

Representaciones Sociales en Ámbitos Educativos



ISBN: 978-607-9063-42-9



9 786079 1063429



Instituto Universitario
Anglo Español

Posgrados



REPRESENTACIONES SOCIALES EN ÁMBITOS EDUCATIVOS

COORDINADORA: ALEJANDRA MÉNDEZ ZÚÑIGA

Primera Edición: Mayo del 2015

Editado en México

ISBN: 978-607-9063-42-9

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos

Corrección de estilo:

Rosa de Lima Moreno Luna

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido
total o parcialmente por ningún otro medio
sin la autorización por escrito de los editores.

TABLA DE CONTENIDOS

PRÓLOGO	iii
PRESENTACIÓN	vi
<i>Representaciones Sociales del Interventor Educativo, Desde la Perspectiva de los Alumnos que Cursan la Carrera.</i> Alejandra Méndez Zúñiga Universidad Pedagógica de Durango	1
<i>Representación Social y Doble Representación en la construcción de la identidad docente.</i> Ivonne Balderas Gutiérrez Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez Centro Iberoamericano de investigación, Formación y Capacitación A.C.	25
<i>Representaciones Sociales de la educación Formal. Un estudio Comparativo Basado en Datos Visuales.</i> María Cecilia Losano José Baltazar García Horta Universidad Autónoma de Nuevo León	52
<i>Representaciones Sociales sobre: Sujetos de la Educación. Formación Inicial y Continua.</i> Laura Rosell UNER de Argentina	78
<i>Las Representaciones Sociales del Cambio Climático: Implicaciones para la Educación Ambiental.</i> Raúl Calixto Flores Universidad Pedagógica Nacional	100
<i>Las Representaciones Sociales de los Docentes en Formación Acerca de la Alfabetización Inicial. Construcción y Validación de un Instrumento.</i> María del Socorro Maldonado Valenzuela Arturo Barraza Macías Universidad Pedagógica de Durango	123
<i>Representación Social de las Docentes del Nivel Preescolar sobre la Enseñanza de la Lectoescritura.</i> Ma. Leticia Galeana Reyes Universidad de INACE. Campus Distrito Federal	141
<i>Contribuições Do Imaginário Na Escuta E Observação Do Simbólico Da Educação.</i> Valeska Maria Fortes de Oliveira	167

Monique da Silva Universidad Federal de Santa María de Brasil	
<i>Las Representaciones Sociales y la Reconstrucción de las Prácticas Educativas, un Acercamiento a los Sujetos.</i> Mónica Leticia Campos Bedolla Universidad Mondragón UCO	188
<i>El Proyecto de Autonomía de la Institución Escolar de Educación Primaria.</i> Patricia Robles Estrada. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 56	220
<i>Representaciones Sociales de la Tutoría en Docentes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.</i> Sandra Flor Canales Basulto Juana Coralía Pérez Maya Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	244
<i>Asesores Técnicos de Educación Básica como Usuarios de la Producción Científica Educativa desde sus Representaciones Sociales.</i> Martha Patricia Macías Morales Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141 Guadalajara	268
<i>Representaciones Docentes y Construcción Narrativa del asesor Técnico Pedagógico en la Educación Básica de Tlaxcala.</i> Rosa Isela García Herrera Universidad Pedagógica Nacional 291/Tlaxcala Rogelio Mendoza Molina Universidad autónoma Metropolitana/ Azcapotzalco Miguel Ángel Netzahualcóyotl Netzahuatl Universidad Pedagógica Nacional 291/Tlaxcala	290
<i>Representaciones Sociales Hacia la Vejez en Niños y Niñas de Barranquilla Colombia.</i> Patricia Ruiz Tafur Guadalupe Margarita Cardeño Sanmiguel Universidad Simón Bolívar de Barranquilla Colombia.	320

PRÓLOGO

Cuando a finales del siglo XIX, y principios del siglo XX, los miembros del Círculo de Viena reivindicaron el carácter unívoco y lógico del lenguaje, se creyó en la existencia de la verdad científica, entendida en términos absolutos, y todo aquel tipo de lenguaje o contenido que no se ajustara a los cánones de la ciencia eran objetos de descalificación y etiquetados de forma peyorativa como sentido común o metafísica.

En el segundo cuarto del siglo XX, el racionalismo crítico popperiano matizó esta postura y dejó ver la importancia que tenía para la generación del conocimiento científico la teoría. Esta postura trajo como consecuencia que el lenguaje científico dejara sus pretensiones trascendentales y aceptara que los conceptos, que configuran el lenguaje científico, provienen de las teorías y que puede haber más de una de ellas. Bajo esta lógica no se puede hablar de una verdad trascendental, solo de grados de verosimilitud en función de que las teorías resistan su falsación.

Con base en estas ideas, y la evidente postura moderada de los popperianos sobre la metafísica, se dejó de ver al conocimiento, que no se generaba bajo esta lógica científica, como algo sin valor. Sin embargo, más allá del valor o pertinencia que puede tener este tipo de conocimiento para la ciencia, en la segunda mitad del siglo XX cobró relevancia entender como en este otro ámbito, el no científico, se genera el conocimiento.

Una primera respuesta la dieron los teóricos de la fenomenología social y resaltaron la importancia del concepto mundo de vida. A estos autores se les agregaron algunas nuevas propuestas como la teoría de los constructos personales y la teoría de las representaciones sociales. De estas últimas teorías es, sin lugar a dudas, la teoría de las representaciones sociales la que ha tenido mayor impacto en el ámbito académico y científico.

Con su teoría de las representaciones sociales Moscovici trató de explicar la diferencia entre el ideal de un pensamiento conforme a la ciencia, defendido a ultranza por los positivistas lógicos, y la razón y la realidad del pensamiento del mundo social, siendo este último el ámbito donde se enclava su teoría. En esta explicación Moscovici

se aleja de las tradiciones fenomenológicas y desde una perspectiva neofuncionalista esboza su teoría.

Sobre las representaciones sociales se puede escribir mucho. Se puede decir de entrada que en el concepto representaciones sociales, Moscovici integra el aspecto funcional (forma de pensamiento, actividad psíquica, etc.) y de contenido (saber empírico, cuerpo organizado de conocimiento, teorías del sentido común, etc.) de este tipo de conocimiento. Sin embargo, creo que este no es el espacio ni el lugar para hacer una reseña de su teoría. En contraparte quisiera abordar dos aspectos: a) su problemática estructural de índole conceptual, y b) la problemática metodológica ligada a su indagación empírica.

En el primer caso, y como se puede observar en el párrafo precedente, cuando se habla de representaciones sociales los conceptos se vuelven fluidos, líquidos en términos de Bauman, y altamente escurridizos en una prosa que, por momentos, pierde certeza conceptual. Creo, sin temor a equivocarme, que esta apreciación causara escozor en algunos de los partidarios de esta teoría, sin embargo, les solicito ser autocríticos; si existe alguna duda al respecto basta con revisar tres o cuatro investigaciones y ver como definen de manera diferenciada a las representaciones sociales: no es lo mismo un saber empírico, un cuerpo organizado de conocimientos, unas imágenes que condensan un conjunto de significados, una teoría del sentido común, el conjunto de creencias, valores y conocimientos, un sistema de referencia o la representación que se forma un sujeto de otro sujeto u objeto. En este punto me permito recordar a Moscovici cuando afirma que "... si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, no es nada fácil captar el concepto".

En el segundo caso se presenta una problemática similar, que se evidencia en la multiplicidad de técnicas de investigación. Algunas investigaciones aplican una sola escala de actitud y afirman estar indagando las representaciones sociales; otras utilizan entrevistas semiestructuradas y sus resultados categoriales son definidos como representaciones sociales; y otras más, por mencionar solo un caso más, utilizan técnicas específicas como tris jerarquizados y con el solo uso de palabras aisladas llegan a lo que ellos denominan representaciones sociales.

Estas dos problemáticas estructurales se presentan cual vasos comunicantes; y bajo esa analogía gráfica me permito afirmar que es imposible que, en el campo de la investigación, pensemos en conceptos sin pensar en su forma de indagación empírica. Sin embargo, es menester hacer una aclaración importante: la mención de estas problemáticas no tiene por objetivo descalificar este campo de estudio sino presentar las tareas necesarias que, a juicio del autor de estas palabras, los investigadores de este campo deben abordar, sin perder de vista la complejidad de este fenómeno y su potencialidad heurística.

Hago un alto momentáneo a mis argumentos y me permito aclarar su intencionalidad. La línea discursiva, desarrollada hasta este momento, tiene por objetivo situar a los potenciales lectores de este libro en el contexto bajo el cual se realizan las investigaciones que conforman este libro. Las tareas que desarrollaron los investigadores no fueron fáciles. Tuvieron que tomar múltiples decisiones y al final tenemos el producto aquí. Listo para su lectura.

Cada una de las investigaciones que conforman este libro tienen tras de sí a investigadores comprometidos con el campo de estudio. Pero, sobre todo, tienen análisis teóricos, decisiones metodológicas y hallazgos que conducirán a rediscutir, enriquecer o ampliar este campo de estudio. Creo que en esto radica su principal aporte.

Los estudios, agrupados en cuatro apartados: identidad profesional, formación, contenidos educativos, y sujetos, prácticas y procesos institucionales, ofrecen al lector experto, así como al neófito, un bagaje teórico conceptual importante, sin olvidar las experiencias metodológicas desarrolladas.

Solo me resta felicitar a todos investigadores, en lo general, y a la coordinadora del libro, en lo particular, por el producto logrado, e invitar a los potenciales lectores a que valoren los hallazgos, reportados en las diferentes investigaciones, en función de su capacidad heurística en el terreno teórico conceptual y metodológico.

Dr. Arturo Barraza Macías

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT (Nivel 1)

Director de las revistas "Praxis Investigativa ReDIE" y "Visión Educativa IUNAES"

PRESENTACIÓN

El presente libro, es el resultado del esfuerzo de investigadores nacionales e internacionales preocupados por contribuir y compartir el conocimiento generado sobre el ámbito educativo. Éstos, comparten la concepción de que la realidad es construida por los sujetos, pero que ésta también contribuye a la configuración del mismo mediante una relación dialéctica, tomando distancia de la posición funcionalista y empoderando al sujeto con voluntad e intencionalidad para representar su propia realidad. Si las representaciones que construye el sujeto son de naturaleza social, entonces las representaciones que poseen sobre el mundo son compartidas y se explican sólo a partir de las características identitarias del grupo de referencia.

Las anteriores concepciones sobre la realidad y el sujeto, son compartidas por la teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici, por la del imaginario social de Castoriadis y aquellas que explican la configuración de la identidad, entre otras, de manera que los investigaciones que conforman este libro retoman una o algunas de estas perspectivas teóricas, pero principalmente la teoría de Moscovici por lo que se le denomina: *Representaciones Sociales en Ámbitos Educativos*.

El texto está constituido por 14 investigaciones sobre fenómenos educativos, las cuales se organizan y se presentan en cuatro categorías: identidad profesional, formación, contenidos educativos, y sujetos, prácticas y procesos institucionales.

Los estudios categorizados como identidad profesional son: *Representaciones Sociales del Interventor Educativo, Desde la Perspectiva de los Alumnos que Cursan la Carrera*, de Alejandra Méndez Zúñiga de la Universidad Pedagógica de Durango y *Representación Social y Doble Representación en la construcción de la identidad docente*, de Ivonne Balderas Gutiérrez y Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez del Centro Iberoamericano de investigación, Formación y Capacitación A.C. El primero realizado en el estado de Durango y el segundo en Puebla México, ambos estudian la configuración de la identidad de profesionales de la educación, desde la perspectiva teórica de Representaciones Sociales.

La segunda categoría agrupa los estudios que abordan proceso de formación: *Representaciones Sociales de la educación Formal. Un estudio Comparativo Basado en Datos Visuales*, de María Cecilia Losano y José Baltazar García Horta de la Universidad Autónoma de Nuevo León y *Representaciones Sociales sobre: Sujetos de la Educación. Formación Inicial y Continua*, de Laura Rosell de la UNER de Argentina. Las dos investigaciones realizadas con metodologías cualitativas, la primera da cuenta de las Representaciones Sociales que tienen los jóvenes entre 15 y 25 años respecto a la educación formal y la segunda de las significaciones de los docentes sobre la enseñanza.

En el tercer bloque del libro se presentan los estudios sobre contenidos educativos, en este se incorporan las investigaciones: *Las Representaciones Sociales del Cambio Climático: Implicaciones para la Educación Ambiental*, de Raúl Calixto Flores de la Universidad Pedagógica Nacional; *Las Representaciones Sociales de los Docentes en Formación Acerca de la Alfabetización Inicial. Construcción y Validación de un Instrumento*, de María del Socorro Maldonado Valenzuela y Arturo Barraza Macías de la Universidad Pedagógica de Durango; y *Representación Social de las Docentes del Nivel Preescolar sobre la Enseñanza de la Lectoescritura*, de Ma. Leticia Galeana Reyes de la Universidad de INACE. Las tres investigaciones emplean la teoría de las Representaciones Sociales, la primera y la tercera desde un enfoque metodológico cualitativo y la segunda proponiendo un instrumento de investigación desde la perspectiva cuantitativa, para indagar los fenómenos de cambio climático, alfabetización inicial y enseñanza de la lectoescritura respectivamente.

La cuarta y última categoría, agrupa los estudios sobre fenómenos educativos de los sujetos, prácticas y procesos institucionales: *Contribuições Do Imaginário Na Escuta E Observação Do Simbólico Da Educação*, de Valeska Maria Fortes de Oliveira y Monique da Silva de la Universidad Federal de Santa María de Brasil; *Las Representaciones Sociales y la Reconstrucción de las Prácticas Educativas, un Acercamiento a los Sujetos*, de Mónica Leticia Campos Bedolla de la Universidad Mondragón UCO del Estado de México; *El Proyecto de Autonomía de la Institución Escolar de Educación Primaria*, de Patricia Robles Estrada de la Unidad de Servicios

de Apoyo a la Educación Regular No. 56 del Estado de México; *Representaciones Sociales de la Tutoría en Docentes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, de Sandra Flor Canales Basulto y Juana Coralia Pérez Maya de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; *Asesores Técnicos de Educación Básica como Usuarios de la Producción Científica Educativa desde sus Representaciones Sociales*, de Martha Patricia Macías Morales de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141 Guadalajara; *Representaciones Docentes y Construcción Narrativa del asesor Técnico Pedagógico en la Educación Básica de Tlaxcala*, de Rosa Isela García Herrera, Rogelio Mendoza Molina, Miguel Ángel Netzahualcóyotl Netzahuatl, la primera y el tercero de la Universidad Pedagógica Nacional 291/Tlaxcala y el segundo de la Universidad autónoma Metropolitana/ Azcapotzalco; *Representaciones Sociales Hacia la Vejez en Niños y Niñas de Barranquilla Colombia*, de Patricia Ruiz Tafur y Guadalupe Margarita Cardeño Sanmiguel de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla Colombia.

En este último bloque de estudios, se abordan prácticas y procesos institucionales, como el trabajo que viene realizando el grupo de educación e imaginario social de la Universidad de Santa María de Brasil, las representaciones que tienen los docentes de educación superior sobre la tutoría en una Universidad Autónoma de México. Además, a partir de la teoría de Representaciones Sociales e imaginario social, se analiza a los sujetos de apoyo a la educación básica como son los asesores técnicos pedagógicos en cuanto al uso que hacen del conocimiento científico generado en el campo educativo y los significados construidos sobre la función que desempeñan.

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL INTERVENTOR EDUCATIVO, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS QUE CURSAN LA CARRERA

Alejandra Méndez Zúñiga

Universidad Pedagógica de Durango

Red Durango de Investigadores Educativos

Resumen

El presente trabajo es el resultado de una indagación realizada con los alumnos de 8vo. semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) que cursan la carrera en la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), que tuvo como objetivo identificar el contenido, la actitud y el campo de representación social (RS) que los alumnos de 8vo. Semestre de la LIE de la UPD han elaborado sobre el profesional de la educación denominado "interventor educativo" durante su trayecto formativo. El abordaje de este objeto se efectúa desde la teoría de las RS de Moscovici (1961) y otros autores que han abonado importantes aportaciones a esta teoría. El estudio se desarrolla considerando la metodología plurimetodológica propuesta por Méndez (2014) para indagar fenómenos complejos y multirreferenciales como son las RS. Entre los resultados más significativos se encuentra que los alumnos durante su trayecto formativo en este programa han construido una RS instituida acerca del profesional de la intervención

Palabras clave: representación social, interventor educativo, instituido y plurimetodológico

Abstract

This work is the result of an inquiry conducted with 8 students . semester of the Bachelor of Educational Intervention (LIE) that are studying at the Pedagogical University of Durango (UPD), which aimed to identify the content, attitude and social field representation (RS) to 8 students . Semester LIE UPD prepared on professional education called "educational Controller " during his formative path . The approach of this object is made from the RS theory of Moscovici (1961) and others that have paid significant contributions to this theory. The study is developed considering the plurimetodológica methodology proposed by Méndez (2014) to investigate and multireferential complex phenomena as are the RS . Among the most significant results is that students during their formative journey in this program have built a RS instituted about professional educational intervention.

El estudio de las RS

Como ya preveían Piña y Cuevas (2004), desde finales del siglo pasado se están incrementando los estudios de RS en el ámbito educativo. Este tema es recurrente en investigadores interesados en dar cuenta de los elementos y condiciones que intervienen en la construcción de sentidos, significados, contenidos, actitudes y campos de las RS sobre:

a) *contenidos educativos* (Flores, 2010 y Guzmán, 2011); b) *Problemas escolares* (Espejel, 2012; Jiménez & Trujillo, 2012; Lozano, 2007; Peredo, 2011); c) *práctica educativa y procesos de enseñanza-aprendizaje* (Aguilar, Mazzitelli, Chacoma & Aparicio, 2011; Covarrubias-Papahiu & Martínez, 2007; Covarrubias-Papahiu & Perusquia, 2009; Gutiérrez, 2007; Guzmán, 2011; Hernández, 2007; López, 2011; Mancilla & García, 2011; Mazzitelli, Aguilar, Guirao & Oliver 2009; y Villegas, 2009); d) *construcción y uso de conocimiento científico* (Covarrubias-Papahiu & García, 2007; Garfias & Limón, 2007; y Macías, 2011); e) *institución escolar* (Hernández, 2010); f) *reformas educativas* (Ballesteros, 2011 y Dorantes, 2011); g) *actores educativos*, como los niños (Domínguez, 2003), profesores (Bartolini, D Angelo y Vivas, 2010 y Campo & Labarca, 2009) y RS de los profesores universitarios sobre estímulos académicos (Gutiérrez, Arbesú y Piña, en Mireles 2012), excelencia académica (Mireles, en Mireles 2012), buen maestro (Gutiérrez, en Mireles, 2012), actividad docente (Villegas, en Mireles 2012), institución (Cuevas, en Mireles, 2012) y autonomía institucional (Velazquez, en Mireles 2012); h) *RS de los docentes de su propio proceso formativo* (Alves, 2003 y López, 1996); e i) *carrera profesional y profesiones*, como: carrera de técnico superior universitario (Barberena, 2008), docentes médicos del IMSS (Barrón & Hernández 2007), profesionistas en educación (Bravo, 2007 y Espadas, 2011), pedagogía y pedagogos (Cardoso, 2011), comparación de dos profesiones (Piñero, 2009), psicólogos (Torres, Maheda & Aranda, 2004), y formación inicial docente (Vivanco, Bravo, Torres & Carcamo, 2010).

Como se aprecia, el estudio sobre RS es un tema fructífero de investigación en el ámbito educativo se está indagando las RS que tienen los diferentes actores educativos sobre: contenidos educativos, problemas escolares, prácticas educativas y procesos de enseñanza-aprendizaje, construcción y uso de conocimiento científico, institución escolar, reformas educativa y carreras profesionales; de estas últimas están siendo de interés las RS sobre el pedagogo y psicólogo, que podrían considerarse profesiones relativamente nuevas, aunque sobre el interventor educativo, profesional de la educación que recientemente (2002) se forma en la mayoría de las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de México, sólo se encontró una investigación

desarrollada por Espadas (2011), quien indagó las RS que tienen los alumnos de nuevo ingreso sobre la licenciatura en intervención educativa (LIE).

El profesional de la intervención educativa y la construcción de su RS

Considerando los aportes de Dubar (2002) sobre la construcción del proceso de identidad; los trabajos desarrollados por Moscovici (1961), Jodelet (1984, 2008), Méndez y Barraza (2014), entre otros, sobre la construcción de RS; esta investigación a diferencia de la realizada por Espadas (2011) quien encontró ausencia de RS particulares en los alumnos de nuevo ingreso de la LIE sobre la figura e identidad de este profesionista y de su práctica socio profesional, la presente aportación partió del supuesto que es durante su trayecto formativo que los alumnos de una profesión relativamente nueva construyen su identidad profesional al contrastar las nuevas y las antiguas creencias, saberes e identificaciones pasadas y presentes. Lo que para Dubar son las identidades “para sí” o identidades reivindicadas que resultan de una conciencia reflexiva, del cuestionamiento de las identidades atribuidas y del compromiso con un proyecto compartido; para Moscovici, Jodelet y Méndez son RS sobre fenómenos particulares que construyen grupos de personas en la prácticas sociales compartidas mediante la confrontación de sus intrasubjetividades e intersubjetividades.

En el mismo sentido que la construcción de identidades reivindicadas de Dubar (2002), la teoría de representaciones sociales planteada por Moscovici (1961) y las aportaciones que hace Jodelet (1984, 2008) a la misma, plantea que las RS son construidas por grupos de referencia durante sus procesos de interacción y comunicación en la vida cotidiana, los cuales le permiten al sujeto otorgar y compartir significados y sentidos sobre el fenómeno representado, por lo que este trabajo es el resultado del propósito de identificar las RS que han elaborado durante su trayecto formativo en este programa educativo los alumnos del último (8vo.) semestre de la LIE, de la UPD sobre el profesional de la educación denominado: “interventor educativo”.

De manera particular, los resultados de este trabajo se derivaron del propósito indagativo desde un enfoque estructural, de identificar el contenido, la actitud y el

campo de la RS que los alumnos de 8vo. Semestre de la LIE de la UPD han elaborado sobre el profesional de la educación denominado “interventor educativo” durante su trayecto formativo en este programa educativo.

La LIE, se ofertada a partir del 2002 en la mayoría de las unidades UPN, teniendo como objetivo formar un profesional de la educación que atienda necesidades sociales vigentes en la sociedad globalizada, tales como: situación de riesgo de los niños de 0 a 4 años de edad entre las atenciones prenatales y su incorporación al sistema escolar, situaciones de riesgo de dejar excluidos a sujetos que pueden incorporarse a los ámbitos de la sociedad contemporánea, situaciones que provocan la discriminación y o el racismo desde los grupos no indígenas o minoritarios, el auge de culturas juveniles distintas y atención a población que crece en su envejecimiento, necesidades de organizar y gestionar los proceso educativos y sociales, entre otras.

Para atender las citadas necesidades sociales, la UPN en el 2012 plantea un programa educativo de nivel licenciatura para formar un profesional de la educación que:

- Diseñe ambientes de aprendizaje para incidir en el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos, mediante la aplicación de modelos didáctico-pedagógicos y el uso de los recursos de la tecnología educativa. Los ambientes de aprendizaje responderán a las características de los sujetos y de los ámbitos donde se espera influir profesionalmente, con una actitud crítica y de respeto a la diversidad.
- Realice diagnósticos educativos a través del conocimiento de los paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social con una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad para conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones.
- Diseñe programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales, mediante el conocimiento y utilización de procedimientos y técnicas adecuadas a las características de los diferentes espacios de concreción institucional y áulico, partiendo del trabajo colegiado e interdisciplinario con una visión integradora.

- Planee acciones y proyectos educativos holística y estratégicamente en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, utilizando los diversos enfoques y metodologías de la planeación, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad, con el fin de racionalizar los procesos e instituciones para el logro de los objetivos determinados.
- Evalúe instituciones, procesos y sujetos tomando en cuenta los enfoques, metodologías y técnicas de evaluación a fin de que le permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética. Identifique, desarrolle y adecue proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas con base en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de la gestión, organizando y coordinando los recursos para favorecer el desarrollo de las instituciones, con responsabilidad y visión prospectiva.
- Asesore, individuos, grupos e instituciones a partir del conocimiento de enfoques, metodologías y técnicas de asesoría, identificando problemáticas, sus causas y alternativas de solución a través del análisis, sistematización y comunicación de la información que oriente la toma de decisiones con una actitud ética y responsable.

De manera que el “Interventor Educativo”, es un profesional polivalente y relativamente reciente, que como toda profesión nueva, está en proceso de configuración de su identidad, posición y reconocimiento social; pero principalmente navega en la ambigüedad laboral, por lo que es importante conocer los sentidos y significados que han construido los estudiantes de esta carrera profesional, sobre su profesión.

La UPD, con base en las necesidades detectadas en su contexto inmediato mediante sendos diagnósticos, identifica necesidades sociales referidas a la educación de los niños de 0 a 4 años de edad y a la educación de las Personas Jóvenes y Adultas. Fundamentada en estos estudios, la UPD desde el 2002, oferta la LIE en las líneas de Educación Inicial y Educación de las Personas Jóvenes y Adultas. Los alumnos de este programa educativo, al igual que los de la mayoría de las diferentes

líneas profesionalizantes ofertadas en las unidades UPN del país, se están incorporando al campo laboral docente y no propiamente al desempeño profesional en el campo de la intervención educativa.

De manera que resulta importante conocer las RS que construyen los alumnos de la LIE, sobre su propia profesión, imagen que de alguna manera interviene en su desempeño académico, en la visión de su desempeño profesional y finalmente en sus expectativas laborales.

El conocer la RS que construyen los alumnos de la LIE, sobre la función del interventor educativo, permitirá a la UPD, definir líneas de acción para reorientar los procesos de enseñanza aprendizaje para potenciar el logro de las competencias generales y específicas de cada una de las líneas profesionalizantes de esta carrera educativa; y de esta manera, formar un profesional que construya una imagen representacional e identidad profesional de “interventor educativo”.

Metodología para el estudio de la rs sobre el interventor educativo

Para estudiar las RS que tienen los alumnos de la LIE, sobre la profesión de “interventor educativo”, se emplea el enfoque de investigación plurimetodológico, a fin de continuar empleado la propuesta metodológica que se validó en indagaciones anteriores (Méndez & Barraza, 2014), como fue el estudio de las RS sobre el desarrollo profesional, de un actor educativo importante como es el docente.

La presente investigación se realiza mediante un *diseño de dos etapas*, de aplicación independiente que es un nivel de clasificación de la combinación entre los enfoques cuantitativos y cualitativos que plantean Hernández, Fernández & Baptista (2006) considerando las aportaciones de Greene y Caracelli (2002), Creswell (2005) y Mertens (2005). En esta investigación se desarrolla la modalidad: diseños vinculados o modelo de dos etapas por derivación, semejante a lo que denomina Abric (2011), aplicación de fases sucesivas, ésta consiste en que la siguiente etapa se construye con referencia a la inmediata anterior, es decir las etapas son secuenciadas.

Para identificar el contenido y campo de representación de la RS que tienen los alumnos de la LIE de la UPD, sobre la profesión de interventor educativo, se emplea la asociación libre correspondiente a los métodos asociativos. El análisis de la información de la carta de asociación libre se realiza mediante la frecuencia absoluta y la frecuencia relativa, aplicando a ésta última, el análisis estadístico por cuartiles. Para identificar la actitud, que es el otro componente, aparte de la información y campo de representación de la RS de acuerdo a la vertiente estructural, se aplica la técnica de la encuesta mediante un cuestionario tipo lickert con un Alfa de Cronbach de .88 que se deriva de la aplicación de la carta de asociación libre. Dicho instrumento se diseña considerando los 32 términos que obtuvieron una frecuencia absoluta más alta y que se ubican la mayoría de éstos en el cuarto cuartil.

Los participantes en esta indagación, son 16 hombres y 39 mujeres en total 55 alumnos, con una media de 22 años de edad que cursan el 8vo. Semestre de la carrera de Intervención Educativa, en la UPD. se eligen los alumnos que se encuentran el último semestre de la carrera, debido a que se considera que durante su trayecto formativo ya han construido una imagen representacional respecto a la profesión de interventor educativo.

En esta investigación se emplea la triangulación como técnica heurística de control de calidad constructivista (Ruiz, 1999). Los hallazgos encontrados mediante las técnicas aplicadas secuencialmente, se triangulan con la teoría y los resultados develados por otros investigadores.

Modelo teórico para el abordaje de la RS sobre el interventor educativo

Las RS que tienen los alumnos de 8vo. Semestre de la LIE, de la UPD, se estudia desde la psicología social europea, a partir de los aportes de Moscovici respecto a la forma en que las personas construyen y son construidas por la realidad social, cuyo objeto de conocimiento es el sentido común considerando su génesis desde el plano cognitivo y social y como forma de construcción de la realidad. La teoría de representación social (TRS), constituye una manera particular de enfocar la

construcción social de la realidad, considerando por igual las dimensiones cognitivas y sociales en la construcción de la realidad.

De acuerdo con Ibañez (1988), la visión personal de la realidad no es un proceso meramente individual e idiosincrático. Las inserciones del individuo en diversas categorías sociales y su adscripción a distintos grupos constituyen fuentes de determinación que inciden en la elaboración individual de la realidad social, generando visiones compartidas e interpretaciones similares de los acontecimientos.

Concepto y funciones de la RS.

Para Moscovici (1979), la RS es una modalidad particular de conocimiento cotidiano, no reductible a otros tipos de pensamiento social, como pueden ser los mitos, ideologías, valores, actitudes, creencias u opiniones, entre otros; concibiendo a la RS no como una sumatoria o agregación de estos elementos, sino al adoptar éstos, una organización o estructura psicológica de manera integrada, engarzados como un sistema sobre un fenómeno cuyas condiciones de producción son equivocadamente de tipo social, puede llegar a constituir una RS (Giacomono, en Ibañez, 1988).

La RS como conocimiento socialmente elaborado y compartido, considerando su carácter estable y dinámico, desde la vertiente procesual se le reconoce como proceso instituido e instituyente (Jodelet, en Ibañez, 1988). La RS instituida, genera productos que desde un carácter pragmático permite a los sujetos actuar y comunicarse en su contexto social, mediante símbolos, sentidos y significados compartidos; y como proceso instituyente la RS interviene en la elaboración de la sociedad y de manera particular el conocimiento cotidiano permite a los sujetos comunicarse y dominar su entorno social.

Desde la vertiente socioestructural, para Doise (en Ibañez, 1988), existe conexión entre la RS como entidad mental o simbólica con factores socioestructurales, como son las prácticas y posiciones sociales; de manera que en la RS, se organizan los procesos simbólicos implicados en las relaciones sociales de los grupos de pertenencia, es así como ésta adquiere sentido y significado particular de acuerdo a grupos sociales o de interés.

Por otra parte, la vertiente estructural (Abric, 2011), se centra en los procesos cognitivos. Estudia la estructura de la RS, con la teoría del núcleo central y periférico.

En definitiva, el concepto de RS es complejo y polifacético, difícil de conceptualizar en una expresión condensada. De acuerdo al acercamiento o las finalidades de los investigadores pueden coincidir con uno o unos aspectos de los diferentes acercamientos con el concepto o de manera general con la teoría sobre las RS, o bien tener diferentes modos de apropiarse de la teoría, desde las vertientes estructurales, procesuales o socioestructurales (Banchs 1986).

Al igual que en otro trabajo (Méndez & Barraza, 2014) en éste, conceptualizamos a la RS como “conjunto instituido e instituyente de naturaleza social, de informaciones, creencias, opiniones y actitudes que se integran como una totalidad, caracterizado por una organización y estructura particular construida por un grupo social; dicha RS, permite al grupo de referencia, otorgar sentido, significado e interpretar la realidad social en la que se contextualiza el fenómeno representado” (p.46).

De acuerdo con Abric (2011) la RS tiene funciones de: interpretar y construir la realidad social, lo que denomina el saber; de orientar los comportamientos y las prácticas; hacer posible la comunicación entre individuos; conformar la identidad grupal e individual mediante la confirmación del sentido de pertenencia y facilitar las relaciones entre sus miembros, acrecentando sus ideas y opiniones; hacer posible relaciones intergrupales; justificar acciones y posiciones ante un determinado hecho social. Sandoval (1997, en Araya, 2002) incorpora, aparte de las reconocidas por Abric, las funciones de comprender, que es la que hace posible pensar el mundo y sus relaciones y la función de valor, que permite calificar o enjuiciar hechos.

Estructura y mecanismos internos de la RS.

La presente investigación se realiza desde un enfoque preferentemente estructural, en esta vertiente, preocupa identificar la estructura o núcleo central y periférico, y desarrollar explicaciones de las funciones de la estructura. _ontológicamente busca

aprehender tanto mecanismos cognitivos de construcción como: funciones, dimensiones y elementos de la estructura cognitiva.

Para la vertiente estructural los elementos que componen una RS son variados en cuanto a su procedencia y naturaleza, de manera que los valores, las opiniones, las actitudes, las creencias, las imágenes, las informaciones, es un conjunto heterogéneo, pero que como una unidad funcional, fuertemente organizada, pueden llegar a ser una fuerte estructura integradora conceptualizada como RS. De acuerdo con Moscovici (1961, en Ibáñez, 1988) el contenido de la RS orienta la conducta social y el pensamiento de los miembros de los grupos sociales en la vida cotidiana y se estructura en tres ejes: *actitud, información y campo de representación*.

La *actitud* “se manifiesta como la disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación y expresa por lo tanto la orientación evaluativa en relación a ese objeto” (Ibáñez, 1988, p.184). Es el componente afectivo que permite hacer una evaluación de la representación de manera dinámica y orienta la conducta hacia el objeto representado. Para Moscovici, la actitud es la más fuerte de las tres dimensiones que integran la RS, por lo que refiere que “es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (en Casco, 2003, p.121).

La *información* la conforman la suma de conocimiento que posee un individuo o un grupo social sobre un determinado hecho o acontecimiento; la forma como un grupo organiza los datos con que cuenta, las fuentes a través de las cuales llega la información. La información sobre los objetos representados puede variar tanto en cantidad como en calidad. Esta variación puede proceder de las diferencias en las pertenencias grupales y ubicaciones sociales, principalmente en el acceso que tengan a la información.

El *campo de representación*, de acuerdo con Moscovici (1979) alude al contenido concreto y limitado de las proposiciones que refieren a un aspecto preciso del objeto de representación, son los elementos determinados y específicos que hacen alusión a un objeto. El campo de representación también indica la ordenación y jerarquización de los

elementos que configuran el contenido de la misma y a la organización interna de los elementos cuando quedan integrados en la representación.

La RS que poseen los alumnos de la LIE sobre el profesional de la intervención educativa

Información de la RS sobre el interventor educativo

La *información* (Moscovici, 1961) que han construido los alumnos de la carrera de la LIE sobre el interventor educativo, como se puede apreciar en la tabla 1 es muy diversa, ya que relacionan 119 términos con este profesional de la educación. Aunque la información es amplia y diversa se concentra principalmente en los conceptos de diagnóstico, investigación, proyectos, educación, intervención, diseño, capacitación, evaluación, solución, problemáticas y apoyar, que son los que alcanzaron los valores absolutos más altos (de 73% a 17%) en la técnica de asociación libre.

Tabla 1.

Jerarquización de términos asociados con el profesional de la intervención educativa

No.	Categoría.	Valor Absoluto.	Valor Relativo
1	Diagnóstico/Identificar problemas	39	73
2	Investigación/Investigador	33	69
3	Proyectos	30	59
4	Educación/Educar	29	45
5	Intervenir/intervención/Interventor	21	38
6	Diseñar: Proyectos/Programas/Curriculum	20	32
7	Evaluación/instituciones/personas	20	27
8	Ayudar/Apoyar/Guiar	16	17
9	Capacitación/Capacita (EPJA)	15	28
10	Solución/Resolver	15	21
11	Problemáticas/Necesidades/Problemas sociales	13	20
12	Innovación/Innovar/Innovador	12	14
13	Sociedad-social	11	12
14	Mejora/educativa/Estrategias/Vida/Ambientes	10	13
15	Trabajo:seguro/escaso	9	7
16	Planeación/Planificación/Programar	8	12
17	Estrategias intervención/Alternativas	8	11
18	Ambientes de aprendizaje	8	9
19	Observación	7	11
20	Contexto/realidad/ambiente	6	10

Continúa tabla 1

21	Propuestas/promueve/propone/Propositivo	5	6
22	Desarrollo/Desarrollar	5	6
23	Fortalecedor/Fortalecer	5	4
24	Pedagogía/Servicio pedagógico	4	9
25	Asesoría/Asesora grupos	4	7
26	Familia	4	3
27	Transformar	3	6
28	Metodología	3	5
29	Análisis/Analiza	3	5
30	Revolucionar/Revolucionario	3	5
31	Población	3	4
32	Niños	3	4
33	Socialización	3	4
34	Conocimiento	3	3
35	Instrumentos Inv.	3	3
36	Educación inicial	3	3
37	Calidad educativa/calidad	3	3
38	Currículo	3	3
39	Organización educativa	3	3
40	Relaciones sociales/Relacionarse	3	3
41	Colaborar/equipo	3	3
42	Motivación	3	3
43	Institución/Escuela	3	3
44	Comunidad	3	1
45	Creativo	2	5
46	Humanista/Humanidad	2	4
47	Orientar	2	4
48	Primera infancia	2	4
49	Compromiso	2	4
50	Comunicación: Niños/Padres de Familia	2	3
51	Actitudes	2	3
52	Programas/Plan	2	3
53	Alumnos	2	3
54	Crítico	2	3
55	Recursos humanos	2	3
56	Política/Político	2	3
57	Trabajos	2	3
58	Capaz	2	2
59	Maestro Frente a grupo	2	2
60	Documentos/Documentación	2	2
61	Maestros	2	2
62	Cambio	2	2
63	Recopilar información	2	2
64	Resultados	2	2
65	Teorías	2	1
66	Práctico	2	1
67	Desarrollo Psicosocial	2	1
68	Enseñanza/Instruir	2	1
69	Valorar datos	2	1
70	Paradigma	2	.8
71	Profesional de educación	1	3
72	Acción	1	3
73	Actualización	1	2

Continua tabla 1

74	Trabajo con personas	1	2
75	Seriedad	1	2
76	Proceso evolutivo	1	2
77	Psicología	1	2
78	Tesis	1	2
79	Agente educativo	1	2
80	Alegría	1	2
81	Justicia social	1	2
82	Administración	1	2
83	Cuidador niños	1	2
84	Tratar	1	2
85	Renovación	1	2
86	Eficacia	1	2
87	Apoyo docente	1	2
88	Formadora	1	1
89	No maestro pero pueden serlo	1	1
90	Accesibilidad	1	1
91	Políticas públicas	1	1
92	Convivencia	1	1
93	Empresas	1	1
94	Responsable	1	1
95	Tolerante	1	1
96	Competencias	1	1
97	Padres de Familia	1	.8
98	Activo	1	.8
99	Aportadores	1	.8
100	Materias	1	.8
101	Bienestar social	1	.8
102	Recursos Didácticos	1	.5
103	Campos de trabajo	1	.5
104	Equidad	1	.5
105	Facilidades	1	.5
106	Técnicas cualitativas	1	.5
107	Eficiente	1	.5
108	Carrera	1	.5
109	Personas académicas	1	.5
110	Aprendizaje	1	.5
111	EPJA	1	.3
112	Visión	1	.3
113	Diálogo	1	.3
114	Tecnologías	1	.3
115	Técnicas cuantitativas	1	.3
116	Lector	1	.3
117	Habilidades	1	.3
118	Sobresaliente	1	.3
119	Igualdad	1	.3

Mientras que: padres de familia, activos, aportadores, materiales, bienestar social, recursos didácticos, campos de trabajo, equidad, facilidades, técnicas cualitativas, eficiente, carrera, personas académicas, aprendizaje, educación para las

personas jóvenes y adultas, visión, diálogo, tecnologías, técnicas cuantitativas, lector, habilidades, sobresaliente e igualdad; es la información que en menor medida (de .8% a .3%) han esquematizado los alumnos de esta carrera debido a que son conceptos aislados que aluden a técnicas de investigación, habilidades profesionales, recursos y tecnologías; que los alumnos consideran como complemento de su formación académica.

Como se precia en este primer análisis, la información como elemento importante para la configuración de RS que tienen los alumnos indagados sobre el profesional de la intervención educativa, alude principalmente al objeto y finalidades de la intervención, así como a las competencias profesionales que se pretenden desarrollar mediante los espacios curriculares programados. De acuerdo a la teoría de RS, es la información que a partir de sus conocimientos previos y el tránsito por la carrera han seleccionado, esquematizado y finalmente naturalizado para objetivar en el sentido de hacer accesible a su pensamiento esta nueva profesión .

La información que poseen los alumnos obedece a la parte instituida (Jodelet, en Ibañez, 1988) del programa, lo que los docentes pretenden formar en ellos y que les permite desde una cuestión pragmática comunicarse y desenvolverse en el contexto del programa y de la institución misma, pero que finalmente no da cuenta de la dimensión instituyente que sería las competencias profesionales reconocidas por ellos, las que han desarrollado y que pueden desempeñar en contextos reales.

Actitud de la RS sobre el interventor educativo

En cuanto a la *actitud*, que tienen los alumnos sobre el interventor educativo derivada de la aplicación del escalamiento lickert de los 32 términos que alcanzaron los más altos valores absolutos y relativos en la asociación libre, se encuentra que para éstos, todos los términos son positivos (con una media desde 3.1 hasta 3.7), a excepción de trabajo que alcanza una media de 2.0 lo que de acuerdo al escalamiento empleado este término les resulta negativo.

El que para los alumnos el término trabajo sea negativo, posiblemente obedezca a lo que se afirmaba anteriormente, que el contexto educativo y de manera general la

estructura económica social del estado de Durango no cuenta con claros espacios laborales donde pueda desempeñarse este profesional polivalente (en el programa de la LIE, la polivalencia se considera como aquella capacidad de diversificación del perfil profesional como: diseñar, asesorar, evaluar, crear ambientes de aprendizaje, entre otras competencias que le permitan adaptarse al mercado laboral cambiante); pero por otra parte, el programa no los ha formado para crear sus propios espacios laborales. Generalmente los egresados aspiran a empleos visibles y "permanentes" en el sector educativo público, como es el trabajo docente, profesión para la cual no fueron formados.

Si consideramos que de acuerdo con Moscovici (1961), la actitud en su carácter evaluativo es la más fuerte de los tres elementos de la RS, en cuanto a que actuamos y nos relacionamos con los fenómenos representados de acuerdo a la posición tomada sobre ellos, el hecho que los alumnos consideren el trabajo como un término negativo sobre el interventor educativo y siendo éste donde van a desarrollarse profesionalmente, resulta un aspecto ineludible de considerar en las políticas que se desarrollen en el programa en cuestión.

Campo representacional de la RS sobre el interventor educativo

De acuerdo con Moscovici (1961), otro elemento importante en la RS es el *campo de representación*, el cual se organiza en torno al esquema o núcleo figurativo que constituye la parte más sólida de la representación, ejerce una función organizadora y confiere significado al conjunto de los demás elementos de la representación.

Para identificar el campo representacional, en cuanto núcleo central que le da sentido y significado a la RS que poseen los alumnos sobre el interventor educativo, como se observa en la tabla 2, la información derivada de la técnica de asociación libre se agrupó en 10 categorías: competencias (8 términos), habilidades (10 términos), actitudes (10 términos), objeto de intervención (13 términos), finalidad de intervención (20 términos), acciones para concretar intervención (12 términos), desempeño

profesional (12 términos), líneas profesionalizantes (6 términos), identidad profesional (14 términos) y contenido disciplinar (13 términos); como se aprecia, cada uno de los términos se ubican en diferentes cuartiles.

Tabla 2.

Categorías por cuartiles

Categorías	Terminos	1er Cuartil	2do. Cuartil	3er. Cuartil	4to. Cuartil
Competencias	1. Diagnóstico/ identificar problemas				73
	2. Proyectos				59
	3. Diseñar: proyectos/programas/curriculum				32
	4. Evaluar: Instituciones/personas				27
	5. Planeación/planificación/programar				12
	6. Ambientes de aprendizaje				9
	7. Asesoría/asesorar grupos				7
	8. Competencias	1			
Habilidades	1. Análisis/analiza			5	
	2. Socialización			4	
	3. Colaborar/equipo		3		
	4. Comunicación: niños/padres de familia		3		
	5. Valorar datos	1			
	6. Observación				11
	7. Habilidades	.3			
	8. Convivencia	1			
	9. Relaciones sociales/relacionarse		3		
	10. Práctico	1			
Actitudes	1. Creativo			5	
	2. Humanista/Humanidad			4	
	3. Compromiso			4	
	4. Actitudes		3		
	5. Crítico		3		
	6. Seriedad	2			
	7. Alegría	2			
	8. Accesibilidad	1			
	9. Responsable	1			
	10. Tolerante	1			
Objeto de Intervención	1. Problemáticas/necesidades/problemas sociales				20
	2. Sociedad/social				12
	3. Contexto/Realidad/Ambiente				10
	4. Familia		3		
	5. Población			4	
	6. Niños			4	
	7. Curriculum				7
	8. Institución/Escuela		3		

Continua tabla 2

	9. Comunidad	1			
	10. Programas/Plan		3		
	11. Alumnos		3		
	12. Padres de Familia	.8			
	13 Trabajo con personas	2			
Finalidad de Intervención	1. Ayudar/apoyar/guiar				17
	2. Solución/resolver				21
	3. Innovación/innovar/innovador				14
	4. Mejora: educativa/estrategias/vida/ambientes				13
	5. Propuestas/propositivo/propone/promueve			6	
	6. Desarrollo/desarrollar			6	
	7. Fortalecer/fortalecedor			4	
	8. Transformar			6	
	9. Revolucionar/revolucionario			5	
	10. Calidad/calidad educativa		3		
	11. Orientar			4	
	12. Resultados	2			
	13. Justicia social	2			
	14. Renovación	2			
	15. Cambio	2			
	16. Formadora	1			
	17. Bienestar social	.8			
	18. Equidad	.5			
	19. Facilidades	.5			
	20. Igualdad	.3			
Acciones para concretar intervención	1. Organización educativa		3		
	2. Estrategias/alternativas de intervención				11
	3. Metodología			5	
	4. Instrumentos investigación		3		
	5. Administración	2			
	6. Tratar	2			
	7. Recursos didácticos	.5			
	8. Tecnologías	.3			
	9. Tecnicas cuantitativas	.3			
	10. Recopilar información	2			
	11. Técnicas cualitativas	.5			
	12. Acción		3		
Desempeño Profesional	1. Investigador/investigación				69
	2. Educar/educación				45
	3. Intervenir/intervención/interventor				38
	4. Capacitación/capacita (EPJA)				28
	5. Trabajo/seguro/escaso				7
	6. Política/político		3		
	7. Maestros	2			
	8. Maestro frente a grupo	2			
	9. Enseñanza/instruir	1			
	10. Apoyo docente	2			

Continúa tabla 2

	11. No maestro pero puede serlo	1			
	12. Campos de trabajo	.5			
Líneas Profesionalizantes	1. Educación inicial		3		
	1. Primera infancia		4		
	2. Recursos humanos	.3			
	3. Cuidador niños	2			
	4. Empresas	1			
	5. EPJA	.3			
Identidad Profesional	1. Capaz	2			
	2. Profesional de la educación		3		
	3. Actualización	2			
	4. Agente educativo	2			
	5. Eficacia	2			
	6. Aportadores	.8			
	7. Eficiente	.5			
	8. Carrera	.5			
	9. Personas académicas	.5			
	10. Visión	.3			
	11. Diálogo	.3			
	12. Lector	.3			
	13. Sobresaliente	.3			
	14. Activo	.8			
Contenido Disciplinar	1. Pedagogía/servicio pedagógico				9
	2. Conocimiento		3		
	3. Trabajos		3		
	4. Documentos /documentación	2			
	5. Teorías	1			
	6. Desarrollo psicosocial	1			
	7. Paradigma	.8			
	8. Psicología	2			
	9. Tesis	2			
	10. Políticas públicas	1			
	11. Materias	.8			
	12. Aprendizaje	.5			
	13. Proceso evolutivo	2			

De acuerdo a las 10 categorías identificadas, la cantidad de términos que alcanzan los más altos cuartiles (3ero. Y 4to.) en cada una de las categorías y considerando el esquema desarrollado por Mireles (2014), se puede afirmar que la RS que poseen los alumnos indagados sobre el profesional de la intervención educativa posee un núcleo figurativo caracterizado por un consenso, unidad y complementariedad.

Como se puede apreciar en la figura 1, la RS sobre el interventor educativo se concentra principalmente en cuatro categorías: competencias, desempeño profesional, finalidad y objeto de intervención; también estas categorías mantienen unidad ya que están relacionadas entre sí y complementariedad debido a que cada categoría permite dar sentido y significado al profesional de la intervención educativa.

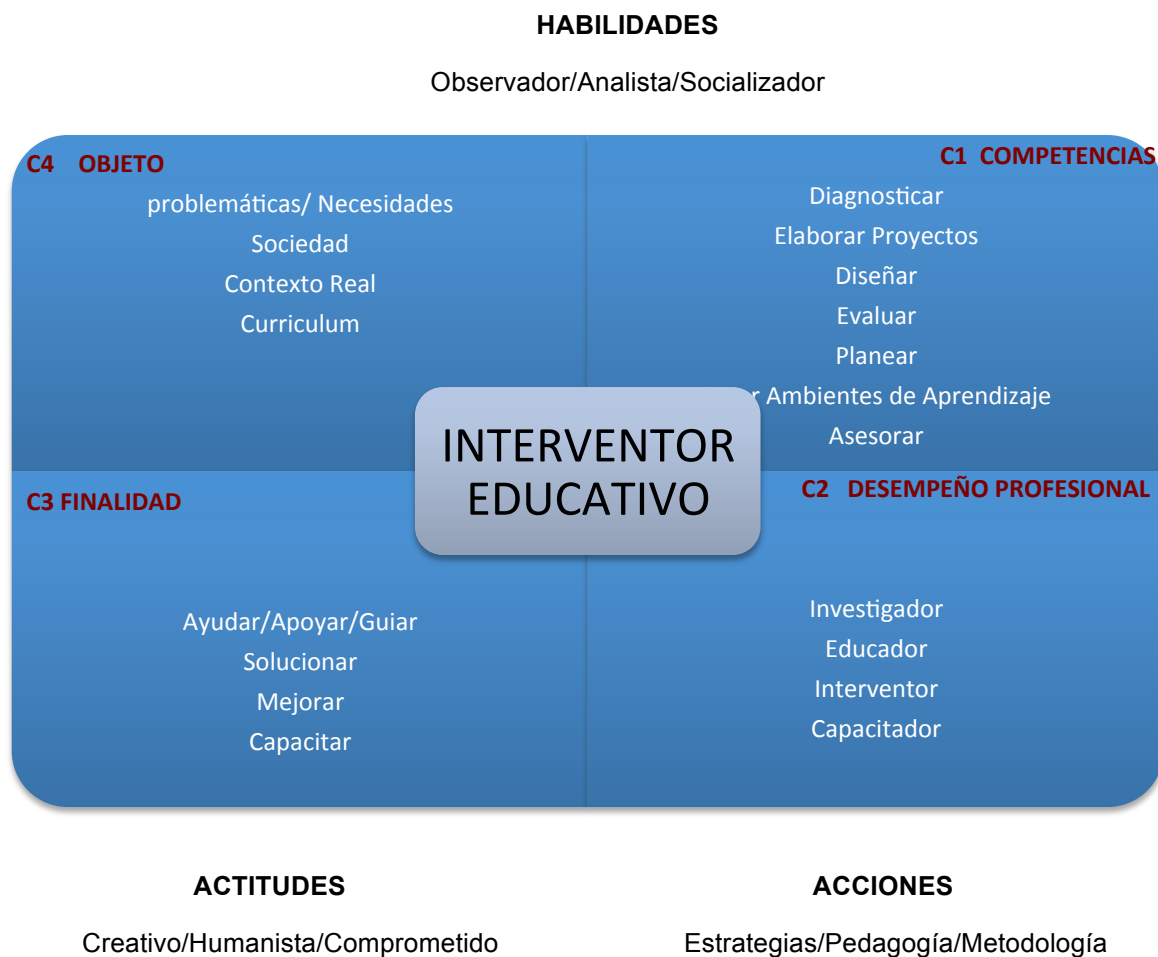


Figura 1.

Campo de representación del interventor educativo

La RS que han objetivado los alumnos sobre su propia profesión en el transcurso de su trayecto académico en este programa educativo, que finalmente les permite hacer concreta esta imagen abstracta es que *el interventor educativo es un profesional investigador, educador, interventor y capacitador que tiene como objeto de intervención las necesidades y problemáticas de un contexto social real y curricular,*

dicha intervención la desarrolla mediante las competencias, actitudes y habilidades que configuran su perfil profesional, a fin de apoyar, guiar, solucionar y mejorar las situaciones socioeducativas identificadas. De acuerdo con Jodelet (1984), mediante esta objetivación que han hecho los alumnos sobre su propia profesión, les permite actuar en el contexto del programa educativo y de la propia institución.

Por otra parte, de acuerdo al modelo tridimensional desarrollado por Méndez & Barraza (2014), el cual coloca como eje al sujeto de Touraine (2007), como aquel que posee voluntad y libertad de afirmación de su singularidad y reivindicación identitaria; quién de manera emancipadora de acuerdo a la intencionalidad consciente que le significa el fenómeno representado, va a fundar su representación y su orientación actitudinal de sujeción o resistencia hacia el fenómeno representado. Aunque el hecho de considerar los alumnos de manera positiva casi todos los terminos relacionados con el interventor educativo parecería una actitud de sujetamiento, sin embargo el reconocer una actitud negativa hacia el trabajo que están desarrollado los egresados y la carencia del mismo, los alumnos manifiestan una actitud de resistencia respecto al campo laboral donde se están desempeñando profesionalmente los interventores.

Considerando el citado modelo, en la RS que tienen los alumnos sobre esta profesión, se identifican dispositivos (Foucault, 2007) en tanto entramados de relaciones de saber y poder inmanentes a las relaciones intersubjetivas. Por un lado, en tanto dispositivo externo, los alumnos han incorporado el discurso de las ideologías institucionales sobre la profesión del interventor educativo, como aquella que su objeto de intervención son las problemáticas sociales y que su finalidad es la resolución de las mismas mediante la puesta en acción de sus competencias profesionales. Por otra parte, los dispositivos internos, como las necesidades, motivaciones, intereses y actitudes hacia en tanto subjetividades construidas y reconstruidas mediante los intercambios sociales, han logrado internalizarse en el inconsciente institucionalizado (Lapassade, 1985) de los alumnos, de manera que también detentan el saber y poder en tanto ideologías institucionalizadas internalizadas en la subjetividad del individuo, y finalmente justifican (Abric, 2011) las acciones y posiciones que tienen los alumnos sobre el profesional de la intervención educativa.

A manera de conclusión

Los alumnos de la LIE de la UPD, han construido durante su trayecto formativo una RS sobre el profesional de la intervención educativa de acuerdo a los propósitos del programa (2002), debido a que se identifica como núcleo central la objetivación en ellos de que esta profesión les permitirá intervenir en problemáticas o necesidades sociales relacionadas con la línea profesional que se formaron: educación inicial o educación de las personas jóvenes y adultas, a fin de ayudar a su solución o mejora, mediante el desempeño de las competencias profesionales desarrolladas. Esta RS que han construido los alumnos sobre este profesional de la educación, refiere a la parte instituida (Jodelet, 1984) que en tanto marcos ideológicos institucionales y dispositivos externos (Foucault, 2007) se les impone desde el inicio del programa educativo a través de los cursos de inducción a la carrera y en los espacios curriculares programados para ello.

La anterior RS y el hecho de que los alumnos valoren al objeto, finalidad, competencias profesionales y desempeño profesional del interventor educativo como positivos, da cuenta de una actitud de sujetamiento debido a que es coherente con los propósitos del programa; pero también, el que consideren al trabajo donde se está desempeñando este profesional de la educación como negativo pudiera develar una actitud de resistencia, debido a que el campo laboral es un aspecto de suma importancia para cualquier profesión, y al percibir que no es congruente con las competencias desarrolladas, pudiera estar ocasionando frustración y desánimo tanto en los alumnos que cursan la carrera como en los egresados.

Considerando el modelo tridimensional que explica la construcción de RS (Méndez & Barraza, 2014) como un proceso mutiferreferencial y con alto grado de opacidad donde interviene las dimensiones: intrasubjetiva, intersubjetiva y transubjetivas planteadas por Jodelet (1984), el concepto de dispositivo desde el punto de vista de Foucault (2007) y la autonomía relativa del sujeto en tanto se le reconoce con voluntad e intencionalidad de actuación (Touraine, 2007), la RS que han construido los alumnos de la LIE de la UPD sobre el profesional de la intervención educativa, la realizan a partir los conocimientos previos y expectativas que tienen sobre

la carrera y en las mediaciones con los espacios curriculares del programa mediante los procesos de intercambio y comunicación intersubjetivos tanto con sus compañeros, docentes, autoridades, entidades receptoras de prácticas profesionales y durante el desarrollo del programa mismo, de manera relativamente autónoma, esto último, en tanto sujetos con intencionalidad y voluntad pero enmarcados en ideologías institucionales. Es a partir de la mediación entre sus subjetividades, procesos intersubjetivos enmarcados en los transubjetivos que construyen una posición sobre la profesión.

La valoración de la RS sobre el profesional de la intervención educativa que han construido los alumnos a través de la mediación en las tres esferas de la RS definidas anteriormente, es de sujetamiento en tanto obedece a lo planteado en el programa educativo, pero se identifican rasgos de resistencia debido que consideran negativo el campo laboral donde se están desempeñando los egresados. Si consideramos que la actitud de acuerdo con Moscovici (1961) es la más fuerte de los tres elementos de la RS debido a que actuamos en la realidad de acuerdo a la posición tomada sobre los fenómenos, resulta impostergable considerar el tema del campo laboral en las políticas desarrolladas en este programa educativo.

REFERENCIAS

- Abric, J.C. (2011). *Prácticas sociales y representaciones*. Tercera ed. México: Coyoacán.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de ciencias sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Costa Rica. Ed. Agencia Sueca para el desarrollo internacional. En <http://www.flacso.or.cr>.
- Banchs, M. A. (1986). Concepto de representación social. Análisis comparativo. Publicación de la escuela de psicología. *CCV, Revista Costarricense de psicología*. 5 (89); 27-40.
- Barberena, D. M. (2008). *Las RS de los alumnos de sexto semestre de bachillerato sobre la carrera de técnico superior universitario en la Universidad Tecnológica de Tulancingo y su repercusión en la matrícula*. Tesis Doctoral del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperada el 8 de octubre de 2012 de <http://www.uaeh.edu.mx/docencia/Tesis/icshu/doctorado/documentos/Las%20representaciones%20sociales.pdf>.
- Barrón, M.T. & Hernández, J.M.V. (2007). *Las Representaciones Sociales en los Docentes Médicos Del Instituto Mexicano Del Seguro Social*. Memoria IX Congreso COMIE, Mérida, México.
- Berger P. & Luckmann T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bravo, G. (2007). *La formación de profesionistas de la educación en tres unidades públicas. Un estudio de las representaciones sociales de los estudiantes*. FES Aragón de la UNAM. Memoria IX Congreso COMIE, Mérida, México.
- Cardoso, J. N. (2011). *Contenido y estructura de RS de pedagogía y pedagogos en docentes de ciencias*. Universidad de Burgos Brasil. Tesis doctorado. En dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/161/1/Cardoso_Brabo.pdf.
- Casco, F. J. (2003). *Ideas y representaciones sociales de la adolescencia*. Tesis Doctoral de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla. Recuperada el 8 de octubre de 2012 de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/611/ideas-y-representaciones-sociales-de-la-adolescencia/>
- Dubar Claude (2002) *las crisis de las identidades*. La interpretación de una mutación. Trad. José Miguel Marcén, Barcelona: Bellaterra.
- Espadas, C. (2011). *RS que tienen los estudiantes de nuevo ingreso sobre la LIE en la UPN 113*. Memoria del XI Congreso COMIE, México, D.F.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder, en H. Dreyfus y Paul Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México: UNAM.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la clínica: Una arqueología de la mirada médica*, México: Madrid: Siglo XXI.
- Hernández, R., Fernandez C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta ed. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Ibañez T. (1988). *Ideología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai.
- Jodelet, D. (1984). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En S. Moscovici (comp.) *Psicología Social II*. Barcelona, España: Paidós.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*. 3(5); 32-63. En <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.5/mx/>.
- Méndez, A. Y Barraza A. (2014). Una mirada al desarrollo profesional de docentes de primaria desde las representaciones sociales. Estudio plurimetodológico. Recuperado el 19 de noviembre de 2014 de www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Alejandra.pdf.

- Mireles, O. (coordinadora). (2014). Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior. México: Futura.
- Moscovici, S. (1961). *La psychoanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Piña Osorio J.M. & Cuevas Y. (2004). La teoría de representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*. 26 (105-106); 102-124.
- Piñero, S. (2009). *La enfermería y la medicina: orígenes sociales y representaciones de dos profesiones*. Memoria Congreso COMIE, Veracruz, México.
- Ruiz Olabuénaga J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2da. Edición. Bilbao: Artes gráficas Rontegui, S.AL.
- Touraine, A. (2007). *Penser autrement*. París Francia: Fayard.
- Universidad Pedagógica Nacional, (2002). Programa educativo de la carrera de Intervención Educativa.
- Vivanco, M. G.; Bravo Rivera C. N.; Torres Candia M. A. & Carcamo Vasquez H. G. (2010). Representaciones sociales de estudiantes acerca de su formación inicial docente. *Horizontes educativos*. 15 (1); 53-67. Disponible en <http://redalyc.uaemes.mx/src/inicio/ArtpdfRed.jsp?iCve=97916218005>

REPRESENTACIÓN SOCIAL Y DOBLE REPRESENTACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

Ivonne Balderas Gutiérrez
Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez
Centro Iberoamericano de Investigación, Formación
y Capacitación A.C. (CIIFAC).

Resumen

Este trabajo es parte de los resultados de una investigación referida a la construcción de la identidad docente. El estudio realizado fue de tipo cualitativo; a partir de la teoría de la identidad elaboramos el guión de entrevistas. Los sujetos de estudio fueron docentes de nivel medio superior y formación técnica profesional. Resultado del análisis de las entrevistas presentamos por una parte, las representaciones sociales expresadas en las narraciones docentes y por la otra, lo que hemos denominado doble representación. Debido al abordaje teórico desde diferentes dimensiones de la identidad, la relación entre ambos conceptos es estrecha. De tal manera que en la construcción identitaria, los docentes recurren a una serie de representaciones tendientes a reafirmar su identidad cotidianamente.

Palabras clave: investigación cualitativa, relatos de vida, identidad profesional, identidad laboral e identidad docente.

Abstract

This work is part of the results of one referring to the construction of teacher identity research. The study was qualitative; from the identity theory developed the interview guide. The study subjects were teachers in upper secondary and technical education. Result of analysis of the interviews presented on the one hand, social representations expressed in teaching narratives and on the other, what we called dual representation. Because of the theoretical approach from different dimensions of identity, the relationship between the two concepts is narrow. So that in the construction of identity, teachers use a range of representations aimed to reaffirm their identity every day..

Keywords: Qualitative research, life stories, professional identity, work identity and teacher identity.

1. Antecedentes

La docencia es una profesión de Estado, ya que éste es el responsable de la educación impartida en los distintos niveles en una nación. Es quien los forma y posteriormente los emplea (Álvarez, 2004). El abordaje de los trabajos de identidad docente se han basado fundamentalmente en dos premisas: la formación ya sea inicial o continua y la crisis de

identidad. Por otro lado, el Estado también ha centrado la atención de los diferentes temas y problemáticas educativas a partir de la formación docente.

En este sentido, el eje de los estudios realizados en América, España y Portugal son las reformas educativas debido a los cambios en las legislaciones principalmente en las décadas de los 90 y 2000 (Avalos, 2000; Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Freytes, 2001; Lopes, Pereira, Sousa, Carolino, y Tormenta, 2007; Núñez, 2004; Ruiz, 2012; Veiravé y Núñez, 2006).

Los trabajos se han realizado desde la conceptualización de la identidad profesional adquirida inicialmente en los estudios profesionales y posteriormente, con la incorporación laboral del docente en una institución educativa. Se considera que la profesionalización es fundamental para la solución de los problemas educativos no obstante existen diversos elementos que influyen en la conformación de la identidad del docente.

El estudio se basó en una perspectiva sociológica ya que permite ubicar a los sujetos de estudio de forma individual y como miembros de un contexto social, cultural y laboral. La investigación realizada fue descriptiva con la finalidad de contribuir en comprensión del mundo cotidiano de los docentes, sin pretender por tanto la generalización de los resultados. Por lo tanto fue un estudio de tipo cualitativo con el empleo del método biográfico a través de relatos de vida para la obtención de narraciones de la vivencia como integrante de una determinada institución educativa.

Los sujetos de estudio fueron docentes del sistema Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep). El principal criterio de inclusión fue la disposición para compartir sus vivencias. Se consideró además la formación profesional, antigüedad y materias impartidas. De esta manera, las narraciones resultan trascendentes ya que permiten acercarse a la vivencia de los docentes de este nivel de estudios.

A continuación exponemos brevemente el contexto, el planteamiento del problema, el abordaje teórico y metodológico del estudio así como los resultados.

2. Contexto

La educación se ha ido tejiendo con la propia historia del país dependiendo de los cambios políticos, sociales y económicos. Fue hasta la consolidación de las instituciones del Estado que podemos hablar de un sistema educativo encargado de atender las necesidades de la población. Este sistema es complejo en sí mismo, impulsarlo ha requerido el consenso de voluntades o la imposición de decisiones, así como de los recursos económicos para su funcionamiento, sin embargo, no se ha concretado en un incremento del nivel educativo nacional.

La situación de los docentes implica: formación, actualización y profesionalización adecuada y suficiente para que cuenten con los conocimientos y capacidades de atención oportuna del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de condiciones de infraestructura y laborales acordes con su trabajo.

Los alumnos que debieran ser el eje de toda acción educativa, en la mayoría de las ocasiones se les ubica en términos numéricos sin considerarlos en su contexto personal, familiar, comunitario, cultural, económico y social, por lo que los planes y programas de estudio les son ajenos. Lo anterior repercute en los resultados negativos de las pruebas estandarizadas a nivel mundial.

Por su parte el proceso de evaluación requiere su realización a todos los involucrados, dejando de centrarse en los maestros o los alumnos, como generalmente ocurre.

De esta manera la educación de un país debe ser atendida de manera integral considerando en la misma magnitud los distintos elementos que la integran.

Educación técnica

El empleo de la técnica y mano de obra especializada para su manejo ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad con diferencias en cada sociedad; se encuentra relacionada con el nivel de progreso de una nación. Mientras existen países que destinan cantidades importantes de recursos para el desarrollo científico y tecnológico en otros resulta insuficiente, deben importar dichos conocimientos estando en desventaja y desigualdad.

Entendemos por técnica al conjunto de saberes y destrezas para resolver problemas, se concretan en utensilios para producir instrumentos y herramientas (Quintanilla, 1998) que a su vez permiten la producción de nuevos objetos. Requiere de la generación, enseñanza y reproducción de conocimientos para su aplicación en la satisfacción de necesidades.

Ubicamos los estudios técnicos en tres sentidos: el primero con base en Dubar (2000) relacionados con una ocupación manual cuyo origen histórico lo encontramos en el aprendizaje de los oficios dentro de los gremios. El segundo concierne a las profesiones independientemente de su duración escolar en correspondencia con actividades productivas y de servicios; en el caso de la educación media superior incluye la formación de bachillerato permitiendo el acceso a la educación superior, en la misma área o en una diferente. Por último la realización de investigaciones para el impulso de la ciencia y tecnología, ha sido apoyado en menor medida.

En este sentido, la educación técnica se ha transmitido en diferentes espacios y con distintas finalidades: en el familiar, a través de la enseñanza de un oficio; en el grupal, con el aprendizaje en la elaboración de productos y artículos; y en el escolar o formal, con la educación impartida por el Estado en distintas modalidades.

Surgimiento del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

Las condiciones que marcaron la diferencia con otras instituciones de educación técnica de finales de los 70 y principios de los 80 fue la preparación tanto de mano de obra calificada como de personal en puestos intermedios. Debido al crecimiento industrial se requirió formación técnica de nivel medio que respondiera a las necesidades del sector productivo y de servicios que relacionara adecuadamente la teoría con la práctica.

Se carecía de instituciones de formación técnica terminal. Existía nivel medio superior propedéutico que permitía el ingreso a la educación superior y aunque se impartía formación técnica los egresados preferían incorporarse a la educación superior que a actividades productivas. Se requirió contar con maestros que trabajaran en la

industria por lo que fueron contratados por horas impartidas. Lo anterior hizo necesario contar con una institución que atendiera las situaciones descritas (Conalep, 1994).

En esos momentos no existía reconocimiento oficial a los estudios técnicos lo que implicó la falta de reconocimiento social. Desde que surgió en Conalep en 1978 otorgó cédulas profesionales de nivel técnico a sus egresados.

Con el transcurso del tiempo ha tenido diversas transformaciones por las propias reformas educativas y por los cambios internos. Uno de ellos ha sido la incorporación del bachillerato como parte de la formación. En un inicio fue opcional convirtiéndose posteriormente en obligatorio.

A pesar de los cambios en su interior y de responder a las exigencias educativas del nivel medio superior la situación de los docentes no ha cambiado: no son considerados trabajadores, siendo contratados por hora clase.

Debido a lo anterior el planteamiento del problema se basó en la revisión de literatura observamos la ausencia de estudios de identidad realizados con profesores de nivel medio superior conjuntamente con formación profesional, cuya profesión de origen fuera distinta a la docente y aunque pertenezcan al Estado peculiaridades en la forma de contratación.

Por lo que el objetivo fue describir los elementos que integran la identidad docente a partir de las particularidades laborales específicas que se viven en ese sistema educativo e identificar la influencia de diversos factores en la configuración de su identidad.

3. Abordaje teórico; representación e identidad conjunción de subjetividades

Representación e identidad social, ya que le permite al individuo, integrarse, comportarse, asumir tareas y conformar su pertenencia, imprimiéndole significado.

El concepto de representación se encuentra en estrecha relación con el de identidad y sus diferentes dimensiones; es fundamental en el de identidad social como veremos posteriormente. De acuerdo con Moscovici (1979),

Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. Encarada en forma pasiva, se capta como reflejo, en la conciencia individual o colectiva, de un objeto, un haz de ideas, exteriores a ella. La analogía con una fotografía tomada y registrada en el cerebro resulta fascinante; en consecuencia, la fineza de una representación es comparable con el grado de definición óptica de una imagen. En este sentido, con frecuencia nos referimos a la representación (imagen) del espacio, de la ciudad, de la mujer, del niño, de la ciencia, del científico, etcétera, (pp. 16-17).

Es decir, le permiten al individuo apropiarse de conceptos, creencias, ideas o situaciones lejanas que no le pertenecen por ser parte de otros ámbitos. A través de las representaciones sociales puede comprender lo ajeno, convirtiéndolo en parte de su bagaje de conocimientos para explicar lo que ocurre en su entorno. En relación con la identidad Hall (2003) plantea que “las identidades, [...], se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella” (p.18).

Este concepto nos permite comprender que los sujetos asumen diversas identidades sociales; incluye la presencia de los otros que reconocen, con los cuales se identifica en una ubicación temporal y espacial. Cada grupo cuenta representaciones a partir de las cuales sus integrantes identifican, valoran y actúan. Tal complejidad se encuentra atribuida de significación.

Complejidad del término de identidad

Esta noción corresponde a la forma en que el sujeto se ve a sí mismo. Si bien el origen del término nos refiere a lo que es igual o semejante también conlleva la diferencia con respecto a los otros. El individuo en su vida diaria delibera sobre sí mismo preguntándose: “¿Quién soy yo”, (Gerwec, 2001; Mielles, Henríquez y Sánchez, 2009). Corresponde a una “palabra-maletín en la que cada quien proyecta sus creencias, sus estados de ánimo y sus posiciones” (Dubar, 2002, p. 11). También permite el cuestionamiento relacional: “¿Quién soy yo para él o ante él?” y “¿Soy a partir de mí

mismo o de los otros?” (Mieles, et al., 2009, p. 9) debido a la interacción social permanente.

La identidad permite organizar papeles desempeñados, tiempos, experiencias, relaciones y significados, abarcando diferentes dimensiones del sujeto. Posibilita la caracterización y define a un grupo social y por lo tanto a los individuos que lo conforman. Otorga estabilidad temporal y social al sujeto permitiéndole contar con una visión de sí mismo respecto a los otros que lo rodean. El lenguaje es fundamental para su conformación, en la que intervienen la sociedad, cultura e historia.

En este estudio la noción de identidad se empleó a partir de su carácter de *categoría* como concepto “general” (Kant, 2003) y abstracto. Abarca en su interior diferentes dimensiones y otros conceptos específicos o particulares.

Se ubico a dicha categoría en dos *esferas* de desenvolvimiento de los maestros: la individual y la social. En ellas se situaron cuatro *dimensiones*, entendidas como componentes que integran un término general o categoría: la dimensión personal, profesional, laboral y docente. Debido al entramado identitario de los docentes al ser personas, profesionistas, trabajadores y profesores.

Cuadro 1. Dimensiones de la identidad

Categoría	Esferas	Dimensiones	El docente como
Identidad	Individual	Identidad personal	Sujeto, individuo, persona, con una historia personal, en un contexto (familiar, social, histórico y económico).
	Social	Identidad profesional	Profesionista, con una trayectoria profesional. Cuenta con una profesión de origen, títulos, reconocimientos.
		Identidad laboral	Trabajador, con una trayectoria laboral, en una institución con características propias.
		Identidad docente	Profesor con una experiencia que conjuga las dimensiones anteriores.

Fuente: Elaboración propia

Identidad Personal

Este tipo de identidad se ubica en la esfera individual. Es la comprensión del sujeto de sí mismo al reconocerse como ser individual y particular con sus propias características y singularidades. Contribuye el reconocimiento y la diferenciación a través de la identificación de semejanzas y desigualdades con los otros. Dubar (2002) la entiende como el “Yo definido por uno mismo” (p.199). Es la base del resto de las dimensiones de la identidad.

Posibilita el conocimiento sobre las cosas y las acciones realizadas siendo fundamental en la adquisición de saberes, imaginarios, representaciones y subjetividades de la persona. A través de este bagaje el individuo se autodefine, establece relaciones y se integra a determinados grupos sociales.

Identidad social

Implica una doble visión: por un lado el concepto que tiene el individuo de sí como integrante de distintos grupos sociales y por el otro, las representaciones construidas por la sociedad de dichos conglomerados y sus miembros. En este canje de reconocimientos el sujeto se identifica con las agrupaciones sociales de pertenencia a partir de las representaciones que cuenta apropiadas a través de la familia, escuela, comunidad, empleo o profesión. A su vez la sociedad lo define a partir de su pertenencia a dichos grupos. Mead (1999) que los grupos le proporcionan “al individuo su unidad de persona” (p.184).

A partir de lo expuesto, este concepto permite comprender que los sujetos asumen diversas identidades sociales que incluyen la presencia de los otros a través del reconocimiento y ante quienes cuales se identifica espacial y temporalmente. Cada grupo cuenta con formas de identificación, valoración y actuación de sus integrantes por lo que, tal complejidad se encuentra a su vez atribuida de significación.

En esta dimensión son importantes los grupos sociales y el contexto. El individuo no conforma su identidad únicamente por la pertenencia a un grupo, influyen el medio social, cultural, histórico, económico quienes influirán también en su definición. Para

Mead (1999) los grupos anteceden la existencia del sujeto (p.49). En este sentido retomamos el concepto de Tajfel (1984) de grupo el cual “denota una entidad cognitiva que es significativa para el individuo en un momento determinado y debe distinguirse del modo en que el término ‘grupo’ se usa cuando denota relaciones cara a cara entre una serie de personas” (p.291), refiriéndose a un “nosotros” y un “ellos”.

El concepto de identidad social, desde la mirada del propio Tajfel (1984) es “aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo o (grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia.” (p.292).

Es fundamental la subjetividad, ya que amplía el reconocimiento del propio individuo por lo que, integrar una agrupación lo trasciende, como establece Giménez (2005) la identidad requiere de un “reconocimiento de los otros, de una mirada exterior” (p. 90).

De esta manera la identidad social implica la pertenencia a determinados grupos sociales. Tajfel incluye la valoración del sujeto; puede adquirir mayor significación pertenecer a determinado grupo que otro. El sentido de pertenencia puede cambiar en el transcurso del tiempo o debido a los cambios de las condiciones sociales variando así la intensidad de la importancia de ser parte de ellos. Para Giménez las características y rasgos son interiorizados por los miembros de los grupos, dependiendo de estos se definirán rasgos de reconocimiento y diferenciación.

A partir de lo anterior la integración a los distintos grupos sociales no se realiza de manera pasiva. El sujeto lleva a cabo diversas acciones para mantenerse en ellos contribuyendo al mantenimiento de la estabilidad y continuidad de dichos grupos o su readecuación.

Dimensiones para el estudio de la identidad docente

Identidad Profesional

Entendemos la identidad profesional como el reconocimiento realizado por el individuo como integrante de un grupo profesional con el cual comparte saberes, destrezas y valores. El eje en esta dimensión es el de profesión. Ésta implica diversos aspectos como son: el conjunto de conocimientos, competencias, relación con la sociedad, el Estado, poder y economía, ejercicio profesional, profesionalización, distinciones sociales, la profesión como sistema, control, transformación e interdependencia. Influyen en la construcción de la identidad al interior de las distintas profesiones dado su carácter social (Ballesteros, 2009; Hualde, 2003).

Identidad Laboral

Esta dimensión de la identidad corresponde a la mirada de los trabajadores en el desempeño de su actividad laboral. Se encuentra permeada de subjetividades influidas por los cambios en el mundo del trabajo, las vivencias y experiencias de las personas como trabajadores (De la Garza, 2003; Margel, 2010).

Identidad docente

En el entramado identitario de los docentes se conjugan las características señaladas anteriormente. La particularidad como individuos dedicados al trabajo docente y su pertenencia a un grupo profesional concreto con características propias. Es en colectivo y a partir de su propia historia, que cada maestro aprehende los conocimientos, elabora creencias de la docencia y de su propia actividad y adquiere los rasgos de la profesión (Navarrete, 2008; Ojeda, 2008). A su vez la sociedad formula representaciones del trabajo docente valorándolo diferente de otros profesionistas.

El maestro construye su ser docente de acuerdo a las vivencias que ha tenido a lo largo de su trayectoria personal y profesional. Implican historia familiar, estudios, formación, ingreso al ámbito laboral y continuidad laboral. Se integra a un entorno laboral específico en el cual existen elementos de carácter estructural que lo rodean por ejemplo las políticas educativas que definen su desempeño.

Estudios de identidad docente

Existen diversos factores que intervienen en la configuración de los rasgos identitarios de los docentes. Dubar (2000) plantea que la identidad se articula de elementos objetivos o externos y los subjetivos o internos. Con esta base ha sido nuestro trabajo a partir de la revisión estudios sobre identidad docente, ubicar los elementos que influyen en la conformación de su identidad (Balderas, 2013) para contribuir a una visión integral de la misma. En la vida cotidiana de cada docente se presentan de manera imbricada y relacional.

Cuadro 2. Factores objetivos y subjetivos de la identidad docente

Factores objetivos o externos	Factores subjetivos o internos
<ul style="list-style-type: none">- Socialización- Discurso y poder- Reconocimiento social- Contexto- Contexto histórico- Mundo globalizado- Formación profesional- Políticas educativas	<ul style="list-style-type: none">- Representaciones- Emociones- Incertidumbre y tensión- Crisis de identidad

Fuente: Elaboración propia.

Los objetivos se refieren al ámbito social y estructural y los subjetivos al ámbito individual y biográfico del docente, quienes imprimen sentido a través de las interacciones de significados que ponen en juego en el ejercicio de sus actividades.

En el caso de los maestros en términos generales, la influencia del Estado ha intentado unificar tanto la formación como la práctica docente, al centralizar los programas y planes de estudio y la forma de evaluación sin distinción de las particularidades de los contextos.

No se puede hablar de la identidad sin recurrir al término de representación a través de imaginarios, creencias, ideas opiniones o juicios que los sujetos construyen de sí, de los otros y de los grupos de pertenencia. En el caso de los docentes estas corresponden a la imagen de la profesión, los sujetos con los que interactúa, la institución educativa y las reformas educativas.

4. Metodología

El método biográfico implica la existencia de un yo que narra los episodios vividos en un entorno, a través de relaciones sociales así como las valoraciones sobre el contexto y sobre sí mismo. En los relatos de vida interesan las narraciones de los sujetos de un momento peculiar de su vida. En este caso se recurrió a entrevistas semiestructuradas, con base en un guión de entrevistas elaborado de acuerdo a los elementos conceptuales expuestos (Balderas, 2013).

Análisis de la información con el empleo de Nvivo10

Se empleó un programa para el análisis de datos cualitativos asistidos por computadora CQDA, siglas de su nombre en inglés: Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software (Cisneros, 2011; Kvale 2011). Posibilita el manejo de una gran cantidad de información de manera integral y conjunta auxiliando en el análisis inductivo de los datos (Cisneros, 2011).

En trabajos cualitativos, la significación y el sentido se basan en experiencias vividas. Las narraciones de tales vivencias interrelacionan espacios, tiempos y personas comparando situaciones similares o diferentes. Al momento del análisis es tarea del investigador su disgregación para su posterior reagrupación.

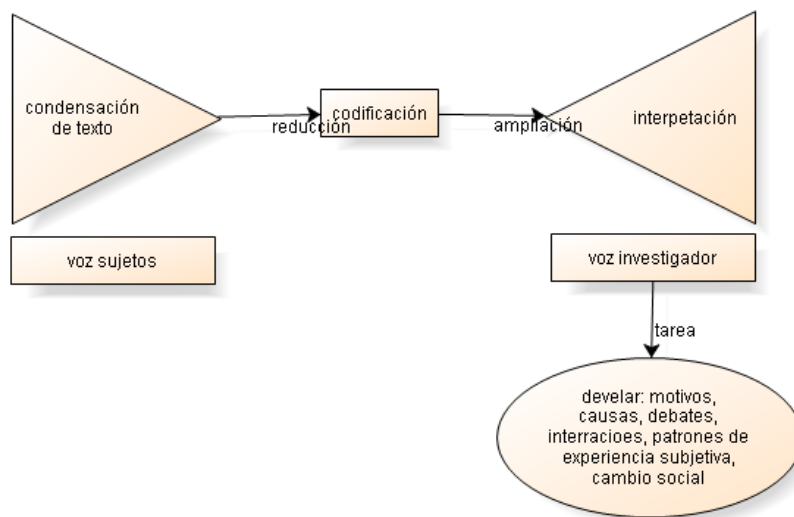
La sistematización de esta información, se basó en las particularidades del análisis cualitativo propuesto por Cisneros (2011),

Entendemos análisis de datos no numéricos; distinción imprescindible, ya que debe reconocer que la comprensión de significado de los textos, la cual es tarea central en la investigación, no es una actividad que pueda ser “calculable” o “computarizada”, pues no puede ser reducida a procesos algorítmicos ni debe ser tratada como una tarea puramente mecánica. (p. 16).

Para el análisis de las entrevistas se eligió el modelo centrado en el significado propuesto por Kvale (2011) en correspondencia con el empleo del programa ya que “implican la codificación, la condensación y la interpretación del significado” (p. 138). La condensación consiste en explicar en un número reducido de palabras, los significados

expresados por los entrevistados. A través de la codificación, que consiste en asignar una palabra (nodo) a un segmento de entrevista, para su posterior ubicación y comparación con otros nodos. La interpretación, es la comprensión de los significados expresados de forma amplia por el investigador. Se exponen esos tres elementos en la siguiente ilustración.

Ilustración 1. Codificación, condensación e interpretación



Fuente: Elaboración propia a partir de información Kvale (2011).

El empleo del programa permitió categorizar y recategorizar la información de forma inductiva, para posteriormente articularla con las dimensiones teóricas y ubicar la forma en que los docentes construyen su identidad.

5. Resultados

Parte de los resultados obtenidos fueron por un lado la identificación de las representaciones sociales propias de los docentes las cuales se centraron en: valoración y significado de la docencia; apoyo institucional para el desempeño del trabajo docente; el estudio, un medio para mejorar; el otro referencial parte de la representación social y reconocimiento social. Por el otro, lo que hemos denominado *doble representación*.

Es importante destacar que en las narraciones surgen referencias a eventos pasados y no es posible eliminarlos de los relatos, el concepto de identidad permite tal conjugación temporal. La descripción del ser docente no partió del momento de la entrevista. Los entrevistados recurrieron a personajes ausentes, a exigencias que ya no les solicitan, a vivencias lejanas en el tiempo, así como a ejemplos imaginados. Sin embargo lo anterior es referencia obligada porque con dichos elementos han conformado su identidad.

Debido a la presencia de tales subjetividades este tipo de estudios son fuertemente criticados al plantearse la carencia de objetividad. Precisamente el docente particular con su pensamiento, creencias y vivencias es el que imparte clases, ejecuta las reformas en curso y con la actual debe enseñar bajo el enfoque por competencias. En este sentido distinguimos que a nivel macro, superpuesto a él, se encuentran las políticas y las teorías que determinan su actuar. Son elaboradas y planteadas por personas ajenas y con desconocimiento de la vivencia en los salones de clases y las carencias que enfrenta. Por lo tanto como se ha planteado interesa la vivencia de dicho docente en su contexto específico.

Representaciones sociales

Valoración y significado de la docencia

Al ser reconocida una profesión por la sociedad, también lo son sus integrantes. En este caso la docencia va acompañada de representaciones sociales (Moscovici, 1979) en torno a la figura del maestro, construidas y transmitidas en el nivel más cercano que es el familiar. Se concibe a partir de un conjunto de subjetividades; es una profesión de alta estima social. Su ejercicio implica respeto y valoración a la figura del maestro. También se reconocen a determinadas escuelas por contar con “buenos maestros” (caso 4).

Entonces de ahí, por eso digo que la docencia es bien compleja. Para mí es compleja porque no nada más es una situación, interviene la psicología, tú pensar, la misma historia, la sociedad, tu carrera, tu formación, en dónde estudiaste. Si estudiaste en la normal, en la BUAP, en la universidad, estudiaste

en la UPAEP. Todas esas te dan una formación y tú llegas con los chavos y es lo que les trasmites, o sea cuáles estrategias, nada, o sea es lo que tú eres y es lo que les vas a enseñar, lo que les plasmas. (Caso 2).

Apoyo institucional para el desempeño del trabajo docente

El apoyo institucional no puede entenderse solamente si es proporcionado o no. Transita por la representación social referida a la creencia de que el ser docente y el desarrollo de su actividad, corresponde solamente a la hora clase frente a grupo. Sin embargo los docentes niegan esta imagen ya que el trabajo desarrollado implica horas adicionales para definir correctamente las actividades a realizar.

Existe una inversión de tiempo adicional, no se considera ya que pocos maestros cuentan con un solo empleo, tienen por lo menos dos, por lo que, para la cantidad de trabajo realizado, la institución los apoya escasamente, pero los considera responsable de los bajos índices educativos.

Lo que hago en casa es investigar, agregar algún contenido en video que pueda fortalecer la temática, bien que esté contenido se les envíe por correo, o a través del blog, se construye, el módulo o bien pues a través de otro recurso, además del material impreso que se les facilite. (Caso 3).

Además de la falta de reconocimiento de tiempo, tampoco reciben apoyos materiales suficientes.

Ahora ni borrador te dan. Dos plumones que a mí ya se me acabaron. En una semana se me acabó el plumón y el otro plumón, lo canjee en la biblioteca por un borrador, porque ya no tenía yo borrador. (Caso 5).

En ocasiones emplean recursos propios para difundir materiales entre los alumnos.

Yo acá llego con las copias, lo económico, buscó lo económico para los alumnos. (Caso 2).

El estudio, un medio para mejorar

En la correspondencia docente-alumno media la representación social referida a la confianza en el estudio como posibilidad para mejorar el nivel de vida. Expectativa creada en sociedad y en las familias hacia los estudiantes, siendo reforzada cotidianamente por los propios docentes.

El maestro inculca en los alumnos la importancia de adquirir una profesión por su utilidad para el área laboral o como la continuación de los estudios a nivel superior, con otra profesión o con la misma. Aspecto difícil, al destacarse que la mayoría de ellos tienen intereses distintos al estudio, por lo que se reconoce la mayoría, al egresar se incorporarán al mercado laboral, concibiendo a la escuela como un medio para la obtención del certificado de bachiller y el título de formación profesional.

Les empiezas a hacer conciencia en qué área están para que cuando ya realmente se integren al área, pues ya vayan con esa conciencia. (Caso 3).

El otro referencial

Entre las complejas e imbricadas valoraciones que realiza el docente de su trabajo y de las condiciones en las cuales lo desarrolla, surge lo que hemos denominado el *otro referencial*. Lo entendemos como ese otro con el que se establece una relación de comparación al realizar una tarea similar en este caso se concreta en la figura de los maestros normalistas. Esta referencia no se planteó como un indicador del guión de entrevista surgió a lo largo de las narraciones como referente del trabajo desempeñado. En este sentido, consideramos que no corresponde a la persona significativa planteada por Berger y Luckmann (1991) ni con el otro generalizado de Mead (1999).

Son los profesionistas con quienes se comparte la realización de la misma actividad. De esta manera permite la comparación pero a su vez la diferenciación, elementos fundamentales en la adquisición y conformación identitaria. En este caso la semejanza radica en la tarea realizada y la distinción, en los estudios que avalan su realización.

En los relatos surgió como una existencia tácita a través de las referencias directas por lo que puede ser una figura concreta, amigos, familiares, o maestros o una representación social de esos otros, a través de ideas u opiniones, en este caso, de quienes han estudiado la profesión docente.

Por lo que, uno de los elementos de reconocimiento y valoración de la profesión docente, se concreta en este otro referencial que es el maestro normalista. Son ellos quienes cuentan con la vocación y estudiaron.

Yo considero que son de vocación, es la medicina, odontología, las que trabajan con personas, la psicología y en este caso, la docencia. Es muy importante porque estás formando seres humanos, entonces de ahí va a depender que se despeguen como personas, entonces para mí, esa es la parte, que lo hace, que hace interesante, que tiene que haber vocación. (Caso 5).

Socialmente se considera su labor ha sido subestimada, al igual que su importancia social, ya que, en algún momento de su preparación, acuden a comunidades alejadas a trabajar. Es meritorio que en la actualidad para cursar la normal superior es necesario contar con estudios preparatorios para egresar con nivel licenciatura a diferencia de la forma en que se realizaba con anterioridad.

Porque como yo estaba en la universidad, hasta antes de estar en contacto, con, en dar clases en la normal, mi, mi idea y concepto de los normalistas era muy diferente. Se puede decir que los subestimada hasta cierto punto. Pero cuando yo me involucro en esta actividad, entonces aprendo a respetar a los maestros, no porque no los haya respetado en la escuela, yo siempre le vi su lugar a mis maestros y recuerdo con mucho cariño, hayan sido o no hayan sido buenos maestros, pero, en ese momento yo aprendo respetar la profesión de un docente y me empiezo a involucrar. (Caso 1).

La presencia del otro referencial surgió a lo largo de los relatos. Cobró concreción al articular el tema de los estudios de maestría. A través de ellos los docentes se comparan con los maestros normalistas ya que como profesionistas de

otras áreas adquieren conocimientos, metodologías pedagógicas, surgiendo la comparación con los normalistas.

Se percibe que a partir de dichos estudios refuerzan su práctica a través de estudios contando además con los conocimientos teóricos del área, aspecto que, consideran, carecen los maestros normalistas.

Yo veo la diferencia entre su formación y la mía, entonces sí, es cierto, bien cierto, en la normal les dan las herramientas, las técnicas, el método, pero no saben qué enseñar. Tienen el cómo enseñarlo, pero qué les vas a enseñar, si no sabes él como. (Caso 3).

Yo dije pues voy a estudiar la maestría porque no es posible que yo esté al ahí se va entonces si es una profesión, no es nada más cualquiera lo puede hacer, entonces yo sí estoy muy a favor de que de que los maestros se capaciten de que yo sé que algunos tienen la normal superior pero, tenemos muchos otros, principalmente del bachillerato que no tenemos ningún estudio en pedagogía y yo siento que sí hace falta. (Caso 4).

En este sentido, a partir de la comparación con el otro referencial se refuerza la identidad docente.

Doble representación

Los docentes hacen presentes en sus relatos diversas voces además de la suya: la de alumnos, familiares, autoridad. Son los otros que entran en escena como sugiriera Goffman (2001) a través de lo que hemos denominado *doble representación* ya que incluso opina por ellos.

Esta doble representación la planteamos a partir de lo propuesto por Vasilachis (2009) en términos de la doble hermenéutica que corresponde a

[...] los conceptos de segundo grado creados por los investigadores para reinterpretar una situación que ya es significativa para los participantes son, a su

vez, utilizados por los individuos para interpretar su situación convirtiéndose, en virtud de esa apropiación, en nociones de primer orden (p. 3).

En este caso a través de la doble representación el sujeto habla por los otros a través de representaciones sociales (Moscovici, 1979) en tanto imaginarios, creencias, ideas y opiniones. La doble representación fue recurrente en las entrevistas cuando el docente emite un juicio u opinión a nombre de otro sean: alumnos o personal administrativo, sobre sí mismo o sobre las situaciones vividas en el espacio escolar.

En términos narrativos la doble representación se expresa con referencias acerca de la forma en que el sujeto considera que los otros lo reconocen o identifican, puede aludir a creencias o representaciones de los otros. Resulta interesante porque si bien las narraciones implican una carga subjetiva importante este tipo de expresiones, que estuvieron presentes en las dimensiones de la identidad, cobra mayor subjetividad al hablar, opinar y creer por los otros sobre diferentes aspectos, personas, lugares, actividades, trabajos o comportamientos.

La ausencia de la vocación docente, se señala como el cumplimiento del trabajo sin la dedicación necesaria, sin involucrarse con los alumnos de la manera señalada en los párrafos anteriores, realizando esta actividad por el ingreso económico aunque sea bajo. En este sentido se recurre a la doble representación al expresar que los alumnos reconocen a los maestros que no enseñan bien y no trabajan.

Como una doble representación, se plantea que en las familias de los alumnos se desconoce la falta de apoyos al trabajo docente y que tales carencias las enfrenta el docente con sus propios recursos. Esto conlleva la distinción de dos realidades con dinámicas distintas, los docentes a enseñar y la institucional a mantener medianamente en funcionamiento el espacio educativo.

Respecto al personal administrativo se expresa que no se trabaja por un objetivo común. Estas relaciones generalmente son aisladas, limitándose a la entrega y recepción de documentos. Se los distingue alejados y a partir de una doble

representación considerada compartida, al suponer que este personal percibe que el docente no trabaja y a la inversa.

Hay una brecha grande, como que no hay ese conjunto, no hay esa unidad, no hay ese trabajo en equipo en la escuela, como que yo soy administrativo y tú eres docente, yo soy mejor. (Caso 4).

Se ha responsabilizado a los docentes del abandono de los estudios por parte de los alumnos, sin involucrarse en la realidad escolar ni en los acontecimientos de los salones de clases.

Allá solamente les interesan los números, no les interesa el alumno. (Caso 3).

Reconocimiento social. Él cómo percibe que la sociedad opina del trabajo docente

El reconocimiento social se relaciona con la identidad social a través de la valoración que la sociedad otorga a las profesiones y la imagen de sus integrantes. En este caso ha sido expuesto también como una doble representación ya que el docente expresa las opiniones hacía su trabajo por parte de la sociedad. Lo referimos con base en lo planteado por Vasilachis (2003) en términos de la identidad por oposición. En este sentido, los docentes consideran que debido al desconocimiento de la sociedad hacia la complejidad de su trabajo es demeritado en distintos sentidos. En los relatos encontramos una defensa al gremio en su conjunto, sin establecer distinciones y a partir de su propia vivencia.

El maestro es un ser humano y tiene familia y esa parte, la gente no lo ve. (Caso 3).

Como otros aspectos que han cambiado en el transcurso del tiempo, también lo ha sido la visión del docente y su trabajo. Anteriormente, se enviaba a los niños a la escuela para acceder a un mejor nivel de vida, siendo la figura del maestro sinónimo de autoridad y respeto.

Se tenía otra imagen, era el que te enseñaba, con el que ibas a aprender. (Caso 2).

En la actualidad, a través de los medios de comunicación, su labor es desprestigiada sin considerar el conjunto de dificultades y carencias que enfrenta.

Y a veces yo me pongo a pensar con todas las cosas, los medios de comunicación y los disques críticos, analistas de la educación que creo que nunca han dado clase y si las han dado ha sido muy poquito tiempo porque nos tienen la menor idea de nada. (Caso 3).

Los comentaristas de la televisión hablan sin un sentido de responsabilidad real en contra de los educadores o de los docentes en México, pero en su vida se han plantado ante un grupo de 50 muchachos. Entonces con qué calidad moral se atreven a satanizar la tarea educativa de los docentes. (Caso 1).

Por el contrario, no se presentan situaciones en la realización de trabajos y actividades meritorias que impliquen un reconocimiento social.

Yo no he visto hasta ahorita una noticia que digan, el maestro fulano de tal se le reconoce por haber hecho, bla, bla, bla, el reconocimiento viene algunas veces, algunas veces de los alumnos y viene sólo para algunos maestros. (Caso 5).

Se establece que la sociedad generaliza la visión desfavorable hacia los docentes.

A la gente no le importa si eres de la secundaria, del COBAEP, es general, eres maestro, casi, casi, eres igual o peor que un delincuente. Te ven mal. (Caso 5).

Económicamente se percibe que sus ingresos son elevados, realizando un mínimo de trabajo.

El común denominador en los maestros es que ganan poco, a excepción de unos cuantos y con esos cuantos, tenemos como para que todos nos digan que ganamos 10 mil, 15 mil, 30 mil pesos a la quincena y pues no es cierto. (Caso 2).

En el aspecto académico se plantea que la prueba enlace, es otro de los elementos que los medios de comunicación han difundido y a través del cual la sociedad estigmatiza la labor docente, no obstante, puede emplearse por los diferentes actores involucrados en la educación para mejorar.

Los resultados de la prueba enlace son un diagnóstico que tanto docentes de la asignatura o de la materia deben de analizar para implementar mejoras en sus estrategias de enseñanza y que los resultados de esos jóvenes que presentaron esa prueba, en el siguiente ciclo mejoren y tengan un mejor aprovechamiento. (Caso 1).

Tampoco se consideran las acciones realizadas por la propia institución las cuales inciden en los resultados de este tipo de evaluaciones, sin embargo la responsabilidad recae directamente en el docente.

Se habla mucho de que los exámenes de evaluación estandarizados que se le aplican a Conalep, Conalep sale muy mal pues sí, cómo no vas a salir mal si nada más te estoy dando dos semestres ocho horas en tres años. (Caso 3).

En cuanto al tiempo requerido para desarrollarla, se explica que la tarea docente es más compleja que las ideas referidas. No se limita al tiempo de duración de la clase, conlleva trabajo, como las actividades descritas en los capítulos previos.

La sociedad en General, piensan que el docente solamente se para frente a grupo una hora o 50 minutos, como es nuestro caso, pero no es así. Yo digo que en promedio invertimos al menos el mismo tiempo frente a clase, una hora o 50 minutos y digo que al menos, porque a veces se invierte más. (Caso 1).

Así, por la escasa valoración social, la imagen se ha desprestigiado, ejemplificada por un lado, por la vivencia generalizada en la adquisición de uniformes y por el otro, la cantidad de días no laborables, sin considerar el empleo de ese tiempo en preparar clases o evaluar.

La gente no lo valora y no lo reconoce, porque a mí sí me molesta mucho, cuando dicen, ay es que los maestros tienen muchos puentes, no trabajan. (Caso 5).

Al docente también se le exige que además de enseñarles a los alumnos, los eduque. La queja incrementa, si los alumnos obtienen bajas calificaciones, no aprueban o dejan de asistir a clases.

Otro cambio son las relaciones sociales establecidas entre los docentes y las familias al disminuir por ejemplo, las invitaciones a las graduaciones debido a que ya no interesa compartir con el maestro dichos momentos como antes se acostumbrara, por el mismo sentido de cambio en la percepción hacia su trabajo.

Yo recuerdo que antes, en las graduaciones yo tenía muchas invitaciones de alumnos, hoy pero ni me preguntes. (Caso 5).

Por otro lado, cuando se plantean reformas educativas, tanto docentes como la sociedad cuentan perspectivas diferentes.

A mí me ha tocado gente que ahorita, con esto de la reforma educativa ha dicho, ay sí que le exijan a los maestros, te quedas así como que, oye, podrías ser tú, podría ser tu hijo. Si el maestro está bien en su trabajo, yo creo que es un maestro contento y que te va a dar buenos resultados, a lo mejor no al cien por ciento, no todos los maestros pero la mayoría si, si tu ganas bien, haces tu trabajo bien. (Caso 4).

En términos geográficos se considera que en el norte del país el sistema es reconocido al nivel de escuelas como, las universidades autónomas, como una de las mejores escuelas, a diferencia de lo ocurrido en otras regiones del país, cuyo desprestigio es mayor.

Nos decían que Conalep estaba reconocido en Sonora, que era de las mejores escuelas más que la misma autónoma de ahí. (Caso 4).

Lo leí en un artículo de educación, que decía que en Sonora, Chihuahua, los Conalep eran como acá en Puebla las prepas de la BUAP, todo mundo quería entrar y el niveles otro, es otro nivel y hay una gran diferencia, un gran abismo entre los Conalep del norte, del centro y del sur. (Caso 3).

A nivel familiar, también se expresa el reconocimiento social, en este caso a través de comentarios favorables.

Un alumno, yo le preguntaba, por qué estás en Conalep y él me decía, porque mi cuñado estudió acá, estudió química y tiene un muy buen puesto en Veracruz, dice, y entonces él me va a ayudar a entrar donde él trabaja dice, y entonces pues yo necesito estudiar acá, por eso estoy acá. (Caso 3).

Por último, se señala la compañía a nivel nacional en internet, a través de la red social de *facebook*, en la cual han surgido comentarios despectivos y denigrantes para el sistema, referido al nivel educativo y menosprecio hacia sus integrantes.

Pero los comentarios son bastante despectivos para el Conalep, pero en ese sentido de que es un colegio tonto, que no sabe nada, muy, muy despectivo. (Caso 3).

Por lo que es percibida, desde la voz de los maestros, como una profesión, con una gran exigencia social, vista desde la mirada de los medios de comunicación y en su interior con bastantes requerimientos de preparación, de ahí su comparación, como hemos señalado anteriormente con profesiones que tratan con seres humanos como doctores o enfermeras.

Conclusiones

Por lo expuesto observamos que la identidad del docente del sistema Conalep es un entramado (Mieles, et al., 2009) de diferentes dimensiones de la categoría de la identidad: la laboral, profesional y docente teniendo como base la identidad personal. En el caso de los docentes, la articulación con el concepto de representación social enriquece su entendimiento.

Recurrir teóricamente a las distintas dimensiones de la identidad permitió contar con una mirada integral de la identidad de los docentes del sistema, dadas las peculiares laborales, de desarrollo profesional y práctica docente. Aunado a que las representaciones sociales le permiten a los docentes formular una visión de la realidad, con la cual reafirman su actividad y por lo tanto su ser docente.

La realización de una investigación de tipo cualitativo con el método biográfico narrativo, a través del empleo del guión de entrevista elaborado a partir de la conceptualización de la identidad; permitió que los relatos de vida centrados en el interés de la vida profesional docente, nos adentráramos en la vivencia de los maestros previo a su ingreso al sistema hasta la actualidad.

Por otro lado, el empleo del programa NVivo, contribuyó a la obtención de una mayor cantidad de subtemas los cuales nos permitieron adentrarnos en el mundo cotidiano de los docentes y plantear la doble representación presente a lo largo de las narraciones. Sin embargo, no fue un proceso inmediato. Se realizó a partir de un proceso de categorización y recategorización de los indicadores.

REFERENCIAS

- Álvarez, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. *Revista Docencia*. No. 24. Recuperado el 22 de mayo de 2012, <http://www.preal.org/Archivos/Grupos%20de%20Trabajo/Desarrollo%20de%20la%20Profesi%C3%B3n%20Docente/Ciclo%202005-2010/Art%C3%ADculos/alvarezmartin.pdf>.
- Avalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. *Proyectando desde el presente al futuro. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. Recuperado el 20 de abril de 2011.
- Balderas, I. (2013). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°6. Año 3. Oct. 2013 - Marzo 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. Pp. 73 - 87. Recuperado el 20 de noviembre de 2013.
- Ballesteros, A. (2009). *Profesiones y Estado de bienestar. El educador social y el graduado social*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Revista Forum: Qualitative Social Research*. Volumen 6, No. 1, Art. 12. Recuperado el 20 de abril de 2011.
- Cisneros, E. (2011). *Análisis de datos cualitativos asistido por computadora*. México: Universidad Autónoma Metropolitana y Ed. Porrúa.
- Conalep. (1994). *15 años de labor educativa*. México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y Secretaría de Educación Pública.
- De la Garza, E. (2003). Introducción. El papel del trabajo en la teoría social del siglo XX. En De la Garza, E. *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. (pp. 15-35). México: El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Cultura Económica.
- Dubar, C. (2000). *La socialización. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Francia: Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. España: Ediciones Balletera.
- Freytes, A. (2001). Desafíos a la identidad profesional de los docentes: la implementación del 3º ciclo en la provincia de Buenos Aires. *Aset*. <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/FREYTESFREY.PDF>. recuperado el 09 de abril de 2011.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado*, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART2.pdf>. Recuperado el 09 de abril de 2011.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Volumen I*. México: CONACULTA– Instituto Coahuilense de Cultura, Colección Interacciones (ICOCULT).
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita identidad? En Hall, S. y Du Gay P. (comp.), *Cuestiones de identidad cultural*, (pp. 13-39). Argentina: Amorrortu.
- Hualde, A. (2003). La sociología de las profesiones: Asignatura pendiente en América Latina. En De la Garza, E. (coosd.). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, (págs. 664-679). México: El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Cultura Económica.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Kant, M. (2003). *Crítica del juicio*. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89687.pdf>. Recuperado el 14/11/2013.
- Lopes, A., Pereira, F., Sousa, C. Carolino, A. y Tormenta, R. (2007). Currículos de formación inicial identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista española de pedagogía*. <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6673/2/20401.pdf>. Recuperado el 24 de abril de 2011.
- Margel, G. (2010). *Desentrañar el sentido del trabajo. Hacia la comprensión de las configuraciones identitarias laborales*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.

- Mead, G. (1999). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Argentina: Paidós.
- Mieles, M., Henríquez, I. y Sánchez, L. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*. v.12 n.1. http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000100005&lng=es. Recuperado el 14 de abril de 2011.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003607.pdf>. Recuperado el 20 de abril de 2011.
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Ministerio de educación y Programa interdisciplinario de investigación en educación. http://www.oei.es/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf. Recuperado el 17/04/2011.
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista electrónica de investigación educativa*. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15511134004>. Recuperado el 23/04/2011.
- Quintanilla, M. (1998). Técnica y cultura. *Teorema Revista internacional de filosofía*, Vol. XVII/3, <http://www.oei.es/salactsi/teorema03.htm>. Recuperado el 14 de octubre de 2013.
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 1, 2012, pp. 51-60, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza, España, <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398004.pdf>. Recuperado el 25 de mayo de 2014.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. España: Herder.
- Vasilachis, I. (2003). *Pobres, pobreza e identidad y representaciones sociales*. España: Gedisa.
- Vasilachis, I (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Revista Forum: Qualitative Social Research*. Volumen 10, No. 2, Art. 30, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778>. Recuperado el 14 de mayo de 2013.
- Veiravé, D. y Núñez, C. (2006). La reforma educativa de los '90. Los profesores de secundaria: entre la resistencia y la continuidad en el puesto laboral. Universidad Nacional del Nordeste. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*, El Chaco Argentina. <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-023.pdf>. Recuperado el 25 de mayo de 2014.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN FORMAL. UN ESTUDIO COMPARATIVO BASADO EN DATOS VISUALES

María Cecilia Losano

Universidad Autónoma de Nuevo León

José Baltazar García Horta

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

“Las imágenes visuales forman parte de los procesos de socialización y enculturación y como tales son componentes integrales y centrales de las representaciones sociales” (Mamali, 2006, p. 3.2). El presente estudio analiza las representaciones sociales (RS) de jóvenes marginales fuera del circuito educativo formal comparativamente con las de jóvenes escolarizados en Monterrey, Nuevo León, México. Mediante la generación de dibujos que representan una imagen típica del profesor, del estudiante y de un lugar de aprendizaje, los jóvenes (entre 15 a 25 años) procuraron abstraer aquellas características propias que les adjudican a cada uno de estos tres ejes claves de la educación. Se encontró en ambas poblaciones una caracterización *tradicional* basada en concepciones escolarizadas del estudiante, el docente y la escuela, pero también emergieron una serie de representaciones alternativas que cuestionan esta visión clásica.

Palabras clave: Jóvenes – Representaciones Sociales alternativas – Dibujos.

Abstract

Visual images “are parts of the socialization and enculturation processes and as such are integrative and central components of social representations” (Mamali, 2006, p. 3.2). The study set out to analyse the social representations (SR) of marginal youth outside school comparatively with youth enrolled in formal education in Monterrey, Nuevo León, Mexico. Through the generation of drawings representing a typical image of a teacher, an student and a place of learning, the young (between 15 and 25 years old) tried to abstract the distinctive characteristics that they assign to each one of these axes of education. Both populations agreed in a *traditional* characterisation based on schooled conceptions of a student, a teacher and the school, but also emerged one set of alternative representations that challenge this classical view.

Introducción

La educación formal se ha propuesto como medio de movilidad social y mejora en la calidad de vida de los marginados (UNESCO, 2010). No obstante, aún quedan

pendientes en materia de calidad y cobertura (UNESCO, 2008; 2010), pendientes que en cierto modo reflejan una estructura desigual en la sociedad (Dubet, 2005).

Esta concepción de la escuela se ha ido extendiendo a la población, mezcla de sentido común y de ciencia, que por momentos niega los obstáculos que supone a las poblaciones que se pretende incluir, fenómeno que Tedesco y López (2004) han denominado fin de la expansión “fácil” de la educación. El joven, en consecuencia, construye un sistema de representaciones sobre la educación formal influenciado por su entorno lo que guía su conducta (Moscovici, 1979).

Las RS se plantean como un fenómeno multidimensional, en el encuentro entre el individuo y el grupo. Comprenden aspectos icónicos, informacionales, simbólicos, cognitivos y emocionales (Duveen, 1992), pero no en términos de copia de lo real, sino como un conjunto figurativo que da significación a una realidad (Jodelet, 1993). El acceso a aspectos no verbalizados de éstas se hace de manera idónea a través de los dibujos y soportes gráficos (Abric, 2001a).

Dos son los procesos que permiten la construcción de las RS: la objetivación y el anclaje. La **objetivación** tiene por función volver concreto lo abstracto, materializando una teoría, una experiencia, en un *núcleo figurativo* que resume a la RS (Jodelet, 1993), convirtiendo a la realidad en algo concreto, plausible de ser confirmado por los sentidos. Esta transformación a imágenes compartidas por una comunidad, “involucra el proceso social de comunicación y el discurso colectivo” (Wagner, Hayes et. al. 2011, p.160). Por este motivo, se retienen de manera selectiva ciertos puntos de la información recibida “para desembocar en un arreglo particular de conocimientos respecto a ese objeto” (Abric, 2001b, p.p. 19-20), que conformarán el núcleo central.

Por su parte, el **anclaje** hace referencia a la socialización de las RS mediante su integración en un sistema de pensamiento preexistente (Jodelet, 1993). Este mecanismo permite clasificar a la RS de acuerdo a su grado de similitud con lo conocido, aplicando conceptos disponibles a fenómenos nuevos o no comprendidos.

Estos procesos, por su naturaleza social, se encuentran inmersos en un contexto histórico en un sentido triple (González Aguilar, 2010): poseen una historia como forma

de conocimiento -surgen, se desarrollan y transforman-; son producto de la historia y contribuyen a hacer la historia al movilizar conjuntos sociales e influenciar instituciones. El peso histórico de las RS no siempre es considerado y tiene, para Moliner (2001) tres consecuencias teóricas: a) el objeto sobre el cual se basa la RS puede variar en el tiempo, volviéndolo más o menos importante; b) las RS funcionan como memorias colectivas, por lo que pueden tardarse más en modificar que el ambiente social. Esto también implica que sigan apareciendo en el discurso elementos representacionales antiguos; c) las RS hablan también del futuro, señalando aspectos deseados o ideales (basándose en una perspectiva lineal y positiva de “avance”).

En el presente trabajo se analizan las RS de la educación formal mediante diseños que realizaron 29 jóvenes (entre 15 a 25 años) que simbolizan lo que para ellos es una imagen típica del profesor, del estudiante y de un lugar de aprendizaje. Los mismos formaron parte de una serie de actividades que se llevaron a cabo en preparatorias y Centros Comunitarios de Desarrollo Social ubicados en Monterrey, Nuevo León, México. El motivo de seleccionar Centros Comunitarios radicó en su ubicación marginal y en constituir un espacio no escolarizado, que recibe a jóvenes de diversas trayectorias de vida (y escolares), que no se encuentran en la institución educativa.

Respecto a los jóvenes fuera del circuito escolar ¿qué se puede afirmar de sus RS de la educación formal? Sapiains y Zuleta (2001) muestran dos núcleos figurativos (coincidente con el carácter doble de las RS señalado por Jodelet, 1993):

- i) La escuela como un derecho, como un espacio social válido para el acceso a mejores oportunidades y el desarrollo personal, donde los vínculos generados en su seno fomentan la apropiación de saberes necesarios de los cuales esta institución es la única portadora; y
- ii) La escuela como obligación, portadora de malestar, controladora y descontextualizada, donde los jóvenes sienten la obligación de adaptarse a un sistema que es desmotivante, poco significativo y disciplinario.

Considerando el lugar de la educación formal en las sociedades y en la constitución de los individuos, dos interrogantes orientan este trabajo: ¿Cómo se representan los jóvenes marginales la educación formal? y ¿Qué similitudes y diferencias poseen con los jóvenes que se encuentran dentro de la educación?

La intención es la de comparar las visiones que poseen poblaciones fuera del circuito educativo con aquellas que continúan asistiendo al mismo. El dato obtenido permite conocer aspectos centrales de las RS pudiendo incluso entrar en contradicción con “las construcciones ideológicas expresadas por los sujetos” (Duveen, 1992, p.103, traducción propia). Siendo la experiencia educativa un proceso que marca la vida de las personas según su tiempo histórico, el contexto en el que están inmersos y sus vivencias personales (Saucedo, 2007) la comprensión de las RS podría mejorar el proceso de inclusión en poblaciones históricamente marginadas.

Un breve comentario respecto a la metodología

Los documentos visuales creados poseen como característica no ser neutrales, en el sentido de un registro estricto de la realidad, sino son una “representación de las cosas, personas y acontecimientos” (Banks, 2010, p.32). Asimismo, tienen derecho propio -no se consideran un sustituto de lo que representa- con tres propiedades adicionales: su forma es el resultado de un conjunto de convenciones y códigos; se inserta en procesos sociales, al reflejarlos y constituirlos y, por último, supone un observador, a quien se dirige (Banks, 2010). Mediante la construcción icónica de un concepto, se transforma la realidad concebible y, “al hacerlo, uno se conduce en el mundo *como si* esas ideas existieran fuera de la mente” (Wagner, 2011, p. 159, las cursivas son del autor).

La instrucción que se proporcionó fue: “El día de hoy vamos a hacer un dibujo sobre profesores y alumnos. En todos los lugares, en todas las culturas se crean una serie de imágenes típicas que representan características muy propias del espacio o de las personas. Por ejemplo, la gente se hace una idea general del mexicano, o del joven. Cuéntenme, ¿Cuál sería para ustedes una imagen que muestre, en este caso, la de un joven?”

Una vez comentado sobre este punto, “Entonces, del mismo modo, les voy a pedir que dibujen lo que ustedes consideran es una imagen típica de un maestro, de un alumno y de un espacio de aprendizaje. Para ello, si quieren pueden basarse en su propia experiencia, recordando a algún profesor en particular o ustedes mismos cuando eran estudiantes”.

Finalizado el dibujo, se les solicitó un breve comentario sobre el mismo, a fin de indagar, en la descripción, los elementos que guiaron su producción y asociaciones que pudieran surgir del mismo. Se dio libertad de redactarla o expresarla verbalmente si el entrevistado lo prefería.

Esta técnica de obtención de información (Valles, 2000) permitió el análisis de datos primarios en dos fases: En un principio, un enfoque más descriptivo para luego ir priorizando las interpretaciones mediante lo que Maxwell (1996) define como “estrategias de contextualización”. A diferencia de las estrategias de codificación, éstas procuran comprender el dato en el contexto, mediante la utilización de métodos que permitan identificar las relaciones entre los diferentes elementos del texto (79). Stake (2010) propone guiarse por temas como estructura conceptual “para obligar a la complejidad y a la contextualidad” (p.26).

Para los dibujos, se comenzó con una descripción de la imagen en general que contempló:

- Sector de la página que ocupa (si está centrado, o arriba o en toda la página, etc.); posición de la hoja; uso del color, trazo; incorporación de la perspectiva y dimensiones.
- Algún aspecto llamativo del dibujo en general (en el caso de haberlos) en lo que respecta a: distribución de los objetos en la hoja, tamaño y letra.

Posteriormente, se procedió a la descripción de las secciones del dibujo que ayuden a visualizarlo, procurando responder a la premisa: si no fuera posible ver el dibujo, ¿cómo sería explicado? Se intentó ser lo más concreto posible.

Representaciones sociales sobre la educación formal a la luz de los dibujos

Las imágenes ocupan, según Wagner, Kronberger et. al (2002), un espacio semántico propio, que puede ser lógicamente independiente de otras formas de saber. Gracias al método de comparación constante propuesto por Glaser y Strauss (1999), fue posible hacer una contrastación (Wagner, Hayes et.al, 2011) entre los dibujos de cada Centro Comunitario o Preparatoria, entre los distintos Centros o Prepas internamente y entre Centros y Prepas.

Tal como lo afirma Mamali (2006) las RS tienen una función cognitiva y transformadora que no puede reducirse únicamente a la percepción, la memoria o las palabras, particularmente en niveles de análisis complejos. Siguiendo esta premisa, se observa que la información proporcionada por los dibujos remiten a aspectos más primarios, previos a la palabra (“las imágenes vienen antes, las palabras luego, histórica y ontogenéticamente” Mamali, 2006, p.3.1).

El caso de los jóvenes marginales

Se reunieron 22 dibujos de 17 jóvenes de los tres Centros Comunitarios: 7 del Centro La Alianza, 14 del Centro Lomas Modelo y 1 del Centro Lomas de la Fama. Se les brindó la posibilidad de diseñar en una o varias hojas, de lo cual se obtiene que doce participantes utilizaron una sola hoja, dos jóvenes ocuparon dos hojas y dos muchachos tres.

Todos estos gráficos podrían clasificarse dentro de una gama que va de menor a mayor complejidad, en el sentido que hay algunos claramente infantiles (no necesariamente correspondidos con la edad) mientras otros muestran una elaboración sorprendente. A continuación se muestran dos ejemplos que evidencian este abanico de tratamiento al diseño:

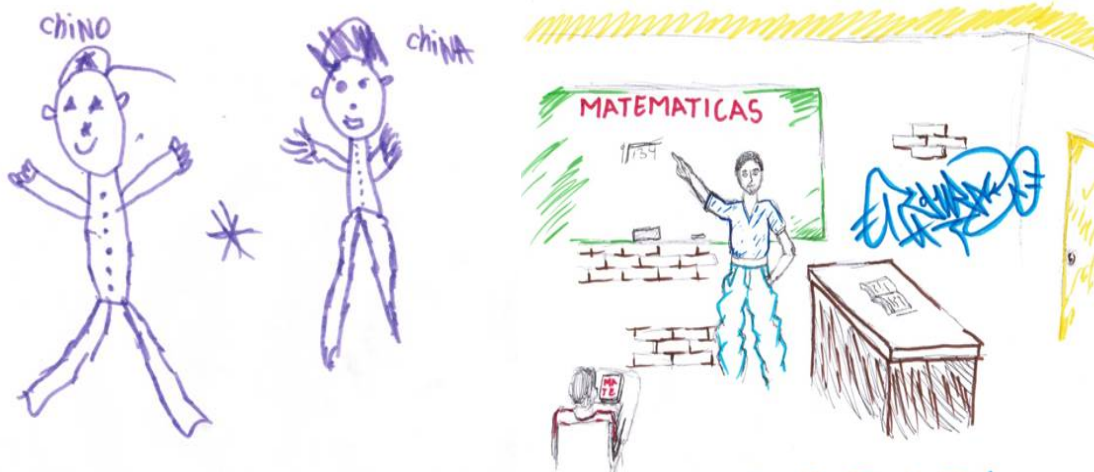


Figura 1. Dos ejemplos de dibujos realizados por los jóvenes de los Centros Comunitarios Fuente: P48 y P44 respectivamente. Hombres, 21 y 18 años, Lomas Modelo.

Estos dibujos fueron realizados por dos jóvenes de 21 y 18 años respectivamente. Mientras el primero muestra trazos entrecortados y un diseño poco elaborado, el segundo asombra por la incorporación de detalles y el buen uso de la perspectiva.

Ahora bien ¿qué se lee en los dibujos sobre las RS de la educación formal? Las instrucciones dadas solicitaban que dibujen lo que ellos consideraban era una imagen típica de un maestro, un alumno y un lugar de aprendizaje, por lo que el análisis se dividirá en estos componentes:

Imagen típica del maestro.

En el Centro Comunitario La Alianza el maestro tiende a aparecer de pie, de frente, en un contexto escolar. Sólo en un caso se lo dibuja aislado, separado de un ámbito académico, mientras que en dos imágenes está con una pizarra de fondo y en una tercera está en la entrada de la escuela, recibiendo a los alumnos. En una ocasión se muestra sobre una tarima, pero por lo general está en frente de sus estudiantes. Suele vestir de manera formal, siendo claramente identificado como adulto: sin cabello o usando lentes, visten de traje, con corbata o camisa. Se lo ve generalmente serio, señalando el pizarrón o la puerta, sosteniendo un libro o hablando con los alumnos (véase fig. II)



Figura II. Dibujo típico de maestro
Fuente: P38: 3. Hombre, 20 años, La Alianza.

No obstante, dos imágenes de este Centro merecen una mención apartada: en una de ellas una persona adulta le está dando una pelota a un joven, de lo cual se asume que sería el profesor (¿de deportes?) pero no hay certeza de ello y, por lo tanto, no es definitivo. En el otro caso, se observa un joven con la leyenda: “maestro puede ser cualquiera”. Estos diseños podrían simbolizar una imagen alternativa del maestro (fig. III).



Figura III. Imágenes alternativas de un maestro
Fuente: P37:2. Hombre, 20 años, La Alianza y P42. Hombre, edad desconocida, La Alianza.

En el Centro Comunitario Lomas Modelo se da un fenómeno similar al de La Alianza: la mayoría de los maestros se los ubica dentro de un salón escolar, de pie frente a un salón y/o con una pizarra por detrás. Asimismo, tienden a tener rasgos de adultos que los diferencian de los estudiantes: utilizan ropa formal, como blusas, camisas o tacones y están peinados formalmente. Se los ve generalmente alegres.

A pesar de los parecidos entre los dibujos de los Centros Comunitarios, en Lomas Modelo se observan dos sucesos contrapuestos entre sí: un primer fenómeno podría denominarse *indiferenciación* de la imagen del maestro ya que en algunos de los dibujos la similitud entre maestros y alumnos es tal que no se puede saber cuál es cuál. En uno, se supone al maestro por eliminación (el alumno está señalado), en otros (2) hay tanta similitud entre alumnos y profesores que es necesario ponerle una etiqueta mientras que en otros (3) directamente no se puede reconocerlo, ni por sus acciones ni mediante un nombre. En el Centro Lomas de la Fama el dibujo que se obtiene muestra esta misma indiferenciación profesor-alumno. El otro fenómeno -opuesto al anterior- evidencia una *sobreestimación* del docente, ya que en dos casos está dibujado significativamente más grande que los alumnos, que aparecen indiferenciados entre sí. En estos dos ejemplos se los observa alegres y al frente de la clase, en plena actividad de enseñanza.



Fig. IV. Fenómenos contrapuestos. Sobreestimación del docente *versus* indiferenciación del mismo
Fuente: P47.Hombre, 21 años, Lomas Modelo Y P57. Mujer, 18 años, Lomas de la Fama.

¿Qué interpretar de estas producciones? Se sostiene que en ambos casos el joven se posiciona como estudiante y, como tal, dedica tiempo y esfuerzo a aquello que es importante para él, en algunos casos es el docente, en otros el estudiante. Las imágenes poseen, según Mamali (2006) un significado emocional importante, que poseen una cualidad explicativa. Tomando esta perspectiva, ¿podría tratarse de unas RS poco formadas? Esta hipótesis no se sostiene con los datos obtenidos de las otras fuentes, donde hay claras referencias a esta figura. Si bien este fenómeno podría deberse a una ausencia de información que proporcione elementos para enriquecer el aspecto icónico de las RS; Rätty, Komulainen y otros (2010) sostienen que la emergencia del contexto es generadora de diferencias en los dibujos. Esto es, a mayores diferencias, más impronta del entorno.

Imagen típica del estudiante.

Como en el caso de los maestros, en el Centro La Alianza aparecen dos tipologías características de los estudiantes: están aquellos dibujados en un ambiente claramente escolar y aquellos con definiciones más juveniles que estudiantiles. En el primer caso, los alumnos están escribiendo en un cuaderno o levantando la mano (como para hacer una pregunta), al lado de la maestra o ingresando a la escuela. Se los ve sonrientes. La otra imagen “típica” muestra a un adolescente con vestimenta rockera (botas, playeras de “Metallica”), flecos en la frente, pulseras, entre otros detalles juveniles.

Lomas Modelo coincide con esta doble tipología que surge en La Alianza: muestra muchachos dentro del ámbito escolar -sentados en bancas o en actividades académicas- o con características juveniles distintivas: el cabello peinado para arriba, con playeras amplias, etc. Estos casos se observa que la capacidad de dibujo es muy sofisticada.

Pero también hay ejemplos de estudiantes “indiferenciados”, al igual que Lomas de La Fama: las personas están dispuestas de tal modo o vestidas de una forma que hace imposible identificar quién es quién. Otro modo en que se asume esta

indiferenciación estudiantil es cuando los alumnos están dibujados como “personas de palitos” (ver figura V), todos iguales, sin detalles específicos.

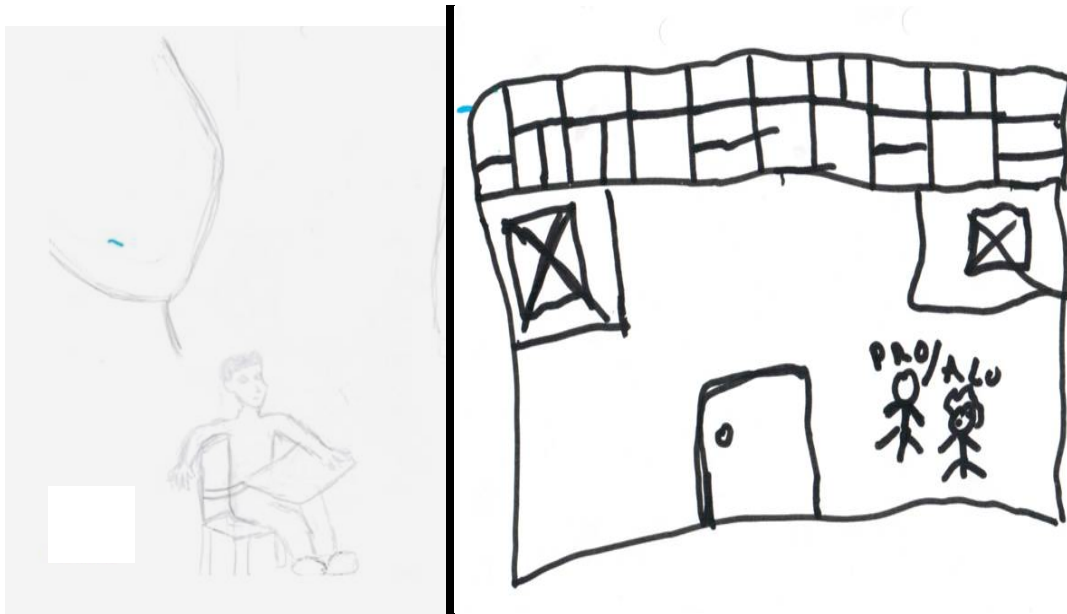


Figura V. Imágenes representativas del estudiante “típico” versus el indiferenciado.
Fuente: P45:2 Hombre, 23 años, Lomas Modelo y P56:2 Hombre, edad desconocida, Lomas Modelo.

Del mismo modo que en el caso de los maestros, se supone una indiferenciación fruto de la falta de información que torna el aspecto icónico de las RS algo borroso. La vivencia educativa podría ser una experiencia pasada de la cual son pocos los elementos que se recuperan.

De los dibujos de jóvenes que se distinguen por su cualidad estudiantil o juvenil se registran dos particularidades: uno destaca la referencia a una etapa educativa anterior, puesto que se dibuja a un niño, cuando quienes dibujaron tenían una escolaridad de secundaria terminada. El otro, por su parte, es aquél que dibuja otro estudiante (ya sea por ponerle el nombre del otro joven -un participante de la actividad- o por tener el sexo opuesto al de la dibujante). Podría afirmarse que se dibuja a un niño por hacer referencia a un período de su vida que supuso una marca en su historia o fue cuando se sintieron más “estudiantes”. En el ejemplo de los estudiantes distintos a ellos podría deberse a una influencia del joven retratado (presente en la sesión) o porque la idea *típica* del estudiante es un hombre (aunque lo dibuje una mujer).

Imagen del lugar de aprendizaje.

En casi todos los casos de los Centros Comunitarios excepto por tres, el lugar de aprendizaje está identificado como un edificio, generalmente señalado como la escuela. Esta estructura está dibujada por fuera, mostrando sus características distintivas (puerta, rejas, camino, árboles, etc.) o por dentro, con elementos propios del salón de clases (bancos, libros, pizarrón, etc.). Dos motivos pueden adjudicarse a esta representación tradicional: uno, la propia experiencia educativa, que rescata aspectos típicos y dos, la posibilidad de que se tomen imágenes producto de un proceso colectivo de simbolización que resume y simplifica en una serie de unidades los múltiples significados asignados (Wagner, Kronberger et. al, 2002).

La elaboración de los diseños varía, mostrando un abanico que va desde una extrema simplificación del ambiente de aprendizaje hasta una sofisticación llena de detalles, tal como se muestra en la figura VI:

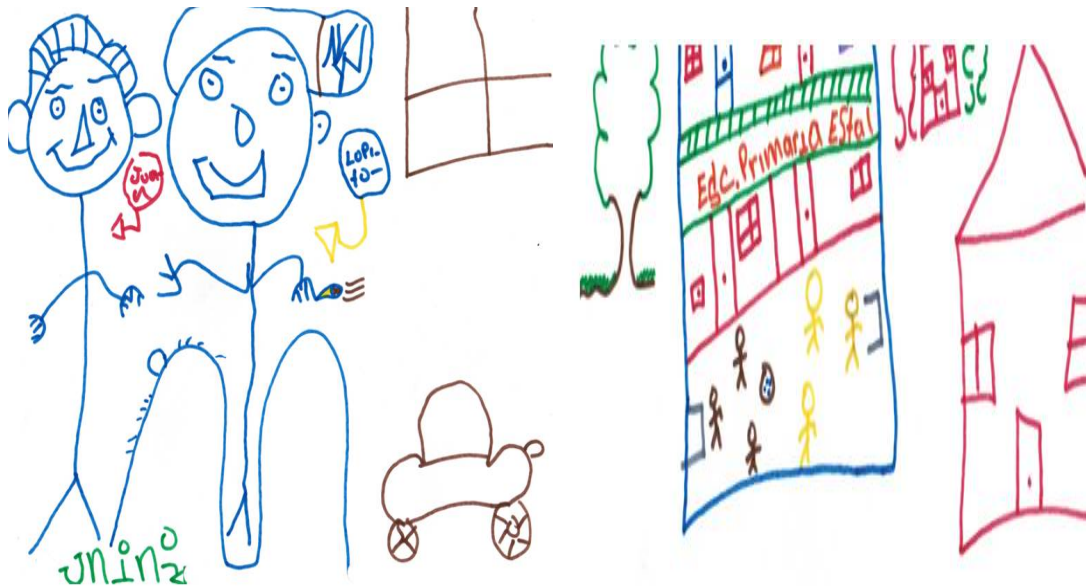


Figura VI. Abanico de detalles en los dibujos sobre el lugar de aprendizaje

Fuente: P55. Hombre, edad desconocida, Lomas Modelo y P54. Hombre, edad desconocida, Lomas Modelo.

En la figura VI, se asume que el lugar de aprendizaje sería la estructura que se encuentra en el borde superior derecho, al lado del árbol y que consiste únicamente en un cuadrado con una ventana (según descripción del joven). Por el contrario, la imagen

de la derecha muestra muchos más detalles de la escuela: los diferentes salones, en sus dos niveles y la cancha de fútbol.

Dentro de esta gama de opciones, se registran 8 dibujos donde el espacio de aprendizaje está dibujado por fuera (1 de La Alianza, 6 de Lomas Modelo y 1 de Lomas de la Fama) mientras que 6 producciones dan cuenta de los espacios internos de aprendizaje (3 de la Alianza y 3 de Lomas Modelo). En ambos casos, la idea del aprendizaje remite a la tradicional: el alumno que asiste a la escuela a escuchar a su maestro que, frente a la clase, explica cosas en el pizarrón.

Las tres excepciones muestran espacios abiertos como lugares de aprendizaje. En uno explícitamente se señala “lugar de aprendizaje: no ay mejor lugar que la calle” (*sic*, P36:3). Esta visión alternativa del lugar de aprendizaje podría sostener una visión amplia de la educación, como algo que puede darse más allá de un lugar físico particular. Pero al mismo tiempo, cuestionaría el rol tradicional formal de la escuela.

A manera de resumen, a continuación se presentan esquemáticamente las imágenes surgidas de 17 los jóvenes marginales:

Tipología de imágenes de los jóvenes marginales		
Imágenes del maestro	Tradicional (7)	Hombre, adulto, de pie y en un ambiente escolar, frente a los estudiantes. Viste de manera formal.
	Alternativa (1)	Identificar que cualquiera puede ser maestro.
	Indiferenciado (7)	Bajo dos formas: no poder identificar quién es el maestro o suponerlo en base a la identificación del estudiante.
	Sobreestimación (2)	Dibujado significativamente más grande que los estudiantes, que aparecen indiferenciados.
Imágenes del estudiante	Estudiante (7)	Representado en actividades académicas: estudiando, ingresando a la escuela, etc.
	Joven (2)	Representado con características juveniles: peinados o vestimenta de grupos juveniles (rockeros, raperos, etc.).
	Indiferenciado (8)	No se puede identificar quién es el alumno o representarlo como una “persona de palitos”.
Imágenes del lugar de aprendizaje	Edificio (8)	Estructura dibujada por fuera, identificando rejas, puertas y ventanas. Se señala que es la escuela.
	Salón (6)	Con bancos, sillas, pizarrón y libros.
	Simbólico (3)	No aparece estructura alguna, sino que la calle o espacios abiertos son señalados como lugares de aprendizaje.

Figura VII. Tipología de imágenes encontradas en los jóvenes marginales que brindan información sobre el aspecto icónico de las RS

Fuente: Elaboración propia en base a los datos encontrados en los dibujos

El caso de los jóvenes escolarizados.

Con respecto a los jóvenes escolarizados, 12 fueron el total de dibujos obtenidos, cuatro pertenecientes a una Preparatoria Pública y ocho a una Preparatoria Privada. Todos los participantes utilizaron únicamente una hoja cada uno.

En términos generales, los dibujos de la Preparatoria Pública están todos realizados en lápiz, tres de ellos en posición vertical y uno horizontal. Los trazos en todos los casos son levemente remarcados e incorporan la perspectiva bien lograda, a excepción de uno de ellos que lo hace de forma rudimentaria. Dos de estas figuras muestran mayor detalle en las figuras humanas, una de ellas con un diseño excepcionalmente bueno.

Por su parte, los dibujos de la Preparatoria Privada están todos hechos con plumones de colores, en su mayoría utilizando la totalidad de la hoja en sentido vertical (sólo dos de ellos dibujan en sentido horizontal). Los trazos suelen ser continuos y firmes, salvo algunas secciones de los dibujos, donde están reforzadas. Siete gráficos no incorporan la perspectiva y uno lo hace de manera rudimentaria.

Cabe resaltar que, en las actividades con los jóvenes escolarizados, en la Prepa Pública los estudiantes utilizaron sus propios materiales, mientras que en la Prepa Privada los materiales fueron proporcionados por la investigadora, por lo que la utilización de uno u otro no es muestra de una elección. Esto se diferencia de los jóvenes de los Centros, donde se les proporcionó material, pero hubo participantes que optaron por ciertos recursos particulares.

Igual que en los dibujos de los jóvenes marginales, la gama de habilidades para el diseño varía mucho, evidenciándose aquellos que poseen un manejo básico de dibujo hasta otros, más sofisticados:



Figura VIII. Gama de habilidades de diseño en estudiantes de prepa
 Fuente: P67 Hombre, 17 años, Prepa Privada y P61, Mujer, 15 años, Prepa Pública.

En la figura VIII se muestran, en primer lugar, un producto con características más básicas (trazo entrecortado, perspectiva rudimentaria, escasos detalles) y, en segundo lugar, una producción más elaborada que, si bien no abunda en detalles, transmite con facilidad aspectos propios de cada elemento señalado.

Otro aspecto interesante de los dibujos de este grupo es que casi la totalidad (a excepción de tres casos) diseñan separadamente los tres elementos solicitados: los personajes no interactúan entre sí, no están dentro de un contexto que brinde información sobre lo que hacen, sino que se encuentran “en abstracto”. Ello pudiera ser interpretado como la realización de la actividad siguiendo literalmente las instrucciones de dibujar un maestro, un alumno y un lugar de aprendizaje. Cabe destacar que en todos los lugares de realización de la actividad hubo preguntas sobre cómo concretarla a la cual se respondió siempre que lo “hicieran como prefieran”.

Finalmente, se señala que muchos de los diseños hacen referencia a un léxico en inglés no visto en los Centros Comunitarios. En ocasiones los jóvenes dibujan la

marca de la ropa o escriben en las playeras en inglés. Incluso en un ejemplo la escuela está señalada como “school”.

Las RS derivadas de estos dibujos se distinguirán, también, en tres secciones:

Imagen típica del maestro.

En la Preparatoria Pública las imágenes remiten a adultos hombres de pie, con vestimenta formal (camisa, corbata, lentes, barba y maletín). Se los ve serios salvo en un caso, que esboza una sonrisa. Como están separados del ambiente de aprendizaje, no están realizando ninguna actividad, ni se los ubica dentro de un contexto educativo. Quizás un punto a tener en cuenta es que la actividad se realizó en espacios proporcionados por el maestro de física, un hombre de mediana edad y pudiera haber influido en el dibujo -aunque no estuvo presente durante la actividad.

En esta preparatoria las imágenes tienden a mostrar una concepción tradicional del docente, salvo en un caso, donde se lo dibuja marcadamente más grande que el estudiante y se lee “Gracias al maestro muchos hombres ahora son importantes, gracias a los conocimientos que les brindaron alguna vez”. Este podría ser expresión similar al fenómeno de *sobreestimación* identificado en el Centro Lomas Modelo.

La Preparatoria Privada continúa con esta característica de dibujar a los maestros separados de los alumnos y del espacio de aprendizaje, pero con algunas variaciones: tres dibujos lo muestran fuera de contexto, solo; mientras que dos producciones lo hacen separadamente de los estudiantes pero incorporan al pizarrón. Finalmente, tres dibujos incluyen al docente, el alumno y el espacio de enseñanza en una sola representación, escenificando una situación. Ello favorece la lectura del dibujo al presentar una estructura que proporciona un marco narrativo de interpretación (Wagner, Hayes et. al, 2011).

En todos los casos se distingue quién es el maestro, ya sea por elementos del dibujo como por estar explícitamente señalado, incluso en ocasiones sin ser necesario. Pero en tres casos es el único indicador de que es el maestro porque, si bien recibe un tratamiento diferente al del alumno, no muestra cualidades que permitan señalar su

función docente. Estos tres casos se los tomará como una ejemplificación de un tratamiento indiferente del maestro.

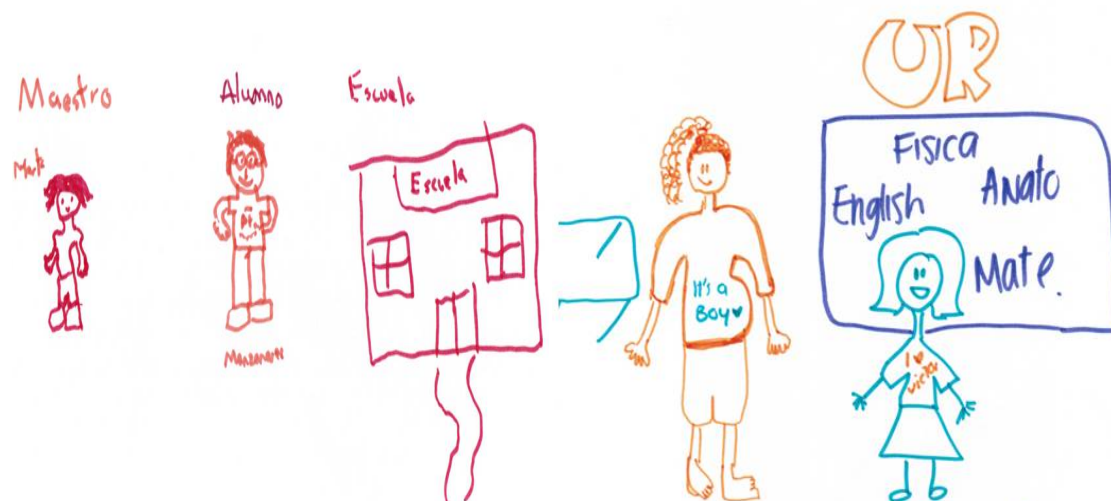


Figura IX. Dos maneras de representar al maestro: separadamente o en contexto

Fuente: P62. Hombre, edad desconocida, Preparatoria Privada y P63. Mujer, 18 años, Preparatoria Privada.

En la figura IX se observan dos modos de representar al docente: en la primera, el docente aparece como tal, pero aislada del resto de los integrantes mientras que en el segundo ejemplo se lo ve integrado en una situación. Cabe resaltar también que mientras el primer joven dibujó al docente de un modo diferente al alumno, no hay nada -salvo la etiqueta- que permita identificarlo como tal, al contrario de la otra estudiante que da más elementos para ello.

Dos grupos se diferencian en esta Preparatoria: aquellos que muestran a los maestros alegres (2) y aquellos que los muestran serios, enojados o regañando (6). Se sostiene que, del mismo modo que con los jóvenes marginales, los jóvenes preparatorianos se ubican en el lugar de estudiante, representando a los docentes desde sus vivencias.

En el caso de los jóvenes escolarizados, pareciera haber una homogeneidad respecto a la imagen típica del maestro, refiriéndolo a un profesor en el salón de clases, cumpliendo funciones de enseñanza.

Imagen típica del estudiante.

Del mismo modo que con los maestros, los estudiantes son fácilmente identificables en los dibujos, brindando un panorama uniforme entre las dos preparatorias.

En la Preparatoria Pública, los estudiantes están representados solos, fuera de contexto, pero con rasgos claramente juveniles, tales como peinados de moda, vestimenta holgada y con marcas juveniles (en un caso, se observa la marca "Hollister" en la playera de una muchacha) y mochilas. Se los ve sonriendo y en un caso se lee "[nombre del alumno] ahora tiene una maestría en ingeniero civil gracias a todo su esfuerzo que puso a su estudio".

En la Preparatoria Privada a los estudiantes se los identifica ya sea por sus características juveniles o por recibir un tratamiento diferente al del maestro, aunque ello no implique necesariamente una cualidad estudiantil *per se*. Tres gráficos muestran un perfil estudiantil, mientras que los demás cinco aparentan estudiantes igualmente infantilizados, una marcada diferencia con los dibujos de los jóvenes de los Centros Comunitarios y de la Preparatoria Pública.



Figura X. Una imagen de alumno infantil versus una imagen de alumno como estudiante
Fuente: P64:2. Hombre, edad desconocida, Preparatoria Privada y P68:4. Hombre, 19 años, Preparatoria Privada.

En la figura X se observa el tratamiento diferencial con respecto al estudiante: en el primer ejemplo, la alumna aparece fuera de contexto, sin elementos que den cuenta de su carácter estudiantil y guarda rasgos un tanto infantiles. Por el contrario, el segundo ejemplo muestra al estudiante en un contexto académico más adulto. Esta manera de representar al estudiante pudiera ser signo de una época que identifican como claramente estudiantil o por ubicarse en una posición más infantil, considerando que el lugar de aprendizaje dibujado es la preparatoria.

Si bien en los jóvenes marginales hay dos dibujos representando un niño, éste siempre está en un contexto estudiantil, por lo que se consideraron dentro de la categoría estudiante. Contrario a ello, en los jóvenes preparatorianos se estableció una categoría separada. Se procedió de este modo porque los jóvenes marginales están fuera del sistema educativo, contrario al de estos muchachos, que realizan un dibujo con características infantiles estando dentro del sistema educativo.

Otro punto interesante de destacar de los dibujos de esta preparatoria es que la mitad (4) no se dibujan a ellos mismos, sino a otros. Este dato es registrado porque los jóvenes identifican al estudiante con un nombre (el de uno de ellos, presente en la actividad) o porque realizan un dibujo de una persona del sexo opuesto. En el caso de la Preparatoria Pública una sola joven dibuja a un estudiante del sexo opuesto, pero nada sabemos sobre quién es el representado. Del mismo modo que con los jóvenes marginales, podría interpretarse como la influencia de esa persona en particular en el grupo o por representar la idea de un estudiante *típico*.

Imagen típica de un lugar de aprendizaje.

Todos los jóvenes a excepción de uno identifican el espacio de aprendizaje como un edificio que es la escuela. La gran mayoría de ellos (9) lo representa por fuera, mientras que sólo dos jóvenes de la Preparatoria Privada grafican un aula.

La escuela como edificio se la dibuja generalmente con puertas y ventanas, resaltando por su reiteración el diseño de rejas en la entrada (6 jóvenes las dibujan). Si se agregan más detalles, los jóvenes tienden a identificar el nombre de la misma (7) o a dibujarle una bandera (2). Este otro espacio de aprendizaje que es el aula sólo se ve en

la Preparatoria Privada y comprende elementos como el pizarrón, mesas, bancos y tarimas. Éstos parecen ser imágenes compartidas socialmente (Wagner, Kronberger et al, 2002) que concentran, en una especie de núcleo simbólico, los aspectos básicos de enseñanza.

Una tercera imagen que podría representar unas RS particulares es la excepción señalada anteriormente: un joven no dibuja un espacio de aprendizaje como tal, sino su símbolo (El logo de la preparatoria). La escuela deja de ser un espacio físico para convertirse en un espacio simbólico. Mamali (2006) concuerda con esta afirmación, al sostener que las imágenes cobran un aspecto metafórico que sólo una imagen puede condensar la multiplicidad de los valores simbólicos que se le adjudican.

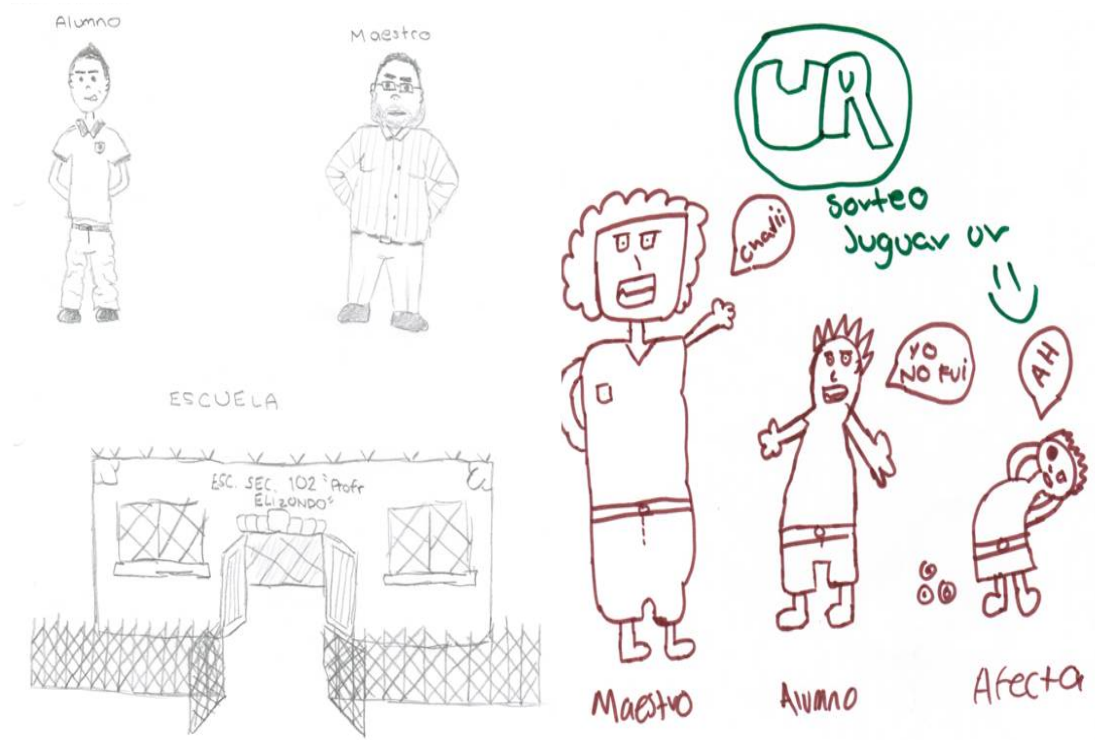


Figura XI. Imagen concreta versus imagen abstracta de una escuela
 Fuente: P58:4. (Hombre, 15 años, Preparatoria Pública y P66:2. Hombre, 17 años, Preparatoria privada.

Tipología de imágenes de los jóvenes preparatorianos		
Imágenes del maestro	Tradicional (8)	Hombre, adulto, de pie y en un ambiente escolar, frente a los estudiantes. Viste de manera formal.
	Indiferenciado (3)	Bajo la forma de un tratamiento diferente al del alumno pero sin proporcionar elementos que den pie a su identificación como tal, salvo por la etiqueta que señala que es docente.
	Sobreestimación (1)	Dibujado significativamente más grande que el estudiantes.
Imágenes del estudiante	Estudiante (3)	Representado en actividades académicas: estudiando, preguntando, etc.
	Joven (4)	Representado con características juveniles: peinados o vestimenta de grupos juveniles (pantalones holgados, vestimenta informal, etc.).
	Infantil (5)	Semejan a un estudiante niño, sin rasgos propios de actividades académicas, pero señalado como tal.
Imágenes del lugar de aprendizaje	Edificio (8)	Estructura dibujada por fuera, identificando rejas, puertas y ventanas. Se señala que es la escuela.
	Salón (6)	Con bancos, sillas, pizarrón y libros.
	Simbólico (1)	No aparece estructura alguna, solo se señala el nombre de la preparatoria y el logo.

Figura XII. Tipología de imágenes encontradas en los jóvenes marginales que brindan información sobre el aspecto icónico de las RS

Fuente: Elaboración propia en base a los datos encontrados en los dibujos

Discusión

Comparando ambos grupos, se observa una serie de elementos comunes y otros disímiles: En lo que respecta a aspectos comunes, ambos grupos se representan lo que podría denominarse un modelo “tradicional”, tanto en la imagen del profesor como del estudiante: enmarcado dentro del ámbito escolar, está dedicado a su rol, ya sea enseñando o aprendiendo. Es interesante destacar que, mientras el profesor tiene una caracterización netamente adulta, el estudiante tradicional no se destaca por su edad, sino por un quehacer: pregunta, estudia, lee.

Si se observan las diversas formas de identificar el lugar de aprendizaje, también hay una visión tradicional, pero puede subdividirse en dos: aquella que muestra el interior del mismo, resumido por un salón y sus elementos característicos y aquella que esquematiza el lugar desde el exterior, señalando generalmente un edificio identificado como una escuela. Al respecto, resulta altamente llamativo encontrar la reiteración en el diseño de rejas tanto en puertas como en ventanas.

Estas tres agrupaciones de RS podrían enmarcarse dentro de un contexto de fuerte influencia social, donde predomina el aporte de la cultura en la que se encuentran, por haber sido socializados dentro de este marco (Räty, Komulainen & otros 2010). Si bien los diseños fueron generados en base a una instrucción con fines investigativos (y la mitad de ellos dentro del marco escolar), en estos dibujos se manifiesta más claramente el aporte social. En palabras de Jodelet (1993), lo social de las RS aparece en el contexto en el que se sitúan las personas, los marcos de aprehensión, los códigos, valores e ideologías.

Al respecto, cabe destacar que el carácter social de las RS puede leerse desde dos perspectivas: como emergentes de las condiciones de producción y de circulación social (intercambio de saberes) y porque intervienen en el desarrollo de la identidad personal y social (Moscocivi, 1979).

Una categoría que emerge como un subgrupo de la visión tradicional es la representación sobreestimada del docente, que se lo ve magnificado y la que podría ser la otra cara del mismo fenómeno: la visión infantilizada de los estudiantes. Al respecto, Räty, Komulainen y otros (2010) sostienen que la apariencia infantil de los estudiantes representa una visión del “buen estudiante” en una figuración apegada a modelos típicos de enseñanza – aprendizaje.

Siguiendo esta línea de análisis, podría interpretarse que lo que los jóvenes ven como más característico de un profesor y de un estudiante remite a los recuerdos de este primer período escolar, donde aparecen figuras casi entrañables y ligadas afectivamente, aspecto que ha sido reforzado con el discurso.

A la teoría de las RS se le ha objetado por presentar una visión de la realidad homogénea, minimizando la opresión, el conflicto y la explotación (Potter & Billing, 1992), por lo que Howarth (2004) intenta examinar sus potencialidades en términos de proveer un análisis riguroso en términos de conflicto social y poder. La autora argumenta la importancia de destacar la intersubjetividad negociada y el carácter contestatario de las relaciones humanas.

Desde esta perspectiva, ¿qué fenómenos se encuentran en ambas poblaciones pero podrían representar elementos polémicos o potencialmente críticos? Tres son los casos significativos. El primero remite a los profesores y es la dificultad que se encontró en algunos dibujos para distinguirlos. Con ciertos jóvenes solo fue posible su diferenciación porque el estudiante se encontraba caracterizado claramente (este fenómeno solo se vio con los jóvenes marginales), mientras que con los jóvenes preparatorianos la discriminación se puede realizar sólo en base a una etiqueta, la cual supone un manejo diferente de la escritura. Una de las funciones de la RS es volver familiar lo no familiar, permitiendo interpretar la realidad, integrando la novedad. Una posible interpretación de este fenómeno es igualar ambos roles, identificando lo desconocido con las mismas características de lo familiar.

El segundo caso significativo se encuentra en los estudiantes. También en ambos grupos surgieron caracterizaciones del mismo más como joven que como estudiante. Nuevamente los efectos sociales se permean en los dibujos en tanto los jóvenes marginales los representaron con vestimentas propias de grupos de pertenencia (rockeros, raperos, etc.); mientras que los jóvenes preparatorianos enfatizaron la vestimenta juvenil, incluso escribiendo la marca de la ropa. No obstante, es interesante destacar la concordancia entre ambos grupos, que parecen dar predominancia al momento evolutivo que se atraviesa más que a las funciones – aspecto más destacado en las RS “tradicionales” del estudiante.

El tercer caso está en el lugar de aprendizaje. Si bien fueron los menos, hubo diseños que no incluyeron un lugar físico concreto de aprendizaje, sino que predominaron lecturas simbólicas de la misma: para los marginales surge la calle o espacios abiertos como sitios plausibles de aprendizaje, mientras que los preparatorianos representaron el logo de la prepa de pertenencia. Si bien ambas son metáforas, son de origen disímil. Los jóvenes de los Centros Comunitarios consideran la calle como un lugar alternativo de aprendizaje en todo su sentido (y cuestionador del rol que cumpliría la escuela como lugar hegemónico de aprendizaje). Parece ser lo contrario para los preparatorianos, que abstraen a la escuela a una imagen que la caracteriza.

Se sostiene que en estos tres fenómenos emergen una serie de representaciones polémicas (Moscovici, 1979). Surgidas de un mundo plural, éstas son uno de sus efectos, permitiendo a las personas suscribirse a diferentes representaciones y comunicarlas. Las representaciones alternativas pueden desafiar el núcleo central de una RS (función desestabilizadora) o proteger al núcleo al resistir dialógicamente argumentos alternativos (Gillespie, 2008).

Las RS comienzan a formar parte de un discurso colectivo que da paso a la práctica social tradicional en base a la actuación de los seres humanos sobre un objeto de la realidad (concreta o simbólica), lo que no significa que las RS no puedan ser desafiadas o cambiadas (Voeklein & Howarth, 2005). Este carácter creativo aplica tanto para el objeto (que es visualizado de una u otra manera en función de los tiempos, los valores, etc.) como al sujeto en tanto habla de las propias vivencias.

REFERENCIAS

- Abric, J. (2001a). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. Abric (comp.) *Prácticas sociales y representaciones*. (pp. 53-74) México D.F., Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. (2001b). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. Abric (comp.) *Prácticas sociales y representaciones*. (pp. 11-32) México D.F., Ediciones Coyoacán.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Dubet, F. (2005). Exclusión social, exclusión escolar. En J. Luengo (comp.) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona / México, Pomares.
- Duveen, G. and A. De Rosa (1992). Social representations and the genesis of social knowledge. *Ongoing production on Social Representation* (94-108).
- González Aguilar, F. (2010). Las autoridades de la UNAM: Una mirada de los estudiantes. En J. Piña (comp.) *El cristal con que se mira. Diversas perspectivas metodológicas en educación* (pp. 85-110) Madrid / México D.F., CONACYT / UNAM / Diaz de Santos.
- Gillespie, A. (2008). "Social representations, alternative representations and semantic barriers." *Journal for the Theory of Social Behavior* **38**(4): 375-391.
- Glaser, B. and A. Strauss (1999). *The discovery of grounded theory: strategies for a qualitative research*. Nueva York, Aldine de Gruyter.
- Howarth, C. (2004). "Re-presentation and resistance in the context of school exclusion: reasons to be critical." *Journal of Community & Applied Social Psychology* **14**(5): 356-377.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto, teoría. En S. Moscovici *Psicología social II: pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales* (pp 468-494) Barcelona / Buenos Aires / México, Paidós.
- Mamali, C. (2006). The value of images for exploring the functions of social representations: towards self-generated pictorial social representations. A comment on "History, emotions and hetero-referential representations" by Sen and Wagner (2005). (Versión electrónica) *Papers on social representations* (1)**15**: 3.1-3.9 recuperado el 22 de mayo de 2013 de http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2006/15_03Mamali.pdf
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research desing. An interactive approach*. Thousand Oaks / London / New Delhi, Sage.
- Moliner, P. (2001). Une approche chronologique des représentations sociales. Pourquoi et comment les représentations se transforment-elles ? En P. Moliner *La dynamique des représentations sociales* (pp. 245-268) Grenoble, PUG
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.
- Potter, J. and M. Billing (1992). "Re-representign representations - Discussion of Rätý & Snellman." *Ongoing production on Social Representation* **1**(1): 15-20.
- Rätý, Komulainen & otros (2010). A picture is worth a thousand words: a comparison of pupils' images of intelligence in Finnish and Russian Karelia *Social Psychology of education* (14):1-22.
- Saucedo, C. (2007). La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida. En M. Aguiló (comp.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (23-43). México D.F., Pomares.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid, Morata

- UNESCO (2008). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC). Santiago de Chile, UNESCO.
- UNESCO (2010). Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la ETP en el mundo. UNESCO. París, UNESCO.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.
- Wagner, W. (1995). "Description, explanation and method in social representation research." *Papers on social representations* 4(2): 1-21.
- Wagner, W., N. Hayes, et al., Eds. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona, Anthropos.
- Wagner, W., N. Kronberger, et al. (2002). "Collective symbolic coping with new technology: knowledge, images and public discourse." *British Journal of Social Psychology*(41): 323-343.

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE: SUJETOS DE LA EDUCACION. FORMACION INICIAL Y CONTINUA.

Laura Rosell

Ciencias de la Educación.

Adscripta Área didáctica. FCE. UNER.

Resumen

A partir, de entrevistas realizadas a docentes de escuelas secundarias de Argentina y del cruzamiento con diversa bibliografía me propongo analizar una pregunta compleja: ¿De qué se habla, cuando se habla de enseñar? En el marco, de un proyecto de adscripción a la cátedra Didáctica III, de la Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. En las entrevistas realizadas aparecen como recurrentes tres posturas de enseñanza, las cuales han sido retomadas para ser analizadas como una producción discursiva para luego, emprender una identificación de los límites que se plantean teóricamente en las formaciones docentes. Pero no para reiterarlos sino para volver a pensar “ese común discursivo” y los otros posibles modos de enfocar el enseñar. Porque ese orden al mismo tiempo que descarta lo que no sería lo correcto en las prácticas de enseñanza genera un opuesto que también hace a las mismas. Lo que podría ser un lugar de prácticas más libertarias; en relación con el conocimiento y con el otro.

Palabras clave: Enseñanza, práctica docente, conocimiento.

Abstract

Using as a starting point the interviews to secondary school teachers from Argentine; and diverse biography; I propose to analyse a complex question: “What do we talk about, when we talk about teaching?” in the framework of a project of secondment to the Didactics III chair of the Faculty of Educational Sciences of U.N.E.R. Three positions concerning teaching frequently appeared in the interviews made. These have been re-addressed to be analysed as a discursive production to subsequently start to identify the limits that are proposed theoretically in the teachers training. It is not the aim to be redundant, but to re-think “these shared discourse” and other possible ways to approach teaching. Because that status quo, discard what would not be correct in the teaching practices and, at the same time, generates another aspect of them, that are opposed. What could become a place of more libertarian practices, in relation with the knowledge and with others.

Tres posturas didácticas

Cuando hablamos de qué sería enseñar se disparan ciertos significados, los cuales, hablan de las posturas teóricas que configuran el campo didáctico. Por eso propongo

como trabajo de interrogación desarmar esos significados para reconocer como se instalan algunas prácticas de enseñanza.

Estas suelen demandar parámetros de verdad, cuando de enseñar se trata, las dudas, las interrogaciones quedan descartadas porque suele ser el momento de la seguridad, de lo que no puede quedar como aquello que requiere seguir pensándose o que se encontraría en constante movimientos.

Indagar desde la conceptualización de “Regímenes de verdad” (Foucault, 1985) de los discursos, en este caso pedagógicos, nos permitiría reconocer que enunciados se instalan como tales y que practicas se dan como correctas o permitidas. Al mismo tiempo, nos encontramos con las relaciones de poder que harían a las construcciones de verdad y limitarían otros posibles modos de nombrar y legitimar las prácticas de enseñanzas.

Una tendencia que por momentos parece olvidarse que es un construcción; por eso elijó términos nietzscheanos como interpretaciones o versiones como un lugar posible en donde la práctica docente podría ser una práctica de las diferencias “...nunca conocemos la cosa tal cual es fuera de los discursos que hablan de ella y de alguna manera la crean o la construyen. Siempre conocemos una interpretación o una versión... (Scavino, p.2010).

En recientes entrevistas a docentes de escuelas secundarias se pueden reconocer ciertos discursos como construcciones de verdad, tres posturas pedagógicas aparecen reiteradas en las palabras de los docentes secundarios: enseñar desde lo cercano-fácil, desde los intereses-diversión y desde una continuidad entre la explicación- comprensión; en tanto, causa-efecto.

Lo cercano hace referencia a la familiaridad de lo que se enseña, es decir, que contenga cierta característica de lo concreto, de aquello que está ahí, que es fácilmente visible y que se puede reconocer por esa cercanía “...*con los alumnos trabajos problemas de la vida real, no les doy nada alejado de su realidad...*”(Docente entrevistado)

Lo fácil es aquello que no demandaría detención, duda o un trabajo de interrogación sino que lo que se enseña es accesible en términos de aprendizaje; esté se mediría porque no generaría dificultades en los estudiantes, no habría duda sino claridad.

Esto conlleva la confianza en creer que hay una realidad, algo factico que estaría por fuera del sujeto y que este tendría que observarlo, describirlo para luego concluir. Una enseñanza donde los tiempos están ordenados: inicio, desarrollo y fin.

Por su parte, cuando se trata del interés este queda asociado a lo divertido. Es decir, es interesante lo que divierte a los jóvenes actualmente; esto última se asocia a los circuitos de consumos de las nuevas generaciones, en este caso, las llamadas nuevas tecnologías actuarían como facilitadoras del interés de los jóvenes: *“...los alumnos se aburren con lo que no les interesa, son desinteresados, nada les gusta solo estar con las computadoras...” (Docente entrevistado)*

Aquí el sustento sería “conocer al otro” para tener un saber sobre él o sobre lo que ese otro quiere, “conocer” queda pegado a lo familiar, a la historia, en tanto, evolución de hechos que darían como resultado los intereses que poseerían determinados grupos de consumos.

Con el binomio explicación-comprensión se da cierta continuidad con teorías pedagógicas que pregonan esquemas de comprensión lineales, lo que se explica se comprende enfatizándose el esquema de aprendizaje asimilación- acomodación.

La enseñanza tendría esas características que garantizarían un aprendizaje eficaz en términos evolutivos: *“mis clases las preparo con la explicación de inició, los alumnos no saben estudiar, no estudian por eso les explico por qué hacerlos que leer, es imposible...”(docente entrevistado)*

De alguna manera, el eje que organizaría esta postura, es la atención en el proceso para obtener determinados resultados, el sujeto es posible de ser medido, seguramente lo que recorre esas enunciaciones es una tendencia a lograr uniformidad en el aprendizaje.

No olvidemos que estamos hablando de la escuela, en términos masivos de escolaridad. Para no quedar atrapados en esto último y para que no gane la desesperanza, es imprescindible dejar abierta la posibilidad de hacer otra cosa o de buscar otros recorridos. Para esto, me valdré de lecturas, que por el momento, son soplos de aires libertarios.

Más allá de las diferencias en las posturas de cómo se concibe a la enseñanza, existe una organización, que sería la seguridad en el modo de encauzar la enseñanza para que se dé como resultado un aprendizaje capaz de conducirse.

Por el contrario, esto podría ser un problema desde otras lecturas, ya que, esa particular relación entre la enseñanza y el aprendizaje sería el lugar de la inseguridad. Lo que permitiría seguir pensando sobre ella porque hablamos de una práctica entre sujetos; que no es posible cuantificar o medir. Nunca se sabe que va a pasar en el medio de esa relación.

Llama la atención que al ser la enseñanza y el aprendizaje una relación de tensión aparece nombrada como un lugar de certezas, de seguridad y de cierre. Podría arriesgarme a decir que esto puede ser el efecto de los regímenes de verdad que configuran el campo pedagógico pero también de los modos de leer esas configuraciones.

La primera dificultad la mencione, de alguna manera, anteriormente al olvidarnos que los enfoques o perspectivas son producciones teóricas que trabajan sobre un modo de visualizar la interrogación, el problema es que, a veces, suele aparecer como la única posible.

Es decir, las interpretaciones se vuelven verdades y a la vez se efectiviza un modo de lectura obediente a un orden discursivo, al mismo tiempo el sujeto pasa a ser concebido como alguien que cree, que sacraliza y que no duda.

La enseñanza mirada de este modo se impone como maquinaria de control del pensar, se hace efectiva, por medio, de un modo de lectura que pretende ser fiel a los discursos que ordenan y que encierran la posibilidad de acción de los sujetos.

Para Hanna Arendt (2010) actuar es novedad, es interrumpir la unificación, es la inscripción de cada quien en el mundo para romper con la monotonía de la reiteración de estar “siempre iguales”, de seguir siendo los mismos.

Esto nos permitiría pensar en una escena de enseñanza con algunas características: publica porque es con otros y no se sabe que deja tras de sí, la acción humana lleva en sí misma; creación. Este nacimiento es condición humana, es la posibilidad de que algo nuevo pueda nacer por la acción humana “...de la acción cuyo objeto consiste...en esto que puede ser de otra manera de la que es...” (Virno, 2003).

Es decir, aquí aparece la problemática del lenguaje como praxis humana y política o en otros términos puede decir que con lo que nos encontramos es con una particular relación con el lenguaje. Benveniste (Virno, 2003) afirmo que el lenguaje está en la naturaleza del hombre, que no lo ha fabricado, no se puede pensar al hombre separado de él pero tampoco inventándolo.

Pero ahí se encuentra la potencia de la creación, entre lo viejo y lo nuevo se funda el nacimiento como la posibilidad de decir, de tomar las palabras para fundar otras relaciones que permitan hablar o poder decir algo. Separando aquí, un uso instrumental de la lengua que no solo es la gramática sino la potencia de hacerse visible para los otros.

Mi interrogante con respecto a la identificación de las tres posturas didácticas que mencionaba anteriormente, está en la ubicación de las mismas, en tanto, verdades. El problema que se me presenta es; ¿Qué posibilidades de algo nuevo se dan?, ¿enseñar puede ser de otro modo?.

Sobre la buena enseñanza

Suele aparecer como “ideal” la asociación del docente y el artista, una premisa para nada descartable pero ¿qué es lo que aparece como enseñanza y arte? Pensando ligeramente en un entrecruzamiento libertario, unidas estas dos palabras liberan de los dogmas de lo que sería correcto o incorrecto cuando se habla de enseñanza.

Me llamó la atención, que en las entrevistas mencionadas anteriormente, una de las preguntas; ¿Qué es la buena enseñanza? no fue una pregunta incómoda y polémica porque se podría interpretar como un deber en el docente, como una imposición de lo que debe hacer.

Sin embargo, fue una pregunta que no generó malestar sino por el contrario, los entrevistados querían decir y dar cuenta de ella, como un lugar del saber; y del saber-hacer. Ella de alguna manera, fue tomada como la pregunta sobre la que se podía decir algo sin titubear, sin dudar.

Parecía un saber asegurado. Al mismo tiempo de lo que se puede estar tratando aquí es del protocolo de lectura que hace ser a ese binarismo entre lo que sería lo bueno y lo malo.

El problema sería poder romper con la demarcación de lo permitido y de la pretensión de unificación de los discursos que circulan por los campos de formación, en este caso el didáctico.

De lo contrario, se desconocerían las polémicas y las diferencias de perspectivas. En segundo lugar implicaría dejar de lado al sujeto como intérprete, en tanto, tiene la posibilidad de decir otra cosa. Es decir, lo que se corre o se opaca es el efecto político de ese límite.

Los tres lugares en los que se enuncia la enseñanza, ya sea en lo concreto, en los intereses o en la correspondencia entre explicar-comprender no pueden pensar en la diferencia como acción humana. Puede ser que la intención sea controlar al otro y controlar sus interpretaciones.

Es interesante leer el protocolo de lectura en el campo didáctico porque esto permitiría reconocer el orden discurso porque al mismo tiempo nace lo no permitido, lo prohibido lo que puede ser llegar a ser una estrategia de lectura, ya que, es en los costados, en los bordes donde nace lo otro, lo que no puede ser controlado.

En este caso en los bordes, en los límites del discurso se da nacimiento al artista. La natalidad puede ser entendida como la sospecha en un discurso que se presenta sin agujeros y seguro de sí mismo.

Un discurso que encierra a la enseñanza, ya que, no reconoce que enseñar puede ser pensar en otros mundos, en otros relatos que antes que acercar, que interesar o que explicar podría ser enseñar a alejarse, a perderse. Como diría Zambrano (2001) un maestro enseña de los temblores del conocimiento.

O lo que para Arendt (1995) antes que construcción como progreso evolutivo y ordenado de lo que se trataría el conocimiento es de las arenas movedizas. Tanto en la figura del temblor o de las arenas movedizas lo que aparece es el movimiento, el salirse del molde, de la reiteración de lo que ya fue pensado. Enseñar podría ser esto también.

Inclusive si enseñar se piensa como un arte, como una creación también implicaría interrumpir la serie, la pretensión de producir lo mismo e iguales justamente si de arte y de creación se trata, tendríamos que poder decir de lo nuevo; de aquello que no fue previsto o que pretendió ser controlado. Y que a pesar de esto nació, como aquello que sabe de la repetición pero que por ella misma se escapa.

Como diría el poeta Pessoa (1990):

Soy un evadido

Luego que nací

En mi me encerraron

Pero yo me fui.

La gente se cansa,

Del mismo lugar

¿De estar en mi mismo

No me he de cansar?

La creación podría ser pensada como un modo de evadir el encierro de algunos programas que se hacen sobre los otros y sus relaciones. Ser siempre el mismo es permanecer anclado en los cimientos pero el humano es potencia, puede huir para que aparezca algo nuevo, algo que no estaba pautado pero que al comenzar, al dar inicio se le da lugar.

Para corrernos de pensar creación, innovación desde aquello que es correcto decir, aclaro que partimos del concepto de acción, después recorrimos el problema del lenguaje y del sujeto por lo que podríamos pensar en la creación como en una praxis política.

En tanto, se reconocen los límites que se demarcan y que estos límites se imponen como lo extraño, lo anormal. Es ese reconcomiendo lo que puede dar comienzo a otra cosa porque sabe que en esas demarcaciones es posible encontrar las fisuras de lo no pensado.

Según, la filosofía de Arendt (1985), el conocimiento esta producido, está construida pero el pensar está ubicado en la esfera de la acción humana y esto es lo que hace tambalear esa construcción. La apuesta política sería entre pasado y futuro, entre conservar y renovar.

Resumiendo hablar de enseñanza, es estar al lado de la palabra libertad como práctica política puede hablar de su sospecha de las construcciones; esta libertad como en Pessoa (1990) evade los encierros de su nacimiento. Conquista por el mismo movimiento del enseñar por la propia intranquilidad de la seguridad.

Teoría y práctica entre las políticas de interpretación:

Si hay algo que en el campo didáctico puede ser un problema es la relación entre la teoría y la práctica. Se reitera en la formación docente el anhelo de que una y otra coincida y de que se perpetúen en su efectividad para producir los resultados esperados.

Un enunciado recurrente entre docentes entrevistados es la declaración de no haber “*sido formados*” (Docentes entrevistados), como primera aproximación a este

enunciado, parecería ser que el saber ha quedado cosificado y la formación termina siendo demandada por no cumplir con los anhelos de esa perpetuidad en el tiempo. (Petrucci, 2007).

Lo que se busca es que la formación sea efectiva y sirva para cancelar los interrogantes generando una práctica desapasionada que quedaría más del lado del oficio y de la rutina. Es decir, habría un saber-hacer que se mantendría por su repetición.

Así, la teoría actuarial como una imposición que garantizaría el éxito de las prácticas docentes; de este modo se desconoce de las polémicas y las diferencias entre las perspectivas teóricas en el campo pedagógico pero sobretodo de que con las fórmulas hechas no se puede sostener una práctica que es con otros.

Foucault (1987) cuando interroga la reivindicación del sentido declara que lo que se excluye es la lucha con la interpretación, la interpretación es lucha en sí misma, "... con las políticas de interpretación sucede, sencillamente, lo mismo que con la política a secas, o la hacemos nosotros o nos resignamos a soportar la que hacen otros..." estaría en el contrato con la interpretación; como la imposición del sentido .

Enfatizar en que los problemas en docencia se deberían a ese "no estar formado" es demandar una perdurabilidad de la formación (Petrucci, 2007, p.10) como entrenamiento y como correspondencia entre teoría-práctica , obstaculizando una relación que es con el lenguaje.

Pretender una formación en términos inicio-fin, es congelar las relaciones intersubjetivas, es en síntesis, pretender una práctica sin sujetos. Se insistiría con una instrumentalidad, por medio de una estructura estanca y neutral de comunicación que haría de los sujetos emisores-receptores.

Desde esta perspectiva el lenguaje sería transparente y la comunicación seguiría el esquema sin interrupciones, alguien emite un mensaje que es recibido sin interferencias por el receptor.

Al tratarse la práctica docente de una relación con el conocimiento y con otros, la demanda de transparencia oculta o niega que lo que no se puede dejar de pensar es que entre teoría y práctica median las interpretaciones y es con ellas con quienes nos encontramos. Es decir, el sujeto, dice Foucault (1987), ya es interpretación.

Por lo que, las teorías son con sus lectores, es ahí donde tendríamos que pensar en que políticas de interpretación se instalan y que prácticas hacen a esas políticas. Cree que la teoría guardaría o vigilaría el saber es pedirle algo que no lo puede cumplir, ya que, lo que se demanda es que la teoría sea un reflejo de la realidad, en tanto, pueda instalar una práctica perdurable.

Desde una concepción heredada del siglo XIX (Barthes, 1970) la teoría sería un estado contemplativo y la práctica lo concreto por eso queda ligada a la realidad; lo que se puede ver transparentemente. Podría decir, que lo que se busca es ser formado para la realidad; aquello concreto y sin interferencias de los discursos, interpretaciones o versiones.

Claramente a lo que se apunta es al disciplinamiento de quien interpreta, a través del dispositivo formación, pero es propio del pensar producir las resistencias a los órdenes establecidos, como prácticas que producen acontecimientos.

Podríamos decir que Nietzsche (Foucault, 1985) rompe con ese modelo de traducción entre teoría y práctica para el cual la realidad está ahí y solo habría que adaptarse a él. Por el contrario, cuando declara que “no existen hechos sino interpretaciones” vuelve sobre la diferencia, sobre lo múltiple poniendo en escena el quiebre de la transparencia del lenguaje y de la uniformidad.

Justamente ese “no estar formado” es lo propio de las formaciones, no dar forma, no claudicar el pensamiento y la reflexión; lo que una formación no formada estaría permitiendo y reconociendo es la alteridad de la práctica. Como situación cambiante, en la que se encuentra quien actúa.

En términos científicos, deberíamos reconocer que nuestro campo de formación docente ubicada dentro de las llamadas ciencias sociales, mire a la enseñanza, desde

lo manifestado por Agne Heller (1991) “En las ciencias sociales no existe tal cosa como la solución final de un problema, ni siquiera cuando se trabaja en el marco de uno y el mismo paradigma. A este, respecto, las ciencias sociales son semejantes a la filosofía y no a las ciencias naturales...las ciencias sociales no solo se abren ellas mismas a la falsificación, cosa que hacen todas las ciencias, sino que se abren también a la interpretación-reinterpretación...”

La formación docente pensada, a partir de esto último, quiebra con el modelo de sujeto consciente de la modernidad pero también se distancia políticamente de entender a la teoría desde una instrumentalidad que lograría un hacer neutral y eficiente (resultados).

Por el contrario, una formación no formada es la posibilidad de la reflexión y del reconocimiento del otro en la diferencia, lo que se juega aquí son las interpretaciones; con ellas las seguridades y las dudas en su temporalidad. Porque siempre se asumen ciertas seguridades pero también se sabe de sus fragilidades, de esto se trata *saberse frágil*, las verdades son momentáneas, se pueden transformar: hacer de otro modo.

Si la formación, en este caso docente, esta sin forma posiblemente sea porque ese es el aprendizaje: no hay forma el otro con el que actuamos no puede tomar la forma que hemos programado para él.

En esta profesión lo difícil es vérselas con otros porque uno se expone ante el público y nunca sabe muy bien que caminos tomarán sus palabras, que interpretaciones aparecerán de los otros y de uno mismo.

Las seguridades sostienen pero no se puede negar su precariedad, lo que hoy me mantiene no sé si mañana también. Por eso pretender una forma, es volver al sujeto disciplinado; es querer hacer un oficio y no una práctica.

Es a su vez hacer de la teoría un estado de contemplación, que está separado de toda practica, es pretender de ella una verdad absoluta, es así porque debe ser así ,por el contrario, podría decir de ella que debe retocarse permanentemente, si de lo que se trata es de no encerrar una verdad en una teoría.

La formación docente puede pensar en esta particular relación entre teoría y práctica; como en una relación que está constantemente entendiéndose y desentendiéndose a la vez, porque ese es su particular modo de ser.

¿Quiénes transitan las instituciones educativas?

“...El Centro de salud está al lado de la escuela y nos dan una “radiografía” de cada alumno, por decirlo de alguna manera, ya sabes qué problema tuvo, que paso con su familia...ahí uno puede entender el porqué de algunas reacciones, porque el chico no se puede concentrar, porque no puede copiar y nadie lo ha diagnosticado con dislexia o dispersión o lo que sea pero una ya sabe por dónde viene el asunto...” (Docente entrevistado)

A continuación, trataré de poner en palabras los imaginarios de la institucionalización de la educación: que pretensiones nombran a los sujetos que transitan las instituciones educativas y que modos de relaciones se piensan en torno a él.

El funcionamiento de la escolarización incluye normas que diagraman un sujeto aceptado, una lógica universalista del discurso, de los saberes y de los cuerpos.

Para funcionar como legitimadora de ese orden las instituciones educativas fundan a ese normal en sacrificio de las variaciones que irrumpen la escena educativa; puede ser que cierta intención unificadora de los trayectos escolares quede atada a ciertas representaciones que instalan la imagen de: ¿Quién debería ser docente o cual sería su tarea?

Adorno (2003) nos puede dar algunas pistas con respecto a esto último “Habla de la función disciplinaria...aún después de que se prohibió el castigo corporal, es determinante con respecto a los tabúes que recaen sobre la profesión de enseñar. Esta imagen presenta al maestro como alguien físicamente fuerte que golpea al débil...”; una relación política entre un fuerte y un débil que engendra un vínculo de sometimiento jerárquico, a su vez construye un lugar de ciudadanía donde el orden se legitima por la imposición de la fuerza que da el “ser maestro”.

Pero se podría argumentar que eso que aparece como el castigo corporal y como la restauración de un ordenamiento no tiene vigencia en las actualidades de las instituciones educativas.

Creo que no es una institución que ha renunciado a la lógica del castigo pero esta tomaría otras dimensiones asociadas a una pretensión homogeneizadora del sujeto, la cual, se ha reescrito con otros modos de control y disciplinamiento sobre el discurso y las practicas que en ella circulan.

Como institución no está dispuesta a dejar una lógica universalista, ya que las diferencialidades obstruyen y aniquilan dicha intención, esta vez los modos de control serian menos explícitos en comparación con el castigo corporal.

Contrariamente a dicha lógica universalista podemos tomar nuevamente de Hanna Arendt (2010) el concepto de *quien* o esa pregunta inaugural de todo nacimiento *¿Quién eres tú?:* otro nuevo, otro que comienza del cual no hay nada prefigurado sino que se constituye como otro- desconocido.

Ante la concurrencia de jóvenes a la escuela: joven seria uno de los sujetos educativos que transita las instituciones educativas sabiendo que en ese sujeto educativo se juegan los procesos de subjetivación que hacen a la diferencialidad y a la imposibilidad de encerrarlo en un todo.

Actualmente en la escolarización secundaria se ve una concurrencia mayor pero una concurrencia que guarda ciertas características de asistencia: van, asisten pero se mantienen; por decirlo metafóricamente deambulando fantasmáticamente por los pasillos de esa institución.

Bordean los límites de la institución sin poder romper los vínculos de exclusión que históricamente han constituido a la escolarización secundaria. Pero en esa escolarización se construyen como sujetos educativos (Cerletti, 2008) quedando sellados o aprisionados dentro de la exclusión social y cultural.

Es decir, se reitera una nueva normalización que no les dice “*no vengas*” sino que opera con mecanismos que lo constituirán como *incapaz*. Como a alguien que *no puede*; *¿Para qué viene?*

Esta construcción de la llamada *incapacidad* constituye a *otro*, que es nombrado como *aquel* que no quiere estar en la escuela y al cual lo obligan a concurrir (legalmente), alguien que por las condiciones de vida que atraviesa (culturales, familiares y sociales) tendría que estar fuera de la institución.

La institución lo deja entrar pero como alguien que se ha vuelto un fantasma; está ahí, da miedo, camina y nadie lo quiere ver porque no lo tenía previsto, no lo esperaba e insiste en no estar preparada para recibirlo.

No lo quiere ver por eso toma la corporalidad del fantasma porque verlo significaría interrogar al *¿quién eres tú?*, sería un acontecimiento que necesita de otros modos de dialogo con ese quien pero también significaría hacer visible la fragilidad del pretendido orden escolar.

¿Por qué una radiografía? Porque transparentaría un interior, se haría visible un cuerpo que no logra ser entendido. Además tendría un nombre, que tiene una falla pero la falla es del otro-estudiante. Nuevamente una división entre incapaces y capaces porque ese diagnosticado es el producto de una ausencia pero la ausencia es de otro y ese otros no es responsabilidad de un trayecto educativo; será de otros la falla: la familia, la sociedad.

Quienes asisten a la escuela son antes de asistir. Las normas de la institución instalan un modo de permanencia que para muchos es difícil de sostener. Muchas de las marcas de esa anterioridad han fracturado sus vitalidades.

La dificultad estaría en preguntar *¿Quién eres tú?* lo que nos pondría ante la interrogación de las condiciones culturales y las relaciones que se han jugado entre el quién y ellas; para que no operen como condicionantes de los trayectos, de las posibilidades y de los acontecimientos del *quién*.

Ese *quien* engendra las singularidades que en palabras de Cerletti (2008) esto sería fisurar la pretensión de un Todo, de un pensamiento totalitario "...Siempre está la amenaza del quiebre o las rupturas que dan por tierra toda intención totalizante y totalizadora. En los sitios donde esto es posible –que nosotros hemos llamado singularidades-se despliega la potencia de cada componente de la institución..."

Ahí estaría la potencia de la educación, lo que se intenta trazar como una falla de otros (familiar, social y cultural), es en realidad lo que interrumpe la vieja pretensión homogeneizadora del sujeto educativo.

Es en ese lugar donde las instituciones educativas podrán hacer diferencia, y a su vez eso implicaría también reconocer un lugar. Reconocerse en las diferencias que cuando se quieren explicar como un error hacen que las instituciones queden atrapadas en un escenario que se presentaría como caótico, es decir, ese caos es lo opuesto al orden que imaginariamente haría de las instituciones educativas un lugar placentero.

La cuestión del sujeto es crucial en este pasaje porque sería "*el fallado*" pero es con él con quien se trabaja en educación, nombrarlo como inesperado-fallado es también correrlo de la posibilidad de otras inscripciones, de otros relatos, de otras relaciones con el conocer.

La inestabilidad de un método.

"...Lo importante es que vean la teoría en el hoy, en el día a día. Cuando le hablas de un concepto ese concepto pasa a ser significativo cuando ellos lo ven en la realidad. Si ellos no lo ven es muy probable que no sea significativo..." (Docente entrevistado)

La referencia a la realidad es en tanto se construye un saber sobre el otro (estudiante), la realidad es lo enseñable es lo que será aceptado para ser luego aprendido al mismo tiempo lo significativo es lo que operaría como el cierre-fin del aprendizaje.

Contrariamente se podría pensar en la enseñanza y en el aprendizaje como algo totalmente descontrolado; algo que se mantiene por un enigma que lo constituye que resiste tiempos, estrategias, cercanías y explicaciones.

Pero la referencia a la realidad es el lugar de lo *no extraño*, sería lo cercano conocible porque queda ubicada como una categoría transparente, con la que se pretende evitar las contaminaciones quedando descartada toda posibilidad de bifurcación.

Podría ser necesario en este momento mencionar la cuestión del giro lingüístico "... el lenguaje deja de ser un medio, algo que estaría entre el yo y la realidad y se convertiría en un léxico capaz de crear tanto el yo como la realidad..." (Scavino, 2010) el concepto, la realidad o la significatividad son construcciones creadas para explicar una circunstancia y una relación entre el yo y el mundo; pero se lo pretende presentar como un "*hecho*" incuestionable. Desde otro punto de vista, los conceptos son verdades que se han olvidado que han sido construidas.

Por lo que su vitalidad dependerá de los movimientos del pensar, su creación ha sido una producción del ser humano para poner en palabras una circunstancia y una relación con el mundo. Siendo su característica principal la inestabilidad de esa construcción porque ella se verá puesta en duda cada vez que lo extraño se presente ante la realidad construida.

Cerletti (2008) en el texto anteriormente citado, profundiza la apuesta en relación al conocer "tampoco hay posibilidad de adquirir conocimientos sin estar confrontados con aquello que se nos escapa (lo que no conocemos) sin deseo de lo extraño..." la mención a la triada realidad-concepto- significatividad produciría un esquema explicativo de cómo se aprende sin interrupciones, delimitando el proceso que haría el sujeto al estar aprendiendo.

Nombrando a la enseñanza-método-aprendizaje en una secuencia que garantizaría un saber- aprendido perfectamente delimitado y con la condición de verdadero.

Si hay algo que es incuestionable en el discurso escolar educativo es la producción de una realidad-verdad, lo enseñable debe establecerse en esa relación con el conocimiento que a su vez instala un sujeto de aprendizaje producido en un relato con creencia verídicas y seguras.

Dicho de otra manera los estudiantes adquieren de este modo “una competencia de interacción de que se sirven para orientarse hacia la respuesta correcta...” (Perinat, 2004) la configuración de lo correcto está en sintonía con la idea de verdad; que operaría también en la linealidad explicación-comprensión para que algo se aprenda necesitaría *estar* explicado.

Si algo no se entiende es porque la explicación o no se ha realizado o no ha sido la correcta pero también se estaría tratando de hacer uso de una ansiada y pretendida objetividad del discurso.

Dicha objetividad tiene intenciones de guardar-encerrar lo que se enseña, siguiendo una lógica totalitaria. Donde el *todo* compacto se establecería como verdad porque esto permitiría dejar sin variaciones y sin afectos los trayectos del discurso.

Además, esas variaciones *afectarían* las verdades en la que se ha constituido el conocimiento y el sujeto. Impactando *el sentido* que se han dado pero sobretodo la permanencia del saber; haciendo movimientos de dudas e interrogaciones que no nos dejarían seguir siendo siempre los mismos. “El saber no ha sido hecho para comprender, ha sido hecho para hacer tajos” (Foacuault, 1979).

Puede ser que volviendo a las representaciones del enseñar, anteriormente citada y definida por Adorno (2003), la instalación de un discurso como verdadero pretendería legitimar el poder, en el sentido de mayor fuerza\poder, por parte del docente. Pero se olvida de los vaivenes de la multiplicidad lingüística, en esa relación tan finita del enseñar y del aprender.

También porque esa construcción cerraría la preocupación y la inestabilidad que nos provoca el mundo y las relaciones con el conocimiento, querer que lo que se enseña mantenga esa distancia que se daría con la objetividad es lo que nos

mantendría seguro ante las irrupciones del objeto. Mencionando rápidamente a Deleuze (1970), ese objeto emite signos; signos para descifrar.

Esto implicaría una temporalidad momentánea pero sobre todo sería una posibilidad de entrar en dialogo con nuestras certezas y las construcciones que se han hecho en pos de ella, seria aceptar la fragilidad del ser humano; la fragilidad de sus construcciones discursivas.

Conclusiones:

A partir, de la lectura de entrevistas a docentes de diferentes disciplinas de enseñanza junto a la lectura de textos seleccionados para hacer un análisis de los discursos, para interrumpir cierto orden en las palabras.

Generalmente se suele hablar de la docencia como una actividad que estresa, que cansa puede ser porque se trabaja como docentes dentro de un sistema y dentro de una escolaridad que suele ser muy burocrática.

No voy a negar que nuestra profesión se la tenga que ver con el sistema día a día, quedando más pegada a una tendencia de repetir fórmulas hechas por la exigencia del deber. También reconozco que ciertas líneas teóricas en el campo pedagógico colaboran en acentuar una práctica desapasionada.

Por esto mi estrategia de lectura para salir de esa producción repetitiva fue valerme de lecturas que son difíciles de estandarizar o estructurar, son lecturas que se escapan al modelo, inclusive podría afirmar que son lectura de la ilegalidad.

Con esto último, quiero decir que el protocolo de lectura que opera en la formación docente configura el modo de leer en términos utilitarios, en cambio están esas *otras lecturas* “las desautorizadas”, porque ellas no van tras el sentido sino que por el contrario se pelean con él.

La intención fue buscar pensar la enseñanza y el aprendizaje desde el deseo, que no aparezcas como extrañas estas palabras porque nuestra profesión siempre está

con la complejidad del sujeto. En síntesis, busqué hablar de un sujeto que desea, de un sujeto apasionado por el conocimiento.

Esa es la complejidad de la práctica didáctica, dejar desear y permitirse esa búsqueda que no puede ser programada, ni pautada. Esto en las palabras de Deleuze (1970), no sería el sujeto de la falta que quiere conseguir lo que no tiene sino que es un sujeto que desea; sabiendo que lo difícil es desear.

Porque ese deseo no se impone, no está hecho para que cada de uno de nosotros lo descubra, ese deseo se conquista:

“La enseñanza es un lugar privilegiado de contagio del deseo. Muchos podemos contar historias similares en la que el encuentro con un profesor ha sido una revelación, ha marcado un antes y un después: de repente hemos comprendido que el mundo era nuestro, que el mundo nos hablaba...que nosotros éramos los interlocutores...un profesor especial, atípico se convierte en un viento que barre toda la tontería...” Esta también, es una buena figura para pensarnos docentes: atípicos; como viento. (Larraudi, 2010)

Sorprendió escuchar hablar a los docentes entrevistados con una buena postura, seguros en lo que es correcto decir y hacer pero muy pocos se dejaron hablar por sus deseos, más allá de las burocracias, de la cotidianeidad de la profesión.

Inclusive no se vieron las incomodidades en los gestos, en el cuerpo, ni los silencios, ni las negaciones al responder. Igualmente estar en una escena de entrevista es incomodo, no lo vamos a negar. Pero en muchos, detrás de las palabras seguía apareciendo lo correcto, lo que debe ser.

Por eso insistí en conceptos como orden del discurso o regímenes de verdad porque en ellos operaba una constitución de una subjetividad de la obediencia. Pero también, se tomaran conceptos como lenguaje, acción, temblor, arenas movedizas, deseos, viento para traer esto que parece olvidarse pero que interrumpe las seguridades.

Cuando se reiteran las mismas palabras, cuando los problemas son para todos los mismos es porque habla lo que se ha ordenado decir discursivamente. Al mismo tiempo lo que aparece a los costados del discurso como lo no dicho, lo desordenado, lo imposible es lo que no está haciendo posible el disciplinamiento. Es el lugar de las resistencias.

Una pregunta recurrente; ¿Cómo pensar en una formación de la libertad o de la crisis? Crisis no como algo angustiante sino como algo que se mueve, que tiembla, que arrasa los cimientos.

Para esto hay que pensar en lectores pero no en lectores “que leen de corrido, que respetan las reglas sino en los otros, en los que Nietzsche (2010) (pensaba, en esos de los que esperaba algo porque no se iban a dejar arrollar por la imposición de los programas, en aquellos que no creían en los mandatos, en aquellos que sospechaban de las verdades.

Lo cercano puede alejarnos de la posibilidad de abrir mundos, esa multiplicidad de lo que no se me acerca. Enseñar puede no interesar a los otros por varios motivos pero hay que aceptar que el otro nos puede rechazar y en ese rechazo está la potencia de enseñar. Hacer que el otro se sienta convocado al encuentro con el conocimiento; es difícil pero válido.

Así como también pretender una explicación clara y sin interferencias es un grave error, en tanto, se está con un otro del cual no sabemos con qué de lo enseñado se va a quedar, debemos reconocer que cuando se está aprendiendo, se puede no comprender, se puede estar confundido. (Bachelard, 2000).

Volver a pensarnos como profesionales sin forma sería una buena opción epistemológica y política porque podríamos reconocer a la práctica docente como un lugar de encuentro entre un yo con su lectura, con sus dudas, con sus preguntas, con su formación teórica y otro que también se está jugando con todas esas incógnitas. Entre ese encuentro está ese espacio de lo no dicho, de lo desconocido y de lo posible, en tanto, relación con el conocimiento.

Para cerrar y para quedarme pensando en la formación del no formado lo traigo a Derrida (2007) cuando le preguntan sobre las relaciones entre el poder y el saber , hace alusión a la universidad “Lo que yo llamé universidad del mañana, que no debe ser un mero espacio de conservación, supone que la enseñanza asuma la misión de su propio concepto...En el concepto originario de universidad se encuentra esta reivindicación absoluta de una libertad incondicional de pensar, decir, criticar...”. Puede ser que de esto también, se trate enseñar.

¿Sí, la formación es una continuidad con la vida cotidiana? entonces; no me podré interrogar esto no sería una relación con el conocimiento sino con un dogma.

REFERENCIAS

- Adorno, T (2003): Tabúes sobre la profesión de enseñar. En Consignas. (pp 64-95)Bs. As. Amorrortu
- Arendt, H (2010): Acción. En La condición humana (199-266).Buenos Aires. Paidos.
(1995): De la historia a la acción. Buenos Aires. Paidos.
- Bachelard, G (2000): La noción de obstáculo epistemológico. En La formación del espíritu científico.(pp15-27).Buenos Aires. Siglo XXI.
- Barthes, R (1970): Sobre la teoría. En Variaciones sobre la escritura. (pp 73-79). Barcelona. Península.
- Castro, E (2010): Diccionario Foucault. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Cerletti, A (2008): El sujeto educativo y el sujeto en la educación. En Repetición, novedad y sujeto de la educación. (pp 93-120) Bs. As. Del Estante
- Deleuze, G (1970): El aprendizaje. En Proust y los signos. (36-49).Barcelona. Anagrama.
- Derrida, J (2007): Aprender por fin a vivir. Buenos Aires. Amarroutu.
- Foucault, M (1979): Nietzsche, la genealogía, la historia. En Microfísica del poder. Madrid. La piqueta.
(1985): Saber y Verdad. La Piqueta. Madrid.
(1987): Nietzsche, Freud, Marx. El cielo por asalto. Colombia.
(2008): El orden del discurso. Buenos Aires. Tuquets.
- Heller, A (1991): Historia y futuro ¿sobrevivirá la modernidad? Barcelona. Península.
- Larraudi, M (2010): El deseo según Deleuze. Caronte. Planeta Plutón.
- Nietzsche, F (2010): Cinco prólogos para cinco libros no escritos. Arena.
- Perinat, A(2004): Los implícitos en la transmisión/adquisición de los conocimientos escolares En Conocimiento y educación superior. (43-65).Barcelona. Paidos.
- Pessoa, F (1990): Antología Poética. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Petrucci, L (2007): La insistencia instrumental. En Rev. El Cardo N°10. Paraná. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Scavino, D (2010): El giro lingüístico. En La filosofía actual. Pensar sin certezas. Bs. As. Paidos.
- Virno, P (2004): El hablante como artista ejecutor. En Cuando el verbo se hace carne. (pp 31-49).Buenos Aires. Cactus.
- Zambrano, M (2001): La Mediación del maestro. En Rev. El Cardo N°4. Paraná. Universidad Nacional de Entre Ríos.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CAMBIO CLIMÁTICO. IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Raúl Calixto Flores

Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

Este documento describe una investigación realizada con estudiantes de una escuela secundaria del Distrito Federal, que se desarrolló con el objetivo de identificar las representaciones sociales del cambio climático. Esta investigación se ubica en la perspectiva de las condiciones de producción y circulación de representaciones sociales, utilizando diversas técnicas, entre las que encuentran la elaboración de dibujos y la entrevista. Los estudiantes de la escuela secundaria, identifican la relación entre el Sol y la Tierra, así como algunos de los principales efectos: lluvias, sequías y destrucción de bosques; pero no así las actividades humanas como causas del cambio climático. Las causas del cambio climático son desconocidas por lo estudiantes, así como los efectos sociales que conllevan. Los estudiantes poseen una información restringida del cambio climático; información, que es considerada por lo general alejada a su realidad cotidiana. Entre las conclusiones obtenidas del estudio, se puede observar que en las representaciones sociales es posible identificar diferentes concepciones del cambio climático, con uso extensivo de alternativas inadecuadas.

Palabras clave: Concepciones, educación secundaria, estudiantes.

Abstract

This paper describes research conducted with students from a high school in Mexico City, which was developed with the aim to identify the social representations of climate change. This research is situated within the perspective of the conditions of production and circulation of social representations, using various techniques, among which are the preparation of drawings and interviews. Students from high school, identify the relationship between the Sun and Earth, as well as some of the main effects: rain, drought and forest destruction; but not human activities as causes of climate change. The causes of climate change are unknown to the students as well as the social effects involved. Students have a restricted information of climate change; information, which is usually considered remote from their daily situation. Among the conclusions of the study, it can be seen that social representations is possible to identify different conceptions of climate change, with extensive use of inadequate alternatives.

Key words: Conceptions, secondary education, students.

Presentación

A partir de la tesis doctoral “El psicoanálisis, su imagen y su público” de Serge Moscovici (1961), se sientan las bases de la teoría de las representaciones sociales (RS en adelante).

Moscovici nunca se imaginó, que ésta tuvieran una amplia aceptación en la

investigación social, ya que es utilizada frecuentemente al abordar diversos temas principalmente de comunicación, política, salud, género y educación. Con los primeros trabajos de María A. Banchs (1980, 1981, 1982^a, 1982^b, 1986), investigadora venezolana, doctorada en Psicología Social en Psicología Social (1979) bajo la dirección de Serge Moscovici, de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de Paris (EHESS), la teoría de las RS empezó a ser conocida en el ámbito académico de los países latinoamericanos.

Por ejemplo se han elaborado estudios de las RS sobre la sexualidad (Mary Carmen Villasmil Prieto, 1997), el alcoholismo (Armando Alonso Álvarez, 2004), la salud y la enfermedad (Leonardo Y. Álvarez, Adriana I. Acevedo y Ángela P. Durán 2008) y la violencia (Javier Elías Mamani Gamarra 2010), entre otros temas más.

Silvia Vidrio (2007) hace una interesante revisión de la producción bibliográfica sobre las RS, y encuentra como principales tópicos de trabajo: aspectos teóricos, propuestas metodológicas, cultura/identidad, género, educación/contexto escolar, política y movimientos sociales, comunicación, lenguaje/discurso, salud pública y salud mental, trabajo y prácticas profesionales y problemas sociales (pobreza, AIDS/SIDA, medio ambiente, violencia).

En educación, se ha trabajado por ejemplo temas como la formación de docentes (Fidencio López Beltrán, 1996); la docencia (Claudia Mazzitelli; Aguilar, Susana; Guirao, Ana María; Olivera, Adela, 2009), el aprendizaje de las matemáticas (Gustavo Martínez Sierra y Yuridia Arellano, 2011) y la evaluación (Ana María Torres, 2013), entre otros temas más.

Esta teoría, es ampliamente usada en investigaciones referidas a la educación ambiental (en adelante EA). En Latinoamérica, se reconoce a Marcos Reigota (1990), como uno de los primeros investigadores en emplear las RS en la investigación en EA. Una de las primeras investigaciones realizadas en México, cuyo objeto de estudio se encuentra vinculado a la educación ambiental es el de Ana Isabel Fontecilla Carbonell (1999) "Representaciones sociales de la calidad ambiental, por tres organizaciones no gubernamentales (ONG), Tijuana.

Entre otras investigaciones realizadas respecto a las representaciones sociales en educación ambiental, se encuentra la de Antonio Fernández Crispín, Javier Benayas del Álamo y Clara Barroso (2005), quienes con la investigación “Social representation of the way to interact with environment of the elementary school teachers of the Puebla's municipality (Mexico), [“Las representaciones sociales de la interacción con el medio ambiente de los profesores de educación primaria del municipio de Puebla (México)”]; la de Carmen Ponte de Chacín y María Concesa Caballero Sahelices (2012) “Representaciones Sociales de la Práctica del Reciclaje en el Instituto Pedagógico de Caracas”; y el de Isabel Correa (2012), realiza el estudio “Representaciones Sociales de cambio climático en estudiantes de la Licenciatura en Administración.”

Antonio Fernández Crispín, Javier Benayas del Álamo y Clara Barroso (2005), identifican el concepto de educación ambiental y modelo civilizatorio de los maestros de educación primaria, del municipio de Puebla; en dicho análisis se demuestra que los niños y profesores tienen RS de los problemas ambientales y poseen contruidos los *themata*, que tocan de forma superficial los problemas del medio ambiente. Carmen Ponte de Chacín y María Concesa Caballero Sahelices (2012), quienes abordan a los estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas, encuentran que “el contenido de la representación expresa la evolución paradigmática de la Educación Ambiental, cuando “la conservación” aparece como el imaginario que centra la mayor parte de las relaciones; lo más cercano a éste núcleo es la visión del reciclaje como solución a problemas tales como “menos desechos y menos contaminación”, pero no se ve el reciclaje como solución a problemas como calentamiento global o salud que tendrían más que ver con el desarrollo sostenible, más bien, éste es visto como la meta a lograr en cuanto a que aún aparece en un plano de abstracción elevado, por su complejidad conceptual y ser un contenido polémico.

Y Ma. Isabel Correa (2012) al estudiar las RS del cambio climático con estudiantes de administración de la Universidad Autónoma Metropolitana, encuentra entre otros resultados que no reconocen las acciones que generan los gases de efecto invernadero y la falta de comprensión de las consecuencias del CC. Entre otros resultados, que en su conjunto aluden a la existencia de este tipo de representaciones

en un amplio sector estudiantil. Es por ello que desde la educación básica es necesario incidir en la constitución de representaciones sociales en el que se conjuguen no solo los aspectos cognitivos, sino también y de forma primordial los culturales y valorales. Las RS comprenden aspectos valores hacia el medio ambiente que se manifiestan en las acciones y actitudes.

Los resultados de las investigaciones referidas, muestran la utilidad de las RS para investigar aspectos relacionados con la EA.

Este capítulo describe una investigación realizada con estudiantes de una escuelas secundaria del Distrito Federal, México, con el objetivo de identificar sus representaciones sociales del cambio climático.

Las representaciones sociales

La elaboración conceptual y formulación teórica de las RS es relativamente reciente, la finalidad de Moscovici fue la de reformular en términos psicosociales el concepto de representación colectiva, planteado inicialmente por Durkheim. La propuesta de Moscovici de las RS se emplea para referirse a una estructura cognitiva que tiene entre otras funciones el otorgarle un sentido al medio, y el servir de guía o plan a las conductas, al describir, clasificar y explicar la realidad.

Otras funciones de las RS son las de comunicar, orientar los comportamientos, de los individuos y de los grupos, normadora de las relaciones intergrupales e integradora de lo nuevo. Con las RS se obtiene una mirada funcional del mundo, comprende una serie de nociones, que permiten identificar la visión que tiene el sujeto, sea individual o grupal acerca de un cierto objeto. Las RS se orientan hacia la comunicación, la comprensión y dominio del entorno material y social. Son construcciones de los sujetos sobre un objeto, pero nunca reproducciones de ese objeto.

Las RS consideran la génesis del conocimiento social dentro de un marco social y de interacción, se pueden entender como:

...una forma de conocimiento de sentido común que caracteriza a las sociedades modernas bombardeadas de manera constante por la información que los medios de comunicación divulgan... en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad (Maria A. Banchs, 2001).

Las RS corresponden a una teoría crítica de la psicología social: no quiere imponer una sola manera de explicación de los fenómenos psicosociales, ni una única metodología. Cambia el interés investigativo hacia el sentido común, conocimiento folklórico, o conocimiento popular, si bien se genera en los diálogos y conversaciones, centra la atención hacia el *contenido potencial* que está presente en las comunidades o en las ciencias, y que sirve para representar objetos presentes, ausentes e incluso inexistentes. Estos contenidos, concentrados en proposiciones e imágenes alusivas, se combinan en algo muy parecido a los *themata*:

...esos 'themata', no se restringen simplemente a su uso en el contexto científico, sino que parecen proceder del campo menos especializado de nuestra capacidad general imaginativa. Este punto de vista nos lleva en seguida más allá de la usual yuxtaposición de antítesis entre la ciencia y las humanidades. Pues los fundamentos sobre la separación entre la ciencia y los otros componentes de nuestra cultura dependen de la simplificación de que la ciencia sólo tiene dimensiones x e y, mientras que el trabajo educativo o artístico lleva consigo decisiones de una clase distinta con elementos predominantemente estéticos, cualitativos y míticos. Esta dicotomía, desde nuestro punto de vista, se atenúa mucho (si no se elimina) al observar que también en la ciencia el plano xy no es suficiente, ni nunca lo ha sido. (Holton, 1993, p.322).

Moscovici retoma este concepto para las RS y los denomina *themata canónicos*, para expresar que las representaciones comprenden un contenido potencial, el cual se presenta en proposiciones verbales e imágenes pictóricas. El conocimiento

popular comprende una gran cantidad de thematas canónicos que emergen cuando aparece algo extraño que impresiona; corresponde al contenido potencial de las RS.

Por otra parte, Moscovici plantea que en la interacción sujeto-objeto, no existe un solo sujeto, sino que intervienen otros más, a los que llama *Alter*, que además de relacionarse entre ellos, tienen también una íntima relación con el objeto social.

Con esta propuesta se trasciende de un esquema diádico a un triádico.

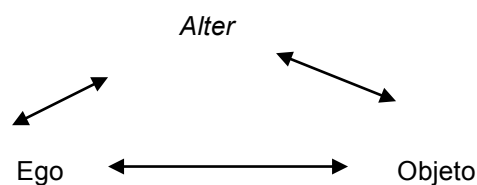


Figura 1. Alter. En el esquema propuesto por Moscovici se muestran las relaciones entre los sujetos para formar las representaciones del objeto (Adaptado de Araya, 2002, p. 17).

El concepto *Alter* enfatiza la dimensión social, dialógica y referida al Otro. En este esquema se privilegia la relación de sujeto-grupo, las relaciones con el objeto es lo que posibilita la construcción del conocimiento, revalorando la importancia del conocimiento colectivo que comunica conceptos e imágenes compartidas.

Pereira de Sá reconoce tres modos de apropiación de las RS: el primero de procesos sociales que es desarrollado por Denise Jodelet en estrecha cercanía con la propuesta original de Moscovici; el segundo, se centra en los procesos cognitivos, es desarrollado en Aix, Provence por Jean Claude Abric; y el tercero el tercero, mas sociológico, es el desarrollado en Ginebra por Willem Doise centrado en “*las condiciones de producción y circulación representaciones sociales*” (Pereira de Sá, 1998, p.74).

Denise Jodelet (1989) considera que las RS designan 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. Y Williem Doise (1986) dice que las RS son los principios generadores de toma de posición ligada a las

inserciones específicas en un ensamble de relaciones sociales y organizan los procesos simbólicos que intervienen en esas relaciones.

Las RS tienen como fuente principal al conocimiento producido por las ciencias, el cual pasa a ser incorporado en el sentido común.

Estas representaciones se comunican en las conversaciones, en las cuales se comparten las informaciones. El grupo donde ocurren consolidan sus conocimientos sobre el tema objeto de la discusión, el relato lo revaloriza, los valores se ponen en su lugar y se comienza a tener visiones o frases nuevas en la sociedad que los sujetos quieren transmitir en el medio donde interactúan; son evocadas cada vez que abordan cuestiones de interés común.

Un objeto es social por la manera en que las personas se relacionan con él, y no en virtud de determinadas características inmanentes. Una RS es un fenómeno construido colectivamente en lo que dicen y hacen cotidianamente los individuos. El objeto elaborado se convierte en una realidad social en virtud de la representación del objeto que la comunidad conserva y alienta.

La educación ambiental

La EA y las RS, tienen varios aspectos en común, como su interés por explicar las formas de comunicación y las prácticas sociales.

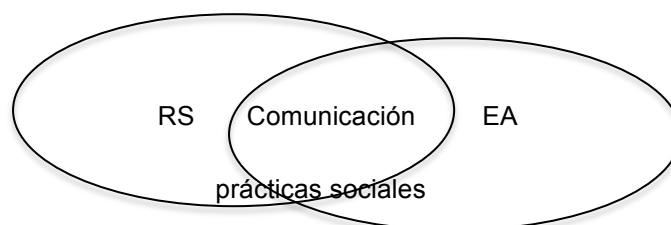


Figura 2. Las RS y la EA cuestiona las formas tradicionales de la investigación en educación, replantea métodos y objetos de estudio.

Las RS y la EA, comprenden posturas contestarías ante el predominio de un discurso fundamentado en los principios de un método único de hacer investigación;

ambas son sensibles a los problemas cotidianos de la población; y ambas cuestionan el predominio de un determinado tipo de conocimiento. Estos aspectos justifican la elección de esta teoría en la investigación en educación ambiental.

En la modernidad y posmodernidad como producto del desarrollo y fortalecimiento de la sociedad industrial, se vive una profunda crisis civilizatoria en la cual se han diseminado por los distintos medios instituidos las virtudes de un “modelo único, homogéneo y global,” que en todas las sociedades se ramifica creando necesidades aparentes y un modelo de vida consumista.

En la sociedad predominan los valores materiales, permeados por su utilidad, inmediatez y comodidad; existe una cosificación de ideas, que orilla a la despersonalización. Aspectos que se traducen en una relación artificial, superficial y utilitarista con el medio ambiente. Los estilos de vida que se fomentan y mantienen por diversos medios, hace que las sociedades modernas acrecientan su inconciencia de los graves daños ambientales originados por las actividades humanas.

Los movimientos sociales, con sus acciones contestarías al modelo civilizatorio imperante, propician que en algunos sectores se tome conciencia sobre el riesgo ecocida de persistir una visión pragmática sobre el medio ambiente, y es entonces cuando emerge la EA, como una alternativa pedagógica para generar cambios de actitudes y valores, que se manifiestan en una ciudadanía planetaria.

A partir de estas ideas se puede afirmar que la EA genera y mantiene nuevos valores, usos y creencias que impulsan el desarrollo social, productivo y creador; y como consecuencia puede ser el medio para el logro de nuevas relaciones entre los seres humanos, entre éstos y el medio ambiente. Los objetivos de la EA se resumen en las siguientes líneas:

- Mejora la calidad de vida de cada persona en las sociedades, con el pleno ejercicio de sus derechos.
- Genera una conciencia planetaria.
- Promueve acciones de solidaridad local, nacional e internacional para resolver los problemas ambientales.

- Promueve nuevas relaciones educacionales.
- Fomenta una sensibilización ambiental, con énfasis en los valores ambientales de su comunidad.
- Contribuye a la protección y conservación del medio ambiente.
- Llama la atención sobre los problemas ambientales.
- Estimula la investigación científica respecto a los problemas ambientales.
- Proporciona elementos para la participación y la toma de decisiones.
- Forma sujetos críticos, conscientes de su realidad individual, cultural, social y planetaria.

La EA en la reforma de educación secundaria (nivel medio básico) en México (2011), se orienta a fomentar la participación reflexiva del alumno ante los problemas ambientales, los cuales constituyen una realidad compleja que necesariamente debe ser abordada desde todas sus dimensiones. Entre los principios pedagógicos de la educación secundaria, señalado en el Plan de estudios 2011, se hace referencia a la necesidad de incorporar temas de relevancia social, para que los estudiantes aprendan actuar con responsabilidad ante el medio natural y social, por medio de la EA para la sustentabilidad.

En la educación secundaria se espera que los estudiantes además de conocer diversos temas relacionados con el medio ambiente, desarrollen las competencias para la vida que les permita obtener la sensibilidad hacia los acontecimientos y problemas ambientales de nuestro tiempo y la habilidad para identificar y descubrir problemas ambientales, como también las habilidades para idear métodos y medios para contribuir a resolver o reducir esos problemas. Así como desarrollar la conciencia de los problemas ambientales, y los valores y actitudes, para la protección y conservación del medio ambiente.

Hay que tomar en cuenta que en la adolescencia se consolidan las actitudes y comportamientos a favor del medio ambiente aprendidos en la niñez. La adolescencia temprana coincide con la etapa de estudios de la educación secundaria, con la cual se concluyen los estudios de la educación básica en México. Por lo general estos estudios inician a los 11 o 12 años, y concluyen a los 14 o 15 años.

Las RS resultan relevantes para comprender los sentidos y los significados que los estudiantes le confieren al cambio climático y para comprender la postura que asumen ante los problemas ambientales. Estas representaciones comprenden algo que se presenta y algo que está en lugar de otra cosa, por lo que juegan un papel importante en la comunicación, fungen como vínculo entre el representante y el representado y se encuentran en el lenguaje cotidiano de los estudiantes.

El empleo de la teoría de las RS es relevante para la EA, ya que contribuyen a caracterizar la posición de los individuos que constituyen a cada grupo, respecto a diversos aspectos como el medio ambiente. La investigación de las RS del cambio climático aporta información para la EA, ya que a través de las representaciones se puede relacionar con la práctica de este campo, a partir de referencias comunes. Es decir, al identificar los elementos que constituyen las representaciones de los estudiantes, se pueden encontrar aspectos que han sido abordados u omitidos por la EA.

El papel que ocupan las RS del cambio climático en el contexto de la EA, permite hacer una valoración de los alcances de esta educación en las escuelas secundarias.



Imagen 1. Los estudiantes se mostraron participativos en el proceso de la investigación.

La identificación de las representaciones en los alumnos de escuelas secundarias sobre el cambio climático, proporciona elementos para comprender si la EA, ha promovido el conocimiento del impacto de las acciones de los seres humanos

en el medio ambiente y el reconocimiento de que la relación del ser humano con el medio ambiente está condicionada por factores económicos, sociales y culturales.

La investigación se desarrolló en una escuela secundaria del Distrito Federal, México. En la investigación interesó revelar el significado más que el de establecer principios generales a fin de descubrir cómo ocurren los eventos o hacerlos comprensibles.

El proceder metodológico conlleva planear y desarrollar un conjunto de acciones para la obtención de la información. La investigación se ubica como un estudio de caso, ya que se desarrolla con una población específica de una institución. En la investigación predomina la perspectiva cualitativa, ya que interesa más la descripción de las cualidades del objeto de estudio; no tiene como objetivo de probar una hipótesis o medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible. La investigación está orientada a la identificación de la naturaleza profunda de las RS, su sistema de relaciones, su estructura dinámica; la investigación es abierta parte de un acontecimiento real, toma como punto de partida, los dibujos y discursos escritos de los estudiantes.

La investigación contó con una muestra no aleatoria de un grupo de primer grado de 46 estudiantes; de un grupo de segundo grado de 38 estudiantes; y de un grupo de tercer grado de 33 estudiantes, encontrando por medio de diversos instrumentos como la elaboración y descripción de dibujos.

En los dibujos elaborados por los estudiantes se muestran elementos específicos en un tiempo y en un espacio determinado; en los dibujos se registran por lo general elementos como causas, consecuencias y tramas del cambio climático global. Cada dibujo se complementa con una entrevista. A los estudiantes se les solicitó explicar sus dibujos, con lo cual los estudiantes aportan conocimientos y concepciones que poseen sobre el cambio climático.

En cada explicación es posible identificar el uso de conocimientos aceptables, conocimientos comunes, alternativas inadecuadas o conocimientos contradictorios.

Los conocimientos aceptables son aquellos conocimientos cercanos al conocimiento científico.

Los conocimientos comunes, corresponden a los conocimientos que se asemejan a de manera aceptable al “establecido” .

Las alternativas inadecuadas aparecen cuando en la explicación se observa la carencia del conocimiento. Algunas de estas alternativas son inadecuadas frente al punto de vista científico.

Los conocimientos contradictorios, se refieren a la inconsistencia del uso del conocimiento. Cuando se expresan opiniones o se sugieren teorías las cuales estaban en contradicción con su aparente conocimiento.

En los siguientes párrafos, se anotan algunos de los resultados obtenidos .



Imagen 2. Dibujo de un estudiante de primer grado.

Estudiante de primer grado: *En mi dibujo coloque un sol, aire y lluvia porque un cambio climático es el cambio radical entre los climas que hacen que todo se alborote* (E-1-3). En esta explicación se identifican RS con concepciones comunes.



Imagen 3. Dibujo de un estudiante de segundo grado.

Estudiante de segundo grado: *El dibujo trata de que el cambio climático afecta demasiado en el planeta, tanto como a nosotros y a los ecosistemas, el cambio climático altera el ecosistema ya que puede haber ocasiones en las que haya calor y ocasiones en las que este una tormenta. Esto ocasiona que los animales traten de adaptarse, lamentablemente hay ocasiones en las que no pueden y mueren...*(E-2-21). En esta explicación están presentes RS con alternativas inadecuadas



Imagen 4. Dibujo de un estudiante de tercer grado.

de un

Estudiante de tercer grado: *Bueno pues en mi dibujo represento o trato de representar el cambio climático. Que a veces hay días nublados y días con sol, días con calor o días con frío* (E-3-18). Esta explicación contiene RS con conocimientos contradictorios.

Los resultados del análisis de los dibujos y de las explicaciones de los estudiantes permiten delinear las principales características de las RS del cambio climático. Así como evidenciar el predominio en éstas de concepciones alternativas inadecuadas y en menor medida de las concepciones parciales.

El dibujo como técnica de investigación, permite obtener de los estudiantes una imagen de lo que para ellos es el cambio climático.

Por medio del dibujo se logró un acercamiento a la dimensión de información, que "...se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con

respecto a un objeto social...” (Moscovici, 1979, p. 45), como lo es el cambio climático.

En los dibujos de los estudiantes respecto al cambio climático se observa el uso de un mayor número de elementos asociados a factores naturales: biológicos, físico-químicos, atmosféricos, hidrológicos, entre otros; y en menor número con elementos relacionados con componentes sociales: industrias, contaminación por automóviles, entre otros.

Los estudiantes de primero tomaron en cuenta en sus dibujos 22 elementos diferentes, en tanto que los de segundo 25 y los de tercero 23. Los elementos que dibujaron con mayor frecuencia fueron el sol, el planeta Tierra y la lluvia. Como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. *Principales elementos utilizados en los dibujos.*

Elemento/Grado	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Sol	34	24	12
Planeta Tierra	15	12	16
Lluvia	17	9	10

Los estudiantes de los tres grados utilizan con mayor frecuencia los mismos elementos para realizar los dibujos.

En los dibujos es posible identificar la existencia de representaciones sobre el cambio climático, identificando la relación entre el Sol y la Tierra, así como algunos de los principales efectos: lluvias, sequías y destrucción de bosques. Aunque son pocos los dibujos que señalan las actividades humanas como causas del cambio climático. Las causas del cambio climático son desconocidas por lo estudiantes, así como los efectos sociales que conllevan. Los estudiantes poseen una información restringida del cambio climático; información, que es considerada por lo general alejada a su realidad cotidiana. Los estudiantes observan que el cambio climático ocurre en otros lugares, no en el espacio donde viven.

La información obtenida en el análisis de los dibujos permite identificar la existencia de RS del cambio climático en los estudiantes de secundaria.

Estas representaciones son las naturalistas ya que en su mayoría privilegian el uso de elementos relacionados con las ciencias naturales. En la tabla 2, se observan los tipos de representaciones identificadas:

Tabla 2. RS de los estudiantes de educación secundaria Fuente: Elaboración propia con base al análisis de los dibujos. Donde RSN= representaciones sociales naturalistas y RSA= representaciones sociales antropocéntricas.

Grado/ RS	RSN	RSA
1º	42	1
2º	31	3
3º	28	3

La mayoría de los estudiantes incorporan solo elementos de las ciencias naturales en sus dibujos. En los casos que incluyeron elementos relacionados con el ser humano corresponden a las actividades contaminantes.

En las explicaciones de los dibujos, expresadas por los estudiantes, no se identificaron conocimientos aceptables. Cabe preguntarse, si los contenidos que corresponden a estos temas, ¿han sido aprendidos? O bien ¿qué estrategias se pueden desarrollar en este nivel educativo, para que los estudiantes se acerquen a los conocimientos científicos del cambio climático global? En los conocimientos cotidianos, se manifiesta una desinformación, que es llevada después a otros contextos.

Al realizar un análisis global de las concepciones presentes en las RS se encuentra el predominio de las concepciones alternativas inadecuadas.

Estas concepciones corresponden en su mayoría a la reconstrucción de la información que los estudiantes hacen de la información que reciben de los medios masivos de comunicación, así como de los contenidos de los programas de estudios, las enseñanzas de los profesores y experiencias que la institución escolar les ofrece respecto a los diversos problemas ambientales, entre éstos, el referido al cambio climático.

Tabla 4. *Concepciones presentes en las RS de los estudiantes de educación secundaria Fuente: Elaboración propia con base al análisis de los dibujos, donde SN sin explicación, CA, concepciones aceptables; CP, concepciones parciales; AI, alternativas inadecuadas y CC conocimientos contradictorios.*

Grado/ RS	SN	CA	CP	AI	CC
1°	3	/	14	25	4
2°	2	/	9	23	4
3°	2	/	3	21	7

Los resultados del análisis de los dibujos y de las explicaciones permiten delinear las principales características de las RS del cambio climático. Así como evidenciar el predominio en éstas de concepciones alternativas inadecuadas y en menor medida de las concepciones parciales. En la sociedad permea el conocimiento científico como la forma más aceptable de comprender los problemas ambientales, pero este se representa fragmentado o sesgado, con lo cual los estudiantes, no observan al cambio climático como un problema real y que los afecte.

Discusión

Existe un amplio número de investigaciones en educación referidas al cambio climático global (Fortner Rossana, 2001; Aykut Emre, 2009; Dilek Erduran y Selcen Darcin, 2009; Ozbayrak Ozge, et al. 2011; Kilinc, A. Boyes, E. y Stainsstreet M., 2011; Zazulie Natalia y Gulizia Carla, 2012; y Edgar González Gaudiano y Ana Lucía Maldonado 2012).

Al igual que los resultados obtenidos por Rossana Fortener (2001), en este estudio se comprueba la existencia de contenidos del cambio climático en los programas de estudio de educación secundaria, pero algunos problemas desisten en abordarlos, o bien son tratados de tal forma que refuerzan las concepciones alternativas de los estudiantes. Existen resistencias tanto en la inclusión como en la operación de los temas relacionados con el cambio climático.

Entre los resultados obtenidos en nuestro estudio destaca la prevalencia de concepciones alternativas inadecuadas en los estudiantes de secundaria, al igual que los resultados obtenidos por Aykurt Emre (2009). Este autor identifica que un porcentaje mayor al 50% de los candidatos para profesores de educación primaria poseen errores

conceptuales respecto al CC global. Dilek Erduran y Selcen Darcin (2009) trabajaron con una muestra de estudiantes de educación secundaria, encontrando que los estudiantes tienen muy bajo nivel de conocimiento acerca de las causas y los efectos negativos de algunos de los problemas ambientales globales.

En tanto el grupo de investigación de Ozbayrak Ozge (2011), encuentra que los estudiantes de secundaria conocen más respecto al cambio climático, por los programas de televisión que por las lecciones que les dan en la escuela, resultados similares a los obtenidos en nuestro estudio.

Ahmet Kilinc, Edward Boyes y Martin Stanisstreet (2011) identifican en estudiantes de secundaria y educación media superior respecto a diversas actitudes referentes a las acciones que inciden en el cambio climático, por ejemplo están dispuestos a apagar los artículos eléctricos, pero no están dispuestos a llevar a cabo otras acciones como el aumento de su uso de transporte público; consideraban una acción más útil el plantar más árboles, pero no aprecian el impacto del consumismo. Natalia Zazulie y Carla Gulizia (2012), encuentran la existencia de concepciones alternativas en el aprendizaje del cambio climático en estudiantes universitarios, de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, por ejemplo la frecuente confusión entre el efecto invernadero y el calentamiento global y el agujero de ozono. Estas confusiones se encuentran presentes en la mayoría de las investigaciones, sin embargo hay que distinguir que son consideradas como erróneas para la ciencia, pero no para el sentido común, ya que con éstos conocimientos existe una comprensión de los fenómenos que ocurren alrededor de los estudiantes.

Por otra parte Edgar González Gaudiano y Ana Lucia Maldonado (2012), realizan una investigación con estudiantes de licenciatura y posgrado, pertenecientes a cinco sedes de la Universidad Veracruzana: Xalapa, Veracruz, Córdoba-Orizaba, Tuxpán-Poza Rica y Coatzacoalcos-Minantlán para identificar las RS del cambio climático, se detectan entre otros resultados confusiones entre las causas del cambio climático con otros problemas ambientales, por ejemplo identifican que ocho de cada diez los estudiantes encuestados piensan que este fenómeno es resultado del agujero de la capa de ozono. Aunque esta investigación se refiere a estudiantes de licenciatura, cabe destacar que la conformación de las representaciones se origina en

etapas previamente de sus vidas, y que en éstas la influencia del curriculum escolar es evidente. Las representaciones son dinámicas, se forman a muy temprana edad y se van modificando a medida que se amplían las experiencias del sujeto, siendo sustituidos por otros, con un mayor poder explicativo.

El empleo del concepto de RS da la posibilidad de identificar la coexistencia de distintos factores que les dan origen; conformadas por las distintas relaciones que se establecen en los distintos procesos de socialización como los resultados de la escolarización

La revisión de estos trabajos respecto al pensamiento social de los estudiantes en torno al cambio climático, permite identificar la relevancia que tiene para la EA, conocer y caracterizar las RS. Las investigaciones referidas aportan información para comprender que a pesar de que los sujetos poseen edades distintas comparten elementos en común en sus representaciones. Y que en éstas, las concepciones alternativas juegan un papel relevante; en las concepciones se pueden observar distintos niveles de acercamiento al conocimiento científico.

Los aportes de nuestro estudio resultan útiles para incorporar al cambio climático en la EA en el nivel medio básico; y en la actualización y formación de los futuros profesores de educación secundaria. Aunque los propósitos de nuestra investigación se orientan hacia el estudio de las RS de jóvenes estudiantes, se destaca también la importancia de los medios de comunicación, no solo de las instituciones educativas en la configuración de estas representaciones.

Conclusiones

La EA comprende una serie de temas y contenidos que son abordados en la actualidad desde los primeros niveles escolares. Es un proceso educativo y cultural integrado a la formación del ser humano, que inicia en la infancia y continúa durante toda la vida. En las instituciones escolares es donde se inicia una educación sistemática orientada al conocimiento de la naturaleza, la ecología, la complejidad de la relación de la sociedad con la naturaleza, los efectos de las actividades humanas sobre el medio ambiente y las

acciones para cuidar nuestro entorno. Es por ello que resulta importante investigar en la educación básica, aspectos como los referidos en la investigación que se ha descrito en este documento.

La EA en la escuela secundaria, en el marco de la formación de competencias, pretende que los estudiantes de este nivel educativo se asuman como parte del medio ambiente y comprendan las consecuencias de sus acciones sobre el medio ambiente.

La EA construye propuestas para transformar los conocimientos, las actitudes y los valores dominantes en una sociedad de consumo, en el que predomina una relación inequitativa con el medio ambiente. En este sentido contribuye a la búsqueda de un cambio social y cultural para el beneficio de todos y del planeta Tierra.

Una de las líneas de investigación que se desprenden de la EA, corresponde a las RS del cambio climático. Al estudiar las RS de distintos sectores sociales es posible identificar la aprehensión de la información científica sobre el cambio climático que posee una determinada población. Para abordar la EA desde la óptica de esta investigación, resulta fundamental comprender las maneras en que se establecen las RS, en la desconstrucción-construcción de los aspectos que forman su pensamiento cotidiano, considerando el impacto de los medios de comunicación, de la familia, amigos; así como los contenidos y actividades que se desarrollan en la escuela.

En la investigación que se describió en este capítulo, se observa la existencia de RS del cambio climático, el predominio de elementos asociados a diversos componentes naturales: biológicos, físico-químicos, atmosféricos, hidrológicos, entre otros y el uso extensivo de alternativas inadecuadas.

Las alternativas inadecuadas se generan a través de las experiencias de vida de los estudiantes y el uso indiscriminado del lenguaje cotidiano. Estas concepciones se adquieren, en el caso de los estudiantes de la escuela secundaria estudiada, por los mensajes que reciben de la televisión principalmente de la información transmitida por los medios de comunicación. El nivel medio básico, como la última etapa de la educación básica puede contribuir a la incorporación de concepciones aceptables en las representaciones de los estudiantes.

Los resultados de la investigación que se presentan en este trabajo, develan el predominio de tres elementos en las RS: el sol, el planeta Tierra y la lluvia, en estas representaciones de forma predominante se vincula el origen del cambio climático a los fenómenos naturales, son pocas las representaciones que toman en cuenta las actividades humanas. Estos resultados se relacionan con el supuesto inicial de la investigación, parece que en la escuela se pretende reducir el análisis y estudio del cambio climático a las asignaturas de ciencias.

En cuanto a las explicaciones que dan respeto a sus dibujos, el análisis permitió confirmar el uso de alternativas inadecuadas en la RS naturalistas de los estudiantes; situación que le plantea un gran reto a la EA en el nivel medio básico, ya que para muchos jóvenes corresponde a la última etapa de sus estudios. Y resulta necesario acercar a estos jóvenes a los conocimientos aceptables del cambio climático.

Las representaciones identificadas dejan fuera aspectos relevantes para comprender la problemática social del cambio climático.

Las representaciones, como producto de la actividad cognoscitiva, inician su desarrollo a muy temprana edad y continúan durante toda la vida, responden a modelos socialmente construidos; la investigación que se presenta en este documento aporta elementos para identificar las RS constituidas en jóvenes de educación secundaria, las cuales iniciaron su conformación probablemente en la escuela primaria.

Es por ello que las representaciones llegan a constituir un sistema de objetos humanos, materiales e inmateriales, que integran el ecosistema cultural de una sociedad específica. Las RS se establecen como una forma de comprender al mundo, que se reflejan en una forma de actuar sobre él.

Las representaciones se identifican con un pensamiento reflexivo, los sujetos no están en relación con las cosas en sí, sino con las cosas tal como hasta este momento ha podido establecerlas, definir las, construirlas, a través del conjunto de interacciones que establecen en su entorno, en este sentido la influencia de las instituciones educativas se observa en las reflexiones y el uso del lenguaje de los estudiantes.

Cada sujeto construye sus representaciones en un proceso de actividad cultural, ligados a diversos procesos mentales. Las representaciones comprenden conocimientos, actitudes y valores que se entretajan y dan la posibilidad de actuar sobre el medio ambiente, de acuerdo a la seguridad que otorga el sentido común.

Las RS contienen concepciones alternativas, susceptibles de transformarse con la instrumentación de propuestas didácticas tendientes a acercar a los jóvenes de educación media básica en los aspectos centrales del cambio climático.

Las investigaciones orientadas a identificar las RS del cambio climático son escasas, se requiere además de impulsar la investigación en EA, de generar propuestas educativas al respecto, como las que en los últimos años ha impulsado en México el Centro Mario Molina (Educación en Cambio Climático para Secundaria) y el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable dependiente de la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (Jóvenes frente al Cambio Climático). Entre otras propuestas que pueden retroalimentarse con los resultados del presente estudio.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2004). Representación social del alcoholismo de personas alcohólicas *Psicología em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 2, p. 151-162.
- Álvarez, L.; Acevedo A. y Durán A. (2008). Representaciones sociales de la salud y de la enfermedad en pacientes hospitalizados de Bucaramanga y Floridablanca, Colombia, Univ. Méd. Bogotá (Colombia), 49 (3), 328-343.
- Banchs, M.A. (1980). Cambios en la identidad psicosocial de estudiantes venezolanos en Francia, en *Revista de Psicología*, VII, 4, 415-438. Escuela de Psicología de la UCV, Caracas: UCV.
- Banchs, M.A. (1981). Estudiantes venezolanos en Francia. Un caso de adaptación marginal, en *Revista de Psicología*, VIII, 1, 49-61. Escuela de Psicología de la UCV, Caracas: UCV.
- Banchs, M.A. (1982a). Las Representaciones Sociales. Un enfoque europeo para el estudio de las Cogniciones Sociales, en *Boletín de AVEPSO*, V, 1, 23-25.
- Banchs, M.A. (1982b). Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la Representación Social del venezolano, en *Revista Interamericana de Psicología*, 16, 2, 111-120.
- Banchs, M.A. (1986). Concepto de Representaciones Sociales. Análisis comparativo, en *Revista Costarricense de Psicología*, 5, 8 y 9, 27-40.
- Correa, Ma. I. (2012). Cambio climático y representaciones sociales entre estudiantes de educación superior, en Benjamín Ortiz y Concepción Velasco (coords.). *La percepción social del cambio climático*, México, Universidad Iberoamericana Puebla y Secretaria de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 108-122.
- Doise, W. (1986). "Les representations sociales: definitions d' un concept." *Connexions*, ed. Willem Doise and Augusto Parmonari, Neuchâtel_ Dalachauxwt Niestlé, 81'99.
- Emre, A. (2009). An investigation on Turkish Prospective Primary School Teachers'. Perceptions about Global Warming in *World Applied Sciences Journal* (7) (1), 43-48.
- Erduran, D. y Darcin, S. (2009). Investigation of Eight Grade Students' Knowledge Level about Global Environmental Problems in *Eurasian J. Phys. Chem. Educ.* 1(2): 93-98.
- Fernández, A.; Benayas del Álamo, J. y Barroso C. (2005). "Social representation of the way to interact with environment of the elementary school teachers of the Puebla's municipality (Mexico)", *International Journal of Environment and Sustainable Development*, 4(2), 140-153.
- Fortner, R. (2001). Climate Change in School: Where Does It Fit and How Ready Are We?, *Canadian Journal of Environmental Education*, 6, 18-31.
- González G. y Maldonado A. L. (2012). Representaciones sociales y cambio climático, el caso de Veracruz en Benjamín Ortiz y Concepción Velasco (coords.). *La percepción social del cambio climático*, México, Universidad Iberoamericana Puebla y Secretaria de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 82-106.
- Holton G. (1983). *Introducción a los conceptos y teorías en las ciencias físicas*. Barcelona: Editorial Reverté.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et representation sociales*. Paris. France: PUF.

- Kilinc, A. y Stanisstreet Ma. (2011). Turkish School Students and Global Warming: Beliefs and Willingness to Act, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2011, 7(2), 121-134.
- López F. (1996). "Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, 391-407.
- Mamani, J. (2010). Las representaciones sociales sobre violencia familiar en la mujer, en los barrios de la ciudad de Puno, *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, Vol. 1, Núm. 1, 62-67.
- Martínez G. Y Arellano, Y. (2011). "Representaciones sociales sobre el aprendizaje de las matemáticas tienen los estudiantes del nivel medio superior", *Revista Sinéctica*, No. 36, 1-14.
- Mazzitelli, C.; Aguilar, S.; Guirao, A. M.; Olivera, A. (2009). "Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura", *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. VI N° 6, 265-290.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, (1ª. Edición en francés en 1961) Buenos Aires, Huemel.
- Ozbayrak O., Uyulgan M., Alpart S., Alpart S. y Kartal M. (2011). "A research on High School Students Knowledge related to global warning", *Buca Egitim Fakultesi Dergisi*, 29, 58-68.
- Pereira De Sá, C. (1998). *A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*, Río de Janeiro: Ed UERJ.
- Reigota, M. (1990). Les représentations sociales de l'environnement et les pratiques pédagogiques quotidiennes des professeurs de Sciences a São Paulo-Brésil, *Tese de doutorado em pedagogia da biologia. Louvain-laNeuve : Université Catholique de Louvain*.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: Autor.
- Torres, A. M. (2013). "Representaciones sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1° Año Básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué", *Estud. pedagóg.* vol.39 no.1, 285-304.
- Villasmil M. C. (1997). "Representación social de la sexualidad femenina: una interpretación a partir de la perspectiva de género", *Sociológica*, año 12, número 33, 159-182.
- Zazulie N. y Gulizia C.(2012). Conceptualizaciones sobre el efecto invernadero y el calentamiento global en estudiantes universitarios de ciencias exactas y naturales. *XI Congreso Argentino de Meteorología (CONGREMET XI)*, Mendoza, Argentina.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN ACERCA DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL. CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO

María del Socorro Maldonado Valenzuela
Universidad Pedagógica de Durango.
Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango.

Resumen

La pretensión de este trabajo, tiene dos objetivos principales: el diseño de un cuestionario para medir el contenido de las representaciones sociales de los docentes en formación acerca del proceso de alfabetización inicial, y establecer los niveles de confiabilidad y validez inicial de dicho instrumento. Se llevó a cabo una sola aplicación del cuestionario a una muestra de 73 estudiantes normalistas de 5° y 7° semestres de las licenciaturas de preescolar y primaria. Los resultados del análisis factorial permiten predecir un alto grado de factibilidad para probar la validez del instrumento en poblaciones más amplias.

Palabras clave: Representaciones sociales, docentes en formación y alfabetización inicial.

Abstract

The claim of this work has two main objectives: the design of a questionnaire to measure the social representations of the teachers in training about the process of early literacy, and to establish the initial levels of reliability and validity of the instrument. It carried out a single application of the questionnaire to a sample of 73 teacher training students of 5° and 7° semesters with degrees in preschool and primary. The results of the factor analysis can be used to predict a high degree of feasibility to test the validity of the instrument in wider population.

Key words: Social Representations, teachers in training and initial literacy.

Introducción

Las teorías del aprendizaje, en tanto construcciones teóricas, proponen como aprende el ser humano desde diferentes puntos de vista y argumentos explicativos que integran elementos biológicos, sociales, culturales, emocionales, etc., en ese sentido, una toma de postura teórica genera una visión o perspectiva del proceso de aprendizaje y, a la vez, permite la toma de decisiones sobre cómo actuar en el terreno educativo y más concretamente en el aula. Es decir, el contar con una base teórica brinda la posibilidad de crear un modelo explicativo de como aprende el ser humano, así como también desarrollar el proceso de enseñanza en función de la teoría.

En este trabajo, de manera especial se aborda el contenido de las representaciones sociales (RS) que tiene el docente en formación acerca de la alfabetización inicial, porque se considera un proceso básico y fundamental para el aprendizaje en general, y por la evolución que ha tenido este concepto en las últimas décadas, además de los altos índices de reprobación y de fracaso escolar que se reportan en nuestro país y que tienen que ver con la ausencia de esta variable en ambientes escolarizados.

Las ideas, teorías y aportaciones en lo relativo al ámbito de la alfabetización inicial, llegan a los estudiantes en general como parte de los procesos de formación, sin embargo, cada uno va creando sus propias representaciones en las que influye su propia formación e historia escolar; en ese sentido, muchos docentes tratarán de *enseñar*, como fueron *enseñados*, por lo que en apariencia existe una falta de conexión entre los avances que la investigación ha aportado y su actuación en el ejercicio de la docencia; se considera entonces que las representaciones o sistemas de significados compartidos por grupos sociales son también proposiciones relacionadas con aspectos cognitivos o emocionales, que forman parte de la memoria colectiva.

Representaciones Sociales de los docentes en formación

El término enfatiza la idea de imágenes coordinadas entre sí, que son usadas por las personas para razonar frente a situaciones problema. Toda representación se corresponde con una estructura subyacente y no es sólo un producto sino un proceso que depende de un sistema que constituye un marco de significación con el que las personas intentan interpretar su medio. Entonces las representaciones tienen una génesis que es al mismo tiempo individual y social.

Las representaciones de los docentes se construyen a través del tiempo y de la propia historia escolar de los sujetos. Para desarrollar este concepto, se puede apoyar en la noción de “saberes docentes” desarrollada por Mercado (2002) quien argumenta que los maestros se apropian de los saberes necesarios para desarrollar la enseñanza en el trabajo docente cotidiano, señalando que “en el momento de apropiarse de ese particular conocimiento, los maestros generan nuevos saberes a la vez que integran o

rechazan propuestas pedagógicas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales” (p.14). También sostiene esta autora, utilizando las ideas teóricas de Bajhtin (1989), que el saber docente tiene un carácter dialógico, colectivo, histórico, plural y social; de acuerdo con estos planteamientos, los saberes constituyen en parte la base para las representaciones de los docentes.

Sin embargo quien acuña de manera amplia el término es Moscovici (1979, p.31, en Méndez & Barraza, 2014) quien sostiene que las Representaciones Sociales son:

Conjuntos dinámicos de ideas, valores y prácticas, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, en una acción que modifica a ambos y no una producción de esos comportamientos, o de esas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado (p.40).

Para Moscovici (1961, en Méndez & Barraza 2014) el contenido de la representación social orienta la conducta social y el pensamiento de los miembros de los grupos sociales en la vida cotidiana y se estructura en tres ejes: actitud, información y campo de representación. De acuerdo con estos autores, Moscovici (op cit.) afirma que los sujetos participan en la construcción de las representaciones sociales, por lo que las consideran con un carácter dinámico.

Asimismo, Jodelet (2008) afirma que

Las representaciones, que son siempre de alguien, tienen una función expresiva. Su estudio permite acceder a los significados que los sujetos individuales o colectivos atribuyen a un objeto localizado en su entorno social y material, y examinar cómo tales significados están articulados a su sensibilidad, sus intereses, sus deseos y sus emociones, así como también al funcionamiento cognitivo (p. 52).

Por otra parte, se asume que conocer las representaciones de los docentes posibilita el replanteamiento de las acciones emprendidas en su formación, al orientarse hacia una perspectiva que reconoce la complejidad de este proceso. Esta reflexión puede abrir nuevos horizontes en la búsqueda de las mejores estrategias para lograr que en los procesos de formación se implementen cambios, que logren realmente impactar en sus prácticas educativas.

Los sujetos desde niños participan en las experiencias que se le ofrecen en la escuela primaria como asistentes a la misma, donde comienzan a forjar conocimientos acerca de lo que es un aula de clase, lo que son un docente y un alumno, y en qué consisten enseñar y aprender. Terhart (1987, en Zimmerman, 2005) sostiene que “el profesor en servicio preparatorio regresa a *ese fondo de saber* (reglas de acción y actitudes) que adquirió en su época escolar [] y que la verdadera preparación del profesorado se produjo antes de la preparación oficial” (p.4).

De la misma forma los estudiantes desde que son alumnos y posteriormente docentes pasan por un proceso de socialización secundaria en el que internalizan los significados de un submundo institucional: la escuela; en él van construyendo las representaciones que implica el conocimiento específico de su rol y que responden a las demandas del mismo.

Alfabetización

Según la Encuesta Internacional de Alfabetización y Habilidades de Adultos (en Torres, 2009) “el alfabetismo es la habilidad para utilizar información impresa y escrita a fin de funcionar en la sociedad, alcanzar las propias metas, y desarrollar el conocimiento y potencial de cada persona” (p.15). Desde esta perspectiva, quienes usan la comunicación escrita, la asumen como algo dado, pero quienes no pueden usarla están excluidos de muchas formas de comunicación en el mundo de hoy.

Esta autora reporta en su Informe (2009) la existencia de terminologías y definiciones variadas en América Latina acerca de la alfabetización, además de la falta de un consenso internacional sobre el tema, no obstante establece que “la alfabetización es un *continuo* y existen diversos niveles de dominio de la lengua y la cultura escritas” (p.17).

Es evidente entonces, que más allá de posibilitar el éxito escolar y social, la alfabetización es un derecho para todos, pues no tener acceso a la cultura escrita es una condición de marginalidad social, en ese sentido, este proceso puede ser considerado como democratizador, ya que implica dar cabida en la escolarización a las minorías sociales y culturales; sin embargo, el éxito de esta empresa, dependerá

en gran medida del trabajo del docente y sobre todo de sus propias representaciones acerca de cómo se lleva a cabo el proceso.

En las últimas décadas puede verse un giro respecto de la perspectiva acerca de la alfabetización sustentada desde el conductismo que prevaleció más allá de la primera mitad del siglo XX. De la actividad centrada en el campo de la percepción, se traslada hacia situar el mayor énfasis en el rol activo e intencional del sujeto, así como también en el análisis de procesos cognitivos internos que hacen posible la adquisición y comprensión del lenguaje.

Desde las ideas de Vygotsky (1979), cuando hablamos de alfabetización, nos referimos a un proceso de naturaleza lingüística que consiste en el aprendizaje de la lengua escrita y que implica el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales muy específicas para cuya apropiación se requiere enseñanza sistemática, es decir, este proceso no es espontáneo ni natural como la adquisición de la oralidad.

Por otra parte el sistema de escritura se reconoce como alfabético, en este sentido, puede definirse según Signorini (1999), como un sistema fonográfico, que codifica a nivel de fonema, relativamente completo, ya que codifica casi todos los elementos del habla y es segmentalmente lineal, puesto que respeta la linealidad de la cadena hablada. Es además un sistema superficial o transparente, considerando la alta consistencia de las relaciones entre las estructuras fonológicas y ortográficas.

La escritura y la lectura.

Blanche-Benveniste (2002) señala que si se toma la lengua como un código, la escritura se convierte en un simple instrumento desprovisto de existencia autónoma y encargado exclusivamente de hacer una transposición de la lengua, sin ejercer ninguna influencia sobre ella. Por el contrario escribir una lengua implica entender que las escrituras existen como fenómenos dentro de una sociedad, inmersos en la historia, y que no están fundados sólo en consideraciones técnicas. En este sentido, todo acto de lectura es un acto de reconstrucción de significados y no una simple decodificación, “escribir es construir una representación según una serie de reglas socialmente codificadas; leer es reconstruir una realidad lingüística a partir de la

interpretación de los elementos provistos para la representación” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 252).

El desarrollo lector, desde la perspectiva psicolingüística implica el crecimiento de una relación estratégica entre el uso de la vía subléxica o fonológica y el uso de la vía léxica. El lector hábil, es un procesador fonológico eficaz.

En este trabajo se asume, un enfoque socio-cultural y psicolingüístico del aprendizaje de la lengua escrita, en el que el inminente proceso de alfabetización no se descontextualice de la realidad del individuo, como lo han señalado diferentes autores que destacan la importancia de las interacciones sociales en los procesos cognitivos, así como en los procesos de alfabetización inicial. Este enfoque del desarrollo proviene en parte de las investigaciones realizadas por Lev Vygotsky (Martínez, 1999) y sus colaboradores más cercanos (Luria y Leontiev) quienes propusieron una nueva forma de concebir los procesos psicológicos postulándolos como el resultado de la interacción del individuo con su medio social y cultural en un momento histórico determinado.

Según Martínez (1999), esta perspectiva se caracteriza básicamente por los siguientes supuestos:

- 1) El uso del análisis genético que implica ir a la génesis, al origen del fenómeno en cuestión y estudiarlo en su desarrollo, no solamente como producto final.
- 2) Su énfasis en el origen social de los fenómenos psicológicos.
- 3) La propuesta de que las funciones mentales superiores y la acción humana están mediadas por herramientas y por signos, entre los que destacan principalmente el lenguaje, y
- 4) un postulado de carácter metodológico que tiene que ver con la unidad de análisis de los fenómenos psicológicos: la acción mediada.

Desde el punto de vista del enfoque sociocultural los procesos psicológicos son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura. En este proceso la clave está en la construcción de significados, los que le atribuimos a los objetos, a las palabras y a las acciones de los demás. También se considera que la elaboración individual de los significados es parte de una construcción activa y social

del conocimiento que compartimos con los demás miembros de nuestro contexto social y cultural en que nos desenvolvemos.

Particularmente para la indagación de las representaciones sociales de los docentes en formación acerca de la alfabetización inicial, se tomará el eje de *representación*, sobre el cual, Méndez y Barraza (2014) establecen que:

De modo que para Moscovici (1979, p. 31) las RS son “conjuntos dinámicos de ideas, valores y prácticas, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, en una acción que modifica a ambos y no una reproducción de esos comportamientos, o de esas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado” (p.40)

De manera general, de acuerdo con Araya (2002, citando a Banch, 2000) en América Latina, las mayores producciones sobre representaciones sociales se encuentran en México, Brasil y Venezuela con un énfasis mayormente en el enfoque procesual; no así en Europa, donde en su mayoría se realizan desde el enfoque estructural, en ese sentido las técnicas de recolección de datos son respectivamente cualitativas y cuantitativas respectivamente para ambos enfoques.

Revisión de literatura

En una revisión inicial de literatura se encontraron algunas investigaciones que dan cuenta de las maneras en que es posible estudiar este fenómeno, de entre las cuales el campo educativo como terreno de investigación, destacan las siguientes:

Hernández (2009), mediante un enfoque plurimetodológico (encuesta, taller y entrevista), se resaltan algunas características de las representaciones, así como aquellas condiciones en las que se producen; es un estudio realizado en el nivel de bachillerato, sin embargo sus resultados pueden contribuir a la explicación y comprensión de lo que sucede en otros espacios educativos con respecto a las RS.

Gil y Bigas (2012), elaboran un planteamiento que se centra en la influencia del sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes como factor que inspira su práctica, más potente que las directrices emanadas del currículum o el conocimiento adquirido en los años de formación inicial y en las actividades de

formación permanente. El estudio se llevó a cabo a través de la observación de las prácticas en el proceso de alfabetización inicial.

Los investigadores García y Villanova (2008), presentan el diseño y la validación de un instrumento para indagar las concepciones sobre el aprendizaje que poseen los alumnos avanzados del profesorado. El instrumento se construyó a partir de una adaptación del cuestionario de dilemas elaborado por Martín, et al. (2004) y fue aplicado a 75 estudiantes avanzados. El análisis estadístico incluyó el Alpha de Cronbach para determinar la fiabilidad y el análisis factorial para determinar la validez del constructo.

En su trabajo, Rodríguez, Herrera y Torre (s/f), llevaron a cabo un estudio para indagar acerca de la incidencia del proceso alfabetizador en el desarrollo de las competencias discursivas y metadiscursivas de los alumnos de 1er. Ciclo de escolaridad. Para lo cual elaboraron una encuesta producto de la operacionalización de los conceptos teóricos: concepciones respecto a la alfabetización y práctica docente.

Basel (2003), publica una ponencia en la que presenta avances de una investigación en curso que se ocupa de un campo problemático complejo que es posible pensar desde múltiples perspectivas: la alfabetización de niños en espacios sociales rurales. En este estudio se reporta la utilización de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas.

Guzmán y Guevara (2010), indagaron sobre las concepciones de infancia de los educadores y educadoras de nivel inicial, y a buscar comprensiones sobre las formas en que ellos y ellas aprenden, delimitando este aprendizaje a la alfabetización inicial de los niños y las niñas, su estudio fue de corte cualitativo.

Por su parte López, Echeita y Martín (2010) describen la elaboración de un cuestionario de dilemas utilizado para explorar las concepciones de profesores y orientadores sobre la inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual en la enseñanza secundaria.

Méndez y Barraza (2014), en su libro acerca de las RS que tienen los docentes sobre el desarrollo profesional, refieren como técnica de indagación del contenido de la representación, el método de la asociación libre, correspondiente a los métodos

asociativos. Además de la técnica de tris jerarquizados sucesivos para identificar la organización y jerarquización de los elementos que constituyen la representación. Estos autores citan a Abric (2011), quien propone ambas técnicas.

González (2008) presenta un estudio en el que analiza las concepciones de los docentes de nivel inicial y primer año de educación básica en el proceso alfabetizador, a través de un cuestionario de dilemas, además de la jerarquización de la escala de Likert.

Como resultado de esta primera revisión de la literatura, se localizaron investigaciones que abordan las representaciones desde el paradigma cualitativo: Gil y Bigas (2012) y Guzmán y Guevara (2010), cuantitativo: Rodríguez, et al. (s/f) y López, et al. (2010) y plurimetodológico: Hernández (2009), Basel (2003) y Méndez y Barraza (2014), lo que puede observarse en los párrafos anteriores; sin embargo existen casos en los que los autores exponen que indagan las representaciones sociales pero finalmente destacan las concepciones, no obstante brindan la posibilidad de un primer acercamiento a este tipo de estudios y diseño de instrumentos.

En este balance puede apreciarse la existencia de diferentes instrumentos utilizados para medir desde la perspectiva cuantitativa, como son: el cuestionario de dilemas: González (2008) y la encuesta: Rodríguez, et al. (s/f), además del método de asociación libre y la técnica de tris jerarquizados (Méndez & Barraza, 2014); de manera que se observa la ausencia de un cuestionario con escalamiento de respuestas, que permita conocer cómo representan la alfabetización inicial los docentes en formación.

Bajo esta premisa, se implementa el diseño de un instrumento cuyo propósito es analizar las RS que tienen los docentes en formación en cuánto a qué es la alfabetización, y cuál es su proceso de adquisición; considerando que estas diferencias en las formas de concebir este proceso, lejos de ser intrascendentes, tendrán un efecto contundente en los métodos y técnicas empleadas en el medio escolar para mejorar las habilidades lingüísticas, y su éxito dependerá en gran medida de que las representaciones que tengan los docentes estén orientadas por una perspectiva teórica que facilite el aprendizaje del alumno.

Se reconocen principalmente dos perspectivas: el enfoque tradicional, en el que el concepto de alfabetización está ligado al dominio del código y se basa en una concepción perceptivo-motriz de la lectura y la escritura. En contraposición se encuentra una concepción más profunda de alfabetización, en la cual la escritura se concibe como un sistema de representación del lenguaje, se trata de una postura socio-constructivista.

El presente estudio es destinado a estudiantes del 5° y 7° semestres de la Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar de la Escuela Normal Carlos A. Carrillo, ubicada en Santa María del Oro, Durango. A los cuáles se les aplica un cuestionario con el objetivo de analizar de manera crítica los fundamentos teóricos de las distintas representaciones que poseen en su formación como futuros docentes, ya que se considera que estas incidirán en sus aprendizajes y en sus prácticas futuras. El objetivo principal del estudio es el diseño de un instrumento que permita la recolección de datos para tal fin, así como la validación preliminar del mismo.

Metodología

El presente trabajo de investigación es un tipo de estudio instrumental. El cuestionario de Representaciones Docentes de Alfabetización Inicial (CREDAI) se diseñó originalmente con 36 ítems, todos ellos con un formato de respuesta tipo Lickert de cuatro valores numéricos del 1 al 4, en el que uno es totalmente de acuerdo, dos es de acuerdo, tres es poco de acuerdo y cuatro es en desacuerdo. El CREDAI, se estructuró a partir de tres dimensiones emanadas del constructo alfabetización inicial; la operacionalización de la variable se puede observar en la figura 1.

Se llevó a cabo la aplicación del cuestionario, el cual fue autoadministrado en una población de 73 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 19 y los 25 años; 30 de ellos estudian la licenciatura en educación preescolar, mientras que 43 pertenecen al grupo de la licenciatura en educación primaria. Por otra parte 41 cursan actualmente el 5° semestre y 32 cursan el 7°.

Con el propósito de obtener un instrumento con mayor factibilidad de aplicación se llevó a cabo un piloteo con 13 estudiantes del 7° cuatrimestre de la licenciatura en Educación Especial de la Universidad España de Durango; con base a los resultados

de esta primera prueba, se reformularon dos ítems (20 y 28). Así mismo, se eliminaron 6 (2, 3, 10, 14,15 y 16) para quedar finalmente 30 ítems en el análisis estadístico.

VARIABLE	DIMENSIONES.	INDICADORES
Las representaciones de los docentes en formación acerca de la alfabetización inicial.	La naturaleza de la alfabetización.	1-Perspectiva teórica acerca del proceso de alfabetización.
		2-El desarrollo cognitivo y lingüístico en la construcción lenguaje escrito.
		3-Influencia del aspecto social y cultural.
		4-La función social de la lengua.
	Las relaciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento.	5- Concepciones acerca del aprendizaje de la lengua escrita.
		6- concepciones acerca del desarrollo lector.
		7-Ambientes de alfabetización y condiciones.
	Los procesos involucrados en la alfabetización.	8.- La lectura.
		9.-La escritura.
		10.-Estrategias para lograr la alfabetización inicial.

Figura 1. Operacionalización de la variable

Resultados

Confiabilidad

Se determinó la fiabilidad mediante el procedimiento de medida de consistencia interna “coeficiente alfa Cronbach”, (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.208).Se obtuvo un índice de .770, considerado en el rango de lo respetable, como lo establece De Vellis (en García, 2005) cuando presenta la siguiente escala de valoración:

- Por debajo de .60 es inaceptable.

- De .60 a .65 es indeseable.
- Entre .65 y .70 es mínimamente aceptable.
- De .70 a .80 es respetable.
- De .80 a .90 es muy buena.

Así mismo, para la evaluación se utilizó la estrategia de confiabilidad por dos mitades de Guttman (15-15 ítems), obteniendo un coeficiente de Spearman-Brown por longitud igual de .762, de manera que solamente existe una variación de 8 centésimas; estas dos medidas de confiabilidad permiten afirmar que el instrumento presenta una buena consistencia interna.

También se llevó a cabo el análisis de fiabilidad en caso de eliminar un elemento, obteniendo valores entre .756 y .771. Siendo la variación mínima se decidió no eliminar ningún ítem.

Análisis de grupos contrastados

Para realizar esta prueba se establecieron cuatro cortes considerando el primer cuartil de 0 a 1.9 y el cuarto de 2.4 en adelante para posteriormente comparar las medias y realizar la prueba T para muestras independientes. Los resultados permiten afirmar que todos los ítems, salvo el 33, permiten discriminar entre un alto o bajo nivel de presencia de las representaciones estudiadas (Tabla 1).

En el análisis de consistencia interna, se relaciona esta media con cada uno de los ítems del cuestionario para analizar la significancia bilateral.

Tabla 1.
Resultados del análisis de grupos contrastados

Preg.	t	gl	Sig. (bilateral)
1	-1.997	34	.054
4	-2.915	34	.006
5	-4.310	34	.000
6	-3.436	34	.002
7	-4.180	34	.000
8	-3.464	34	.001
9	-3.636	34	.001
11	-3.242	34	.003
12	-3.358	34	.002
13	-2.770	34	.009
17	-3.685	34	.001
18	-2.380	34	.023
19	-2.452	34	.019
20	-3.636	34	.001
21	-3.466	34	.001

22	-3.053	34	.004
23	-2.646	34	.012
24	-2.587	34	.014
25	-3.141	34	.003
26	-3.608	34	.001
27	-1.970	34	.057
28	-4.281	34	.000
29	-2.051	34	.048
30	-3.065	34	.004
31	-2.867	34	.007
32	-2.934	34	.006
33	-1.245	34	.222
34	-3.825	34	.001
35	-4.566	34	.000
36	-2.947	34	.006

Como puede observarse el puntaje de la significancia bilateral en todos los ítems es menor a .05, con una variación de .000 a .023 lo que refleja la homogeneidad del instrumento y representa un nivel de validez de consistencia interna aceptable (Tabla 2).

Tabla 2.

Significancia bilateral

Preg.	Sig.Bilateral
1	.020
4	.007
5	.000
6	.002
7	.000
8	.000
9	.000
11	.001
12	.005
13	.017
17	.001
18	.011
19	.003
20	.001
21	.001
22	.000
23	.001
24	.019
25	.001
26	.000
27	.009
28	.000
29	.011
30	.006
31	.003
32	.006
33	.023
34	.006
35	.001
36	.000

Análisis factorial

Con el propósito de analizar la estructura interna del instrumento, se obtuvo la matriz de componentes rotados, con un resultado de Medida de Adecuación Muestral de KMO de .541 y un índice de significancia de 0.00

Por su parte en las comunalidades los puntajes varían entre .558 y 781, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 3.
Comunalidades

Preg.	Inicial	Extracción
1	1.000	.661
4	1.000	.737
5	1.000	.661
6	1.000	.775
7	1.000	.706
8	1.000	.719
9	1.000	.640
11	1.000	.671
12	1.000	.558
13	1.000	.640
17	1.000	.640
18	1.000	.719
19	1.000	.763
20	1.000	.610
21	1.000	.781
22	1.000	.677
23	1.000	.766
24	1.000	.754
25	1.000	.737
26	1.000	.666
27	1.000	.746
28	1.000	.729
29	1.000	.637
30	1.000	.608
31	1.000	.683
32	1.000	.746
33	1.000	.716
34	1.000	.685
35	1.000	.730
36	1.000	.730

En lo que respecta a la varianza total explicada, se observan 10 componentes, con una varianza total explicada de un 69.6, pudiendo acotarse a 5 componentes con una varianza de 39.6

Es necesario considerar la posibilidad de redimensionar el instrumento, para lo cual se establece la clasificación de ítems, tomando en cuenta la matriz de

componentes rotados, en los que se fue analizando de cada columna y componente cual fue el puntaje más alto que obtuvo cada ítem; de esta manera se fue discriminando la pertenencia de las preguntas a cada una de las dimensiones, no sin antes haber comprobado la ausencia de saturación ambigua.

En la tabla 4 se pueden observar los resultados de este análisis.

Tabla 4.
Matriz de componentes rotados

Preg.	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	.002	-.172	.140	-.035	.323	-.097	.695	.083	-.014	.081
4	.783	.117	-.161	-.020	-.072	.008	-.127	-.099	.181	.142
5	.659	.273	.062	-.036	-.244	.078	.218	-.062	.112	-.133
6	.459	-.091	-.090	.078	-.049	.624	-.048	.083	-.295	.234
7	.512	-.262	.209	-.005	-.057	.404	.246	-.035	.318	.044
8	.494	-.061	.175	.044	.577	.046	.223	.209	-.076	-.070
9	.261	-.119	.257	.071	-.017	.040	-.032	.198	.663	.076
11	.077	.310	-.036	.040	.027	.083	-.052	-.044	.739	.086
12	.077	.637	.125	.198	-.005	-.104	.029	.085	.060	-.264
13	-.147	.288	-.102	-.049	.608	.079	-.012	.378	.047	.040
17	.226	-.244	.292	-.214	.080	.591	-.017	.160	.109	-.062
18	.165	.082	-.133	.511	-.363	.259	.343	-.189	.053	-.227
19	-.171	.136	.776	.189	-.094	-.047	.194	.044	.154	-.058
20	.129	.343	.664	.073	.027	-.007	-.160	.006	.006	.058
21	-.157	.709	.420	.116	-.090	.098	.033	.005	-.063	.203
22	-.057	.029	.095	.642	.178	.146	-.104	.197	.073	.379
23	-.050	.019	.539	.462	.011	-.242	.093	.184	.390	-.081
24	-.119	-.099	-.123	.018	.213	.103	.133	.784	.008	.159
25	.475	-.074	-.383	.010	.141	.101	.410	.258	.017	.307
26	.204	.731	.093	.141	.145	-.041	.021	.030	.157	.114
27	.112	.188	-.044	-.101	-.124	.169	.791	-.114	-.049	.029
28	-.062	.047	-.013	.130	.716	.358	.152	.074	.145	.124
29	.059	.398	.029	.560	.159	-.183	-.202	-.039	.204	-.134
30	-.146	.264	.098	.684	-.031	.102	.020	-.112	.092	-.082
31	.080	.187	.214	.071	-.039	-.003	-.185	.724	.091	-.153
32	.312	.071	.140	-.102	-.632	.223	.134	.337	.181	-.007
33	.136	.025	.306	.673	.073	-.204	-.118	.163	-.249	-.028
34	.012	.243	.405	.149	.228	.315	.044	-.175	-.043	-.505
35	-.074	.087	-.213	.061	.135	.779	.110	.020	.122	.122
36	.130	.100	.046	-.012	.151	.250	.145	-.066	.130	.758

Una vez identificados en que componente satura cada uno de los ítems se agrupan en cada dimensión como se muestra en la tabla 5

Tabla 5.

Dimensiones y preguntas

Dimensiones	D-1	D-2	D-3	D-4	D-5	D-6	D-7	D-8	D-9	D-10
	4	12	17	22	8	6	1	24	9	36
	5	21	19	29	13	35	27	31	11	
Preguntas	7	26	20	30	18					
	25		23	33	28					
			34		32					

Comentarios

Considerando los resultados obtenidos a partir de las pruebas estadísticas preliminares y el análisis factorial del instrumento diseñado, puede afirmarse que el contenido de las representaciones sociales de los docentes en formación acerca del proceso de alfabetización inicial, pueden ser medidas de manera empírica. Este hecho brinda la posibilidad de reorientar el diseño y focalizar los contenidos a tratar en los últimos semestres de la licenciatura en las escuelas formadoras de docentes, con respecto a este eje temático, con la finalidad de que los futuros profesores reflexionen sobre la importancia de lograr que los alumnos lleven a cabo con éxito su proceso de alfabetización inicial, lo que tendrá un impacto en la reducción de cifras de analfabetismo y fracaso escolar.

La validación de este instrumento se plantea a nivel preliminar principalmente por el número de estudiantes encuestados, sin embargo queda abierto a consolidarse en un futuro, mediante la aplicación a un mayor universo de población.

REFERENCIAS

- Araya S. (2002) *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales No. 27. Costa Rica: FLACSO
- Barraza A. (2007) *Apuntes sobre metodología de la investigación. Confiabilidad?* México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Basel P. (2003) *Escuelas, familias y alfabetización de niños en contextos de pobreza rural: una aproximación desde las representaciones y sentidos que producen los maestros*. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. España: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 19 de noviembre de: www.filo.unt.edu.ar/.../
- Blanche- Benveniste, C. (2002) *La escritura, irreductible a un código*. En Ferreiro E. (comp.) (2002) *Relaciones entre (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro E. y Teberosky A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: siglo XXI editores. 2007 vigésimo tercera edición.
- García C. H. (2006). "La medición en ciencias sociales y en la psicología", en *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, de Landeros R. y González. M. T. (comp.), México, Trillas.
- García M. y Vilanova S. (2008), *Las representaciones sobre el aprendizaje de los alumnos de profesorado. Diseño y validación de un instrumento para analizar concepciones implícitas sobre el aprendizaje en profesores de matemática en formación*. Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias. Año 3 No. 2. ARGENTINA: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Gil M. y Bigas M. (2012) *Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial*. España: Universidad Autónoma de Barcelona. Número temático. Revista científica. Consultado en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4222906.pdf
- González E. (2008) *Las concepciones de los docentes de nivel inicial y primer año de educación básica en el proceso alfabetizador*. X congreso Nacional y II congreso Internacional "Repensar la niñez en el siglo XXI. Argentina. Consultado en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje>
- Guzmán R. y Guevara M. (2010) *Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras*. Colombia: Universidad de La Sabana. Revista latinoamericana ciencias sociales, niñez juventud 8(2): 861 - 872, 2010 Recuperado de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Hernández D. (2009) *Estudio sobre representaciones sociales: Docentes y docencia en el nivel medio*. COMIE <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178941731.pdf>
- Jodelet, D. (2008). *El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario*. Revista electrónica de ciencias sociales. Año 3, núm. 5, septiembre 2008, p. 52. México D.F. Consultado en <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/Jodelet.pdf>
- Martínez M. (1999) *El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa- Vol. 1, No. 1, 1999 Consultado el 3 de octubre de 2014 en <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>
- Méndez A. y Barraza A. (2014) *Una mirada al desarrollo profesional de docentes de primaria desde las representaciones sociales. Estudio Plurimetodológico*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Mercado R. (2002) *Los saberes docentes como construcción social*. La enseñanza centrada en los niños. Educación y Pedagogía. México: Fondo de cultura Económica.
- López M., Echeita G. y Martín E. (2010) *Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 4 Num.2 Consultado en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2.htm>
- Pardo C. A. (2006). *Hablemos de validez*, Taller del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, disponible en: <http://w3.icfes.gov.co:8080/seminariointernacional/ktmllite/files/uploads/CARLOS%20PARDO%20-%20ICFES.pdf> (recuperado noviembre de 2014)
- Rodríguez C. Herrera M. y Torre A. (s/f) *Encuesta en torno al proceso alfabetizador destinada a docentes de EGB1*. Consultado el 4 de noviembre de 2014 en www.feeye.uncu.edu.ar

- Signorini, A. (1999) *Del habla a la escritura. El procesamiento fonológico en la lectura inicial*. Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P Argentina.
Consultado en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.734/te.734>.
- Torres R. (2009) *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Síntesis del Reporte Regional. UNESCO
- Vygotsky L. (1979) *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas. Tomo II, consultado en <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>
- Zimmerman M. (2005) Las concepciones personales y las teorías académicas acerca del aprendizaje. *Revista Investigaciones en Psicología*, Facultad de Psicología-UBA. Año 10 N° 1, 2005. <http://www.educared.org.ar/biblioteca/coordenadas>

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS DOCENTES DEL NIVEL PREESCOLAR SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA

Ma. Leticia Galeana Reyes
Universidad INACE
Campus Distrito Federal

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo comparar, describir, analizar e interpretar las Representaciones Sociales de las docentes del nivel preescolar sobre la enseñanza de la lectoescritura en contextos diferenciados, sustentada en la teoría de las Representaciones Sociales planteada por Moscovici (1961), Jodelet (1986) y Abric (1994). Se sustenta en un diseño metodológico cualitativo con proceso de estudio de casos, utilizando la entrevista semiestructurada, la observación y el análisis del diario de trabajo de las educadoras en dos Jardines de Niños, uno de sostenimiento particular ubicado en el Estado de México y otro oficial ubicado en el Distrito Federal, y la participación de 8 educadoras, encontrándose que la enseñanza de la lectoescritura tiene como elemento unificador y estabilizador de la Representación Social, la enseñanza de las letras en forma fragmentada que deriva en implicaciones en el aprendizaje de los alumnos a partir de las convergencias encontradas.

Palabras clave: Letras, aprendizaje, contexto

Summary

The goal of this research is to compare, describe, analyze and understand the Social Relations between the preschool teachers and the reading and writing process in different context as Moscovici (1961), Jodelete (1986) and Abric (1994) stands on his paper Social Relations. It stands on a study qualitative methodology finding with study of real cases procedure, using the semi-structured interview, observation and the analysis of the preschool teacher's journey in two different schools: one on private profits located in Estado de Mexico, and the second located in Mexico City, and the participation of eight preschool teachers; finding that the reading and writing teaching process has as a common element and Social representations stabilizer the teaching process of isolated letters which leads to learning implications for the students from the adaptations findings.

Key words: Letter, learning, context.

Introducción

La educación en México establece en su Plan Nacional como una prioridad las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar considerando que el lenguaje es una herramienta para aprender a pensar y que permite a los niños imaginar, crear ideas y compartirlas con los demás. En su proceso de adquisición del lenguaje los niños empiezan a explorar, deliberar, inferir e interrogar correctamente.

Cuando ingresan a la educación preescolar, los niños generalmente poseen ya un cierto nivel de competencia comunicativa. Para aquellos niños en cuyo contexto familiar las oportunidades de conversación y de acercamiento o uso de la lengua escrita son escasas, la escuela es el espacio que debe proporcionar y diversificar las oportunidades de comunicación entre pares y con los adultos.

En el ámbito de la lengua escrita, uno de los principales riesgos en la educación preescolar es la tendencia a apresurar su aprendizaje a través de prácticas formalistas que no tienen sentido para las niñas y los niños y que obedecen en muchas ocasiones a las demandas de las familias o a la inquietud por prepararlos mejor para la educación primaria.

Sin embargo, el trabajo con el lenguaje escrito en el aula ha sufrido modificaciones significativas a través del tiempo ya que anteriormente se priorizaba el desarrollo del proceso psicomotriz y el enfoque actual conjuga tanto los aspectos psicomotrices como los aspectos cognitivos, considerando el proceso constructivo del lenguaje escrito en el niño y la mediación social de la educadora y de sus compañeros de clase.

El desafío consiste en plantear el proceso alfabetizador como un conjunto de actividades reflexivas y comunicativas implementadas sistemáticamente a lo largo de la escolarización. Lo que implica la reconsideración tanto de las formas de intervención docente, como de la responsabilidad institucional en dicho proceso, y más aún, la coparticipación y comprensión de los padres de familia.

Planteamiento del problema

Uno de los objetivos fundamentales de la educación preescolar lo constituye la preparación del niño para su posterior ingreso a la Enseñanza Primaria, fundamentalmente al primer grado. En nuestro país, considerando que la Educación Preescolar es el primer eslabón en el sistema educacional, se dedica especial atención a la educación y desarrollo de los niños en estas edades. “Al asumir la caracterización en los cambios que ocurren en la vida del niño al ingresar en la escuela, podemos señalar un cambio decisivo del lugar que ocupa en el sistema de relaciones sociales a

él accesibles y de toda su forma de vida” (Secretaría de Educación Pública, 2004), de lo que se deriva que la entrada del niño a la escuela lleva aparejada toda una serie de transformaciones, de cambios en su vida, ya que asume otro tipo de relaciones con los adultos y con otros niños, y a su vez siente que ocupa un lugar importante en la sociedad y en la familia.

Sin embargo en los “Resultados de la prueba Excale de Lenguaje y Comunicación 2011 en el Nivel Preescolar”, emitidos por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa la cual tiene el propósito principal de describir los resultados de aprendizaje de los alumnos de tercero de preescolar en lenguaje y comunicación, se establece que los logros en este nivel educativo no son aun satisfactorios de acuerdo a los propósitos planteados en el Programa de Educación Preescolar 2010 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2010).

Es por ello que los resultados de esta investigación, tipo estudio de casos tuvo como objetivo interpretar reflexivamente las Representaciones Sociales de las docentes del Nivel Preescolar sobre la enseñanza de la lectura y la escritura que subyacen en sus prácticas. El estudio se fundamenta en las concepciones de lectura de Goodman, (1989), Lerner (2001) y en el modelo del proceso de escritura de Ferreiro (1997) y Teberosky (1996), así como en la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1961).

Partiendo del supuesto teórico de que las Representaciones Sociales de las docentes de preescolar constituyen la guía base de sus prácticas escolares sobre la lectoescritura, definen sus estrategias y establecen el concepto de éxito de sus alumnos en el campo formativo de lenguaje y comunicación.

Las preguntas que despertaron el interés inicial en esta problemática son las siguientes: ¿qué significados otorgan a los imperativos sociales y culturales que circulan en sus ámbitos de interacción hacia la enseñanza de la lectoescritura?, ¿qué creencias tienen en torno a la enseñanza de la lectoescritura?

Lo anterior derivado del concepto de que la lectoescritura favorece la apropiación de la experiencia y el conocimiento humano ya que permite convertir las interpretaciones de la realidad hechas por los demás o incluso por nosotros

mismos, en algo material y articulado que puede ser gozado, contrastado, conceptualizado e integrado en nuestro conocimiento del mundo (Eyzaguirre, 2008)

Dado lo anterior, se consideró importante orientar la reflexión en torno a la enseñanza de la lectoescritura en el Nivel Preescolar, en el cual se han manifestado bajos índices de acuerdo a los resultados de pruebas estandarizadas aplicadas.

Al respecto, creemos que juegan un rol esencial las prácticas de las docentes al interior del aula, es por ello que para la realización de nuestra investigación se retomaron también las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en este nivel, puesto que “la enseñanza en este ciclo tiene un papel clave en tanto constituye los primeros años de la formación escolar de los alumnos, y por lo tanto, en él se sientan las bases para el aprendizaje a desarrollar en las siguientes etapas formativas de la Educación Básica ” (Eyzaguirre, 2008), donde se plantea que toda enseñanza debe contribuir al desarrollo personal pleno de cada uno, potenciando al máximo su libertad y sus capacidades de creatividad, iniciativa y crítica.

Considerando lo anterior, cada vez se es más consciente de la necesidad de forjar un sistema educacional donde todos logren ser lectores competentes, pues esta es la base de una educación de calidad, la que en buena medida puede ser una herramienta de movilidad social, que permita a los sujetos ir adquiriendo más y mejores oportunidades en un marco ideal de equidad e igualdad de oportunidades para todos. Según (Eyzaguirre, 2008), los logros de una escuela, traducidos en buenos o malos resultados, dependen de diversos factores que se influyen recíprocamente:

Factores relacionados con las características de los alumnos...sus capacidades individuales, su motivación, sus intereses y nivel socioeconómico de su entorno familiar. Por otro lado se incluyen las características del sistema, esto es lo que conforma el marco en el que operan las escuelas: el mayor o menor grado de autonomía que éstas tienen, los recursos con que cuentan, los incentivos con que operan, las regulaciones y el marco legal en que se mueven, etc...y finalmente...las características internas de las escuelas: la cultura que impera en

ellas, la manera en que se organizan y la manera en que enseñan (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2010).

En consecuencia, creemos que las Representaciones Sociales que tienen las docentes del nivel preescolar sobre la enseñanza de la lectoescritura, que involucran ciertas metodologías y estrategias para posibilitar el aprendizaje de niños y niñas en el inicio de su etapa, otorga una base sólida de conocimientos y habilidades lectoras que podrán seguir desplegando posteriormente. Así, un docente preocupado de la formación de buenos lectores, será quien aprovecha las instancias para que sus estudiantes logren un alto nivel de comprensión lectora, invirtiendo tiempo, creando y utilizando diferentes recursos y estrategias que permitan al estudiante acercarse al texto sin presiones.

La Educación Preescolar en México

Lenguaje oral y escrito en preescolar

En la introducción del campo formativo del Lenguaje y Comunicación, del programa de este nivel, los autores hablan de la importancia del lenguaje para “integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido, para aprender” (SEP, 2004). Se describe al lenguaje como algo integral para que los niños puedan construir conocimientos y representar al mundo. En general, el campo formativo plantea que los niños empiezan a aprender el lenguaje por medio de las primeras interacciones con la madre y “con quienes los rodean” y describe al lenguaje oral como la “construcción de significados”. La introducción expone que hay pautas generales en los procesos de adquisición del lenguaje, pero la familia y “el tipo de participación que tienen y el hablar con los adultos y con otros niños, varían entre culturas y grupos sociales y son factores de gran influencia en el desarrollo de la expresión oral” (Vygotsky, 2010). Así, el programa define a la familia y al grupo social como factores sumamente importantes para la adquisición del lenguaje antes del proceso escolar. Los propósitos del programa están completamente de acuerdo con las

teorías propuestas por Wells (2001) y Vygotsky (2010), y el conocimiento actual de los procesos de adquisición del lenguaje escrito.

Posteriormente, el programa ofrece capacidades generales del desempeño esperado durante la educación preescolar, por ejemplo del habla y escucha, incluyendo las capacidades de narrar, conversar, dialogar, explicar y escuchar, esperando también que los niños se familiaricen con el lenguaje escrito (SEP, 2004). Cabe destacar que el programa plantea explícitamente que: Por las características de los procesos cognitivos que implica la escritura y por la naturaleza social del lenguaje, el uso de las planas de letras o palabras, y los ejercicios musculares o caligráficos, que muchas veces se hacen con la idea de preparar a los niños para la escritura, carece de sentido, pues se trata de actividades en las que no se involucra el uso comunicativo del lenguaje, además de que no plantean ningún reto conceptual para los niños. El aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz (SEP, 2004).

El programa habla de la importancia del lenguaje en el nivel preescolar. Explica, “Por las razones expuestas, el uso del lenguaje, particularmente el lenguaje oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar” (PEP 2004). Sin embargo, de acuerdo con Wells, citado anteriormente, para impulsar la adquisición de la lectoescritura, es imprescindible que los niños hablen sobre textos y roles que juegan en ella, las oportunidades para experimentar con el lenguaje escrito. No obstante, como se expuso en el capítulo anterior, el programa plantea que:

...es necesario destacar que la educación preescolar no intenta hacer que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñarles a leer y a escribir a los alumnos de manera convencional; por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñarles a leer y a escribir. Intenta que la educación preescolar constituya un espacio en el que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito (SEP, 2004).

El programa mantiene la importancia de que los niños se familiarizan con diversos materiales impresos, pero a la vez las educadoras no son responsables de

enseñarles la lectoescritura de “manera convencional” y por eso la SEP decidió no proporcionar ningún método de enseñanza. Sin embargo, es posible cuestionar lo que significa exactamente la palabra “convencional” en este caso.

Se puede interpretar la falta de un método como el del trabajo de Frank Smith, “*Learning to read: the never ending debate*”, donde cuestiona la necesidad de utilizar un “método” en la enseñanza de la lectoescritura. Smith comenta que, “Los métodos nunca pueden asegurar que los niños aprendan a leer. Los niños tienen que aprender de las personas: de los maestros (formales e informales) que los llevan al club de lectores y de los autores cuyos escritos leen (Smith, 1992).

Actualmente, la manera más “convencional” de la enseñanza de la lectoescritura en este nivel es la construcción de un ambiente alfabetizador y el uso de un programa balanceado de actividades fonéticas, fonemáticas y del lenguaje integral. En el libro, *Classrooms that work: They can all read and write* de Cunningham (2002) establece que un ambiente familiar favorece la adquisición del lenguaje en el nivel de preescolar si incluye:

La presencia de entre 30 y 50 libros, acceso a una biblioteca de la comunidad, adultos con quienes se pueda leer y platicar de los libros, la presencia de muchos portadores de escritura, tales como recetas, listas de compras, y la oportunidad de experimentar con el dibujo y la escritura por medio de lápices, bolígrafos, crayolas, marcadores, gises, etc. Y “escribir” las cosas que han visto a los adultos escribir (Cunningham, 2002).

El Campo Formativo Lenguaje y Comunicación

La línea de desarrollo que marca los procesos en la conceptualización de la escritura, según Ferreiro (1997), se inicia con la aparición de los gestos como escritura en el aire, es decir los gestos se muestran como una versión primitiva de los signos escritos futuros, son signos visuales que han quedado fijados en el niño. Asociado a estos están los primeros garabatos, en los que el niño no está dibujando el objeto en sí, sino que está fijando en el papel los gestos con los que él mismo representa a dicho objeto; inicialmente no dibuja sino indica, y al realizar el garabato está fijando el gesto indicador

en el papel. El otro punto clave que vincula los gestos con el lenguaje escrito, no se presenta necesariamente como consecutivo sino quizás como acompañante en la línea de desarrollo, y hace referencia al juego infantil cuando el niño utiliza un objeto para designar otro, es decir le da la función de signo, y esta sustitución se complementa con gestos representativos.

Vygotski (2010), plantea una situación experimental en la cual, a través de juegos simbólicos trata de establecer la escritura del objeto. Por medio del juego experimental en el que se representan cosas y personas con objetos familiares, se construye una breve narración interpretada por gestos figurativos sobre los objetos. En la situación de juego se designa, por ejemplo, un libro abierto como una casa, unas llaves como niños, un lápiz representando la niñera, etc., y a continuación se representa la narración involucrando los objetos, que son manipulados con gestos representativos de acuerdo a su papel en la historia.

Los resultados demuestran que los niños de tres años pueden entender fácilmente una narración simbólica de estructura sencilla, y niños de cinco años comprenden narraciones mucho más complejas. El objeto permite la función sustitutiva, pero el gesto es el que define e indica el significado. Los niños mayores comprenden que los objetos indican y también sustituyen al resaltar una característica del objeto como un indicador de aquello que se está representando, cambiando la estructura habitual de los objetos según el nuevo significado asignado, por ejemplo cuando la tapa de un tintero que está representando un carruaje, sirve para indicar el asiento del cochero.

A través del gesto, el garabato y el juego, se va desarrollando la capacidad de emplear simbolismos; mediante la representación simbólica de cosas en las actividades lúdicas cotidianas, siendo formas tempranas de representación, se estructuran las bases cognitivas necesarias para la asimilación del lenguaje escrito.

El niño y la niña se enfrentan inicialmente al lenguaje escrito como un sistema de signos que rememoran los sonidos de las palabras, y estas últimas encaminan hacia entidades u objetos, es decir, se analiza el lenguaje escrito convirtiendo los signos escritos en signos verbales, y de esta forma se encuentra el significado.

Posteriormente, el desarrollo del lenguaje escrito permite el manejo de un simbolismo directo, donde los signos escritos remiten directamente a los objetos o entidades referidos, sin necesidad de recurrir a intermediarios para llegar al significado.

Una manera bastante precisa de concluir las ideas expuestas por Vigotski sobre los procesos de la prehistoria del lenguaje escrito y su pertinencia en la apropiación de la lectoescritura es transcribiendo la idea final de su artículo sobre el tema, que dice: "...podríamos decir simplemente que a los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras"(Vigotski, 2010).

Por otra parte Escalante (1991), de igual forma que Vygotski (2010), precisa la existencia de procesos primitivos de la escritura alfabética, como base para el dominio del lenguaje escrito. La lectoescritura se caracteriza por la utilización de signos auxiliares que permiten restablecer, en la memoria del sujeto, alguna imagen, concepto o frase.

Escalante señala que existen condiciones que le posibilitan a los niños llegar a la escritura, por ejemplo diferenciar los objetos del mundo en objetos-cosas y en objetos-instrumentos. Los objetos-cosas presentan para el niño cierto interés por ser aquellos objetos con los que juega y a los cuales aspira.

Al considerar, como lo expone Vygotski, el garabato y el dibujo como precursores en la asimilación del lenguaje escrito, Luria (1998) lleva a cabo una situación experimental para determinar los primeros momentos en que estas primitivas representaciones gráficas sirven como medio auxiliar. La situación experimental consistía en proponer a niños que no sabían escribir, recordar escribiendo (de alguna manera) unas cuatro o cinco series, de 6 a 8 frases no relacionadas entre sí, pero sencillas y cortas.

Los resultados de esta situación permiten, precisar a Luria (1998), la línea genética de desarrollo de la escritura donde la primera fase es la pre instrumental, en la cual la escritura es un juego, es decir, un objeto-cosa que en sí misma es una finalidad, los niños pequeños (3 a 5 años) no se relacionan con la escritura como medio auxiliar, aunque claramente reconocen las actividades de los adultos con relación a la escritura,

la imitan como una acción que en si misma tiene significado, pero definitivamente no es un medio para recordar.

La siguiente fase de escritura mnemotécnica indiferenciada (sin sentido), corresponde a trazos diversos con significado subjetivo para el niño, los cuales sirven para recordar algo que se intentó registrar. Es el primer eslabón firme para llegar a la futura escritura, al reproducir todas las frases por medio de garabatos o líneas que no significan nada. Las marcas recuerdan que hay una frase para recordar, pero no reseñan lo que dice la frase.

La investigación latinoamericana de Ferreiro (1997) y Teberosky (1992) desarrollada con el objetivo de establecer en forma más puntual los procesos de apropiación del lenguaje escrito, precisa el desarrollo psicogenético de la lectoescritura a nivel extraescolar, demostrando progresos y procesos en la asimilación de esta.

Sobre el contexto externo o social se consideran dos aspectos: primero, la interacción educadora-alumno durante el aprendizaje de la lectura, al generar espacios de participación que permitan la práctica de habilidades de lectura, pues la interacción con el maestro genera una mayor conceptualización sobre el proceso de lectura; y segundo, la interacción entre pares, creando un ambiente de intercambio “conceptual” a través de actividades de valor motivacional para el niño y la niña. Estas actividades entre pares, permiten una retroalimentación inmediata, en donde la socialización facilita la construcción del conocimiento (Teberosky, 1992).

Además propone como punto de intersección entre el contexto interno y el contexto social, la motivación como una característica de la situación, elemento clave para resultados óptimos en el aprendizaje de la lectoescritura, al generar actividades interesantes, con un alto grado de participación de los alumnos y produciendo una mayor confianza sobre sus ejecuciones y sus capacidades.

Ferreiro (2000), propone la motivación como un elemento determinante en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura, al reforzar en el niño y las niñas las metas del aprendizaje y al centrar la atención en el mejoramiento de las propias habilidades, las cuales promueven la experiencia de autonomía y participación, y generan mayor confianza en las ejecuciones.

Las Representaciones Sociales

Aspectos Generales

Buscando en el océano de las ciencias sociales, encontramos que hacia el año 1961, Moscovici da lugar a un nuevo concepto que más tarde se hará teoría y que es el que nos ocupa, el concepto de Representaciones Sociales. Este nuevo enfoque unificador integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social, el pensamiento y la acción permitiendo inmiscuirse dentro de las Ciencias Sociales para analizar los comportamientos humanos, como se dijo anteriormente, más allá de las particularidades, trascendiendo al marco cultural y a estructuras sociales más amplias.

Moscovici estudió, cómo las personas construyen y a la vez son construidas por la realidad social y desde este punto de partida es que propone una teoría que tiene por objeto de estudio conocer lo que llama sentido común, que a grandes rasgos no es más que una forma de percibir, razonar y actuar (Hernández, 2010), es conocimiento social porque está socialmente elaborado, incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no solo en ciertas orientaciones de la conducta de las personas en la vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan.

Considerando, que la ciencia descubre la verdad acerca del mundo que existe, independientemente en el que nos encontramos nosotros mismos, esto comienza desde el sentido común, el cual incorpora una visión realista de los objetos de la experiencia cotidiana. Sin embargo aunque en ocasiones, entra en conflicto con el sentido común, la ciencia no conduce a la eliminación de este, antes bien, explica por qué los objetos del sentido común aparecen del modo que lo hacen; explica por qué en algunos casos es errónea la apariencia de las cosas que da el sentido común. Pero el realismo del sentido común permanece como la base para nuestra constante interacción con el mundo. Si se tiene en cuenta entonces el sentido común, el realismo científico es la posición más natural a la hora de adoptar una interpretación de la investigación científica en el mundo que nos rodea.

Por tal motivo puede afirmarse que las Representaciones Sociales constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, creencias, valores, normas, etc. y que, a su vez se constituyen como sistemas de valores, códigos, principios interpretativos y orientadores de las prácticas sociales que terminan definiendo la conciencia colectiva. En la educación las creencias sobre lo que significa enseñar, aprender, instruir, conocer, “ser educado” se constituyen en prácticas sociales. En la investigación realizada , sobre la enseñanza de la lectoescritura en preescolar se considera que esta práctica social está guiada por un grupo de creencias que se argumentan (discurso), entre las docentes, con supuestos de madurez cognitiva de los niños para enfrentar la tarea o en creencia de que la escuela primaria exige el dominio de la lectoescritura al ingresar al nivel, en la exigencia que tienen los padres de familia o en las ventajas relativas que obtiene un niño sobre los otros.

El preguntarnos, el observar las prácticas docentes, analizarlas e interpretarlas nos permitió responder a muchas de estas interrogantes, ya que se indagó tanto en los mecanismos de producción y reproducción de las prácticas como en los marcos de referencia que permiten esas prácticas. Considerando que el habitus se va conformando, respondiendo a un sistema de creencias y de valoración. La conformación de nuestras creencias, de nuestros valores, es el resultado de un proceso dinámico en el marco de las interacciones sociales, situadas históricamente y por nosotros protagonizadas. Tal construcción, iniciada en la niñez y desarrollada durante toda nuestra vida, supone, de un lado, el aprendizaje de ciertas pautas culturales, valores y esquemas simbólicos en el marco de la interacción que mantenemos con otros sujetos y con el entorno, y del otro lado, la configuración de nuestro propio sistema de interpretación y validación de lo social, político y cultural, esto es de nuestra propia identidad sociocultural. Se trata de un doble proceso interpersonal e intrapersonal, dinámico, multifacético y permanentemente expuesto a producciones y reproducciones, en cuyo marco nuestros valores y creencias pueden ser reforzados, reformulados y abandonados al mismo tiempo que nuevos valores y creencias se pueden ir configurando, todo ello al amparo de la confluencia de múltiples situaciones e interacciones no siempre exentas de conflictos y contraposiciones. En gran medida, la

producción y reproducción de valores y creencias, perpetrada por la familia, la escuela, los medios de comunicación y otras asociaciones o grupos, va constituyendo a lo largo de nuestras vidas un conjunto de imágenes, al mismo tiempo que hacemos uso de ellas para relacionarnos con los demás sujetos.

Este conjunto de imágenes y representaciones del mundo, constituyen las creencias del sujeto sobre este por lo que debemos señalar que la construcción de representaciones no depende sólo de la interacción (dentro de la mente) entre los estímulos externos y los mecanismos cognitivos salvo en un momento inicial e ideal; las imágenes ya existentes también intervienen en el proceso, condicionando la que será la imagen resultante para un estímulo particular. Por lo que el papel de las creencias previas en la construcción de las nuevas representaciones sociales es fundamental. (Raiter, 2003), considerando lo anterior se establecieron para la presente investigación categorías a priori basadas en la determinación de las creencias de las docentes del nivel preescolar enfocadas a la enseñanza de la lectoescritura, debido a que su abordaje nos ayuda a comprender la dinámica de las interacciones sociales pues, la representación, el discurso y las prácticas sociales se generan mutuamente para conformar las Representaciones Sociales (Abric, 1994) y justamente por ello son marco de esta investigación.

Metodología

La metodología utilizada se enfocó en el paradigma cualitativo, pues se pretendió comprender, analizar e interpretar en profundidad el significado y representación que los sujetos (en este caso las docentes) otorgan a las prácticas de la enseñanza de la lectoescritura en la cotidianeidad de su profesión y los aprendizajes logrados por los niños(as) en función de éstos.

Es por eso que para la realización de la investigación se determinó utilizar como proceso metodológico el estudio de casos, específicamente el diseño de casos múltiples, puesto que “se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea... describir” (Rodríguez, 1999).

Lo anterior, debido a que se indagó en las prácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura, en establecimientos que presentan distintas realidades en cuanto al contexto sociocultural al que pertenecen y la forma de financiamiento: uno oficial ubicado en el Distrito Federal en turno vespertino y el otro particular, ubicado en el Estado de México en turno matutino, considerando como criterios de inclusión que en ambas escuelas se inició la aplicación del Programa de Educación Preescolar 2011 en el ciclo escolar 2011-2012 (dado que no en todas las escuelas de educación preescolar se aplicó, a pesar del decreto federal del 29 de agosto del 2011 que lo establece), son de contextos socioeducativos diferenciados (diferente subsistema educativo, sostenimiento económico, entidad federativa y nivel socioeconómico de las familias), ambos fueron evaluados por la prueba Excale en el año 2010 y estuvieron dispuestos a participar en la investigación.

Se hizo uso de técnicas para recabar “datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación” (Alvarez, 2009), en este caso las entrevistas y la observación que son parte indispensable para la recogida de datos, las cuales nos llevan a aproximarnos a la realidad vivida por cada uno de los sujetos, a partir del marco de referencia de ellos mismos.

En este caso resultó de suma importancia también, identificar en el diario de las docentes, aspectos relacionados con situaciones didácticas referentes a la enseñanza de la lectoescritura, ya que nos permitió ampliar la información de las categorías propuestas para lo cual se analizaron 8 diarios de trabajo de la educadora (4 por cada escuela), durante 4 meses.

El interés de este estudio está centrado en la reconstrucción de las Representaciones Sociales que sobre la enseñanza de la lectoescritura tienen las docentes del nivel preescolar. Como estructura y como proceso, las Representaciones Sociales pueden ser estudiadas a partir de la caracterización de sus diferentes contenidos, en términos más estructurales o cognitivos (Abric, 1994); y sus procesos, en términos más sociológicos. Estos rasgos permiten a los grupos y por ende al individuo, representar la información en términos de imágenes,

conocimiento que se transfiere en sentido común, utilizado para justificar y explicar, en el caso de las maestras, sus prácticas pedagógicas.

Resultados.

Como se ha venido señalando, el interés de las Representaciones Sociales apunta, no a las características de los objetos reales percibidos, sino a los conceptos construidos utilizando elementos descriptivos y simbólicos proporcionados por el grupo social de referencia y las normas implícitas y explícitas de la sociedad en que se está inserto. En este sentido, las Representaciones Sociales son autónomas en relación a los “objetos reales” de los diversos elementos que entran en la composición de una Representación Social –valores, opiniones, actitudes, creencias, imágenes, informaciones, entre otros- y se organizan en una estructura integradora (Jodelet, 1986).

En este caso las creencias, están definidas como “la probabilidad subjetiva de una relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, valor, concepto o atributo” (Fishbein, 1975), (considerando como objeto de la creencia el desarrollo cognitivo de los alumnos, el contexto, las practicas anteriores, las expectativas de los padres de familia y las disposiciones escolares). Estas creencias construyen en cada grupo social, una red de significados a partir de los cuales el objeto representado es situado y evaluado como hecho social; por lo que los fenómenos nuevos ante los cuales se vea enfrentado un grupo, serán tratados a partir de estos valores y creencias propios, haciendo variables los procesos de acomodación y asimilación, características del proceso de anclaje que es parte del funcionamiento de las Representaciones Sociales.

Por lo que retomando los objetivos originales de la presente investigación se observó que las docentes y las Representaciones sociales que se han forjado sobre la enseñanza de la lectoescritura son elementos indispensables en este proceso de la enseñanza de la lectoescritura e inciden en su práctica docente.

Las aseveraciones que aparecen a continuación son recuperadas del apartado del análisis de datos, para ello partiremos de lo particular a lo general iniciando con los objetivos específicos que guiaron esta investigación.

El primer objetivo específico tiene que ver con la observación de las estrategias de enseñanza de las docentes al interior del aula, en el Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación en el Nivel Preescolar, concluyendo que en el Jardín de Niños particular las educadoras identifican el discurso constructivista e incluso algunas pueden dar explicaciones cercanas a dicho enfoque, sin embargo su Representación Social acerca de cómo enseñar a leer y escribir tiende hacia una postura tradicional, esto se denota en las concepciones sobre la lectura, la escritura y la enseñanza de éstas.

Estos elementos llevan a inferir que en realidad tienen un conocimiento superficial sobre los sustentos epistémicos del enfoque constructivista, sin embargo las prácticas: como el uso de planas, repeticiones o el método silábico, que han venido desarrollando y que consideran exitosos en la enseñanza de la lectoescritura, son elementos definidos como elementos de orientación que conducen los comportamientos y las prácticas, y por tanto su Representación Social (Abric,1991) Por lo que respecta al Jardín de Niños oficial se observó que las docentes reconocen el discurso constructivista y tienden a estar de acuerdo con él, incluso explican sus ideas utilizando conceptos de éste; sin embargo, los elementos constructivistas que ocupan para argumentar carecen de fundamento teórico; esto se hace evidente en sus concepciones sobre lectoescritura, aprendizaje y enseñanza. Esto lleva a inferir que las profesoras conocen las concepciones constructivistas pero no hay un conocimiento profundo de éstas; existe un vacío conceptual que es llenado con elementos tradicionales que sustentan su discurso, dando paso a una función generadora, mediante la cual se transforma la significación del uso de prácticas tradicionales en un elemento constitutivo de la Representación (Jodelet, 1986).

Se reconoce que en ambos casos el concepto que tienen las docentes de los Jardines de Niños, sobre la enseñanza de la lectoescritura es diferente a su Representación Social, pues esta es una construcción del individuo en tanto su interacción con otros. Los grupos re-presentan, construyen y re-construyen los objetos con la finalidad de explicar su realidad, la inmediata, la que le permita interactuar con lo físico y con lo social en una armonía que disipe disonancias cognoscitivas que puedan restringir su accionar social.

Recordemos que el objeto de estudio de esta investigación son las Representaciones Sociales por lo que el segundo objetivo : Describir las creencias de las docentes que guían la enseñanza de la lectoescritura al interior del aula, en el nivel preescolar en contextos diferenciados, nos permitió reconocer, analizar e interpretar el proceso de objetivación y anclaje y descubrir estos en las significaciones de las docentes del Nivel Preescolar en relación a la enseñanza de la lectoescritura.

Las conclusiones en relación al segundo objetivo particular la enseñanza de la lectoescritura en el Jardín de Niños particular versa en las siguientes creencias:

- La enseñanza del lenguaje escrito no puede ser global, ya que esto obstaculiza el aprendizaje debido a que los alumnos primero deben aprender las letras o las sílabas por medio de la repetición y la memorización de las mismas. Después de este aprendizaje, los niños ya pueden aprender a usar el lenguaje de manera integral y comunicativa.

- Los ejercicios de maduración son imprescindibles para el desarrollo de estructuras mentales como la direccionalidad y la linealidad, las cuales son indispensables en la escritura y la lectura.

- La imitación es fundamental en el aprendizaje, ya que es la forma natural en la que se aprende el lenguaje oral y escrito.

- El aprendizaje de la escritura y la lectura es un proceso lineal, en el que primero se debe adquirir la técnica, apropiarse de su mecánica y de la estructura de la lengua para luego aprender a producir y comprender textos. Este proceso va de lo simple a lo complejo.

Sin embargo en el jardín de niños oficial a pesar de ser contextos diferenciados, se encontró que comparten creencias con la escuela particular en la enseñanza de la lectoescritura, pues su Representación Social está compuesta de las siguientes creencias.

- Enseñar a leer y a escribir es un proceso en el que lo fundamental recae en el desarrollo de la competencia comunicativa, pero esto se logrará a través de la imitación

de modelos, el desarrollo de la psicomotricidad y con la enseñanza del lenguaje de manera fragmentada.

- La evaluación es un proceso individual y continuo de observación de los avances en el aprendizaje de cada estudiante, el cual toma en cuenta tanto el desarrollo de la competencia comunicativa como la psicomotricidad, y tiene como propósito homogenizar la enseñanza.

- La adquisición de la lectura y escritura es, en un primer momento, un proceso que va de lo más sencillo a lo más complejo y se basa en la imitación, en donde lo fundamental es que los niños aprendan las letras; en un segundo momento, se desarrolla la competencia comunicativa por medio de la interacción con ambientes alfabetizadores y con el uso social, funcional e integral del lenguaje.

Como se observa, en las creencias descritas por las educadoras de los jardines de niños participantes en esta investigación, la enseñanza de la lectoescritura tiene como elemento unificador y estabilizador de la Representación Social la enseñanza de las letras de forma fragmentada a través de ejercicios de repetición, memorización y mecanización, dejando en segundo término el desarrollo de las competencias comunicativas y el conocimiento de la función social del lenguaje como lo establece el Programa de Educación Preescolar 2011.

Un tercer objetivo específico planteado fue analizar e interpretar las estrategias de enseñanza más frecuentes para la lectoescritura en el Nivel Preescolar a través del diario de campo elaborado por la docente.

El diario de la educadora es el instrumento donde se registra una narración breve de la jornada de trabajo y cuando es necesario, de otros hechos o circunstancias escolares que influyen en el desarrollo de la situación didáctica.

Determinando que al realizar la descripción de las actividades realizadas en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación las educadoras de ambos Jardines de Niños reproducen las estrategias utilizadas confirmando que sus creencias se basan en que la escritura es un proceso mecánico, una destreza psicomotriz mediante la cual se aprende a escribir palabras y oraciones, de ese ejercicio sistemático y progresivo, es

que se desarrolla la escritura y que para escribir se debe seguir un modelo el cual debe ser transcrito de una manera más o menos fiel.

Lo anterior nos lleva al objetivo general de la presente investigación: comprender el sentido y participación de las Representaciones Sociales en las prácticas de enseñanza de la lectoescritura de las docentes del Nivel Preescolar.

Las prácticas pedagógicas del docente de aula, común en los centros de trabajo, parte de esta investigación, están caracterizadas por la utilización de criterios personales para la enseñanza de la lectoescritura, dado que los planteles, a pesar de regirse por el Programa de Educación Preescolar 2011, no poseen ningún lineamiento al respecto en los Proyectos Educativos Institucionales; (Plan Estratégico de Transformación Escolar o Ruta de Mejora) argumentando la libertad de enseñanza que el mismo programa establece “ La educadora deberá seleccionar los aprendizajes esperados y articular los campos formativos considerando las necesidades y características particulares de los niños que integran el grupo para diseñar situaciones didácticas, proyectos o cualquier otra modalidad de trabajo” (PEP 2011).

A través de esta investigación se revela *que las docentes de Preescolar participantes utilizan métodos de enseñanza de la lectoescritura, (silábico, onomatópeyico o Minjarez) que conocen a través del intercambio con sus pares o de la experiencia adquirida.* Ejemplo de ello es que en las observaciones realizadas, en el análisis de diarios y entrevistas, las prácticas pedagógicas corresponden con la descripción de procesos que las refieren. La Representación Social de las docentes es determinante, al manifestar una dimensión de pertenencia donde el sujeto hace intervenir en su elaboración ideas, valores y modelos provenientes de su grupo de pertenencia o ideologías transmitidas dentro de la sociedad (Jodelet, 1986).

Sin embargo, no es suficiente conocer los procesos involucrados en la transformación de las representaciones, sino que también es necesario establecer su estructura y dinámica para comprender mejor la forma como se modifican o construyen las Representaciones Sociales. A este respecto Abric (1994) propone que toda Representación Social cuenta con un *núcleo central* y un *sistema periférico*,

componentes que funcionan como un todo organizado, en donde cada parte cumple con un rol específico y complementario.

La concepción estructural provee los instrumentos para establecer los límites y el funcionamiento de las creencias, prácticas sociales y conocimiento compartido que conforman una Representación Social, por consiguiente es gracias a la estructura que se puede hacer el seguimiento de los cambios que sufre el mundo representacional.

La estructura de las Representaciones Sociales está constituida por dos componentes: el núcleo central y el sistema periférico, los cuales son a la vez un producto de un proceso de la actividad mental a través de la cual los individuos reconstruyen la realidad social y en la interacción humana cumplen funciones diferentes pero complementarias.

Del discurso de las docentes se desprende que han aprendido a través de la experiencia, considerando que la formación docente inicial no les dio las herramientas necesarias para la enseñanza de la lectoescritura, que las estrategias didácticas utilizadas se enfocan a satisfacer el proyecto educativo planteado por la institución a la que pertenecen, hacen intervenir en su elaboración de ideas, valores y modelos los provenientes de su grupo de pertenencia (relación con sus pares) e inclusive hacen alusión a las expectativas que los padres de familia manifiestan respecto a la enseñanza de la lectoescritura, dando origen a las Representaciones Sociales que guían las prácticas de enseñanza de las docentes participantes.

Específicamente en las entrevistas realizadas se da cuenta que en sus prácticas pedagógicas, las profesoras utilizan el PEP 2011 emitido por la Secretaría de Educación Pública como guía en el quehacer didáctico, lo que es significativamente valioso, por la responsabilidad y el compromiso educativo que ello constituye con las políticas educativas nacionales, sin embargo queda evidenciado que *las acciones didácticas de 3 docentes de la escuela particular y 1 de la oficial en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura para los menores, están basadas en adecuaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas personales* que nacen a partir de las planificaciones didácticas hechas a través de conocimientos adquiridos por la experiencia, con el fin de lograr efectividad en este proceso. Es importante destacar que

se comprobó una pluralidad de praxis metodológicas en un mismo centro educativo, donde las docentes simplemente ejecutan las mismas prácticas para sus estudiantes sin atender la diversidad que se presenta en el aula.

En los dos Centros Educativos se evidenció una clara libertad de acción en cuanto a la selección y uso de metodología para la enseñanza, como consecuencia de esta libertad de acción, se han producido desigualdades en la dosificación del currículo, dado que cada profesora en el ejercicio de estas acciones, dispone de forma distinta del currículo y el seguimiento de los objetivos educacionales.

La presente investigación también permitió apreciar, que a pesar de contar con equipo audiovisual y con espacios para variar las actividades educativas, se subutilizan estos recursos, prevaleciendo el uso constante de guías de trabajo, clases exponenciales apoyadas solo por los pizarrones y trabajos en los textos y cuadernos.

Entonces, los elementos periféricos pueden ser asimilados a esquemas de pensamiento social, en tanto que son instrumentos que tienen la finalidad de asegurar el funcionamiento de las Representaciones Sociales, expresado en el conocimiento capaz de interpretar las distintas situaciones sociales. Así, en tanto que son esquemas pueden indicar “lo que es normal”, “lo que está permitido hacer” o “lo que es permitido pensar”. La relación entre estos dos sistemas se puede observar, de manera sintética, en el siguiente cuadro elaborado por Abric (1994), y en el que se pone de manifiesto el rasgo socio-cognitivo de las Representaciones Sociales y su relación con los resultados de esta investigación.

Tabla 1. *Rasgos socio cognitivos de las Representaciones Sociales*

SISTEMA CENTRAL		SISTEMA PERIFÉRICO	
RASGO SOCIO COGNITIVO	RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	RASGO SOCIO COGNITIVO	RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN
Relacionada con la memoria colectiva y la historia del grupo	Relación con sus pares.	Permite la integración de las experiencias individuales y las historias pasadas.	Creencias compartidas
Consensual: Define la homogeneidad del grupo.	Contexto en el que realizan su práctica docente.	función, la de continuidad y consistencia de la representación,	Pluralidad de praxis metodológicas

Sensible al contexto inmediato	Perspectiva de los padres de familia.	Es flexible y tolera las contradicciones	Creencias sobre la enseñanza de la lectoescritura
Es estable y coherente	Prácticas consideradas como exitosas.	Es sensible al contexto inmediato	Creencias sobre las expectativas de los padres de familia.
Cumple las siguientes funciones: **Generador del significado de la representación +Determina su organización	Madurez en la adquisición de la lectoescritura	Cumple las siguientes funciones: +Permite la adaptación a la realidad. +Protege al sistema central	Contexto en el que realizan su práctica docente. Uso del Plan y Programa de Estudios 2011

En relación a la pregunta que se planteó como eje rector de esta investigación ¿Cuáles son las Representaciones Sociales que tienen las docentes del Nivel Preescolar sobre la enseñanza de la lectoescritura? se encontraron los siguientes hallazgos:

Los conocimientos, creencias y actitudes que constituyen las Representaciones Sociales de las docentes de preescolar en torno a la lectura y la escritura están determinadas como ya quedó evidenciado por las prácticas pedagógicas que se están desarrollando en las instituciones educativas.

Las maestras tienen claro que el objetivo principal es mejorar la comunicación discursiva de los estudiantes, pero en la práctica, sus acciones pedagógicas se convierten, en obstáculos para dicho fin. Por esta razón, es de alta pertinencia realizar esfuerzos que permitan la modificación de dichas representaciones, ya que éstas inciden de forma definitiva en sus prácticas académicas. Una vía importante para la modificación de sus representaciones es la actualización como hilo conductor del accionar de los docentes, de tal manera que desde allí se pueda poner en conflicto el saber, el decir y el hacer de sus prácticas pedagógicas.

De la misma forma, encontramos que las instituciones educativas favorecen ciertas prácticas de lectura y escritura en atención a un tipo de cultura académica que intentan promover, entendiéndose esta como los aprendizajes que se dan dentro de la institución escolar, significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende

provocar a las nuevas generaciones a través de la institución escolar (Bergé, 1983). Por ello, en esa dinámica dialéctica entre Representaciones Sociales de lectura y escritura y sus respectivas prácticas, es posible leer la idea de cultura académica que circula en nuestro país. Esas prácticas, más allá de estar definidas por las competencias cognitivas de los estudiantes, están fuertemente determinadas por los conceptos presentes en las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las expectativas de los padres de familia sobre la enseñanza de la lectoescritura? ¿Qué métodos me han dado mejores resultados? ¿cuáles son las expectativas del centro de trabajo?, a las cuales se les dio respuesta en el transcurso de esta investigación, generando así la estructuración de las Representaciones Sociales de las docentes del nivel preescolar que según Moscovici (1961) se da a través de dos fases básicas e interdependientes:

La objetivación que “consiste en la operación formadora de imagen, es una operación estructurante y da cuenta de lo social en la representación” (Abric, 1991). Este proceso implica la formación de un núcleo figurativo, que supone una esquematización que organiza como imagen mental ciertos componentes del objeto representado, la enseñanza de la lectoescritura.

El anclaje implica la integración de un pensamiento a sistemas preexistentes. En este proceso “se construyen redes de significados alrededor del objeto que se relacionan con el sistema de valores y pautas culturales de un grupo”. Jodelet habla de un enraizamiento de la representación en la vida social de los grupos (Jodelet, 1986), lo que se refleja en las prácticas pedagógicas que las docentes realizan al interior del aula y que como ya quedó establecido están determinadas por la relación con sus pares, la formación docente, las expectativas de los padres de familia y el contexto en el que se encuentran inmersas.

Concluyendo que entre objetivación y anclaje se da una relación dialéctica en la que entran en juego la cristalización de una representación en torno a un núcleo figurativo y la interpretación de la realidad que implica una orientación de los comportamientos

Estos procesos íntimamente imbricados permiten explicar el proceso continuo y contradictorio en que transcurre la formación-transformación de las Representaciones Sociales en las personas.

El proceso de formación de las Representaciones Sociales lo podemos resumir en la siguiente dinámica: lo nuevo se incorpora de modo creativo y autónomo, al tiempo que ocurre la familiarización ante lo extraño. Lo novedoso se lleva al plano de lo conocido, donde se clasifica a partir de un sustrato cognoscitivo y emocional previo, donde la memoria histórica, las experiencias vividas juegan un rol importante (Abric,1994).

Para transformar esta situación y lograr que los alumnos del nivel preescolar inicien su formación como lectores autónomos y personas que escriban, es importante que la educadora acompañe al estudiante en su proceso de construcción de la lengua escrita: que propicie que escriban con un fin social, que construyan y reconstruyan sus producciones y las autocorrijan o las revisen en pequeños grupos o en colectivo con apoyo de la docente como lo establece el PEP2011, y que compartan, libremente, sus experiencias de lectura con sus pares.

Para tal fin, la escuela, como institución promotora de la lectura y la escritura, requiere crear espacios de formación permanente que atiendan a las necesidades e intereses de las docentes, con planificaciones flexibles que privilegien el uso de la lengua escrita con fines auténticos y la presencia de materiales bibliográficos variados. Estos espacios de formación deben fomentar la continua reflexión sobre la práctica a fin de transformar las representaciones que obstaculizan el acceso de los niños a la cultura escrita, situación que demanda un acompañamiento del docente en el aula por parte de los equipos directivos y de apoyo (asesores técnico-pedagógicos).

Al respecto, en las escuelas participantes en el estudio, hemos encontrado docentes interesadas en reflexionar acerca de su práctica, sistematizar sus experiencias, introducir cambios favorables en ella y socializar con sus pares en eventos de formación, situación que se debe aprovechar para propiciar las transformaciones necesarias.

Por otra parte, los resultados del estudio nos permiten afirmar como se ha venido mencionando que la práctica pedagógica de las docentes en este campo formativo de Lenguaje y Comunicación está profundamente influenciada por sus representaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita.

Tomando en consideración que las Representaciones Sociales son resultado de sus experiencias previas como estudiantes y como docentes y de las exigencias que reciben de parte de la comunidad educativa y de la sociedad en general en relación con la enseñanza y el aprendizaje de su área, estamos convencidos de que no se logrará un cambio profundo en las representaciones de las maestras y en su práctica pedagógica cotidiana para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura, sin una revisión profunda de la metodología utilizada en los procesos de formación inicial de las docentes en las instituciones universitarias y de la actualización de los maestros en servicio.

Al respecto, los resultados de este estudio pueden aportar elementos para la reflexión sobre la práctica, a fin de incidir en las teorías implícitas en ellas y propiciar la innovación educativa en el campo de la didáctica de la lengua.

REFERENCIAS

- Abric, J. (1994). *Prácticas sociales y Representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Alvarez, G. J. (2009). *Como hacer Investigación Cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cunningham, P. (2002). *Classrooms that work: They Can All Read and Write*. La Grange, U.S.A: Poverty Hill Books.
- Escalante, D. (1991). *Adquisición de la lectoescritura*. Mérida: ULA.
- Eyzaguirre, B. (2008). *Lectura y Escritura en el ámbito educativo*. Valladolid: ediciones cultural.
- Ferreiro, E. (1997). *La construcción de la escritura en el niño*. México: SEP.
- Ferreiro, E. (2000). *Sobre la enseñanza del Lenguaje y temas aledaños*. México: Paidós.
- Fishbein, M. (1975). *Attitude and prediction of behavior*. New York: Readings in attitude theory and measurement
- Goodman, K. (1989). *Lenguaje integral*. Mérida: Editorial Venezolana.
- Hernández, J. (2010). *Breve Introducción al pensamiento de Reid*. México: UAM.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2010). *EVALUACION EXCALE 2010*. MÉXICO D.F.: INEE.
- Jodelet, D. (1986). *La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría*. Barcelona, España: Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Luria, A. (1998) *The working brain: An Introduction to Neuropsychology*. Harper Collins Canada / Basic Books
- Moscovici, S. (1961). *El Psicofrénico, su imagen y su público*. Barcelona: Paidós.
- Programa de Educación Preescolar. (2004). México, D.F.: Secretaría de Educación Pública
- Rodríguez, M. (1999), "Representación de los docentes: del modelo atributivo al modelo de acción dirigida", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes, Universidad de Aguascalientes.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Guía de la Educadora*. México: SEP.
- Smith, F. (1992). *Learning to read: the never ending debate*. New York: PHI DELTA KAPLAN.
- Teberosky, A. (1992). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- Teberosky, A. (1996). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horseni
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2001). *The case for dialogic inquiry*. New York:: Columbia University

CONTRIBUIÇÕES DO IMAGINÁRIO NA ESCUTA E OBSERVAÇÃO DO SIMBÓLICO DA EDUCAÇÃO

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/Brasil.

Monique da Silva

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/Brasil.

Resumo

Esta escrita é composta de memórias de estudos e pesquisas que viemos desenvolvendo no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS, que trabalha com formação de professores sob a ótica do Imaginário Social na Universidade Federal de Santa Maria. Neste cenário, por acreditarmos que a escola contém um universo que ultrapassa a questão dos conteúdos curriculares, que nela está todo o potencial de criação, de comunicação, de socialização, de aprendizagem, de humanidade, de símbolo e de vida dos indivíduos, nossa atenção se volta a seguinte questão: *quem são os sujeitos da educação?* Queremos que os alunos, professores e funcionários, sejam percebidos não apenas como animais racionais, como o imaginário instituído sobre a escola nos apresenta, mas também como animais simbólicos, habitantes da escola, uma instituição imaginária social que possui um caráter funcional e outro simbólico. Assim, através de autores como Nóvoa, Cassirer, Morin e Castoriadis, propomos que os sujeitos da educação sejam percebidos como animais simbólicos, ao invés de puramente racionais, apontando esta mudança de paradigma como um dos maiores avanços que a educação pode dar.

Abstract

This writing is composed of memories of studies and research that have come in developing Group of Studies and Research in Social Education and Imaginary - GEPEIS, working with teacher education from the perspective of the Social Imaginary in the Federal University of Santa Maria. In this scenario, because we believe that the school contains a universe that goes beyond the issue of curriculum content, which is her full potential creation, communication, socialization, learning, humanity, and symbol of life of individuals, our attention turns the question: who are the subjects of education? Want students, faculty and staff, are perceived not just as rational animals, as the imaginary imposed on the school presents, but also as symbolic animals, inhabitants of the school, a social imaginary institution that has a functional character and another symbolic. Thus, by authors such as Nóvoa, Cassirer, Morin and Castoriadis, we propose that the subject of education are perceived as symbolic rather than purely rational animals, pointing this paradigm shift as one of the greatest advances that education can give.

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra SENTIPENSADOR para definir a linguagem que diz a verdade. (Eduardo Galeano, 2010, p.119)

Há algum tempo viemos pensando em realizar a escrita do presente texto, ele será composto de memórias de estudos e pesquisas que viemos desenvolvendo no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS. Tal grupo, nos últimos vinte e um anos trabalha com formação de professores sob a ótica do Imaginário Social na Universidade Federal de Santa Maria. E desde então já transitou por temas como racismo, gênero, transgênero, grupos, dispositivo, tempo, docência universitária, todos estes vistos a partir das lentes do imaginário.

O GEPEIS tem se dedicado aos estudos do campo simbólico da educação, entendendo que se algo nos caracteriza, é a nossa capacidade de criar. Instituímos nossas formas de viver, nossas instituições, (res)significando-as na medida que não fazem mais sentido e vão sendo pensadas outras formas (*eidós*). Assim, mesmo nos processos de formação de professores, nos aproximamos dos sentidos e significados construídos acerca da docência, do ser professor e, da sua representação na sociedade brasileira. Esse é sempre o nosso começo. Conhecer as significações construídas pelos professores e, o campo biográfico tem sido potente para, metodologicamente produzirmos narrativas e nos aproximarmos dos imaginários.

Os movimentos das narrativas aos imaginários acompanham nosso trajeto formativo e de investigação na universidade e com as escolas das diferentes redes, com as quais nos implicamos, tentando produzir desaprendizagens /aprendizagens, pois é nessa espiral que pensamos em dispositivos, passíveis de acionar a formação.

E nessa rede de pesquisas sobre Imaginário e Formação de Professores, aprendemos algo que tomamos como bandeira quando falamos em educação, em especial, no tocante aos *sujeitos da educação*. Salientando que consideramos tais sujeitos alunos, professores, funcionários, pais e comunidade, na perspectiva de que não se faz escola excluindo. Por acreditarmos que a escola contém um universo que ultrapassa a questão dos conteúdos curriculares, que nela está todo o potencial de criação, de comunicação, de socialização, de aprendizagem, de humanidade, de símbolo e de vida dos indivíduos, nossa atenção se volta a seguinte questão: *quem são os sujeitos da educação?*

No documentário *La educación prohibida*, produzido por Germán Doin Campos (2012), alguns dos sujeitos da educação produzem uma carta/desabafo que traz o

posicionamento dos jovens sobre a escola, e nos serve de base para a proposta teórica que apresentaremos. Antes, vamos as palavras dos alunos:

A educação hoje é proibida. Muito pouco do que acontece nas escolas é realmente importante. E as coisas que importam não são registradas em nenhum livro ou pasta. Como encontramos com a vida? Como lidar com as dificuldades? Nós não sabemos, não nos foi ensinado. Eles falam muito de educação, progresso, democracia, liberdade, um mundo melhor ... mas nada disso acontece na sala de aula.

Nos ensinam a distanciar uns dos outros e a competir por coisas que não tem valor. Pais e professores não nos escutam. Nunca nos perguntam qual a nossa opinião. Eles não têm ideia o que sentimos, o que pensamos, ou do que queremos fazer. Como pode a escola ser um lugar tão odiado para muitas crianças? Não seria maravilhoso se nós pudéssemos escolher os dias para ir à escola? Que seja uma escolha nossa, não dos nossos pais. Que a escola seja um lugar bonito para apreciar e brincar, com liberdade de escolher o que aprender e como aprender.

Ensinamos que as coisas podem ser diferentes. Esse é o exemplo que nos devem dar. Suas expectativas são suas, não nossa. E enquanto continuar deste modo, vamos continuar falhando. Por tudo isso, dizemos BASTA. Basta de decidir por nós, basta de nos qualificar, basta de nos impor. Nem a ciência, nem exames ou títulos nos definem. Vamos decidir o que queremos ser, fazer, sentir ou pensar.

Acreditamos que a educação está proibida.

Não por causa das famílias.

Não por causa das crianças.

Não por causa dos professores.

Todos proibimos a educação.

Cada vez que escolhemos para olhar para outro lado, em vez de ouvir. Cada vez que escolhemos por deixar tudo na mesma, em vez de tentar algo novo. Cada vez que escolhemos uma meta, ao invés do caminho. Cada vez que escolhemos nos acomodar, em vez de ficar de pé. Seja professor ... Seja aluno ... Seja pai ... Seja quem for. Nos ajude!

A educação tem que seguir em frente. Tem a crescer. Tem que mudar!

No Brasil, é urgente que as escolas repensem a educação que é ofertada aos jovens, caso contrário, os conflitos, divergências e insatisfação serão uma crescente que não temos como prever para onde irá nos levar. Por isso, ver os sujeitos da educação por outra perspectiva não é uma opção, e sim um dever do nosso século.

A educação é o que de fato vai definir a exclusão ou a inclusão de pessoas no processo social no século XXI; esta desigualdade é o que ainda segrega os países emergentes, segrega as classes populares, segrega os diferentes. Mas não se trata de qualquer tipo de educação, ou de escola. Precisamos enfrentar este fértil e difícil problema: o que é educar no século XXI? O que é realmente importante aprender? (MOSÉ, 2013, p.32)

É necessário pensar numa democracia cognitiva, superando a segregação intelectual que se anuncia numa sociedade em que todos possuem poder de compra. A partir disso, defenderemos aqui outra maneira de pensarmos os sujeitos da educação, queremos que estes alunos, professores e funcionários, sejam percebidos não apenas como *animais racionais*, como o imaginário instituído sobre a escola nos apresenta, mas também como *animais simbólicos* (CASSIRER, 1994), habitantes da escola, uma instituição imaginária social que possui um caráter funcional e outro simbólico.

Como animais simbólicos somos capazes de produzir formas e abandoná-las quando não fazem mais sentido. Augras (2009), ao tratar de Bachelard e sua contribuição nas diferentes janelas que a expressão imaginário evoca, tanto da negatividade como da positividade, destaca:

O imaginário é visto como uma força, positiva, caracterizada pelo seu dinamismo, que põe em ação os recursos presentes no sujeito para atualizar as imagens internas e externas que, em consequência, tomam feições. (AUGRAS, 2009, p.219)

A escola vista como uma instituição imaginária social

A escola é uma invenção da sociedade. Como tal, quando criada foi pensada a partir da lógica conjuntista-identitária, pelo seu caráter funcional e, ainda, pela sua significação imaginária, sua dimensão simbólica. Nesses dois movimentos, depositamos nas nossas instituições expectativas que acompanham o tempo social e histórico a partir das suas demandas.

Apreender os sentidos que tem a escola para determinados grupos significa decifrar uma pluralidade de imagens e de linguagens eu têm passado despercebidas nas pesquisas em educação e nos projetos com as escolas e os professores.

Desconhecemos e não nos dedicamos a entender o universo imaginário, como rede de sentidos, em que, segundo Ferreira e Eizirik (1994, p.7)

...aparecem as crenças e fantasias, desejos e necessidades, sonhos e interesses, raciocínios e intuições: uma gama de elementos fundantes do processo de simbolização. (...) ele institui, histórica e culturalmente, o conjunto de interpretações, das experiências individuais, vividas e construídas coletivamente.

Dedicarmos à escuta e a observação à dimensão simbólica da escola é considerar os grupos sociais que nela interagem. Estar atento às manifestações dos sujeitos na sua interação cotidiana é fundamental para compreender a complexidade e heterogeneidade das relações intersubjetivas.

Entendemos que o discurso e a análise da educação centrada em apenas uma dimensão do homem, por exemplo, no *homo faber*, mostram a sua limitação. A ordem do econômico também não consegue explicar todas as situações evidenciadas na realidade social e mesmo cultural. A caracterização do homem como racional não dá conta da complexidade constitutiva desse ser.

Entretanto, de acordo com Cassirer (1994, p. 50),

o homem já não pode fugir à própria consecução. Não vive num universo puramente físico, mas num universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes deste universo. São os vários fios que tecem a rede simbólica, a teia emaranhada da experiência humana.

Não é dada ao homem a condição de enfrentar a realidade de forma direta, desprestigiando as instâncias intermediárias. Ele envolve-se em formas linguísticas, em imagens artísticas, em símbolos, em mitos, em ritos que constituem os seus interditos. Esse entendimento acaba apontando para outras dimensões que se apresentam como emergentes na análise educacional, tais como as que salienta Scholl (apud Teves, 1992, p. 105).

Quando a escola tenta recuperar a sua dimensão de produzir bens de sentidos, os estudos teóricos e práticos sobre o imaginário social poderão abrir um outro campo para a análise dos problemas educacionais. Estes, até então, vinham sendo tratados, quase que exclusivamente por seu lado racional e tecnicista, já que as crenças, os mitos, as expectativas e os desejos da sociedade, como um todo, eram praticamente desprezados.

Apresentando o imaginário na relação pedagógica, Postic (1993, p.13) afirma que

Imaginar é evocar seres, coloca-los em determinada situação, fazê-los viver como se quer. É criar um mundo a seu bel-prazer, libertando-se. Tudo é possível. Tudo acontece. Na vida artística, imaginar é um ato criador. Na vida cotidiana, imaginar é uma atividade paralela à ação que exercemos ligada à realidade. A imaginação é um processo. O imaginário é seu produto.

Segundo o autor mencionado anteriormente, a imaginação é uma atividade de reconstrução do real, a partir dos significados que atribuímos aos acontecimentos ou das repercussões que estes causam em nós. O imaginário estaria povoado de representações simbólicas do real. Etimologicamente, ressalta que a imaginação é solidária de imago, representação, imitação, reproduzir. À imaginação caberia imitar modelos exemplares – as imagens; ela as reproduziria, as reatualizaria.

Assim, buscamos no mundo das imagens e dos símbolos um significado situado no plano racional. Essas relações que estabelecemos são o centro da nossa vida imaginária.

A escola é uma instituição criada historicamente com uma função social e a partir de uma dimensão simbólica. Enquanto espaço público destinado a todos, vai simbolizar

uma possibilidade de acesso ao ensino que é uma porta para “uma vida melhor” e com melhores oportunidades. Simbolicamente também será uma forma que fará a diferença daqueles que “conseguiram ascender socialmente”.

Modernamente a escola é o espaço dedicado à educação formal, ao acesso ao código escrito e falado da sociedade, à formação do aluno crítico para o exercício da sua cidadania e à disciplinarização dos corpos. Significa ainda o acesso à uma futura profissão, a independência, a possibilidade de “subir na vida”, segundo o mito moderno do progresso.

A ascensão social vinculada a uma “boa profissão” faz parte desse imaginário, produzindo nos estudantes as aspirações de conforto, bom salário, de respeito social, de progresso numa estrutura hierarquizada. A universalização e a quebra de uma estrutura social rígida permitem uma relativa mobilidade social, que vai ser empregada para reforçar esse imaginário ocidental moderno.

Investigar a escola, personalizada nos seus sujeitos, a partir de sua dimensão imaginária, constitui uma trajetória que tem início na dimensão funcional da instituição, a partir das funções que a escola deve assumir, indo além, adentrando sua dimensão simbólica.

Por meio dos estudos sobre o imaginário social estaríamos colocando a escola no campo institucional que tenta recuperar uma das “marcas” do seu trabalho, qual seja, a de produzir bens de sentidos.

Esses estudos e pesquisas fazem parte de um campo de investigação em que a transdisciplinaridade, no sentido proposto por Morin (1991) – de ultrapassar as fronteiras de cada área de conhecimento e adentrar a outras desconhecidas –, é garantida e necessária.

Essa necessidade de ultrapassar as fronteiras da área da educação e adentrar outras áreas do conhecimento começa por estabelecer um diálogo necessário para que se possa compreender os processos de significação e também estabelecer estratégias que viabilizem uma escola, a partir do sentido das práticas para aqueles que a frequentam.

Como apontam Ferreira e Eizirik (1994, p. 10),

É possível, pois, trabalhar as resistências, incentivar as forças criadoras do grupo quando se conhecem os mitos, os símbolos que lhe servem de suporte. Para cumprir seu papel, a escola não pode ficar presa a velhas definições. Na busca de representar um projeto para o futuro, melhor que o anterior, precisa, sobretudo, rever seu próprio conceito, reescrevendo o significado da palavra escola.

Reescrever o significado da palavra escola no nosso tempo, um tempo vivido em redes, em “fios”, por polegares, que coloca outras exigências para o sujeito histórico e para a sociedade, é uma tarefa possível e será tanto mais significativa se realizada a partir da aproximação do que está instituído e das perspectivas traduzidas pelo instituinte.

Segundo a teoria do Imaginário Social, tudo o que se apresenta a nós, no mundo sócio-histórico, está indissociavelmente tecido no simbólico. Ele aponta que precisamos aprender a pensar de outra maneira, colocando a imaginação e do imaginário no centro. Nas palavras do próprio autor

A história é impossível e inconcebível fora da imaginação produtiva ou criadora, do que nós chamamos o imaginário radical tal como se manifesta ao mesmo tempo e indissolúvelmente no fazer histórico, e na constituição, antes de qualquer racionalidade explícita, de um universo de significações. (Castoriadis, 1982, p.176)

A partir disso, perceber as pessoas, a sociedade e suas relações a partir do imaginário é apreender o simbolismo, as significações que estas carregam, num processo que vai além das considerações formais. Mas para isso é preciso que agucemos nosso olhar às dinâmicas que nem sempre estão facilmente visíveis, pois somos movidos por correntes instituídas e instituintes de significações imaginárias.

Imaginário porque a história da humanidade é a história do imaginário humano e de suas obras. História e obras do imaginário radical, que surge a partir do momento em que há uma coletividade humana: imaginário social instituinte que cria a instituição em geral (a *forma* instituição) e as instituições particulares da sociedade considerada, imaginação radical do ser humano singular. (Castoriadis, 2004, p.127)

Definir o que é *Imaginário social* é um desafio sobre o qual viemos trabalhando há algum tempo, pode-se dizer que ele compõe os sentidos e significados construídos por uma sociedade, estes que, além de influenciarem as ideias dos indivíduos de maneira singular e coletiva, impulsionam os mesmos à ação. Nesta perspectiva, a história da humanidade é a história do imaginário humano e de suas obras, isso porque “a linguagem, os costumes, as normas, as técnicas não podem ‘ser explicadas’ através de fatores exteriores às coletividades humanas” (Castoriadis, 2004, p.129).

O autor ainda afirma que "existe nas coletividades humanas uma potência de criação, uma *vis formandi*" (op. cit.) que ele denomina *imaginário social instituinte*. É este que nos dá a possibilidade de mudar e provocar mudanças na sociedade, através do instituinte que (re)inventamos os modos de ser e estar individual e coletivamente.

Por outro lado, o *imaginário social instituído* é aquele que assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que a mudança histórica lenta, ou uma nova criação maciça venha transformá-las ou substituí-las radicalmente por outras. (Castoriadis, 2004, p.130)

Assim, ao mesmo tempo em que vivemos envoltos no imaginário social instituído, utilizamos de nossa capacidade de criação para movimentar o imaginário social instituinte. Nestas duas formas, os seres humanos necessitam do imaginário para compor a si e a sua sociedade, bem como uma sociedade,

só pode existir se uma série de funções são constantemente preenchidas (produção, gestação e educação, gestão da coletividade, resolução dos litígios, etc.), mas ela não se reduz só a isso, nem suas maneiras de encarar seus problemas são ditadas uma vez por todas por sua “natureza”; ela inventa e define para si mesma tanto novas maneiras de responder às suas necessidades, como novas necessidades (Castoriadis, 1982, p.141).

Aqui começamos a falar nas *instituições imaginárias sociais*, elas são criadas pela sociedade como maneiras de responder às suas necessidades, não se reduzem ao simbólico, mas só podem existir num. Desde a linguagem, até uma organização econômica, religião, sistema de direito ou educação, todos são instituições gestadas,

primeiramente no plano simbólico. Deste modo, “a *instituição* é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário” (Ibid., p.159).

Nesta perspectiva, o filósofo Teixeira Coelho escreve que, os homens possuem três modos de se relacionar com o mundo, primeiramente através do sensível, do qualitativo e do simbólico, segundo através das coisas e eventos, as experiências, e terceiro através das normas e dos sistemas de convenções. A denúncia feita pelo autor é que

A escola concentra todos seus esforços neste terceiro, ensaiando uma tímida penetração pelos domínios do segundo. Quanto ao primeiro, pouco ou nada. Isto equivale a dizer que a escola, a rigor, adota este procedimento *sui generis* que consiste em construir casas a partir do telhado. As vezes, esse telhado parece conseguir flutuar no ar, como numa composição perturbadora de Magritte. Os que estão sob ele, porém, não raro passam a maior parte de suas vidas tomados pelo pavor justificável de que esse telhado desabe sobre suas cabeças num hecatômbico desastre pessoal. Boa parte das tragédias íntimas que corroem a sanidade do homem contemporâneo deveriam ser procuradas antes nessa relação defeituosa com um terceiro suspenso no ar do que nos paradigmas de uma *psyché* configurados na infância da humanidade. Por que a escola faz isto é uma questão relativamente em aberto - embora as pistas apontem para um entendimento enviesado do projeto da modernidade e das preferências deformadas dos modernos pela razão (COELHO, 1994, p.108).

Pensando a escola com a estrutura de uma casa, a base seria o sensível e o simbólico, as paredes as experiências e eventos e o telhado as normas e regulações. Esta reflexão sobre a "pedagogia do telhado" aponta para um equívoco secular cometido por nossas escolas, colocar um telhado pesado em paredes pouco existentes, sem considerar a base de toda a construção.

A partir do exposto, compreendemos que a escola é uma instituição imaginária vigente em nossa sociedade. Responsável pela manutenção do imaginário instituído de

homem, família, docência, aprendizagem, sociedade, ela possui o caráter funcional que é educar ao mesmo tempo que é recheada de símbolos, sentimentos e imaginários.

Movimentar com o simbólico da escola é escutar e observar os sentidos naturalizados e que não fazem mais sentido. Chamamos nos estudos do imaginário, de deslocamento de sentidos. Desnaturalizar a instituição dotando-a de significados outros é uma possibilidade que está na dependência também, da imaginação criadora, capaz de pensar outras formas de produzir conhecimento, de (res)significar o espaço educativo. A imaginação que se põe no exercício de criação. Mas que pressupõe sair do lugar da comodidade, da zona de conforto. O desejo movimenta a curiosidade por experimentar outras formas. Formas essas, muitas vezes, produtoras de desconforto. Mas é assim que criamos outras formas de viver a própria educação e a escola.

Nessa perspectiva de abordagem estamos privilegiando a dimensão imaginária e que materializa as significações latentes da sociedade. As significações são tomadas no sentido utilizado por Castoriadis que as toma a partir da sua manifestação no simbólico.

Como aponta Mazzotti (1994, p.61)

Há muitas formas de conceber e de abordar as representações sociais, relacionando-as ou não ao imaginário social. Elas são associadas ao imaginário quando a ênfase recai sobre o caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social...

Podemos pensar no momento de aprovação no país, do Plano Nacional de Educação, onde temos algumas metas a serem cumpridas, por exemplo, a valorização do professor. Passaria essa valorização pela condição salarial, condições de trabalho mas indo além, a (re)construção da figura, do lugar simbólico do professor na sociedade atual.

Como a sociedade brasileira enxerga o professor e seu trabalho na sociedade atual? Que visão tem as crianças e os jovens de seus professores na sociedade do conhecimento? Como os próprios professores vêm se percebendo frente aos desafios feitos à educação e à escola?

Essas perguntas caracterizam as questões centrais para as pesquisas do imaginário social. Perguntas feitas pela sociedade, perguntas feitas pelos próprios

estudantes e ainda, pelos professores. Produzir outras imagens sobre o professor e sobre a docência no nosso país exige, ainda, uma reforma do pensamento. Podendo essa começar, pelos nossos professores.

A reforma do pensamento

E de que reforma estamos falando? Que mudanças este século exige da educação? É sabido que não podemos viver mais um período de nossa história sem mudarmos radicalmente a educação. Quando um professor do século XIX entra em uma sala de aula do século XXI ele reconhece os mesmos meios materiais de exercer sua profissão, porém, os alunos são totalmente outros, e não há mais espaço para o professor moderno.

Pensamos em rede, vivemos em grupos, estamos conectados à um universo de informações, possibilidades e desafios. Construimos novas formas de ser e estar socialmente a cada momento, numa sociedade em processo de transição, de (re)criação de si. Mudança é a nossa palavra-chave. Ousamos dizer que *complexidade* deve ser o novo nome dado à escola.

Nossas escolas não podem mais ensinar a fragmentação da vida e do pensamento, a interdisciplinaridade, a polidisciplinaridade e a transdisciplinaridade nos ensinam outros meios, mas alguns professores estão tão apegados ao conforto de seus conteúdos, disciplinas, períodos e seriações que, muitas vezes, não conseguem enxergar a mudança.

O mundo contemporâneo nos impõe questões cada vez mais complexas, vivemos em rede, a palavra mais pronunciada é, provavelmente, conexão. Mas professores e alunos continuam apertando botões na linha de montagem de uma fábrica em extinção. É sem precedente falar sobre esse universo que nasce e tentar imaginar qual será a estrutura gramatical capaz de dar conta desses infinitos discursos. Sem grandes valores ou poderes fixos, se compõe, como uma imensa rede móvel e sem centro, feita de múltiplas conexões, compostas por uma infinidade de jogos e saberes, que se aglutinam e se afastam, se estendem. Lidar com essa nova composição exige modelos conceituais mais amplos e complexos do que aqueles que ainda utilizamos. (MOSÉ, 2013, p.33)

Neste cenário, Edgar Morin surge em nossos estudos como aquele que nos aponta um caminho, o autor fala sobre a necessidade de uma reforma de pensamento, que só poderá acontecer com uma reforma do ensino, e nesta via de mão dupla, não há um início, nem um final.

Para o autor, passaremos por três desafios até efetuarmos a reforma do pensamento. O *desafio cultural* versa sobre a ruptura dos muros que dividem a cultura humanística e a cultura científica, pois, segundo Morin (2012, p.17-18)

A cultura das humanidades tende a se tornar um moinho despossuído do grão das conquistas científicas sobre o mundo e sobre a vida, que deveria alimentar suas grandes interrogações; a segunda, privada da reflexão sobre os problemas gerais e globais, torna-se incapaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos coloca.

O *desafio sociológico* será a relação entre conhecimento e informação, considerando o pensamento o capital mais precioso dos indivíduos e da sociedade. E o *desafio cívico* que consiste na (re)conquista do sentimento de solidariedade, “o elo orgânico com a cidade e seus concidadãos” (op. cit.). Entretanto, ainda existe o chamado *desafio dos desafios*, a reforma paradigmática da sociedade, do indivíduo e da educação.

Isso porque durante muito tempo, quando se desvencilhou dos domínios divinos, a sociedade viveu sob a ótica da ciência, tudo era quantificado para se tornar válido, até mesmo as relações humanas. E este caminho da exacerbação científica fez com que nos perdêssemos no emaranhado cada vez mais crescente de informações que nos chegam de todos os cantos, sem saber como transformá-las, como sintetizá-las, como construir conhecimento a partir disso. Da mesma forma que a necessidade de reconhecimento científico nos levou à sociedade da hiperespecialização.

Como as mentes, em sua maioria, são formadas segundo o modelo da especialização fechada, a possibilidade de um conhecimento para além de uma especialização parece-lhes insensata. E, no entanto, o mais limitado especialista tem ideias gerais, das quais não tem dúvida, sobre a vida, o mundo, Deus, a sociedade, os homens, as mulheres. E, de fato, esses especialistas, *experts*, vivem de ideias gerais e globais, mas arbitrarias, nunca criticadas, nunca

refletidas. *O reino dos especialistas é o reino das mais ocas ideias gerais, sendo que a mais oca de todas é a de que não há necessidade de ideia geral.* (MORIN, 2012, p.100 – grifos do autor)

Nossa inquietação é, a partir do exposto, o desafio que se apresenta para a formação de professores. Quem formará o educador do século XXI? Em algum ponto a reforma deve iniciar, e talvez a universidade seja um grande campo para o cultivo da semente na nova escola. Nossos cursos de formação de professores talvez também precisem de outros ares, a universidade está contaminada pelo vírus da especialização, da produção, do academicismo, e nesta situação não consegue fazer com que em quatro ou cinco anos de formação inicial nossos jovens professores (res)signifiquem o modelo educativo que os moldou, no mínimo, doze anos.

Não é apenas a escola que necessita reconhecer um outro modelo, a universidade também. Apenas assim iniciaremos a construção de educação do futuro, considerando a atual conjuntura social, econômica e imaginária que vivemos.

Sobre a educação do futuro conversamos com Nóvoa (2009, p.83-89) quando fala de “Um tempo futuro, 2021 –ainda sem nome”, e apresenta três propostas:

1ª. Proposta - Educação Pública, Escolas Diferentes

Nos tempos atuais, talvez mais ainda do que em tempos passados, a educação deve definir-se com um “bem publico”. As sociedades contemporâneas, fortemente globalizadas, vivem com enormes afastamentos e divisões no plano social, cultural e religioso. Como se a facilidade de comunicação planetária tivesse conduzido, paradoxalmente, a fechamentos de convivialidade.

Mas a defesa de uma educação pública depende, hoje, de uma mudança de sistemas de ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento de escolas diferentes. Em vez da homogeneização que caracterizou a história do século XX, impõe-se agora uma abertura à diferença, sob todos os pontos de vista:

- a) liberdade de organização de escolas diferentes, por exemplo com base em contratos com entidades ou associações locais;
- b) liberdade na construção de diferentes projetos educativos, por exemplo com base em iniciativas de grupos de professores ou de associações pedagógicas;

- c) liberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados, por exemplo com base em acordos com sociedades científicas ou universidades.

2ª Proposta - Escola centrada na aprendizagem

Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal. Falar de um olhar complexo e transdisciplinar não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas é dizer que o conhecimento escolar tem que estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas. (...) Hoje, é necessário mobilizar, com o mesmo vigor, novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade.

3ª. Proposta - Espaço Público da Educação: um novo contrato educativo

A proposta adquire todo seu sentido, abrindo para a possibilidade de um novo contrato educativo, cuja responsabilidade é partilhada por um conjunto de atores e de instâncias sociais, não ficando apenas nas mãos dos educadores profissionais. (...) Mas este argumento apenas reforça a necessidade de reconstruir solidariedades, espaços de convivialidade, de vida social e cultural, que tenham como um dos pontos centrais a educação das crianças e dos jovens.

Conclui Nóvoa (2009, p.91): “São muitos os futuros possíveis. Mas só um terá lugar. E isso depende da nossa capacidade de pensar e agir.” Continuamos dizendo que depende da nossa capacidade de imaginarmos, de exercitarmos coletivamente nossa capacidade de pensar outras formas, que produzam outros sentidos.

Uma reforma do pensamento impõe a formação continuada como autoformação a partir de muitos dispositivos, sejam eles grupos, leituras, cursos, que mobilizem um desaprender /aprender. A implicação/ disposição com outras formas de pensar tem sido proposta por nós, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) a partir do dispositivo do cinema. O cinema como uma experiência ética, estética e política que permite um autoconhecimento, mas acima de tudo uma ampliação de repertórios pessoais, podendo o professor se produzir um mediador qualificado para as gerações que estão a sua frente. O cinema também como uma

experimentação que viabiliza o encontro inter/transdisciplinar tão necessário na contemporaneidade.

Um olhar a ser considerado

Após tantos estudos e teorizações, voltamos a questão dos *sujeitos da educação*, através da pergunta que Ernest Cassirer (1994, p.8) formula da seguinte forma “O que é o homem?”. Talvez este seja um dos temas sobre o qual todos os professores deveriam refletir, quem são eles, e quem são os estudantes que formam, e sobre isso, na visão de Sócrates, interpretada por Cassirer (1994, p.16)

Não podemos descobrir a natureza do homem do mesmo modo que podemos detectar a natureza das coisas físicas. As coisas físicas podem ser descritas nos termos de suas propriedades objetivas, mas o homem só pode ser descrito e definido nos termos de sua consciência. Este fato coloca um problema inteiramente novo, que não pode ser resolvido por nossos modos costumeiros de investigação.

Assim, só através do pensamento dialógico, ou dialético, poderíamos nos aproximar do conhecimento sobre o que é o homem. Fato que Paulo Freire (1997) também salientou e a educação moderna tanto se preocupou em negar. Uma das chaves para descobrir a natureza do homem, apontada por tantos filósofos e educadores, porém, ignorada durante muito tempo na escola, está no *simbólico*, no *imaginário*.

Pois, se partimos do princípio que a realidade, e o homem, são coisa heterogêneas, cambiantes, com tantos esquemas, formas de vida e organismos diferentes, como poderíamos querer que a educação fosse homogeneia, padronizada e previsível. Neste sentido, perceber o homem, logo, os sujeitos da educação, como animais simbólicos, ao invés de animais racionais, é um dos maiores avanços que a educação pode dar.

Não estamos mais num universo meramente físico, o homem vive em um universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes desse universo. São os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana. Todo o progresso humano em pensamento e experiência é

refinado por esta rede, e a fortalece. O homem não pode mais confrontar-se com a realidade imediatamente; não pode vê-la, por assim dizer, frente a frente. (...) Sua situação é a mesma tanto na esfera teórica como na prática. Mesmo nesta, o homem não vive em um mundo de fatos nus e crus, ou segundo suas necessidades e desejos imediatos. Vive antes em meio a emoções imaginárias, em esperanças e temores, ilusões e decepções, em suas fantasias e sonhos. “O que perturba e assusta o homem”, disse Epíteto, “não são as coisas, mas suas opiniões e fantasias sobre as coisas”. (CASSIRER, 1994, p.48-49)

A partir disso, concordamos com a premissa acima e nossa proposta para um outro modo de olharmos os sujeitos da educação consistem em ampliar a definição clássica do homem como um *animal rationale*. As formas de vida e compreensão do mundo que os homens têm vão além da razão, pois, antes da razão, necessariamente passamos pelo símbolo, e por isso concordamos com os autores que reiteram a importância do ver o homem como *animal simbolicum*.

Nas artes, cinema, música, literatura, encontramos ecos de nossas premissas, bem como pontos luminosos que ilustram o que defendemos, pois, nas palavras de Morin (2012, p.45) “trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana”.

Pala ilustrar esta proposição, trazemos Mário Quintana (2005, p.12) em “Conto de todas as cores”,

Eu já escrevi um conto azul, vários até.

Mas este agora é um conto de toda as cores.

Sim, porque era uma vez uma menina verde, um menino azul, um negrinho dourado e um cachorro com tons e entretons do arco-íris.

Até que, devidamente nomeado pelo Senhor Prefeito, veio ao seu encontro uma Comissão de Doutores – todos eles de preto, todos eles de barbas, todos eles de óculos.

E por mais que cheirassem e esfregassem os nossos quatro amigos, viram que não adiantava nada e puseram-se gravemente a discutir se aquilo poderia ser mesmo de nascença ou...

- Mas nós não nascemos – interrompeu o cachorro – nós fomos inventados!

Há por aí muita gente inventada, muita gente que se inventa, o homem é múltiplo, mutante e colorido, não podemos mais padronizar a sociedade, os usos, os costumes, porque já compreendemos que não somos todos iguais, apesar de ainda lutarmos para que todos tenham os mesmos direitos. E assim, mais do que nunca, nossas crianças e jovens em idade de escolarização devem ser ouvidos sobre educação, sociedade e outros tantos temas que permeiam a vida.

A supracitada *educação proibida* não grita o fim da educação, mas seu recomeço, mais sensível, mais humana, que se reconheça na *genteidade*, e na valorização do humano, propostas ricamente discutidas por Freire (1981, p.53).

O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes *no* mundo e *com* o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano. É com seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres *com* o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo.

Esta escola que desejamos já foi há muito tempo pensada, a escola que difere totalmente do modelo taylorista e fordista, a escola de todos, com humanidade, conscientização, sensibilidade e valorização da vida. Uma escola que deve entender sua natureza inconclusa, a mesma dos humanos que nela habitam. Também que receba com lucidez e desprendimento aqueles que por tanto tempo foram postos para fora dela. Como por estes retratados por Eduardo Galeano (2011, p. 62) em “Os alunos”.

Se a professora pergunta o que elas querem ser quando crescerem, elas se calam. E depois, falando baixinho, confessam: ser mais branca, cantar na televisão, dormir até meio-dia, casar com alguém que não me bata, casar com quem tenha automóvel, ir para longe e que nunca me encontrem.

E eles dizem: ser mais branco, ser campeão mundial de futebol, ser o Homem-Aranha e caminhar pelas paredes, assaltar um banco e não trabalhar nunca mais, comprar um restaurante e comer sempre, ir para longe e que nunca me encontrem.

Não vivem a grande distância da cidade de Tucumán, mas não a conhecem nem de vista. Vão para a escola, a pé ou a cavalo dia sim, dias não, porque fazem rodízio com os irmãos no uso do único avental e no único par de alpargatas. E o que mais perguntam para a professora é: quando chega o almoço?

O homem inventa antes de tudo, seus modos de ser, agir, relacionar-se. Castoriadis (1982) diz que tudo o que acontece no mundo, passa primeiro pelo imaginário, onde é tramado nas redes simbólicas da sociedade e passa a existir. E assim, insistimos na necessidade disso ser considerado dentro da escola, pois já é sabido que o modelo atual fracassou no século XXI. Vemos exaustão de todos os lados, professores, estudantes, gestores, governo, (re)pensar a educação é uma das maiores urgências da atualidade. E neste contexto, ver o mundo pelas lentes do imaginário é o que propomos. Pois,

O homem só pode existir definindo-se de cada vez como um conjunto de necessidades e de objetos correspondentes, mas ultrapassa sempre essas definições – e, se as ultrapassa (não somente em um virtual permanente, mas na efetividade do movimento histórico), é porque saem dele próprio, porque ele as inventa (não arbitrariamente por certo, existe sempre a natureza, o mínimo de coerência que a racionalidade exige e a história precedente), portanto, que ele as *faz* fazendo e se fazendo, e nenhuma definição racional, natural ou histórica permite fixá-las em definitivo (Castoriadis, 1982, p.164).

Por fim, na escrita acima buscamos defender nosso ponto de vista sobre a educação e seus sujeitos, a situação, as fragilidades e apontar um caminho de mudança. Não podemos nos conformar com o instituído visto que somos seres de

criação, *animais simbólicos* numa sociedade que espera e incentiva movimentos instituintes. Nosso trabalho no GEPEIS, as pesquisas e projetos de extensão nos dão aval para tais elaborações, sabemos através do cheiro das salas de aula, da textura do pátio, da voz que grita nos corredores que a educação no Brasil precisa mudar, este é nosso recado.

A grande missão da Utopia é abrir passagem para o possível, no sentido oposto a uma aquiescência passiva do estado presente real das coisas. É o pensamento simbólico que supera a inércia natural do homem e lhe confere uma nova capacidade, a capacidade de reformular constantemente o seu universo humano. (Cassirer, 1994, p.104)

REFERÊNCIAS

- Augruas, M. (2009). *Imaginário da Magia: magia do imaginário*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC.
- Cassirer, E. (1994). *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes.
- Castoriadis, C. (1982). *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Castoriadis, C. (2004). *Figuras do pensável*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Coelho, T. (1994). O imaginário e a pedagogia do telhado. (Versão eletrônica), *Em aberto*. n. 61, p.106-111.
- Doin, G. C.; Guzzo, V. *La Educación Prohibida*. [Filme-vídeo]. Produção de Eulam Producciones, Direção: Germán Doin. Argentina, 2012. Duração de 145:19 minutos. Som e imagem.
- Ferreira, N. T.; Eizirik, M. F. (1994). Educação e Imaginário social: revendo a escola. (Versão eletrônica), *Em aberto*. n. 61, p.5-14.
- Freire, P. (1981.). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galeano, E. (2010). *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM.
- Mazzotti, A. J. A. (1994.). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. (Versão eletrônica), *Em aberto*. n.61, p.60-78.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2012). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Mosé, V. (2013). *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Nóvoa, A. (2009.). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Postic, M. (1993.). *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Quintana, M. (2005.). *Lili inventa o mundo*. São Paulo: Global.
- Sholl, L. (1992). Desejos sociais “versus” práticas educacionais: uma tensão no imaginário social. En: N. Teves (comp.), *Imaginário social e educação*. (pp. 100-118). Rio de Janeiro: Gryphus.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA RECONSTRUCCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS, UN ACERCAMIENTO A LOS SUJETOS

Mónica Leticia Campos Bedolla

Universidad Mondragón-UCO y miembro de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE)

Resumen

Con frecuencia, cuando se habla de educación y más aún de la escuela, se olvida que ésta, antes que nada es un espacio social. Social porque se debe poner en juego vínculos y lazos sociales entre los sujetos que se reúnen al interior de ésta. Por lo que antes de ser un recinto del conocimiento y del desarrollo de capacidades técnicas, es un escenario de encuentros y desencuentros. Así mismo, estos acercamientos entre los sujetos, develan la configuración de un cúmulo de representaciones sociales que se ponen en juego y que permiten que haya la posibilidad de entrar en relación, no sólo con los otros, sino con el mundo. De tal forma que si se voltea la mirada, en el campo educativo, al estudio de esas representaciones sociales y de los vínculos que se gestan en las prácticas, la aproximación a los sujetos, motivo de ser de la educación, se podría dar, develándose cambios importantes en la mirada y la escucha en la labor de educar y en la apuesta por actos pedagógicos que atraviesen más por “el amor al otro” como acto de educar.

Palabras clave: lazo social, acto pedagógico, autoridad y poder

Abstract

Often when we talk about education and even school, forget it, first of all is a social space. Social that you should put on ties and social ties among individuals who gather into this game. So before an enclosure of knowledge and development of technical skills, is a scenario of encounters. Also, these approaches among subjects, reveal the configuration of a cluster of social representations that are in play and allow you have the possibility to enter into a relationship, not only with each other but with the world. So that if the look to turn around, in education, the study of these social representations and linkages that are developing in practice, the approach to the subject, the reason for being of education could give, manifesting major changes in the look and listen to the work of educating and teaching the acts committed by crossing over "love another" as an act of educating.

Keywords: social bond, pedagogical act, authority and power

Introducción

Siempre que se intenta investigar y escribir sobre el campo educativo, la complejidad del abordaje se hace latente, pues no se sabe, qué de todo lo que se observa es lo prioritario en los procesos que ahí se dan; sin embargo, cada vez es mayor el convencimiento de que la educación sin sujetos, es un *sin sentido*; es decir, que ésta se debe a los sujetos y no sólo al perfeccionamiento de métodos, ni al diseño de programas cada vez más complejos y sofisticados, ni a la difusión y especialización de

contenidos, pues ninguno de ellos tiene razón de ser, si no se voltea la mirada a los sujetos y a las representaciones que éstos hacen de los discursos y acciones que se dictan, so pretexto de educarlos.

Pensar en sujetos, es pensarlos como dinámicos y no pasivos, como lo llegan a reflejar los actos homogeneizadores, que con el aval de discursos de igualitarismo, de derechos y de desarrollo de capacidades, llegan a paralizarlos, e incluso, en ocasiones, a anularlos, pretendiendo colocarlos en receptores pasivos de lo que han de necesitar para enfrentar el mundo actual. No obstante, y a pesar de estos esfuerzos apaciguadores, los sujetos se las arreglan, de tal forma que, mediante diferentes representaciones que ellos hacen de eso que les llega, muestran que hay una singularidad que los caracteriza y que se conforma por su propia historia y maneras de ver el mundo. Que los hace únicos e irrepetibles, de tal forma que, los discursos que vierten reflejan esta singularidad. Dichos discursos pueden trazar ciertas huellas que nos acerquen a los sujetos y a la representación que ellos hacen de su *estar* y *ser* en el mundo, por lo que en la reconstrucción de las prácticas educativas habría posibilidad de la escucha de esos discursos, que a la vez que nos acerquen al sujeto, permitan una escucha y una mirada diferente de los procesos educativos, pues se estaría en un adentro, y no desde el deber ser y el ideal social de la educación.

Así pues, como se ha mencionado, la posibilidad del acercamiento a los sujetos, a sus representaciones sociales y simbólicas que hacen del entorno escolar, tendrá que ver con la escucha y lectura que se haga de la diversidad de discursos que se vierten al interior del aula. Discursos que provienen de un colectivo, que se entretajan con los propios significantes que de ellos hacen los sujetos, dando paso a una simbolización particular que hace al sujeto social, también un sujeto singular. Por ello pensar en un abordaje de esto, desde las representaciones sociales, se hace pertinente, ya que

Esto se constituye entonces como una representación social que el niño ha construido ante este tipo de situaciones, ya que

La Teoría de las Representaciones Sociales, busca responder preguntas acerca del modo en que se forma nuestra visión de la realidad, que repercuten en nuestro diario accionar y por lo tanto tiene influencia en el modo en que nuestros alumnos aprenden (Hebe, 2005).

Ante esta complejidad, de la constitución del sujeto y de las representaciones que del mundo éste se hace, el seguir las huellas de sus discursos, inmersos en sus vínculos con los otros, en un lazo social, podrá irnos aproximando a la develación de procesos educativos con y para sujetos, que le apuesten, más que a procesos formativos, a “actos pedagógicos”, pedagógicos en cuanto “actos de amor”, en lo que se finca un vínculo con el otro. A decir de Gerber (1990)

Si el individuo resigna su peculiaridad en la masa y se deja sugerir por los otros, recibimos la impresión de que lo hace porque siente la necesidad de estar de acuerdo con ellos y no de oponérseles, quizá entonces por amor de ellos. Es así como “Eros”, el amor, el poder que lo “cohesiona todo en el mundo” hace el lazo social. “Eros es, en efecto, el único poder capaz de vincular a los hombres y organizar las sociedades. La educación es una forma de lazo social. Su abordaje desde la perspectiva psicoanalítica exige, ante todo, definir qué tipo de lazo es el que ella establece...; todo lazo social es, en última instancia, un vínculo de amor de un tipo especial, que depende de “pulsiones desviadas de su meta originaria”.

Es así, como la necesidad de ir a los vínculos entre los sujetos educativos, insita al adentramiento de los escenarios donde los sujetos los ponen en juego; sin desde luego por ello, descontextualizar tales escenarios de su correspondencia con momentos histórico-discursivos a los cuales se deben y que enmarcan un orden social, económico, político y cultural. Este abordaje de los escenarios y actores educativos, podrá mostrar cómo se van acomodando las acciones, discursos, representaciones sociales y simbólicas, vertidas en torno a la educación y qué tan cerca o no estamos de que lo que se dice en el discurso educativo impacte en las prácticas, y más aún en los sujetos.

Ante esta latente necesidad, métodos, como los cualitativos, y en particular el etnográfico, aportan herramientas valiosas que permiten una mirada desde dentro, desde los sujetos en sus prácticas. De ahí que este trabajo, que le apuesta a la reconstrucción de esas prácticas y al rescate del sujeto, se haya valido de la etnografía, como método de investigación, para trazar ciertas huellas que permitan mirar y escuchar desde otro lugar.

Asimismo, el objetivo de este estudio fue abrir un espacio para las voces de los actores de los procesos educativos, en este caso de una primaria pública en el Estado de México, considerada como escuela “marginada” por la zona económica y geográfica en la que se halla, con el fin de que esas voces develen sujetos en vínculo e inmersos en sus representaciones sociales y simbólicas que dan sentido a la dinámica escolar.

Metodología del estudio

Planteamiento del problema

Hablar de fenómenos sociales, como es el caso de la educación, es aceptar la plena participación de sujetos en su composición social, es decir en su convivencia con los demás; en un intercambio de ideas, afectos e intereses. Tal intercambio, tiene como escenario la escuela; entendida ésta como una institución social, que responde, en términos generales, a las características de la sociedad, y albergando un cúmulo de representaciones sociales, que dan cabida a una historicidad y determinación específica. En este sentido, de albergar y reproducir un cúmulo de representaciones sociales, Moscovici señala:

...desde una perspectiva esquemática, aparecen las representaciones sociales cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significantes o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación. Agrega además que las representaciones sociales tienen una doble función, hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible ya que lo insólito o lo desconocido son amenazantes cuando no se tiene una categoría para clasificarlos. (Citado por Mora, M., 2002, p.7)

De ahí que el sistema escolar, hace grandes esfuerzos por clasificar, categorizar y tratar de controlar, las diferentes formas de comunicación y convivencia entre los sujetos que se encuentran en un espacio común, sin que por ello no se aspire a que esto se reproduzca en otros espacios sociales. Para tal tarea, la escuela se vale de la autoridad simbólica que en el imaginario social tiene, para, a través de las acciones y discursos que en ella tomen forma, trasciendan sus muros e impacten en la comunidad. Esta función de la escuela, auspiciada por una responsabilidad social de “educar” y

formar “buenos” ciudadanos, se traduce como una representación social, de tal forma que los discursos que de ella emanen, se conviertan en comunes para todos y se instituyan como rasgos de una identidad social.

Es importante señalar que cuando se habla de representaciones sociales, no se atribuye lo social al sólo hecho de ser colectivas, sino por haberse conformado en la interrelación y la intersubjetividad de los vínculos sociales de los sujetos.

Es así, como la educación formal, se ha convertido en una instancia relevante de toda sociedad, a la cual se le ha otorgado el poder de ejercer mecanismos de “evaluación y acreditación” de las capacidades y conocimientos de los sujetos; sin que por ello se evite que, al mismo tiempo que responde a ese mandato, sea un espacio de configuración de subjetividades, discursos y representaciones sociales. De tal modo que, la función de la escuela, como representante oficial del resguardo del conocimiento y del desarrollo de capacidades en sus educandos, se ve rebasada por encuentros y desencuentros, que en ocasiones no se ajustan a las disposiciones reglamentarias del “orden social” buscado; lo que conlleva a pensar la escuela como espacios únicos donde se conjugan múltiples componentes ideológicos, culturales, económicos, políticos y sociales”, que la hacen un espacio vivo.

De ahí que la práctica escolar, implique la interacción entre diferentes actores del proceso educativo, quienes a partir de historias y experiencia particulares, reproducen ciertas representaciones sociales que les permita entrar en vínculo con los otros, que han de compartir las mismas representaciones, pero con una apropiación singular que cada uno de ellos ha hecho de ellas.

Partir de la idea de que en las interacciones educativas, se manifiestan las representaciones sociales que los actores se han hecho del mundo, abre nuevas posibilidades de estudio en el ámbito educativo y de lo riesgoso que puede ser, seguir hablando de educación sin sujetos y por ende de los discursos y formas de vivir el mundo de los cuales se valen para existir. Un existir que se configura en el día a día, en lo cotidiano, en el lazo social de los sujetos, y que los muestra como sujetos dinámicos, con sus resistencias y apropiaciones singulares y colectivas, ante lo que la sociedad y la institución escolar les presenta.

Por todo esto, es que la intención de este escrito es compartir y reflexionar sobre las representaciones sociales y discursos que se conjugan en el día a día en dos grupos de primer año de una escuela primaria.

Método de estudio

Para poder alcanzar la intencionalidad del estudio, se recurrió a la etnografía, como método cualitativo de investigación.

En la actualidad, diversos investigadores se han preocupado por teorizar acerca de estos métodos de estudio; por ejemplo Rockwell, en su trabajo “Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)”, plantea algunos puntos que se han polemizado sobre las corrientes cualitativas, sobre todo por autores afines a corrientes positivistas y de convergencia con el método científico.

Entre las cosas que más se ha cuestionado a estas aproximaciones metodológicas, es la presencia de la “subjetividad”, versus la tan buscada “objetividad”; ante lo cual, los que son afines a lo cualitativo, han mencionado de lo inevitable que resulta dejar de lado lo subjetivo, por el sólo hecho de negarlo, ya que en toda investigación siempre se cuele algo del investigador, pues la subjetividad de éste, no se puede dejar de lado, a voluntad de un método.

En este sentido, Rockwell dice

...la construcción de los registros de campo, su propósito no es tanto lograr la “objetividad” como asegurar la “objetivación”, por escrito, lo más amplia posible de la experiencia de campo del etnógrafo como sujeto, de tal forma que ésta pueda someterse después, repetidas veces a la reflexión y al análisis. La objetividad es más bien logro, siempre relativo, del proceso de análisis, logro que se debe más a la consistencia y coherencia del trabajo conceptual que a las condiciones de la percepción primaria en el campo. Es un logro que es tanto más sólido, cuanto más se haya podido incluir conscientemente, en lugar de eliminar, en los registros y notas de campo, la subjetividad afectiva y cognitiva de uno en el proceso de campo. La reflexión sobre esta subjetividad y sus implicaciones en lo que se construyó, observó y registró en el campo, es una condición necesaria para el análisis etnográfico. (Rockwell, 1987, p.17)

Por otro lado, también se ha criticado el problema del empirismo en la investigación cualitativa, ante lo cual la autora señala:

...siempre se ha hablado del empirismo como problema del proceso investigativo, pero nunca se ha explicado como solución en el plano metodológico...El reconocimiento que existen conceptualizaciones implícitas necesariamente en cualquier descripción etnográfica, mostró que justo era el trabajo teórico el que permitiría una mayor explicación de las conceptualizaciones usadas y a la vez un mayor acercamiento al mundo empírico...para lo cual se requiere tomar la descripción de los hechos observados, a un estado consciente y explícito, mediante un trabajo teórico continuo..., de ahí la importancia de comprender la relación entre la teoría y el conocimiento local (Rockwell, 1987, p.p.2 y 3).

Así pues, el campo de lo cualitativo ha tenido que ir atravesando por una serie de obstáculos y desacreditaciones, sin embargo cada vez va ganando más terreno, sobre todo con aquellos que han dado la vuelta hacia el sujeto, sus prácticas y sus relaciones.

Bajo este escenario, se recurrió a las siguientes técnicas de investigación:

- a) Observaciones en dos aulas de primer año de una escuela primaria pública del Estado de México. Se eligió el primer grado, debido a que el ingreso a un nuevo sistema escolar, muy diferente al que se vive en el ámbito preescolar, permitiría mirar cómo los sujetos se incorporan a nuevos espacios sociales, donde las normas, los discursos y los saberes se tejen de forma distinta a la referida en el nivel escolar del cual provienen; o incluso al del hogar, pues algunos de esos niños, es la primera vez que tienen un acercamiento con la escuela. Lo interesante es dar cuenta de cómo se configuran las representaciones sociales y simbólicas de esos niños en su ingreso a un espacio escolar nuevo para ellos.

El instrumento utilizado para las observaciones fue el diario de campo. Al principio se hicieron anotaciones generales de todo lo observado, cuidando fueran escritos muy descriptivos, evitando juicios de valor e interpretaciones. Se registró tanto horarios, características de los espacios físicos, características de los grupos, docentes y diálogos entre los sujetos, tanto en el aula como en áreas

comunes como el patio. Las observaciones se llevaron a cabo de manera intercalada, un día un grupo, otro día otro, con una asistencia de 2 veces por semana, durante 30 observaciones en total.

- b) Entrevistas, no estructuradas, a manera de conversación, con profesores, niños, padres de familia y directora.
- c) Revisión bibliográfica.
- d) Para el análisis de lo recabado, se establecieron categorías de análisis, siguiendo la propuesta de María Bertely (2001).

Es importante recalcar, que buscando la congruencia con la singularidad que pretender mostrar un trabajo de corte cualitativo, se evitó en todo momento hacer generalizaciones que inmovilizarán el dinamismo inherente al sujeto y sus prácticas, y por ende a los procesos sociales que surgen de ello.

Resultados de la investigación

1. La escuela como institución social

La escuela no sólo es considerada, por sociedades como la nuestra, la principal poseedora y transmisora del conocimiento, sino también la única facultada para dar validez al saber adquirido; del mismo modo que propone y avala niveles de diferenciación para cada individuo, dentro de la estructura social a la que ella representa y a la cual debe su existencia.

La escuela desde la modernidad, constituye un espacio público, en el cual la sociedad y sus representaciones en el Estado se configuran y redefinen. Desde esta perspectiva en el contexto escolar se producen y reproducen las significaciones sociales y políticas macro y micro que constituyen la vida social política de los sujetos y sus identidades (Rendón, S., 2011).

Es así, como la escuela más allá de ser un recinto de conocimiento y desarrollo de capacidades, sea un espacio social y de socialización, de intercambio de subjetividades y de reproducción de representaciones sociales, ya que

Un espacio social refiere a las zonas donde se establecen relaciones, se plantean conflictos o pugnas por el sentido del mismo espacio, donde se producen encuentros y desencuentros, negociaciones, reciprocidades,

indiferencias, autoridades o jerarquías, rituales legitimados o no, rutinas admitidas o sancionadas, etc. Un espacio social es complejo, no lineal. En cuanto tal, es posible trazar una topografía, representando los lugares y distribución en él; pero debemos también comprender una topología, es decir, el sentido que ellos tienen para los sujetos que en ellos circulan y establecen diversos tipos de encuentros (Huerger y Morawicki, 2009).

En este énfasis de ser un espacio de encuentros y desencuentros, es donde hace falta mirar, de tal forma que al hablar de educación no se omita hablar de sujetos en relación, y por lo tanto en configuración. Sin embargo, es más que sabido que esto genera cierta alteridad, por la dificultad que implica dar cuenta de esto, que a la luz de la ciencia, abusa de subjetividad y poca eficienticidad, por lo que es más sencillo hablar de métodos, técnicas y contenidos por transmitir, que hablar de sujetos en formación. Por esto, es que discursos como los de Durkheim prevalecen hasta nuestros días, y que han llevado a seguir poniendo el énfasis en la función social de la escuela, como transmisora y reproductora de valores y actitudes, es decir, como representante de la

...acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no son maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exige de él la sociedad política en su conjunto y el medio espacial al que está particularmente destinado (Delval, 1986:18).

Otra aportación en este mismo sentido de la función social de la escuela lo hace Delval (1986) cuando afirma

...los adultos preparan a los jóvenes para convertirse, lo más posible, en adultos iguales a ellos mismos, transmitiéndoles creencias, valores, actitudes, temores y esperanzas. De esta forma, la escuela tiene un papel enormemente conservador y que contribuye poderosamente a mantener el orden social haciendo que la sociedad cambie lo menos posible con el sucederse de las generaciones.

Estudiando un poco más a Durkheim, vemos que analiza los procesos educativos a través de su evolución en las distintas sociedades, desde un enfoque sociológico. Él parte de la idea de que el hombre se constituye por

...dos seres que aunque sean inseparables, salvo por abstracción, no dejan de ser distintos. Uno está hecho de todos los estados mentales que sólo se refieren a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal, es el que se podría llamar el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes de que formamos parte; tales son las creencias religiosas y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de toda clase. Su conjunto forma el ser social. (Ibarrola, 1985)

Sin duda surgen algunas interrogantes con respecto a la concepción que tiene Durkheim del hombre, sobre todo en conceptos como: “vida personal” y personalidad (qué entender por ellos y en función de qué). Cabe cuestionar ¿si en su composición social el Sujeto no presenta algún tipo de personalidad? O acaso, ¿el hombre es capaz de manifestarse, separadamente, como un ser con emociones, sentimientos y procesos mentales únicos; y en otras ocasiones convertirse en un ser social, no compatible, quizá, con su “otro ser”?

Continuando con Durkheim, él opina que una vez identificada esa dualidad en el ser humano, se puede trabajar en el ámbito educativo en la parte concerniente al ser social. Incluso menciona que “construir ese ser en cada uno de nosotros, es el fin de la educación”. Así como también “cultivar lo mejor del ser humano: su ser social”.

Para poder entender un poco el trabajo e ideología de este autor, es necesario ubicarlo en el contexto histórico, político y social en el cual se desarrolló. No se puede olvidar que es considerado pionero de las corrientes sociológicas en educación y los aportes que sobre ello dejó han servido de base para nuevos cuestionamientos en esa línea de investigación.

Durkheim hablaba de una educación y sociedad ideal, lo que es sin duda, un campo totalmente abstracto, distante de la realidad. Por ello, cabe señalar algunas interrogantes que vienen a mi mente al respecto: ¿cómo se explican las acciones y prácticas educativas en un campo de trabajo totalmente abstracto?, ¿cómo alcanzar el “ideal” en un contexto práctico, con sus contradicciones y cambios?, ¿acaso la educación en la sociedad contemporánea es aquella que nos está conduciendo a la educación ideal, en busca de esa sociedad “ideal”?, o bien ¿acaso los rompimientos en

las estructuras sociales que han dado muchas de las veces, en detrimento de las propias sociedades, no han sido causa y efecto de las contracciones existentes en las mismas? Muchas de estas utopías aún persisten en la actualidad, pues se tiene como meta alcanzar lo que debiera ser la educación, la escuela, el alumno, el maestro, los padres de familia, etc., y en función de ese “ideal” se diseña el curriculum y se evalúa el sistema educativo.

Al surgimiento de la escuela, con su carácter de obligatoriedad, ésta comienza la tarea de cumplir con dos funciones principales, que según Delval (1986) se presentaron en el inicio de ésta: mantener a los niños ocupados mientras sus padres trabajan y enseñarles a respetar y aceptar el orden establecido, mediante la transmisión de valores. Los conocimientos ocupaban un lugar mínimo y sólo debían darse aquellos que pudieran facilitar el que los niños se convirtieran en mano de obra para el sistema industrial, para lo cual era necesario proporcionarles algunos conocimientos. Sin embargo, otros autores han visto a la escuela como un instrumento para la liberación del hombre y para el progreso social. Razón por la cual la escuela se conformó como una institución social, con un carácter estatal. Es así como la escuela, considerada como institución estatal, “es transformada automáticamente en vocera o representante unívoca de la voluntad del Estado. Tiene una historia documentada que da cuenta de su existencia homogénea y homogeneizante, como unidad de un sistema” (Aguerrondo, 1993) A este respecto, De Azevedo (1973) dice “la necesidad que tienen las sociedades de institucionalizar la educación, más que como forma de organización, es como medio de dominación y sometimiento por parte de los grupos en el poder”.

Asimismo, autores como Zuñiga (1993) señalan: “la escuela y el saber escolar responden a una formación social y sus características atienden a criterios de orden político en los que privan intereses de la clase social en el poder”. En cuanto a esto, Durkheim, afirmaba que las normas y leyes expresadas por la institución se ajustan a la necesidad que toda sociedad tiene de reproducir sujetos que le permitan perpetuarse. Él no niega la parte sometidora que por naturaleza pudiera tener la institución sobre los individuos, ya que,

...en la realidad ellos mismos están interesados en esa sumisión, porque el nuevo ser que la acción colectiva, por medio de la educación, edifica así en cada

uno de nosotros, representa aquello que hay de mejor en nosotros, lo que hay en nosotros de propiamente humano. El hombre, en efecto, no es un hombre, sino porque vive en sociedad (Ibarrola, 1985).

Vale la pena hacer notar que esta postura del autor, en cuanto a la función de la educación, y por ende de la escuela, se centraba en aceptar la necesidad que tiene la sociedad de que los sistemas educativos reproduzcan sujetos con los valores predominantes en esa sociedad, a fin de ir formando el hombre ideal. Sin embargo, años después Gramsci, hace un análisis de la institución escolar, a partir de su carácter estatal. Este autor resalta la función reproductora y sometedora de la institución escolar, negativo para la evolución de los grupos sociales. Él considera que la función del Estado es un “complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clases dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados” (Portantiero, 1985).

En esta misma idea de las corrientes teóricas críticas, en los años 20's las teorías de *conflicto* o de la *resistencia* trabajaban con postulados *reproduccionistas*, que tratan de demostrar el “error” de aquellos planteamientos que niegan la posibilidad de que ocurran contradicciones y luchas de conflicto en los grupos sociales, en específico en la escuela. Por ello estas corrientes de pensamiento, incorporan una parte antagónica de la reproducción social, a la que llamaron *resistencia* y que, de algún modo, trata de explicar al hombre en su desarrollo en el ámbito social, en el que participa y genera frentes en contra de la supuesta reproducción social y cultural (Ibarrola, 1985).

En este sentido de la concepción social de la escuela y de la educación en general, Giroux menciona

...las escuelas son espacios sociales caracterizados por currícula abierta y oculta por grupos jerarquizados, según sus habilidades o conocimientos, por culturas dominantes y subordinadas por ideologías de clase en competencia. Por supuesto, los conflictos y la resistencia se desarrollan dentro de las relaciones asimétricas de poder que siempre favorecen a las clases dominantes, pero el punto esencial es que hay campos complejos y creativos de resistencia en los cuales los mensajes principales de las escuelas, a menudo se rehúsan, rechazan

y descartan, a través de prácticas mediadas por la clase social, la raza o el sexo (Ibarrola, 1985).

En sintonía con este autor, se puede decir que la escuela representa una institución autónoma que proporciona espacios de comportamiento y representa una fuente de contradicciones que llevan a la disfuncionalidad de los intereses materiales e ideológicos de la sociedad. Dicha disfuncionalidad ha permitido y permite la evolución de las sociedades. Lo que pareciera dominante puede ser superado por la resistencia que de ello se genere, ya que la institución escolar también es un espacio ideológico, cultural y político constituido por las interacciones sociales de los individuos, en su vivir diario.

Con estas posturas se abren posibilidades para estudios al interior de esos espacios escolares y de convivencia, que atienden tanto a la dinámica de encuentros y desencuentros, de intercambio de subjetividades, regulados por normas y disposiciones vigentes. Hay autores que han denominado a esta otra parte del quehacer educativo como “currículum oculto”. Término desarrollado en los años 60’s con respaldo de trabajo de Freire y Jackson (1968) con su libro: “La vida en las aulas”, donde bajo una mirada etnográfica y de reconstrucción de las prácticas, este autor muestra lo que en el día a día se manifiesta en las aulas y que no atraviesa por ningún currículum oficial.

Autores más recientes, como Díaz Barriga, han utilizado otras categorías de análisis de la función de la escuela, refiriéndola como *una* “institución creada con el programa de modernidad que refleja el proyecto de modernidad social instaurada por la burguesía” (Escobar, 1985); En todo momento este autor menciona la relación o correspondencia existente entre las estructuras sociales y la escuela, por lo cual los niveles de orden y poder presentes en toda institución escolar, no son más que parte de lo que en la sociedad prevalece. La institución escolar, junto con el Estado, considerada como guardián del orden público, no hace más que cumplir con la función que le ha sido encomendada.

En cuanto a esto del orden, otros autores han enfatizado que éste es inherente a toda sociedad, pues sin él, tal vez no funcionaría como tal. Aquí lo importante es cuestionar el tipo de ordenamiento que se presenta en la actualidad, no en sí la existencia, o no, de un orden. Generalmente en el campo educativo, esa necesidad de

orden se traduce en “disciplina”, cosas que son totalmente diferentes. El orden va más allá de normas que promueven ciertos valores o formas de comportamiento, pues aún en lo que pareciera un “caos”, existe cierto orden. Esto se sostiene, en su forma menos compleja, por un efecto dialéctico de ordenamiento del mundo, es decir, ante todo orden, hay cierto desorden que permite distinguir y dar sentido a éste, porque de otra forma sería imposible, por un lado apreciarlo y por otro, buscar su mejora. Desde otra perspectiva, más en términos de disciplina, con la cual se asocia con frecuencia estas estructuras de orden al interior de las escuelas y de la sociedad, los alumnos una vez que se enfrentan a las normas escolares, o incluso a la autoridad de los adultos, comienzan a centrar su atención en las formas que podrían tener para burlar, de la mejor manera, eso que ellos ven como una imposición e incluso una “violación a su libertad”. Empieza una constante búsqueda de salir lo más librado posible de esas “infracciones a la ley” y el estar en constante peligro de ser sancionado, parece que se va volviendo parte de su quehacer.

Para el establecimiento del orden, Max Weber, definió 3 instancias para ello: a) la legal, regulado por leyes y reglamentos; b) la tradicional, referida a la tradición, creencias y santidad de los ordenamientos y poderes señoriales y; c) la carismática, apoyada en la devoción afectiva entre las personas. (Díaz Barriga, en Bicecci et al, 1990) Haciendo una traducción de esto en la práctica educativa, se podría ejemplificar con lo siguiente:

a) En lo legal: el conjunto de normas y reglamentos escolares, así como todos los procedimientos y planes de estudio, y en general todo lo incluido en el currículum oficial. (requisitos de inscripción, evaluaciones paródicas, horarios, uso de uniforme, material de trabajo y su presentación, etc.).

b) En lo tradicional: a pesar de que la Constitución establece un laicismo en las escuelas, hoy en día la predominancia de las instituciones privadas a cargo de congregaciones religiosas, utilizan estas instituciones para la transmisión de prácticas religiosas y de la difusión de la fe. Otra manifestación de lo tradicional, es la formación de sujetos que se adapten a las características sociales operantes, a las normas de conducta y convivencia prevalecientes en diferentes ámbitos sociales y a los cuales la escuela lo tendría que preparar.

c) En lo carismático: la constante “etiquetación” que el profesor o la escuela en general hace de sus estudiantes y la repercusión que ello trae como representación social y simbólica, pues proviene de una figura de autoridad análoga al modelo a seguir, que los coloca en una situación vulnerable por venir de tan reconocida figura, que representa esa parte del orden social que le dará cabida como miembro.

Entre estos elementos se resaltan 2: el poder y la autoridad, componentes sociales que tienden a moldear las relaciones humanas. Delval (1986), un estudioso de los espacios sociales donde el poder y la autoridad hacen presencia, menciona

El niño no desconoce las nociones que lo definen como alumno y las asume de manera peculiar. Su primera respuesta, francamente defensiva y con amplia gama de matices, consiste en transgredir la norma, y por ende a la autoridad, lo que no siempre logra ser superado. La temida desobediencia (indisciplina) responde en el niño a la necesidad de crear situaciones que le den cabida, frente a las exigencias que subyacen a la observancia de lo que debe ser. Dado que el niño no es convocado a participar en la creación, recreación y conservación del mundo escolar, en el entendido de que la pauta de su inserción en el mundo adulto está condicionada al “cuando seas grande vas a hacer lo que te parezca”, es natural que haga lo que estime razonable cuando dispone de un espacio que le permita expresarse.

Así como esto, existen otras formas de hacer uso de las representaciones sociales de las figuras de autoridad y poder, que provocan resistencia en los sujetos a fin de salir lo más librado posible del ejercicio que de ellas haga la institución escolar. Con lo que se abre la posibilidad de cuestionar la angustiante necesidad de los sistemas sociales, que a través de sus instituciones, como la escolar, pretenden acallar las voces y miradas de los sujetos, anteponiendo normas y métodos que lleven a la construcción de sociedades donde la eficacia y la eficiencia sean su estandarte, incluso bajo la premisa de subordinar al Sujeto a estos postulados. Para tal propósito, la escuela parece ser la mejor opción.

Aún y cuando en el discurso actual se ha empezado a hablar de una educación humanista, donde el rescate del *ser* se haga latente, las prácticas, muchas veces muestran que la especialización en los métodos, la técnica y el conocimiento, siguen

siendo una prioridad, generando en algunos, síntomas de angustia, pues ahora los actores educativos se enfrentan a un deber ser que se llega a supeditar a un deber hacer. Esto es predominante a pesar de que los discursos versan sobre propuestas de fomentar el ser y los encuentros humanos, que se ven opacados por las exigencias operativas que resaltan el cumplimiento de extensos programas, así como a la urgencia de dar resultados que lleven a la eficiencia terminal. Reproduciéndose de esta manera, formas de actuar y de ver el mundo, que van más allá de discursos bien intencionados.

Por todo esto es que el abordaje de las representaciones sociales que aparecen en la dinámica del aula de clase, se convierten en una opción de acercamiento a los sujetos sociales porque entran en vínculo.

2. La vida cotidiana en el aula escolar

En este apartado se presentan las prácticas cotidianas en dos grupos regulares de primer año de la escuela primaria visitada, donde se encontraron grandes semejanzas, pero también importantes diferencias entre ellos. En cuanto a las diferencias más notorias, están las atribuidas a las características propias de cada profesora, así como a los rasgos personales de cada estudiante que hacen del aula un espacio de relaciones únicas en cada salón.

Referente a las semejanzas, se pueden observar ciertas directrices que se siguen en el desarrollo de una clase, sobre todo las que tienen que ver con aspectos académicos, y que corresponden en gran medida, a los lineamientos rectores de la institución escolar y del curriculum en general.

Por otro lado, tanto las semejanzas como las diferencias, se ubican también en el curriculum oculto, y que están asociadas con pautas formadoras y configuradoras de sujetos, que se manifiestan en las relaciones interpersonales.

2.1 Aspectos normativos en las relaciones dentro del aula.

Al hablar de normatividad, se pueden pensar en, por lo menos dos formas de manifestarse: una explícita y otra implícita. En cuanto a lo explícito de la normatividad, esto se refiere a la serie de normas y reglas expuestas en el curriculum oficial y que tienen una cobertura general en todas las instituciones escolares. En esta normatividad

también se incluyen las normas creadas por cada escuela, de acuerdo a su propio funcionamiento, objetivo, contexto e historicidad. La característica principal de este tipo de normatividad es que se muestra de manera abierta a los sujetos, es decir, se establece como el conjunto de normas que son de conocimiento público y dictadas para toda institución escolar.

Por su parte, la normatividad implícita, es el conjunto de pautas generales que aparecen en las relaciones diarias entre los sujetos, y que adquieren un carácter normativo cuando los sujetos involucrados las reconocen como necesarias para sus relaciones, haciéndolas obedecer y obedeciéndolas. Cuando esto ocurre es porque, de algún modo, los individuos han realizado un “pacto de aceptación”, aunque esto no se haga de forma consciente y explícita, es decir que se diga en palabras. Esto se puede ilustrar en el hecho de que las personas pueden entablar una relación, aunque no haya un reglamento explícito que indique cómo habrán de relacionarse, ni mucho menos en las maneras en que establecerán lazos afectivos, sin embargo hay códigos o representaciones sociales que les permiten convivir entre sí.

2.1.1 La autoridad y el poder

En los grupos observados, estos dos elementos, la autoridad y el poder, se revelan con gran claridad, pues las maestras tratan en todo momento de conservar y hacer respetar su autoridad y poder dentro del salón de clases.

Algunas constantes manifestaciones de ello aparecen al escucharse todo el tiempo: *“¡no quiero que se pare nadie!”*; *“¡todos sentados!”*; *“sí puedes ir al baño, o nadie va a ir al baño”*; *“ahorita regreso (o incluso salirse sin avisar) continúen trabajando”*; *“para calificar el ejercicio, me esperan en su lugar ahorita paso o pasarán por filas”*; *“ustedes primero y luego ustedes”*; *“ahorita no voy a calificar a nadie porque estoy ocupada”*; *“si no obedeces, te voy a llevar a la dirección, o le vamos a llamar a tu mamá”*; etc.

En estas frases se alcanzan a ver la autoridad y el poder que representa la figura de ser no sólo el profesor, sino el además el adulto. Estos mandatos, con frecuencia se asocian con cuestiones de control, de dominio y toma de decisiones. Mandando el mensaje de que la maestra es quien decide qué hacer o qué no hacer; lo que está

“bien” o “mal”, que se van conformando como un conjunto de valores que llegan a convertirse en una norma para los alumnos.

Así mismo, dicha autoridad y poder, van acompañados de un posible castigo, en caso de no ser respetados. Vale la pena aclarar, que al hablar autoridad y poder, de inmediato se traduce en normas que se dictan para hacer valer ese poder que da el estar en el lugar de la figura de autoridad. Normas que no siempre se institucionalizan y quedan explicitadas para el conocimiento de todos, sino que también se manifiestan como normas de convivencia consensuadas por ciertas representaciones sociales que ocurren por la sola dinámica que implica el lazo social, y que van dando un lugar a cada sujeto en función de esos espacios de autoridad y poder.

A continuación se presentan algunas viñetas de las prácticas observadas y que ilustran el ejercicio de la autoridad y el poder dentro del aula, y cómo ese ejercicio tiene lugar por las representaciones sociales que lo avalan.

En los dos casos que se presentan, las maestras se ven presionadas por una serie de requerimientos que deben cumplir y que muestran la bajada en cascada de la presencia de figuras de autoridad y poder, propias de toda estructura social.

En una ocasión, en los últimos meses del ciclo escolar pasado, la subdirección pidió a la dirección de la escuela que las maestras de primer año mandaran para su exposición, los cuadernos de trabajo de manualidades realizados por los niños durante el ciclo y que se emplea para ejercicios de maduración en los estudiantes. Ninguna de las dos maestras había formado dicho cuaderno, por lo que unos días antes de la fecha señalada para entregarlos, les pidieron a los niños que lo compraran y terminaran. No todos los llevaron, por lo que se destinaron dos días, del trabajo en aula, para que los niños lo hicieran y el escenario fue el siguiente:

En el salón de la maestra “Y”

Hay muchos niños parados, se ve un ambiente diferente al resto de las clases. Varios niños se dedican a recortar dibujos o papel de colores; otros niños los pegan en los cuadernos maquilla que se están conformando para entregarse en nombre de todo el grupo. La maestra en su escritorio también recorta y pega.

Otros niños, los menos, hacen una plana en su cuaderno, pues al parecer no trajeron material para trabajar.

Maestra: los que ya terminaron, dos márgenes para tarea, ¡a ver rápido!

La maestra anota algunas sumas en el pizarrón

Niño 1: ¡sumas! (en expresión de alegría)

Maestra: ¡se van apurando porque las voy a borrar, Ambrosio, José y

Guadalupe: ¡no amores, apúrense para terminar lo que están haciendo. (niños que trabajan en el cuaderno maquilla)

La maestra comienza a recoger las cosas que están sobre su escritorio y selecciona los cuadernos maquilla que llevará a la dirección.

Muestra: los que ya terminaron de copiar guarden sus cosas. Los que no compraron su cuaderno maquilla, ya no lo compren. ¡a ver Eduardo ¿ya copiaste la tarea?! ¡Francisco ve a preguntar la hora!

Francisco: son las 18:11

La maestra sale del salón. Los niños se empujan, juegan y gritan.

La maestra regresa acompañada de un maestro.

Maestro: creo que así ya están bien, aunque no son muchos ejercicios (revisa los cuadernos maquilla seleccionados por la maestra)

Maestra: pero qué querían que hiciéramos si a penas nos lo pidieron...A ver niños arriba sus brazos, a un lado, al otro. Recuerden que mañana no tenemos clases.

La maestra revisa los cuadernos a dos niños para saber si copiaron la tarea.

Suena el timbre y empiezan a salir los niños.

En el salón del otro primer año, a cargo de la maestra "A":

Los niños realizan algo similar a la actividad de la maestra "Y" (trabajan en cuaderno maquilla)

La maestra reparte algunas figuras hechas con papel lustre de colores, solo a los niños que llevaron su cuaderno maquilla. La maestra les enseña cómo formar algunas figuras de animales con los recortes que les entrega, y los pegan en el cuaderno.

A los niños que no trajeron el cuaderno maquilla, les pide que realicen planas sobre algunas palabras. Llega una maestra al salón

Maestra que llegó: *¿trabajando duro, verdad?*

Maestra: *sí, ahora se les ocurrió pedir cuadernos disque de maduración, en el turno de la mañana no, ¿verdad?*

Se va la maestra que había llegado

Maestra: *Diana háblale a la muestra "Y"*

Entra la maestra "Y"

Maestra: *Oye cómo hiciste tu tortuga*

La maestra "Y" le explica

La maestra "A" un tanto exaltada y preocupada, da unos golpecitos en su escritorios y les dice a los niños que trabajan en cuadernos maquilla que se apuren

Maestra "A": *¿quiénes traen su dibujo del borreguito que hicimos en el cuaderno de dibujo? (dos niños levantan la mano)*

Maestra "A": *¡les dije que no se les fuera a olvidar porque lo iban a necesitar para su evaluación!, ¡ay "Y" no lo trajeron, ¿qué hago?*

Maestra "Y": *no te apures, los míos tampoco lo trajeron (se va la maestra "Y")*

Los niños a los que se les dejaron las planas no las hacen y a veces juegan, platican o ven lo que hacen sus compañeros que tienen su cuaderno maquilla, mostrando cierto interés por lo que se está haciendo en ese cuaderno, por lo que algunos de ellos se acercan a ayudar a su compañero.

Maestra "A": *Santa, ayúdale a Juan y luego le ayudas a Erika (Santa es la niña más alta del salón)*

Una de las niñas (G) que realiza las planas, se levanta y se asoma por la puerta.

Maestra "A": *¡a ver a qué horas "G"! ¡apúrate, ¿no ves que te voy a dar todavía otro trabajo?!*

Maestra "A": *¡¿por qué no traes resistol?! (dirigiéndose a "L")*

Niño L: *yo le dije a mi mamá que me comprar resistol y no me contestó, luego le dije a mi papá del resistol y no me hizo caso.*

Maestra “A”: *les dije que trajeran hoy resistol porque lo íbamos a necesitar. Los que ya terminaron, vengan por su ranita para que la peguen, ¡apúrense!*

Así como este ejemplo, hay muchos más en donde se puede observar el tipo de autoridad y poder existente en las relaciones sociales y las representaciones sociales que se van configurando sobre estos, en los niños. Por un lado, la representación del adulto como figura de autoridad en el niño, se ve debilitada cuando éste se exhibe vulnerable ante las disposiciones de otras figuras de autoridad, como en este caso, la dirección de la escuela y ella a su vez supeditada a otras instancias, que le solicitan cumpla con ciertos requisitos. El final de esta cadena de figuras de autoridad, donde se ejerce el poder en diferentes órdenes, recae en el niño, quien se convierte en el más vulnerable de la cadena; pues él, por un lado tendrá que arreglárselas para obedecer las órdenes dadas por las maestras, y por otro lado, verse sólo ante esa situación, como en el caso de “L” a quien se le exige cumpla con lo dispuesto, enfrentándose a la vez ante la negativa y poder de dos figuras más de autoridad, sus padres, que parecen ignorar, no al niño, sino el mandato de la maestra (figura de autoridad para el niño) quedando descubierta la posibilidad de que hay momentos en que las órdenes, o incluso la autoridad se pueden quebrantar o minimizar, desde luego esto acompañado del sentido de responsabilidad con el que se va formando al niño.

Aunado a las representaciones sociales que se develan, de las figuras de autoridad y poder, aparecen dos elementos que se manifiestan en la dinámica escolar. Se trata de las órdenes y las contraórdenes.

2.1.2 Órdenes y Contraórdenes

Con frecuencia, en la práctica cotidiana ocurren ciertas inconsistencias en las instrucciones u órdenes que dan las maestras. En un momento pueden decir algo con respecto a una norma que aluda a una actitud a corregir en el niño, y posteriormente ignorar tal norma, o incluso decir lo opuesto a lo señalado con anterioridad, de tal forma que pareciera una contradicción, cosa que confunde en gran medida al que está en proceso de formación.

Estas aparentes contradicciones, sin duda son formativas y van configurando ciertas representaciones de lo que implica el cumplimiento y fuerza de una orden o

instrucción, lo que suele confundir a los niños, a la vez que les presenta un escenario en el que está latente la vulnerabilidad de las normas y por ende su quebrantamiento. A la par de esto, se llegan a deteriorar las figuras de autoridad, que por entrar en contradicción, quedan expuestas y fracturadas, permitiendo que, ante la inconsistencia de la orden, se busquen las fisuras por donde se puede salir librado de las consecuencias que pudiera traer infringir lo estipulado.

Cuando las inconsistencias son recurrentes, se puede llegar a decir que el niño ha aprendido a ubicar los momentos en que se puede no respetar lo señalado por la maestra, sin el menor temor de tener por ello, una sanción o consecuencia negativa.

Entre las órdenes que se dictan con mayor inconsistencia, están aquellas que se generan en tono de “amenaza”, acompañadas del aviso del castigo que se tendrá por ello, ya que la mayoría de las veces es casi imposible su cumplimiento por tratarse de señalamientos que rebasan toda lógica de poderse llevar a cabo. Por ejemplo: “si sigues parándote voy a llevarte a la dirección y te van a expulsar”, “el que no termine el ejercicio lo voy a reprobar y no pasará al siguiente grado”, etc.

En muchos de estos enunciados, sin duda, hay un no pensar lo que se está diciendo, pues la misma dinámica de la relación, en ocasiones va llevando los discursos a diferentes lugares y los *decires* se acomodan de formas diversas, como si alguien o algo más, hablara en cada uno de los actores, como ocurre con el uso de frases que son heredadas por las voces que han acompañado la historia particular de cada sujeto, y que se dicen como si fueran propias y más aún como si se estuviera consciente de lo que esas frases representan.

Algunos discursos que se rescatan de las observaciones y que pueden ayudar a ilustrar las órdenes y contraórdenes son:

En el grupo de la maestra “Y”

La maestra revisa un ejercicio de planas que pidió a los niños.

Llega un niño de otro salón avisando que necesitan vaya la maestra a la Dirección.

Maestra: *A ver, sentados todos, brazos cruzados y boca cerrada, así los quiero encontrar cuando regrese, voy a ver para qué me quieren en la Dirección.*

Niño 1: *sin respirar*

Maestra: *no se levanten, aguántense tantito, no me tardo.*

Se va la maestra y de inmediato algunos niños salen del aula, otros se ponen a practicar karate; otros brincan en las bancas, unos se patean, etc. Hay mucho ruido, casi nadie está sentado.

Los niños que se salen, entran corriendo porque ven venir a la maestra. La maestra llega y les pide que guarden sus cosas y que salgan a formarse.

Es importante señalar que la disciplina es concebida, en el marco escolar al menos, con una doble acepción; por una parte es un componente fundamental de ordenamiento para que los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo; y por otra, es en sí misma, un contenido a ser transmitido, es decir, alberga una serie de representaciones sociales que aluden a una estandarización de comportamientos de convivencia y de relación con el mundo, y en particular con otro. De tal forma, que se pueda dar cabida a pactos de comunicación y de respeto con el otro. Pactos, que la mayoría de las veces, no se consensan abiertamente y son impuestos por toda una tradición social que hace válida el que funja como autoridad dentro de la relación, sin que por ello no lleguen a ser asumidos por ambas partes como necesarios. La dinámica de la relación es tal, que en poco tiempo, el niño puede aprender que hay cosas que podrá hacer y, otras que no, aún y cuando no se le haya instruido explícitamente en ello, ya que la mayoría de ellas las adquiere y significa en su relación con el mundo y con los otros. Desde un punto de vista más individual, también se sabe que los actos de indisciplina molestan porque dejan al descubierto lo vulnerable que queda el sujeto cuando entre en relación con el otro, otro que no se sabe que ha de devolver y esa incertidumbre de no saber altera y produce malestar. Entonces las normas de disciplina y los ejercicios de poder que se tienen para hacerlas cumplir, bajan la angustia porque se puede tener cierto control sobre el otro y eso de más tranquilidad.

Para mantener esa tan deseada disciplina, los maestros recurren a una serie de instrucciones que lleven al alumno a los comportamientos disciplinarios esperados, aún y cuando se sepa de antemano que será difícil su cumplimiento. Tal como ocurre en la viñeta anterior, donde la maestra “Y” con una serie de indicaciones, hasta de juego, pide a sus alumnos no levantarse, ni hablar cuando ella no esté. Pareciera tan evidente lo imposible de que eso ocurra, que un niño agrega a las indicaciones: “*sin respirar*”.

Esta frase, encierra la representación y simbolización que el niño hace de lo que la maestra está solicitando: compórtate como un “muerto”.

Por esta fuerte presencia que llega a tener el discurso de la disciplina en la relación, es que algunos investigadores se han dado a la tarea de explorar en sus alumnos, qué representan para ellos las acciones disciplinarias que se les exige. A continuación se presenta un fragmento de una investigación realizada en una escuela en Argentina:

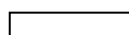
Los requerimientos de orden, silencio, puntualidad, respeto a la autoridad y obediencia en general, predominan en el discurso de los jóvenes entrevistados, relegando a un segundo plano a los otros componentes de la relación enseñanza-aprendizaje, como son los contenidos y las metodologías. Siguiendo esta idea, el rol disciplinario de la escuela emerge en el discurso de los jóvenes como el componente que funda la institución; la escuela aparece como el lugar en que se norman, normalizan y supervisan las conductas individuales y las relaciones sociales que establecen los niños y jóvenes, pauteando con esto, las conductas y las relaciones sociales futuras (Sapiains y Zuleta (2005).

En otra observación realizada en el grupo de la maestra “Y”:

Se encuentra en el salón la supervisora de zona, quien mostraba a la maestra algunas técnicas para la enseñanza de la lecto-escritura. La supervisora está colocada frente al pizarrón y explica a los alumnos. La maestra “Y” sólo observa.

Supervisora: *bueno “ratoncitos” vamos a ver la letra “B”...¿sí, “ositos”?...¿queda claro muchachitos preciosos? Pues había una vez una letra “B”, ¿cómo suena? (la supervisora hace el sonido de la letra), estaba tan solita que llamó a 6 amiguitas, otras letras consonantes (anota en el pizarrón “I”, “BI”), ¿cómo suena? (los niños y la supervisora hacen el sonido de la sílaba) ahora invitan a una vocal (escribe la “a”), ¿cómo suena? (los niños la pronuncian en coro varias veces) entonces la acomodamos en el pasillo..*

bla



bla

Supervisora: *¿qué es eso? (refiriéndose al dibujo)*

Niños: *¡un rectángulo!, ¡un cuadrado!*

Supervisora: *pues sí pero de qué está hecho*

Niño 2: *de letras*

Supervisora: *no exactamente (anota en el pizarrón lo siguiente)*

bla

Ta

bla

Niños: *¡Tabla!*

Supervisora: *si cambiamos la vocal por la “e”*

Niños: *ble*

Supervisora: *qué les parece si mejor por la “u”, para no ir “bla, ble, bli..” y ponemos “blu”. ¿qué cosas conocen que comiencen con “blu”?*

Niños: *¡blusa!*

Supervisora: *¡muy bien! (dibuja una blusa) ahora vamos a ponerle un nombre a una niña muy bonita (escribe Bla..)*

Niños: *¡Blanca Nieves! (la supervisora escribe Blanca)*

Dirigiéndose a la maestra “Y”:

Supervisora: *A mí me ha funcionado mucho así, hay que enseñarles con la “b” y la “B”. Saquen su cuaderno y escriban 3 veces “blusa” y “Blanca” con mayúscula y minúscula, pongan margen y fecha (casi ningún niño escribe)*

Supervisora: *es muy importante que hagan dictado de las palabras escribiendo 3 veces la palabra y luego el dibujo de la palabra, eso les ayuda a la memoria, a retener, pues porque nada más llenan planas y planas y no saben qué es.*

Niña3: *¿para qué pusimos la fecha? (esa misma niña me comentó: esa maestra (refiriéndose a la supervisora) es muy mala, muy mala siempre que viene nada más grita y nos regaña mucho, cuando no está la maestra “Y”, nada más dice que hagamos cosas y ni las revisa.*

La supervisora permanece en el aula aplicando dictado a los niños y explicándole algunas cosas a la maestra.

Esta viñeta, sin duda, da para diversos abordajes: se podría hacer una reflexión pedagógica y didáctica de la enseñanza de la lecto-escritura; o bien de la percepción y representación que tienen los niños de las figuras de autoridad y cómo hay niveles de

autoridad (la maestra que es la autoridad para ellos, es expuesta y colocada en el lugar de alumna de la que es para ella su autoridad); sin embargo en este caso se resaltaré la desconfianza que generan las órdenes o instrucciones de trabajo a las que no se les da un seguimiento y que el niño percibe como incongruente. Además de que las ordenes provienen de alguien en quien no se confía y que se le escucha falso, abriéndose por todo ello la posibilidad de desobediencia de la orden.

Esta representación que se ha hecho el niño de la incongruencia, tanto en las órdenes como de las figuras de autoridad y poder, hace que surja en él la apatía por realizar el ejercicio, desobedeciendo la orden. Es importante resaltar cómo los niños no se quedan con el discurso literal de la supervisora, quien se dirige a ellos con frases amorosas, sino que anteponen la representación que han hecho de ella, donde prevalece la imagen de alguien que es “mala”, que regaña, grita y no revisa (da seriedad) a lo que pide. Esta posibilidad de simbolizar lo que se percibe se debe a que

...las representaciones sociales responden a mecanismos internos. Moscovici (1985) describió dos procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación, y cómo esta representación transforma lo social. Ambos procesos se denominan, respectivamente:

- Mecanismos de objetivación
- Mecanismos de anclaje

El campo de las representaciones sociales se organiza en torno al núcleo figurativo, que constituye la parte más sólida y estable de la representación. Éste ejerce una función organizadora para el conjunto de la RS dando significado a los elementos presentes.

El núcleo se constituye a través de la objetivación por la transformación de los conceptos relacionados con un objeto en imágenes, lo cual permiten una visión menos abstracta del objeto representado. La objetivación puede definirse entonces como una operación formadora de imagen y a la vez estructurante. (Hebe, 2005)

Es importante hacer notar, que esta práctica de dejar ejercicios y no revisarlos, es muy común entre las maestras, y que va generando una serie de representaciones

sobre lo que implica, por un lado cumplir con las tareas encomendadas y por otro la utilidad que ellas tienen en la formación del alumno.

Esta situación se vuelve más compleja, cuando no sólo se deja la actividad, sino que además se avisa que se revisará, cosa que no siempre ocurre, dejando una sensación en el estudiante de desencanto, al principio y luego de que no todas las órdenes se deben cumplir.

En cuanto al desencanto, éste se presenta sobre todo cuando el niño está en proceso de identificación y de búsqueda de aprobación. Aprobación que se ve enaltecida, cuando el adulto le felicita y hace un reconocimiento a su labor realizada, como en el caso de la elaboración de sus tareas, en un dar gusto y complacer al otro del que se busca su aprobación y con el que ha de identificarse.

Así como estos ejemplos, se rescataron muchos más, ya que la investigación incluyó varios meses de observación, sin embargo, por cuestiones de espacio para la escritura de este capítulo, sólo se han presentado algunos.

Algo que se observa en las viñetas, es que en el día a día se van configurando representaciones sociales, que no se quedan a nivel del aula escolar, sino que se trasladan a otros espacios de socialización, donde los niños y profesores, sortean de formas diferentes el cumplimiento de las normas. Los niños, sin mayor problema aprenden que ante un: "nadie va a salir al baño", generalmente está latente la oportunidad de que no sea así; de tal forma que, se llega a observar "cierto placer" en el niño que sale al baño a pesar de que la maestra haya dado la orden que nadie lo haría. Se les observa caminando despacio, sonrientes y volteando para todos lados, como si esperaran que alguien viera el logro. Logro que se acentúa cuando, además de haber resaltado la inconsistencia de la orden dada en un principio por la maestra, y luego la contraorden que ella misma ejerce, la salida al baño le permite estar fuera del aula, e incluso tardarse y hacer otras cosas que nada tienen que ver con la necesidad de ir al baño, lo que podría suponerse, lo coloca en un lugar de cierto poder. Por eso, las constantes salidas al baño, que se inician e instauran en la primaria, se acentúan y se vuelven una práctica "normal" y recurrente en la secundaria e incluso en el nivel medio superior; a tal grado que esta situación se ha convertido en un "problema" para la mayoría de las escuelas, quienes han tenido que reglamentar estas salidas al baño.

A manera de cierre

Esta investigación arrojó diferentes categorías de análisis, todas ellas relacionadas con las representaciones sociales y simbólicas que se gestan y reproducen en las aulas escolares. Así como las maneras en que se dan los vínculos de socialización e intercambio de subjetividades de los actores y cómo es que en esos vínculos se van configurando los sujetos y las prácticas sociales, a las que éstos trasladan lo vivido en el aula, y viceversa.

Entre las categorías trabajadas durante toda la investigación estuvieron:

- a) La autoridad y el poder
- b) Las órdenes y contraórdenes
- c) La disciplina
- d) Los “tradicionalismos”
- e) La “diferenciación” un elemento presente en la relación
- f) La posibilidad de expresión en las relaciones
- g) El uso del tiempo en el aula
- h) La apropiación de los espacios físicos.

Espero en otro momento poder compartir otras categorías trabajadas, pero por el momento intentaré cerrar con las principales aproximaciones que se tuvieron de las categorías aquí presentadas.

La importancia que se le ha dado en esta investigación al análisis de las representaciones sociales y simbólicas, así como a la forma en cómo se dan los vínculos entre los sujetos dentro del aula, se debe principalmente a que no existen grandes diferencias entre los grupos observados, en cuanto a los métodos y técnicas de enseñanza. Éstos son muy parecidos, sin embargo los resultados académicos, y más aún la constitución de los sujetos, se manifiesta con grandes diferencias. Esto lleva a pensar que lo que tanto preocupa a la educación, el rendimiento académico y el aprendizaje, la mayoría de las veces no atraviesa por los métodos o técnicas empleadas, sino por la forma en cómo se dan los vínculos entre los sujetos *so pretexto* de ser educados. Y más aún, de la apropiación y simbolización que éstos hacen de su estar en vínculo con los otros, ya que

La percepción de la realidad no es un proceso meramente individual e idiosincrásico, sino que existen diferentes visiones compartidas por distintos grupos sociales que tienen interpretaciones similares sobre los acontecimientos. Esto es evidente por ejemplo ante las múltiples interpretaciones que origina una jugada determinada en un partido de fútbol, aunque generalmente unívocas entre quienes pertenecen a uno de los dos equipos contrincantes. Podemos afirmar, en función de las características de las representaciones sociales, que el pensamiento individual tiene una marcada determinación social, y de igual manera puede considerarse la incidencia del ámbito "aula escolar". (Hebe, 2005)

También, en estos vínculos sociales, queda evidenciado que la "normatividad" impuesta por la institución escolar, junto con el diseño de contenidos, programas y actividades de enseñanza, se ven rebasadas por los lazos sociales que en la puesta en marcha de éstos se da. Lo que lleva a pensar, que la educación basada en "normas", control y vigilancia de la disciplina y la transmisión de contenidos en pro de dar herramientas a futuros profesionales y ciudadanos, se ven permeados por las resistencias y representaciones que los sujetos se hacen de ellas; de tal forma que, incluso, los niños más que aprender a respetar las normas, pareciera que adquieren ciertas habilidades de cómo saltarlas. Lo mismo ocurre con el significante que se va construyendo ante lo que representan las figuras de autoridad, las cuales cada vez se manifiestan como vulnerables y fáciles de sobrepasar, de ahí

...lo insatisfactorio que resulta explicar el conocimiento social apelando solamente a las representaciones conceptuales: la persistente "personalización" en la caracterización infantil, que perdura durante toda la vida de las personas, de la autoridad política y de los fenómenos históricos, que perdura durante toda la vida de las personas. Los niños y adolescentes tienden a considerar que la autoridad presidencial concentra el poder, se ocupa de hacer el bien, no tiene límites a su accionar, salvo morales...(Castorina, 2008)

La relevancia de todos estos hallazgos, es que el espacio escolar, es una muestra del espacio social en general, es decir que lo que se permita o no en ese espacio, por mucho tiempo sobrevalorado como una autoridad social, puede trasladarse

a otros espacios sociales, sobre todo a aquellos que han perdido cierto terreno en lo moral, los valores y la “salud social”.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (1993) Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso. Washington, E.U. Editorial OEA
- Bertely, M. (2001) Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México. Editorial Paidós.
- Bicecci, M., Ducoing, P. y Escudero, O. (compiladores)(1990) Psicoanálisis y educación. D.F, México. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Carletti, G. (2011) Las representaciones sociales sobre la participación en las escuelas centenarias de la ciudad de San Luis. Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis – Argentina. Año XII – Número II 125/149 pp. En Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica. <http://www.redalyc.org/pdf/184/18426920005.pdf>
- Castorina, J. (Septiembre - Diciembre 2008) El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. En Cad. Pesqui. vol.38 no.135 São Paulo. Recuperado 16 de septiembre 2014. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000300010&script=sci_arttext
- Corres, P. (2010) Alteridad y tiempo en el sujeto y la historia. México. Editorial Fontamara.
- De Acevedo, F. (1973) Sociología de la Educación. D.F. México. Editorial FCE
- De Certeau, M.(1996) La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer. México. Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M.; (2002) « Histoire/psychanalyse. Mises à l'épreuve », En Revista Espaces Temps. Les Cahiers, Paris, Francia, p. 161 y 162. Mora, M. (2002) La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. En revista Athenea digital, núm. 2. Recuperado el 13 de abril de 2010. <http://www.librospdf.net/moscovici-serge-Psicologia-social/2/>
- Delval, J. (1986) Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. Barcelona, España. Editorial FCE
- Devereux, G. (1977) De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. México. Editorial Siglo XXI.
- Escobar, M (1985) Paulo Freire y la educación liberadora. Antología. D.F. México. Editorial El Caballito-SEP
- Foucault, M., Donzelot, J., Grignon, C., De Gaudemar, J., Muel, F. y Castel, R. (1991) Espacios de Poder en Genealogía del poder, No. 6. Madrid, España. Editorial Las ediciones de la Piqueta.
- García, E. (2001) Vogotski, Construcción histórica de la psique. México. Editorial Trillas
- Gerber, D. (1990) La pedagogía y el amor del maestro. (Platón, Rousseau, Freud, Lacan) En Psicoanálisis y educación. Mirta Bicecci, Patricia Ducoing y Ofelia Escudero (compiladoras) Facultad de Filosofía y letras, UNAM. México. Págs. 61-95
- Hebe, L. (julio-diciembre 2005) Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. En: Revista ierRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1. <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>
- Huergo, J. y Morawicki, K. (Abril 2009) Re-leer la escuela para re-escribirla. La escuela como espacio social. En Textos de la Cátedra de Comunicación y Educación. Recuperado el 3 de octubre 2014. <http://comeduc.blogspot.com.ar/2009/04/re-leer-la-escuela-para-re-escribirla.html>
- Ibarrola, M. (1985) Las dimensiones sociales de la educación. Antología. México. Ediciones El Caballito-SEP
- Jackson, P. (1968) La vida en las aulas. Universidad de Chicago, E.U. Editorial Marova.
- Piaget, J. (1985) El nacimiento de la inteligencia en el niño. México. Editorial Grijalbo
- Rendón, S. (2011) Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. En Revista Latinoamericana Polis. No. 30. Recuperado el 01 octubre de 2014. <http://polis.revues.org/2367>
- Roca, L. (2010) Escuela y poder: una reflexión crítica a partir de Michel Foucault. Recuperado 4 de octubre. <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=101759>
- Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985) México. DIE-CINVESTAV
- Rockwell, E. (1994) La etnografía como conocimiento local. En "Etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas" Mario Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo (compiladores) Publicaciones CISE, UNAM. México. Págs. 55-72

Sapiains, R. y Zuleta, P. (septiembre 2005) Representaciones sociales de la Escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. En Scielov.9 n.15 Santiago, Chile. Recuperado el 14 de septiembre de 2014. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362001000200003

Tirado, F. y Mora, M. (Septiembre-diciembre 2002) El espacio y el poder: Michel Foucault y la crítica de la historia. Revista Espiral sobre Estado y Sociedad, Vol. IX No. 25. <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/espiral/espiralpdf/Espiral%2025/11-36.pdf>

Villoro, L. (2007) Los retos de la sociedad por venir. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

EL PROYECTO DE AUTONOMÍA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Patricia Robles Estrada

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No.56

Resumen

El objetivo de esta investigación fue llevar a cabo un análisis de la manera en que la autonomía, como una de las significaciones imaginarias sociales que rigen la sociedad actual, se encuentra implícita en la institución escolar de educación primaria; entendiendo a la autonomía como autolimitación, a través de la cual el individuo cuestiona su propia institución, sus significaciones imaginarias sociales, capacitado para dotarse sus propias leyes, de manera consiente. El método utilizado se creó a partir de los presupuestos teóricos de la obra de Cornelius Castoriadis, recuperando el *hacer, decir/representar* de los integrantes de la comunidad escolar en la cotidianidad de la escuela. Las técnicas utilizadas fundamentalmente fueron: la observación participante y entrevistas a profundidad. A partir de la triangulación de la información teórica, empírica y de los presupuestos teóricos de la investigadora, se llegó a la conclusión de que la autonomía es una significación imaginaria social que se encuentra implícita en el marco normativo de la educación básica, que se plasma en los planes y programas de estudio vigentes, específicamente dentro de la asignatura de Formación Cívica y Ética, concretándose en su ejecución, la cual frecuentemente es relegada o fragmentada en la comunidad escolar, imponiéndose significaciones imaginarias antagónicas.

Palabras claves: autolimitación, *paideia democrática*, institución, formación.

Abstract

The objective of this research was to conduct an analysis of how autonomy as a social imaginary significations that govern today's society is implicit in primary school education institution; understanding of autonomy as self-restraint, through which the individual questions his own institution, its social imaginary significations, able to acquire their own laws, so consents. The method used was created from the theoretical assumptions of the work of Cornelius Castoriadis, recovering to do, say / represent the members of the school community in the daily life of the school. The techniques used were essentially: participant observation and depth interviews. From the triangulation of the theoretical, empirical and budgets of the research data, it concluded that autonomy is a social imaginary signification that is implicit in the regulatory framework of basic education, which is reflected in plans and curricula currently in force, specifically within the course in Training Civics and Ethics, concrete in its implementation, which is often neglected or fragmented in the school community, by imposing antagonistic imaginary significations.

Keywords: self-restraint, *democratic paideia*, institution, training.

Introducción

En el marco normativo que rige a la educación básica en México, en los planes y programas de estudio, se manifiesta la necesidad de la formación de un ciudadano que sea fundamentalmente autónomo en la institución escolar; lo cual constituye una de las condiciones fundamentales para la autolimitación individual y social, de acuerdo a

Castoriadis (1975). Sin embargo, en esta investigación partimos del supuesto de que: La formación de un ciudadano que posea como esencia a la autonomía, es relegada y muchas veces olvidada en la práctica cotidiana en la institución escolar y dentro de las finalidades que se plantean los sujetos que la conforman.

Este supuesto nos llevó a vislumbrar que, más allá de lo que formalmente se plantea como propósito, se lleva a cabo, de manera implícita, la formación de un **individuo social**, en el que coexisten diversas significaciones imaginarias, que es formado por la sociedad más allá de la propia intención de hacerlo y reúne las características que esta sociedad específica requiere, las cuales no siempre se orientan hacia la autonomía.

De esta manera, es posible hablar de un propósito, plasmado en forma escrita, dentro del marco legal de la educación y que se orienta a la formación de un ciudadano que es esencialmente un individuo autónomo y, al mismo tiempo, de un individuo social cuyo propósito de formación no se encuentra expresado explícitamente y que, sin embargo, trasciende las paredes de la escuela, se manifiesta en la calle, en la familia, en lo que los medios difunden, en el lenguaje, en las relaciones sociales se entablan.

Se está hablando, por lo tanto, de un concepto de **formación** que trasciende la educación formal, que comprende toda la vida y todos los ámbitos.

A partir de esto, cuando se habla de la formación del individuo autónomo, se comprende que esta es, y no podría ser de otra manera, intencional y que se tendría que realizar en forma explícita, por lo contrario, la formación del individuo social es implícita y trasciende nuestra intención de formar, porque se lleva a cabo en todo momento y se instituye mediante el *hacer, decir/representar* de los seres humanos.

De esta manera, la escuela es una institución, cuyo propósito escrito es formar al ciudadano, como individuo autónomo, y, al mismo tiempo, al igual que el resto de las instituciones, formar un individuo social en el que se refleja la sociedad en su conjunto, pues el individuo es, de acuerdo a Castoriadis (1998) también institución.

Prevalece, sin embargo, cierta confusión porque, actualmente, al ciudadano se le ha otorgado significaciones diversas, que son, frecuentemente antagónicas y que se manifiestan en documentos, planes y programas, leyes; sin embargo, sea cual sea el significado que se le dé, sigue denominándose así: ciudadano. Por lo que puede

hablarse de un ciudadano que es un individuo productor, de un ciudadano que lo es porque elige, mediante el voto a sus representantes, de un ciudadano miembro de un país, entre otros.

Es esta encrucijada en la que se encuentra inmersa la institución escolar, especialmente la de educación básica, porque es ella la institución por excelencia que se plantea como propósito la formación del ciudadano de manera abierta y fundamental, pero ¿cuál es el tipo de ciudadano al que se orienta?

Ante esta encrucijada, especificamos que, cuando hablamos de individuo autónomo también se establece una relación con la formación del ciudadano en su sentido auténtico y cuyos rasgos se plasman en el artículo tercero constitucional y se manifiesta en el propósito general de la educación básica.

Por lo que nos planteamos como preguntas de investigación la siguiente:

¿Qué procesos orientados a la formación del individuo autónomo se llevan a cabo dentro de las instituciones escolares de educación primaria pública?

El propósito de dar respuesta a estas interrogantes fue aportar algunos elementos orientados a la reflexión sobre la autonomía y de la formación del individuo autónomo en la institución escolar, como un elemento imprescindible para la autolimitación del individual y social que permitan la construcción de una sociedad más humana y democrática.

El pensamiento de que somos ciudadanos autónomos, así como la creencia de que gozamos de libertad, que a lo largo de la historia se ha conquistado cierta libertad que nos satisface, puede orientar a los individuos y a las sociedades a un conformismo que les lleve a un estado estático, como lo expresa Bauman (2006), “no sentimos la necesidad de luchar por una libertad mayor o mejor de lo que ahora tenemos”.

Estos dos pensamientos, unidos, desarman a la sociedad y a los individuos y niegan la posibilidad de pensar en un mundo mejor que el que ahora tenemos, de imaginar un mundo mejor (Bauman, 2001) y, por lo tanto niegan la posibilidad de participar en su creación, dicho de otra manera, niegan la posibilidad de hacer posible una sociedad auténticamente autónoma.

Estrategia metodológica

La estrategia metodológica se construyó a partir de los presupuestos teóricos de Cornelius Castoriadis basándose en la recuperación del *hacer, decir/representar* de los integrantes de comunidades escolares concretas, con relación a la formación del individuo autónomo y social, debido a que constituye la manera en que las significaciones imaginarias al respecto se manifiestan.

El *hacer, decir/representar* se refiere a las acciones que los sujetos realizan cotidianamente dentro de la escuela, al lenguaje que utilizan y el contenido de lo que expresan; con el objeto de recuperar las significaciones imaginarias implícitas de ello fue necesario ubicar el *hacer, decir/representar* dentro del contexto en que se lleva a cabo.

Las técnicas utilizadas, fundamentalmente, para ello fueron: la observación participante y las entrevistas a profundidad; las cuales fueron aplicadas en tres instituciones de educación primaria pública, a las diferentes figuras que integran la comunidad escolar: alumnos, docentes, padres de familia y directivos. La elección de los participantes se realizó partiendo del *consentimiento informado* y su disponibilidad de espacio y tiempo para participar, de acuerdo a Sandín (2009), quien, uniéndose a los principios de una ética kantiana, sostiene que "...los seres humanos deben ser tratados como un fin en sí mismos y nunca como un medio para conseguir algo".

Se inició estableciendo las categorías de partida, cuyo fundamento para ello lo constituyen los referentes teóricos de Cornelius Castoriadis, así como la influencia de las circunstancias sociales, político y económicas actuales, sin olvidar los propios referentes de quien realiza la investigación, pues, de acuerdo a Woods (1998) sus formas de interpretar la realidad, los referentes teóricos, la trayectoria laboral y profesional, se encuentran presentes en el planteamiento y la realización de una investigación.

A partir de las categorías de partida, derivadas de la autonomía. Se llevó a cabo la descripción y análisis con relación a la problemática.

Una vez establecidas las categorías se llevó a cabo una descomposición de las mismas en referentes guía que permitieron acudir al campo y centrarse en la temática. Estos referentes se conciben de manera flexible y no rígida, es decir, se enfocaron

supeditados a lo que observado, a la información que se recabada por medio de las entrevistas, por lo que fueron flexibles y factibles de modificar, agregar o quitar en el transcurso de la investigación.

Una vez definidos los referentes guía a partir de las categorías iniciales se aplicó la observación participante y las entrevistas a profundidad.

Se llevó a cabo una interrelación entre las técnicas aplicadas, es decir, entre la información obtenida en las dos técnicas aplicadas, de tal manera que fue posible cuestionar sobre lo observado, observar aquello que se expresó en las entrevistas, para comprender el sentido de las acciones.

Se llevó a cabo el análisis y la interpretación de la información recabada re categorizando la información obtenida con relación a las categorías de las cuales se partió.

La autonomía

A lo largo de su obra Castoriadis elabora un proyecto de autonomía en cuya perspectiva se fundamenta la investigación y se definen los rasgos más importantes que le caracterizan.

Básicamente, la palabra autonomía se deriva de “*Autós*, <<si mismo>>; *nómos*, <<ley>>. Es autónomo aquel que se otorga sus propias leyes (Castoriadis, 2002). El individuo autónomo y la sociedad autónoma crean sus propias leyes de existencia. Estas leyes pueden ser explícitas o implícitas y son leyes de existencia porque rigen la vida de los individuos o sociedad de que se trate, lo cual tiene que ver con el lenguaje, las costumbres, lo permitido y lo no permitido, lo que tiene validez y lo que no lo tiene, las acciones, el modo de hacer las cosas y, de manera general, tiene que ver con aquello que, en una sociedad dada, tiene sentido y lo que no lo tiene, con el modo de ser íntegro de esa sociedad y los individuos que la constituyen.

Desde esta perspectiva todas las sociedades son autónomas, puesto que todas poseen un modo de ser que las define, han elaborado leyes que las rigen y poseen fuerza de creación para transformar las leyes dadas. Sin embargo, lo que distingue a las sociedades propiamente autónomas, de las sociedades heterónomas, no es precisamente la capacidad de creación, que en menor o mayor medida los dos tipos poseen, sino el ocultamiento de esta capacidad de creación que caracteriza a las

sociedades heterónomas, el ocultamiento del origen de la institución de la sociedad. Y, por lo tanto, aquello que define de manera más clara a los individuos y a las sociedades autónomas es, el darse su propia ley de existencia pero de una manera consciente y explícita, dicho de otra manera, la autolimitación.

La autonomía, comprendida de esta manera y, como lo expresa Castoriadis repetidas veces a lo largo de su obra, es una creación histórica que tuvo su origen por primera vez en la Grecia antigua y posteriormente en Europa occidental, a finales de la Edad Media. En estos dos lugares se creó la autonomía, no desde el punto de vista de un cerco que limita un modo de ser, unas leyes dadas de una vez por todas, sino como *apertura* (1998). Apertura al cuestionamiento de la ley establecida de manera consciente y explícita; apertura porque, de manera abierta, la sociedad autónoma pone en tela de juicio la propia ley de existencia que le rige y el orden establecido. Castoriadis (1998) expresa lo que son las sociedades autónomas, la conciencia y explicitud que les caracteriza definiéndose en los siguientes rasgos:

Primero: La autonomía implica el cuestionamiento de la propia institución de la sociedad de que se trate, de las significaciones imaginarias sociales. Lo cual quiere decir, que dicha sociedad, los individuos que la componen, no aceptan como último el orden establecido, se encuentran lejos de considerar que ese orden es el mejor orden a que pueden aspirar, lejos de encontrarse conformes con el modo de ser que les caracteriza.

Prevalece un continuo cuestionamiento sobre ese modo de ser. Es, de hecho, este continuo cuestionamiento, el modo de ser de esta sociedad. Este cuestionamiento no lo es únicamente de la sociedad en su conjunto; al ser cuestionamiento de las significaciones imaginarias sociales, lo es pues de las creencias, de aquello que, de manera particular, se está convencido, de la propia manera de ver el mundo, de ver la vida; por lo que implica una constante reflexión de los individuos sobre sí mismos, una reflexión no oculta, sino explícita.

Las constantes preguntas del por qué las cosas son como son, por qué no podrían ser de otra manera, por qué esta ley y no otra. Además de la manera abierta en que este cuestionamiento se lleva a cabo, no como un ataque a la sociedad misma, sino como una aportación o una cualidad, es pues una característica de las sociedades

autónomas que se encuentra ausente en las sociedades posmodernas, pues prevalece el conformismo, la aceptación de lo establecido, de lo que dictan los medios masivos de información, sin cuestionamiento auténtico explícito, pues, en cuanto éste aparece, se percibe como un ataque y es apagado de inmediato. El conformismo no solo se expresa en un sentido general, en cuanto a cuestiones sociales generales, sino a nivel del individuo, satisfecho con el confort de la vida actual, con el consumo y la indiferencia ante los problemas sociales (Lipovetsky, 2002).

Segundo: El continuo cuestionamiento en las sociedades autónomas se encuentra implícito y desemboca en la instauración de la democracia y la filosofía como formas de vida (Sabine, 1945) de los individuos y de las sociedades en su conjunto. La instauración de la democracia y de la filosofía tiene que ver con la apertura de espacios en los que se llevan a cabo actividades de reflexión filosófica y política en los que, explícitamente, se pone en cuestión la institución de la sociedad, la representación social del mundo y los fundamentos de esa institución y representaciones.

Existen pues en la sociedad autónoma la apertura de estos espacios de discusión en los que se hace evidente la participación social en la reflexión filosófica y política. Es un ámbito que se encuentra entre lo privado y lo público, donde ambos espacios se conjugan, en donde hay intercambio de ideas y emanan propuestas, donde las preocupaciones individuales se conjuntan y expresan en problemáticas colectivas (Bauman, 1999).

Este espacio es el *ágora*, que actualmente ha sufrido una metamorfosis en la que lo público ha sido invadido por lo privado y lo privado ha llegado al ámbito público con la bandera del derecho conquistado (Bauman, 2006). Pero esta mutua invasión de lo privado y lo público en el *ágora* ha desembocado en la desaparición de estos espacios, en su vaciamiento de la causa auténtica que le daba sentido, causa que tiene que ver con el bien común.

Tercero: Los espacios de reflexión filosófica y política conducen e implican la autoinstitución total de la sociedad y la autolimitación en que los individuos que la componen son conscientes de que su propia acción y reflexión es el origen de la ley que les rige y son, por lo tanto, responsables de esa ley y sus consecuencias, por lo que esta misma ley se encuentra en continuo cuestionamiento y se orienta a lograr la

interiorización de las significaciones imaginarias, derivadas de la autonomía, en la mayor parte posible de los individuos que la componen, lo cual es el primer principio de su continuidad, de la continuidad de la autonomía. La creación de la *paideia* democrática es la primera condición para lograr la interiorización de las significaciones imaginarias sociales en los individuos, es decir, para llevar a cabo la formación del individuo autónomo, sin el cual la sociedad autónoma es imposible.

Cuarto: La sociedad autónoma implica la aparición de un nuevo ser histórico, en el plano individual, es decir un individuo autónomo (Vera, 2001) que, de manera particular, se cuestiona acerca del orden y la ley establecidos en función de la aplicación de los mismos en su propia existencia. El individuo autónomo es consciente de la responsabilidad que le implica en la creación de la ley que le rige y que rige también a la sociedad en la que se mueve, por lo que niega existencia de un fundamento extrasocial de la ley, ningún ser superior proporciona la ley, es la sociedad misma, los individuos que la constituyen, quienes son responsables de la ley.

Sin embargo, para la aparición de este nuevo ser histórico, el individuo autónomo, es necesaria la existencia de una sociedad autónoma, de la misma manera que, para la existencia de la sociedad autónoma se requiere la aparición del individuo autónomo. Lo que se da a manera de lo que Castoriadis (1998) denomina *círculo de creación*, donde no puede atribuirse el principio a un individuo o grupo o a un momento específico.

Individuo autónomo

¿Por qué individuo y no otra denominación, si el individuo hace referencia a una fragmentación, a la separación del resto de la sociedad? Las respuestas a estas cuestiones se fundamentan en el uso de lo que Castoriadis (1998) denomina: el verdadero sentido del término individuo, que únicamente tiene lugar cuando, dentro de una sociedad se ha iniciado a gestar la autonomía:

No hay “individuo humano”, hay una psique socializada, y en el resultado final de esa socialización casi no hay nada individual en el verdadero sentido del término. Cuanto más heterónoma es la sociedad menos de individual hay. La verdadera

individuación empieza cuando las sociedades emprenden un movimiento hacia la autonomía (Castoriadis, 1998, p. 124).

A partir de esto, el individuo no es un ejemplar más de su sociedad, su definición como individuo se encuentra dada básicamente por su capacidad de creación y de la diferenciación del resto de los individuos, de lo que crea, ya se trate de arte, ciencia, técnica o simplemente en la manera de hacer y decir las cosas; es decir, en la capacidad de hacer surgir formas nuevas de ser. A estos individuos Castoriadis (1998) les denomina “individuos individuados”, para cuyo surgimiento y creación es necesaria la existencia de una sociedad individuante, es decir, una sociedad autónoma. En su contraparte, las sociedades heterónomas no son individuantes, sino, por el contrario uniformizantes y colectivizantes. La sociedad actual, dentro de la cual la insignificancia se ha extendido cada vez más, posee la característica, más que en ninguna otra sociedad, de ser colectivizante y uniformizante en múltiples aspectos, desde cuestiones aparentemente tan superficiales como el modo de vestir hasta las más profundas como la manera de reaccionar ante los problemas, oportunidades, alegrías, tristezas, sorpresas que se presentan; como los esquemas y proyectos de vida. En ninguna otra época y sociedad han sido más uniformizantes que en el presente, gracias a la poderosa influencia de los medios masivos de información y la instauración de la sociedad del consumo. Con lo cual, es posible afirmar que no hay en esta sociedad individuos individuados, principio fundamental para la existencia de una sociedad autónoma.

El individuo autónomo pues, posee como característica básica la capacidad de creación, al igual que el resto de los seres humanos, pero esta capacidad no se oculta ni se inhibe, como ocurre en la sociedades heterónomas, sino que se muestra de manera abierta y se aviva en la sociedad autónoma, se procura de manera explícita su desarrollo, dentro de la *paideia* democrática. Esta capacidad de creación, ampliamente desarrollada, se encuentra estrechamente ligada a la capacidad de cuestionar, de cuestionarse acerca del mundo que le rodea, puesto que se crea sobre lo ya existente y sobre la base de un cuestionamiento previo sobre si lo existente, la forma instituida es la mejor forma posible o la única forma que puede haber. “Lo que se pregunta, en el terreno social, es: ¿son buenas nuestras leyes? ¿son justas? ¿qué leyes debemos

hacer? Y en el plano individual ¿Es verdad lo que pienso? ¿Cómo puedo saber si es verdad en el caso de que lo sea? (Castoriadis, 1986); en su entorno inmediato: ¿Por qué las cosas se hacen de esta manera y no de otra? ¿De qué otra manera podrían hacerse? ¿Es esta la mejor manera? ¿Por qué se hace esto? ¿Por qué actuamos así?

La creación, de esta manera implica un cuestionamiento previo, y el ser autónomo es consciente del cuestionamiento de su propia institución, de su capacidad de creación y que esta conduce a darse su propia forma. Esta conciencia es parte fundamental de su caracterización como ser autónomo (Vera, 2001). Es parte fundamental porque es posible cuestionar y crear esporádicamente o muy lentamente, como ocurre, de cualquier manera en las sociedades heterónomas, puesto que, de no ser así, serían sociedades estáticas, existiría una única sociedad heterónoma sin variación en el tiempo y en el espacio; por lo contrario la conciencia sobre el cuestionamiento y la capacidad de creación llevan al individuo y a la sociedad autónoma a responsabilizarse de la forma que les rige, reflexionar sobre esta forma y cuestionarla de manera permanente y procurar la interiorización de las significaciones imaginarias autónomas, en los individuos que constituyen dicha sociedad, que son el fundamento de la autonomía.

En el surgimiento de los individuos autónomos y de la sociedad autónoma no es posible atribuir a la sociedad en su conjunto o a los individuos ese surgimiento, pues predomina en él una sinergia inexplicable, un círculo de creación donde no hay un inicio concreto (Castoriadis, 1999).

Poder Implícito y poder explícito en la institución de la autonomía

Existe pues una fuerza de creación que ha hecho posible la institución total de la sociedad, así como la gran diversidad de sociedades. Esta fuerza de creación propia del ser humano puede expresarse de manera explícita y de manera implícita, la manera en que se manifieste se encuentra en función del tipo de ejercicio del poder que prevalece en una sociedad.

Se entiende por poder la capacidad que tiene una persona, un grupo o cualquier otra instancia de llevar a una persona, a un grupo de personas, a una sociedad a hacer

lo que, de otra manera no habrían hecho por sí mismos necesariamente (Castoriadis, 1996). El ejercicio del poder, de acuerdo a Castoriadis, puede ser explícito o implícito.

Podría pensarse, en un primer momento, que el poder explícito es el que detenta fundamentalmente el Estado; y efectivamente, forma parte del poder explícito, pero lo trasciende, puesto que el poder explícito se refiere al que es ejercido de manera abierta y, por lo tanto, aceptado socialmente; de tal manera que el poder explícito se rige, fundamentalmente, bajo significaciones imaginarias instituidas. No podría ser de otra manera, puesto que el llevar al individuo o a una determinada sociedad a realizar algo que por sí mismos no harían, tiene que encontrar una conexión con las significaciones imaginarias que les rigen y que son, al mismo tiempo aceptadas o consideradas como válidas.

El poder explícito existe en todas las sociedades, ya sea autónomas o heterónomas, porque no tiene que ver con la conciencia de ejercerlo ni con la finalidad de hacerlo. Una parte de la manera en que cada sociedad se determina es a través de este poder, pero no es la única manera, ni la más importante, como se verá más adelante.

Existe también, sin embargo, un poder implícito en todas las sociedades, que va más allá de todos los imperativos del poder explícito y que aún lo determina, puesto que es anterior a él y anterior a toda dominación y constituye la expresión misma por excelencia de la fuerza de creación, característica esencial de lo humano.

Anterior a todo poder explícito y, mucho más, anterior a toda dominación la institución de la sociedad ejerce un Infra poder radical sobre todos los individuos que produce. Este Infra poder –manifestación y dimensión del poder instituyente del imaginario radical- no es localizable. Nunca es sólo de un individuo o de una instancia determinada. Es “ejercido” por la sociedad instituida, pero detrás de ésta se halla la sociedad instituyente, y “desde que la institución se establece, lo social instituyente se sustrae, se distancia, está ya aparte (Castoriadis, 1997, p.5).

El poder implícito o también llamado infra poder no es localizable, porque no puede ser atribuido a un individuo a un grupo o a una instancia, es ejercido por la sociedad instituida, la que no es nunca instituida *de una vez por todas*, o de manera

absoluta y definitiva, sino que, dentro de ella se encuentra la sociedad instituyente, en la cual, desde el primer momento lo instituido deja de serlo, puesto que, como Castoriadis (1975) lo expresa, desde el principio se distancia, se aparta de lo instituido en mayor o menor grado.

Partiendo de considerar al poder como la capacidad de una instancia de llevar a otro a hacer o no hacer lo que por sí mismo no habría hecho, el mayor poder posible de concebir es preformar a los individuos y a las sociedades, de tal manera que sean conducidos a hacer o realizar lo que se quiere que hagan o realicen, por sí mismos, sin que sea necesario poner como intermediario un poder explícito; de tal manera que sus acciones y pensamientos sean para el individuo, así preformado, un producto de su espontaneidad, pero se estará tratando de la mayor dominación posible (Castoriadis, 1998).

Este poder implícito o infra-poder, al ser propio de la sociedad instituida, se ejerce de cualquier manera en la sociedad, sea o no consiente de su ejercicio y es partícipe de él la sociedad en su conjunto. Del grado de conciencia que se tenga de él depende también el grado de heteronomía o autonomía de una sociedad o un individuo.

Por lo que, de lo que se habla, cuando se trata de poder implícito, es de aquel poder que se ejerce a través de la formación de los individuos y, porque no decirlo, automáticamente de las sociedades; y se trata de un poder que, a menos de ejercerse de manera consciente, implica la mayor heteronomía posible.

Del poder implícito o infra poder depende el poder explícito, pues éste no podría ejercerse si no existiese una sociedad y unos individuos pre-formados que han asimilado la validez de ciertas instancias para ejercerlo, así como los campos en los que es posible que lo ejerzan. Ninguna instancia tiene poder si no es otorgado por la sociedad y por los individuos de manera consciente o inconsciente.

Es así como llegamos a este punto fundamental, el poder ejercido por la sociedad instituida e instituyente, el poder que se ejerce a través de la formación del individuo social, que es necesariamente consiente en las sociedades autónomas, pero que es inconsciente en la mayor parte de las sociedades, especialmente en las sociedades latinoamericanas, por lo que comparten una fuerte tendencia hacia la heteronomía.

Esto principalmente considerando que formación, en este sentido, va más allá de la formación de la que puede ser participe la escuela, es una formación de la que forman parte todas las instituciones con las que tiene contacto el individuo desde su nacimiento, entre ellas y de manera fundamental el lenguaje, además de todas las personas con quienes entra en contacto el recién nacido, la madre, la familia, las costumbres, la comunidad, las ideas, lo que se transmite a través de los medios, entre muchas otras más que no entran dentro de lo que podría llamarse legislación oficial, o en el caso de que lo hagan, no en lo sustancial de ellas, además de que posee la característica de que todos, desándalo o no, siendo conscientes de ello o no, participan de este poder que se ejercita de manera implícita.

La característica de una sociedad autónoma es pues la conciencia de este poder implícito y también su ejercicio y puesto que toda la sociedad lo ejerce, es un poder en el que, de manera sinérgica se conjuntan las intenciones de todos los miembros en la intención de la institución total de la sociedad, por lo que, ni aun quienes ejercen el poder explícito se sustraen de esta intención. De esta manera, el poder explícito e implícito se conjugan, puesto que, al menos una parte del poder implícito se explicita y formaliza, por lo que deja de ser un poder implícito; y el poder explícito deja de diferenciarse, por lo que solo prevalece el ejercicio de un solo poder, que sí tiene la característica de ser explícito y que confluye todo en la intención de la auto institución de la sociedad.

El poder implícito, que es de todos, puesto que todos participan en él, al pasar, en parte, a ser explícito, permite también la participación de todos en la autodeterminación y autolimitación de la sociedad, en el darse su propia forma, sus propias normas y leyes que les rigen, autolimitación orientada hacia el bien común y no hacia la satisfacción de intereses particulares, como se ha visto ocurre en la sociedad actual, en la sociedad posmoderna, en la que lo que predomina en todos los niveles es la privatización del individuo, la disolución de los lazos sociales, el desinterés por los problemas que aquejan a la sociedad.

El bien común no se refiere a la búsqueda de la felicidad (Castoriadis, 1996) para todos, pues cada persona posee su propia definición de felicidad, pero no podría sobrevivir una sociedad si no existiera, aunque en lo más mínimo, una visión de lo que

es el bien común, porque, de no ser así, no existirían ni los lineamientos mínimos bajo los cuales pudiera regirse una sociedad específica, la posibilidad de realizar planteamientos a quienes detentan el poder explícito, los lineamientos básicos bajo los cuales puedan guiar sus acciones. “El bien común es una condición de la felicidad individual y, más allá de esto, concierne a las obras y a los proyectos que la sociedad, con o sin felicidad, quiere ver realizados” (Castoriadis, 1996, pág. 236). El problema en la sociedad actual, es que esta visión compartida de lo que es el bien común se está diluyendo (Bauman, 2008), que frecuentemente se busca un bien individual, un bien personal, olvidando la visión del bien común, que es básicamente lo que sostiene a la sociedad como tal.

De manera fundamental, en la búsqueda de una sociedad autónoma, todas las acciones, las costumbres, las leyes, los ritos, tendrían que reconsiderarse, reorientarse hacia la formación de individuos conscientes de su responsabilidad de formarse, de individuos autónomos y, por lo tanto, políticos.

A partir de esto, si se quiere orientar las acciones hacia una sociedad más autónoma es fundamental que dentro de ella prevalezca una constante reflexividad sobre sus instituciones. “Resulta entonces imponderable formar instituciones convirtiendo esta reflexividad colectiva efectivamente posible e instrumentándola concretamente (...) así como dar a todos los individuos la posibilidad efectiva máxima de participación en todo poder explícito...” (Castoriadis, 1998, p. 22).

La *paideia* democrática

En este punto es fundamental la recuperación de la *paideia democrática* de Castoriadis, que comprende esa parte de las instituciones orientada a la escolarización, al pupilaje y/o educación de los nuevos integrantes de la sociedad de que se trate “...lo que los griegos denominan *paideia*: familia, ritos, escuela, costumbre y leyes, etc.” (Castoriadis, 1986, p.5); como parte inseparable de su proyecto de autonomía, puesto que los individuos autónomos solo pueden ser formados dentro de la *paideia* democrática, para cuya existencia es necesaria la confluencia del poder explícito e implícito.

La *paideia* democrática nos habla de la formación, de la educación de los individuos que conforman la sociedad autónoma, a la que Castoriadis (1999) otorga un

papel preponderante en su constitución, pero que trasciende la educación formal puesto que parte del hecho de que la educación empieza desde el nacimiento y termina en la muerte, por lo que la familia y el ambiente juegan un papel fundamental en ella.

Es importante destacar al respecto que en ninguna otra época esto había sido tan drástico: aquello que es verdaderamente esencial para el individuo y la sociedad no se encuentra dentro de la educación formal, sino lo que se muestra y difunde a través de los medios de información, el cine, la propaganda, en especial lo transmitido en la televisión (Castoriadis, 1999) y reforzado por la radio, las acciones humanas que en estos medios se muestran, todo lo que ocurre en diversos niveles sociales y políticos. De manera irremplazable lo expresa Castoriadis: “Uno aspira la sociedad por todos los poros” (1999 p. 209), es el *hacer, decir/representar* de los individuos concretos y de la sociedad en su conjunto la esencia de la formación del individuo y de la forma que cada sociedad se da.

Por lo que para la existencia de la *paideia* democrática, la sociedad entera tendría que ser partícipe, en la mayor medida posible, de sus intenciones y objetivos y contribuir a ellos. En este punto puede observarse claramente lo que Castoriadis (1975, 1998, 1999) afirma a lo largo de su obra y que remite al círculo de la creación, porque ella, la creación, no es localizable, no es identificable un principio y un fin y no puede ser atribuida a un individuo o grupo: No hay individuo autónomo sin la existencia de una sociedad autónoma y no hay sociedad autónoma sin individuos autónomos.

En este sentido, cobra una importancia fundamental la pedagogía, que va más allá de lo que pueda comprenderse de ella si se le reduce a lo que pueda realizarse dentro de la educación formal, porque, si la educación comprende toda la vida, la pedagogía posee la misma característica, dentro de la *paideia* democrática se recupera su sentido auténtico:

Desde el nacimiento hasta la muerte el objeto de toda verdadera pedagogía es ayudarnos a <<devenir humanos>>, es decir seres autónomos y reflexivos, capaces de controlar en la medida de lo posible sus pulsiones y evitar la desmesura, seres capacitados para gobernar y gobernarse. Así, el objeto de la pedagogía debe ser siempre desarrollar las capacidades individuales de aprender a aprender, promover la actividad propia de los individuos y

proporcionar un sentido a lo que se enseña y a lo que se aprende. En suma todas las cualidades de responsabilidad, capacidad reflexiva y espíritu crítico que son imprescindibles para hacer los ciudadanos autónomos que son, a la vez el producto de una sociedad autónoma y el requisito para que esta pueda surgir (Vera, 2001, p. 46).

La pedagogía se conforma entonces como la posibilidad que permite al recién nacido transformarse en un ser humano en toda la extensión de la palabra, es decir, transformarse en un ser que, de manera consciente, se da su propia ley de existencia, cuestionando la institución en la que se encuentra inmerso y sus propias acciones, puesto que es consciente de su poder instituyente, para sí mismo, para quienes le rodean y la sociedad en su conjunto, por lo que posee las facultades necesarias para gobernarse a sí mismo y a la sociedad; posee la facultad de autolimitación.

Desde esta perspectiva, se planten los objetivos de la pedagogía, enfocados todos hacia la institución total de la sociedad en la búsqueda de un bien común:

- Aprender a aprender: Que nos habla de un ser independiente capaz no únicamente de aprender, sino de aprender a hacerlo y por lo tanto, tener la posibilidad de elegir qué es lo que aprende. Por lo que se trata de un ser que se da a sí mismo su propia forma, sus propios límites, puesto que posee la facultad de elegir lo que aprende y cómo lo aprende, constituyendo el principio de la formación de un auténtico individuo. Aprender a aprender forma parte de las competencias para la vida que se recuperan el Plan y programa de estudio vigente (SEP, 2011 a; SEP, 2011b).
- Proporcionar un sentido a lo que se enseña y a lo que se aprende: Todo lo que se enseña y lo que se aprende debe tener un sentido para el que enseña y para el que aprende. Al tener un sentido para ambos, no puede tratarse sino de un fundamento en significaciones imaginarias compartidas por ellos y por la comunidad, por lo que este sentido, aunque en forma mínima, se enfoca a lo social, hacia un bien común.
- Desarrollar la responsabilidad: De la misma manera, la responsabilidad, aunque puede entenderse en varios sentidos, estos tienen en común un enfoque orientado hacia lo social: la responsabilidad respecto a la capacidad de darse su propia forma, para sí mismo y para la sociedad, es decir, *la forma que me doy, el modo de ser que me doy instituye simultáneamente la forma, el modo de ser de quienes me rodean,*

esto es responsabilidad del poder instituyente. También la responsabilidad respecto a los problemas que aquejan a la comunidad, al grupo, a la sociedad, al medio ambiente; responsabilidad ante los problemas que aquejan a todos y en la participación para buscar alternativas de solución.

- Desarrollar la capacidad reflexiva: Que vuelve la mirada especialmente hacia sí mismo, hacia las propias acciones y lo que, mediante ellas, se instituye, hacia el auto gobierno y el dominio de sí mismo; pero, al mismo tiempo una reflexión que mira hacia lo que socialmente se construye y permite la reorientación de las acciones propias y de la sociedad en su conjunto, a través de la reflexión sobre las normas que les rigen.
- Desarrollar la capacidad crítica: Enfocada al cuestionamiento de la institución establecida, lo que constituye el principio fundamental de los individuos y de la sociedad autónoma.
- Autolimitación: Característica del individuo autónomo, comprendida también dentro del programa de Formación Cívica y Ética (SEP, 2008), como una de las competencias a desarrollar en los futuros ciudadanos.

Estos objetivos de la pedagogía tendrían que ser una tarea en la que la familia, los medios, el entorno en su conjunto formaran parte importante y, por supuesto, la escuela, porque tendrían que ser los objetivos en los que ella se centre, enfocándolos en todo momento hacia la vida social.

Si la escuela posee estos objetivos, si dirige sus acciones a ellos, es porque es una institución más dentro de la institución total de la sociedad de que se trate; y como un fragmento de la misma, refleja las significaciones imaginarias que la sustentan. No podría concebirse una escuela autoritaria dentro de una sociedad autónoma, de la misma manera que es imposible una escuela autónoma dentro de una sociedad autoritaria.

La *paideia* democrática considera un proyecto en el que confluye el poder explícito y el poder implícito, es decir, un proyecto de autonomía, es, por lo tanto, también un movimiento que no termina y cuyo objetivo es formar, desarrollar las capacidades aptas para hacer efectiva, en la mayor parte posible la autolimitación individual y social.

El individuo autónomo solo puede ser posible dentro de una sociedad autónoma, en la que el cuestionamiento de la institución es una cualidad y no algo sancionable, como lo es dentro de una sociedad heterónoma.

Se trata de un círculo de creación histórica (Castoriadis, 1999, p.138) la cual es propia del ser humano y de lo que éste puede transformar, por lo que cae dentro de sus posibilidades y dentro de su acción. Y si la sociedad autónoma supone la existencia de individuos autónomos y los individuos autónomos solo pueden surgir en una sociedad autónoma, el campo de acción de los individuos son los individuos mismos, el individuo concreto que nos rodea; por lo que es el pueblo y quienes los que lo integran el principio de la transformación. “El mismo proceso histórico lleva a cabo la transformación del pueblo en el plano antropológico, o sea, que cambia los hábitos y la organización que le pertenecen y cambia igualmente la institución (formal) de la sociedad” (Castoriadis, 1999, p. 138). Es solo dentro de un proceso histórico en el que entran en juego, de manera constante, los hábitos, orientados a la autonomía, en que puede darse la transformación; y es, simultáneamente, el proceso histórico en el que pueden tener lugar los nuevos hábitos:

....para que un verdadero cambio de las instituciones sea posible, debe ser acompañado por un cambio correspondiente de una profundidad equiparable en los hábitos. Ahora bien, estos cambios de hábitos son hechos promovidos por los pueblos, y la única seguridad de lograr esta correspondencia radica pues en que el pueblo proceda tanto en el sentido del cambio político (institucional formal) como en la vía del cambio de los hábitos (naturalmente obrando de otro modo) (Castoriadis, 1999, p. 138).

Nuevamente se plantea aquí la necesidad de la confluencia del poder explícito y el poder implícito, del cual forman parte los hábitos en la posibilidad de una transformación social hacia la democracia, el régimen de la autonomía. Pero se destaca también la importancia fundamental de los hábitos y es importante aquí mencionar un ejemplo, que nos proporciona el mismo Castoriadis (1980), de la manera en que la transformación de los hábitos dio lugar a un gran cambio que hace posible una sociedad más autónoma; el cambio de la situación de la mujer y del papel que desempeña en la sociedad, este cambio que Castoriadis denomina “La transformación

social e histórica más importante de la época contemporánea” y que no se encontraba dentro de la agenda de ningún partido político: “Se ha efectuado de manera colectiva, anónima, cotidiana por las mismas mujeres, sin que ellas se representaran explícitamente las finalidades; en tres cuartos de siglo, durante las veinticuatro horas del día, en casa, en el trabajo, en la cocina, en la cama, en la calle, ante los niños, ante el marido, han transformado gradualmente la situación” (1980, p. 216).

Este cambio nos habla no sólo de la trascendencia del cambio en los hábitos, nos dice que una transformación de esta naturaleza no se lleva a cabo de la noche a la mañana, puesto que ésta ya llevaba un largo camino recorrido, que el cambio en los hábitos no se limita a un espacio determinado y aislado, sino que el cambio debe llevarse a cabo en todos los espacios y en todo momento.

La autonomía en la comunidad escolar concreta

La escuela adquiere diferentes significados por los diferentes miembros de la comunidad escolar: alumnos, padres de familia, docentes, directivos. Más que una diferencia en este significado, encontramos una gran dispersión, especialmente en los directivos y docentes, quienes atribuyen a la escuela una multiplicidad de papeles tan diversos que no logran conjuntarse hacia propósitos definidos.

Prevalecen fundamentalmente, en una misma definición significaciones imaginarias antagónicas, dentro de las cuales, no obstante se encuentre la autonomía, esta se diluye en un mar de significaciones imaginarias que se contaminan y enmascaran unas con otras.

Para los alumnos y padres de familia esta dispersión es inexistente, la escuela, sus motivos y finalidades de acudir a ella guardan una estrecha relación con la formación para el trabajo, pues se enfocan fundamentalmente la obtención de una preparación para desempeñar en el futuro una profesión u oficio, lo cual se encuentra en perfecta armonía con la tendencia actual de la escuela básica hacia la formación de un ciudadano que es fundamentalmente productor y que se expresa de manera explícita, en planes y programas de estudio y en la ejecución de programas orientados a la formación del mismo.

La definición de sí mismo y de los otros por parte de los miembros de la comunidad escolar muestra estrechas relaciones entre la manera en que se ven a sí mismos y a los otros y como los otros se definen también y definen a los otros, es decir, se muestra gran congruencia en las expectativas mutuas que se tienen entre ellos.

Esta congruencia se muestra concisa especialmente con relación a los alumnos, quienes son vistos como quienes van a aprender, específicamente de manera receptiva, pues su papel consiste en poner atención, realizar los trabajos, hacer tareas y participar en clase, cuando el maestro lo indique. De esta manera, más que la creatividad y el cuestionamiento de la institución, los cuales son rasgos de la autonomía, es apreciada en los alumnos la docilidad, y el acatamiento a las normas establecidas sin cuestionamientos.

Así mismo, se asigna a los docentes la responsabilidad directa de la educación de los alumnos, en cuanto a que son ellos quienes se encuentran frente a ellos en el aula, por lo que las figuras con cargos directivos se deslindan de esa responsabilidad. A partir de esto, lo que sucede fuera del aula, se considera que carece de relevancia suficiente como para implementar acciones orientadas a la formación de un individuo político.

A partir de la observación de las clases se determinaron cuatro tipos diferentes, que constituyen una muestra de la manera en que diferentes significaciones imaginarias conviven y se han contaminado en la institución escolar de educación primaria y la manera en que esto suele diluir aquellas que se encaminan hacia la autonomía.

Las cualidades más valoradas en los alumnos, son también las que más se valoran en los docentes, en los grupos y como directivos en la escuela, a saber: la obediencia, el trabajo en silencio, el orden, la ausencia de conflictos; ante ello prevalecen mecanismos de resistencia por parte de los alumnos, hasta el grado de hacer la clase, más que difícil, imposible.

Por otra parte, la importancia otorgada a las relaciones sociales que se establecen en la escuela, es diferente para los actores que ahí acuden y tiene propósitos diferentes a la orientación hacia la autonomía. Mientras que para los alumnos constituye la razón fundamental para acudir a la escuela, está parece haber reducido cada vez más los espacios de expresión e intercambio, a manera de una

cadena vertical en la que los directivos limitan más estos espacios a los docentes y los docentes y directivos en conjunto se los limitan a los alumnos.

La reducción de estos espacios públicos, al interior de los centros educativos, en los que se intercambian ideas, sentimientos, emociones, se establece lo que es justo e injusto, permitido y no permitido, lo que tiene valor y lo que no lo tiene, se ha llevado a cabo de una manera gradual pero efectiva, hasta llegar al grado de que los miembros de la comunidad escolar se han recluso: en sus aulas, en sus tareas, en sus problemáticas, encontrándose cada vez más aislados, no obstante se encuentren todos juntos en un edificio, en un patio escolar. Los tiempos se estrechan, los espacios se limitan y con ello, la escuela parece perder su sentido humano y la posibilidad de una autolimitación consciente.

El que estos espacios se estrechen y casi desaparezcan, a pesar de la obstinada insistencia de quienes acuden a la escuela de conectarse con otros seres humanos, de escuchar y ser escuchados, tiene un efecto devastador en el cuestionamiento de la institución establecida y deja a sus miembros a merced de lo que se decide de manera externa, no obstante se pretenda enmascarar con una “autonomía” escolar limitada por normas rígidas impuestas que no se someten al cuestionamiento de quienes se pretende que las cumplan.

La reducción de los espacios públicos, encaja como un rompecabezas perfecto en una institución en la que se establecen de manera explícita mecanismos de vigilancia, enfocados más al control que a la autonomía, de los cuales son partícipes todos sus miembros, al aplicarse también en cadena, de directivos a docentes, de docentes a los alumnos, de los padres de familia a los alumnos, de una manera totalmente validada en la comunidad escolar.

Se favorece de esta manera el trabajo individualizado, el aislamiento y autoritarismo en la institución escolar en todos los niveles, de directivos a docentes y de docentes a los alumnos, con lo que la formación del individuo se orienta hacia la privatización de sí mismo, que implica la satisfacción de las necesidades particulares más que de la búsqueda de un bien común; a la sumisión y obediencia, cualidades antagónicas a las que requiere la autonomía.

Reflexiones finales

No obstante los múltiples debates en torno a la educación y, específicamente en torno a la escuela pública, se ha encontrado presente siempre la significación imaginaria de la autonomía en los documentos que le rigen.

La intención de formación de un individuo autónomo se encuentra plasmada en los planes y programas de estudio de educación básica en México y en el papel que se atribuye a la escuela en la actualidad, no obstante que, a la par de esas intenciones se encuentren implícitas significaciones imaginarias antagónicas.

La escuela, a partir del fundamento legal que le rige, se propone la formación de un ciudadano que, en su sentido auténtico, es posible relacionar con un individuo autónomo, entendiendo por él a aquel que cuestiona la institución en la que se mueve, sus significaciones imaginarias sociales y se da, de manera consciente, su propia ley de existencia, que, por lo tanto, se autolimita.

A sí mismo, el individuo social es formado aun sin la intención de hacerlo, en todo momento y lugar, dentro y fuera de la escuela, es por ello que en la investigación fue primordial recuperar el contexto en el que se ubican las instituciones escolares singulares en las que se realizó, encontrando fundamentalmente que en él prevalece la coexistencia de significaciones imaginarias diversas dentro de las cuales juegan un papel central las significaciones imaginarias que tienen que ver con la religión, la racionalidad capitalista sin límites y, en menor medida la autonomía. Básicamente se encontró aquello que García (1989) denomina como culturas híbridas, en las cuales puede ser posible la convivencia de la heteronomía y de la autonomía.

El tratar de reconstruir las significaciones imaginarias que se encuentra implícitas en la formación del individuo autónomo, nos llevó, al mismo tiempo a dilucidar aquellas que lo están en la formación del individuo social, especialmente porque, para tratar de reconstruir las primeras fue necesario cuestionarse acerca de los motivos de los miembros de la comunidad escolar para acudir a la escuela, en la definición de las finalidades de la escuela, así como de los roles que dentro de ella les corresponde desarrollar en su caracterización de alumnos, docentes, directivos o padres de familia. También fue necesario identificar la definición de estos actores, de los otros que interactúan con ellos al interior de la institución escolar.

A partir de esto, y teniendo presente siempre la imposibilidad de emitir fallos absolutos, se arribó a la conclusión de que efectivamente en la formación del individuo social que se lleva a cabo en la institución escolar de educación primaria confluyen diversas significaciones imaginarias que son, con frecuencia, antagónicas; entre las cuales se encuentran presentes la racionalidad sin límites y la autonomía, las cuales conviven en los centros educativos, se contaminan unas con otras y manifiestan en acciones concretas que son también divergentes unas con otras y que imposibilitan la búsqueda de un bien común.

A partir de ello, destacan cualidades que se valoran en los alumnos y docentes, las cuales tienen que ver, más que con la autonomía, la creatividad, el cuestionamiento de la institución; con la heteronomía, la sumisión, la obediencia, la docilidad, la eficiencia y eficacia. Esta valoración toma parte, indudablemente y de manera fundamental, en la formación del individuo social, pues se refleja en todos los espacios de expresión e intercambio de la escuela, no únicamente en el aula.

Se ve de esta manera socavado el desarrollo de procesos orientados a la autonomía y de formación de un individuo autónomo y que cuestione la institución en la cual se mueve con la finalidad de ser él mismo el que cree sus propias leyes y al mismo tiempo instaure mediante su hacer, decir/representar, instituciones autónomas.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias Humanas*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Bauman, Z. (2001, 2007). *La sociedad individualizada*. Madrid, España: Cátedra.
- Bauman, Z. (2006). *En busca de la política*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Bauman, Z. (2007). *Identidad*. Buenos Aires, Argentina: Losada
- Bauman, Z. (2008). *Múltiples culturas, una sola humanidad*. Traducción: Albino Santos Mosquera. Buenos Aires: Katz.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad 1ª*. Traducción de Antoni Vicens. Barcelona, España: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1980). Reflexiones sobre el desarrollo y la racionalidad. En J. ATTALI. y C. CASTORIADIS. *El mito del desarrollo*. (p.86-93). Barcelona, España: Kairós.
- Castoriadis, C. (1986). *Los Dominios del Hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Madrid, España: Gedisa.
- Castoriadis, C. (1996). *El ascenso de la insignificancia*. Barcelona, España: Frónesis.
- Castoriadis, C. (1997). *Un mundo fragmentado*. Buenos Aires, Argentina: Altamira.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Colección Pensamiento Contemporáneo. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Madrid, España: Frónesis.
- Castoriadis, C. (2002). *Sobre el político de Platón*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- García, C. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Distrito Federal, México: Grijalbo.
- Lipovetsky, G. (2002). *La era del vacío*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sabine, G. (1945). *Historia de la teoría política*. Distrito Federal, México: FCE. Traducción: Vicente Herrero.
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw Hill.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011) *Plan de estudio*. Distrito Federal, México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2008). *Programa integral de Formación Cívica y Ética*. Distrito Federal, México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011). *Acuerdo 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. Distrito Federal, México: Diario Oficial de la Federación.
- Vera, J. M. (2001). *Castoriadis (1922-1997)*. Barcelona, España: Ediciones Orto.
- Woods, P. (1998) *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación*. Barcelona, España: Temas de Educación Paidós.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA TUTORÍA EN DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Sandra Flor Canales Basulto

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Juana Coralía Pérez Maya

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen

Las **Representaciones Sociales** constituyen un sistema de creencias, valores e ideas que permiten a los individuos orientarse en su realidad, forma de pensar y organizar la vida cotidiana, ambiente o personas del entorno (Moscovici, 1988). En este sentido, la Teoría de las Representaciones Sociales es retomada para dar cumplimiento al **objetivo general** planteado en esta investigación, el cual consiste en analizar las principales representaciones sociales que tienen los docentes con respecto a la Tutoría. Para ello se trabajó con una **muestra** de tipo no probabilística accidental o causal con 70 docentes de las licenciaturas ofertadas en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Empleó un **enfoque metodológico cuantitativo** a través de la aplicación, análisis e interpretación de un cuestionario de asociación libre. **Resultados:** predominio de representaciones sociales emancipatorias (diferentes) más que representaciones sociales hegemónicas (semejantes). Las representaciones sociales sobre la tutoría están mediadas por las condiciones personales y sociales de los docentes; de los estudiantes; de la institución educativa. Existen algunas confusiones conceptuales y metodológicas que median en las prácticas educativas, los cuales deben considerarse en la generación de capacitación a docentes para ejercer Tutorías de primer nivel.

Abstract

Social Representations constitute a system of beliefs, values and ideas that enable individuals to orient themselves in their reality, thinking and organizing daily life, environment or people around (Moscovici, 1988). In this sense, the Theory of Social Representations is resumed to comply with the overall objective of this research, which is to analyze the principal social representations that teachers regarding the Mentoring. This work was done with a sample rate not accidental or causal probabilistic from 70 teachers' degrees offered at the Institute of Social Sciences and Humanities at the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. This investigation employed a quantitative methodological approach through the implementation, analysis and interpretation of a questionnaire of free association. Results: prevalence of (different) hegemonic social representations (similar) emancipatory social representations. Social representations of tutoring are mediated by personal and social conditions of teachers; of students; the educational institution. There are some conceptual and methodological confusion that mediate educational practices, which should be considered in the generation of training teachers to exercise Tutorials premier.

Palabras Clave: acompañamiento, tutor y significado

Planteamiento del Problema

La introducción del sistema de tutorías como una parte fundamental en el proceso formativo del estudiante universitario ha sido una propuesta de cambio encaminada a ofrecer apoyo y acompañamiento a los estudiantes con el fin de generar un menor índice de reprobación y por lo tanto, un mayor índice de eficiencia terminal. La diversidad en la concepción de lo que la tutoría significa así como de las condiciones propias en las que se ofrece en las universidades ha generado diferentes versiones o representaciones entre los estudiantes, docentes e incluso los administrativos.

El sistema de tutorías en la educación superior de México ha cobrado importancia en los últimos años a raíz de la preocupación de las instituciones por los bajos índices de eficiencia terminal. Ante esta preocupación surge la tutoría como una alternativa para facilitar la adaptación del estudiante a su ambiente escolar y mejorar sus habilidades de estudio y trabajo, aumentando la probabilidad de éxito de sus estudios (Canales, 2010).

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo considera que la tutoría en la educación superior consiste en “un proceso continuo de orientación y acompañamiento con el propósito de contribuir al desarrollo de competencias y lograr el desarrollo integral, el espíritu emprendedor y el compromiso del estudiante con la sociedad” (Manual de tutorías UAEH, 2007, p.12). Es una forma de atención educativa en donde el profesor apoya a uno o varios estudiantes de manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control. La manera de asignación de los estudiantes al docente que llevará en la tutoría depende de los lineamientos propios de cada universidad, del personal asignado para ello, de la demanda estudiantil y cada licenciatura lo asume de manera diferenciada, entre otros elementos que inciden en la organización misma del departamento de tutoría.

La tutoría implica procesos de comunicación y de interacción por parte de los docentes, requiere de una atención personalizada a los estudiantes, en función del conocimiento de sus problemas, necesidades e intereses específicos. Es una intervención docente en el proceso educativo de carácter intencionado, que consiste en

el acompañamiento cercano, sistemático y permanente con el estudiante, para apoyarlo y facilitarle el proceso de construcción de aprendizajes: cognitivos, afectivos, socioculturales y existenciales (Narro y Arredondo, 2013)

Esta investigación analizó las principales representaciones sociales que tienen los docentes de las licenciaturas ofertadas en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (Antropología Social, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, Ciencias Políticas y Administración Pública, Derecho, Enseñanza de la Lengua Inglesa, Historia, Sociología y Trabajo Social) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo con respecto a la tutoría, con el fin de plantear algunos criterios para la realización de tutorías universitarias integradas en la actividad docente, en el seno de la actual universidad mexicana y, acorde con lo exigido por la Asociación Nacional de Instituciones Universitarias en materia de educación superior.

El docente en nivel superior cuenta con una profesión científica, humanística o tecnológica; es decir, incorpora conocimientos y habilidades vinculadas con su profesión seleccionada, tiene una profesión en algo pero generalmente no estudió para ser docente, sólo cuenta con ciertos referentes provenientes de su experiencia directa o indirecta durante el desempeño de su papel como estudiante y de esta manera retoma algunos aspectos de los docentes que haya tenido previamente. Ante este problema la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ha desarrollado cursos, talleres y conferencias con profesionales del tema de índole nacional e incluso internacional, contemplando brindar la información y capacitación necesaria como docente por medio de la acreditación de ciertos cursos de preparación y formación que incluye los contenidos relacionados con diferentes temáticas vinculadas con la enseñanza, el aprendizaje y la tutoría, con el propósito de que se cumplan las metas programadas en el plan de estudios de manera específica en cada una de las licenciaturas y de manera general a través de la misión y la visión de la misma universidad.

Ahora bien, si se considera desde el aspecto de la tutoría de manera específica, Cardoso (2011) refiere que algunas concepciones influyen fuertemente en la práctica docente dentro y fuera de las clases; por lo que, es importante considerarlas durante la

elaboración e implementación de propuestas de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. La función tutorial, como parte del ejercicio docente, contempla dos vertientes claramente definidas: el cumplimiento formal reglamentado por la universidad y a través de las tareas que la conforman. En este sentido, cada docente desempeña su función tutorial según sus vivencias, motivación para enseñar, expectativas, confianza, optimismo, ansiedad y preocupaciones sobre la enseñanza, su percepción del papel y su responsabilidad como docente – tutor. La tutoría implica procesos de comunicación y de interacción por parte de los docentes, implica una atención personalizada a los estudiantes, en función del conocimiento de sus problemas, necesidades e intereses específicos. Es una intervención docente en el proceso educativo de carácter intencionado, que consiste en el acompañamiento cercano, sistemático y permanente con el estudiante, para apoyarlo y facilitarle el proceso de construcción de aprendizajes: cognitivos, afectivos, socioculturales y existenciales (Narro y Arredondo, 2013).

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS SE HAN REALIZADO ALGUNOS ESTUDIOS QUE INTENTAN EXPLORAR LA REALIDAD DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA (CHONG, 2009); LÁZARO (1997) RECOGIÓ LAS PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS DE ALUMNOS DE DIFERENTES UNIVERSIDADES RESPECTO A LA COMPETENCIA Y FUNCIÓN TUTORIAL; SEBASTIÁN Y SÁNCHEZ (1999) LLEVARON A CABO LA EVALUACIÓN DE LOS SISTEMAS TUTORIALES EN LAS UNIVERSIDADES DE LA COMUNIDAD DE MADRID; RODICIO (ET.AL) (2001) PRETENDIERON CONOCER LA PERCEPCIÓN QUE EL ALUMNADO DE LA UNIVERSIDAD DE CORUÑA TENÍA DE LA TUTORÍA Y LA UTILIZACIÓN DE LAS TUTORÍAS ESTABLECIDAS. ARBESÚ Y PIÑA (2009) ANALIZARON LAS PERCEPCIONES QUE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO TIENEN RESPECTO A LA IMPORTANCIA Y REALIZACIÓN DE LA TUTORÍA COMO COMPONENTE DE LA FUNCIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA. FINALMENTE UN ESTUDIO MÁS RECIENTE, MENDOZA (2013) AFIRMA QUE LOS SIGNIFICADOS QUE SE ATRIBUYEN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SON CREADOS, CUESTIONADOS Y MODIFICADOS MEDIANTE LAS TRANSACCIONES

INTERSUBJETIVAS QUE OCURREN DURANTE EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES DE LOS SERES HUMANOS QUE LAS REALIZAN; EN ESTE SENTIDO, PERMITEN ABRIR ESPACIOS DE REFLEXIÓN EN LOS ACTORES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE LA TUTORÍA Y EN EL MISMO PROCESO TUTORIAL. LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES TIENE UN CARÁCTER INTERDISCIPLINARIO, YA QUE ANALIZA LA FORMA EN QUE LOS SERES HUMANOS, DE MANERA INDIVIDUAL Y GRUPAL, ENTIENDEN, SELECCIONAN Y CONSTRUYEN COTIDIANAMENTE SU VIDA SOCIAL; ALUDE A ASPECTOS COGNITIVOS, SOCIALES Y CULTURALES PARA DAR CUENTA DE DICHAS PERCEPCIONES. ESTA TEORÍA ESTUDIA EL PENSAMIENTO SOCIAL A TRAVÉS DE UNA MEMORIA COLECTIVA Y EN FUNCIÓN A CIERTAS TRADICIONES (DOMÍNGUEZ, 2013).

La importancia de centrarse en las representaciones sociales radica en que de ellas se derivan las expectativas que rigen la función profesional de aquellos involucrados con el hecho educativo y su práctica; ya que éstas sin duda, pueden llegar a constituirse en fuerzas impulsoras del comportamiento educativo (Garnique, 2012).

Pregunta de Investigación:

¿Cuáles son las **representaciones sociales** que tienen los **docentes** de las licenciaturas ofertadas en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo sobre el **significado de la tutoría**?

Objetivo de la Investigación:

Analizar las principales representaciones sociales que tienen los docentes de las licenciaturas ofertadas en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo sobre el significado que le atribuyen a la tutoría con el fin de generar una comparación que permita reflexionar y brindar pautas para la adecuación de las tutorías ante el desarrollo de los diseños y rediseños curriculares actuales.

Justificación:

Los hallazgos obtenidos en esta investigación contribuyen a encontrar explicaciones para comprender los significados que algunos de los docentes le asignan a la tutoría en las diferentes licenciaturas que integran al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (Antropología Social, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, Ciencias Políticas y Administración Pública, Derecho, Enseñanza de la Lengua Inglesa, Historia, Sociología y Trabajo Social), con el fin de ir construyendo una explicación de su quehacer en la Tutoría dentro del ámbito universitario y de mostrar la necesidad existente en conocer más sobre su rol como tutores y las diversas funciones que pueden desempeñar a partir de su participación en diversos cursos que los capacite en ello para mejorar los estándares de calidad a evaluar tanto en los docentes como en los resultados producto del desempeño o rendimiento en los estudiantes (disminución de índice de reprobación, incremento en promedio general e incluso aumento en índice de eficiencia terminal). Esta investigación es pertinente desde las representaciones sociales en la tutoría porque invita a una reflexión crítica y fundamentada que coadyuva a los docentes para reorientar la tutoría hacia una función facilitadora del trayecto formativo y académico de los estudiantes en el cual les permite ir superando ciertos eventos que suelen obstaculizar su trayectoria académica universitaria.

El enfoque teórico – metodológico de las representaciones sociales permite identificar la manera en que los sujetos sociales, construyen, reconstruyen y transforman la realidad social; esta propuesta, ha adquirido un lugar importante en los estudios educativos, comunicacionales, culturales y políticos. Además, pueden ser de gran utilidad para acceder a las formas subjetivizadas e interiorizadas de la cultura; es decir, a los ámbitos específicos y bien delimitados de creencias, valores y prácticas de los actores sociales (Gutiérrez, 2012).

EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SE HA DETERMINADO LA IMPORTANCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES PARA EXPLICAR EL COMPORTAMIENTO DEL DOCENTE EN SU LABOR EDUCATIVA. SE PUEDE ESTABLECER QUE LAS CREENCIAS Y ATRIBUCIONES DEL DOCENTE ACERCA DE LOS ESTUDIANTES Y DE LA INTERACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES INCIDIRÍAN EN CÓMO

EL DOCENTE EXPLICA Y EJECUTA SUS ACCIONES PEDAGÓGICAS EN EL AULA;
ADEMÁS DE SUS ACCIONES COMO TUTOR (ELGUETA, 1998).

Marco de referencia: Univesidad Autónoma del Estado de Hidalgo

La Educación Superior en el Estado de Hidalgo inicia el 3 de marzo de 1869, con las labores académicas del nombrado Instituto Literario y Escuela de Artes y Oficios (se ofertaba: agrimensor (topografía), mecánico, minero, agricultor, veterinario, farmacéutico, comerciante, maestro de obras y estudios preparatorios para medicina y abogacía). Posteriormente, recibe el nombre de Instituto Científico y Literario del Estado en el año de 1890. Para el año de 1948 se le concede su autonomía denominándose ahora como Instituto Científico Literario Autónomo (ICLA), contaba con Enfermería, Derecho, Medicina e Ingeniería. Finalmente, el 3 de marzo de 1961 se inaugura oficialmente como Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (Ballesteros, 1997: 32).

Durante el gobierno del Presidente de la República Adolfo López Mateos, se impulsa la creación de la Universidad Pública en México y el 24 de febrero de 1961, la XLII Legislatura Local expide el decreto creando Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la cual inicia sus labores el 3 de marzo, conformada por las Escuelas de Derecho, Medicina, Ingeniería (Industrial), Enfermería, Trabajo Social y la Escuela Preparatoria de Pachuca (Ballesteros, 1997:32). De 1970 a 1975 con el rector Jesús Ángeles Contreras se crearon los **Institutos de Ciencias Sociales**, Ciencias Exactas y Ciencias Contables Administrativas en la Unidad Universitaria (Soto, 2011).

En la actualidad la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo cuenta con 6 Institutos: el de Ciencias de la Salud con 8 licenciaturas, el de Ciencias Básicas e Ingenierías con 13 licenciaturas, el de **Ciencias Sociales y Humanidades con 9 licenciaturas (Derecho, Ciencias Políticas y Administración Pública, Enseñanza de la Lengua Inglesa, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, Trabajo Social, Antropología Social, Historia y Sociología)**, el de Ciencias Económico – Administrativas, el de Ciencias Agropecuarias y el Instituto de Artes. Además cuenta con 8 Escuelas Superiores: Actopan, Ciudad Sahagún, Huejutla, Tepeji del Río, Tizayuca, Tlahuelilpan, Zimapán y Atotonilco de Tula.

Personal Docente del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

Según datos proporcionados por el Departamento de Sistemas del Personal en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, refiere que la planta docente que integra a las nueve licenciaturas se conforma de la siguiente manera:

Tabla 1.
Número de docentes en ICSHU

LICENCIATURA	DOCENTES			Total de Docentes por Licenciatura
	Profesor Asignatura	Profesor de Tiempo Completo	Profesor de Medio Tiempo	
Licenciatura en Derecho	81	10	1	92
Licenciatura en Historia de México	7	13	0	20
Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	37	9	0	46
Licenciatura en Sociología	11	13	1	25
Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa	24	6	0	30
Licenciatura en Ciencias Políticas y Admon. Pública	46	14	0	60
Licenciatura en Ciencias de la Educación	37	17	0	54
Licenciatura en Antropología Social	14	5	0	19
Licenciatura en Trabajo Social	33	10	1	44
Total	290	97	3	390

Fuente: Coordinación de Cómputo de ICSHU. Octubre, 2013.

Se puede observar que la mayor parte de la plantilla docente está integrada por docentes por asignatura (290) y 100 de tiempo completo y medio tiempo. Con respecto a los docentes que han participado como docentes tutores para octubre 2013 se contaba con el registro de 146 docentes, desempeñando un rol de tutoría.

Tabla 2.
Número de docentes tutores en ICSHU

LICENCIATURA	TUTOR			Total de Tutores por Lic.
	Profesor Asignatura	Profesor Completo	Profesor de M. Tiempo	
Licenciatura en Derecho	15	10	1	26
Licenciatura en Historia de México	1	13	0	14
Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	7	9	0	16
Licenciatura en Sociología	2	13	1	16
Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa	4	6	0	10

Licenciatura en Ciencias Políticas y Admon. Pública	0	14	0	14
Licenciatura en Ciencias de la Educación	1	17	0	18
Licenciatura en Antropología Social	0	5	0	5
Licenciatura en Trabajo social	16	10	1	27
Total de Tutores	46	97	3	146

Fuente: Coordinación de Tutorías de ICSHu. Octubre, 2013.

En este sentido y comparando el número de docentes totales en contraste con los docentes tutores en el mismo instituto, equivale a 37.4%; es decir, menos de la mitad desempeñan un rol de docentes tutores a modo complementario a su rol como docentes en aula.

Marco Teórico de Tutoría y Representaciones Sociales:

La tutoría en el ámbito universitario cobra sentido en el momento en que el docente no es considerado sólo como un transmisor de conocimientos; si no que, se le exige que asesore y guíe al estudiante en su proceso de enseñanza - aprendizaje (Aguaded & Monescillo, 2013).

El dato más antiguo de la tutoría se encuentra en el poema épico de Homero en la Odisea; específicamente en el canto dos, número 224 en donde se narra que Odiseo, confió la educación de su hijo Telémaco a su amigo mentor (Homero, 2007). La figura del preceptor, era entendida como aquella persona encargada de enseñar el arte y la ciencia de una profesión. También surge el mentor, quien es el que ayuda a los otros a desarrollar sus potencialidades para avanzar en la práctica y mejorar el cuidado del otro (Cuéllar & Ginsburg, 2005). A lo largo de la historia se encuentran grandes personalidades que utilizaron a la tutoría como estrategia para guiar a sus alumnos, entre ellos Confucio, Sócrates, Platón, Bell y Lancaster, Sócrates y Platón, Sigmund Freud y Carl Jung, entre otros. (De la Cruz & col, 2011).

La tutoría ha cambiado constantemente de definición debido a que está sujeta a las propias necesidades y exigencias que tiene la sociedad en un momento determinado, en un lugar específico y según las problemáticas que busque resolver o tratar de resolver, ya sean socioeconómicas, técnicas, socioculturales, políticas, de progreso científico, etc.; por lo que, se le han ido agregando elementos, eliminando

otros e incluso transformando algunos que le han permitido incrementar los fundamentos con los que cuenta.

El Diccionario de la Real Academia Española (2001) dice que la tutoría es un método de enseñanza por medio del cual un estudiante o un grupo pequeño de estudiantes reciben educación personalizada e individualizada de parte de una figura denominada tutor.

Baudrit (2000) considera que la tutoría es una estrategia que podría ayudar a terminar con el fracaso escolar, el cual se ha detectado masivamente en las minorías o en los medios socialmente desfavorecidos. Sin embargo, aún no se han encontrado estudios que permitan demostrar tal aseveración.

Para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2002) la tutoría no supe a la docencia, sino que la complementa y la enriquece, ya que se emplea como un instrumento de cambio, puesto que puede reforzar los programas de apoyo integral a los estudiantes en los campos académicos, cultural y de desarrollo humano, en la búsqueda del ideal de la atención individualizada del estudiante en su proceso formativo.

Santana Vega (2003) considera que la tutoría se debe de dar a lo largo de todo el sistema educativo para que el estudiante supere su rendimiento escolar, solucione sus dificultades escolares y adquiera hábitos de trabajo y estudio, de reflexión y de convivencia social que garanticen el uso de la libertad responsable y participada.

Rodríguez Espinar (2004) afirma que la tutoría es una acción docente dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes en sus dimensiones intelectuales, afectivas, personales y sociales, contribuye a personalizar la educación superior en su planificación y desarrollo durante su formación, constituye un elemento clave como estándar o indicador de la calidad, canaliza y dinamiza las relaciones del estudiante con los administrativos, docentes y compañeros permitiendo su integración activa con la institución.

Para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) crea un libro en el año 2000 denominado *Programas Institucionales de Tutorías* en donde la tutoría es considerada como El acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, ofrecido a los estudiantes como una actividad más del

currículo formativo que sirva para la transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior, favoreciendo una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el estudiante en el ambiente escolar y posteriormente en su ambiente profesional.

A partir de las aportaciones de dichos autores sobre la definición de tutoría, podría concluir que se refiere a aquel proceso de acompañamiento, guía o asesoría personal entre tutor y estudiante, que busca el desarrollo integral de la persona (estudiante) en donde pretende generarle una consciencia de sus capacidades, habilidades, valores, aptitudes y un gran número de características integradoras de su personalidad con el fin de ayudarlo a adaptarse a su medio o entorno cambiante y no sólo eso, sino permitirle un desarrollo global que le facilite alcanzar su mayor potencial posible y sobre todo, la capacidad y habilidad de tomar decisiones ante las diversas problemáticas que enfrenta día a día, creándole las habilidades necesarias para toda la vida escolar y posteriormente profesional. Es importante mencionar la gran relación entre la figura del docente y del estudiante, quienes están en constante interacción permitiendo resultados benéficos para ambos.

Este trabajo de investigación tiene como sustento teórico la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici, dicha teoría deviene de la Psicología Social Europea y que en el caso particular de México ha sido llevada al campo de la Sociología, Antropología, entre otras de las Ciencias Sociales (Hernández, 2007).

La psicología social es una rama de las ciencias sociales que intenta explicar cómo la sociedad influye en la cognición, la motivación, el desarrollo y el comportamiento de los individuos; pues existe una relación recíproca entre sociedad e individuo. Emile Durkheim postula que lo social y las normas sociales son exteriores al individuo por lo que ejercen en él una fuerza extraña, enfatiza la supremacía de lo social en lo individual. Gustav Le Bon opina que los fenómenos de masas eclipsan todas las características humanas individuales positivas, en donde los hombres piensan, sienten y actúan de modo completamente diferente a como lo haría cada uno de ellos por separado (Mussari, 2010).

En este sentido, es importante mencionar que el término de representación ha sido abordado de manera clásica por la psicología y la filosofía; sin embargo, desde la

sociología también fue empleado en el año de 1858 pero como una representación colectiva y Durkheim fue quien la sugirió, ya que para él hacía referencia a un fenómeno psíquico no reductible a la actividad cerebral que la funda ni la reducción a la representación de los individuos que componen a la sociedad (López, 1996). Moscovici es quien hizo la articulación formal de las representaciones sociales como teoría y método. Este investigador retomó el término de representación colectiva de Durkheim, (López, 1996). Durkheim concibe las representaciones colectivas como una dicotomía oponiendo lo individual con lo colectivo.

Las Representaciones Sociales son producto de la intersección de lo psicológico con lo social, manera en que los sujetos sociales aprehenden los conocimientos de su vida diaria, las características de su medio ambiente, su información en que él circula y las personas de su entorno próximo o lejano; dicha aprehensión surge a partir de la tradición, educación y comunicación social (Moscovici, 1988). Son las modalidades particulares de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos; es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas que hacen inteligible la realidad física y social. Moscovici (1979)

Según Farr, 1984 (citado en Perera, 1999) las representaciones sociales son sistemas cognoscitivos con una lógica y lenguaje propios, son un sistema de valores, ideas y prácticas con una función doble: establecer un orden para orientarse en su mundo material y social y dominarlos y posibilitar la comunicación entre los miembros de un grupo o comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social. Para Jodelet (1986) son los sistemas de referencia que interpretan lo que sucede, clasifican las circunstancias, fenómenos e individuos, formas de conocimiento social que permiten interpretar la realidad cotidiana. Son una manera específica de comunicar y comprender lo que se conoce, de predecir comportamientos y de analizar conductas (Moscovici, 1988). Para Banchs, 1991 surgen de la historia de la persona, su experiencia y construcciones personales propiamente cognitivas. Constituyen una formación subjetiva, multifacética y polimorfa, donde fenómenos de la cultura, ideología y pertenencia socioestructural (Perera, 1999). Martin (2004) son una interpretación de lo que existe o acontece en el entorno destinada a ser interiorizada como representación

personal por determinado grupo. Fundamentales en la construcción del pensamiento social y son parte de los pilares del razonamiento que las personas generan de su realidad a través de sus interacciones sociales (Vesga & Hurtado, 2013). Vasilachis, 1997 (citado en Gordillo, 2013) señala que son construcciones simbólicas, individuales o colectivas para interpretar al mundo, reflexionar y determinar la posibilidad de su acción histórica.

Moscovici (1979) ha señalado que las representaciones sociales se articulan básicamente en torno a tres ejes o dimensiones:

1. **Actitud:** es la dimensión afectiva, carácter dinámico y orienta el comportamiento hacia el objeto de la misma, dotándolo de reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección. Juegan un papel estructurante o desestructurante.
2. **Información:** conocimientos en torno al objeto de la representación; su cantidad y calidad es variada en función a ciertos factores. Dentro de ellos la pertenencia grupal y la inserción social juegan un rol esencial.
3. **Campo de Representación:** es el orden, la jerarquía que toman los contenidos representacionales, que se organizan en una estructura funcional determinada. Se estructura en torno al núcleo (estable y sólido, concreto y limitado). A partir de esta idea surge la Teoría de Núcleo Central.

Además, Moscovici, 1988 (citado en Perera, 1999) afirma que existen tres tipos principales de Representaciones Sociales, las cuales han sido consideradas en este trabajo para determinar su incidencia en la muestra de investigación; dichos tipos de representaciones son:

- a) Representaciones Hegemónicas: muestran un alto grado de consenso entre los miembros del grupo.
- b) Representaciones Emancipadas: no tienen un carácter hegemónico ni uniforme, emergen entre subgrupos específicos.
- c) Representaciones Polémicas: surgidas entre grupos que atraviesan por situaciones de conflicto o controversia social.

Marco Metodológico:

Este trabajo de investigación consiste en un estudio que busca analizar las principales representaciones sociales que tienen los docentes de las licenciaturas ofertadas en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo sobre el significado que le atribuyen a la tutoría, con el fin de generar una comparación que permita reflexionar y brindar pautas para la adecuación de las tutorías ante el desarrollo de los diseños y rediseños curriculares actuales con estrategias didácticas tan variadas.

Este trabajo de investigación emplea una **metodología** cuantitativa porque utiliza como instrumento un cuestionario. Sin embargo, está diseñado considerando cada respuesta según la técnica de asociación libre, la cual refleja el significado que dan los sujetos ante diversas interpretaciones de su realidad. Esta técnica de asociación libre permite focalizar los discursos, vehículo del lenguaje, como medio de acceder al universo simbólico y significativo de los sujetos, constituido y constituyente de la realidad social; además, por su naturaleza favorecen la espontaneidad y naturalización de la situación de intercambio, al tiempo que permiten reducir en gran medida la apropiación por los sujetos de los contenidos representacionales de que es portador el investigador (Perera, 1999).

El **tipo de investigación** que se empleó en este estudio es:

No Experimental: analiza sin ejercer una manipulación de variables ni la presencia de un grupo control. (Arnal, 1992; Cea'De Ancona, 1996; Strauss & Colbin, 2002; Rodríguez, 2002 & Zamarripa, 2003).

Transversal (Seccional o Sincrónica): recolección de datos en un sólo corte en el tiempo (Enero 2011 a Octubre 2013).

Descriptivo: busca especificar las propiedades y características del fenómeno a estudiar; mide, evalúa o recolecta datos sobre variables (Hernández S., 2006).

Comparativo: semejanzas y diferencias (estadística) entre las representaciones sociales de los docentes.

Cuantitativa porque pretende abordar estadísticamente las respuestas proporcionadas a través de un cuestionario. Además, de la obtención de ciertas medidas de tendencia central, dispersión y correlaciones que faciliten su comprensión.

Para la realización de este trabajo de investigación se consideró a la **población** finita y conocida de los docentes que integran al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades en sus diferentes licenciaturas. Se dice que es finita y conocida, porque según los fundamentos de Larry y Murray (2005), afirma que se tiene un conocimiento real y objetivo de los sujetos que participan en un proceso de investigación, ya que existe un registro sobre ellos en una documento o base de datos. Los docentes del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades constituyen un total de 390 docentes, de los cuales 290 docentes son por asignatura, 97 de tiempo completo y 3 de medio tiempo. Para la determinación del tamaño de la muestra idóneo se ha considerado la fórmula que plantea Larry y Murray (2005) la cual consiste en:

$$n = \frac{Z_{\alpha}^2 \cdot N \cdot p \cdot q}{i^2(N-1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}$$

En donde:

n = tamaño muestral

N = tamaño de la población

Z = Valor correspondiente a la distribución de Gauss

p = Prevalencia esperada del parámetro a evaluar; es decir, es la probabilidad de éxito

q = Es la probabilidad de fracaso

i = Error que se prevee cometer. Si es del 10% representa 0.1.

Ahora bien en la sustitución de datos se obtiene:

N = 390 docentes del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

p = 0.7 (estimado estándar)

q = 0.3 (estimado estándar)

En donde: p + q = 1

p + q = 100%

Z = 0.05 = 1.96

Error admitido = 5% Curva Normal Gaussiana

i = 0.1 = 10%

$$n = \frac{390 (0.7) (0.3) (1.96)^2}{(0.1)^2 (390 - 1) + 1.96 (0.7) (0.3)}$$

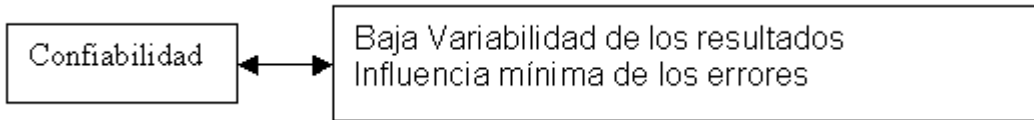
n = 70 docentes

En este sentido, el tipo de muestreo según lo planteado por Larry y Murray, 2005 corresponde al **Muestreo** No Probabilístico Accidental o Casual debido a que el criterio de su selección depende de la posibilidad de acceder a los docentes de las diversas licenciaturas que integran al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y está en función a sus condiciones de aceptación y participación propias de cada uno de ellos. Esto quiere decir, que aún cuando las opciones de participar en este trabajo de investigación fueron las mismas para todos (puesto que se les entregó el instrumento de manera personal en sus cubículos, en juntas o reuniones diversas e incluso en versión digital a través de su correo electrónico) sólo se considera la participación de aquéllos docentes que mostraron interés en la contestación y devolución del instrumento empleado en este proceso investigativo.

En lo referente al **instrumento** se empleó un cuestionario diseñado por el investigador, el cual busca abordar las representaciones sociales de los docentes en cuanto al significado de la palabra tutoría; por medio del empleo de ítems abiertos de respuesta breve, empleando la técnica proyectiva de asociación libre, la cual consiste en dar respuesta a cada serie de preguntas lo más rápido posible de tal manera que los docentes cuestionados no tengan oportunidad de reflexionar la respuesta y “ajustarla” de manera consciente. Además, incluye datos de identificación con el fin de generar una caracterización de la población estudiada. Considerando básicamente 3 indicadores: frecuencia del ítem en la población, el rango medio de aparición en la asociación y la importancia del ítem para el sujeto (Abric, 2001).

El cuestionario que se aplicó tuvo un momento para ser piloteado en un grupo de docentes escogidos de manera aleatoria en las diversas licenciaturas que integran al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, en dicho instrumento inicialmente se solicitaban 20 respuestas para la pregunta planteada y posteriormente los docentes las jerarquizarían, entendiendo el valor de 1 como el de máxima puntuación y el 20 de menor puntuación. Sin embargo, los resultados de dicho pilotaje mostraron comentarios de los docentes sobre que eran "demasiadas respuestas". En este sentido, se volvió a reestructurar dejándolo a sólo 5 respuestas para jerarquizar. Para determinar el Índice

de Confiabilidad de este instrumento es necesario comprender que la Confiabilidad según Meliá, 2001 hace referencia a la estabilidad o constancia (exactitud) de los resultados; es decir, es sinónimo de consistencia, fidelidad o precisión en los resultados que arroja un instrumento al aplicarlo reiteradamente a un mismo individuo o a diferentes individuos.



Existen varios estadígrafos para el cálculo de la confiabilidad, entre ellos se encuentran el Alfa de Cronbach y el llamado coeficiente de Kuder Richardson (KR-20). Sin embargo, para este trabajo de investigación sólo se ha considerado el Alfa de Cronbach, el cual consiste en emplear el promedio de todas las correlaciones existentes entre los ítems del instrumento que tributan al concepto latente que se pretende “medir”. Es decir, si existen n ítems, lógicamente la matriz de correlaciones tendrá un número de correlaciones no triviales entre ítems igual a n(n-1)/2; por lo que

promediando éstas y denotando su valor por P, resulta: $\alpha = \frac{nP}{1 + (n - 1)P}$

$$\alpha = \frac{n}{n - 1} \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k \sigma_i^2}{\sigma_x^2} \right]$$

Meliá (2001) refiere que si los n ítems están fuertemente correlacionados p tiende a ser uno y entonces α tiende a ser también 1. Si los ítems tienen correlaciones bajas, p tiende a ser cero y entonces α tiende también a ser cero.

En el caso de las pruebas con preguntas de respuestas cortas Meliá, 2001 afirma como aceptables los coeficientes entre 0,40 y 0,88. Ahora bien, según los resultados de confiabilidad obtenidos en el instrumento aplicado en este trabajo de investigación según:

Índice de Cronbach = 0.62

Lo que significa que el instrumento es confiable.

Discusión de Resultados:

La Muestra resultante consideró a un total de 70 docentes: 15 docentes de la Licenciatura de Ciencias de la Educación (21.4%), 14 de Enseñanza de la Lengua Inglesa (20%), 11 de Derecho (15.7%), 8 de Trabajo Social (11.4%), 7 de Ciencias de la Comunicación (10%), 3 de Ciencias Políticas y Administración Pública (4.3%), 2 de Antropología Social (2.9%) y 2 de Sociología (2.9%) Es importante señalar, que en el caso de 8 docentes (11.20%) se observa que 3 de ellos laboran en dos licenciaturas diferentes, 3 docentes más en 3 licenciaturas y finalmente, dos docentes laboran en 4 licenciaturas diferentes. Además, el 55.71% fueron mujeres y el 44.29% fueron hombres.

Por otro lado, el 61% de los hombres cuestionados se encuentran casados, mientras que el resto se encuentra proporcionalmente distribuido entre divorciados, unión libre y solteros. El promedio de edad de los docentes cuestionados cuenta con 46 años de edad. De los 70 docentes cuestionados, el 44.38% tiene maestría. En tanto, el 35.9% de las mujeres cuentan con licenciatura, el 12.82% tiene doctorado y el 7.69% con especialidad. El 16.13% de los docentes hombres tiene licenciatura, el 9.68% cuenta con especialidad y el 25.81% tiene doctorado. En relación a la categoría de los docentes. En sexo femenino, el 81% están por asignatura y el 16% por tiempo completo. En el sexo masculino, el 77% está contratado por asignatura, el 20% de tiempo completo y el 3% por medio tiempo. Con respecto al número de los docentes cuestionados que realizan tutorías se puede observar que el 68.6% (48 docentes) sí las llevan a cabo mientras que el 31.4% (22 docentes) no las realizan aún de manera oficial, debido a que no cuentan con un nombramiento. Sin embargo, la realizan mediante las tutorías de primer nivel. Esto considerando el semestre julio - diciembre 2013. Ello se debe a que la tutoría individualizada la desarrollan de manera preferente los profesores de tiempo completo y las grupales profesores por asignatura. Los profesores que participan en el Estímulo al Desempeño Docente y son Perfil Deseable deben atender alumnos en las tutorías. Pero es necesario apuntar que de acuerdo al Programa Institucional de tutoría es obligación del personal académico que se incorpora a la institución participar y apoyar el desarrollo de las actividades tutoriales, aún cuando

pertenezcan a la categoría de docente por asignatura, todos los docentes realizan un tipo de tutoría denominado de primer nivel.

Si se considera la relación de los resultados obtenidos en el caso del **significado de la palabra tutoría** en las diferentes licenciaturas ofertadas en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades y se contemplan los 51 tipos de representaciones sociales totales, lo que equivale al 100%, de los docentes de las licenciaturas que integran al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades:

a) Representaciones Hegemónicas son 12 (23.5%): acompañamiento del estudiante, apoyo, apoyo en problemas académicos, en procesos educativos y en solución de problemas, asesoría y orientación académica, guía al estudiante, guía y orientación en problemas, orientación y apoyo, orientación y trayectoria escolar, responsabilidad del otro y seguimiento del estudiante.

b) Representaciones Emancipadas son 39 (76.5%): apoyo en adquisición de conocimientos, asesoría a estudiantes, asesoría académica y emocional, cuidar al estudiante, vigilar al estudiante, aclaración de dudas, canalización de instancias, informar lo que sucede con el estudiante, mediador, realizar beneficios a terceros, aprendizaje, atención, compromiso, empatía, escuchar al estudiante, estimulación permanente, evitar que el estudiante baje rendimiento, facilitar inserción y desarrollo, fortalecimiento de contenidos académicos, interés, motivar al estudiante, orientación metodológica, orientación psicológica, proteger al estudiante, resolución de problemas, solucionar problemas, apoyo administrativo, auxilio, ayuda, canalización de problemas, complementación de la docencia, comunicación de experiencias, consejero, convivencia, enseñanza, fortalecimiento al estudiante, observación, orientación y reconocer diversidad de los estudiantes.

De las representaciones sociales de los docentes de las licenciaturas que son ofertadas en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades respecto al significado de la palabra tutoría se observa que en algunos casos son semejantes en las diversas licenciaturas y a partir de las aportaciones de autores sobre la definición de tutoría, tales como Baudrit (2000), *Diccionario de la Real Academia Española* (2001), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2002), Santana V. (2003), Rodríguez E. (2004), entre otros; se concluye que la tutoría

se refiere a aquel proceso de acompañamiento, guía o asesoría personal entre tutor y estudiante, que busca el desarrollo integral de la persona (estudiante) en donde pretende generarle una consciencia de sus capacidades, habilidades, valores, aptitudes y un gran número de características integradoras de su personalidad con el fin de ayudarlo a adaptarse a su medio o entorno cambiante y no sólo eso, sino permitirle un desarrollo global que le facilite alcanzar su mayor potencial posible y sobre todo, la capacidad y habilidad de tomar decisiones ante las diversas problemáticas que enfrenta día a día, creándole las habilidades necesarias para toda la vida escolar y posteriormente profesional.

Es importante mencionar la gran relación entre la figura del docente y del estudiante, quienes están en constante interacción permitiendo resultados benéficos para ambos. Dichos elementos es posible encontrarlos en las representaciones sociales de los docentes que participaron en este trabajo de investigación.

Las tutorías en la educación superior requieren de una planeación estratégica que contemple las características propias del lugar en donde se llevan a cabo; esto implica generar en primera instancia un diagnóstico que permita encontrar los aciertos (fortalezas) y errores (debilidades), considerar además, aquéllos recursos con los que se cuenta, desde los materiales hasta los humanos, esto con el fin de no trabajar desde la perspectiva "alejada" de un escritorio, sino desde un ámbito real producto de la tarea diaria del docente en su quehacer profesional, quien en realidad está en contacto con el estudiante, con el personal docente, administrativo y directivos y es quien pueda ir exteriorizando su necesidad de crear y poner en práctica a la tutoría para ir visualizando sus logros a corto, mediano y largo plazo.

La propuesta curricular actual centrada en la o el estudiante exige gran variedad de planteamientos que el profesor ha de saber combinar para lograr los objetivos curriculares y del Programa Institucional de Tutorías, sin obviar los contextos en que se desarrollan las carreras y las condiciones laborales que deberán modificarse. Para que refuerzen la tutorización como orientación y seguimiento de aprendizajes.

La función tutorial de los docentes al igual que cualquiera proceso de intervención educativa, se enmarca dentro de un contexto que le da sentido, posibilita o

limita la misma; tal como se refleja en el presente trabajo. La cual está mediada por las políticas institucionales de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en lo específico por la Dirección de Atención a Estudiantes, del Programa para el Mejoramiento del Profesorado por medio del Estímulo al Desempeño Docente, entre otras. Por lo cual, es preciso que las y los tutores reciban apoyos para desarrollar con calidad la tutoría, para eliminar las posibles barreras que dificultan a la misma.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. México: Ediciones Coyoacán
- Aguaded, M. de la C. y Monescillo, M. (2013). "Evaluación de la Tutoría en la Universidad de Huelva: desde la Perspectiva del Alumnado en Psicopedagogía: propuestas de mejora". En *Revista Tendencias Pedagógica*.(21), 163 - 176. Recuperado en 16 de febrero 2014 de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2013_21_12.pdf
- Arbesú y Piña (2009). "Representaciones Sociales sobre el trabajo docente en Profesores de Educación Superior". *Observar. Revista Electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*. (3), 42 - 54. Recuperado en 9 de agosto 2009 en la página: <http://www.odas.es/site/magazine.php>
- Arnal, J.; del Rincón D.y Latorre A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. España: Labor Universitaria
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2002). *Programa Institucional de Tutorías. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. México: Ed. ANUIES
- Ballesteros, V. M.(1997). *Raíces Hidalguenses. Breve Historia de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: UAEH*. Página Institucional. Recuperado en 19 de septiembre 2008 en la página: <http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/aats/antecedentes.htm>
- Banchs, M. (1991). *Representaciones Sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación*. Boletín de AVEPSO (XIV). (3), 47 - 79. Recuperado en 23 de abril de 2010 en: <http://es.scribd.com/doc/28709891/Representaciones-Sociales>
- Baudrit, A. (2000). *El Tutor: Procesos de Tutela entre Alumnos*. Editorial: Paidós Educador.
- Canales, E. L. (2010). *Las Tutorías Académicas: un asunto para la Reflexión*. México: Editorial Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
- Cardoso, E. (2011). "Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado de la Educación". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 13 (2), 68 - 82 . Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Autónoma de Baja California. (UABC). Recuperado el 23 de mayo 2014 en la página: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/issue/view/31>
- Cea'De Ancona, M. Á. (1996). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. España: Editores Síntesis.
- Chong Barreiro, M. C. (2009). *Evaluación del Programa de Tutorías en el Nivel Educativo Superior de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Caso de las Licenciaturas del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. UAEH. México. Agosto.
- Cuéllar, L. y Ginsburg, D. (2005). *Preceptor's Handbook for Pharmacists*. 2a ed. American Society of Health - System Pharmacist.
- De la Cruz, G.; Chehaybar, E. y Abreu, L. F. (2011). "Tutoría en Educación Superior: una revisión analítica de la Literatura". En *Revista de la Educación Superior de ANUIES*. 157 (4),189 - 209. Enero - Marzo. Recuperado el 5 de abril 2012 en la página: <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/157/5/2/es/tutoria-en-educacion-superior-una-revision-analitica-de-la-literatura>
- Diccionario Real Academia Española*, 2001.
- Domínguez, S. (2013). "Campos de la Significación de la Actividad Científica en Estudiantes Universitarios". En *Perfiles Educativos*. 35 (140),28 - 47. Recuperado el 26 de febrero 2014 en la página: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000200003&lng=es&nrm=iso
- Elgueta, V. (1998). *Sobre la Representación de la Transición o sobre la Transición de la Representación. Ensayo respecto de la interacción de las Representaciones Sociales que acontece en el aula*. Recuperado el 11 de marzo 2011 en la página: <http://www.nalejandria.com.ar/00/colab/representacion.htm>
- Garnique, F. (2012). "Las Representaciones Sociales de los docentes de Educación Básica frente a la Inclusión Escolar". En *Perfiles Educativos*. 34 (137),99 - 118 . México. Recuperado el 4 de febrero 2014 en la página: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000300007&lng=es&nrm=iso
- Gordillo, N. (2013). *La Construcción de Vínculos para una afiliación académica*. En el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano en el Curso de Ingreso de la Facultad de Humanidades de la

- Universidad Nacional de Salta en Argentina. Recuperado el 8 de febrero 2014 en la página: <http://www.eningreso2013.unlu.edu.ar/sites/www.eningreso2013.unlu.edu.ar/files/site/Eje%203.4%20GORDILLO-TRABAJO.pdf>
- Gutiérrez, S. (2012). "Educación Ambiental. Representaciones Sociales y sus Implicaciones Educativas. México. Horizontes Educativas. Universidad Pedagógica Nacional". *Revista Cultura y Representaciones Sociales*. 12,262 - 269 . (Marzo). Recuperado el 9 de octubre 2012 en la página: http://www.culturayrs.org.mx/revista/num12/GutierrezV_12.pdf
- Hernández, D. (2007). *Estudio sobre Representaciones Sociales: Docentes y Docencia en el Nivel Medio*. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Recuperado el 28 de agosto 2010 en la página: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1178941731.pdf>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Ed. McGraw-Hill Interamericana.
- Homero (2007). *La Odisea*. México: Ed. Porrúa.
- Jodelet, D. (1986). "La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría". En Moscovici, Serge (comp). *Psicología Social II: Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales*. Barcelona: Ed. Paidós:
- Larry, S. y Murray, S. (2005). *Estadística*. México: Ed. McGraw - Hill Interamericana.
- Lázaro, A. (1997). "La acción tutorial de la Función Docente Universitaria". En Apodaca y Lobato (comps). *Calidad en la Universidad. Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.
- López, F. (1996). "Representaciones Sociales y Formación de Profesores: El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio – Diciembre. 1 (2) . Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). México. Recuperado el 28 de agosto 2010 en la página: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/140/14000208/14000208.html>
- Manual de Tutorías de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)* (2007). Dirección de Servicios al Estudiante. México: Editorial Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Martín, M. (2004). *La Producción Social de Comunicación*. España: Editorial Alianza.
- Meliá (2001). *Teoría de la Fiabilidad y la Validez*: Universidad de Valencia: Cristóbal Serrano. Recuperado el 18 de marzo 2014, en la página: <http://www.uv.es/~meliajl/Research/LibroTFVpdf/TFVindex.htm>
- Mendoza, R. (2013). *Representaciones Sociales de la Tutoría en la Investigación Académica desde la Óptica de los estudiantes y docentes de Postgrado*. Venezuela: Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Ed. Huemul
- Moscovici, S. (1988). *Psicología Social*. Barcelona, España: Ed. Paidós
- Mussari, F. (2010). *Psicología Social. Ficha de Cátedra 1*. IPCC. Recuperado el 29 de marzo 2012 en la página: <http://www.slideboom.com/presentations/91889/Psicolog%C3%ADa-social>
- Narro, J. y Arredondo, M. (2013). "A Tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios". En *Perfiles Educativos*. 35.(141), 132 - 151. México. Recuperado el 25 de febrero 2014 en la página: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982013000300009&script=sci_arttext
- Perera, M. (1999). *A propósito de las Representaciones Sociales: Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. 1 - 35. Informe de investigación CIPS. Habana, Cuba. Recuperado el 26 de mayo 2011 en la página: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>
- Rodicio, M. L, Villayandre, A. y Pérez Cuervo, J. C. (2001). *La Tutoría en la Universidad de Coruña: una aproximación a la utilización de este servicio por parte de los alumnos/as*. VII Simposio de Psicopedagogía. Universidad de la Coruña.
- Rodríguez Espinar (Coord.) (2004). *Manual de Tutoría Universitaria: Recursos para la Acción*. Educación Universitaria. Barcelona, España: Octaedro. ICE.
- Rodríguez, G. (et.al.). (2002). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Cuba: Ed. Prograf.
- Santana, L. (2003). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid, España: Ed. Pirámide.
- Sebastián A. y Sánchez M.F. (1999). *La función tutorial en la Universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación*. Ed. Educación XXI. No. 6

- Soto, N. (2011). "142 años de vida institucional: un recorrido a través del tiempo". *Revista Universitaria Garceta. Edición Especial: 50 aniversario 1961 – 2011.* (8).
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia: Ed. Universidad de Atioquia. Colección Contus.
- Vesga, L. y Hurtado Herrera, R. (2013). "La Brecha Digital: representaciones sociales de docentes en una escuela marginal". En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 11, 137 - 149. Colombia. Recuperado el 22 de febrero de 2014 en la página: <http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co>
- Zamarripa, M. de J. (2003). *Metodología de la Investigación Social*. Departamento de Investigación Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP). Basado en Tabaré Fernández y Pedro Ravela (1998). Recuperado el 19 de agosto 2010 en la página: <http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/metodologia.htm>

ASESORES TÉCNICOS DE EDUCACIÓN BÁSICA COMO USUARIOS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EDUCATIVA DESDE SUS REPRESENTACIONES SOCIALES

Martha Patricia Macías Morales

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 141 Guadalajara

Resumen

El estudio parte de considerar la investigación educativa como un proceso y una actividad de búsqueda intencional y sistemática de nuevos conocimientos y modelos, esquemas de toma de decisiones, sistemas y métodos, técnicas, medios e instrumentos, en el campo de la educación; además como una actividad sistemática que bajo la orientación de distintas tradiciones teóricas y metodológicas permite que los usuarios describan, expliquen, interpreten y transformen los fenómenos educativos. De igual manera, se asume a los usuarios de la investigación educativa desde sus representaciones sociales a través de referentes, experiencias y valoraciones en torno a la producción y resultados; en el sentido de indagar si lo que produce la investigación educativa, incide en las en las prácticas cotidianas de los sujetos; así como las diferentes formas en que la visualizan, la conciben y la apropian como herramienta útil. Principalmente se establece el planteamiento de indagar si dichas representaciones sociales determinan los niveles de uso y aplicación de la investigación educativa de los asesores técnico pedagógico en la comprensión y solución de problemas cotidianos. De esta manera, entonces, se considera que la investigación educativa habrá entonces, que desarrollarse tomando en cuenta lo que representa para los usuarios desde sus referentes y experiencia práctica, así como la valoración y alcance de los resultados si pretende alcanzar el uso pertinente y efectivo de los mismos, en los diferentes contextos educativos para los que está dirigida. Por consiguiente, depende de lo que los sujetos piensan, valoran y se acercan a los resultados y productos de la investigación educativa, para que el uso pertinente de la misma, asuma una forma y sentido determinado.

Palabras Clave: Investigación Educativa – Uso – Asesoría Técnica – Práctica cotidiana

Abstract

The study considered part of educational research as a process and an activity of intentional and systematic search for new knowledge and models of decision-making schemes , systems and methods, techniques, tools and instruments in the field of education; well as a systematic activity under the guidance of different theoretical and methodological traditions allows users to describe, explain , interpret and transform educational phenomena. Similarly , we assume users of educational research from social representations through **referents, experiences** and assessments around the production and results ; investigate the effect if it produces educational research affects the daily practices of the subjects; and the different ways in which display , conceive and appropriated as a useful tool. Mainly approach to investigate whether these social representations determine levels of use and application of educational research of teaching technical advisors in understanding and solving everyday problems is established. Thus, then , it is considered that educational research will be developed taking into account what it means for users from their referents and practical experience, as well as the assessment and achievement of results if it is to achieve the appropriate and effective use thereof, in different educational contexts for which it is intended. Therefore, it depends on what the subjects think, value and approach the results and products of educational research, that the relevant use of the same, assuming a given shape and meaning.

Key Words: Educational Reserch – usage –technical consultation – daily practice

El estudio parte de considerar la investigación educativa como un proceso y una actividad de búsqueda intencional y sistemática de nuevos conocimientos y modelos, esquemas de toma de decisiones, sistemas y métodos, técnicas, medios e instrumentos, en el campo de la educación; además como una actividad sistemática que bajo la orientación de distintas tradiciones teóricas y metodológicas permite que los usuarios describan, expliquen, interpreten y transformen los fenómenos educativos. De igual manera, se asume a los usuarios de la investigación educativa desde sus referentes, experiencias y valoraciones en torno a la producción y resultados; en el sentido de indagar si lo que produce la investigación educativa, incide en las en las prácticas cotidianas de los sujetos; así como las diferentes formas en que la visualizan, la conciben y la apropian como herramienta útil.

Principalmente se establece el planteamiento de indagar si los referentes, experiencias y valoraciones de los sujetos en torno a los resultados de la investigación educativa, determinan los niveles de uso y aplicación en la comprensión y solución de problemas cotidiano. De esta manera, entonces, se considera que la investigación educativa habrá entonces, que desarrollarse tomando en cuenta lo que representa para los usuarios desde sus referentes y experiencia práctica, así como la valoración y alcance de los resultados si pretende alcanzar el uso pertinente y efectivo de los mismos, en los diferentes contextos educativos para los que está dirigida. Por consiguiente, depende de lo que los sujetos piensan, valoran y se acercan a los resultados y productos de la investigación educativa, para que el uso pertinente de la misma, asuma una forma y sentido determinado.

1. NECESIDAD DE INDAGAR CONTEXTOS DE USO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Se parte de una revisión de las posibilidades y alcances de la producción científica en educación y las condiciones de su uso en Jalisco, de analizar la investigación educativa como actividad generadora de conocimiento educativo y social, en el sentido de que dicho conocimiento busca brindar información útil para el contexto social en el que se centra. Sin embargo, esta actividad se desarrolla con lógicas diferentes de acuerdo al

contexto social de los que la producen y la generan, así como de quienes llegan a utilizarla.

Lo anterior permite identificar la existencia de la investigación educativa realizada en un contexto dado, a fin de lograr identificar la lógica en que se difunde y se comunica, para así, llegar a perfilar finalmente, la lógica de su uso y aplicación por parte de los mismos asesores técnicos como usuarios. A partir de ello, se describen algunas de las condiciones en que dicha producción se usa en el contexto de educación básica en Jalisco, específicamente en los espacios académicos en los que se desenvuelven los asesores técnicos, específicamente los equipos técnicos que atienden en las instancias de dirección general de cada uno de los niveles educativos, y de los programas de atención compensatoria y de educación especial.

A partir de ello, la investigación obedece a un estudio descriptivo-interpretativo, que aborda la realidad educativa desde la visión de los asesores técnicos de Proyectos Académicos, desde sus representaciones sociales en torno a la investigación educativa. Esto es, obtener información acerca de las diversas formas en que la investigación educativa es entendida y utilizada desde los actores de educación básica. Especialmente, se visualiza a los asesores técnicos como sujetos que poseen gran experiencia y saberes prácticos en el desarrollo de la educación y como usuarios potenciales de la investigación educativa y cómo estos usos se encuentran determinados por las representaciones sociales que los sujetos configuran en torno a ella.

Asimismo, la investigación educativa como actividad y práctica, adquiere mayor sentido, utilidad y desarrollo en la medida en que los usuarios se asumen como agente activo en la producción de conocimientos, a partir del acercamiento de los investigadores a sus tareas y contextos cotidianos y así favorecer el uso de los resultados de la investigación educativa. Lo anterior parte de la afirmación de considerar el conocimiento útil como base de la cultura (DIEJ, 2009), y de que los sujetos que lo adquieren, cuentan con mayores posibilidades de la mejora de su práctica social y profesional.

Se buscó entonces, desentrañar los lazos profundos entre la cognición y la comunicación entre informaciones y significados de los sujetos en torno a la

investigación educativa desde la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961). Se realizó una interpretación social de la vida cotidiana de los actores en colectivo, y desde esta teoría, se concibe el conocimiento de lo cotidiano, o su conocimiento del sentido común que los sujetos construyen, es a partir de sus experiencias, y es el que emplean para actuar o tomar posición en la realidad. (Piña & Cuevas, 2004).

Los sujetos se analizan desde su construcción en colectivo en el abordaje de las representaciones sociales como vía teórica, que en este caso, posibilita entender las interacciones sociales y clarifica los determinantes de la práctica propia de los sujetos en estudio, así como la posibilidad de incidir en la modificación de la representación para la práctica en torno al uso de la investigación educativa, con la finalidad de superarla.

Los individuos construyen sus representaciones mientras viven y se desenvuelven en un escenario que establece los recursos y estrategias sociales e individuales que dan sentido a la vivencia comunitaria, así como al lugar que cada individuo ocupa en dicho escenario, y las actividades y roles que debe cumplir para actuar satisfactoriamente en el entramado concreto de la comunidad social. (Pérez, 1998).

Los asesores técnicos se integran en comunidades institucionales donde cultivan formas de pensamiento cercanas o apartadas de los lineamientos académicos legítimos. En ese sentido, las representaciones sociales no se quedan atrapadas en el plano de lo mental, sino que tienen repercusiones en hechos prácticos. Esto sucede porque los asesores técnicos comprenden e interpretan sus situaciones de manera similar y se organizan.

Lo anterior partió de dificultades que se presentan en el campo de estudio de la investigación educativa como tarea científica, entre las cuales advierte por un lado, la falta de uso de productos y resultados dirigidos a diversos contextos educativos y el distanciamiento y desconocimiento de los posibles usuarios de dicha producción. (Maggi, 1997).

Como resultado de cuestionamientos ante esta realidad contradictoria del campo, surge la necesidad de plantear un enfoque que brinde respuestas al investigador desde

la visión de los asesores técnicos como usuarios. Esto es, lograr un acercamiento a los sujetos de estudio que usan la investigación educativa para identificar desde el discurso, sus concepciones, significados, apreciaciones, experiencias, saberes y acercamientos a la misma, considerando que todo ello, brinda elementos que orientan mejor la investigación, y favorece el desarrollo de la investigación educativa desde enfoques que involucran de manera participativa a los usuarios en todo el proceso.

2. Desarrollo de la investigación sobre el uso de la investigación educativa a través de los asesores técnico pedagógicos como usuarios

A partir de estas afirmaciones se estableció la pregunta general de investigación *¿Cómo influyen las representaciones sociales de la investigación educativa de los asesores técnicos para el uso de la producción científica disponible en atención a las necesidades educativas de situaciones y contextos diversos?*

Esta interrogante se centra en el conocimiento cotidiano de los asesores técnicos de Proyectos Educativos de educación básica, ya que es en la cotidianidad donde las prácticas educativas adquieren sentido más allá de lo institucional o políticamente establecido.

Para alcanzar lo anterior, se plantea el objetivo central de la investigación de construir una vía de exploración, conocimiento y comprensión de las representaciones sociales de los asesores técnicos de educación básica como usuarios de la investigación que favorezca el uso pertinente y responsable de la producción científica disponible en atención a las necesidades educativas de situaciones y contextos diversos en Jalisco.

Este objetivo se intentó implementar en dos fases: por un lado, identificar las representaciones sociales (conceptos, imágenes y saberes prácticos) en torno a la investigación educativa, de asesores técnicos integrados en los Proyectos Académicos de los niveles de educación básica. (Etapa I); y por el otro lado, incidir en la modificación de la representación social a través del establecimiento de espacios de diálogo y reflexión con asesores técnicos integrados en Programas Académicos de los niveles, que permitan perfilar propuestas para favorecer el uso de la investigación en

los espacios de educación básica, a partir de la lógica de sus saberes y experiencia prácticos. (Etapa II).

El primer objetivo específico consideró la necesidad de analizar y comprender la complejidad de la cotidianidad de los sujetos de estudio, ya que son quienes construyen a través de sus experiencias con el entorno percepciones, creencias, imágenes y opiniones; conocer tales construcciones y las relaciones que establecen los actores. Por otro lado, se plantea que el uso de la investigación educativa se encuentra influido y determinado por la forma en que los sujetos perciben, se acercan a ella, la conocen, comprenden, interactúan, la valoran.

El segundo objetivo específico se centró en la necesidad de establecer nuevas formas de acercamiento e interacción con los asesores técnicos como usuarios estratégicos de la investigación educativa, y de resignificar la importancia de su papel en el desarrollo del conocimiento educativo, lo cual favorecerá a su vez, la búsqueda de alternativas para que desde su práctica técnico-pedagógica, promuevan y fortalezcan el uso de la investigación en otros actores educativos con los que interactúan en los espacios escolares.

Lograr lo anterior, implica de alguna manera, incidir en la modificación de las representaciones sociales, en las ideas, concepciones, creencias, supuestos, apreciaciones de los resultados de la investigación educativa, los cuales se conforman cotidianamente en los espacios profesionales, ante las necesidades y demandas que enfrentan cada día, principalmente para atender problemas, para resolver contradicciones en las prácticas, para dar orientación, para tomar decisiones, etc.

El uso de la investigación requiere que los investigadores que la producen, tengan mayor acercamiento a los usuarios potenciales de la misma, con la finalidad de conocer sus intereses, creencias, valores, significados, necesidades y condiciones de contexto social reales, así como las problemáticas educativas a las que se enfrentan. Por otro lado, Los usuarios no siempre tienen conocimiento de lo que se produce, ya que su lógica de trabajo cotidiano los concentra en la atención a gran diversidad de realidades y contexto y a la solución inmediata y práctica que les acontece día a día. En este sentido, se considera que lo anterior es un reto no fácil, por la distancia de tiempo,

y lógica de actividades de los prácticos y los investigadores. De acuerdo a Zorrilla (2010) la investigación educativa es una actividad científica, herramienta de conocimiento y de acción política y la práctica es una herramienta de conocimiento y de saber práctico acumulado.

Las condiciones para que se logre una transformación en este rubro, requieren que la investigación educativa que se desarrolla, cuente con la participación activa de los actores informados y usuarios durante el proceso investigativo. De esta manera, se contribuye a una mayor comprensión, atención y solución de problemas educativos presentes, apegado a una visión holística de la producción del conocimiento que favorezca el desarrollo y progreso de la cultura científica. Principalmente, es necesario que el investigador “desarrolle su capacidad reflexiva para establecer códigos éticos [...] para distribuir conocimiento e innovaciones fiables y responsables, que aseguren el acceso de los usuarios a los procesos de investigación, en los resultados y a las posibles consecuencias de su aplicación.” (Sañudo, 2010, p. 14).

El proceso que se llevó a cabo para abordar a los asesores como sujetos de estudio, se centra en el seguimiento de su pensamiento cotidiano desde su discurso y sentido común, en contextos de diálogo, reflexión y discusión sobre la investigación educativa, sus resultados y aportes a la tarea técnico-pedagógica como insumo y acceso a sus representaciones sociales a partir del enfoque procesual.

La selección de estos equipos técnicos se centró en la posición en la que se encuentran dentro de la estructura administrativa de la Secretaría de Educación Jalisco y que pertenecen a la Coordinación de Educación Básica. Las funciones que desarrollan los asesores técnicos de este estudio se ubican en las direcciones de cada uno de los niveles de educación básica y son los responsables de apoyar, asesorar y atender necesidades educativas que directores y maestros demanden en torno a la operación de planes y programas propios de cada nivel y modalidad educativa. El interés por estos sujetos de estudio, obedece a sus posibilidades de incidir en todas las zonas escolares a través de la operación de programas, actividades y proyectos en las diferentes asignaturas y temáticas vertebrales de la educación básica.

Cabe señalar que esta intención obedece al estudio, se advierte que las condiciones institucionales en las que se desenvuelven rebasan en la realidad las

posibilidades de un uso eficiente de la investigación educativa, lo cual obedece en gran parte a la ausencia de una política educativa que reconozca y contribuya al óptimo desarrollo y formación profesional de los asesores técnicos. Fue hasta el año 2013, que se establece la Ley del Servicio Profesional Docente, que reglamenta la figura del asesor técnico y lo reconoce como una función prioritaria y especializada del sistema educativo, entre otras posibilidades y ventajas profesionales. Con esta nueva ley, es posible que se logre establecer medidas y condiciones para que la investigación educativa se convierta en una tarea paralela y de apoyo en la tarea de asesoría técnica de alto alcance.

Se considera, en ese sentido, que la investigación educativa como acción profesional, aborda temas fundamentales de la educación básica a través de la gran diversidad de investigadores y de productos. Por lo que se espera lograr que dichos productos sean aprovechados. Sin embargo, este propósito no se ha podido lograr hasta el momento. En su lugar, se advierte, un desconocimiento de dicha producción y de quienes la realizan. Es por ello, que el presente estudio asume a los asesores técnicos de los diferentes programas educativos de básica, como sujetos clave en el desarrollo de una educación de calidad y de gran influencia en el pensamiento y práctica de asesores y maestros de básica.

Los asesores técnicos que conforman el estudio se encuentran integrados en equipos de trabajo como sigue:

- Equipo técnico de Proyectos Educativos de Preescolar
- Equipo técnico de Proyectos Educativos de Primaria
- Equipo técnico de Proyectos Educativos de Secundaria
- Equipo técnico de Proyectos Educativos de Educación Especial
- Equipo técnico del Programa de Atención Compensatoria para Abatir el Rezago de Educación Inicial y Básica (ACAREIB).

El trabajo se realizó en dos Fases. Ambas fases conforman un mismo proceso de indagación y estudio con el propósito de adentrarse en el pensamiento cotidiano de los asesores técnicos (representaciones sociales) y a partir de sus referentes y saberes profesionales en torno a la investigación educativa, avanzar en la comprensión y construcción de vías y alternativas viables y confiables para establecer el uso de los

resultados de la investigación educativa como herramienta básica de desarrollo educativo, desde una modificación en dichas representaciones sociales.

La Fase I de Investigación, *Representaciones sociales de la investigación educativa como asesores técnicos* de educación básica, como unidad de estudio, se centra en dimensiones desde el lenguaje natural y cotidiano, e identifica imágenes, creencias, saberes, juicios y valoraciones sobre la investigación educativa desde sus colectivos y funciones profesionales. Los asesores técnicos como sujetos de estudio, se conciben como “sabios aficionados”, (Moscovici 1961); es decir, como sujetos que se apropian a partir de sus experiencias formales e informales de diferentes visiones y modelos de la investigación educativa. Se retoman propuestas de Grize (1983) para identificar el contenido y sentido discursivo de las representaciones sociales, a través de imágenes mentales que se manifiestan en el discurso.

Esta primera Fase, se implementó en dos momentos: el primero con un *Acercamiento y contextualización de los equipos técnicos*, en el que se indagó a los asesores técnicos como sujetos de estudio, y se recuperó información necesaria sobre su contexto profesional; quiénes y cuántos son los que formaron parte del presente estudio; información sobre su perfil y trayectoria profesional, a fin de contar con una visión sobre su quehacer técnico-pedagógico cotidiano.

El segundo momento consistió en la *Identificación de las representaciones sociales en torno a la Investigación Educativa a través del discurso cotidiano de los Asesores Técnico-Pedagógicos* en un grupo de discusión como técnica central desde la visión de Ibañez (1988), a fin de establecer un espacio abierto de diálogo en torno a la investigación educativa y su relación con el quehacer pedagógico, desde la visión, conocimiento, experiencia, apreciación y valoración como técnicos de la educación. Como técnica complementaria se utilizó la entrevista desde Alonso (1999), como otra vía para atender el discurso de los sujetos, desde un carácter pragmático donde los sujetos actúan y reconstruyen su sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales. De esta manera se entrevistó a de dos a tres asesores por equipo técnico, a fin de contar con mayores elementos que permitieran identificar las representaciones sociales de la investigación educativa.

Por otro lado, a partir de la recuperación del discurso, se identificaron algunos tipos de uso de la investigación desde el Modelo Conceptual de utilización del conocimiento de Weiss (1991) en Ginsburg y Gorostiaga, 2005): La dimensión *Interactiva* (desde la experiencia de los sujetos y la *Iluminativa* (a partir de conceptos y orientaciones teóricas que logran orientar las acciones y toma de decisiones). (Weiss 1991 en Ginsburg & Gorostiaga, 2005

Esta Fase I, constituyó la base para el desarrollo acciones de innovación – intervención. En ese sentido, se investiga para comprender el desarrollo de la investigación educativa para los usuarios, y cómo debe reorientarse para que su uso se fortalezca y logre potencializarse como recurso y fundamento de la educación misma.

La Fase II, *Innovación – Innovación: Reflexiones y consideraciones en torno a los resultados de la Investigación educativa desde la Asesoría Técnica como agente práctico*, consistió en un segundo acercamiento con los asesores a partir de la difusión de productos de investigación como mediación para reflexionar en torno a las posibilidades de aprovechamiento de la gran variedad de producción disponible en vías de cubrir necesidades y retos educativos desde la asesoría a maestros y académicos participantes de los diferentes niveles y modalidades educativas a los que se atiende.

Esta etapa de innovación intervención, se concibe a los asesores técnicos como agentes en el marco de la cultura científica, como enfoque que prioriza el valor y saberes de los sujetos en el desarrollo del conocimiento disponible como herramienta para el crecimiento y progreso individual y social. Además, el enfoque de la innovación se fundamenta desde la interioridad de la tarea investigativa, a través de la introducción de elementos nuevos que favorezcan un mayor acercamiento y conocimiento con los asesores técnicos, como usuarios potenciales y reales de la investigación educativa. Este enfoque lo propone Rivas (2000), quien señala que la innovación se da tanto desde la exterioridad como la interioridad de una realidad. En este sentido, en la introducción de un aspecto preexistente que se pretende modificar o mejorar, de acuerdo a los aportes de Quintana (1999 en Rivas 2000).

Cabe señalar que el enfoque se apega a las propuestas actuales para modificar la racionalidad de la tarea de investigar y producir conocimiento desde Gibbons (1997) y aborda la relación intensa y estrecha, con los diversos usuarios lo que permite una

difusión y distribución y directa de los productos de la investigación. Se considera así, que en la medida que se acerque al conocimiento de esta cultura institucional en la que viven los sujetos en estudio, es en la medida que podremos entender su influencia en los modos de sentir, pensar y actuar en el desarrollo de sus práctica profesional. Además, el estudio considera los aportes de Villoro (1994) que señala que es necesario que profundice en el abordaje del conocimiento como un producto social, y como un constructo colectivo.

La Fase II, se llevó a cabo en dos momentos: el primer momento en la consolidación de un espacio de *Diálogo y reflexión sobre el Uso de la Investigación en Educación Básica*, parte del discurso de los asesores en torno al uso de la investigación centrada en temas de educación básica: sus alcances, los modos en que se conoce, las posibilidades de apropiarse de ella, los medios para difundirse, etc. Esto dentro del marco de la cultura científica, que considera las condiciones de comunicación entre prácticos, investigadores y decisores de política para el uso del conocimiento e información disponible para un desarrollo educativo. (Reirmers y Mcginn, 1997, en Ginsburg y Gorostiaga, 2005).

De esta manera, se desarrolló un espacio de comunicación reflexiva, a partir de la revisión de varios textos que informan de manera diversa, resultados de investigaciones en y sobre educación básica, como mediación para expresar opiniones, comentarios, propuestas y necesidades profesionales como técnicos sobre la utilidad, importancia y aportes de los resultados revisados.

De igual manera, se identificaron desde el discurso de los asesores *Propuestas para favorecer el uso de la investigación en educación básico* a partir de las *sugerencias*, opiniones, ideas, críticas y consideraciones a fin de que los investigadores que producen resultados de la investigación educativa, lo puedan tomar en cuenta al momento de darlos a conocer y comunicarlos a través de diálogos informados en los que se logra consolidar un encuentro como investigador con sujetos de estudio, autoridades y actores educativos en general, que de alguna manera se asumen como usuarios al escuchar y opinar en torno a los resultados obtenidos y contribuyen a la consolidación de decisiones que orientan el desarrollo de la investigación educativa y su vinculación con la tarea pedagógica de educación básica.

3. Principales conclusiones y consideraciones en torno a los niveles de uso de la investigación educativa de asesores técnico pedagógicos

Se presentan conclusiones finales de manera general, que señalan alcances de este estudio y confirman en cierto nivel, que las representaciones sociales de la investigación educativa de los asesores técnicos influyen en las formas de utilizar los resultados de la misma, así como nuevas formas de conocer e interactuar con los asesores técnicos como usuarios y divulgadores potenciales de la producción científica en educación.

Dichas conclusiones cobran mayor sentido, siempre y cuando sean comentadas y discutidas con los actores educativos involucrados, entre ellos, autoridades educativas correspondientes, mediante el desarrollo de espacios abiertos de *Diálogos Informados*, en los que los participantes se asuman como parte de la situación de la investigación educativa y de la responsabilidad para difundirla y divulgarla en los espacios e instancias de educación básica. Por otro lado, puntualizar que ambas actividades profesionales, investigación y asesoría técnica, constituyen piezas fundamentales para atender necesidades de conocimiento en diversos contextos y contribuyen al desarrollo de la educación, siempre y cuando logren operar dentro de marcos institucionales cuyas políticas permitan mayor acción e influencia con los maestros y académicos de todo el sistema educativo.

A partir de los aportes de Markova (2003) los contenidos integrados las RS están sujetos a cambios y transformaciones, en ocasiones específicamente de diálogo y discusiones sociales, donde los sujetos permitan mover su pensamiento, abrirse a otros puntos de vista diferentes a los personales. Estos cambios, no son sustanciales, pero contribuyen en avanzar hacia una transformación radical de manera paulatina y sobretodo convencida por el propio sujeto. Por su parte, Abric (2001), también considera la transformación de las RS en sus estudios. Abric identifica tres procesos de transformación: *de resistencia*, la cual es una transformación de superficial, donde sólo los elementos que se logran modificar, son los periféricos; *progresiva*, la cual ocurre cuando el núcleo central de las RS, es modificado por la integración de nuevos elementos, ésta modificación no incluye movimiento en los elementos del sistema central, sólo del sistema periférico; y *total*, como una transformación completa del

núcleo central, y sucede cuando los mecanismos no pueden continuar cumpliendo dicho rol.

Otro de los aportes para el estudio se retoma de Rodríguez (2003) señala la relación entre creencias y prácticas. Esto parte de comprender el conjunto de RS de un objeto, como un sistema de conocimiento racional. De acuerdo a la teoría de las RS, éstas orientan y guían la acción, así como cumplir un papel de justificación de conocimientos y creencias. Y al igual, las personas cambian sus RS en función de sus comportamientos y prácticas. (Rodríguez, 2003).

Como una vía posible para que la investigación educativa logre avanzar en el pensamiento social y convertirse en herramienta de saber de los profesionales de la educación. Cabe señalar que en el contexto educativo, no es posible incidir en una transformación total de una sola vez. Los cambios, por la naturaleza de los sujetos, son paulatinos, de acuerdo al contexto institucional, y a la disposición de los sujetos de disponer de espacios para ello.

Con dicha intención, se llevó a cabo la Fase II, de innovación-intervención, con la firme convicción de que se puede acelerar el convencimiento de los profesionales de la educación de la IE como herramienta de aprendizaje y desarrollo, y más aún, de convertirse en los principales usuarios y además en los principales comunicadores de la IE en los demás actores a su cargo.

La investigación educativa como actividad profesional constituye el desarrollo de conocimiento en el campo educativo, así como su influencia para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales a su vez, van modificándose con nuevos enfoques y metodologías, que la misma Investigación Educativa como objeto de estudio aborda para vigilar su pertinencia y viabilidad pedagógica como productora de conocimiento y que influye en el pensamiento de los sujetos, en este caso, en el pensamiento de los ATP, quienes de manera indirecta se percatan de los aportes que brinda como ciencia de la educación, y de los que va actualizando y ajustando de acuerdo a cada plan y programa que opere en educación básica.

A partir de ello, se integra la RSIE de acuerdo a sus dimensiones, encontrando entre otros componentes, los siguientes:

- *Información*

- Los conceptos integran el menor número de regularidades en torno a la investigación educativa, sin embargo, se identifica que los asesores técnicos poseen dicha información centrada en *nociones orientadas a una aplicación*. Es decir, la investigación educativa constituye un proceso a seguir para lograr resolver una problemática advertida en la actividad técnica, en el campo, directamente indagar sobre ella en el contexto social donde se presenta dicha problemática.

- *Campo de representación*

- El mayor número de recurrencias expresadas se centraron en los saberes prácticos. Estos saberes se centran mayormente en su propio quehacer profesional como técnicos. Es decir, todo saber adquirido por la experiencia, se ha consolidado desde el análisis de lo que hace cotidianamente como asesor técnico, en el diseño y adecuación de estrategias didácticas, valorar su utilidad y su impacto, lo cual debe de reflejarse en la mejora de los resultados de la Prueba ENLACE de las zonas escolares o regiones que atiende. De no ser así, vuelve a enfatizar el análisis y la reflexión en torno de lo que hace, a fin de alcanzar mejores resultados. Sin embargo, en este campo la investigación constituye sólo una herramienta para realizar esa revisión de su quehacer.

- *Actitud:*

- Las imágenes que refieren los asesores técnicos en cuanto a la investigación educativa, se centraron mayormente en ciertas resistencias y reservas ante ella, como técnicos, las cuales reflejan ciertas creencias y supuestos sin mayor fundamento más allá de lo que han percibido. De estos argumentos, señalan principalmente que quien realiza la investigación, lo hace desde su propio interés y no desde las necesidades reales de los contextos en la modalidad de multigrado e indígena, donde señalan están los verdaderos problemas que les “duelen”. Por otro parte, los pocos que la realizan, obtienen información sobre lo que hacen los asesores en las escuelas y regiones, se van y no regresan a comunicar resultados. Otra resistencia marcada se encuentra en que la investigación se hace sólo desde lo teórico y no desde lo práctico, por lo tanto no

le encuentran utilidad, además de que se encuentra aislada de lo que hacen y requieren como modalidad educativa.

El planteamiento principal de la investigación, es verificar si la RSIE identificada, influye en los niveles de Uso de la IE de parte de los ATP, y los hallazgos se centran en encontrar altos niveles de influencia como sigue: A partir de identificar las RSIE y de identificar algunos elementos de Uso de la producción científica en educación, se llevó a cabo un segundo acercamiento para identificar qué piensan de la IE, pero ahora a partir de la revisión comentada de los mismos. En este segundo acercamiento se apreciaron argumentos a favor y otros en contra en cuanto a la utilidad de la IE y de su posible uso. Entre otras aportaciones:

- Los ATP participaron con disposición suficiente para encontrar en los documentos, elementos y aportes de la IE.
- Se revisaron todos los documentos y las aportaciones fueron objetivas en cuanto contenido y formato.
- Se apreció apertura de parte de los ATP para descubrir que todos los documentos refieren aporte teóricos y conceptos que incluso ellos desconocen de su campo.
- Se dan cuenta que los textos cuentan con una vía teórica para estudiar determinados problemas cotidianos de las escuelas, encontrando mayor significado de los documentos por los ATP.
- Emergieron una serie de reflexiones útiles a considerar por los investigadores, en cuanto a formato y redacción

Por otro lado, el estudio, permitió visualizar los alcances que la IE va obteniendo como actividad profesional, advirtiendo así, aciertos y algunos sesgos en que no ha logrado mostrarse como herramienta de conocimiento social, en el sentido de que en la medida en que sea mayormente conocida, apropiada y usada, cobrará mayor sentido y utilidad social. Abordar las RSIE de la ATP implicó estar cerca de ellos, de sus contextos de trabajo, y de sus actividades cotidianas, permitiendo ver que las prácticas dentro de la SEJ, se encuentran limitadas y encerradas. Solamente el equipo de ATP CIDEP, es el único que cuenta con instalaciones propias, y con presupuesto mínimo, pero cuenta con él.

A partir de la Estructura de las RSIE, se establecen de manera general, los diferentes niveles de Uso de la IE como sigue:

- *Asesores técnico pedagógicos de ACAREIB:*

El uso de la IE que realizan se centra en consultas de documentos rectores de la política que implementan como programa para la atención de población en rezago educativo. Afirman hacer Investigación de Campo, lo cual no implica el uso de productos de IE ya que la información que requiere se encuentra en el mismo campo social.

- *Asesores técnico pedagógicos de Educación Especial*

El uso de la IE que realizan se centra en fundamentar los programas y planes estratégicos que diseñan, incluso, se nutren de información de expertos en los campos de la educación especial. El uso de la IE lo utilizan para actuar con mayor certeza y conocimiento en los servicios de educación especial que ofertan.

- *Asesores técnico pedagógico de Educación Preescolar*

El uso de la IE que realizan es el que requieren en los espacios en que juegan el rol de investigadoras, ya sea en proyectos personales como en los proyectos interinstitucionales en los que participan. Esto implica recurrir a producción de los campos que manejen los mismos proyectos. Incluso, requieren información diversa, no sólo bibliográfica, para el seguimiento y evaluación que realizan.

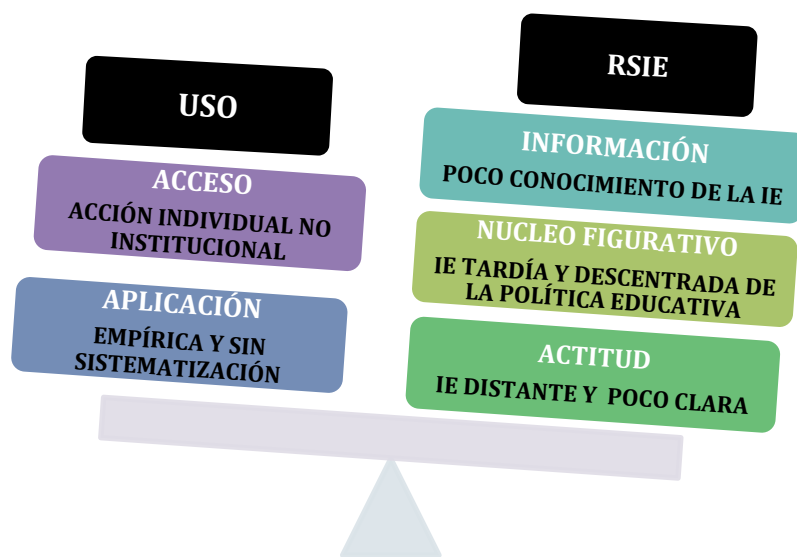
- *Asesores técnicos pedagógicos de Educación Primaria*

El uso de la IE que realizan obedece a las oportunidades que tienen cuando la producción “se acerca a ellos”, y siempre y cuando así lo elijan. Difícilmente buscarán por su cuenta a consultar producciones de investigación, principalmente porque no están enterados ni demasiado interesados en buscarla.

- *Asesores técnicos pedagógicos de Educación Secundaria*

El uso de la investigación educativa que realizan, principalmente los investigadores consolidados y los responsables académicos implica principalmente información teórica. Finalmente se puede describir la representación social de la misma de manera global, en función de las temáticas y aportaciones de cada equipo técnico y retomando las opiniones y sugerencias finales:

FIGURA 1:
Relación e influencia entre Representaciones sociales de la Investigación Educativa y su Uso en asesores técnico pedagógicos



Fuente: Elaboración propia

En esta ilustración se establece que las RSIE de manera Global de los ATP PE se define de acuerdo a lo siguiente: La primera dimensión es la de *Información*, la cual representa el poco conocimiento que tienen los ATP PE de la IE como actividad de producción de conocimiento educativo. En ello se señala que los pocos (a los sumos seis en la DGE Secundaria) aunque incluso la llevan a cabo, no es forma parte de la asesoría técnica cotidiana. Otros dos o tres ubicados en DGE Primaria, cuentan con grado de doctor, sin embargo, no se les permite el desarrollo de investigación y en su defecto, no asumen su rol como investigador dentro del contexto de asesoría. El resto, aunque ha cursado estudios en maestría no lograron titularse y además, cursaron

modelos profesionalizantes que oferta la misma SEJ, donde la IE es sólo un recurso para sistematizar y documentarse en la profesión.

El *Núcleo de representación*, es determinado por el poco significado que le asignan los ATP PE a la IE, ya que no responde de manera inmediata a las necesidades apremiantes y urgentes que enfrentan cotidianamente en la asesoría y demandas de maestros, quienes exigen propuestas didácticas concretas y específicas, en lugar de aportes teóricos que aunque conocen no logran conectar con las mismas necesidades formativas como profesionales que requieren tanto docentes como asesores técnicos principalmente.

Por otro lado, adquiere poco significado la IE, porque no se da respuesta clara e inmediata a las políticas educativas. La IE, por ese desconocimiento, se concibe como ajena, lejana y que no tiene vinculación e interés en las directrices políticas que señalan; y a la suma, si no tiene relación, no se apoya institucionalmente ni al docente ni al asesor. La IE entonces, no es ni necesaria, ni útil para estos actores, de manera práctica, aunque se afirme que sí.

Y finalmente la dimensión *Actitudinal* refleja en los docentes y asesores, la poca relación que tiene la IE con su tarea pedagógica, ya que se escribe para los mismos investigadores y comunidades científicas, no para todos en general. Debido a los pocos referentes como actividad profesional, poco se entiende y poco se buscan las formas de acercarse a ella.

De manera general, se asume que la IE todavía no alcanza a establecerse como actividad profesional para la SEJ. Esto resulta de varios factores que se cruzan entre ellos:

- la SEJ como institución educativa que oferta el servicio educativo en toda la entidad, no tiene contemplada aún la figura de investigador.
- Los investigadores que realizan IE no la desarrollan para el sistema propiamente.

En cuanto al Uso de la IE no es responsabilidad sólo de quien la recibe, sino principalmente de quien la produce. Esto obedece sin duda al modo de producción del conocimiento que hemos abordado anteriormente, donde quien investiga, deja en ello su aporte social; y las tareas de difusión y distribución del mismo, a otros actores que no tiene nada que ver con dicho investigador o campo.

De ahí que la IE como actividad profesional tiene que implementar acciones remediales para continuar. De acuerdo a la sociedad del conocimiento, la ciencia viene a formar parte central de los grupos humanos para el progreso y desarrollo de los campos sociales. Sin embargo, falta educar a los grupos humanos para llegar a lograr lo esperado por la sociedad del conocimiento.

Por otro lado, Sañudo (2014) advierte que el uso de la IE implica procesos previos para lograr que la sociedad y sus actores se apropien de los conocimientos que se producen, entre ellos la alfabetización científica. Señala procesos básicos para que esto se logre:

- *Difusión*: consiste en el proceso de transmisión de información científica por parte de expertos, a audiencias generalmente educadas o instruidas, si bien no necesariamente expertas en el tema, utilizando para ello un lenguaje menos especializado y, por tanto, más accesible a este tipo de audiencia.
- *Divulgación*: Consiste en la comunicación de la información científica, por parte de un conjunto de actores (entre los que se incluyen científicos, filósofos o periodistas) a la sociedad, al público en general, entre los que se encuentran la comunidad educativa, mediante un lenguaje sencillo comprensible por la generalidad de los ciudadanos.
- *Diseminación*: Consiste en el flujo de información científica esencialmente entre los propios científicos y expertos y prácticos, como los educadores, a través de un lenguaje especializado. Ocurre cuando los científicos publican los resultados de sus investigaciones, o los dan a conocer en reuniones o congresos científicos para incidir en el fortalecimiento de la práctica o la toma de decisiones. (Sañudo 2014, p.31):

Falta entonces alfabetizar a docentes, actores educativos, directivos y funcionarios para que la IE logre primero difundirse de acuerdo a los usuarios potenciales y reales, en lo que los investigadores cercanos al contexto educativo, pueden contribuir y acompañar la tarea técnica y pedagógica en la SEJ, y convertir a estos sujetos como consumidores y comunicadores principales de la IE, tanto para atender necesidades de los contextos educativos, como las necesidades formativas como profesionales de la educación.

Desarrollar una investigación que permita acercarse a los usuarios de la IE, representó el principal motor de la misma, ya que a pesar de las dificultades institucionales que se presentaron en los diferentes momentos, se lograron gracias a la disposición de los ATP PE que se interesaron en participar en la investigación y que mostraron responsabilidad en las actividades. En ese sentido, se vislumbra, que estos actores educativos, requieren de apoyos, principalmente en instituciones públicas, donde se carece de recursos materiales y humanos que favorezcan espacios para lograrlo. Por otro lado, se enfatiza que son profesionales que permanecen en constante movimiento y confrontación de saberes y situaciones educativas, desarrollando un alto sentido práctico de la asesoría técnica, y que poseen un alto compromiso con su tarea. Sin embargo, se encuentran en cierta forma, atrapados en un sistema educativo que poco espacio dedica a su profesionalización y vinculación con otras áreas y profesionales de la educación.

Por otro lado, la investigación que se desarrolló estuvo sujeta a las disposiciones y tiempos del programa formativo, lo que ayudó para llevarse a cabo por ciclos, y momentos que permitieron profundizar en lecturas y acercamiento a las teorías implicadas en el estudio. Sin embargo, en su desarrollo no logró dar respuesta experta a diversos apartados, como se aprecia en algunas partes del documento.

Se obtuvo respuestas favorables para entender razones por las cuales la IE no se logra utilizar, al menos en el estudio de actores educativos que sí la requieren tanto para su formación profesional como para ampliar y fortalecer sus propuestas pedagógicas y didácticas. Además, se advierte que la IE no logra llegar no tanto por la voluntad de los actores en sí, sino por las condiciones institucionales que determinan asuntos de acceso y acercamiento tanto de la producción misma como de los investigadores a los contextos escolares.

En ese sentido, la investigación realizada buscó establecer de manera clara la diferencia de realizar investigación, como de producirla, y de usarla, aunque aún se percibe la IE como actividad amenazante en la educación. Pero falta que los profesionales que producen conocimiento educativo, logren abrir la perspectiva de lo que producen, de acuerdo a lo que señala Gibbons (2007), de asumir la responsabilidad social como investigador educativo, sin desligarse del contexto y de los

actores a quienes investiga y para quienes de alguna manera, produce. No tanto para que asuman mayor responsabilidad social sin más, sino de entender que se requiere producir de manera estratégica, es decir, de producir en colaboración con comunicadores, difusores, divulgadores, consumidores, beneficiarios, usuarios y de otros productores de dicho conocimiento.

En cuanto al uso de la teoría de las representaciones sociales para acercarse a los usuarios de la IE, fue una decisión acertada, porque posibilita adentrarse a la cultura profesional, institucional, personal y escolar de dichos actores, para entender sus concepciones, creencias, disposiciones, recursos, posibilidades, contrariedades, ideas, conocimientos, saberes, etc. Y de éstas como juegan en su rol social y profesional.

Sin embargo, en el estudio, hicieron falta otros instrumentos que pueden enriquecer mayormente dichas representaciones, y sobretodo, mayor tiempo para estar con los actores educativos y buscar vías de comunicación, colaboración y acompañamiento de parte de investigadores educativos.

Por otro lado, con los usuarios se considera necesario regresar, es decir, que las estrategias de innovación-intervención se lleven a cabo con mayor tiempo, en el sentido de que se logren desarrollar mayor número de sesiones de trabajo, para obtener más evidencias en la transformación de las representaciones sociales de la investigación educativa.

Finalmente, la investigación aporta conocimiento nuevo en cuanto a los usuarios, y algunas respuestas acerca de las dificultades de uso de la investigación educativa, y al menos, considera posibilidades nuevas para trabajar en un doble sentido: del acercamiento de la misma con los usuarios, como de las posibilidades de los asesores técnico pedagógicos como usuarios de lograr hacer investigación necesaria en el campo de la asesoría y de desarrollar habilidades como posibles investigadores.

REFERENCIAS

- Abric J. C. (2001) *Prácticas Sociales y representaciones*, Francia, Cultura Libre. <http://psikilibro.blogspot.com> Consultado el día 10 octubre 2011
- Alonso L. E. (1999) Sujeto y discurso: *El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. En Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales de Delgado y Gutiérrez (Coords.) Madrid: Síntesis, 225-240
- DieJ. (2009) *La producción de conocimiento científico educativo desde la perspectiva de la cultura*. Diagnóstico de la Investigación Educativa en Jalisco, 2002-2012. Documento para discusión en la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE).
- Gibbons (1997) Gibbons Michael, Limoges Helga Camille, Nowotn y Simón, Peter Schwartzman y Trow Scott Martin (1997) *La nueva producción del conocimiento La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas* España: Pomares
- Ginsburg M. B. y Gorostiaga J. M. (2005) *Las relaciones entre teóricos, investigadores y decisores, profesionales. Repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad del diálogo en el sector educativo 1*. Revista Española de Educación Comparada, pp. 285-314. http://www.uned.es/reec/pdfs/11-2005/11_ginsburg.pdf. Consultada en 20 enero 2011.
- Ibáñez J. (1989). *Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión*. En: Ibáñez J, Alvira F: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. 3ª ed. Madrid: Alianza Editorial.
- Marková, I. (2003) *En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales*. En Páez Daría y Blanco, Amelio "La Teoría Sociocultural y la psicología social actual". Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje. Colección Cultura y Conciencia.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis y su público*. Buenos Aires, Huemul.
- Piña, J. M. y Cuevas Y. (2004) *La teoría de las representaciones sociales en México. Su uso en la investigación educativa en México*. En Perfiles Educativos, Tercera época, Año/vol. XXVI. Número 105-106 Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F. pp. 102-124.
- Pérez Gómez A.I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Editorial Morata.
- Presidencia de la república. (2013). *Ley profesional del servicio profesional docente* Obtenido el día 28 de Noviembre en <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/assets/downloads/ley-general-del-servicio-profesional-docente.pdf>.
- Rivas, M. (2000) *Innovación Educativa: teoría, procesos y estrategias*. Editorial s/n Rodríguez S.
- Tania (2003) "Representar para actuar, representar para pensar. Breves notas metodológicas". En Del Palacio M. C. (Coords.) *Cultura, comunicación y política*. Ed. Universidad de Guadalajara. México. pp. 25-40.
- Sañudo, L. (2010) *La producción y uso del conocimiento educativo*. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, Argentina, Septiembre.
- Villoro, L. (1994) *Crear, Saber, Conocer*. México. Editorial S. XXI. Pp. 11-42 y 126-144. Y 197-221.
- Zorilla, M. (2010) *Investigación Educativa, Políticas Públicas Y Práctica Docente. Triángulo De Geometría Desconocida* UPN\Artículos_ REICE 2010 - Vol 8, Núm 2.

REPRESENTACIONES DOCENTES Y CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DEL ASESORAMIENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE TLAXCALA

Rosa Isela García Herrera

Universidad Pedagógica Nacional 291/Tlaxcala

Rogelio Mendoza Molina

Universidad Autónoma Metropolitana/Dpto. Administración/Azcapotzalco

Miguel Ángel Netzahualcóyotl Netzahuatl

Universidad Pedagógica Nacional 291/Tlaxcala

Resumen

Con este trabajo abordamos el mundo subjetivo de los docentes que cumplen funciones de asesoramiento técnico pedagógico en el Subsistema de Educación Básica de Tlaxcala. Específicamente el estudio tuvo como objetivo conocer el entramado de *representaciones sociales* que estos actores han construido para describir e interpretar las tareas de acompañamiento y formación continua que llevan a cabo con los maestros, en los centros y zonas escolares en las que se encuentran institucionalmente adscritos. Para arribar a este propósito tomamos como marco de referencia las teorías de las *representaciones sociales* y el *construccionismo social*, mismas que se instalan en el horizonte de la percepción y el conocimiento como productos colectivos que orientan la acción humana. Metodológicamente adoptamos el paradigma de investigación cualitativa, el cual nos permitió trazar una ruta flexible para captar la subjetividad de los docentes en su contexto natural. Como método utilizamos la interpretación y la técnica del *grupo focal* como una estrategia pertinente para propiciar la reflexión de los docentes y con ello generar las condiciones para la producción de un discurso colectivo en el que hicieran manifiesto sus representaciones hegemónicas y circundantes respecto de la función pedagógica que desempeñan.

Palabras clave: percepciones, narraciones, conocimiento común, metodología cualitativa.

Abstrac

With this work, we address the subjective world of the teachers who have duties of pedagogical technical advice in the subsystem of basic education of Tlaxcala. Specifically, the study was aimed to know the network of social representations that these actors have constructed to describe and interpret the tasks of support and continuous training carried out with teachers, workplaces and school zones that are institutionally affiliated. In order to achieve this purpose, we took as frame of reference the theories of social representations and social constructionism, both of them settled in the horizon of perception and knowledge as collective products that guide human action. Methodologically, we adopted the qualitative research paradigm, which allowed us to develop a flexible route to understand the subjectivity of teachers in its natural context. As a method, we used the interpretation, and the technique of the target group as a

relevant strategy to encourage reflection among teachers, and thereby, create the conditions for the production of a collective discourse, in which, they revealed their surrounding and hegemonic representations about the educational role they perform.

Key words: perceptions, narrations, common knowledge, qualitative methodology.

Introducción

Toda investigación social constituye un proceso de conocimiento intencionado; a través de ésta, el investigador busca dar respuesta a las interrogantes formuladas respecto de los fenómenos y problemáticas que se plantea estudiar. La investigación que hoy presentamos no es la excepción y con ésta, nos propusimos comprender el mundo de *representaciones* que los docentes de Educación Básica de Tlaxcala han construido en torno a la función que desempeñan como *asesores técnico-pedagógicos*. Específicamente centramos nuestra atención en identificar y analizar, por un lado, tanto el contenido del discurso y los significados atribuidos a estas representaciones, como, por el otro, los elementos hegemónicos y circundantes de éstas.

La ruta analítica en la que nos fundamentamos, para arribar a la comprensión de nuestro objeto de conocimiento, toma como punto de partida perspectivas instaladas en el horizonte de la percepción y el conocimiento como productos colectivos que orientan la acción humana, como la teoría de las *representaciones sociales* y el *construccionismo social*. Ambas tradiciones albergan una variedad de marcos cognitivos complementarios que abonan, sin lugar a duda, a la comprensión de las subjetividades humanas desde una postura relacional.

De acuerdo con Jodelet (1986; 2000) las *representaciones sociales* son sistemas de conocimientos y símbolos que tienen como sustrato las interacciones sociales. Son producciones humanas que sirven para orientar el comportamiento de los individuos contribuyendo con ello al afianzamiento de su identidad social y personal. Se trata de construcciones lingüísticas que sirven a los individuos para describir e interpretar sus mundos vitales e incluso dar sentido a lo inesperado.

Más que un campo de conocimiento con fronteras rígidamente demarcadas, la teoría de las *representaciones sociales* constituyen un campo interdisciplinar donde

convergen diversas disciplinas que buscan analizar los fenómenos de la realidad social desde la propia perspectiva de sus actores. Para Valencia (2007); Rodríguez (2007), las *representaciones sociales* se han convertido, actualmente, en un objeto importante para algunas disciplinas sociales, en el sentido de que los investigadores, mediante la indagación de este objeto pueden dar cuenta, de forma sistemática, de la complejidad de los procesos y fenómenos sociales a partir de explorar cómo los individuos, grupos y colectividades humanas, situados en un tiempo y espacio sociocultural determinado, ven, interpretan y atribuyen significación a sus vivencias y experiencias cotidianas.

De acuerdo con Mendoza (1997) la teoría de las *representaciones sociales* se inscribe en el circuito de conformación de las formas de pensamiento que se conocen tradicionalmente como *sentido común* o, como lo nombra Maffesoli (1993) el *conocimiento ordinario* y, que escapan a la legalidad de formas de entendimiento relacionadas, por ejemplo, con la ciencia y cuya explicación o posibilidad de comprensión habrá de ser referida a los espacios concretos de actuación de los individuos, a los procesos de interacción, al compartir saberes o creencias colectivas, etcétera.

Así mismo, para estudiosos de este campo, como Jodelet (2007); Banchs (2007), Wagner y Hayes (2011), entre otros, las *representaciones sociales* constituyen un terreno de conocimiento e investigación fértil en disciplinas sociales como la psicología, la sociología, la historia, la política, la educación, etcétera; esto, en virtud de que sirven como una plataforma heurística para comprender, con cierto nivel de profundidad, fenómenos emergentes como la salud, la enfermedad, el medio ambiente, la educación, la pobreza, la marginación, entre otros; no sólo desde un punto de partida individual, sino como fenómenos que tienen una naturaleza sustantivamente social y colectiva; lo que significa que cualquier representación y concepción que los individuos se crean de éstos, no tiene otro sustrato que la vida en comunidad y en una cultura donde se comparten significados.

Metodológicamente esta investigación responde a un diseño de corte cualitativo. Mediante ésta, orientamos nuestro estudio hacia la búsqueda de los significados de primer orden aportados por los docentes en el marco de su contexto socio-profesional.

Como estrategia utilizamos el método interpretativo; éste, de acuerdo con Geertz (2000); Sautu (2005), entre otros, se caracteriza porque se dirige a conocer y comprender la realidad a partir de analizar las propias interpretaciones que los actores sociales en su mundo natural construyen sobre ésta. Recurrir a este tipo de metodología nos permitió interactuar con los docentes de manera focalizada y propiciar, junto con ellos, la construcción de un ambiente de trabajo empático que diera pauta para la reflexión y producción de un discurso estructurado donde afloraran las diversas versiones y formas a partir de las cuales racionalizan sus mundos de vida.

Como técnica de investigación utilizamos al *grupo focal*. Esto, con la intención de generar las condiciones necesarias para propiciar el diálogo y la conversación abierta con los docentes de tal forma que emergieran –de manera natural y espontánea– narraciones mediante las cuales hicieran tangible sus apreciaciones y conocimientos y, con ello, sus *representaciones sociales* respecto de la función que desempeñan dentro del sistema educativo local. Así mismo, para guiar el trabajo de los *grupos focales* utilizamos un guion y/o plan de acción donde integramos un batería de temas, cuya pertinencia se estableció en base a una exploración previa de la realidad de los docentes.

Empíricamente trabajamos aproximadamente con ciento cincuenta docentes distribuidos en diez *grupos focales*. En cada uno de estos grupos de trabajo integramos aproximadamente a quince docentes, quienes en una jornada de tres días de trabajo compartieron con nosotros sus experiencias y se abrieron al diálogo contribuyendo a mostrarnos un panorama que nos aproximó a la comprensión de su realidad. Aunado a los grupos focales hicimos un acercamiento previo, a través de entrevistas semiestructuradas, para identificar los ejes temáticos a trabajar.

I Fundamentación teórica

La ruta teórica que trazamos para abordar nuestro objeto de conocimiento se centró, fundamentalmente, en el enfoque cultural interpretativo de las *representaciones sociales* y el *construccionismo social*. De éstas corrientes teóricas, retomamos una

serie de presupuestos con la finalidad de comprender el entramado de percepciones, valoraciones y significados construidos y atribuidos, por los docentes del Subsistema de Educación Básica de Tlaxcala, en torno a las funciones de asesoramiento y acompañamiento técnico pedagógico que llevan a cabo en los centros escolares donde se encuentran adscritos institucionalmente.

Esto implicó, para nosotros, hacer un trabajo de reconstrucción de las virtudes y/o cualidades heurísticas de dichas tradiciones para explicar, por un lado, la naturaleza socialmente construida del mundo social y los procesos de interacción humana y, por el otro, las condiciones socio culturales que intervienen en la producción y recreación del conocimiento social, junto con el estado subjetivo de sus actores.

Tanto para la teoría de las *representaciones sociales* como para el *construccionismo social* el objeto de análisis de las disciplinas sociales, como es el caso de la psicología social y la sociología, debe arrancar en la observación y análisis de la vida y el conocimiento cotidiano. Para el *construccionismo social* es necesario que los investigadores observen al individuo no aislado, sino siempre incrustado en el tejido social ya que el conocimiento y saberes que éste posee, no resultan de su inteligencia innata, sino de procesos de producción social y comunitaria. Desechándose con ello la idea de que el individuo, en tanto productor de discursos y versiones, está colocado en una suerte de aislamiento aséptico que lo inmuniza de las influencias de su entorno social.

Para el movimiento de las *representaciones sociales*, como lo señalan Valencia y Elejabarrieta (2007), los investigadores sociales no estudian las *representaciones* como fenómenos estáticos, sino como fenómenos haciéndose, es decir, como hechos sociales que están en constante movimiento y, que por consiguiente, expresan la interdependencia e interconexión entre el mundo social y la realidad psicológicamente construida por los individuos, grupos y colectividades, situados en un tiempo y espacio histórico y sociocultural concreto.

De acuerdo con Mendoza (1997), las representaciones sociales son el punto de intersección entre lo social y lo psicológico. Pues concierne a la manera en que los

sujetos perciben los espacios donde interactúan y, que a su vez resulta o, tiene grados de determinación, del tipo de actuación o ambiente que la propia acción social produce. En consecuencia se trata de un conocimiento que tiene su origen en la interacción social constituyéndose así, en estructuras referenciales o esquemas *tipificadores*; mismos que, como plantean Berger y Luckmann (1991), posibilitan y median los contactos interpersonales, pues son conocimientos compartidos colectivamente que también se transmiten o se reciben por canales formalizados e institucionalizados tales como el sistema educativo o los medios de comunicación.

Así, el eje de reflexión de este enfoque se focaliza hacia la comprensión de cómo se producen, recrean y objetivaban los hechos de la vida y cómo son representados socialmente por los individuos. Por *representaciones sociales*, teóricos como Jodelet (2007), entienden sistemas de conocimientos y símbolos, socialmente elaborados, que sirven de marco de referencia para orientar las acciones y comportamiento de los individuos; interviniendo con ello, tanto en su definición individual como social, así como en la construcción de sus objetos de representación.

En la medida en que las representaciones sociales son sistemas socialmente elaborados, no podemos calificarlas como realidades dadas, por el contrario, como bien señalaba Moscovici (citado en Valencia y Elejabarrieta: 2007) son fenómenos que emergen de un proceso donde sujeto y objeto de conocimiento, al imbricarse mutuamente, se influyen de manera recíproca dándose paso a una interconexión entre el conocimiento socialmente compartido y el objeto de conocimiento en tanto tal.

En este sentido, para los teóricos de las *representaciones sociales*, así como para los que comparten esta visión *construccionista* de la realidad social como es el caso de Berger y Luckmann (1991); Gergen (2011); Potter (1998), por citar algunos ejemplos, no hay conocimiento humano que no tenga como sustrato una relación e interacción social dialéctica entre la sociedad y el individuo. Ambos se producen y se recrean al mismo tiempo, por lo que excluir a uno de ellos del proceso de conocimiento humano mutilaría nuestra comprensión de la realidad social y sus fenómenos. En su vínculo con la sociedad, aprenden a elaborar descripciones del mundo que experimentan y, para ello, hacen uso del lenguaje y de sus reglas en el marco de una

convención social y culturalmente identificada. Gracias al poder articulador del lenguaje los individuos se ponen en contacto con el mundo y recurren entonces a fabricar, como lo señala Potter (1998) discursos que orientan, transforman y modifican sus acciones, siempre y cuando los actores en interacción así si lo determinen.

En tanto sistemas de creencias, ideologías y conocimientos socialmente contruidos en relación a un objeto de conocimiento social, las *representaciones sociales* son descripciones y discursos en movimiento acerca del mundo; a través de éstas, los individuos y grupos tratan de dar cuenta -más o menos de manera inteligible- acerca de lo que consideran es su propia realidad. Para construir dichas representaciones éstos recurren a la experiencia que, a fin de cuenta, no es más que el cúmulo de vivencias compartidas que afloran en la memoria a la menor provocación lingüística posible. Es el contacto intersubjetivo, es decir, el encuentro *face a face* del que ya hablaron Berger y Luckmann (1991) el que marca la pauta para producir discursos en torno a lo que experimentan como su única realidad.

Desde esta perspectiva, resulta de vital importancia observar los mundos cotidianos en donde las personas interactúan y crean y recrean a través de representaciones lo que significan como su realidad. Para Jodelet (1986), *las representaciones sociales*, como lo son las *narraciones* para Gergen (1996; 2006), más que ser un reflejo exacto del objeto social (personas, eventos, circunstancias, objetos físicos) que los individuos se representan, se constituyen en un proceso de creación y reconstrucción sobre la realidad, lo cual implica, por un lado, un ejercicio de reconstrucción del conocimiento socialmente compartido -en términos históricos y culturales- y, por el otro, un acto de creación e innovación en la mente de los individuos quienes, solo lo pueden lograr en su relación con los otros (*alter*).

En este sentido, las *representaciones sociales*, constituyen procesos emergentes acerca de la realidad; se trata entonces de procesos y actos de creación social y colectiva mediante los cuales las personas, situadas en un espacio y temporalidad sociocultural específica y, al ser portadoras de un conocimientos socialmente compartidos, se vuelven sujetos potenciales para fabricar (como metafóricamente lo

plantea Potter: 1998), con mayor o menor intensidad afectiva y/o emocional, sus propias racionalidades acerca de los mundos que día a día experimentan e internalizan.

Para Jodelet (2000), Wagner y Hayes (2011) así como para los teóricos que comparten esta visión construccionista del mundo social, las *representaciones sociales* no tienen una naturaleza dada, por el contrario, son eventos que se van haciendo en base a las interacciones y experiencias de los individuos. Cuando aluden a este proceso de construcción se refieren a la fabricación tanto, como a la elaboración de sistemas simbólicos de representación, así como a su concreción y objetivación como fenómenos de representación social. Lo cual quiere decir, que las representaciones en cuanto pensamiento estructurado se transforman a su vez -objetivándose- en productos que se hacen tangibles impactando en el individuo en su aspecto mental como en su realidad práctica.

Una vez objetivadas y transformadas en productos específicos parecen revestirse de tal grado de autonomía que los individuos las toman como esquemas de referencia para hacer juicios e interpretaciones sobre la realidad que experimentan. En este sentido, las *representaciones sociales* al mismo tiempo que son producto de la vida en colectividad, son productoras de estados mentales que responden a las condiciones histórico-culturales en las que fueron producidas.

Por otra parte, las *representaciones sociales* también son definidas, al igual que las *narraciones* en Gergen (1996; 2011), como principios organizadores o estructurantes de las experiencias y los procesos simbólicos de los grupos e individuos. Adquieren una forma tangible en el lenguaje, los vocabularios y las categorías con las que se nombra la experiencia. En este sentido y de acuerdo en Jovchelovitch (citado en Valencia y Elejabarrieta, 2007) las representaciones sociales también se pueden definir como formas de mediación simbólica que se crean y se afianzan en la esfera pública. Por esta última se entiende el espacio público donde ocurre la interacción y la intersubjetividad humana y en donde se dan las condiciones materiales y simbólicas para que se formen y recreen las representaciones sociales.

En tanto tienen las representaciones un carácter simbólico, están siempre referidas a algo y en consecuencia restituyen siempre a los objetos de la realidad. De acuerdo con Wagner y Hayes (2011) las representaciones sociales no son ni verdaderas ni falsas, por lo que tienen que ser comprendidas como una elaboración de ideas y hechos que poseen una verdad *fiduciaria*, pues dotan a los objetos y hechos de un significado social único. Para Mendoza (1997) las representaciones sociales tienen un aspecto simbólico, en la medida en que siempre tienen la capacidad de la representación de algo, esto es, la capacidad de la representación de re-presentar en la conciencia de los sujetos un hecho o evento que es restituido mentalmente, esto es, que tienen la capacidad de acercar lo lejano, de reaparecer lo ausente, de presentizar lo pasado o lo futuro. Los comportamientos aparecen así como re-presentaciones de conocimientos o informaciones compartidos de manera colectiva.

Este carácter simbólico que las representaciones poseen les dota de una fuerte carga afectiva e informativa. De acuerdo con Geertz (2000) los símbolos son fuentes *extrínsecas de información* y en tal sentido son siempre estructurantes de las acciones humanas; constituyéndose así en una especie de patrón o modelo que sirve a los individuos para organizar sus procesos psicológicos e interacciones sociales. En tanto tienen este carácter simbólico, las *representaciones sociales* también comportan una fuerte carga emotiva y expresiva por lo que son funcionales a los individuos para que éstos puedan percibir, comprender, juzgar y manipular su realidad.

Por otro lado, se reconoce que las representaciones sociales juegan un papel mediador entre el individuo y la sociedad. Cabe aclarar que esta función mediadora no está exenta de ambigüedades y confrontaciones con la realidad experimentada por los actores sociales. En la medida en que estas representaciones tienen un carácter emergente, son incompletas y adolecen siempre de algún aspecto de la realidad del otro; en este sentido no son representaciones homogéneas, ni mucho menos, universales, sino que dependiendo de las circunstancias socio-históricas y culturales, presentan matices y variaciones que responden a su vez a la heterogeneidad de los grupos, colectividades y circunstancias en las que son producidas. Siendo los

individuos en colectividad los que activan y dinamizan estos pensamientos colectivos en cada una de sus acciones e interacciones y, al dinamizarlas otorgan su significación.

Rodríguez (2007) plantea que las *representaciones sociales* presentan también un carácter dinámico; en la medida en que son producciones humanas, éstas cumplen la función de ordenar la vida práctica de los individuos, mediante estrategias de acción que les permitan enfrentar sus problemas cotidianos; por otra parte, sirven a éstos para ordenar lingüística y argumentativamente su realidad al grado de justificar y edificar discursos mediante los cuales legitiman sus acciones.

De este modo, las *representaciones sociales*, de acuerdo con Rodríguez (2007), funcionan como sistemas que sirven para justificar la realidad y con ello legitimarla; a su vez se constituyen en sistemas de control, regulación y coordinaciones de las acciones de los individuos, traduciéndose muchas veces en reglas y normas que se imponen sobre las voluntades de éstos. Por otra parte, se traducen en sistemas de referencia que sirven a los individuos y grupos para explicar y argumentar con cierta lógica los sucesos y acontecimientos de la realidad; del mismo modo, son sistemas cognitivos organizados que permiten a los individuos confrontarse con la realidad ayudándolos a comprender el entorno en el que se encuentran inmersos.

II Acercamiento metodológico

El diseño metodológico que seguimos para hacer esta investigación es de corte cualitativo. Mediante éste, implementamos una serie de estrategias metodológicas con el propósito de generar las condiciones necesarias para que los docentes estudiados, pudieran producir un discurso colectivo mediante el cual mostraran tanto, las percepciones, como las valoraciones y significados construidos en relación a sus experiencias como *asesores técnico-pedagógicos* dentro del Subsistema de Educación Básica de Tlaxcala.

Especial énfasis pusimos en explorar e identificar los elementos constitutivos de las *representaciones* y *significaciones* en torno a la labor que desempeñan en los

centros escolares en los que se encuentra adscritos al momento de esta investigación. Ello con el fin de recuperar de viva voz el entramado de concepciones y valoraciones que han elaborado respecto de las tareas y vicisitudes a las que se enfrentan con motivo de la función de acompañamiento que realizan con los docentes a su cargo.

Recurrir a este diseño nos dio la pauta para trazar, como bien señalan Valles (2007); Galeano (2007); Vasilachis (2009); Sautu (2005), entre otros, un plan de trabajo flexible y al mismo tiempo sistemático para sumergirnos en la realidad educativa de los actores estudiados y captar en el *terreno* la complejidad de su realidad cotidiana a partir de su subjetividad.

En cuanto al método, utilizamos como estrategia el *método de la interpretación*. Éste, cuyos orígenes son diversos, se posiciona en una perspectiva que entiende la acción social como un ejercicio siempre de interpretación de los sujetos a partir de la definición de la propia acción social como un evento significativo. La *representación social*, es heredera en muchos sentidos de esta perspectiva. Inspirados en este método y sus recomendaciones técnicas pudimos producir un escenario artificial para inducir a los docentes hacia un proceso de construcción de conocimientos y reflexiones profundas acerca de lo que ellos nombran como su realidad suprema. En tal sentido, este método nos da la pauta para establecer, desde el inicio de la investigación, una actitud sensible y responsable con nuestros informantes.

Es importante destacar, haciendo referencia a Flick (2004), que esta perspectiva de la investigación, aplicada a la educación, incluye el uso de estrategias de investigación interpretativa que nos lleven a recolectar datos privilegiando con ello, la visión que los actores estudiados tienen en torno a sus prácticas escolares. Dicha *estrategia* fue útil en la medida en que nos permitió la emergencia de discursos donde los actores educativos pusieron de manifiesto su sentir y percepción acerca de la realidad.

Cabe señalar que a lo largo de nuestra investigación, privilegiamos la escucha atenta del testimonio subjetivo producido por los docentes en el ámbito de sus circunstancias. De ninguna manera con el afán de juzgar o manipular sus impresiones

acerca de la realidad, sino solo para comprender lo que tipifican y categorizan como su mundo vital, contribuyendo al mismo tiempo, como bien señala Jodelet (2007) a que estos sujetos hayan podido describir y ordenar narrativamente –mediante la reflexión colectiva- sus ideas, pensamientos y percepciones sobre la realidad experimentada.

Como técnica utilizamos el *grupo focal*. Ésta, se inscribe en el campo de producción de discursos. Es importante señalar que, a diferencia del *grupo de discusión* con fines terapéuticos Galeano (2007), la orientación que seguimos para trabajar en los *grupos focales* fue de tipo más bien sociológico. Esencialmente buscamos, como señalamos en la fundamentación teórica, propiciar el escenario adecuado para que los docentes miembros del colectivo de asesores técnico pedagógicos, tuvieran la apertura para dialogar, de manera un tanto abierta y flexible, acerca de sus experiencias y producir con ello un discurso respecto del papel y trabajo que desempeñan en los diferentes centros escolares del Subsistema de Educación Básica de Tlaxcala.

En cuanto al referente empírico éste se constituyó de aproximadamente ciento cincuenta docentes del Subsistema de Educación Básica de Tlaxcala quienes, al momento de la investigación, se encontraban adscritos, como *asesores técnico-pedagógicos*, a diferentes zonas escolares de los niveles de primaria y secundaria. Éstos fueron invitados a participar en diez *grupos focales*. En cada uno de estos grupos se integraron de un aproximado de quince docentes, quienes tuvieron la disposición para trabajar durante tres días y compartir con nosotros sus experiencias y conocimientos sobre la función que desempeñan.

Para trabajar en los grupos focales diseñamos un plan y/o guion de trabajo donde integramos una batería de temas, previamente seleccionados en base a la información recaba sobre los docentes. El primer tema abordado con los docentes se refirió a lo que ellos perciben sobre su papel como agentes educativos dentro del sistema educativo; se les pide que hablen acerca de su trayectoria en el magisterio, así como de los motivos y/o razones por las que eligieron participar dentro del magisterio como *Asesores Técnico Pedagógicos*.

Con el segundo tema pedimos a los docentes que hicieran una exposición de su percepción en torno a su ubicación institucional dentro de la estructura de la Secretaría de Educación Pública: sobre todo, les sugerimos que destacaran tanto los mecanismos formales como informales mediante los cuales se integran a esta función. El tercer tema sugerido se refirió a cómo valoran las funciones y tareas que llevan a cabo dentro de las zonas escolares y las escuelas. Se les pide que describan acerca de las diferentes tareas y actividades que realizan, así como los desafíos y limitaciones a las que se enfrentan en su campo de trabajo.

Por otra parte, se les pide que reflexionen acerca de la forma en que se vinculan en los centros escolares; sobre todo que expongan y describan las estrategias que utilizan para dar atención a los docentes en los centros y colectivos docentes, haciendo hincapié, desde luego, en las problemáticas que enfrentan.

Finalmente se le pide que reflexionen en torno a lo que ellos perciben del *Sistema Estatal de Formación Continua*, enfocando estas opiniones hacia cómo es que entienden la capacitación que se le da y si los cursos que reciben realmente logran satisfacer las necesidades que tienen en materia de formación y actualización docente.

Como estrategia de análisis abrevamos al análisis del discurso e interpretación de la realidad; hacer dicho análisis constituyó un proceso de trabajo complejo que, como bien señalan Rodríguez (1999); Ruíz (1999); Coffey y Atkinson (2003), entre otros, requiere de trazar un plan de acción flexible pero con criterios claros para poder guiar tanto la codificación de los datos como la interpretación de éstos en base a una lectura minuciosa acompañada de categorías teóricas que sirvan para fundamentar nuestra interpretación de la realidad.

III Presentación de Resultados

Partiendo del marco de referencia expuesto antes, para identificar los elementos constitutivos del entramado de representaciones construidas por los docentes del Subsistema de Educación Básica de Tlaxcala, en cuanto a la función que cumplen

como *asesores técnico-pedagógicos*, en las siguientes líneas procedemos a exponer los hallazgos más relevantes a los que arribamos a lo largo de esta investigación.

Representaciones hegemónicas sobre su función como asesores técnico pedagógicos

Uno de los elementos hegemónicos de las representaciones sociales construidas por el colectivo de docentes en funciones de *asesoría técnico pedagógica* se refiere a la idea manifiesta de ser *agentes de cambio* dentro del Subsistema de Educación Básica de Tlaxcala. Consideran que juegan un papel relevante en el sentido de que son una suerte de guía o consejero educativo cuya función principal consiste en acompañar y asesorar a los docentes en los procesos de cambio y mejora educativa en los centros escolares.

...lo primero que hay que hacer es meterse y comerse el plan de estudios porque es la base fundamental, si no lo entendemos estamos perdidos. Cuando llego a una escuela lo primero que le pregunto al maestro ¿y tú programa? No maestra es que el programa es tan amplio, y se quejan, y yo les digo por qué no nos sentamos y trabajamos el programa...

Por otro lado, su discurso apunta hacia colocarse en una posición distinta de los docentes a los que dirigen su acompañamiento, por ejemplo, se definen como actores que cumplen un papel de *mediadores* entre los docentes, directivos y la burocracia educativa estatal. Para ellos, esta mediación consiste en poner al corriente a los docentes asesorados sobre los cambios y novedades del sistema y con ello contribuir a la actualización de los contenidos, estrategias y materiales que, la burocracia educativa local, considera prioritario difundir en los centros escolares. En tal sentido, se definen como agentes educativos que tienen bajo su encomienda *socializar* las informaciones que el sistema establece como necesarias para promover los cambios y mejoras en las escuelas adscritas a sus zonas escolares.

Aunado a estos elementos aparece enfáticamente, en el discurso de este colectivo, la referencia al papel que desempeñan como *líderes académicos y profesionales*. Se asumen con un liderazgo académico que vinculan a sus años de

experiencia y al *deseo* y actitud por aprender, independientemente de los saberes e informaciones que el sistema educativo les pueda proveer. Muchos de ellos consideran que el ser inquietos y proactivos desde su práctica docente, les ha servido para que los colectivos docentes, supervisores o jefes de sector, les hayan distinguido invitándolos a participar de tan importante labor.

Reconocen que su función no se centra únicamente en transmitir información y conocimientos acerca de la Reforma Educativa y los cambios en las formas de trabajo de los docentes, sino que también tienen como *misión* promover cambios en las actitudes de los docentes; situación que implica para ellos un enorme desafío ya que se sienten obligados -en la mayoría de los casos- a mostrar un comportamiento correcto, frente a los demás, que les otorgue legitimidad y credibilidad dentro de las escuelas y zonas escolares en las que trabajan. Se sienten orillados, de algún modo, a seguirse preparando para dar el ejemplo a los docentes con los que trabajan como lo muestra el siguiente testimonio:

...como agente educativo soy una persona que debo interesarme por prepararme, por superarme cada día, no podemos estar al margen, debemos estar con la idea de que siempre nos estamos preparando y todos aprendemos de todos, soy una persona que debe prepararse cada día para mi labor docente para poder apoyar a los profesores en su práctica.

...tengo 13 años de servicio en el subsistema de telesecundarias, he sido profesor frente a grupo, director comisionado con grupo, hace 4 años el nivel sufre una reorganización y se abren dos supervisiones más, en una de ellas me invitan a colaborar como ATP a coordinar un programa de asesoría y acompañamiento. Desde ese ámbito creo que hemos tratado de fortalecer la figura de asesor...

Les queda claro a su vez, que el trabajo que realizan en las escuelas y zonas escolares es una tarea de contacto permanente con los colectivos docentes, lo que implica el *desplazamiento continuo al campo* de acción de los docentes a fin de conocer y diagnosticar las necesidades y problemas que tienen los profesores y directores de estas escuelas. Consideran que dicho contacto no es un trabajo fácil de realizar, sin

embargo, como lo muestra el siguiente testimonio, constituye una labor de equipo y de compañeros para alcanzar resultados.

...actualmente tratamos de dar asesoría por grupos, por escuelas, la orientación administrativa a directivos y también trabajo de campo. Hemos estado en capacitación para cubrir las expectativas de los compañeros. Hemos evidenciado con hechos para lograr el bienestar de la zona...

Así mismo plantean que este trabajo de asesoramiento implica para ellos poner a disposición de los docentes, el poco o mucho conocimiento que tienen sobre las practica educativa y colaborar en la mejora de sus situaciones de trabajo frente a grupo y en la gestión de los centros escolares. Poner a disposición su conocimiento significa, para estos docentes, estar en una postura de alerta permanente respecto de las demandas de los maestros, no importando para ellos la premura temporal en la que son solicitadas dichas demandas, pues en muchas ocasiones hay que satisfacerlas de un día para otro, no importando los *desvelos*.

Otra forma de definirse en torno a esta función que realizan alude a la idea de considerarse *actores educativos polivalentes*. Esto significa para ellos realizar diferentes tareas al mismo tiempo. Hacen especial énfasis en que este tipo de funciones conlleva realizar, dentro de las supervisiones escolares y las escuelas a su cargo, tareas pedagógicas, administrativas, de capacitación y de supervisión al unísono, no importando las limitaciones cognitivas e informativas que al respecto se tengan. Tareas que representan, para muchos de ellos, un desgaste físico e intelectual pues necesitan desarrollar habilidades no sólo para transmitir informaciones a los docentes del gremio magisterial, sino para conducir procesos comunicativos que contribuyan y abonen a la mejora de la gestión educativa de los colectivos docentes.

...mi labor es recibir información de curso, taller y, resumir la información para ofertársela a mis compañeros ATPs, para que ellos trabajen con las escuelas. Si me solicitan una temática en particular, programo la temática, consigo los materiales, calendarizamos el día y así trabajamos. Procuo contar con los materiales y las condiciones propicias. Son pocas las veces en que nos dan los

materiales para contar con ellos, normalmente tratamos de trabajar bajo las condiciones que se nos ofrecen...

Están conscientes que, dentro del Subsistema de Educación Básica, no hay un proceso de formación específico para desarrollar estas habilidades profesionales que demanda la realización de su función. En general exponen que por parte de la burocracia estatal no existen mecanismos claros para que sigan un trayecto formativo que realmente contribuya a potenciar habilidades para enfrentar su práctica como formadores y asesores de docentes.

...yo trabajo en Educación Especial. En la zona se programan visitas de acompañamiento, para saber si los compañeros de jardín de niños o del CAM cuentan con los materiales necesarios, después revisamos la operatividad de los mismos. Manejamos muchos expedientes. No podemos exigir al maestro lo esencial si no tiene los materiales. (...) proveemos a los profesores materiales acordes a cada necesidad, tenemos niños sordos, con discapacidades y nuestros compañeros nos demandan apoyos como materiales y programas, si no los tengo buscamos a otros profesionales...

Así mismo también reconocen que lo que saben acerca de esta función ha sido fruto de sus años de experiencia; es decir, que los conocimientos que ahora tienen han sido resultados del *ensayo y error*. En tal sentido, se consideran una especie de actores educativos *autodidactas* porque han *aprendido sobre la marcha* y en base a compartir experiencias con sus pares todo lo que saben acerca de su función, como se muestra en el siguiente testimonio:

...compartimos materiales y lo que se puede y lo importante es el diálogo y creo que todos tenemos la oportunidad de compartir alguna experiencia alguna idea y alguna aportación que va a venir a fortalecer y cuando escuchamos eso es bueno, entonces si bien nos debemos a alguien no siempre esa persona es la que dice todo aunque lo conozca y eso nos pega fuerte (...) Inicé en Nanacamilpa, llegué a la jefatura de sector y ahí la supervisora me comentó que le gustaba yo para que me quedara en el lugar del administrativo por mi dominio de ciertos temas. Después de tres años me volvió a invitar la supervisora.

Reconozco que tenía muchas carencias, tuve que prepararme, porque a los quince días tenía que dar un curso de *enciclomedia*...

Algo que destacan también es que justamente por tener esta experiencia es que han sido invitados por los supervisores o jefes de sector quienes, han visto en ellos ciertas cualidades y habilidades para desempeñar esta función. Al respecto ponen de manifiesto, que uno de los mecanismos no formales de acceso a la función de asesoramiento en las supervisiones escolares y mesas técnicas de la SEP –hasta el momento del estudio- ha sido el *ojo clínico* de las autoridades educativas en funciones de supervisión el que ha servido de *filtro* para identificar estas cualidades en ellos. El sentirse seleccionado por ciertas cualidades sienten que le coloca en un estatus de distinción y de mucha responsabilidad al mismo tiempo.

Cabe señalar que la identificación de estas concepciones hegemónicas respecto a cómo describen y dan significado al trabajo que realizan como ATPs , no quiere decir que no existan ideas disonantes en el discurso producido por este colectivo, sin embargo, las ideas que destacamos tienen este carácter hegemónico en la medida en que nos muestran ciertos consensos entre los actores que nos sirven para mostrar una semblanza de lo que estos docentes definen como su sentido de identidad y pertenencia a este colectivo de ATPs.

La simbolización de la experiencia como ATPs

De acuerdo con Wagner y Hayes (2011), las *representaciones sociales* no deben ser catalogadas como discursos verdaderos ni falsos, por el contrario deben abordarse como elaboraciones que tienen una verdad *fiduciaria* que están fincadas en la confianza en el otro; así mismo estas versiones elaboradas tienen un carácter simbólico dotando a los objetos de la realidad de significados sociales que cobran relevancia solo en el espacio vital donde los actores sociales interactúan y se comunican.

En este sentido, son varios los elementos que pudimos identificar y analizar en relación a cómo estos docentes, a partir de sus esquemas de creencias e ideologías,

construyen un entramado de significaciones que no tienen otra función que otorgar un status a la función que desempeñan frente a un gremio y un sistema educativo que tiene expectativas sobre ellos. Este estar en el mundo no es sólo un trabajo de descripción acerca de la realidad, sino también implica asumir posiciones que reivindicuen a las personas en un estatus y un lugar de, y para, el reconocimiento social. En tal sentido, los significados construidos y atribuidos por estos docentes revisten a sus acciones de una especie de moralidad virtuosa que los vacuna, como bien señala Potter (1998) ante cualquier socavación.

Uno de los elementos que emerge en el discurso de estos actores educativos, se refiere a la idea de que esta función educativa de asesoramiento y acompañamiento es una tarea que implica ser un docente *comprometido con las comunidades escolares* que atienden. Hablan de que no es solo tener experiencia, sino mostrar en todo momento una *actitud de empatía y responsabilidad* con las tareas desempeñadas para realizar esta labor de acompañamiento en las escuelas. Esto lo traducen como un desafío para enfrentar los vaivenes e incertidumbres que se presentan en el medio escolar en el que intervienen. Para estos docentes este compromiso implica mostrar una *ética y moral aceptable* de tal forma que las comunidades escolares vean en ellos a un asesor en el que pueden confiar en la medida en que sabrán orientarlos en las solucionar sus problemáticas y necesidades.

...nosotros somos agentes de cambio, el cambio debe empezar por el personal de la supervisión, si nosotros no queremos cambiar no vamos a lograr que nuestros compañeros cambien, entonces es una necesidad tenemos que estar a la vanguardia y un paso más adelante que los compañeros, a veces llegamos a reuniones y los docentes nos preguntan cosas que a veces no sabemos y en este sentido necesitamos siempre documentarnos antes de llegar a una reunión...

Por otra parte, aparece también de manera reiterativa la idea de *vocación del servicio*. Dicha *vocación*, la traducen como una especie de predisposición desinteresada e innata que les confiere un estatus distinto de otras profesiones en el sentido de que, independientemente de las adversidades a las que se enfrenten dentro

del sistema, deben mostrar ante los demás un comportamiento coherente, comprometido y sobre todo responsable ante los profesores. Considerando a su vez que esta labor es un trabajo *artesanal* en el sentido de que deben crear las condiciones para influir en los docentes a su cargo, mismos que en el futuro inmediato, podrán a su vez influenciar a sus alumnos.

...es un reto, es un desafío a diario, la responsabilidad cae en uno, de lo que vierta a sus compañeros y los compañeros lo van a llevar a la práctica, es una tarea difícil, debe uno apasionarse en lo que le gusta para llegar a un objetivo, ser reconocido por su labor no por la boca. (...) el compromiso es muy grande porque los compañeros confían en uno y no los podemos defraudar...

Por otra parte, en sus representaciones simbólicas, presentan al colectivo de asesores como un gremio donde *hay disposición* para el *trabajo en equipo y colaborativo*. En tal sentido, se definen como actores educativos que tienen la disposición de compartir experiencias con sus compañeros y enseñarles de este modo, los secretos de esta labor. Cuando estos docentes exponen sus ideas y concepciones acerca de sus experiencias atribuyen una fuerte dosis de *emoción y sentimentalismo* en lo que hacen. Retóricamente se muestran como actores que disfrutan de su trabajo, pese a las turbulencias de los centros y zonas escolares. Utilizan expresiones como *enamorado de su profesión y la función que desempeñan*, a pesar de que trabajan mucho y sentirse poco reconocidos y bajamente remunerados dentro del sistema educativo y el gremio magisterial.

Representaciones sobre su intervención sobre la realidad

En términos de la evaluación que hacen de sus logros sobre la intervención que hacen en los centros escolares y con los docentes tienden a emitir juicios que califican lo que hacen para acompañar a los docentes. Una de las tareas que consideran sustantivas en su intervención se remite a la necesidad que tienen los maestros sobre el *acompañamiento pedagógico*.

En cuanto a este acompañamiento, señalan que su intervención tiene un impacto en el apoyo que reciben los docentes para fortalecer sus conocimientos en relación a desarrollar estrategias que les ayuden a planear, hacer secuencias didácticas, crear ambientes de aprendizaje, entre otras cuestiones. Considerando que estos apoyos son diversos pues dependen tanto de las demandas de los profesores como de la disponibilidad que ellos tengan para dar este tipo de atención. Asimismo destacan que su intervención también impacta en el acompañamiento a los docentes para que se *pongan al día* con los temas relacionados con los procesos de enseñanza aprendizaje. Señalando que en muchas ocasiones tienen que llevar estas innovaciones

Por otro lado señalan, que una de las tareas donde se concentra el trabajo de los asesores es la *capacitación*. Sin embargo, ésta no constituye una tarea fácil de llevar pues en muchas ocasiones como asesores reciben una *capacitación en cascada* que a su vez tienen que multiplicar frente a una cantidad considerable de docentes. Reconocen que no siempre tienen aciertos en esta materia pues el atraso de los materiales y las ausencias que dejan las capacitaciones que reciben, contribuyen para que no se alcance la calidad esperada.

La capacitación es una embarrada, no se llega a fondo. Alumnos les falta experiencia frente a grupo para entender la realidad de las escuelas. Capacitar implica dar un extra, en ocasiones debemos buscar por nuestra cuenta. Nos engañamos a nosotros mismos, yo tuve que buscar por mi cuenta. He aprendido más por mi cuenta, la capacitación deja mucho que desear. El que me capacita no recibe los comentarios de los compañeros, soy yo quien los recibe.

Representaciones sobre los conflictos y tensiones a los que se enfrentan en el cumplimiento de la función

Wagner y Hayes (2011) señalan que las *representaciones sociales* surgen, cambian y se recrean en el discurso, es decir, se van modificando cada vez que las personas discuten e intercambian información y pensamientos acerca de los objetos sociales que definen y significan como realidad. Es en el espacio institucional educativo donde justamente, como lo plantea Prado (2007), podemos apreciar, de cara a factores

simbólicos y materiales, cómo los individuos al dinamizar la institución tienden a revelar o ocultar conflictos entre lo individual y lo social.

En la medida en que los actores sociales comparten ideas, se predisponen también a emitir juicios y valoraciones que los alejan del punto de vista de los otros. Con bastante frecuencia los sujetos se deslindan y hacen aseveraciones respecto de lo para ellos representa un beneficio o bien una afectación en su experiencia de vida. En tal sentido tienden a acreditarse en un papel que le da identidad respecto de su colectivo, pero al mismo tiempo, reconocen que no todo lo que han vivenciado representa para ellos una buena experiencia. De este modo adoptan posiciones críticas en torno a esa realidad y asumen las consecuencias de lo que esto conlleve.

En las líneas que siguen nos referiremos a los cuestionamientos y contradicciones que estos docentes identifican en relación a su función como *asesores técnico pedagógicos*. Mismas que nos permiten observar -a partir de sus propias percepciones- el entramado de tensiones que se originan en el medio social en el que interactúan. Tensiones que se expresan en resistencias por parte de los actores, exceso de poder por parte de las autoridades educativas, así como una aguda desconfianza sobre las formas en la que realizan su trabajo.

Una de las tensiones que identifican los *asesores técnico-pedagógicos* se refiere, por un lado, a la exigencia normativa para que asistan a las capacitaciones y por el otro, a la ausencia de calidad de los procesos de capacitación que brinda el Sistema de Formación Continua Estatal. Hacen énfasis en que esta *capacitación es muy limitada* pues en muchas ocasiones los facilitadores en estos procesos de capacitación son personas improvisadas quienes no tienen un conocimiento y dominio y por consiguiente desvirtúan los contenidos a impartir. De este modo, destacan que no hay un proceso de formación y profesionalización donde se sistematicen los conocimientos concernientes a dicha función, por lo que consideran prioritario que otras instituciones participen para proponer nuevos programas específicos de profesionalización de la figura. En las siguientes líneas se muestran algunos testimonios:

...la capacitación es muy limitada, a veces requerimos de otros profesionales para cubrir la capacitación que es muy limitada y en poco tiempo. El no dominar los temas provoca resistencias de las compañeras, falta de profesionalización de los compañeros ya que no todos hacen lo que les corresponde. No nos pesa dar el extra si todos hacemos lo correspondiente. (...) muchas de las personas no están seguras de lo que nos dicen, les falta calidad, se desvirtúan. Los mismos que capacitan nos preguntan oye ¿cómo está organizado todo esto? (...) no podemos dar lo que no tenemos. A mí me ha tocado ir a México, tomamos el curso en dos días, y tenemos que reproducirlo en una semana. Esa es nuestra queja, medio trato de dar lo que me dieron, voy con los compañeros y trato de hacer malabares...

De igual manera señalan la capacitación que reciben es una *capacitación al vapor y en cascada* que se reduce a transmitir información que luego tendrán que multiplicar en sus zonas y centros escolares. En tal sentido, definen dicha formación como un trabajo hasta cierto punto estéril que no deja un impacto sustantivo en los docentes que reciben esta capacitación para impartir o multiplicar los cursos. Destacando a su vez que la premura del tiempo en el que dan estas capacitaciones provoca desorganización y caos en el trabajo que realizan, como se muestra en el siguiente testimonio.

...la instancia no está mal, su problemática es el tiempo. Un ejemplo son los materiales que se entregaron para este curso, estoy seguro que varios compañeros no han podido leerlos. Cuando se da el curso, el participante no se da a la tarea de leer los materiales, eso limita el debate, la participación y esos cursos terminan por no servir para nada. Eso no construye nada, se conforman con checar entrada y salida. (...) yo creo que la instancia con lo de la reforma ha perdido mucho del sentido que llevaba, cuando inicié como ATP, nos convocaban, había trabajos y ahora ni por equivocación sabemos de la instancia excepto por la reforma. Hay conductores que la verdad, vas al curso por los cinco puntos...

Alrededor de la actuación del Sistema de Formación Continua Estatal hacen énfasis en que si bien éste cumple un papel importante en la formación continua de los

docentes y los ATPs, no logra influir en la conciencia de los usuarios, pues consideran que su actuación es meramente normativa lo que provoca que los docentes se mentalicen a asistir a los cursos más por el *puntaje* que reciben que por verdadero interés por actualizarse.

Otra de las tensiones que ponen de manifiesto en el discurso se refiere a las dificultades que enfrentan en los centros escolares pues, en éstos, los colectivos docentes adoptan actitudes de *grilla y confrontación* que hay que sortear creando estrategias de trabajo y persuasión que desgastan mental y emocionalmente a estos actores educativos. Hablan de que no siempre encuentran disposición de los maestros, pues se presentan *resistencias* que afectan y obstaculizan las relaciones de las supervisiones escolares con las escuelas. Es importante señalar que los docentes identifican un doble discurso, por un lado, la enunciación de que la asesoría es un trabajo de colaboración y compartición de saberes y, por el otro, la existencia de rivalidades dentro del mismo gremio, situación que les provoca sentimientos encontrados y ambivalentes.

Tengo compañeros que me muestran su apoyo y otros no, siento que esperan la oportunidad de atacarnos. Todavía no paso del susto de haber llegado como asesor. Me enfrentado muy poco porque llevo un mes, no he tenido acercamiento con los maestros, hubo un rali donde sólo fueron directivos, aún no trabajo con maestros, ya un director hizo el comentario que ¿cuándo voy a visitarlos? Porque un maestro de primero necesita apoyo. Pero aún no he tenido contacto con ellos.

Reconocen también que las *brechas generacionales* modifican las relaciones entre los asesores y los docentes, pues cuando los asesores son más jóvenes que los docentes en atención, son subestimados en sus capacidades por los que son puestos bajo sospecha hasta que no demuestren lo contrario. Se generan en este sentido relaciones que están fincadas en la desconfianza y la sospecha infundada o prejuiciada. Sobre todo los jóvenes asesores se sienten en una situación que les genera un conflicto de identidad, pues esperan ser reconocidos en su labor, pero al mismo tiempo se sienten sobajados y menospreciados por los docentes experimentados en las escuelas que atienden.

...hay maestros grandes en la zona que cuestionan porqué él... es muy joven, le falta experiencia, pero viene la contraparte, se les invita a participar y no quieren, porque saben que es un trabajo muy pesado en inversión de tiempo. Ellos no quieren perder su tiempo en *contraturnos*, creo que en un ochenta por ciento de la zona soy bien visto porque no les hemos fallado, estoy abierto a sugerencias de parte de ellos, eso facilita el trabajo colectivo. Yo los observo con respeto por su experiencia. Creo que ellos no son más que yo ni yo menos que ellos, estamos a la par...

Así mismo, entre las muchas tensiones que los ATPs identifican se destaca aquella que se refiere a la *saturación y sobrecarga de tareas* que realizan dentro de las zonas escolares. Señalan que el subsistema le exige y sobrecarga de trabajo y no cumplen del todo con las actividades planificadas. En tal sentido se definen como *todólogos* pues se ven orillados prácticamente a abordar cuanto tema y actividad que se les vaya presentando en el camino y sobre la marcha. En muchas ocasiones hay una tendencia -por parte del sistema educativo estatal- a saturarlos en actividades por lo que descuidan el trabajo de campo para las visitas a las escuelas por asistir a llamados y convocatorias a reuniones que muchas veces no alcanzan a concretarse en la práctica.

Haciendo un balance general de los hallazgos más relevantes de esta investigación podemos así señalar que la figura profesional de los ATPs, es un proceso en constante formación y reconfiguración y como tal encarna, aglutina y reproduce, resignificando, una buena cantidad de mitos e imaginarios de la sociedad en general y del accidentado proceso de conformación en particular.

El fundamental está ligado a la idea racional, extra lógica, de establecer relaciones de correspondencia necesarias entre eventos, una de cuyas manifestaciones más recurrentes está ligada a la creación de especialistas. En el caso de los ATPs, se crea la figura primero y se le van adjudicando atributos, y funciones, a lo largo del tiempo, constituyendo una mezcla de elementos que constituyen una representación compleja y accidentada de este profesional. Para el subsistema educativo local, su indefinición lo convierte en un comodín a quien se le pueden adjudicar cualquier tipo de

tareas en virtud de su ambigüedad laboral. Para los actores, su puesto es percibido como un todólogo, cuyas pericias específicas están por constituirse.

Esta condición genera un tipo de práctica, que reproduce las visiones convencionalmente aceptadas de la formación profesional y, que encuentra en la capacitación *ad infinitum*, el recurso por excelencia para lograr la *dotación* de capacidades a los ATPs. Lo que genera una espiral interminable, una figura cuyas capacidades y funciones se dan por supuestas de manera a priori, cuyas destrezas se pretenden resolver con los métodos y recursos, francamente inoperantes, de una capacitación que ha aprobado más, sus limitaciones que sus ventajas. Lo nuevo que no acaba de nacer y lo viejo que no acaba de morir.

IV Reflexiones finales

Arribar a conclusiones reconociendo la naturaleza dinámica de los procesos estudiados resulta en una contradicción, en consecuencia compartimos algunas reflexiones e intuiciones que podemos formarnos a partir de esta exploración acerca la constitución de una forma de representación de una figura profesional a partir del conocimiento del relato de la experiencia de los actores.

Como cualquier figura profesional (o social), los Asesores Técnico Pedagógicos (ATPs) no irrumpen en la escena desde un limbo intemporal, sino que dicha figura se produce en el propio sustrato del funcionamiento del sistema educativo mexicano imprimiéndole con ello muchas de sus peculiaridades.

Profesores de origen, se ve impelidos a considerarse a sí mismos no-profesores, sino coadyuvantes de los procesos de mejora de los profesores en servicio. Lo anterior produce que los ATPs construyan una narración de su propia constitución que se mueve en el *continuum*, de experimentarse distintos a la profesión docente, al tiempo que basan la justificación de sus destrezas en los saberes docentes. Este signo contradictorio cruza gran parte de las elaboraciones discursivas con que los ex-profesores y neo- asesores dan cuenta de su condición profesional e institucional.

Lo viejo que no acaba de morir y lo nuevo que no acaba de concretarse. Como muchos esfuerzos institucionales de mejora, el cambio es convertido en un fin en sí mismo cuya concreción se anticipa, como es el caso de la creación de esta figura profesional, nacida sin atributos operativos, pero dotada de una serie de finalismos, bien intencionados, que se funda en la idea de que es posible cambiar para bien creando figuras que se convierten en agentes de cambio. Anticipado el carruaje a los caballos, estos tendrán que configurar su propia identidad institucional y profesional en el curso de los acontecimientos.

Junto a una definición que los coloca como profesores de excepción o vanguardia, coexiste la idea del accidentado proceso de reclutamiento para ocupar esa figura profesional, que recorre y reproduce todos los vicios y virtudes del sistema educativo en funciones.

Institucionalizada la figura de los ATPs, empieza a desarrollarse un proceso de construcción de atribuciones, algunas emanadas de las prácticas internas y otras importadas del imaginario social-institucional que empiezan a darle cuerpo (real o imaginado) a ese puesto de trabajo. Uno de estos eventos se refiere a la moda retórica de la función de *acompañante*, presente ya en muchas instituciones educativas, que llenan con esta ambigua noción los déficits nominales o argumentativos para la justificación del profesional de la asesoría, tanto como para explicar, con hechos, los esfuerzos institucionales de mejora de la labor docente.

Como en la mayoría de las instituciones educativas, la función de *acompañante* entraña tal ambigüedad que puede significar cualquier cosa que el marco institucional defina como tal, de esta suerte, el ulterior resultado es una combinación de versiones y prácticas que combinan lo viejo sobreviviente con el futuro del profesional neonato. Entonces, las viejas prácticas se mantienen, el mismo sistema de actualización docente, verterá el viejo vino en los ATPs, convertidos en odres nuevos que utilizarán la misma medicina para propiciar un cambio cuya concreción se antoja, así planteadas las cosas, al menos difícil.

La contradicción, parece ser el signo más recurrente de esta figura institucional, al menos en el momento en que se realizó este ejercicio dialógico. Un profesional de la docencia que debe entenderse a sí mismo como otro, ejerciendo de agente de un cambio que basa sus expectativas en la reproducción del status quo o al menos a eso le conducen las herramientas del pasado.

REFERENCIAS

- Banchs, M. A. (2007). Entre la ciencia y el sentido común: representaciones sociales y salud. En T. Rodríguez & M. de L. García. (coord.), *Representaciones sociales, teoría e investigación*, (pp. 219-253). Guadalajara: CUCSH-UDG.
- Berger, P. y T. Luckmann (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Coffey, A. y Paul A. (1996). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: MORATA y PAIDEIA.
- Galeano, M. E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Colombia: La Carreta.
- Gergen, J. K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. España: PAIDÓS.
- (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. España: Paidós.
- y M.G. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. España: PAIDÓS.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. España: Editorial Gedisa.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (coord.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*, (pp. 469-494). España: Paidós
- (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet & A. Guerrero (comp.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, (pp.7-30). México: UNAM/Psicología.
- (2007). Imbricaciones entre representaciones sociales e intervención. En T. Rodríguez & M. de L. García. (coord.), *Representaciones sociales, teoría e investigación*, (pp. 191-217). Guadalajara: CUCSH-UDG.
- Maffesoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza, R. (1997). *La representación social del proceso de reclutamiento político de elites en sindicatos federados, el caso del SUTINEA*. México: UAM/Iztapalapa.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. España: Paidós.
- Prado, de Sousa. C. (2007). Representaciones sociales y el imaginario de la escuela. En Ángela Arruda & M. de Alba (coords.) *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde América Latina*, (pp.199-231). México: ANTHROPOS/UAM.
- Rodríguez, J. G. y et al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: ALJIBE.
- Rodríguez S. T (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En T. Rodríguez & M. de L. García (coord.), *Representaciones sociales, teoría e investigación*, (pp.157-188). Guadalajara: CUCSH-UDG.
- Ruiz, O. J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: LUMIERE.

- Valencia, A. Silvia (2007). Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. En T. Rodríguez & M. de L. García (coord.), *Representaciones sociales, teoría e investigación*, (pp. 51-88). Guadalajara: CUCSH-UDG.
- Valencia, J. F. y Francisco J. E. (2007). Aportes sobre la explicación y el enfoque de las representaciones sociales. En T. Rodríguez & M. de L. García (coord.), *Representaciones sociales, teoría e investigación*, (pp. 89-136). Guadalajara: CUCSH-UDG.
- Valles, S. M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis.
- Vasilachis, de G. I. (2009). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 22-64). México: Gedisa.
- Wagner, W. y N. Hayes. Fátima F. (2011) *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona/México: ANTHROPOS, CINVESTAV/UNAM, IPN.

REPRESENTACIONES SOCIALES HACIA LA VEJEZ EN NIÑOS Y NIÑAS DE BARRANQUILLA – COLOMBIA¹

Patricia Ruiz-Tafur^{..}
Guadalupe Margarita Cardeño-Sanmiguel^{...}

Resumen

Las representaciones sociales establecen un saber implícito compartido por un grupo, no constituyen un conocimiento claramente definido y consciente, sin embargo nos indican la forma de interactuar ante situaciones sociales específicas cumpliendo la función de defender la identidad social de los sujetos que pertenecen al colectivo. Todas, siempre, explican hechos y justifican interpretaciones, emociones y comportamientos desde un horizonte compartido (Páez, 1987). Este estudio se realizó desde el paradigma histórico hermenéutico, con una postura fenomenológica, buscando definir las representaciones sociales hacia la vejez en niños y niñas de edad escolar entre los 6 y 10 años, en la ciudad de Barranquilla-Colombia. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista no estructurada, la observación participante y el dibujo. En cuanto a los referentes teóricos se consultaron a Moscovici, Jodelet, Páez y Monchiatti. Se destaca el hecho de que las representaciones sociales hacia la vejez son positivas en la mayoría de los niños y niñas, quienes ven a las personas mayores con ciertas limitaciones y con algunas particularidades físicas como arrugas, problemas de visión y dificultades motrices, pero creen que pueden realizar actividades de autocuidado como bañarse, pasear, bailar y demás actividades como el ayudar en cierta medida con las personas de su medio, además piensan que son amables, respetuosos, amigables y cariñosos.

Palabras clave: Creencias, significados, imágenes, niños, vejez.

Abstract

Social representations provide an implicit knowledge shared by a group, are not a clearly defined knowledge and conscious, however we show how to interact with specific social situations fulfilling the role of defending the social identity of the persons belonging to the group. All always explain and justify interpretations facts, emotions and behaviors from a shared horizon. (Paez, 1987).

¹ Este estudio corresponde a avances del proyecto de investigación *Resignificación de las Representaciones Sociales acerca de la Vejez: Un Dialogo De Saberes Intergeneracional*, desarrollado por un equipo interdisciplinario que hace parte del Grupo de investigación Estudios de Género, familias y sociedad de la Universidad Simón Bolívar y recibió el apoyo de estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad mencionada, quienes desde la investigación formativa apoyaron el trabajo. La investigación se desarrolla en convenio con la Universidad Bío-Bío de Chile.

^{..} Psicóloga y Magíster en Desarrollo Familiar de la Universidad del Norte. Especialista en Gestión de Proyectos Educativos e Investigadora del Grupo Estudios de Género, familias y sociedad del Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales Humanas y Jurídicas, CISHJUR de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Docente del Programa de Psicología de la misma Universidad. Correo electrónico: pruiz@unisimonbolivar.edu.co, patriciaruizt@gmail.com.

^{...} Psicóloga, Universidad del Valle de México, Magíster en Psicología Clínica. Universidad Nacional Autónoma de México. Especialista, en Psicogeriatría clínica, Hospital Psiquiátrico Fray Bernardino Álvarez. Grupo Estudios de Género, familias y sociedad del Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales Humanas y Jurídicas, CISHJUR de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Docente del Programa de Psicología de la misma Universidad. Correo electrónico: gcardeno1@unisimonbolivar.edu.co, margaritacardeno@yahoo.com

This study was conducted from the hermeneutical historical paradigm, with a phenomenological position, seeking to define social representations towards old age in school children aged between 6 and 10 years, in the city of Barranquilla, Colombia. The instruments used were the interview did not structured, participant observation and drawing. As for the theoretical references were consulted Moscovici, Jodelet, Paez and Monchietti.

The fact that social representations are positive towards old age in most children is highlighted, who see older people with certain limitations and with some physical features such as wrinkles, impaired vision and motor difficulties, but they believe they can perform self-care activities such as bathing, walking, dancing and other activities such as helping somewhat with the people in your midst, also think they are kind, respectful, friendly and affectionate.

Keywords: beliefs, meanings, images, children, elderly.

1. Introducción

La representación social es una valiosa herramienta dentro y fuera del ámbito de la psicología porque ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias (Moscovici, 1961). Pardo (2003) plantea la teoría de la representación social, como la intersección entre lo social y lo psicológico, posibilitando el análisis de las dimensiones históricas y políticas del poder, que a su vez, permite articularlas con el análisis crítico de los discursos y de las ideologías. Además, esta teoría posibilita acceder al universo de lo ideológico y de lo simbólico en el análisis de la producción y reproducción de pensamientos y comportamientos de los niños hacia los ancianos, tanto a nivel individual como social.

La investigación apoya al Grupo de Investigación Estudios de Género, Familias y Sociedad de la Universidad Simón Bolívar, en cuanto contribuye al desarrollo del Macroproyecto *“Resignificación de las Representaciones Sociales Acerca de la Vejez: Un Diálogo de Saberes Intergeneracional,”* adscrito a la línea “Envejecimiento y vejez” y que se desarrolla en convenio con la Universidad Bío- Bío de Chile. El estudio generará encuentros entre generaciones, promoviendo acciones y diálogos de saberes intergeneracionales, conducentes a la resignificación de la representación social de la vejez en niños, adolescentes, jóvenes maduros y mayores, promoviendo cambios de esquemas en la población objeto de estudio a fin de favorecer la cultura de envejecimiento y vejez.

Las connotaciones y estereotipos sociales asignados a cada etapa varían según los contextos socio–históricos y marcan las actuaciones educativas destinadas a cada grupo de edad: contenidos escolares, planes de estudios universitarios, programas de ocio y tiempo libre, propuestas formativas de centros, políticas sociales, etc. (Becerril, 2011). Las categorías de edad son significativas y su uso nos conduce a un marco de sentidos (Albarracín, s.f). Becerril (2011) menciona que el cuerpo en el que se “encarna y representa” la vejez es una construcción cultural recreada y transmitida a través de distintos medios por diversos agentes sociales con poder y capacidad, y sugiere la conveniencia de reflexionar sobre el papel de la cultura corporal en la concepción del proceso de envejecimiento a fin de incrementar nuestra capacidad de imaginar alternativas que apuesten por una verdadera sociedad para todas las edades.

En esta investigación se planteó como objetivo describir las representaciones sociales acerca de la vejez en niños y niñas de edad escolar de 6 a 10 años en el Colegio Madre Marcelina y Alejandro Obregón de Barranquilla, identificándose las creencias, la información, los significados y las imágenes generadas por la representación social de la vejez; los resultados darán respuesta a identificar las representaciones sociales como primer momento del proceso investigativo que se menciona.

Inicialmente se presenta los referentes conceptuales del estudio, luego los aspectos metodológicos que guiaron las estrategias planteadas; posteriormente se enuncian los resultados encontrados con los participantes del proceso investigativo por rango de edades y finalmente se dan a conocer las conclusiones de la investigación.

2. Referentes conceptuales

Representaciones Sociales

Una representación social es una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. 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. Las representaciones son una forma de pensamiento natural informal, un tipo de saber

empírico, que además se articula al interior de los grupos con una utilidad práctica, en esencia como una guía para la acción social de los sujetos, es decir, como un saber finalizado. (Moscovici, 1979, citado por Mora, 2002).

Jodelet (1984) menciona que las “Representaciones Sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal”. Jodelet (1984), indica que el campo de representación designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por lo tanto, se hace alusión a una forma de pensamiento social, con una orientación práctica y concurriendo a la construcción de una realidad común a un conjunto social y guiando el comportamiento.

Autores como Berger y Luckman (1991), por ejemplo, hablan sobre la construcción social de la realidad, y a partir de estas teorías dieron aporte a la posteriormente propuesta por Moscovici sobre las representaciones sociales. Estos dos autores plantearon tres elementos fundamentales para la teoría de representaciones sociales, entre los cuales está el carácter constructivo del conocimiento, es decir que este es producido por la misma relación que se tiene con los objetos sociales, además afirman que la naturaleza de esa construcción es social, pues pasa a través de la comunicación entre los individuos. Y por último señalan la importancia del lenguaje para transmitir, crear y darle sentido a la realidad.

Un estudio realizado por Alicia Monchetti y Mirta Lidia Sánchez (2008), acerca de la génesis de la representación social de la vejez, demostró, que la mayoría de los niños ven a los ancianos como personas con rasgos físicos degradados, y también mostro que en un nivel temprano los niños piensan en imágenes o preconceptos, que son producto de su observación y experiencia personal.

El estudio de representaciones sociales en los niños sigue siendo en la actualidad tema de debate. Uno de los interrogantes que se plantea es acerca de que tan activo o pasivo el rol del sujeto en el proceso de apropiación de las representaciones sociales, e incluso la manera en que éstas intervendrían en la construcción de las ideas infantiles. En este sentido otra cuestión a considerar sería que la niñez es objeto de una acción educativa intencional por parte de la familia, la escuela

y de otras instituciones, que ejercen un efecto modelador más pregnante y sistemático que en otras etapas del desarrollo. (Monchiatti, Lombardo, Sánchez, 2007). Otras investigaciones acerca de las representaciones sociales hacia la vejez en los niños fueron desarrollada por autores como Villarroel (2007), Muñivas (1998), Cruz, Duarte y Vásquez (2005), Buitrago, Guevara y Cabrera (2009), Monchiatti y Sánchez (2008), Lacolla (2005), Jorquera (2010), Macedo, Contarello y Wachelk (2011), Ávila (2006).

Vejez

En todos los países de la región de América Latina y el Caribe, la proporción y el número absoluto de personas de 60 años y más se incrementarán sostenidamente en los próximos decenios. En términos absolutos, entre los años 2000 y 2025, 57 millones de personas mayores se están incorporando y se sumarán a los 41 millones existentes y entre 2025 y 2050 ese incremento será de 86 millones de personas. (CEPAL, 2003:3). Según proyecciones del DANE, Colombia en un siglo, pasó de 4'355.470 habitantes a 42'090.502, de los cuales más del 6% (2'617.240) es mayor de 65 años. Actualmente hay 4.628.394 personas mayores de 60 años, cifra que representa el 10% del total de la población. (González, L., Sánchez, N. Berrocal. L., 2013, Arango, V. & Ruiz, I., s.f)

La vejez hace referencia a una etapa en la cual las personas atraviesan por un deterioro físico y mental, que comprende el último ciclo de vida de una persona, siendo esta la edad de la jubilación acarreada por el proceso de declive biológico. La vejez es el estado de una persona que, por razón de su crecimiento en edad sufre una decadencia biológica de su organismo y un receso de su participación social. Aver (1999) argumentó que la vejez es una transformación del organismo humano, después de la madurez física, en la que la probabilidad de sobrevivir decae constantemente, así como su apariencia, conducta, experiencia y rol social.

Actualmente la concepción del anciano difiere culturalmente, en algunas organizaciones sociales son respetados e incluso son los líderes de las mismas, en otras se deshacen de ellos como si fueran objetos inservibles. Estas variables no están constituidas al azar, más bien obedecen a razones históricas, económicas, religiosas, antropológicas, políticas e incluso geográficas. En la cultura occidental puede

observarse la figura del abuelo en dos puntos extremos, o es idealizado o despreciado (Solís-Ponton, 2004).

Moñivas (1998), menciona que la vejez tiene aspectos positivos y puede vivirse de forma satisfactoria, pero es una edad de pérdidas, que genera crisis y, a veces transiciones de manera continuada. Desde la perspectiva biopsicosocial, lleva a identificar cinco tipos de crisis: 1) los cambios corporales, 2) el desplazamiento social, 3) perdido y soledad, 4) sentimientos de inutilidad, 5) el afrontamiento de la muerte.

En relación a la depresión, Gallo y Rabins, (1999) afirman que no es algo normal en el proceso de envejecimiento y la mayoría de los adultos mayores suelen sentirse satisfechos con sus vidas, a pesar del aumento de dolores físicos. Sin embargo, cuando la depresión se presenta en las personas mayores, puede pasarse por alto porque en la vejez se muestran síntomas menos evidentes y porque pueden estar menos propensos a sufrir o reconocer, sentimientos de pena o tristeza.

Las personas formadas con diversidad de intereses y amplia participación social se encontrarán en mejores condiciones para enfrentar su vida como persona mayor. El trabajo es consustancial al ser humano y es uno de los factores más importantes de realización personal, no sólo trabajamos por dinero, necesitamos sentirnos útiles, estimados y queridos durante toda nuestra vida y particularmente cuando somos adultos mayores y sabemos que cada día cuenta (Olivo & Piña, 2009).

3. Metodología

La investigación se desarrolló siguiendo las orientaciones del paradigma histórico hermenéutico, el cual tiene como característica propia interpretar y comprender, para desvelar los motivos del actuar humano. Se intentó comprender las creencias, información y significados e imágenes que tienen los niños y niñas hacia la vejez. A través de la fenomenología se indagó el contexto a fin de analizarlo e identificar las representaciones sociales como forma de conocimiento social.

La población que participó en el estudio fueron 73 niños y niñas de los Colegios Madre Marcelina y Alejandro Obregón de la ciudad de Barranquilla, entre los 6 y 10 años de edad. Se utilizó la entrevista no estructurada, que sirvió de base para la formulación conceptual de las representaciones sociales propias de niños y niñas,

explorando temas como significados, información, imágenes, creencias y comportamientos que tienen los menores estudiados respecto a las personas mayores. Se recurrió también a la observación participante, como fuente de información vital para el progreso del proyecto investigativo. Esta se utilizó en todos los momentos en que se interactuó con los menores participantes. Por último se acudió al dibujo, en el cual los niños esbozaron una persona mayor, al cual describieron según sus conocimientos o creencias, arrojando información valiosa sobre sus representaciones sociales.

4. Resultados

Después de sistematizar los datos obtenidos con la aplicación de los instrumentos, se encontró en los niños y niñas de 6 a 7 años:

En relación a lo que *piensan* de las personas mayores, el 45% de los niños y niñas mencionan que son amables, respetuosos y amigables y el 20% afirma que son cariñosos y el 35% restante piensa en otras características como buenos, delicados, lindos, divertidos, bonitos, tiernos y colaboradores.

Con respecto a las *imágenes*, el 80% de los niños y niñas ven a los adultos mayores como personas arrugadas, lentas, delicadas y con verrugas. El 20% restante de los niños ven otras características destacables como que son personas bajitas, con barba, blandos, con bastón, que usan pañales, morenos, bonitos y flacos.

En lo referente a las *creencias*, el 65% de los niños y niñas entrevistados mencionan que los adultos mayores duermen, comen y caminan, el 35% restante destacan otras características en relación a las actividades que desarrollan como son que se bañan, descansan, oran, bailan, trabajan, pasean, andan en sillas de ruedas, ven TV, y son colaboradores, respetuosos y chistosos.

Se encontraron como ítems significativos en los *dibujos*, que el 60% de los niños resaltan las arrugas como *aspecto físico* principal, seguido del 30% de los niños que también destacan las canas y el 10% restante, destacan otras características físicas como son la barba y el bigote. También se destacan *implementos de ayuda* que los ancianos utilizan, el 52% de los niños enfatizan el uso del bastón y el 26% el uso de

gafas y el 22% restante, destaca otros implementos de apoyo como gorra, caminador, muletas y silla de ruedas.

Lo anterior contrasta con lo hallado por Monchietti y Sánchez (2008): “Los niños y púberes, para definir a una persona vieja, mencionan mayoritariamente las arrugas y las canas; con menos frecuencia se utilizan: caminar lento, encorvadas, con lunares, verrugas, ojeras y al deterioro físico: son frágiles, utilizan bastón, tienen problemas visuales y son desdentados”.



Figura 1. Dibujos de niños

Teniendo en cuenta la mayor frecuencia de las respuestas obtenidas, en los niños y niñas de 7 y 8 años, la mayoría (50%) se refirió a las personas mayores como viejos, una persona mayor de edad, son de piel arrugada en la cara y el cuerpo, los ancianos son personas que carecen de cabello, y/o tienen canas; y el 40% la asocian con personas débiles, que pueden caer fácilmente, por lo que deben estar bajo cuidados constantes. En relación a lo anterior los niños y niñas afirman *“Es una persona mayor que los papás, es una persona arrugada, canosa y la mitad tiene cabello y la otra no”*. *“Son débiles, no pueden alzar pesos, se caen a veces, están enfermos, a veces se desmayan”*, *“Casi no pueden caminar, arrastran los pies y ponen las manos en las paredes para que no se caigan”*. También se señaló que son personas amables, cariñosas y tiernas, personas que hacen compañía. Algunos (10%) agregaron adjetivos como feos y de cabello desordenado.

Se puede afirmar que la mayoría (60%) de los niños y niñas contestó que los adultos llegan a ser ancianos a partir de los 70 años (mencionaron edades de 70, 80,

90 y pueden incluso sobrepasar los 100 años). El otro 40% cree que se es persona mayor, a partir de los 50 o 60 años o que podían tener 45 y 119 años.

Además, fue muy frecuente (50%), la respuesta de que los ancianos son incapaces de manejar y conducir automóviles y motos argumentando algunos que se podrían caer y estrellar. En contraste otra de las respuestas obtenidas de forma frecuente es que las personas mayores pueden hacer varios tipos de trabajos, entre los que se nombraron: ser agricultor, mensajero, actor, doctor, director, entre otros. Un 30% de los entrevistados, dieron respuestas a las actividades que realizan las personas mayores que los ancianos pueden tejer y coser y agregaron que son capaces de cocinar. Se afirma *“Puede barrer, manejar carro, moto, aunque a veces se cae, puede alimentarse, trabajar llevando pedidos, la anciana puede cocinar, ser ama de casa, puede ser mensajero”, “...Volar cometa, puede ir a buscar a sus nietos al colegio, puede cocinar; una anciana puede peinar a las niñas, sabe cómo se divierte un niño; por ejemplo le cuenta a los niños los juegos que se jugaban antes; puede hacer dinero con la casa que tiene, y algunos pueden trabajar”*. Un 20% de los niños mencionaron que un anciano podía enseñarles cosas de su experiencia, e incluso ayudarlos hacer sus tareas, *“pero que no podían emborracharse porque les podía dar un paro cardíaco”*.

La mayoría respondió en un 40%, que no quisieran tener una piel arrugada ni tener arrugas por todo el cuerpo, mencionando que *“quisieran ser bonitos y no verse feos”*. Además, se visionan como ancianos capaces de brindar cariño, y ser amables con las personas y en términos generales poder valerse por ellos mismos, es decir, caminar, salir y trabajar.

Lo anterior es resaltado por Joaquín Miranda (2005), quien retoma las estigmatizaciones negativas brindadas por la misma sociedad, y que este a su vez mantiene conductas referidas a esas mismas etiquetas que se le dan a la persona mayor. Es decir, cuando los niños aquí manifiestan variables como arrugas y fealdad (etiquetas) y por otro lado el ser capaz de valerse por ellos mismos, y brindar afecto (conductas) se evidencia los conceptos que manifiesta el autor, puesto que al considerar degradar su apariencia, buscan compensar de cierto modo con conductas positivas para la sociedad.

Los participantes respondieron en una totalidad del 30%, que los ancianos pueden enseñarles y contarles historias sobre su vida, cómo era cuando fueron jóvenes, sus experiencias, etc. Además, un 40% contestó que pueden enseñarles pautas para ser mejores en la vida, así como enseñar a ser honestos, cuidadosos, a convivir mejor con las personas, a ser amables y comportarse bien. Se relaciona *“Le puede explicar cuando era joven y chiquito, que hacia... decir cosas...., puede enseñar a manejar bicicleta, a ser buen amigo, a comportarse bien a ser buen compañero”*. También cabe agregar, que en un 30%, los niños dijeron que pueden enseñar a tejer y coser, se arma también *“no podían enseñar nada pues todo se les olvidada”*.

Maricruz Ávila Chávez (2006), retoma en su investigación aspectos que son reconocidos en las observaciones y entrevistas, donde las experiencias particulares de los niños y niñas con las personas mayores, incluso las vivencias con sus padres y prácticas particulares y concretas en sus hogares, tienen una concepción determinante en la representación social hacia la vejez, resultando ser



estas tanto positivas, como neutras (platicadores, divertidos, alegría, delicados) y negativas como (soledad, aburridos, enfermedad, tristeza).



Figura 2. Dibujos de niños

Según la investigación se encontró que los niños y niñas de 9 a 10 años tienen el siguiente concepto de persona mayor, un 25% las define como personas de mucha edad, otro 25% como una persona con problemas de salud, un 17% los definen como señores que se enferman mucho, otro 17% lo consideran como una persona con arrugas, un 8% dicen que las personas mayores son tiernas y cariñosas y un 8% las define como personas amargadas y algunos menores los identifican en relación al tipo de vestidos que usan. Las personas mayores tienden vestir con ropa muy formal y clásica a diferencia de las personas jóvenes y esta es una cualidad que les permite realizar una notable diferenciación.

Los niños y niñas identifican como actividades que puede realizar una persona mayor, el caminar y salir (39%), *“Algunos bailan salsa, hacen ejercicio y se ríen mucho”*, *“Leer libros, caminar en el parque que le quede cerca, hablar con otros ancianitos de su edad”*, puede bailar y cocinar (23%), ver TV. (15%), puede realizar juegos de mesa (15%), e ir al médico (8%).

En relación a la proyección hacia la vejez, el 41% se ve feliz, *“Me gustaría ser un abuelo bacano”*, el 25% se percibe como bailador, sociable, sin problemas, se menciona *“Bailador y alegre y que no me duelan las piernas ni la cabeza”*, el 17% como lindo, comentan *“Me gustaría ser muy sociable y hablador para conseguirme una abuelita más joven”* y el 17% de los niños sin arrugas ni verrugas.

Los niños y niñas presentan en relación a los sentimientos hacia las personas mayores, el 58% como buenos, al respecto anotan *“algunos son chéveres”*, *“Pues a veces mi abuelo molesta mucho pero yo lo quiero”*. El 25% definen los sentimientos hacia los adultos como *“normal”*, *“ellos enseñan cosas buenas como que tenemos que portarnos bien”*. El 17% *“no prestan atención”*.

La edad que considera que una persona es mayor es de 60 y 80 años (75%), otros afirman que está entre 81 y 90 años (25%).

En cuanto a las actividades, son personas que tienden realizar deporte y actividades físicas en sus tiempos libres con el propósito de evitar enfermedades y mantener una vida saludable.

Ahora bien, en referencia a la mayor frecuencia de las descripciones de los dibujos realizados por los niños, se puede argumentar que un 70% de la población entrevistada, considera que los ancianos tienen canas o el cabello blanco, siendo esta información congruente con el 30% que piensa que los ancianos están calvos o se les está cayendo el cabello, describieron en sus dibujos a los ancianos como personas que necesitaban ayuda al momento de caminar lo cual hacen explícitos en sus dibujos mediante la ilustración de un bastón. También es importante señalar que un rasgo común entre los dibujos fueron las arrugas y algunos consideran que los ancianos pueden caminar solos, sin ayuda de un bastón, además de esto en los dibujos comentaron que eran felices, que podían cometa.



Figura 3. Dibujo de niños

5. Conclusiones

La población abordada en su mayoría, conoce que es una persona mayor, la consideran de bastante edad, con aceleración en el proceso de deterioro físico, que lo pueden conllevar a condiciones limitantes. Además, tienen claridad en ciertos rasgos y características de los cambios que se dan en esta etapa de la vida, como lo es la

aparición de las canas, y debilitamiento de los músculos, entre otros. También tienen la idea de manera general, de las edades entre las cuales se producen todos estos cambios.

La edad aparece en todas las sociedades como uno de los ejes ordenadores, se puede empezar a pensar en las categorías de edad (infancia, juventud y vejez), como categorías sociales vinculadas a lugares que cada quien debe ocupar y funciones que cumplir, donde el estudio del paso del tiempo está vinculado a los cambios biológicos asociados a los comportamientos, a las capacidades recurrentes y a la manera en que se observa históricamente sus efectos. El envejecimiento puede ser entendido como una categoría significativa en la medida en que se encuentra dentro de un determinado marco social y cultural, complejiza al sentido común y a las representaciones que se gestan en torno a ella (Albarracín, s.f).

Los niños y niñas tienen una imagen de la persona mayor de deterioro físico e invalidez en torno a la realización de muchas actividades. Todo esto se ve manifestado en respuestas y dibujos referentes a las arrugas, carencia de cabello, uso del bastón, caminadores, entre otros. Además esta imagen de deterioro, se presenta como un aspecto no agradable para ellos. Sin embargo aun cuando a nivel físico y biológico no tengan la mejor imagen, representan para la mayoría de los niños, un ser bondadoso, cariñoso y amable.

Por último, en lo concerniente a las creencias se encontró que consideran que las personas mayores pueden realizar labores más que todo de carácter doméstico o actividades de corte tradicional, y no actividades que involucren patrones de los nuevos paradigmas, como las tecnologías, y el mercado actual. En sus tiempos libres realizan deporte y actividades físicas, Además, creen en su mayoría, que las personas mayores enseñan cosas buenas, cosas que les servirán a ellos para ser mejores personas, enseñanzas para la vida; todo esto a través de la transmisión oral. Resaltado este último aspecto por Moscovici (1985), donde el objeto que cobra significación para el sujeto, deja de representar simbolismos para convertirse en verdades sociales.

Se evidencia que el hecho de que los niños y niñas que se encuentran involucrados en ambientes en donde estén en constante interacción con las personas

mayores, y que sumado a esto se refuercen valores de respeto, comprensión y cariño hacia estos, las construcciones de las *representaciones sociales* serán más positivas ya que aprenderán a verlos como personas útiles, significativas y de valor para ellos y para la sociedad, capaces de aportar conocimientos, experiencias y emociones, que resultan significativas en el desarrollo personal y social de los individuos y que a su vez los menores puedan brindarle a las personas mayores apoyo, afecto y vincularlos activamente en el ambiente familiar y social. Rodríguez (2008) afirma al respecto que la sociedad requiere aprender a envejecer, esto significa que las personas deben cambiar la percepción cultural que tienen, y fortalecer sus capacidades y aceptar sus limitaciones. Debemos comprender que las personas mayores no son desechables, sino que deben ser integradas a la sociedad.

El contexto familiar y escolar podrá propender por estas prácticas, rescatando los significados hacia la vejez y la persona mayor, para que se procure un cambio favorable en aquellos casos que recalcan la falta de acompañamiento y consideración a la persona mayor.

REFERENCIAS

- ALBARRACIN, N. (S.F). LA EDAD COMO CAMPO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES. RECUPERADO EL 24 DE OCTUBRE DE 2013, DE [HTTP://WWW.ACADEMIA.EDU/798972/LA_EDAD_COMO_CAMPO_DE_LAS_REPRESENTACIONES_SOCIALES](http://www.academia.edu/798972/LA_EDAD_COMO_CAMPO_DE_LAS_REPRESENTACIONES_SOCIALES)
- ARANGO, V. & RUIZ, I. (S.F). DIAGNÓSTICO DE LOS ADULTOS MAYORES DE COLOMBIA. RECUPERADO EL 24 DE ENERO DE 2014, DE [HTTP://WWW.SDP.GOV.CO/PORTAL/PAGE/PORTAL/PORTALSDP/SEGUIMIENTO POLITICAS/POLITICAS%20POBLACIONALES/ENVEJECIMIENTO%20Y%20VEJEZ/DOCUMENTACION/A31ACF931BA329B4E040080A6C0A5D1C](http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PORTALSDP/SEGUIMIENTO POLITICAS/POLITICAS%20POBLACIONALES/ENVEJECIMIENTO%20Y%20VEJEZ/DOCUMENTACION/A31ACF931BA329B4E040080A6C0A5D1C)
- Aver, A (1999). *Salud y Vida*. México: Gedisa.
- Ávila, M. (2006). *Representación social de la vejez: Una realidad socialmente construida*. México D.F. Recuperado el 27 de septiembre de 2013, de <http://148.206.53.231/UAMI13295.PDF>
- Becerril; R. (2011). Cuerpo, cultura y envejecimiento: Imagen Corporal en la Publicación "60 y más" (IMSERSO). *Ágora para la educación física y el deporte*. Nº 13 (2), 139-164. Recuperado el 1 de julio de 2014, de http://www5.uva.es/agora/revista/13_2/agora13_2a_becerril
- Berger, P., Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Buitrago, M; Guevara, M; Cabrera, K. (2009). *Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección de los hijos*. Recuperado el 23 de octubre de 2014, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83412235004.pdf>
- Cruz, J; Duarte, E; Vásquez, I. (2005). Representaciones sociales sobre desarrollo humano. Recuperado el 24 de octubre de 2014, de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis18.pdf>
- Gallo J.J., y Rabins, P.V. (1999). Depression without sadness: alternative presentations of depression in late life. *American Family Physician*, 60 (3), 820-826.
- González, L., Sánchez, N. Berrocal. L. (2013) ¿Qué está haciendo Colombia por las personas mayores? Recuperado el 19 de septiembre de 2014, de <http://www.agenciapandi.org/que-esta-haciendo-colombia-por-las-personas-mayores/>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (comp.), *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Jorquera, P. (2010). Vejez y envejecimiento: Imaginarios sociales presentes en los textos escolares oficiales del Ministerio de educación Chileno. Disponible en http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/22/Jorquera_07.pdf
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista ierRed: revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3), 1-17. Recuperado el 24 de octubre de 2014, de <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>
- Macedo, M.; Contarello, A. & Wachelke, J. (2011). Social representations and stakes across borders: studying ageing in times of change. Recuperado el 8 de noviembre de 2013, de <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol19n1/PDF/v19n1a06.pdf>
- Miranda, J. (2005). *Envejecimiento salud y dependencia*. Madrid, España: Universidad de la Rioja.

- Monchietti, A.; Lombardo, E. & Sánchez, M. (2007). Representación social de la vejez en niños y púberes. *Límite*, 2 (16), 71-81. Recuperado el 24 de octubre de 2014, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/836/83601604.pdf>
- Monchietti, A. & Sánchez M. (2008). Acerca de la génesis de la representación social de la vejez. Acerca de la génesis de la representación social de la vejez. *Revista argentina de sociología*, 6(10), 143-150. Recuperado el 20 de septiembre de 2014, de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n10/v6n10a10.pdf>
- Mora M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*. 2, Recuperado el 20 de septiembre de 2013, de <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>
- Moscovici S. (1985). *Psicología social, I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Muñivas, A. (1998). Representaciones de la vejez: modelos de disminución y de crecimiento. *Anales de psicología*, 14(1), 13-26. Recuperado el 9 de julio de 2013, de http://www.um.es/analesps/v14/v14_1/mv03v14-1.pdf
- Olivo, M. & Piña, M. (Comp.). Envejecimiento y Cultura en América Latina y el Caribe. Congreso Internacional Ciencias, tecnologías y culturas. Recuperado el 1 de julio de 2013, de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000013.pdf>
- Páez, D. (1987) (Comp). *Pensamiento, individuo y sociedad: Cognición y representación social*. Madrid, España: Fundamentos.
- Pardo, N. (2003) Análisis crítico del discurso y representaciones sociales. En: Berardi, L. (Comp.) *Análisis Crítico del Discurso. Perspectivas Latinoamericanas*. Santiago de Chile: Frasis.
- Rodríguez, M. (2008). La percepción de la persona adulta mayor en la sociedad ramonense actual. *Revista Pensamiento Actual*. 8 (10-11), 31-39. Recuperado el 20 de octubre de 2013, de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/4089/3916>
- Solis-Ponton, L. (2004). A construção da parentalidade. In M. C. P. Silva & L. Solis-Ponton (Orgs.), *Ser pai, ser mãe. Parentalidade: um desafio para o terceiro milenio*, 29-40. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454. Recuperado el 26 de septiembre de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70504911>