

I CONGRESO LATINOAMERICANO DE TEORIA SOCIAL**19 A 21 AGOSTO 2015****NOMBRE Y APELLIDO I. Viviana Vega****PERTENENCIA INSTITUCIONAL Facultad de Ciencias Sociales
(UBA) Profesorado en Relaciones del Trabajo****MESA TEMÁTICA PROPUESTA Educación****TITULO PONENCIA La Teoría de las Representaciones Sociales
y la *noción de buen docente*****Autora Dra. I. Viviana Vega****Introducción**

El trabajo sintetiza parte de las tesis de doctorado inscriptas tanto en la Facultad de Psicología de la UBA (2007) como en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (España) (2013), con especial énfasis en el aspecto teórico al que se ha adscripto.

En este estudio se ha explorado qué es ser un “buen docente” o maestro de la Educación General Básica (EGB) para los actores de la comunidad educativa de Buenos Aires, capital de la Argentina: informantes clave; supervisores; directivos, maestros; padres y alumnos. Algunos de sus objetivos fueron:

- a. Conocer la noción estereotipada de “buen docente” que impera implícitamente en la comunidad educativa (informantes clave, supervisores, directivos, maestros, padres y alumnos).
- b. Identificar los distintos matices que adquieren las representaciones de “buen docente” de EGB 1 y 2 en la comunidad educativa de las escuelas de EGB de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina).

Se ha tomado como base el concepto de representación por considerarlo de un alto valor heurístico.

1. Marco Teórico

1.1. Los alcances del buen docente

En esta investigación se ha pretendido *deconstruir* la categoría analítica de *buen docente* para identificar sus múltiples y diversas perspectivas focalizando la mirada en la comunidad educativa: informantes clave; supervisores, directivos, maestros, padres y alumnos.

Se ha partido del supuesto de que el *buen maestro* no connota ningún rasgo esencialista o sustancialista cuya consecuencia *sine qua non* es el innatismo. Se afirma que el maestro *no nace, se hace*, se va construyendo en un particular entramado histórico-social, grupal, institucional, del cual deviene **sujeto**. Ello no significa un determinismo absoluto que inhabilita su singularidad, o dicho en términos de Gramsci (1975), es en el momento de la resistencia donde entran a jugar los actores como sujetos de la acción histórica.

No ha sido el sentido de este trabajo describir la representación de *buen docente* para erigirla en ideal o prescripción. Más bien se ha tratado de comprender cuál es el alcance que tiene el estereotipo social de la construcción de “buen maestro” en nuestros días y en el medio educativo de la Capital Federal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) de la República Argentina.

Con vistas a explicitar la noción de *buen docente* a continuación se plantean algunas precisiones en torno a este objeto de estudio.

Los enfoques hermenéuticos o interpretativos ponen de relieve que la noción de *buen docente* remite a un concepto que no tiene semántica unívoca. Su polisemia no se explica sino en función de su significación cultural; de opciones diversas; de modelos de educación diferentes; de coordenadas sociopolíticas en una determinada sociedad; y de alternativas en cuanto al modo de entender el propio conocimiento sobre lo pedagógico. Sin embargo, las significaciones sociales y religiosas que funcionan como instituyentes a través de prácticas ejercidas por sus dispositivos, han capturado cuerpos teóricos de diversas disciplinas que, “disciplinadamente” creyeron ver en lo instituido, esencias naturales y universales. Y así al dejar en invisibilidad el carácter sociohistórico de su construcción, obstruyen la posibilidad de articular enunciados que den cuenta de la condición política de su producción (Arzeno, 2004).

En este sentido, la definición de *buen docente* es una construcción ideológica relacionada con los valores dominantes en un determinado contexto y momento histórico-político. Desde esta perspectiva, es un *constructo* que pone de manifiesto los principios e ideologías que subyacen y configuran el proceso educativo en momentos históricos concretos, y en contextos sociales particulares. Por consiguiente, el surgimiento de un modelo de profesor particular depende, en parte, de la ideología particular que consiga una posición de legitimación y en parte, también de las exigencias e imperativos de la situación en la que trabaja el “buen maestro”. En otras palabras, es una construcción social en dos sentidos: en el nivel de la ideología y en el nivel de lo que la situación exige (Grace, 1978).

Por tanto, la función de maestro o profesor y el modelo ideal de profesional, son también determinados por las condiciones del papel que la situación de trabajo le impone. El “buen profesor” no es un modelo de conductas neutrales, alguien que se comunica personal e independientemente de la situación institucionalizada en la que se desenvuelve. Tampoco un intelectual reflexivo que toma decisiones y procesa información, al margen de los problemas que tiene que resolver en situaciones que él no configura más que en parte, en función de la esfera de autonomía profesional que el sistema le prefigura.

Emparentado con todo ello, el concepto de *habitus* de Bourdieu (1977) da cuenta de que los maestros se constituyen en una clase social por cuanto presentan una alta probabilidad de haber estado expuestos a determinadas situaciones (y no principalmente la familiar originaria, sino también la propia de los aparatos de certificación y socialización). Es por eso que los docentes comparten categorías similares para “leer” la realidad que los circunda. En consecuencia, el concepto de *habitus* está relacionado con el de *actor social* y por ende, la **subjetivación** es básicamente un proceso social, histórico y cambiante que incide en cómo se miran a sí mismos y en cómo son mirados por los otros, en especial por aquellos que con los que comparten la comunidad educativa (padres y alumnos).

En virtud de lo expuesto, reviste importancia el relevamiento de las representaciones sobre la noción de *buen docente* que portan y ponen en acto los distintos miembros de la comunidad educativa (informantes clave; supervisores; directivos, maestros, padres y alumnos). Porque ocurre que muchas de las prácticas educativas están basadas en estos sistemas de percepción y explicación. En este orden también amerita recordar que los

actores sustentan muchas de sus acciones cotidianas sin ser necesariamente conscientes de sus representaciones.

1.2. El Paradigma Cualitativo

El *paradigma* es la orientación general de una disciplina que define el modo de conducirse y mirar aquello que la propia disciplina ha definido como su contenido temático sustantivo.

El paradigma cualitativo se resiste a la naturalización del mundo social y humano, se erige en contra de la tesis de *monismo metodológico* aduciendo que es imprudente asimilar el mundo de la naturaleza, al social y/o humano, y que por lo tanto, es improcedente, proponer un único método para generar conocimiento científico.

Desde el, punto de vista ontológico, es decir, de cuál es la naturaleza de la realidad, *el paradigma cualitativo* supone que ésta es subjetiva y múltiple. Propone un investigador inmerso en el contexto de investigación que desea investigar y asume la interacción entre ambos y la mutua influencia como parte de la investigación. Asimismo los valores del investigador son parte del proceso de conocimiento lo que conlleva a la reflexión acerca de ellos (reflexividad). Los conceptos y categorías aparecen como emergentes en forma inductiva a lo largo de todo el proceso de investigación; los diseños que propone son flexibles e interactivos y se privilegia el análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto (Sautu, et al., 2006), en detrimento de la extensión y generalización intrínsecos al paradigma cuantitativo.

Por lo tanto el paradigma cualitativo supone dos enfoques diferenciados aunque complementarios: el Enfoque Heurístico o Interpretativo y el Enfoque Socioconstructivo que serán abordados a continuación.

1.2.1. El Enfoque Heurístico o Interpretativo

A partir de la década de los 60 del pasado siglo, se ha venido desarrollando una red de investigaciones científicas y de reflexiones filosóficas que han puesto en primer plano, el carácter radicalmente constructivo de las limitaciones del conocimiento humano. Es la actitud ante esta finitud del conocimiento y de su naturaleza humana lo que se redefine

completamente. En este sentido, los aspectos individuales, idiosincrásicos (históricos en su amplio sentido), las precondiciones inherentes a todo punto de vista y los “prejuicios”, no aparecen como lastre, como obstáculos que neutralizar en vista de una progresiva “purificación” de la actividad intelectual, del despliegue de su presunto núcleo lógico, ahistórico y universal. Estos aspectos, estas precondiciones y limitaciones resultan ser las verdaderas e irreductibles matrices constitutivas del conocimiento, de todo cambio y de todo diálogo intersubjetivo.

Así pues es por esta época que otro escenario se estaba perfilando en la filosofía de las ciencias al compás de la crisis de la idea de racionalidad científica. Una serie de cuestionamientos influyeron en el desarrollo posterior de las ciencias sociales y humanas y desplazaron los viejos interrogantes acerca de la “racionalidad de las construcciones científicas” por otros que expresaban una preocupación por recuperar, para estas ciencias la cuestión del *sentido de la realidad social*.

En este orden la crisis del modelo de las ciencias naturales condujo a reivindicar el valor de la hermenéutica entendida como teoría de la interpretación aplicada fundamentalmente a los textos junto con la revalorización de las metodologías cualitativas de investigación empírica.

La interpretación del mundo social y humano criticada por los naturalistas quienes la reducían a una mera operación psicológica incapaz de ser controlada, es recuperada como método para aplicar en el estudio de la realidad social y además, como componente principal de ese mundo. Así, ya no se tratará solamente de formular grandes teorías explicativas, o de efectuar observaciones desde una pasiva neutralidad valorativa, ahora **los científicos sociales y humanos deberán tratar con un universo simbólico que se ofrece a la interpretación y que reclama un esfuerzo dialógico**. El científico social-intérprete es interpelado no por una realidad social “externa”, sino por alguien semejante a él, y lo que en definitiva interesa es lo que dice “esa realidad social”, ya sea como texto, como práctica o simplemente como palabra hablada (Lulo, 2002).

La imagen hermenéutica de las ciencias sociales destaca el carácter simbólico de la vida humana y el hecho de que los seres humanos, en su vida cotidiana se auto-interpretan,

y que los contenidos de esta auto-interpretación son los que deben realmente interesar a las ciencias sociales. Para este enfoque el mundo humano es un mundo pletórico de significados al que reconstruyen día a día los actores. Pero éste es un mundo heredado, cada humano lo recibe como un conjunto de significados y lo aprende desde un proceso de socialización. La hermenéutica es sensible a esta historicidad del mundo social. Para esta corriente de pensamiento si el actor otorga un sentido o significado a sus actos o a los actos del otro, o a las instituciones que lo rodean, lo hace porque en su aprendizaje adquirió un hábito que lo distingue de cualquier entidad natural. No obstante, debe quedar establecido que **no se está haciendo referencia a un aprendizaje formal**, sino más bien a un proceso de **constitución del sujeto social**. Vale decir, se es sujeto social cuando se asigna significado, y esto se aprende viviendo en un mundo heredado, con capas de significado que hunden sus raíces en la historia cultural. Y es pues, en la cotidianeidad, vivida a partir del sentido que los actores adjudican a la realidad cultural que los rodea, en donde se formulan verdaderas *pre-teorías inspiradas en el sentido común que constituyen el piso sobre el cual se asentará el edificio de la ciencia social y humana*. Es en este marco del sentido común, banalizado, naturalizado que resulta relevante la interpretación de la noción de *buen maestro de EGB* que circula en la comunidad educativa y que sin lugar a dudas, debe condicionar las prácticas de unos y otros de los diferentes actores que por allí transitan.

1.2.2. El Enfoque Socioc constructivo

El Enfoque Socioc constructivo en correspondencia con el Paradigma Cualitativo y el Enfoque Heurístico o Interpretativo, tiene entre sus **postulados ontológicos** el reconocimiento:

- de la naturaleza simbólica de la realidad social;
- de la naturaleza histórica de la realidad social;
- de la importancia que reviste el concepto y fenómeno de la *reflexividad* que está en relación directa con la posibilidad del sujeto de tomarse a sí mismo como objeto de análisis y por ende, de constituirse un mundo de significados compartidos y un espacio intersubjetivo, sin los cuales la dimensión social no podría erigirse como tal;

- de la agencia humana: el hecho de que el ser humano pueda actuar en base a razones rompe toda posibilidad de formular una explicación de sus conductas desde el principio del determinismo causal universal, asumido por el positivismo como una de las condiciones de posibilidad de la propia explicación científica;
- del carácter dialéctico de la realidad social: el énfasis puesto en la naturaleza relacional de los fenómenos sociales y en el carácter procesual-histórico de estos fenómenos desdibuja la dicotomía ontológica individuo–sociedad.
- de la perspectiva construccionista como elemento que permite dar cuenta de la realidad social: una de las tareas fundamentales de la Psicología Social consiste, precisamente, en poner de manifiesto el papel que desempeñan las construcciones culturales y las convenciones lingüísticas en la generación de una serie de evidencias que se imponen, con toda la fuerza de las cosas mismas (Ibáñez, 1989).

Así, las teorías socioculturales del conocimiento no trabajan con los conceptos de *individuo* y *sociedad*. Trabajan con la noción de *individuo-sociedad* que no plantean una relación excluyente de los términos sino complementaria e interdependiente.

Por otro lado entre sus **postulados epistemológicos** pueden puntualizarse:

- el rechazo de la racionalidad científica positivista;
- la consumación de un giro hermenéutico: ya no se puede ignorar la dimensión hermenéutica de los hechos sociales ni de las explicaciones que ofrecen las ciencias sociales.;
- la creencia en la dimensión construida de los hechos sociales que hace inaceptable la tesis de la verdad como correspondencia unívoca con la realidad;
- la aceptación de la naturaleza intrínsecamente social del conocimiento científico y de las prácticas que lo construyen, lo cual hace insostenible cualquier tentativa de fundamentar la supuesta neutralidad del conocimiento científico.

1.3. La Psicología Cultural

La Psicología Cultural centra su interés en el papel de la cultura en la vida mental de los seres humanos. Más aún considera la cultura como consustancial al pensamiento y a la acción humana.

La Psicología Cultural adopta una posición intermedia en cuanto a la relación entre mente y cultura. Asume que estos términos son dos caras de la misma moneda, ya que ambos están en la génesis y son producto uno del otro.

Entre sus representantes contemporáneos más importantes se encuentran J. Bruner y L. Vigotsky. (Cubero Perez, y Santamaría Santigosa, 2005).

En este marco se define la cultura como una herencia simbólica y de comportamientos que aporta un marco para el aprendizaje y para el razonamiento colectivo sobre lo que es verdad, lo que es bello, lo que es bueno y lo que es normal. Una comunidad cultural consiste en ideas sobre personas, la sociedad, la naturaleza y la divinidad, además de una particular vida familiar y de determinadas prácticas sociales cotidianas e institucionalizadas. (Cole, 2003)

J. Bruner es un psicólogo norteamericano que participó de lo que se dio en llamar la “revolución cognitiva”, un movimiento que a fines de los cincuenta del pasado siglo buscó reinstalar la idea de mente en los estudios sobre el hombre, luego del dominio del conductismo. Pero pronto dos grandes perspectivas acerca de la mente dividieron las preocupaciones y los enfoques: la perspectiva “computacionalista” (cognitivismo) que se centró en la *información* y la perspectiva “culturalista” o “psicocultural” que privilegió el *significado*. (Basabé, 2004)

Fue Bruner (1996) quien destacó que la cultura es fundadora de los procesos psicológicos. Sostenía una visión constructivista de la realidad: no se puede conocer una realidad prístina ya que no existe ninguna porque toda realidad que se crea se basa en la transmutación de alguna *realidad* anterior que se ha tomado como dada.

Es la transacción del significado realizada por los seres humanos, seres humanos armados con la razón y apoyados por la fe en que el sentido puede hacerse y rehacerse, lo que constituye la cultura humana.

1.3.1. Los aportes de L. Vigotsky

Un autor reivindicado por Bruner (1996) fue Vigotsky a quien le otorgó un especial reconocimiento por haber aclarado algunas de las principales relaciones entre el lenguaje, el

pensamiento y la socialización. La idea básica de Vigotsky era que el aprendizaje conceptual consiste en un proyecto de colaboración en el que participa un adulto que inicia un diálogo con un niño, de una manera que da al menor indicios que le permiten comenzar un nuevo ascenso y que lo guían en los pasos siguientes antes de que, por sí solo, sea capaz de apreciar su importancia. Es el préstamo de conciencia lo que hace que el niño atraviese la denominada Zona de Desarrollo Próximo (Wertsch, 1998).

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es una explicación de cómo el más competente ayuda al joven o al menos competente a alcanzar un estrato más alto, desde el cual podrá reflexionar sobre la índole de las cosas con un mayor nivel de abstracción. La ZDP es la distancia que media entre el nivel de desarrollo real —determinado por la solución independiente de los problemas—; y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la solución de los problemas pero con la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces. El aprendizaje humano, entonces, presupone un carácter intrínsecamente social, es decir que el único “buen aprendizaje” es aquel que se da junto con los otros (Vigotsky, 1995). Dicho en otros términos, la colaboración social es inherente al aprendizaje genuino, tal como si fuese una especie de andamio o puente para darle lugar. Es como si hubiese una especie de andamiaje o puente que el instructor erige para el alumno.

En este contexto, el lenguaje no sólo transmite: más bien crea o constituye el conocimiento o la “realidad”. Por ello, la subjetividad personal está constituida por la intersubjetividad basada en el diálogo e intercambio y por consiguiente, el caudal cognitivo-afectivo del sujeto es diagramado por las influencias socioculturales. Es esta la perspectiva desde la cual Vigotsky señala que el conocimiento es primero interpersonal, y luego intrapersonal (Moll, 1993).

1.3.2. La Psicología Cultural en el ámbito de la formación docente

Muchas de las investigaciones sobre formación docente se alimentan de los aportes de la Psicología Cultural. Desde su perspectiva el aprender desde la práctica es un concepto que ha ganado consenso, y con frecuencia se presenta como una verdad incuestionable. Pocos discrepan con la idea de que la práctica es una ocasión muy significativa para adquirir y construir nuevos conocimientos y disposiciones (Davini, 1997). Más aún, los

actuales estudios sobre la formación docente inicial y permanente de maestros y profesores enfatizan la importancia de los procesos de socialización de los docentes en particular durante la experiencia de prácticas de enseñanza. Se rechaza la idea de que esta socialización es un proceso donde el neófito es una entidad pasiva sometida a la influencia institucional. Al contrario se presenta como un proceso dialéctico, que supone una interacción continua entre los individuos y las instituciones (Zeichner, 2005). Se trata pues, a la luz de la Psicología Cultural, de deconstruir las prácticas y analizar sus consecuencias para desaprender ciertos recorridos y rutinas y promover futuros mejores. Esto lleva, como ha venido alertando Zeichner (2002), a la imprescindible reflexión sobre la práctica y a los procesos de investigación- acción o de la investigación en la acción como estrategia de incalculable valor a la hora de la formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento docentes. Se está haciendo referencia a aquella investigación que realizan los enseñantes sobre su propia práctica con el propósito de mejorarla, es decir, de hacerla más educativa. Pero su rasgo más importante y definitivo es que a diferencia de otras modalidades de investigación, ésta pretende que el proceso mismo de investigación suponga la implicación progresiva en el mismo de quienes están afectados en lo que se investiga (estudiantes, colegas, familias, etc) de tal manera que el proceso de transformación que se ponga en marcha sea un proceso en sí mismo democrático y cooperativo (Elliot, 1990; Cochran- Smith Lytle, 1999).

En este mismo sentido otro componente conceptual devenido de la Psicología Cultural es la centralidad de una profesionalidad interactiva en el marco de una cultura colaborativa al momento de encarar los procesos de investigación-acción. El intercambio, la interacción, los significados construidos remiten a otro aporte de la Psicología Cultural. El énfasis del contexto. Y desde esta perspectiva queda al descubierto que es insuficiente pensar la enseñanza y su mejora en términos de los profesores aislados en sus aulas. Aunque estas parecen ser las unidades básicas de acción educativa, lo cierto es que son muchos los factores que afectan a lo que allí puede ocurrir, factores que son producto de la cultura institucional del centro educativo, esto es producto de sus hábitos y costumbres, de sus normas, de sus mentalidades y modos de operar que se admiten o rechazan ya sea de forma implícita o explícita. (Ball, 1989; Hargreaves, 1996)

1.3.3. Una perspectiva reciente de la Psicología Cultural

En este apartado resulta interesante plantear una original manera de entender la Psicología Cultural. Se argumenta que una Psicología de la Liberación que promueva el cambio social humanitario debe ser entendida como Psicología Cultural por cuanto ella está encargada de identificar y criticar las influencias culturales destructivas que generan fenómenos debilitadores. Al tiempo que también señala y promueve las influencias culturales benévolas que potencian la realización humana.

Ahora bien, ¿qué se entiende por liberación? C. Ratner (2002) responde que la liberación consiste en la transformación de la cultura donde vive la gente, en humanizar las instituciones sociales, las prácticas, condiciones y valores. En contraposición a ello, se señala que aceptar condiciones de opresión, disminuye la liberación humana.

Asimismo también se destaca que la Psicología Cultural en tanto estudia la cultura incrustada y refractada en la psicología individual, complementa la perspectiva de la ciencia política y la sociología. Esta corriente de la Psicología Cultural reconoce de igual manera, y de modo explícito, los valiosos aportes teóricos de Vigotsky y también ha sido plasmada en el ámbito de la formación y desarrollo profesional de profesorado. El propio K Zeichner (2010) propone una doble dimensión a la temática: la técnica y la ética enraizadas en la reflexión en la práctica cotidiana y en sus consecuencias de cara al buen aprendizaje de todos en el marco de una opción democrática y militante de lucha.

En igual sentido también cabe señalar que esta forma de teorizar la Psicología Cultural no es contradictoria con lo planteado con antelación, más bien se halla en estrecha solidaridad. Se está intentando afirmar que en particular en relación con el objeto de estudio de este trabajo, *des-naturalizar* lo acuñado por la cultura en la noción de buen maestro de EGB, puede instar hacia una reflexión profunda que logre comprometer genuinamente la acción en pos del cambio educativo. Y en este mismo sentido puede, entonces, plantearse un intento de liberación...

1.3.4. La Psicología Cultural y el objeto de estudio de este trabajo

Hasta acá se presentaron las diferentes perspectivas teóricas que abonan la idea de la noción de *buen docente* como significado social e históricamente construido, en

especial redefinido y compartido colectivamente como parte una misma cultura. Esto se pretende traducir en el diseño de esta investigación que toma como objeto de estudio la percepción de *buen docente* inscripta en los actores de la comunidad educativa escolar de las instituciones de enseñanza básica del GCBA Capital Federal de la República Argentina. En efecto, se trata del relevamiento de las representaciones sociales de *buen maestro de EGB* entre informantes clave (expertos de vasta trayectoria), supervisores escolares, directivos, maestros (*designados* como buenos), padres y alumnos del primer y segundo ciclo. Porque son estas mismas percepciones las que guían las prácticas educativas en la cotidianeidad escolar. Es decir el presente trabajo sistematiza, en el ámbito educativo, el conocimiento co-construido sobre la noción de *buen docente*.

También esta investigación explora y describe dicha noción para incluir su análisis en los dispositivos de formación y capacitación docente. Subyace en este propósito promover la reflexión sobre la incidencia de los factores contextuales, de los acuerdos, consensos y negociaciones a los que conlleva. Se parte del supuesto de que la noción *buen docente* es una construcción del ámbito del sentido común, del conocimiento implícito y espontáneo que se va dando a través de la socialización, y que no es sólo producto de la enseñanza sistemática e intencional. Tampoco responde a procesos instruccionales sino que frecuentemente se mantiene a pesar de ellos.

Se debe más bien a la reconstrucción de los objetos de la cultura desde los sistemas cognitivos que se poseen, y resulta por tanto un conocimiento previo que, según sea el punto de vista adoptado, filtra, impide o permite otros más ricos y complejos (Zimmerman y Fusca, 2004).

Al mismo tiempo también se toma la perspectiva socioconstructivista de la Psicología Cultural en tanto connota cierto optimismo respecto de las posibilidades y potencialidades de cambio, de reflexión y metacognición en el marco de los trabajos colaborativo-grupales, intrínsecos a las situaciones de formación y capacitación docente.

Por todo lo explicitado, se afirma que las aproximaciones socioculturales del pensamiento y conocimiento humanos son conceptualizaciones compatibles con la Teoría de las *Representaciones Sociales* que será tratada a continuación.

1.4. La teoría de las representaciones sociales

Han pasado más de cincuenta años desde que Moscovici (1961) psicólogo social rumano, inauguró —a partir del concepto durkheimiano de *representaciones colectivas*— una nueva corriente para pensar e investigar el conocimiento social de sentido común. Es decir, con su aporte se instaure un nuevo entendimiento sobre el sentido común dentro de los estudios psicológicos y, en general, dentro de las ciencias sociales y humanas.

La comprensión epistemológica sobre el sentido común tuvo diferentes momentos históricos. Concebido primero como mistificación, ilusión o falsa conciencia por la epistemología clásica, el sentido común fue entendido, con posterioridad, como un instrumento de dominación y de poder, sobre todo por la sociología del conocimiento de Mannheim (1974) y el culturalismo. El tercer tiempo epistemológico reorienta al sentido común hacia un nuevo estatuto cognoscitivo y disciplinar: el sentido común es capaz de producir la realidad y, también, las transformaciones sociales (Spink, 1997). Por este motivo, muchos autores sostienen que el saber vulgar fue *rehabilitado*.

En su libro canónico *El psicoanálisis, su imagen y su público* Moscovici (1979) rompe con la tradición científico-filosófica ortodoxa, que analiza la difusión de la ciencia en la sociedad en términos de vulgarización. Por el contrario, para él, la propagación de una ciencia tiene un carácter creador. Ahora bien, este carácter no se valoriza si se lo conceptúa como simplificación, distorsión, difusión, etcétera. Así pues los calificativos y las ideas que se le suelen asociar dejan escapar lo nodal del fenómeno propio de nuestra cultura, que es la *socialización* de una disciplina en su conjunto.

Durkheim (1978) al concluir el siglo XIX, había planteado la existencia de *representaciones colectivas*, que se imponen a las personas con la objetividad de las cosas naturales y que dan lugar a las representaciones individuales. Así, Moscovici, (1979) partiendo de este concepto, retomó los postulados de la Psicología Ingenua de Heider (1958), las formulaciones de la Fenomenología de Schutz (1967), el Interaccionismo Simbólico (Berger y Luckmann, 1968), la Etnometodología (Cicourel, 1973), y sobre todo, la riqueza expresada en la noción de *mundo de la vida* acuñada por el mismo Schutz (Kornblit, 2004). De esas teorías tomó tres cuestiones básicas:

- el carácter productor y no sólo reproductor del conocimiento en la vida cotidiana; es decir que el conocimiento, más que reproducir algo preexistente, es producido de forma inmanente en relación con los objetos sociales que se conocen;
- la naturaleza social de esos conocimientos que se generan a partir de la comunicación y la interacción entre individuos, grupos, instituciones;
- la importancia del lenguaje y de la comunicación como mecanismos a través de los que se transmite y crea la realidad, por una parte, y como marco en el que la realidad adquiere sentido, por otra.

Es desde todo este marco que las representaciones sociales se definen tanto como una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida que tiene una meta práctica y está dirigida a la construcción de una realidad común para un conjunto social; como saber del sentido común; como saber ingenuo o como natural; o como también forma del conocimiento que se distingue entre otras, del conocimiento científico. (Reynaga, 2005, : 26).

1.4.1. La naturaleza de las Representaciones Sociales

La *representación* es una instancia intermedia entre concepto y percepción, se sitúa sobre las dimensiones de las actitudes, informaciones e imágenes; contribuye a la formación de conductas y a la orientación de las comunicaciones sociales; y se elabora en diferentes modalidades de comunicación, ya sea por la difusión, la propagación o la propaganda.

Por consiguiente, el argumento que básicamente sustenta la noción de *representación* es que son los contenidos del conocimiento cotidiano los que orientan la conducta social y el pensamiento de las personas en las situaciones de cada día, y que los procesos de pensamiento dependen en gran medida de ellos. Es como si el pensamiento estuviera marcado por las condiciones en que son generadas, las creencias específicas y los elementos de conocimiento.

En cierta forma, se puede decir que las condiciones sociales en que se vive determinan *qué* se piensa y también, *cómo* se piensa. Desde una perspectiva social, contenidos y procesos parecen estar entremezclados, y difícilmente puedan separarse (Jodelet, 1989).

Una vez creadas, las representaciones “llevan una vida por sí mismas”; las personas, al nacer en un entorno social simbólico, lo dan por supuesto de manera semejante a como lo hacen con su entorno natural y físico. Por lo tanto, el entorno social simbólico existe en tanto *realidad ontológica*, convirtiéndose en algo que tan sólo se cuestiona bajo circunstancias concretas. La fuerza de estas realidades ontológicas reside en la falta de conciencia que los sujetos tienen de su existencia. Las personas perpetúan el estatus ontológico de su entorno social simbólico, mediante sus actividades habituales y automáticas de reciclaje y re-reproducción (Moscovici, 1961). Consecuentemente, la naturalización de los sentidos sobre el mundo contribuye a la fijación del orden social imperante, es decir, la representación social favorece la reproducción del orden social establecido, lo legitima.

Sin embargo, las personas también son agentes. Tienen maneras específicas de comprender, comunicar y actuar sobre sus realidades ontológicas. Una vez que comprometen su pensamiento ya no reproducen y reciclan su entorno social simbólico de manera habitual y automática, sino que lo incorporan a su esquema cognitivo. En otras palabras, no sólo reproducen sus realidades ontológicas sino que se comprometen en procesos epistemológicos y, como resultado, cambian sus realidades ontológicas al actuar sobre ellas. En muchos casos, los cambios del entorno social simbólico son graduales y visibles sólo después de transcurrido cierto tiempo.

En tal sentido, las dimensiones ontológicas y epistemológicas de los fenómenos socioculturales son mutuamente interdependientes. En consecuencia, y como sostiene Jodelet (1989), las *representaciones sociales* otorgan la posibilidad de dar cuenta de las prácticas cotidianas y por lo tanto también pueden favorecer la perspectiva de la intervención y el cambio. Pues si se acepta que los sistemas simbólicos son *productos sociales* que producen el mundo, y que no se contentan con reflejar solamente las relaciones sociales sino que también contribuyen a *construirlas*, entonces, se debe admitir forzosamente que es posible, dentro de ciertos límites, *transformar* el mundo transformando su representación (Wacquant, 1995).

Para finalizar, es interesante destacar, que la perspectiva teórica de la Representaciones Sociales antes desarrollada tiene carácter interdisciplinario en la medida

en que cruza preocupaciones de disciplinas cercanas. Tal el caso de esta investigación que compromete conceptos de las Ciencias de Educación, de la Sociología y también de la Psicología Social. Esta vocación interdisciplinaria se debe, en gran parte, al carácter transversal de la noción de *representación*, ampliamente usada por las ciencias sociales y humanas y particularmente por la Psicología Social y Cultural. En definitiva, la Teoría de las Representaciones Sociales es superadora de los modelos individualistas dominantes.

Y es porque constituyen un poderoso aparato teórico de enorme potencial heurístico que se las ha adoptado en este trabajo, porque aparecen como una mediación ineludible para dar una explicación genuina de la práctica educativa, en general y, escolar, en particular.

2. La cuestión metodológica

Los **instrumentos** utilizados fueron una entrevista semiestructurada a informantes clave, supervisores, directivos y maestros de EGB seleccionados como “buenos”; un cuestionario autoadministrado a padres y a alumnos y un taller con docentes llevado a cabo con maestros, profesores y directivos de todo el país del ámbito educativo tanto público como privado.

La **muestra** fue teórica no estadística, esto es, no importó tanto la cantidad de los casos como la relevancia de los mismos, tal la lógica de la investigación cualitativa.

Los **actores de la comunidad educativa involucrados en este estudio** fueron: informantes clave (2); supervisores (6); directivos (15); maestros “elegidos como buenos” por supervisores y directivos (18); docentes de todo el país participantes del taller (46); padres (37) y alumnos (40). Todos ellos de la ciudad de Buenos Aires y en el caso del Taller de todo el país.

El **análisis cualitativo** realizado estuvo centrado en la generación de categorías o dimensiones semánticas para posteriormente, proceder a la cuantificación de su frecuencia. Se adoptó el formato de la metáfora para presentar las reflexiones realizadas. El mismo tuvo la intención de condensar significados al tiempo que de abrirlos y posibilitar el despliegue de múltiples sentidos.

2.1 El análisis de los datos

Corresponde señalar que toda representación porta un núcleo que refiere a lo estable, a lo inamovible, pero también se hallan en ella, elementos periféricos que dan cuenta de cierta diversidad de matices.

La noción estereotipada de “buen docente” que impera implícitamente en la comunidad educativa, la representación de buen maestro que tienen informantes clave, supervisores, directivos, maestros, padres y alumnos es la de la de la metáfora del *Homo laborens*. Es decir, el maestro de EGB como buen trabajador, responsable, constante, perseverante, “gustoso” de ejercer su trabajo.

Para organizar y presentar el análisis realizado se ha partido, siguiendo a Lipovetsky (1992), de dos metáforas: el *Homo aequalis* (modernidad) y el *Homo psicologicus* (posmodernidad) lo que permitió diseñar otras metáforas relacionadas con ellas. La metáfora del *Homo aequalis* dio lugar a la metáfora de *Homo sapiens* y a la del *Homo vocationalis*, mientras que la metáfora del *Homo psicologicus*, generó la metáfora del *Homo laborens* (núcleo de la representación) y la del *Homo ludens*. El siguiente cuadro expresa las características principales identificadas por el autor anteriormente mencionado en relación con la modernidad y la postmodernidad

Modernidad (igualdad de los individuos)	Posmodernidad (exaltación del individuo libre)
HOMO AEQUALIS	HOMO PSICOLOGICUS
• la politización • lo homogéneo • lo coercitivo • la libertad política • idea de progreso indefinido • grandes sistemas de sentido • “edad democrática autoritaria” disciplinaria” • conquistas científico-técnicas	• la comunicación • lo heterogéneo • lo permisivo • la libertad individual, sexual, familiar, corporal • “no hay futuro”; futuro no progresivo; vacío de proyectos • vacío de sentido • se modelan las instituciones según aspiraciones individuales. • alta tecnología informativa e informática e informática • buscar la propia identidad

• “forjar el hombre nuevo” • subordinación individual a las reglas racionales colectivas • productividad • rigidez • disciplina y pautas autoritarias • primacía racional • ideologías políticas • revoluciones; utopías • acciones sociales • principios universales • “subordinación a reglas generales” • trabajo (producción: orden económico) • exigencias • roles jerárquicos • uniformación • obligación • impersonalidad, monotonía • fatiga • eficiencia	• autonomía como libre despliegue de la personalidad • consumismo • flexibilidad • hedonismo, relajamiento • primacía expresiva y comunicacional • indiferencia política • desencanto, indiferencia • narcisismo, psicologismo • conservación-realización personal inmediata (singularización) • reconocimiento de peticiones singulares • ocio (consumo: orden consumista) • despreocupación • roles igualitarios • singularización • distensión, falta de compromiso • opciones y deseos ilimitados • descanso • juerga
---	--

En el cuadro de abajo se presentan las metáforas generadas a partir del análisis realizado:

MODERNO	POSMODERNO
<i>Homo aequalis</i>	<i>Homo psicologicus</i>
• Homo sapiens • Homo vocationalis	• Homo laborens • Homo ludens

Para concluir toda representación porta un núcleo en este caso, *Homo laborens*, *Homo psicologicus* pero también elementos periféricos que refieren a cierta diversidad de matices. En este marco es preciso destacar que en el ámbito educativo circulan además también, aunque de manera más tenue, ideas de la modernidad en la noción de *buen docente*, ideas del *Homo aequalis*, ideas sobre las utopías, las acciones sociales. Así pueden hallarse como elementos periféricos de la representación

de “buen docente” ideas relacionadas con el *Homo vocationalis* y el *Homo sapiens*. La primera de estas representaciones metafóricas enfatiza la condición de la vocación como llamado o foco de compromiso moral, como regalo de la gracia divina, como predeterminación o predestinación

Por su parte, el *Homo sapiens* representa una añoranza del tipo “todo tiempo pasado fue mejor”, un imposible en la actual era de la información. Simultáneamente, otro de los elementos periféricos develados es la representación metafórica del *Homo ludens* en estrecha relación con la cosmovisión posmoderna, que actúa como ideal o aspiración.

Conclusiones

Se entiende al maestro en tanto sujeto educativo, pasible de transformación en los contextos de inserción espacio-temporales en que se desenvuelve. Es decir se entiende al maestro desde una perspectiva opuesta a la meritocracia. En este sentido el encuadre de la formación docente es **el lugar privilegiado por excelencia**, para el cuestionamiento y modificación de aquellos saberes implícitos que constituyen las representaciones.

“Es probable que una nueva identidad del trabajo docente pase por una combinación renovadora de componentes de la profesión, la vocación y la politización. Las tres dimensiones de este oficio deben encontrar una nueva articulación a la altura de las posibilidades y desafíos del momento actual. La racionalidad técnico-instrumental del oficio debe ser fortalecida para potenciar las capacidades del docente en la solución de los problemas complejos e inéditos de la enseñanza y el aprendizaje. Pero es preciso acompañar esta dimensión racional técnica del oficio con elementos de tipo afectivo asociados a la vieja idea de vocación” (Tenti Fanfani, 2010:34)

Por último cabe agregar que seguramente la superación de la limitación inherente a la representación de buen docente como buen trabajador, como *Homo laborens*, estará dada en la medida en que la correlación de las fuerzas sociales permita la gestación de un macro proyecto político-ideológico que logre involucrarlo y resignificar así, el lugar de los docentes en la formación de la ciudadanía del futuro.

Referencias bibliográficas

- Abrieu, J.C. (1976). *Jeux, Conflits et Représentations Sociales*. Tesis doctoral: Université de Provence. Aix-en Provence.
- Arzeno, M. E. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar*. Buenos Aires: Grama.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós

- Basabé, L. (2004) *Bruner: una perspectiva psicocultural del desarrollo y la educación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Berger, P. y Luckmann, Th (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P.(1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bruner, J. S.(1997). *La educación, puerta abierta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Cicourel, A. (1973). *Cognitive sociology*. Middles: Penguin.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). "Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities". *Review Research in Education*, 24, 249-306. New York: Teachers College Press
- Cole, M (2003) *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata
- Cubero Perez, M. y Santamaría Santigosa, A. (2005) *Avances en Psicología Latinoamericana* Vol. 23 pp15-31 España: Universidad de Sevilla.
- Davini, M.C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós
- Durkheim, E. (1978). *Las reglas de método sociológico*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1990). *La investigación –acción en educación*. Madrid: Morata
- Grace, G (1978). *Teachers, ideology and control*. Londres: Routledgeand Kegan .
- Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos.
- Hargreaves, A.(1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- (1998). Dimensiones subjetivas e institucionales en la formación docente. En Birgin, A.; Dussel, I.; Duschatzky S. y Tiramonti, G (comp.). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y Experiencias*. Buenos Aires: Troquel. op.cit.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Ibáñez, T. (comp.) (1989). *La psicología social como dispositivo desconstruccionista*. Barcelona: Sendai.
- Jodelet, D (1989). *Les Representations sociales*. París: PUF.
- Kornblit A. (comp.) (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos
- Lipovetsky, G. (1992). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Lulo, J. (2002) "La vía hermenéutica: las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología" en Schuster, F. (comp.) *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Manantial.
- Mannheim, K.(1974) *Diagnóstico de nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica
- Moll, L. S (1993). *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Moscovici, S.(1961). *La psychanalyse son image et son public*. París: Presses Universitaires de la France.
- (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Ratner, C (2002) *Cultural psychology: Theory and method*. New York: Plenum
- Reynaga, D. (2005). Representaciones sociales de los docentes primarios sobre las causas de la calidad en la enseñanza. Tesis de Magíster en Psicología Educacional. Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología.
- Sautu, R (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere
- (2006). *Manual de Metodología de la Investigación*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Schuster, F (2002). *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Manantial.
- Schutz, A.(1967). *The Phenomenology of the social world*. Evanston, Illinois: Northwestern Univ. Press.

- y Luckmann, Th. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Spink, M. J. (org.) (1997), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez Editora, 2ª edição.
- Tenti Fanfani E (2010) “El oficio docente” en Revista El Monitor N° 25 Ministerio de Educación de la Nación Argentina
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas III*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wacquant, L. (1995). “Introducción”, en Bourdieu, P. y Wacquant, L, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Madrid: Grijalbo.
- Wertsch, J.V (1998). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- .Zeichner, K. (2002). “Beyond Traditional Structures Of Student Teaching”
Teacher Education Quarterly, 59-64.
- (2005). “Becoming A Teacher Educator”. Teaching And
Education, 21, 117-124.
- (2010) La Formación del Profesorado y la lucha por la justicia
social. Madrid: Morata, 2010. 262 pp.
- Zimmerman, M., Fusca, C. (2004). Representaciones de docentes y estudiantes en las prácticas de la enseñanza: ¿obstáculos o posibilidades en la formación? *Primer Encuentro de Formadores/as Docentes*, (inédito). Dirección General de Educación Superior, Secretaría de Educación, Buenos Aires.

