del docente titular por brindarte sugerencias | | | |
| e) Te piden que cubras otros grupos porque el maestro titular no llegó | | | |

SEÑALA CON UNA (X) LA PROBLEMÁTICA MÁS FRECUENTE QUE HAS ENFRENTADO CON LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA.

| | |
|------------------------------|--|
| a) Desinterés por el estudio | |
| b) Desintegración familiar | |
| c) Drogadicción | |
| d) Embarazos | |
| e) Alcoholismo | |
| f) Tabaquismo | |
| g) Reprobación | |
| h) Deserción | |
| i) Violencia intrafamiliar | |
| j) Pandillerismo | |

EL PROFESORADO DE LA ENSM _TITULAR DE LAS ASIGNATURAS DE ACERCAMIENTO A LAS PRÁCTICAS
 ESCOLARES_

| | PERMANENTEMENTE | REGULARMENTE | NUNCA |
|---|-----------------|--------------|-------|
| Es responsable y comprometido porque reorienta la planificación y buscan en tiempo conveniente las escuelas en que vas a practicar. | | | |
| Te visita cuando estás en tus prácticas. | | | |

ANEXO 2

CONCENTRACIÓN DE LOS DATOS

Cuadro D.

Edades de los estudiantes

| Rango de edades | Número | % |
|-----------------|--------|--------|
| 18-22 | 256 | 51.20 |
| 23-27 | 147 | 29.40 |
| 28-32 | 69 | 13.80 |
| 33-37 | 14 | 2.80 |
| Más de 38 | 14 | 2.80 |
| Total | 500 | 100.00 |

Cuadro D-1.

Estado civil de los estudiantes

| Estado Civil | Número | % |
|--------------|--------|--------|
| Soltero | 409 | 81.80 |
| Casado | 62 | 12.40 |
| Divorciado | 6 | 1.20 |
| Unión libre | 23 | 4.60 |
| Total | 500 | 100.00 |

Cuadro D-2

Cantidad de hombres y mujeres

| Cantidad de hombres y mujeres | Número | % |
|-------------------------------|--------|--------|
| Hombres | 156 | 31.20 |
| Mujeres | 310 | 62.00 |
| No contestó | 34 | 6.80 |
| Total | 500 | 100.00 |

Cuadro D-3.

Delegación o Municipio que habitan

| Delegación o municipio que habitan | Cantidad | % |
|------------------------------------|----------|--------|
| Azcapotzalco | 40 | 8.00 |
| Álvaro Obregón | 8 | 1.60 |
| Benito Juárez | 7 | 1.40 |
| Coyoacán | 6 | 1.20 |
| Cuauhtémoc | 12 | 2.40 |
| Cuajimalpa | 6 | 1.20 |
| Gustavo A. Madero | 50 | 10.00 |
| Iztacalco | 36 | 7.20 |
| Iztapalapa | 45 | 9.00 |
| Magdalena Contreras | 5 | 1.00 |
| Miguel Hidalgo | 15 | 3.00 |
| Milpa Alta | 6 | 1.20 |
| Tláhuac | 7 | 1.40 |
| Tlalpan | 9 | 1.80 |
| Venustiano Carranza | 22 | 4.40 |
| Xochimilco | 3 | 0.60 |
| Ciudad Netzahualcóyotl | 48 | 9.60 |
| Coacalco | 10 | 2.00 |
| Cuautitlán | 14 | 2.80 |
| Chimalhuacán | 23 | 4.60 |
| Ecatepec | 60 | 12.00 |
| Naucalpan | 25 | 5.00 |
| Tecamac | 5 | 1.00 |
| Tepotzotlán | 4 | 0.80 |
| Tlalnepantla | 20 | 4.00 |
| Tultitlan | 14 | 2.80 |
| Total | 500 | 100.00 |

Cuadro D-4

Cantidad de los que trabajan

| <i>Cantidad de los que trabajan</i> | <i>Número</i> | <i>%</i> |
|-------------------------------------|---------------|----------|
| Trabajan | 205 | 41.00 |
| No trabajan | 280 | 56.00 |
| No contestaron | 15 | 3.00 |
| Total | 500 | 100.00 |

Cuadro D-4^a

Actividades laborales que realizan

| Actividades laborales | Cantidades | % |
|-----------------------|------------|--------|
| Comercio | 50 | 24.39 |
| Profesor | 46 | 22.44 |
| Secretaria | 15 | 7.32 |
| Prefecto | 13 | 6.34 |
| Estilista | 12 | 5.85 |
| Obrero | 11 | 5.37 |
| Mesero | 9 | 4.39 |
| Repartidor | 8 | 3.90 |
| Cajero | 7 | 3.41 |
| Telefonista | 6 | 2.93 |
| Cantinero | 4 | 1.95 |
| Albañil | 4 | 1.95 |
| Abogado | 4 | 1.95 |
| No contestaron | 16 | 7.80 |
| Total | 205 | 100.00 |

Cuadro D-5

Horas que trabajan

| Horas que trabajan | Cantidad | % |
|--------------------|----------|--------|
| Menos de 4 horas | 33 | 16.10 |
| 4 horas | 43 | 20.98 |
| 6 horas | 72 | 35.12 |
| 8 horas | 42 | 20.49 |
| Más de 8 horas | 15 | 7.32 |
| Total | 205 | 100.00 |

Cuadro E

Nivel de escolaridad de las madres

| Escolaridad de las madres | Número | % |
|---------------------------|--------|--------|
| Primaria | 146 | 29.20 |
| Secundaria | 124 | 24.80 |
| Preparatoria | 64 | 12.80 |
| Carrera Técnica | 35 | 7.00 |
| Carrera Comercial | 5 | 1.00 |
| Licenciatura | 67 | 13.40 |
| Especialidad | 9 | 1.80 |
| Maestría | 14 | 2.80 |
| Doctorado | 3 | 0.60 |
| No respondió | 33 | 6.60 |
| Total | 500 | 100.00 |

Cuadro E-1

Escolaridad de los padres

| Escolaridad de los padres | Número | % |
|---------------------------|--------|--------|
| Primaria | 208 | 41.60 |
| Secundaria | 111 | 22.20 |
| Preparatoria | 36 | 7.20 |
| Carrera Técnica | 36 | 7.20 |
| Carrera Comercial | 20 | 4.00 |
| Licenciatura | 66 | 13.20 |
| Especialidad | 10 | 2.00 |
| Maestría | 1 | 0.20 |
| Doctorado | 2 | 0.40 |
| No respondió | 10 | 2.00 |
| Total | 500 | 100.00 |

Cuadro F

Instituciones de egreso

| Instituciones de egreso | Número | % |
|-------------------------|--------|--------|
| Preparatoria | 121 | 24.20 |
| Colegio de Bachilleres | 85 | 17.00 |
| CETIS | 86 | 17.20 |
| Particular | 31 | 6.20 |
| CCH | 27 | 5.40 |
| Vocacional | 26 | 5.20 |
| CBTyS | 48 | 9.60 |
| Bachillerato Pedagógico | 50 | 10.00 |
| CONALEP | 26 | 5.20 |
| Total | 500 | 100.00 |

Cuadro F-1

Promedio de nivel
Bachillerato

| Promedio general | Número | % |
|------------------|--------|--------|
| 7.0 - 8.5 | 276 | 55.20 |
| 8.5 - 9.5 | 202 | 40.40 |
| 9.5 - 10 | 16 | 3.20 |
| No contestó | 6 | 1.20 |
| Total | 500 | 100.00 |

CUADRO G

La ENSM fue la opción

| Opción | Número | % |
|---------|--------|--------|
| Primera | 400 | 80.00 |
| Segunda | 63 | 12.60 |
| Tercera | 37 | 7.40 |
| Total | 500 | 100.00 |

CUADRO 1

Concentración del total de las respuestas por semestre sobre elección de la ENSM

| ¿Por qué elegiste esta escuela? Respuestas | Informante | % | Informante | % | Informante | % |
|---|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|
| | 4° semestre | | 6° semestre | | 8° semestre | |
| Oportunidad de empleo | 46.00 | 24.21 | 62.00 | 31.96 | 42.00 | 36.21 |
| Afecto por los adolescentes | 90.00 | 47.37 | 37.00 | 19.07 | 37.00 | 31.90 |
| Tradición familiar | 12.00 | 6.32 | 24.00 | 12.37 | 17.00 | 14.66 |
| Consejo del Orientador Vocacional | 12.00 | 6.32 | 33.00 | 17.01 | 8.00 | 6.90 |
| Recomendaciones de mis amigos | 30.00 | 15.79 | 38.00 | 19.59 | 12.00 | 10.34 |
| Total de informantes | 190.00 | 100.00 | 194.00 | 100.00 | 116.00 | 100.00 |

CUADRO 2

Concentración del total de las respuestas sobre las prácticas en la escuela secundaria ¿Qué palabra asocia con prácticas en la escuela secundaria?

| | Informante 4° semestre | % | Informante 6° semestre | % | Informante 8° semestre | % | Total |
|-------------|---------------------------|--------|---------------------------|--------|---------------------------|--------|-------|
| Temor | 56 | 29.47 | 27 | 13.92 | 0 | 0.00 | 83 |
| Estrategias | 41 | 21.58 | 50 | 25.77 | 56 | 48.28 | 147 |
| Conflictos | 79 | 41.58 | 40 | 20.62 | 14 | 12.07 | 133 |
| Reto | 0 | 0.00 | 58 | 29.90 | 30 | 25.86 | 88 |
| Desgaste | 14 | 7.37 | 19 | 9.79 | 16 | 13.79 | 49 |
| Total | 190 | 100.00 | 194 | 100.00 | 116 | 100.00 | 500 |

CUADRO 3

Concentración total de las respuestas de las representaciones sobre los adolescentes de la escuela secundaria

¿Qué palabra asocia con adolescentes de la escuela secundaria?

| | Informante 4° semestre | % | Informante 6° semestre | % | Informante 8° semestre | % | Total |
|------------------|---------------------------|--------|---------------------------|--------|---------------------------|--------|-------|
| Inquietos | 35 | 18.42 | 62 | 31.96 | 46 | 39.66 | 143 |
| Falta de respeto | 65 | 34.21 | 29 | 14.95 | 14 | 12.07 | 108 |
| Rebeldía | 70 | 36.84 | 56 | 28.87 | 22 | 18.97 | 148 |
| Incomunicación | 20 | 10.53 | 25 | 12.89 | 0 | 0.00 | 45 |
| Empatía | 0 | 0.00 | 22 | 11.34 | 34 | 29.31 | 56 |
| Total | 190 | 100.00 | 194 | 100.00 | 116 | 100.00 | 500 |

CUADRO 4

Concentración general de la asociación sobre el docente titular de la escuela secundaria

| | 4° semestre | % | 6° sem. | % | 8° sem. | % | Total |
|-----------------|-------------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|
| Indiferente | 65 | 34.21 | 10 | 5.15 | 0 | 0.00 | 75 |
| Tradicionalista | 80 | 42.11 | 90 | 46.39 | 56 | 48.28 | 226 |
| Esforzado | 20 | 10.53 | 20 | 10.31 | 23 | 19.83 | 63 |
| Simulador | 0 | 0.00 | 54 | 27.84 | 0 | 0.00 | 54 |
| Imperativo | 25 | 13.16 | 20 | 10.31 | 37 | 31.90 | 82 |
| Total | 190 | 100.00 | 194 | 100.00 | 116 | 100.00 | 500 |

CUADRO 5

Concentración sobre la visión del docente titular de la ENSM que imparte las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar

| | 4° semestre | % | 6° sem. | % | 8° sem. | % | Total |
|---------------|-------------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|
| Planificador | 88 | 46.32 | 92 | 47.42 | 54 | 46.55 | 234 |
| Supervisor | 0 | 0.00 | 13 | 6.70 | 12 | 10.34 | 25 |
| Improvisado | 30 | 15.79 | 25 | 12.89 | 10 | 8.62 | 65 |
| Irresponsable | 34 | 17.89 | 12 | 6.19 | 15 | 12.93 | 61 |
| Acompañante | 38 | 20.00 | 52 | 26.80 | 25 | 21.55 | 115 |
| Total | 190 | 100.00 | 194 | 100.00 | 116 | 100.00 | 500 |

CUADRO 6

Una jornada de prácticas fue exitosa porque:

Te adheriste a la planificación de la clase

| | Sí | % | No | % | Total |
|--------|-----|-------|-----|-------|-------|
| Cuarto | 165 | 86.84 | 25 | 13.02 | 190 |
| Sexto | 112 | 57.73 | 82 | 42.27 | 194 |
| Octavo | 31 | 26.72 | 85 | 73.28 | 116 |
| Total | 308 | | 192 | | 500 |

CUADRO 6ª

Participaste en accidentes extracurriculares: Concursos de oratoria, exposiciones, periódicos, murales y otros.

| | Sí | % | No | % | Total |
|--------|----|-------|-----|-------|-------|
| Cuarto | 28 | 14.74 | 162 | 85.26 | 190 |
| sexto | 73 | 37.63 | 121 | 62.37 | 194 |
| Octavo | 78 | 67.24 | 38 | 32.76 | 116 |

CUADRO 6b

Tus alumnos obtuvieron evaluaciones aprobatorias

| | Sí | % | No | % | Total |
|--------|-----|-------|-----|-------|-------|
| Cuarto | 38 | 20.00 | 152 | 80.00 | 190 |
| sexto | 118 | 60.82 | 76 | 39.18 | 194 |
| Octavo | 70 | 60.34 | 46 | 39.66 | 116 |
| Total | 226 | | 274 | | 500 |

CUADRO 7

Al impartir clase los estudiantes tienen deficiencias en el control de grupo

| | Sí | % | No | % | Total |
|-------------|-----|-------|-----|-------|-------|
| 4° semestre | 145 | 76.32 | 45 | 23.68 | 190 |
| 6° semestre | 101 | 52.06 | 93 | 47.94 | 194 |
| 8° semestre | 54 | 46.55 | 62 | 53.45 | 116 |
| Total | 300 | | 200 | | 500 |

CUADRO 7ª

Al impartir clase los estudiantes tienen deficiencia de los contenidos de la asignatura que imparten

| | Sí | % | No | % | Total |
|-------------|-----|-------|-----|-------|-------|
| 4° semestre | 147 | 77.37 | 43 | 22.63 | 190 |
| 6° semestre | 112 | 57.73 | 82 | 42.27 | 194 |
| 8° semestre | 50 | 43.10 | 66 | 56.90 | 116 |
| Total | 309 | | 191 | | 500 |

CUADRO 7b

Al impartir clase los estudiantes utilizan estrategias y recursos didácticos

| | Sí | % | No | % | Total |
|-------------|-----|-------|-----|-------|-------|
| 4° semestre | 100 | 52.63 | 90 | 47.37 | 190 |
| 6° semestre | 130 | 67.01 | 64 | 32.99 | 194 |
| 8° semestre | 108 | 93.10 | 8 | 6.90 | 116 |
| Total | 338 | | 162 | | 500 |

CUADRO 8

Te sugieren que repitas su estilo de enseñanza

| | 4° semestre | % | 6° semestre | % | 8° semestre | % | Total |
|------------------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------|
| Siempre | 0 | 0.00 | 46 | 23.71 | 41 | 35.34 | 87 |
| Con frecuencia | 0 | 0.00 | 58 | 29.90 | 35 | 30.17 | 93 |
| De vez en cuando | 29 | 15.26 | 41 | 21.13 | 20 | 17.24 | 90 |
| Rara vez | 72 | 37.89 | 25 | 12.89 | 0 | 0.00 | 97 |
| Nunca | 89 | 46.84 | 24 | 12.37 | 20 | 17.24 | 133 |
| Total | 190 | | 194 | | 116 | | 500 |

CUADRO 8(a)

Los docentes titulares de la asignatura de la escuela secundaria te han permitido realizar tus prácticas

| | 4° semestre | % | 6° semestre | % | 8° semestre | % | Total |
|--------------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------|
| Permanente | 50 | 26.32 | 90 | 46.39 | 89 | 76.72 | 229 |
| Regularmente | 60 | 31.58 | 70 | 36.08 | 21 | 18.10 | 151 |
| Nunca | 80 | 42.11 | 34 | 17.53 | 6 | 5.17 | 120 |
| Total | 190 | | 194 | | 116 | | 500 |

CUADRO 8 (b)

Te dejan solo con el grupo

| | 4° semestre | % | 6° semestre | % | 8° semestre | % | Total |
|--------------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------|
| Permanente | 37 | 19.47 | 68 | 35.05 | 61 | 52.59 | 166 |
| Regularmente | 41 | 21.58 | 93 | 47.94 | 20 | 17.24 | 154 |
| Nunca | 112 | 58.95 | 33 | 17.01 | 35 | 30.17 | 180 |
| Total | 190 | | 194 | | 116 | | 500 |

Cuadro 8(c)

Existe poco o nulo interés del docente titular por brindarte sugerencias

| | 4° semestre | % | 6° semestre | % | 8° semestre | % | Total |
|--------------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------|
| Permanente | 80 | 42.11 | 69 | 35.57 | 36 | 31.03 | 185 |
| Regularmente | 61 | 32.11 | 52 | 26.80 | 41 | 35.34 | 154 |
| Nunca | 49 | 25.79 | 73 | 37.63 | 39 | 33.62 | 161 |
| Total | 190 | | 194 | | 116 | | 500 |

Cuadro 8(d)

Te piden que cubras otros grupos porque el docente titular no llegó

| | 4° semestre | % | 6° semestre | % | 8° semestre | % | Total |
|--------------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------|
| Permanente | 56 | 29.47 | 97 | 50.00 | 62 | 53.45 | 215 |
| Regularmente | 47 | 24.74 | 67 | 34.54 | 51 | 43.97 | 165 |
| Nunca | 87 | 45.79 | 30 | 15.46 | 3 | 2.59 | 120 |
| Total | 190 | | 194 | | 116 | | 500 |

Cuadro 9

Las problemáticas que han detectado con los adolescentes

| | 4° semestre | % | 6° semestre | % | 8° semestre | % |
|---------------------------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|
| Desinterés por el estudio | 55 | 28.95 | 77 | 39.69 | 49 | 42.24 |
| Reprobación | 46 | 24.21 | 75 | 38.66 | 30 | 25.86 |
| Deserción | 30 | 15.79 | 8 | 4.12 | 20 | 17.24 |
| Desintegración familiar | 22 | 11.58 | 23 | 11.86 | 8 | 6.90 |
| Drogadicción | 5 | 2.63 | 5 | 2.58 | 2 | 1.72 |
| Embarazos | 2 | 1.05 | 1 | 0.52 | 3 | 2.59 |
| Alcoholismo | 3 | 1.58 | 0 | 0.00 | 1 | 0.86 |
| Tabaquismo | 10 | 5.26 | 3 | 1.55 | 1 | 0.86 |
| Violencia familiar | 14 | 7.37 | 2 | 1.03 | 2 | 1.72 |
| Pandillerismo | 3 | 1.58 | 0 | 0.00 | 0 | 0.00 |
| Total | 190 | 100.00 | 194 | 100.00 | 116 | 100.00 |

CUADRO 10

Es responsable y comprometido porque reorienta la planificación y busca en tiempo conveniente las escuelas en que vas a practicar

| | 4° semestre | % | 6° semestre | % | 8° semestre | % | Total |
|------------------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------|
| Siempre | 59 | 31.05 | 31 | 15.98 | 50 | 43.10 | 140 |
| Con frecuencia | 61 | 32.11 | 34 | 17.53 | 31 | 26.72 | 126 |
| De vez en cuando | 29 | 15.26 | 41 | 21.13 | 20 | 17.24 | 90 |
| Rara vez | 20 | 10.53 | 52 | 26.80 | 7 | 6.03 | 79 |
| Nunca | 21 | 11.05 | 36 | 18.56 | 8 | 6.90 | 65 |
| Total | 190 | | 194 | | 116 | | 500 |

CUADRO 10^a

Te visita cuando estás en tus prácticas

| | 4° semestre | % | 6° semestre | % | 8° semestre | % | Total |
|------------------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------|
| Siempre | 0 | 0.00 | 0 | 0.00 | 0 | 0.00 | 0 |
| Con frecuencia | 34 | 17.89 | 48 | 24.74 | 37 | 31.90 | 119 |
| De vez en cuando | 39 | 20.53 | 59 | 30.41 | 34 | 29.31 | 132 |
| Rara vez | 89 | 46.84 | 51 | 26.29 | 25 | 21.55 | 165 |
| Nunca | 28 | 14.74 | 36 | 18.56 | 20 | 17.24 | 84 |
| Total | 190 | | 194 | | 116 | | 500 |

