



***LOS MAESTROS DE
CIENCIAS SOCIALES: UNA
LECTURA DESDE LA TEORÍA
DE LAS REPRESENTACIONES
SOCIALES***

**Sandra Milena Henao Figueroa
Yenis Paola Sierra Manjarrés**

**ASESOR
Gustavo Adolfo Urrego Sánchez
Licenciado Geografía e Historia**

**LOS MAESTROS DE CIENCIAS SOCIALES: UNA LECTURA DESDE LA
TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

**Sandra Milena Henao Figueroa
Yenis Paola Sierra Manjarrés**

ASESOR

***Gustavo Adolfo Urrego Sánchez
Licenciado Geografía e Historia***

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título en
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en
Ciencias Sociales**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2008**

TABLA DE CONTENIDO

	Pág
	1. Presentación <i>Se emprende el camino</i> 7
	2. Planteamiento del problema <i>La cuestión que se problematiza</i> 11
	3. Justificación <i>El sentido de lo que se hace</i> 15
	4. Objetivos <i>El horizonte de la investigación</i> 18
	5. Antecedentes <i>Otras miradas</i> 19
	6. El lente teórico 21 6.1 REPRESENTACIONES SOCIALES 21 6.1.1 Formación de las Representaciones Sociales 26

6.1.2 Funciones de las Representaciones Sociales	27
--	----



6.1.3 Dimensiones de las Representaciones Sociales	29
--	----

6.1.4 Lo social de una Representación	31
---------------------------------------	----

5.1.5 Conceptos afines	31
------------------------	----

6.2. ANÁLISIS DEL DISCURSO	38
----------------------------	----

5.2.1 Acerca del discurso	38
---------------------------	----

6.2.2 El análisis según Van Dijk	42
----------------------------------	----

6.2.3 Principios del análisis del discurso	44
--	----



7. Metodología	48
----------------	----

Bitácora de viaje

7.1 Procedimientos, estrategias y técnicas de recolección de la información	51
---	----

Caja de Herramientas



8. Categorías de análisis

<i>Lo que emerge y su lectura</i>	57
-----------------------------------	----

8.1 Justificación para su elección	57
------------------------------------	----

8.2 Conceptualización	58
-----------------------	----

8.2.1 Pedagogía	58
-----------------	----

8.2.2 Contexto	67
----------------	----

8.2.3 Formación de maestros	73
-----------------------------	----

8.2.4 Maestro	74
---------------	----

8.3 Interpretación	79
--------------------	----

8.3.1 Pedagogía	79
8.3.2 Contexto	84
8.3.3 Formación de maestros	92
8.3.4 Maestro	95

9. El encuentro con el otro y su lectura 100



9.1 Representación social desde su
dimensión actitudinal: *El sentir/hacer de los
maestros entre los trabajos y los días* **101**

9.2 Representación social desde su
dimensión informativa: *El pensar/decir de los
maestros, el discurso frente al otro* **108**

9.3 Campo de Representación - *Des (encuentros)
entre las dimensiones.
Dicotomía entre sentir/hacer – pensar/decir.* **114**

	<p style="text-align: center;">10. La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia frente a la Representación Social de los Maestros de Ciencias Sociales 119</p>
--	---

11. Un ejercicio deconstructivo 128



11.1 Acerca del maestro **128**

11.2 Una mirada deconstructiva sobre el
ser maestro **143**

11.3 Por un lenguaje de la posibilidad **147**



12. Conclusiones

*Se finaliza un proceso y se
abren múltiples caminos* **151**

REFERENCIAS 156



1. PRESENTACIÓN

Se emprende el camino

Este trabajo constituye el resultado de un proceso marcado por angustias, rupturas y las múltiples preguntas que surgen frente al “ser maestro”, cuestiones que nos llevan a emprender recorridos como el que aquí se traza, cuestiones que acompañan el proceso, que abren caminos dónde las realidades se definen por su complejidad y al final sólo es un volver a empezar, pues es el acercamiento a aquella realidad que tanto nos cuestiona, lo que ha permitido madurar aquellas preguntas que en un principio surgen de la inocente búsqueda de respuestas y al final, los encuentros y desencuentros con el otro, con la palabra, con la representación, nos anuncian que ello sólo se constituye en un eterno buscar. A partir de allí, las preguntas, eternas compañeras de viaje.

Si bien la pregunta por el ser maestro ha de acompañar todo el proceso de formación del mismo, ésta sólo se presenta de manera tímida y esporádica en largos años de formación y pocas veces se ve acompañada de una acción colectivamente reflexiva. Acercarse a los maestros, la posibilidad de leer las realidades educativas desde la perspectiva de ellos (los maestros) y compartir la experiencia de la enseñanza desde el sentir del maestro, despierta un especial interés por emprender caminos que nos permiten no sólo acceder al otro, a su realidad y desde allí comprenderla y develar sentidos, sino que también es el espacio que abre la posibilidad de cuestionar desde allí nuestra posición como sujetos en construcción, como sujetos de saber y como maestras en formación.

Es precisamente en el escenario de los procesos de formación de maestros llevados a cabo en el Proyecto Recontextualización Planes de Área* 2007, que se da un primer acercamiento con los maestros de Ciencias Sociales de 68 Instituciones Educativas de la Ciudad de Medellín. Así, la realización de nuestra práctica pedagógica en el marco de dicho proyecto, brindó la posibilidad a dos maestras en formación de construir lecturas en torno al maestro, a la escuela y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se constituyó a su vez en el escenario donde se pudo leer al maestro en su práctica, pero en un contexto distinto al de la escuela, en un escenario de búsquedas, recorridos y un constante preguntar.

Este acercamiento al maestro desde el escenario de los procesos de formación, permitió emprender un camino incierto hacia la búsqueda de sentidos y significados por el “ser maestro”, acompañado por preguntas como ¿Qué significa ser maestro desde el maestro?, ¿Qué piensa el maestro de sí mismo?, ¿Cuáles son los sentidos de ser maestro?, cuestiones que, sin lugar a dudas, impulsan la búsqueda, acompañan el recorrido y dan vida a nuevas preguntas.

Se inicia de este modo un proceso de investigación que buscó precisar aspectos y dar una orientación dirigida hacia un horizonte claro y coherente con las preguntas, los sujetos participantes en la investigación y las formas de obtener información.

De acuerdo con ello, surge la necesidad, en términos operativos, de focalizar el grupo de trabajo y la selección de los sujetos participantes en la investigación. En

* Proyecto de Extensión de la Facultad de Educación (Universidad de Antioquia) en convenio con la Secretaría de Educación Municipal. Este proyecto se planteó como objetivo principal apoyar la Recontextualización de los planes de área de 68 Instituciones Educativas Públicas de la ciudad de Medellín, a la luz de los lineamientos curriculares y de los estándares básicos de competencias, planteando así mismo objetivos específicos que consistieron en “promover la reflexión en torno a la dimensión formativa de las disciplinas involucradas” (Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua Castellana, para este caso nos interesan las Ciencias Sociales) y el otro “favorecer las condiciones disciplinares, didácticas y de ambientes escolares, que permitan el diseño y ejecución de La Clase Maestra para cada una de las áreas referenciadas”.

este sentido, el escenario del Proyecto Recontextualización Planes de Área indica, en primera instancia, la población con la que se lleva a cabo el proceso de investigación, es decir, maestros de Ciencias Sociales de 68 Instituciones de la Ciudad de Medellín. Cuestiones operativas que se hacen presentes en los procesos de investigación nos llevan a seleccionar un grupo focal de 9 maestros de Ciencias Sociales egresados de la Facultad de Educación (Universidad de Antioquia) del programa Licenciatura en Geografía e Historia. Estos maestros pertenecen a 9 Instituciones Educativas Públicas de la Ciudad de Medellín que se vincularon al magisterio a través del concurso de meritos entre los años 2004 y 2006, y egresaron entre los años 1997 y 2004.

No obstante, los sujetos participantes de la investigación se definen más allá de éstas cuestiones que hablan desde la generalidad y la superficialidad de su ser como maestros. Habrá que decir por lo tanto que son sujetos de la palabra y de los silencios, son sujetos que se mueven en la angustia del ser y el deber ser y nuevamente vuelven al ser, son sujetos que en algunas ocasiones cuestionan lo contradictorio de sus realidades, algunos con escepticismo y otros desde la esperanza, desde lo posible. Habrá que decir, que éste texto contiene parte de lo que son como maestros, parte de lo que somos como maestras en constante formación, y allí confluyen las angustias, las palabras, los anhelos, de ellos y nosotras.

El vivir en una sociedad como la actual, sociedad llena de desencantos, de vacíos, de no respuestas pero sí de esperas, permite entender que el presente estudio y sus hallazgos no pretenden presentarse como una certeza absoluta o como una verdad dada, por el contrario ello se constituye en otra mirada que busca rescatar desde la perspectiva del mismo maestro un sentido propio, constituye otra forma de leerlo, de representarlo, pero que reconoce por ende la existencia de muchas otras, cada una con sus propios ires y venires, esperanzas y

desesperanzas, por último este estudio también se constituye en una espera, una espera de lo inesperado y de lo posible.



2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“(...) volver a interrogar las evidencias y los postulados, sacudir los hábitos, las maneras de actuar y de pensar, disipar las familiaridades admitidas, recobrar las medidas de las reglas y de las instituciones y, a partir de esta problematización (donde el intelectual desempeña su oficio específico), participar en la formación de una voluntad política” (Foucault, 1994:378).

La cuestión que se problematiza

Realizar un estudio social con respecto a la figura del maestro conlleva múltiples implicaciones que plantean la posibilidad de sumergirse en los fundamentos que legitiman y de alguna forma construyen la estructura conceptual que da cuenta de los significados y significantes que en torno a la educación y sus elementos constituyentes ha construido la tradición pedagógica en nuestro país.

Hacer referencia al maestro en nuestro contexto no sólo implica embarcarse en un proyecto cuyo resultado es incierto, sino que plantea la necesidad ya manifiesta de sumergirse en los terrenos movedizos sobre lo que se define el “ser maestro”.

Es de singular importancia anotar el nivel deficitario en que se encuentra el estudio del Maestro en Colombia, lo cual lleva a Parra Sandoval a plantear que “... no existen investigaciones que muestren con amplitud y profundidad cuáles son las consecuencias que plantea el origen social de los maestros para su práctica profesional, el tipo de formación académica, la estructura de las relaciones laborales y las aspiraciones en los diversos ámbitos del quehacer docente” (Parra

Sandoval, 1996, pp. 475), lo cual plantea de lleno la necesidad de emprender estudios de éste tipo que contribuyan a la construcción de sentido en torno al acto educativo y un actor fundamental en él como lo constituye el maestro, una figura cargada de valores, significados, imágenes que se tornan dispersas y desvían el campo de representación que habla del maestro y de su presencia en el acto educativo.

Desde el marco del proyecto Recontextualización Planes de Área 2007 se facilitó realizar un lectura del maestro tanto desde su relación con el saber pedagógico como con el saber disciplinar, su postura frente a las políticas educativas, las múltiples angustias que genera el acto educativo tanto desde lo administrativo como desde los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se llevan a cabo al interior del aula, e incluso su posición frente a la formación continuada del maestro y la conformación de comunidades académicas, aspectos que de una u otra forma le otorgan sentido hoy al “ser maestro” y que permiten una lectura mas cercana a la realidad en torno de la cual se define este sujeto. Sin duda alguna la posibilidad de leer al maestro desde ésta perspectiva despierta múltiples intereses por cuanto es posible encontrar allí, por pensar que es precisamente desde el maestro, desde su labor cotidiana, desde su posición como sujeto de saber, pero también desde su posición como sujeto social, ámbitos desde los cuales emergen sentidos, significados que otorgan sentido a su ser como maestros y que para el presente estudio constituyen el interés central que impulsa la búsqueda.

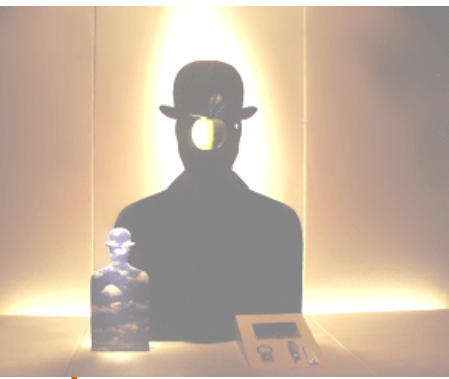
Es bastante común encontrar que la teoría educativa de nuestro país resalta como fundamental la figura del maestro en el proceso de enseñanza, y a su vez se produce un discurso que promueve y determina unas formas de ser y de pensar al maestro en nuestro contexto. Sin embargo, vale la pena preguntar que tanto se acerca la Representación del maestro que desde esta perspectiva se forma, promueve y en cierta forma se impone, con la que prevalece al interior del colectivo de maestros, es decir, con la Representación real que se expresa en

pensamientos y acciones que constituyen la esencia de nuestro sistema educativo. Al maestro se le define, se le considera desde varias perspectivas que le atribuyen sentidos y significados, sin embargo, el proceso llevado a cabo en el marco del proyecto con los maestros de Ciencias Sociales permite evidenciar cierta incoherencia entre éstas perspectivas y la significación que estos han construido de sí, encontrando una ambigüedad en torno de la cual se abordan los significados atribuidos al ser maestro, que nos lleva a plantear la necesidad de cuestionar e interrogar aquellas concepciones que carecen de sentido para la experiencia personal y cotidiana de quienes por ellas se ven influidos y en mayor medida determinados.

Con respecto a ello Parra Sandoval, en uno de los estudios que realiza en torno al maestro, expone la incoherencia entre las imágenes que se le imponen a la figura del maestro y las que éste construye desde su experiencia cotidiana, pues *“El intento de aplicar esta imagen del maestro a una sociedad para la cual no ha sido diseñada genera una ruptura o incoherencia en la práctica de la profesión que tiene consecuencias de la mayor trascendencia...”* (Parra Sandoval, 1996, pp. 478).

Con la intencionalidad fija de profundizar sobre el *“ser maestro de Ciencias Sociales”*, la teoría de las Representaciones Sociales aporta una visión que brinda la posibilidad de rescatar los elementos, los sentidos, los significados, valoraciones, tensiones en torno de las cuales se configura ese *“ser maestro”* y que obran como referentes en su definición como grupo social, pero que igualmente ello se constituye en un sistema dinámico de sentimientos axiológicos y de representaciones que conllevan una constante en la labor del maestro por superar las contradicciones en las cuales se define su labor y se inserta su oficio, una conflictividad que se hace manifiesta en la voz de los maestros.

Constituye ello un cuestionamiento primordial en nuestro proceso de formación como maestras y que hoy pretende materializarse a través de un trabajo de investigación que parte de una pregunta central, que se constituye en guía y horizonte: **¿Cuál es la Representación Social que los maestros de Ciencias Sociales, que participaron en el Proyecto Recontextualización Planes de Área de la ciudad de Medellín en el año 2007, tienen de sí mismos?**, pues indagar alrededor de ello nos permite reconocer la forma en que el maestro se lee a sí mismo, y comprender la forma en que se relaciona con el otro, con lo otro y con su profesión, y mirar como esa representación influye en sus prácticas pedagógicas.



3. JUSTIFICACIÓN

El sentido de lo que se hace

La importancia de indagar las Representaciones sociales que los maestros de Ciencias Sociales construyen de sí mismos parte de superar los vacíos e inconsistencias bajo las cuales se define nuestra educación y el mismo maestro, parte de la necesidad manifiesta de que la educación Colombiana debe proyectarse y adquirir sentido desde la perspectiva de quienes en su cotidiano vivir se enfrentan con la experiencia de la enseñanza.

Habrà que reconocer por lo tanto que la representación social que un sujeto construye de si mismo incide en la forma como éste se lee, en la forma como éste entiende el mundo, como se relaciona con los demás; pero como éstas pertenecen más al ámbito del sentido común y por esto puede quedarse ahí en lo cotidiano sin comprenderlas, sin analizarlas, sin interpretarlas y sin valorar su trascendencia al campo de lo social, se hace urgente tomar esas representaciones sociales y mirarlas a la luz de las teorías para así poder desentrañar asuntos referentes al desenvolvimiento de ese sujeto en el campo en el cual se desarrolla.

En este sentido, el indagar sobre la representación social de los maestros de Ciencias Sociales participantes en el Proyecto Recontextualización Planes de Área, se hace necesario en la medida en que al identificarla se facilita comprender la manera como el maestro y en este caso el de Ciencias Sociales se lee a si mismo, y como ésta representación social está influyendo sobre la forma en que éste (maestro), ejerce su práctica pedagógica, cómo la reflexiona, la evalúa y la

transforma acorde a las necesidades de su contexto, una perspectiva que sin duda alguna ayuda a sustentar una pretensión de transformación en las prácticas.

Por tanto, volver la mirada sobre las representaciones sociales de los maestros no sólo brinda la posibilidad de comprender los diversos pensamientos e ideas que los sujetos construyen de una realidad que les es propia, sino que por su parte implica sumergirse en la complejidad de aspectos que impulsan determinadas prácticas sociales.

Partiendo de ello la pregunta por las representaciones sociales de los maestros de Ciencias Sociales que participaron del Proyecto Recontextualización Planes de Área, surge tanto desde la necesidad de dotar de sentido al proceso educativo desde los significados que los maestros construyen de sí, como por la posibilidad de generar nuevas lecturas en torno al “ser maestro”. Se trata de comprender el sentido que adquiere la práctica de enseñanza desde el ser, sentir y pensar del maestro de Ciencias Sociales. Más que indagar por visiones particulares frente a la realidad estudiada, existe un interés principal por volver la mirada sobre un saber social fundado que es orientador de las prácticas y que determina las dinámicas de interacción de los sujetos en un contexto dado.

Indagar acerca de la Representación Social del maestro adquiere su importancia en tanto *“las representaciones sociales – siempre socialmente contextualizadas e internamente estructuradas – sirven como marcos de percepción y de interpretación de la realidad, y también como guías de los comportamientos y prácticas de los agentes sociales”* (Gimenez, 2000). Un ámbito que si bien plantea altos niveles de complejidad suscita múltiples intereses y motivaciones por su carácter trascendental en nuestro proceso de formación como maestras, y por el contacto establecido con un gran número de maestros que posibilitó otra lectura, pues constantemente expresan algo que contribuye a descifrar esa representación social, interés de nuestra investigación.

Desde nuestra perspectiva la búsqueda que se emprende en torno a la identificación de la Representación Social del maestro, busca en definitiva generar procesos de reflexión no sólo desde el mismo maestro, sino también desde la academia, busca generar cuestionamientos que nos lleven tanto a nosotros como maestros en formación, así como aquellos que ejercen su profesión y a la institución formadora de maestros, a preguntar por el sentido de lo que hacemos y si en realidad nuestra práctica es la afirmación de nuestros pensamientos.



4. EL HORIZONTE DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

- Describir e interpretar la Representación social de los maestros de Ciencias Sociales que participaron en el Proyecto Recontextualización Planes de Área de la Ciudad de Medellín.

Objetivos específicos

- Identificar cada uno de los componentes de la representación social de los maestros de Ciencias Sociales.
- Revisar - analizar la R.S de los maestros de Ciencias Sociales a la luz de las propuestas formativas que emanan de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia.
- Analizar la relación entre los componentes de la representación social de los maestros de Ciencias Sociales y el Proyecto Recontextualización Planes de Área.



5. ANTECEDENTES

Otras miradas

El campo de estudio referente a las Representaciones sociales presenta en nuestro contexto una escasa profundización, incluso el material bibliográfico que con respecto a ello se encuentra es todavía muy insuficiente no obstante que su construcción teórica tiene ya décadas de venirse. Sin embargo, en el ámbito institucional de la Universidad de Antioquia se han llevado a cabo algunos proyectos de investigación que, a la luz de las teorías de las Representaciones Sociales, estudian por una parte el fenómeno evaluativo y por otra la justicia en la escuela, estos proyectos son:

- Proyecto de investigación U de A - COLCIENCIAS “Representaciones sociales sobre el valor de la justicia como punto de partida para el fortalecimiento de la convivencia escolar” el cual finalizó en el año 2002.
- Proyecto de grado “las representaciones sociales sobre justicia en la escuela”; realizado por estudiantes de: Licenciatura en Educación Infantil, Adriana Patricia Castrillón Arango, Diana María Escarria Canal, María Alejandra Ramírez Santamaría, Angélica María Restrepo Fulla, Olga Cecilia Torres Espinosa, Alba Lucía Zuleta Gaviria; 2003.
- Proyecto de Investigación: Representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. Realizado por: Marta Lorena Salinas Salazar (Investigadora principal), Luz Estela Isaza (Coinvestigadora), Carlos Andrés Parra Mosquera (Estudiante en formación), Leidy Bibiana Monsalve (Estudiante en formación).

Por su parte, el nivel deficitario en que se encuentran los estudios que hacen referencia al maestro en Colombia, planteado por Parra Sandoval, permite aludir a un horizonte teórico que en éste campo se ve limitado por un escaso desarrollo conceptual.

.. No existen investigaciones que muestren con amplitud y profundidad cuáles son las consecuencias que plantea el origen social de los maestros para su práctica profesional, el tipo de formación académica, la estructura de las relaciones laborales y las aspiraciones en los diversos ámbitos del quehacer docente. (Parra Sandoval, 1996)

No obstante, se ha encontrado un estudio que despierta especial interés para los fines de la investigación, en tanto se lleva a cabo un trabajo investigativo sobre los maestros de Ciencias Sociales, un sujeto de estudio poco frecuente en el desarrollo de la teoría educativa en nuestro país.

Se hace referencia al estudio investigativo denominado “Los maestros de Ciencias Sociales: Historia escolar y procesos de socialización profesional” (Castillo Guzmán, 2002), llevado a cabo por la Universidad de los Andes en el año 2002, y que logra profundizar teórica y empíricamente en algunos aspectos que nos ayudan a identificar los elementos que vienen a configurar la Representación del maestro, y de manera particular, del maestro de Ciencias Sociales a partir de una experiencia de trabajo que con un grupo de ellos se realizó en el distrito capital, que partió con la intencionalidad fija de profundizar en eso de “*ser maestro de Ciencias Sociales*”.

De esta forma, los estudios citados constituyen un avance en lo que concierne a la pregunta por el ser maestro, planteado no sólo desde el deber ser, sino desde lo que el maestro percibe con respecto a su labor y su ser dentro de una sociedad cada vez más compleja.



6. EL LENTE TEÓRICO

6.1 REPRESENTACIONES SOCIALES

Este concepto fue acuñado por el francés Serge Moscovici en 1961, en su tesis doctoral “*El Psicoanálisis, su imagen y su público*”, obra en la cual buscaba entender la naturaleza del pensamiento social tomando elementos tanto de la psicología como de la sociología, por lo tanto se puede decir que este concepto tiene un origen psico-sociológico.

A pesar de saber que este concepto es de origen psico-sociológico, no obstante señala el mismo Moscovici en su texto *la representación social: un concepto perdido*, “*que las representaciones sociales (RS) son entidades casi tangibles*” (Moscovici, 2002), que están presentes en la cotidianidad de las personas, aunque el concepto como tal de representaciones sociales no es fácil de captar, y es precisamente por lo mencionado anteriormente, por su origen mixto entre dos disciplinas sociales como lo son la psicología y la sociología y por tomar de ambas conceptos que lo complementan, pero que también en ocasiones lo tienden confundir con el de “RS”*.

Por lo anterior se hace necesario, hacer una revisión de las definiciones que se le han dado al concepto de RS y de que conceptos de las dos disciplinas antes mencionadas vale la pena diferenciarlo para no caer en la utilización de éstos como sinónimos sin serlo.

Pero primero, miremos en que teóricos se basó Moscovici para proponer su teoría de las RS. En un primer lugar y quizá en el más significativo aparece Emile

* De aquí en adelante Representaciones Sociales.

Durkheim, quien es el pionero de la noción de representación y acuñó el concepto de representación colectiva para referirse al fenómeno social a través del cual se construyen las representaciones individuales, haciendo énfasis las colectivas a entidades tales como mitos , religiones y arte entre otros.. Las representaciones colectivas se caracterizan por su estabilidad de transmisión y reproducción. Así este termino de representación colectiva acuñado por Durkheim, concibe a la realidad social como algo impuesto a los individuos, es decir en donde no hay mediación ni una construcción propia del individuo, sino que éste se limita a recibir y reproducir lo que la sociedad le “demanda”.

En esto difiere totalmente Moscovici, por lo cual cambia el apellido de colectiva y pasa al de social, argumentando que las RS no son algo impuesto a los individuos, sino que por el contrario el origen de las representaciones tienen diferentes nacimientos tanto desde los individuos como desde los grupos, por lo tanto las RS son generadas y adquiridas, ya que estas son productos de la interacción e intercambio de individuos y grupos quienes las generan y adquieren.

Es importante mencionar que Moscovici también toma aportes de otros teóricos como lo son: Lucien Lévy-Bruhl, Piaget, Freud, Fritz Heider, Berger y Luckmann, aportes que en este caso no son precisos señalar.

Ahora bien, miremos cómo el concepto de R.S ha sido abordado desde diversas perspectivas.

Moscovici (1979) define las R S como:

(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo

o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, citado por Araya, 1979:17-18).

Aquí Moscovici, le da a las RS el atributo de permitirles a los hombres entender su realidad física y social y de facilitarle el intercambio con grupos en las relaciones cotidianas, no podemos olvidar que anteriormente se ha dicho que Moscovici concibe las RS como el resultado del intercambio y la interacción de individuos y grupos que a la vez que las generan las adquieren, entonces se puede decir que las RS según Moscovici son productos sociales, es decir son construidas socialmente y no impuestas por un grupo determinado.

Por su parte, Jodelet (1984), define las RS de la siguiente manera:

Las RS son la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un **conocimiento socialmente elaborado y compartido**. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc.. (Jodelet, citada por Araya, 1984).

En este caso Jodelet, toca un aspecto fundamental de las RS y es del sentido común o conocimiento espontáneo, en tanto las RS son opuestas al conocimiento científico, ya que se construyen a partir de las experiencias, las

informaciones y la educación entre otros, las cuales les dan herramientas a los sujetos para comprender su realidad social y para intentar explicar lo que en ella acontece. Jodelet concibe a las RS como un conocimiento socialmente elaborado y compartido, lo que la acerca a la concepción de Moscovici.

Por otra parte María Auxiliadora Banchs, define a las RS como:

La forma de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas (...) 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. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, los símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata. (Banchs , citada por Araya 1986: 39) .

En esta definición Banchs, menciona algo muy importante y es que al abordar las RS en el discurso espontáneo son de gran utilidad en el sentido en que permiten comprender de una manera más clara y precisa los significados, símbolos y las diferentes formas de interpretación que los seres humanos pertenecientes a una determinada comunidad o sociedad le asignan a los objetos *y por qué no sujetos* que pueblan la realidad en la cual están insertos. Entonces se resalta la importancia de la espontaneidad y naturalidad de las RS en la sociedad.

Por último, y sin querer decir que no se hayan encontrado más definiciones de RS y que éstas no sean importantes, encontramos a Tomás Ibáñez, autor que define a las RS como:

La representación social es, a la vez, **pensamiento constituido** y **pensamiento constituyente**. En tanto que pensamiento constituido, las representaciones sociales se transforman efectivamente en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta, por

ejemplo, la realidad. Estos productos reflejan en su contenido sus propias condiciones de producción, y es así como nos informan sobre los rasgos de la sociedad en las que se han formado. En tanto que pensamiento constituyente, las representaciones no solo reflejan la realidad sino que intervienen en su elaboración... La representación social constituye en parte el objeto que representa. No es el reflejo interior, es decir, situado en la cabeza de los sujetos, de una realidad exterior, sino que es un factor **constitutivo** de la propia realidad... La representación social es un proceso de **construcción de la realidad** y debemos entender esta afirmación en un doble sentido: primero, en el sentido de que las representaciones sociales forman parte de la realidad social, contribuyen pues a configurarla y, como parte sustancial de la realidad, producen en ella una serie de efectos específicos. Segundo, en el sentido de que las representaciones sociales contribuyen a construir el objeto del cual son una representación. Es porque la representación social construye en parte su objeto por lo cual este objeto es, en parte, **realmente** tal y como aparece a través de su representación social. (Ibáñez, citado por Araya, 1988: 37).

Ibáñez considera a las RS como pensamiento constituido y pensamiento constituyente, en tanto las RS reflejan la realidad pero a la vez participan en su construcción, es decir las RS ayudan a construir el objeto del cual son representación.

Así terminamos con este pequeño recorrido hecho por diferentes concepciones de RS, pero no sin antes decir que se tendrán en cuenta algunos de los aportes más significativos de las definiciones anteriormente mencionadas, pero este proyecto de investigación tendrá en cuenta principalmente los aportes de Serge Moscovici (teoría clásica) y en algunos momentos los de Jean Claude Abric cuando enuncia y define las funciones de las RS.

Ahora bien, Moscovici señala que hay algunos aspectos que se deben tener en cuenta para que una representación sea catalogada como social, y en un primer lugar menciona que una RS debe contribuir al proceso de formación de las

conductas y facilitar la producción de procesos sociales tales como las conversaciones cotidianas las cuales no fueran posibles sino se tuvieran y compartieran las RS; un segundo aspecto que le da la connotación de social a las representaciones es lo colectivo, en tanto son compartidas por un grupo significativo de personas.

6.1.1 Formación de las Representaciones Sociales

Las RS se construyen teniendo en cuenta varios asuntos como lo son: los aspectos culturales acumulados por las sociedades a través de la historia, las prácticas sociales relacionadas con la comunicación social y en especial dos procesos básicos que se derivan de las dinámicas de las RS: la objetivación y el anclaje.

La objetivación consiste en transformar entidades abstractas en algo concreto y material, como por ejemplo el amor y la amistad son cosas que no son concretas ni tangibles, pero las personas a diario las incluyen en sus conversaciones y comentarios de manera concreta, esto se puede hacer a través de la objetivación, lo mismo que transformar conceptos en imágenes.

Por su parte **el anclaje**, también supone un proceso de convertir lo extraño o intangible en algo propio, clasificando y dando un nombre a las cosas y personas. Utilizando las categorías que nos son ya conocidas para interpretar y dar sentido a los nuevos objetos que aparecen en el campo social.

6.1.2 Funciones de las Representaciones Sociales

Siguiendo a Abric, en el texto "*prácticas sociales y representaciones*", él enuncia y define cuales son las funciones de las RS, así miremos cuales son y en qué consiste cada una de dichas funciones:

- **Funciones de saber:** permiten entender y explicar la realidad.
Esta es una función cognitiva, en donde entra en juego el saber del sentido común, ya que este es el que permite a los actores sociales la adquisición de conocimientos e integrarlos de forma asimilable y comprensible para ellos. Por otra parte facilita la comunicación social, porque "*permite el intercambio social, la transmisión y la difusión de ese saber ingenuo*" (Abric, 2001) o de sentido común.
- **Funciones identitarias:** definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos.
Las RS también tienen la función de ubicar a los individuos y a los grupos en un campo social y por esto posibilitan crear una identidad social y personal gratificante, es decir "*compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados*" (Abric, 2001, pp. 15). Esta función identitaria cumple un papel primordial a la hora de las comparaciones sociales y del control social ejercido especialmente en los procesos de socialización, por la colectividad sobre cada uno de sus miembros.
- **Funciones de orientación:** conducen los comportamientos y las prácticas.
Las RS son una guía para la acción, ya que por un lado determinan a priori el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto, por otra parte producen un sistema de anticipaciones y expectativas, ya que se selecciona y filtra la información y las interpretaciones para así volver la realidad conforme a la

representación y, por último la representación es prescriptiva tanto de comportamientos como de prácticas obligadas. “*Definen lo licito, tolerable o inaceptable en un contexto social dado.*” (Abric, 2001, pp. 17)

- **Funciones justificadoras:** permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos.

Con esta última función podemos percatarnos de que las RS desempeñan un papel importante tanto antes como después de las acciones, se dice que también después de las acciones porque “*permiten a los actores explicar y justificar sus conductas en una situación o en consideración a sus colegas*” (Abric, 2001, pp. 17). También podemos decir que las RS tienen por función perpetuar y justificar la diferenciación social, pueden mantener una distancia social entre los grupos.

Con las funciones anteriores, podemos ver cuán importantes son las RS, en tanto permiten entender y explicar la realidad, permiten crear la identidad de los grupos, son una guía para la acción y justifican a posteriori los comportamientos, con esto se justifica el estudio de las RS de los maestros de Ciencias Sociales, porque con ellas podremos saber la forma como ellos explican la realidad y cómo se identifican como grupo.

Ahora bien, continuando con Moscovici, él menciona que las RS no aparecen así como así, sino que emergen en momentos muy específicos como lo son los de conflictos y crisis y determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, es decir hay que leerlas teniendo en cuenta el contexto en el cual están inmersas, y a la vez menciona **tres condiciones importantes para su emergencia:**

- **Dispersión de la información:** Moscovici señala que son insuficientes y superabundantes los datos con los cuales cuentan las personas para

responder a interrogantes o para formarse ideas de un objeto, o sea nunca se tiene toda la información necesaria.

- **Focalización:** estar inmersos en la interacción social hace que una persona o una colectividad focalice su mirada hacia ciertos hechos que se deben mirar detenidamente. La focalización obedece a intereses particulares de individuos pertenecientes a ciertos grupos.
- **Presión a la inferencia:** Existen presiones sociales que reclaman posturas, opiniones y acciones a cerca de los hechos que están focalizados por una colectividad. Es decir se reclama la capacidad de responder.

6.1.3 Dimensiones de las Representaciones Sociales

Las RS obedecen a un proceso y a un contenido, como proceso se refieren a una forma muy específica de adquirir y de comunicar los conocimientos y como contenido se refiere a *“una forma particular de conocimiento, que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación”* (Moscovici citado por Araya, 1979).

Veamos en qué consisten esas tres dimensiones:

- **La actitud:** es una orientación conductual, ya sea positiva o negativa., favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación, así se convierte en la más evidente de las dimensiones. Expresa el elemento más afectivo de la representación y siempre está presente aunque los otros elementos no estén. Las RS contienen a las actitudes.
- **La información:** hace referencia a la organización y a la suma de conocimientos que tiene una persona o una colectividad acerca de un objeto o de una situación social determinada. El origen de la información es un elemento a tener en cuenta, pues hay una información que se obtiene

del contacto directo con el objeto o con la situación y otra que se obtiene por medio de la interacción y comunicación social.

- **El campo de representación:** se refiere a la ordenación y jerarquización de los elementos que contiene la representación. En fin son el conjunto de opiniones, creencias, imágenes, vivencias y valores que están presentes en una misma representación.

Pero en palabras de Abric (2001), ese campo de representación lo conforman el núcleo central y un sistema periférico.

Abric, menciona que toda representación está organizada alrededor de un **núcleo central**, el cual conforma el elemento fundamental de toda representación, puesto que determina al mismo tiempo la significación y la organización de la misma.

El núcleo central, es el elemento que mas resiste al cambio y, en efecto cualquier modificación del núcleo central produce una transformación completa de la representación. Dicho núcleo tiene una propiedad fundamental y, es que constituye el elemento más estable de la representación, que garantiza la perennidad en estos contextos tan móviles e inestables.

Por otra parte, se encuentra el **sistema periférico** que se organiza alrededor del núcleo central, y, está en estrecha relación con él, es decir que su presencia, su valor y función están determinados por el núcleo.

Este sistema periférico, representa el lado más accesible, vivo y concreto de la representación. Dicho sistema constituye la interface entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación. Una de las funciones principales del sistema periférico, es la de defensa, es decir defienden al núcleo central, para que no se llegue a

él, por que como se dijo anteriormente un cambio en el núcleo, generaría un trastorno total en la representación.

Es necesario destacar que esta dimensión (campo de representación) es “construida” por el investigador a partir del estudio de las anteriores.

6.1.4 Lo social de una Representación

Para que una representación sea calificada de social debe entre otras cosas contribuir al proceso de formación de la conducta y facilitar el proceso de las conversaciones cotidianas; entonces podemos decir que las RS juegan un papel fundamental en el intercambio e interacción entre los individuos de una determinada sociedad, ya que a través de ellas es que se construye pero a la vez se lee la realidad, es decir ellas representan lo que ellas mismas (RS) crean, por lo que se convierten en parte constituida y constituyente. Pero lo que hace que las representaciones sean sociales aparte de lo anterior es que sean compartidas por un número significativo de personas y que se basen en ellas para entender el contexto que les rodea

6.1.5 Conceptos afines

Como las RS no son las únicas producciones mentales que tienen su origen en lo social, existen otras modalidades de pensamiento que surgen del trasfondo cultural acumulado a lo largo de la historia y que tienen funciones sociales específicas, dichas modalidades se han convertido en conceptos que a menudo se tienden a confundir con el de RS, por lo cual se hace necesario diferenciarlos para no confundirlos o tomarlos como sinónimos. Algunas modalidades de pensamiento son:

- **Las ideologías:** Para diferenciar este concepto del de RS, recurrimos a Ibáñez, quien explica *“las RS se refieren siempre a un objeto particular y pueden ser asignadas a agentes sociales específicos. Es decir, las RS son siempre representaciones de algo y de alguien y siempre son construidas por grupos o personas, lo cual excluye la existencia de representaciones sociales genéricas y socialmente indiferenciadas en cuanto a sus portadores. En oposición con estas características, la ideología sí tiene un carácter de generalidad que la asimila a un código interpretativo o a un dispositivo generador de juicios, percepción, actitudes, sobre objetos específicos, pero sin que el propio código esté anclado en un objeto particular sino que atraviesa todos los objetos, además de que no es atribuible a un agente particular. No obstante, se puede afirmar que la ideología —al igual que las conversaciones, las vivencias, la ubicación de las personas en la estructura social—, es una de las condiciones de producción de las RS. Es decir, la ideología es uno de los elementos de causalidad que interviene en la génesis de las RS, pero esta relación de causalidad es de tipo circular, puesto que las RS pueden modificar a su vez los elementos ideológicos que han contribuido a su propia formación”* (Ibáñez citado por Araya, 2002, Pág. 43).

En este sentido, podemos decir que las ideologías pasan a ser elementos que intervienen en la construcción de RS y que estas últimas pueden modificar elementos ideológicos que las formaron, y que es preciso estudiar las RS para esclarecer fenómenos ideológicos.

- **Las creencias:** Son unidades de información, producto del pensamiento humano y que resultan como consecuencia del discurso y la interacción social.

Para ahondar más en el concepto, acudiremos a Rokeach, citado por Araya: *“las creencias son proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen, capaces de ser precedidas por la frase: “Yo creo que...”*

“El contenido de una creencia puede: a) describir el objeto de la creencia como verdadero o falso, correcto o incorrecto; b) evaluarlo como bueno o malo o, c) propugnar un cierto curso de acción o un cierto estado de existencia como indeseable. Entre creencia y actuación existe una relación, pero no como causa-efecto, sino como tendencia, predisposición o prescripción, en el sentido de orientación o norma para la acción.

Si bien no es común que creencia y R S se confundan, el concepto de creencia es uno de los elementos que conforman el campo de representación, sin que ello signifique que los estudios sobre las creencias sean estudios de R S”. (Rokeach citado por Araya, 2002. Pág. 44).

Como lo menciona Araya aunque el concepto de creencia no se tienda a confundir con el de RS, es válido aclarar que las creencias son unos de los elementos que conforman el campo de representación, por lo que se hace necesario tener claridad sobre este concepto, en tanto podrían llegar a modificar las RS y viceversa.

- **La percepción:** *“La percepción y RS aluden a la categorización de personas u objetos por lo que ambos conceptos se tienden a confundir. Sin embargo los estudios de percepción social se centran en los mecanismos de respuestas sociales y de procesamiento de la información y los de RS en los modos de conocimiento y los procesos simbólicos en su relación con la visión de mundo y la actuación social de los seres humanos”. (Gilly cfr. & Banchs citado por Araya, 1986).*

- **Los estereotipos:** *“Los estereotipos son categorías de atributos específicos a un grupo que se caracterizan por su rigidez. En este sentido son más dinámicas las RS pues éstas se modifican constantemente en la interacción diaria de las personas. Asimismo la RS se diferencia de los estereotipos por su función: los estereotipos son el primer paso en el origen de una representación; cuando se obtiene información de algo o de alguien se adscribe en el grupo o situación a las cuales ese grupo o situación pertenece, o sea los estereotipos cumplen una función de “economía psíquica” en el proceso de categorización social”.* (Araya, 2002. Pág. 45).

Siguiendo a Araya podemos decir que al igual que las ideologías, los estereotipos se convierten en un elemento que conforman las RS, pero los estereotipos son el primer paso para que se dé el origen de una RS.

- **La actitud:** El concepto de RS se diferencia del de actitud, es porque las actitudes pertenecen más al plano de las respuestas, ya que implica un estímulo ya constituido hacia el cual se reacciona dependiendo del tipo de disposición que se haya constituido hacia él. Por el contrario las RS actúan sobre los estímulos y las respuestas, es decir las RS se sitúan en ambos planos entrelazando el estímulo y la respuesta de forma inseparable. *“En otras palabras, la actitud determina, orienta la respuesta frente a cierto estímulo; la RS constituye el estímulo y la respuesta que se da. La disposición a responder de cierta forma no se adquiere, por lo tanto, como un fenómeno separado de la elaboración del estímulo”.* (Araya, 2002. Pág. 45)
- **La opinión:** *“Según Moscovici (1979), la opinión es una fórmula socialmente valorizada a la que las personas se adhieren y, por otra parte,*

una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad o de objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo.

La opinión propicia la utilización de conceptos; no obstante, ella no es el origen de tales conceptos porque los significados que los originan provienen de las RS que se confrontan en el contexto de la comunicación y la divergencia (Rodríguez, 1997). Es decir, la diferencia entre la opinión y la RS es que esta última informa del contexto, de los criterios de juicio y de los conceptos subyacentes en la opinión, mientras que la opinión solo informa sobre la reacción de las personas hacia los objetos dados desde afuera independientemente de los y las actores sociales.

Los estudios de opinión se refieren a la toma de posición frente a cuestiones sociales de relevancia. En cambio, el estudio de las RS considera las relaciones y las interacciones sociales, pues son ellas las que generan los cambios de opinión de las personas frente a circunstancias distintas: personas, lugares, situaciones". (Araya, 2002. Pág. 45-46).

- **La imagen:** La imagen es el concepto que más se utiliza como sinónimo de RS.

"Tanto la imagen como la representación social hacen referencia a ciertos contenidos mentales fenomenológicos que se asocian con determinados objetos, supuestamente reales. La imagen, sin embargo, es una reproducción pasiva de un exterior en un interior. Esto equivale a decir que la imagen se construye esencialmente como reproducción mental de un objeto exterior y se relaciona básicamente con los mecanismos perceptivos. La RS, lejos de constituir una reproducción especular de cierto objeto exterior, consiste en un proceso de construcción mental de un objeto cuya existencia depende en parte del propio proceso de representación. Es decir,

aunque la representación alude a imágenes y figuras, la representación es algo más que un puro reflejo del mundo exterior por el marcaje social que contiene y por la función que cumple en la interacción social” (Ibáñez citado por Araya, 2002).

- **Los imaginarios:** Juan Camilo Escobar, en su texto “Lo imaginario. Entre las Ciencias Sociales y la Historia”, los define como: *“Lo imaginario, o más precisamente, un imaginario, es un conjunto real y complejo de imágenes mentales, independientes de los criterios científicos de verdad y producidas en una sociedad a partir de herencias, creaciones y transferencias relativamente conscientes; conjunto que funciona de diversas maneras en una época determinada y que se transforma en una multiplicidad de ritmos. Conjunto de imágenes mentales que se sirve de producciones estéticas, literarias y morales, pero también políticas, científicas y otras, como de diferentes formas de memoria colectiva y de prácticas sociales para sobrevivir y ser transmitido” (Escobar Villegas, 2000, pp. 113).*

Y, para diferenciarlo del concepto de RS, acude a dos autores que permiten dilucidar un poco las diferencias, miremos que nos dicen.

Jean Paul Aron, citado por Juan Camilo Escobar: *...“la relación entre las obras de arte y las sociedades adquiere toda su importancia porque lo imaginario juega a menudo un papel de mensajero o de pionero, que precede al surgimiento de los comportamientos, de las representaciones, de las técnicas” (Escobar Villegas, 2000, pp.34).*

Por su parte Gilbert Durand, citado por Juan Camilo Escobar, menciona: *“Lo imaginario se define como lo ilimitado de la representación, la facultad de simbolización de donde todos los miedos, todas las esperanzas y sus frutos culturales brotan continuamente desde hace un millón y medio de años*

cuando el homo erectus se irguió sobre la tierra” (Escobar Villegas, 2000, pp.42). Entonces podemos decir que un imaginario es un “pedacito” de todo lo que conforma una representación social, un pedacito no insignificante, sino más bien una parte tan importante como cualquier otra.

Las representaciones tienen un sentido más amplio, en tanto son una modalidad de conocimiento que está ligada al conocimiento del sentido común, o sea el conocimiento de la vida cotidiana, pero que en la actualidad está permeado un poco por el saber científico según Gilberto Pérez (2003). Por su parte un imaginario es un conjunto de imágenes mentales que pueden reflejar la realidad en un momento dado, pero no interfieren de una manera significativa en la construcción de la realidad ni en una comprensión tan clara como lo hace una representación social, que es al mismo tiempo pensamiento constituido y pensamiento constituyente tomando a Ibáñez como referencia.

6.2 ANÁLISIS DEL DISCURSO

Un estudio que pretende identificar las representaciones sociales que construye un grupo en torno de los significantes que le definen y que atribuyen a su figura y su función en la sociedad en tanto práctica social, plantea como una necesaria exigencia un tratamiento plurimetodológico que responda a las características del sujeto a estudiar.

En ésta perspectiva se profundiza en un enfoque metodológico que bajo la denominación de Análisis del discurso rescata el papel fundamental que el contexto desempeña en la producción y comprensión del discurso en tanto éste se ve influenciado por la situación social en la que tiene lugar, entendiendo el lenguaje como una acción en la forma en que lo plantea G.H Mead en tanto propone asumir el lenguaje como una herramienta de construcción de la realidad y como una forma de acción que conoce, desde el individuo y fuera del individuo. Adquiriendo así el lenguaje un papel esencial, a través del cual se evidencia como lo social se genera en el individuo.

6.2.1 Acerca del discurso

Abordar la noción de discurso sugiere cierto grado de complejidad en tanto concepto ambiguo y difuso, con múltiples perspectivas que se resisten a condensarse en una única definición.

Desde diversos campos del saber se han realizado conceptualizaciones que responden a objetivos particulares de las disciplinas, incluso se podría hacer referencia a una noción de discurso que está presente en el conocimiento del sentido común.

Si bien son múltiples los teóricos que han abordado este campo de estudio, un referente de obligada formulación lo constituye Michel Foucault en la medida en que logra realizar una conceptualización del discurso como constructor de objetos y sujetos. Un acercamiento a la noción de discurso en Foucault parte de considerar "...el discurso no como el lugar de una tabula rasa donde se depositan pasivamente ciertos objetos previamente constituidos, sino que se define por esa capacidad de articulación de objetos heterogéneos. Lo que es idéntico a afirmar que el discurso no es "expresión" de instancias extradiscursivas pero que tampoco obedece al juego meramente intralingüístico. Análogamente, si para Kant "los conceptos sin intuiciones son vacíos, y las intuiciones sin conceptos son ciegas", esto significa que el objeto de conocimiento para el criticismo no se produce exclusivamente ni del lado del "sujeto" ni del "objeto", sino precisamente "con ocasión" del contacto entre las dos instancias, es decir, y nuevamente, en sus límites. Para Foucault no existen series discursivas sin fenómenos extradiscursivos, pero tampoco las series no – discursivas pueden por sí solas producir "hechos de discurso" (Foucault, 1983, pp. 28), lo que permite afirmar que para Foucault las leyes discursivas se encuentran esencialmente en el contacto entre lo extradiscursivo y lo intralingüístico, dos aspectos que entran a desempeñar un papel esencial en la concepción foucaultiana del discurso.

A partir de los planteamientos Foucaultianos es posible encontrar algunos puntos de contacto que permitirán hacer una inicial referencia al campo del análisis del discurso y la noción allí presente.

En este sentido, habrá que plantear una aproximación a la concepción de discurso desde el campo que nos ocupa, en tanto proporciona un marco de comprensión en torno al desarrollo teórico que se ha venido sucediendo en el campo de los estudios que se han venido a denominar "análisis del discurso", para lo cual se

retoman los planteamientos que Van Dijk realiza en tanto sostiene que el discurso consiste en:

Un evento comunicativo específico. Ese evento comunicativo es en sí mismo bastante complejo, y al menos involucra a una cantidad de actores sociales, esencialmente en los roles de hablante/escribiente y oyente/lector (pero también en otros roles, como observador o escucha), que intervienen en un acto comunicativo, en una situación específica (tiempo, lugar, circunstancias) y determinado por otras características del contexto. Este acto comunicativo puede ser escrito u oral y usualmente combina, sobre todo en la interacción oral, dimensiones verbales y no verbales (ademanes, expresiones faciales, etc.). Ejemplos típicos son una conversación corriente con amigos durante el almuerzo, un diálogo entre el médico y su paciente o la escritura/lectura de una crónica en el periódico. (DIJK, Van, 2000).

Aunque el autor reconoce una ambigüedad inherente a la conceptualización del discurso, logra identificar tres dimensiones principales en una aproximación al concepto de discurso: a) el uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición); c) la interacción en situaciones de índole social.

Bajo esta perspectiva, Van Dijk plantea como función esencial en el estudio del discurso el proporcionar descripciones integradas en sus tres dimensiones: “¿Cómo influye el uso del lenguaje en las creencias y en la interacción, o viceversa?, ¿Cómo influyen algunos aspectos de la interacción en la manera de hablar? O ¿Cómo controlan las creencias el uso del lenguaje y la interacción?”, incluso el estudio del discurso constituye un punto de partida para formular teorías que permitan comprender y explicar las relaciones entre las dimensiones del discurso identificadas por el autor.

Si bien se ha realizado hasta el momento un acercamiento conceptual hacia lo que algunos teóricos han entendido por Discurso, se precisa un nivel de pertinencia el

citar los planteamientos de una autora que rescata algunas de las propiedades o características que el concepto presenta.

En uno de sus trabajos Alicia Rey (Rey, sin más datos) propone una serie de características que desde su perspectiva son inherentes al discurso:

El discurso supone una **organización transfrástica**: todo discurso puede manifestarse por una cadena de palabras superior a la frase pero moviliza también estructuras de otro orden distinto a la frase.

El discurso está **“orientado”** no solamente porque se dirige a un interlocutor sino también porque se desarrolla en el tiempo. Construido en función de un fin puede llegar hasta cualquier parte, desviarse (digresión), volver a su posición inicial, cambiar de dirección.

El discurso es una **forma de acción**: toda enunciación constituye un acto: prometer, afirmar, sugerir, interrogar, etc. Esos actos se integran a actividades lingüísticas de un género determinado: una consulta médica, una clase, un noticiero televisado, etc.; estas acciones verbales pueden estar también inscritas en entornos psicológicos variados.

El discurso es **interactivo**: toda enunciación, aún producida sin la presencia de un destinatario contiene una interactividad constitutiva; es un intercambio, explícito o implícito con otros locutores, virtuales o reales; supone siempre la presencia de otra instancia de enunciación a la cual se dirige el locutor y en razón de la cual construye su propio discurso. La conversación es considerada el discurso por excelencia pero es tan sólo una de las formas discursivas.

El discurso está **contextualizado**: no hay discurso sin contexto; no se puede asignar sentido a un enunciado fuera de contexto; por el contrario, el discurso contribuye a definir su contexto y puede modificarlo en el curso de la enunciación.

El discurso **toma posición**: no es discurso sino está ligado a una instancia; a la vez se posiciona como una fuente de apreciaciones personales, temporales, espaciales e indica cuál actitud adopta el hablante respecto de lo que dice y lo que dice su interlocutor (moralización); el locutor puede mostrar su grado de adhesión, rechazo, ironía, comentar su propio pensamiento, etc.

El discurso debe ser considerado **formando parte de un interdiscurso**: no toma sentido sino al interior de un universo de otros discursos a través del cual se abre camino. Para interpretar el menor enunciado hay que ponerlo en relación con otros según se comente, se parodie o se cite.

En este orden de ideas será preciso tomar postura y dejar claridad por cuanto se van a retomar reiteradamente los planteamientos que Van Dijk formula en cuanto al discurso y los estudios que en este campo se llevan a cabo, por lo pronto será necesario reconocer que el discurso es tanto un fenómeno estructural (sintaxis, semántica, estilística, retórica), como práctico, social y cultural, ámbitos desde los cuales será preciso construir un marco de comprensión en torno a la producción y circulación del discurso como productor de sentido.

6.2.2 El análisis del discurso según Van Dijk

El campo de los estudios del discurso (también denominado “análisis del discurso”) adquiere cada día una mayor importancia en el ámbito de las Ciencias Sociales, lo cual ha dado lugar a una diversidad de enfoques y métodos utilizados.

Una premisa fundamental a considerar en el abordaje de los planteamientos en torno al análisis del discurso tiene que ver con la filosofía sobre la que se basan éstos estudios en tanto se asume la presencia de un individuo que no es incompatible con lo social, antes al contrario: lo social se genera en el individuo, lo

cual permite plantear un objetivo fundamental dentro de este campo de estudio que consiste en analizar la estructura y el significado contextual de los mensajes.

Un trabajo realizado en torno al análisis del discurso por Omer Silva (Silva,2002, sección de introducción, Párr. 1) plantea que gran parte de los estudios sobre "análisis del discurso" (AD) ocurren en los ámbitos: forma, significado, interacción y cognición. Aunque se logra apreciar que el "contexto" juega un rol fundamental en la descripción y explicación de los textos escritos y orales, éste es utilizado con una variedad de significados. Sin embargo, en la línea de enfoque de Van Dijk se concibe como *"la estructura que involucra todas las propiedades o atributos de la situación social que son relevantes en la producción y comprensión del discurso"* (Dijk Van, 2000); cuyos rasgos constituyen tanto un factor de influencia en el discurso (escrito y oral), como de transformación de las propias características del contexto.

Bajo esta perspectiva es innegable el enfoque contextual bajo el cual se asume el discurso, en tanto involucra aspectos como sociedad y cultura. Un marco sobre el que se presenta la posibilidad de trascender los análisis discursivos centrados en su estructura gramatical y precisar como éstas estructuras interactúan con las propiedades de los contextos locales y sociales. En esto van Dijk (1992) ha sido preciso al plantear que "en todos los niveles del discurso podemos encontrar las "huellas del contexto" en las que las características sociales de los participantes juegan un rol fundamental o vital tales como "género", "clase", "etnicidad", "edad", "origen" , y "posición" u otras formas de pertenencia grupal. Además, sostiene que los contextos sociales no siempre son estáticos y que, como usuarios de una lengua, obedecemos pasivamente a las estructuras de grupo, sociedad o cultura; así el discurso y los usuarios tienen una relación dialéctica en el contexto. Es decir, además de estar sujetos a los límites sociales del contexto contribuimos también a construir o cambiar ese contexto; podemos comprometer negociaciones flexibles como función de las exigencias contextuales junto con los límites generales de la cultura y la sociedad; al mismo tiempo que obedecemos al poder

del grupo también lo "desafiamos" pues las normas sociales y sus reglas pueden ser cambiadas de un modo creativo donde se puede dar origen a un orden social nuevo"(Van Dijk citado por Silva; 2002, sección introducción, Párr. 2).

En este sentido, precisa Van Dijk, citado por Silva, que una explicación de lo que constituye el discurso exige algo más que el análisis de sus estructuras internas o de los procesos que se llevan a cabo en el uso del lenguaje, antes bien, es necesario tener en cuenta que el discurso en tanto acción social está inscrito en un marco de comprensión, comunicación e interacción que a la vez guarda relación con estructuras y procesos socio – culturales más amplios.

En este orden de ideas, el análisis del discurso se interesa tanto por el orden y la organización de los discursos, es decir, su estructura, así como por los contextos sociales y culturales en que surgen, ámbitos que desempeñan un papel fundamental en este campo de estudio.

6.2.3 Principios del análisis del discurso

Una vez abordadas las propiedades sobre las que se define el discurso, el ámbito bajo el cual se construye un marco de comprensión en el presente trabajo, y un acercamiento a los dominios del análisis del discurso, permite plantear que éste como cualquier otro campo de conocimiento se orienta sobre la base de unos principios, que en coherencia con sus formulaciones teóricas guía la acción del investigador en el campo de estudio del análisis del discurso.

Con respecto a ello Van Dijk sugiere algunos principios (Dijk, 2000, pp. 58) que si bien se proponen orientar la acción del investigador en este campo, se realiza la salvedad por cuanto constituyen normas con un carácter cambiante e inacabado que intentan responder sin más al proceso evolutivo del conocimiento en éstas áreas del conocimiento:

1. *Texto y conversación naturales*: Determina que los datos obtenidos no se deben modificar, muy al contrario, el estudio de éstos parte de tal y como son, “en estrecha relación con su apariencia o utilización concreta en los contextos originales” (Dijk, 2000, pp. 58). Por lo tanto, se privilegian los trabajos o evidencias que reflejen lo que ocurre realmente en la interacción.
2. *Contextos*: Plantea el estudio del discurso como parte constitutiva de los contextos local y global, social y cultural, lo cual exige observación y análisis detallado de las estructuras del contexto como consecuencias posibles del discurso.
3. *El discurso como conversación*: Si bien hoy gran parte de los estudios del discurso reivindican el papel de la interacción verbal, ya sea a través de conversaciones o diálogos, ello no debe llevar a un abandono de un vasto dominio de textos escritos.
4. *El discurso como práctica social de los integrantes de un grupo*: se reconoce que tanto el discurso escrito como el hablado constituyen acción social en un contexto sociocultural, por lo cual se tiene en cuenta que los usuarios del lenguaje hacen uso del discurso no sólo como entes individuales, sino también como parte de una colectividad.
5. *Las categorías de los miembros de un grupo*: Los investigadores no deben imponer nociones ni categorías preconcebidas, antes bien ha de respetar las formas como los integrantes de determinados grupos sociales interpretan, orientan y categorizan el mundo social, sus conductas y el discurso. Se parte de ello para formular las teorías que den cuenta del discurso como práctica social.
6. *Secuencialidad*: Determina que tanto la producción como la comprensión del discurso constituye un acto fundamentalmente lineal y secuencial, lo cual implica una búsqueda de coherencia en la que todos los niveles y las unidades estructurales se describen e interpretan en relación con las precedentes.

7. *Constructivismo*: Determina que las unidades constitutivas del discurso pueden utilizarse, comprenderse o analizarse como elementos de unidades superiores, lo cual da lugar al establecimiento de estructuras jerárquicas.
8. *Niveles y Dimensiones*: Un modo de proceder en el análisis del discurso se da a través de la identificación de diversas capas, dimensiones o niveles y su relación entre sí. Estos niveles se expresan en fenómenos como sonidos, formas, sentidos y acciones.
9. *Sentido y función*: Constituye en sí una incesante búsqueda de sentido tanto de los usuarios como de los analistas del discurso, y ello se evidencia en los interrogantes que surgen en el proceso frente a las razones o significados de lo que se dice, teniendo en cuenta, además, el contexto en el que surgen los discursos.
10. *Reglas*: Se reconoce que el discurso, el lenguaje y la comunicación están gobernados por reglas, por lo tanto el análisis de la conversación y el texto se da bajo el reconocimiento de éstos como manifestaciones de reglas gramaticales, textuales, comunicativas o interaccionales. Interesa, además, para el investigador reconocer los procesos mediante los cuales dichas reglas se perturban.
11. *Estrategias*: En el proceso de comprensión o producción del discurso, los usuarios del lenguaje conocen y emplean estrategias mentales e interaccionales que le permiten alcanzar una efectividad en la elaboración del discurso y en el impacto que mediante éste logre obtener.
12. *Cognición social*: "No menos importante, aunque menos reconocido, es el papel fundamental que desempeña en la producción y comprensión del texto y la conversación la cognición, es decir, los procesos y representaciones mentales. Muy pocos aspectos del discurso (sentido, coherencia, acción, etc.) pueden comprenderse y explicarse como corresponde sin remitirnos a la mente de los usuarios del lenguaje. Además de los recuerdos y experiencias personales de sucesos (modelos), las representaciones socioculturales compartidas (conocimientos, actitudes,

ideologías, normas, valores) de los usuarios del lenguaje como miembros de un grupo también desempeñan un papel fundamental en el discurso, así como en su descripción y explicación. De hecho, en muchos sentidos, la cognición constituye una interfaz entre el discurso y la sociedad”*

Principios que si bien buscan orientar el proceso de análisis, no constituyen camisa de fuerza, dicho de otra manera, antes que plantear limitantes al proceso de investigación, contribuyen a desentrañar todos aquellos sentidos y sin-sentidos que se ocultan tras una palabra, un gesto e incluso un silencio. Constituyen en definitiva directrices que buscan darle sentido y coherencia al proceso de investigación que busca identificar la R.S de los maestros desde la metodología del análisis discursivo.

* Este último principio se toma tal y como el autor lo plantea en su texto, en tanto se considera su fuerte pertinencia para el presente estudio que busca identificar las Representaciones Sociales de los maestros de Ciencias Sociales.



7. METODOLOGÍA

Bitácora de viaje

Las bases teóricas sobre las cuales se sustenta la propuesta se sitúan dentro de la clasificación de las ciencias realizada desde la escuela de Frankfurt. Esta propuesta se inscribe dentro del enfoque histórico hermenéutico que se mueve más en la cuestión de la comprensión que en la de la explicación y que se dirige por lo tanto hacia la reconstrucción de significados y de sentidos. A partir de allí se entiende que sea una investigación planteada en términos cualitativos que trabaja con base en la descripción y la interpretación.

Metodológicamente se aborda por la vía de la Conceptualización que en lugar de partir de lo teóricamente planteado privilegia, inicialmente, las voces de los sujetos participantes de la investigación. Se parte inicialmente de la identificación de un problema y el planteamiento de una pregunta de investigación que conduce a la aplicación de instrumentos que en primera instancia arrojan pistas y permiten identificar tendencias desde las cuales se proponen las categorías emergentes que finalmente posibilita el diálogo con la teoría, en este caso, de las Representaciones Sociales.

Llegar a la representación social que los maestros han construido en torno a su figura, implica un camino trazado para tal fin y quizá un camino trazado que permita ir más allá de lo evidente. Por tales motivos es imperativo dejar claridad en torno a la metodología que sin duda alguna aportará perspectivas desde las cuales abordar el sujeto de nuestro interés en el presente estudio.

Dentro del campo de la investigación social es posible encontrar diversidad de métodos, técnicas, procedimientos, estrategias que aportan a construir un análisis de la realidad estudiada. Para el caso del presente trabajo se ha considerado pertinente, por el fuerte carácter social de la investigación, que los métodos cualitativos cobrarán relevante importancia en el desarrollo de la investigación, entendiendo lo cualitativo como aquella perspectiva que permite comprender los sentidos y los significados de las realidades sociales, especialmente la metodología que se ha venido a denominar en el campo de la sociolingüística, "análisis del discurso", en tanto el lenguaje será objeto e instrumento a la vez en el desarrollo del proceso, así como también será fundamental tener en cuenta que, en esta misma línea, el desempeño lingüístico y su posterior análisis partirán de la influencia que sobre éstos ejercen los factores sociales. Este análisis del discurso se hará no solo del discurso verbal, sino también del discurso escrito y de las expresiones que puedan tener los maestros a la hora de una entrevista, una conversación o de aquellas ideas implícitas y no manifestadas de manera tan clara y visible por los maestros.

En tanto el análisis del discurso va a ser utilizado, en el estudio de las Representaciones Sociales de los maestros de Ciencias Sociales, aquí vamos a entender el discurso *como "formas de acción e interacción social, situados en contextos sociales en los cuales los participantes no son tan solo hablantes/escribientes y oyentes/lectores sino también actores sociales que son miembros de grupos y culturas"*. (Rey, A. sin más datos)

Lo anterior es importante en la medida que los maestros de Ciencias Sociales no solo van a estar permeados por lo que ellos piensan de su profesión sino también por lo que ellos escuchan en el medio en el cual se desenvuelven, pero este medio no solo se limita al campo educativo ya que los maestros en su diario vivir mantienen comunicación con otros profesionales que llevan impregnada a su vez otras representaciones del ser maestro que pueden entrar a permear las Representaciones Sociales propias de los maestros, entonces será fundamental

tener en cuenta los procesos de interacción en que se sitúan los maestros.

Pues como lo plantea nuevamente Van Dijk: *"... si queremos explicar lo que es el "discurso", resulta insuficiente analizar sus estructuras internas, las acciones que se logran, o las operaciones mentales (procesos cognitivos) que ocurren en el uso del lenguaje. En este sentido es necesario dar cuenta que el discurso como acción social ocurre en un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez son partes de estructuras y procesos socio-culturales más amplios"* (Van Dijk citado por Silva; 2002, sección análisis del discurso social, párr. 1) con lo cual el análisis del discurso se lleva a cabo partiendo de las relaciones existentes entre el discurso y las estructuras sociales, sin desconocer obviamente la estructura interna del discurso como tal. Guardando en este sentido coherencia con la teoría de las Representaciones Sociales, en tanto se plantea un necesario análisis entre los procesos cognitivos individuales y los procesos de interacción o sociales.

Es preciso por lo tanto expresar que dentro de ésta metodología de investigación cobrarán un lugar esencial dos modalidades discursivas: la conversación y la escritura, que puestas en determinados escenarios a través de la elaboración de entrevistas estructuradas y semiestructuradas, aportarán los elementos necesarios que contribuyan a precisar las representaciones de los maestros de Ciencias sociales manifestadas en sus prácticas comunicativas.

Por lo tanto habrá que precisar que la relación entre investigadoras y grupo focal de investigación no se limitará a la posición de hablante oyente y escribiente /lector, pues por el mismo carácter de la investigación los actores de ella serán considerados tanto actores sociales, como seres que se expresan desde el grupo social o cultural al que pertenecen, ello para dejar claro que en ningún momento de la investigación se separa al actor del discurso.

Sin embargo el proceso de investigación, en su fase teórica, contará con la revisión y estudio de fuentes bibliográficas que representen un avance en el

campo de las Representaciones sociales y que por su parte contribuyan de manera paralela a complementar e interpretar los elementos que arroje el estudio contextualizado del discurso oral y escrito de los maestros de Ciencias Sociales.

Otro aspecto importante que hay que tener en cuenta siguiendo a Van Dijk es que *"el discurso y sus dimensiones mentales (tales como sus significados) están insertos en situaciones y estructuras sociales. Y, a la inversa, las representaciones sociales, las relaciones sociales y las estructuras sociales con frecuencia se construyen, se constituyen, validan, normalizan, evalúan y legitiman en y por el texto y el habla"* (2000). Aquí vemos una estrecha relación entre el discurso y las Representaciones Sociales, por lo cual se hace totalmente necesario y válido utilizar el análisis del discurso a la hora de estudiar las Representaciones Sociales de los maestros de Ciencias Sociales.

Se trata por lo tanto de trascender una estructura ideológica que habita en el inconsciente colectivo de un grupo social determinado, para llegar en algún momento a comprender, interrelacionar y poner en contexto un discurso que da sentido a una realidad que hoy es propia y que construye la identidad de la enigmática figura del maestro de Ciencias Sociales.

7.1 Procedimientos, estrategias y técnicas de recolección de la información

Caja de herramientas

Llegar a un resultado esperado plantea la necesidad de un camino trazado para tal fin, así la metodología se constituye en la bitácora de viaje en la que se obtiene el lente a partir del cual se forja una mirada sobre el sujeto participante en la investigación, en el caso particular, el maestro.

En este orden de ideas y partiendo de los procesos, las búsquedas, las construcciones, las rupturas sobre las cuales se ha llevado a cabo el trabajo, e incluso partiendo de las características propias del sujeto participante en la investigación, se toma como punto de partida una perspectiva cualitativa del proceso de investigación concebida ésta como la mirada que permite comprender una realidad desde las interpretaciones y significados construidos por los individuos en una situación dada.

Sobre estos planteamientos se inicia un recorrido que en un sentido formal busca identificar las representaciones sociales de los maestros de ciencias sociales, pero que en el fondo constituye una búsqueda de sentido en torno de la profesión del maestro que incluye una reflexión y un repensarse, y que en definitiva busca generar nuevas lecturas sobre éste.

En este sentido hay que destacar que la ruta estaría marcada tanto por la teoría de las representaciones sociales como por una tendencia que surge en aquello que se ha considerado fundamental en el proceso de recolección e interpretación de la información, el análisis del discurso, metodología de investigación que en los momentos en que fue pertinente orientó las acciones en el proceso.

Inicialmente se tendrá en cuenta que el proceso de recolección de la información se inicia, sin una meta clara aún, con la puesta en marcha del Proyecto Recontextualización Planes de Área 2007 que posibilitó en primera instancia la relación con los maestros y por otra parte la posibilidad de llevar a cabo, de manera conjunta, un trabajo académico que circula alrededor de los planes de área. Bajo ésta dinámica, en la que el proceso de observación fue constante, se logran sistematizar algunos momentos que quedan registrados en un diario pedagógico y que dieron lugar a múltiples cuestionamientos que se mueven en torno de la significación del maestro y el sentido de su labor.

Así las cosas, y con el acompañamiento permanente de nuestros asesores, se llega a la cuestión que indaga por las representaciones sociales del maestro de Ciencias sociales en lo cual confluyen muchos de nuestros cuestionamientos, dudas y sospechas. De este modo, y con una meta ya más clara, los ejercicios de lectura en el campo de las Representaciones sociales se hicieron más constantes y de un modo bastante pertinente para el momento en el que se encontraba la investigación, estas lecturas arrojaron luces frente a las técnicas de recolección de la información en coherencia con la teoría de las representaciones sociales.

Es precisamente Jean-Claude Abric quién en su texto “Prácticas Sociales y Representaciones” aporta un horizonte bastante claro frente a la metodología de investigación frente a las Representaciones Sociales. En este sentido, y siguiendo los planteamientos del autor, se logran aplicar técnicas de recolección que van en dos sentidos, por una parte aquellas que buscan identificar el **contenido** de las representaciones sociales de los maestros que a su vez se clasifican en interrogativas (Entrevista, cuestionario) y asociativas (Asociación libre y Carta asociativa); y por otra parte aquellas técnicas que buscan identificar la **organización y estructura** de la representación, momento en el que se logra aplicar los tris jerarquizados sucesivos.

- **Entrevista:** En nuestro proceso de investigación constituyó la primera técnica de recolección de la información que se dirigía hacia un objetivo claro. De ésta se puede decir que se aplicó de una manera semiestructurada y que se llevó a cabo sobre la base de 11 preguntas orientadoras que dieron lugar en el momento de su realización a nuevos cuestionamientos que igualmente buscaban identificar aquello que con Abric hemos denominado contenido de las Representaciones Sociales. Una vez realizada la entrevista y luego de múltiples lecturas surgen algunas categorías emergentes para el análisis de la información y surgen elementos que aportan a la construcción de nuevos instrumentos para la

recolección de la información. De la entrevista realizada a los 8 maestros se encuentra registro sonoro y escrito.

- **Cuestionario:** En un segundo momento se aplica esta técnica que se diseña sobre la base de la información que arroja el primer instrumento, y busca en definitiva aportar claridad e indagar sobre algunos aspectos que en el momento de la entrevista quedan difusos o abren nuevos cuestionamientos. Pues bien, éste instrumento exige por parte de los maestros un ejercicio de escritura que está guiado por el planteamiento de 7 preguntas, del cual sólo se logran obtener dos respuestas es decir, dos instrumentos diligenciados. Lo cual planteó un interrogante sobre la labor de escritura que realizan los maestros de Ciencias Sociales.
- **Asociación Libre:** Teniendo en cuenta la dificultad manifiesta frente a la elaboración escritural por parte de los maestros, se procede a aplicar la técnica de la asociación libre, tomada de los planteamientos de Abric frente a la metodología de recolección de las Representaciones Sociales, que consistió en proponer que a partir del término inductor MAESTRO, ellos formularan una serie de adjetivos, expresiones, términos que éste suscitara. Esta técnica buscaba en un primer momento complementar aquello que Abric ha denominado el contenido de las representaciones sociales, y en un segundo momento permitió enriquecer el análisis categorial inicialmente propuesto con la entrevista.
- **Carta Asociativa:** Tomada igualmente de los planteamientos de Abric, se procede así a aplicar una técnica que se puede considerar más precisa que la anterior en tanto se da una asociación libre pero de un modo más dirigido por las investigadoras, pues la técnica anterior si bien permitió obtener información valiosa para el proceso de investigación hubo que reconocer que ésta se dio de una manera difusa, por lo cual la carta asociativa permitió de un modo más preciso dar claridad a los datos obtenidos, reconociendo a sí mismo que este instrumento se diseña sobre la base de la información arrojada en instrumentos anteriores. Así, habrá que precisar

que una de las principales finalidades con las que se aplica ésta técnica de recolección parte de una sospecha respaldada por la información ya obtenida y buscó dar una organización a los datos obtenidos y establecer relaciones entre los mismos.

- **Tris jerarquizados sucesivos:** Tratando de identificar la organización y estructura de la representación se aplica la técnica que Abric ha denominado tris jerarquizados sucesivos y que para nuestra experiencia de investigación con los maestros constituyó en proponerles la jerarquización u organización en nivel de importancia de 32 términos que surgen tanto de las recurrencias y tendencias arrojadas en instrumentos anteriores como de las múltiples lecturas que aluden al maestro, con especial referencia al maestro de Ciencias Sociales. Así se pretendió responder a la finalidad de identificar la estructura de la representación, y además se obtuvo información valiosa para el análisis categorial dando lugar, por su nivel de importancia en las respuestas de cada uno de los maestros, al surgimiento de la categoría de análisis que alude al maestro como intelectual.

Cada una de las técnicas aplicadas para la recolección de la información aportó en su momento los elementos que contribuyeron a identificar aquello que ha animado nuestra búsqueda y que se mueve en torno a una búsqueda del sentido por el ser maestro.

Una vez llevado a cabo el proceso de recolección o etapa de implementación de las técnicas aplicadas, concebida esta etapa también como etapa descriptiva, se procede así a un momento de análisis para lo cual se establecieron algunas categorías que contribuyeron al desarrollo de esta etapa en la que igualmente estuvieron presentes los principios orientadores del análisis discursivo propuestos por Van Dijk, los cuales a su vez apoyaron los procesos de interpretación, que si bien partieron de lo identificado en el análisis categorial, se dio sobre la base de una perspectiva relacional entre dichas categorías, momento que exigió un trabajo

mucho más riguroso en tanto plantea la necesidad de una mirada mucho más global, sintética y concluyente sobre la información obtenida, antes que centrada en aspectos particulares de la información.

De esta forma se lleva a cabo un proceso de investigación que antes que aportar un conocimiento acabado sobre el sujeto participante en la investigación, abre múltiples cuestionamientos que plantean la posibilidad de dar continuidad a un proyecto de investigación ya iniciado.



8. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Lo que emerge y su lectura

8.1 Justificación para su elección

La información obtenida a través de los distintos instrumentos utilizados, nos brindó varias pistas que nos señalaban e indicaban cuales eran las principales recurrencias que se estaban presentando en el discurso de los maestros de Ciencias Sociales, así decidimos seguir dichas pistas y ello nos permitió la elección de las categorías de análisis, que con su posterior análisis e interpretación nos dieron luces para poder descifrar los componentes de la RS de los maestros de Ciencias Sociales.

Así, se pudieron reconocer una serie de tendencias, que nos permitieron establecer las grandes categorías, que se convirtieron en una herramienta indispensable, para poder descifrar las dimensiones de la Representación Social de los Maestros de Ciencias Sociales.

Después de realizar todo un proceso minucioso de lectura y clasificación de información, se pudo llegar a establecer 4 categorías con sus respectivas subcategorías, que guiarían todo el proceso de investigación y que nos permitirían reconocer esos componentes de la RS y a su vez nos darían luces para conocer un poco el proceso de formación vivido por los maestros en la facultad y, así más adelante poder plantear algunas propuestas que contribuyan a mejorar dicho proceso de formación.

Las categorías y subcategorías son:

- **Pedagogía:** Pedagogía como didáctica, Pedagogía como discurso de formación y Pedagogía como distinción.
- **Contexto:** Contexto sociocultural, Contexto institucional y Contexto disciplinar.
- **Formación de maestros.**
- **Maestro:** Maestro como modelo y Maestro intelectual.

8.2 Conceptualización

8.2.1. Pedagogía

La práctica discursiva que sustenta a la pedagogía como campo de saber da cuenta de una serie de nociones, teorías, discursos y métodos que han permitido la construcción de un saber teórico y práctico que se ha visto permeado por saberes de otros campos del conocimiento que han dado lugar a una serie de dinámicas que hoy dan cuenta, desde diversas posturas teóricas, del estado en que se define éste campo de saber.

En este sentido será preciso citar a la profesora Olga Lucía Zuluaga quien, desde la perspectiva foucaultiana, plantea un horizonte desde el cual pensar la pedagogía:

El gran legado de Foucault impulsa a pensar el presente de la pedagogía y la educación. Pensar la pedagogía hoy representa un compromiso histórico y una tarea crítica que encuentran, en el espacio del saber, un lugar propicio para la

realización de investigaciones sobre la condición subalterna a la que es sometido el maestro por el Estado, los procedimientos de control y las prácticas de subjetivación ligadas o producidas en la educación. (Zuluaga, 2005).

A través de un trabajo que pretende conceptualizar en torno a la pedagogía, será pertinente retomar una pretensión postulada por Foucault y que orienta nuestra perspectiva en tanto se afirma que no existe pretensión alguna en “... sentar estudios totalizantes, sino opciones de análisis, profundamente comprometidos con las problematizaciones del presente”. (Zuluaga, 2005).

En la experiencia Colombiana el desarrollo teórico más significativo que se ha llevado a cabo en éste campo de conocimiento se ha realizado en el marco del proyecto de investigación “historia de la práctica pedagógica en Colombia” del cual se tomarán algunos planteamientos que en este campo formulan Alberto Martínez Boom y la profesora Olga Lucía Zuluaga, quienes han dedicado gran parte de sus obras a teorizar en el campo del saber pedagógico.

En tanto se hace referencia al programa de investigación, habrá que plantear una salvedad por cuanto allí se adopta el método arqueológico en el estudio del saber pedagógico, “obedeciendo a una razón no tanto teórica, sino fundamentalmente histórica” (Martínez Boom, 1990), una razón histórica que según el autor parte de los siguientes problemas:

1. La pedagogía como disciplina estaba disuelta en otras disciplinas como la sociología, la psicología, etc.
2. La historia de la pedagogía estaba oculta en historias globales de tipo socio – económico.
3. El maestro como intelectual estaba sometido a otros intelectuales, quedando de ésta manera como intelectual de tercera categoría.

Sobre la base de estas condiciones de existencia de la pedagogía en nuestra sociedad, se presenta el método arqueológico como la principal y más pertinente herramienta de análisis.

De este modo plantea Martínez Boom que:

La pedagogía ha alcanzado elaboraciones más o menos sistematizadas, ha desplegado teorías, elaborado nociones o simples objetos de discurso, configurándose como un saber independiente, aunque en íntima relación histórica – por ejemplo – con la filosofía como uno de los saberes que la atraviesan. Pero fijemos que cuando la pedagogía se pregunta por el conocimiento, no interroga por él en el sentido general del hombre, como se lo pregunta la antigua teoría del conocimiento desarrollada por la filosofía, sino por el conocimiento para la enseñanza; y si tomamos el caso de la lógica, no se interroga acerca de los criterios formales de verdad de las proposiciones, sino en función de la enseñanza, en función de una institución concreta y por lo tanto por unos discursos que sólo pueden pasar por la escuela.

Dentro de este campo de saber es posible localizar discursos de muy diferentes niveles; uno de esos niveles o franja estaría constituido por conceptos, teorías, nociones, modelos y métodos que definirían a la pedagogía como disciplina. A este conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables para la constitución de una ciencia – aunque no necesariamente destinados a darle lugar – se le puede llamar saber, es decir, el saber sería el dominio de aquel conjunto de objetos, conceptos, nociones, etc., que conforman una práctica de saber y en donde es posible, mas no inminente, la formación de una disciplina o una ciencia. (Martínez Boom).

Bajo esta perspectiva el autor asume *“la Pedagogía y su horizonte conceptual como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Desde esta perspectiva, la función de la Pedagogía es la de problematizar los*

conocimientos y los saberes, abriéndose espacios que generen un pensamiento creador en los sujetos de la enseñanza. Pedagogía que posibilite la palabra de la cultura y de las ciencias” (Martínez Boom, 1987, pp. 53).

Constituye así este trabajo un intento por la producción de sentido en torno al campo de la pedagogía como campo de saber que a su vez otorga sentido al acto educativo. Se parte por lo tanto de la premisa fundamental que considera a la pedagogía tanto un campo de saber como productor del mismo, teniendo en cuenta con ello que la pedagogía posibilita tanto un campo discursivo, así como también representa una práctica en la que la puesta en escena de dichos discursos abre nuevas perspectivas de conocimiento en éste campo.

Bajo esta perspectiva se concibe la pedagogía como un saber que se encuentra en constante construcción, y como campo que ha logrado elaboraciones discursivas que buscan comprender, explicar y orientar el acto educativo, el cual comprende no sólo un corpus teórico o campo de reflexión en torno de la enseñanza, sino también del sujeto que aprende, la institución educativa (el espacio en el que se lleva a cabo la acción educativa), el maestro, entre otros objetos de saber propios del campo de la pedagogía. En este sentido lo ha expresado Olga Lucía Zuluaga que considera “... *la Pedagogía como el discurso que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber, y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza. Relaciones escuela – sociedad; enseñanza – ciencia; enseñanza – cultura; formación del hombre – conocimiento – sociedad, etc.*” (Zuluaga Garcés, 1999, pp. 14).

Así, la Pedagogía constituye tanto una discursividad con respecto a las teorías de la enseñanza, como una práctica que constituye el campo de aplicación de éstos

discursos. Sin embargo, no existe pedagogía como teoría por un lado y pedagogía como práctica por otro, pues ésta se configura y adquiere sentido por la relación que vincula éstos dos ámbitos, que es tanto una relación constitutiva como constituyente del saber pedagógico.

Es partiendo de éstos planteamientos que se abre el campo de discusión posibilitado a partir de los discursos de los maestros frente al campo de saber pedagógico, tanto en sus concepciones como en su propia práctica. Con ello se alcanza a entrever tres tendencias fundamentales en el discurso de los maestros, a partir de lo cual se avanza en una conceptualización que permita construir un marco de comprensión en torno a los significados y matices que adquiere el saber pedagógico desde la voz del maestro.

Se logra así obtener una primera tendencia que hemos venido a denominar **“Pedagogía como didáctica”** y que alude a una concepción muy en boga en la actualidad tanto desde los espacios de formación docente, como desde las mismas prácticas educativas del maestro y, aún más, desde la sociedad misma. Aunque en definitiva ésta tendencia se relaciona con una problematización que afecta tanto el campo de saber de la pedagogía como la labor del maestro.

Con respecto a ello, lo dijo en su momento Martínez Boom considerando que “lo que se realiza hoy en la institución educativa Colombiana a través del “método de aprendizaje” es una oposición al pensamiento. En la educación de nuestro tiempo no se trabaja para fortalecer el espíritu particular de los individuos, para enseñar a pensar, imaginar y crear. El aprendizaje, antes por el contrario, constriñe el pensamiento, trabaja sobre el resultado no sobre el proceso, sobre la información y no sobre la información, sobre la repetición y no sobre la invención, sobre lo evidente y no sobre la búsqueda” (Martínez Boo, 1987, pp. 50).

Bajo esta perspectiva se entiende pedagogía como didáctica partiendo de los planteamientos que hace algunas décadas formuló el proyecto de investigación “historia de la práctica pedagógica en Colombia” que hizo alusión a la instrumentalización de la pedagogía en nuestro contexto, en tanto se afirma que “la pedagogía ha sido reducida a un simple saber instrumental que establece reglas y procedimientos con los cuales el maestro traduce el discurso de conocimiento en contenidos para la enseñanza”, expresado por Olga Lucía Zuluaga de esta forma:

Mientras más inferior sea la situación cultural del maestro, le es confiado en mayor medida su oficio metodológico. Entre otros sujetos que de una u otra manera se relacionan con el discurso de las Ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya forma de relación designa una opresión cultural y se establece a través del método: ese es el maestro. Esta situación del maestro es reforzada por el estatuto de saber instrumental que difunden las Facultades de Educación para el saber pedagógico, y por la crítica de los intelectuales dedicados a las Ciencias Humanas que deja intacto el saber normativo del maestro. (Zuluaga Garcés, 1999, pp. 156).

Así, se convierte el saber del maestro en el método práctico, aún cuando se le plantean múltiples exigencias que abarcan desde el saber disciplinar y metodológico, hasta problemáticas contextuales que demandan del maestro resolver o llevar a cabo las promesas que la sociedad le hace a los individuos, a su vez hoy se le plantea al maestro la exigencia de ser cada vez más innovador, falso dilema que conlleva en su misma formulación el carácter central de lo práctico y metodológico que en términos de Zuluaga “designa una opresión cultural que se establece a través del método de enseñanza”, y “aunque el soporte de la Pedagogía como saber concreto es el método, éste no debe pensarse como un simple procedimiento, pues está sustentado, y las fuentes de la pedagogía dan cuenta de ello, por una trama de nociones que se refieren a la formación del

hombre, al conocimiento, al lenguaje, a la selección del saber, a la escuela y su función social, a la concepción del maestro” (Zuluaga Garcés, 1999, pp. 45).

Sobre la base de estos planteamientos se logra un primer acercamiento a lo que hemos de entender por la tendencia bastante reiterativa en el discurso de los maestros que alude a la relación, bastante compleja, que se establece entre lo pedagógico y lo didáctico.

La racionalidad tecnocrática y la instrumentalización tan características de nuestras sociedades occidentales de hoy, han permeado el proceso educativo transmitiendo valores que se expresan en todas sus instancias, ello partiendo de la premisa que considera la educación como el reflejo de su sociedad, y es allí dónde se hacen latentes tanto los principios y valores sobre los que se sustentan diversas sociedades, como también constituye el escenario en el que las problemáticas sociales encuentran su máxima expresión. Salvedad hecha a fin de aterrizar la noción de pedagogía como didáctica en su innegable vínculo con las condiciones socioculturales en las que surge.

Un horizonte de comprensión que nos permite avanzar en la conceptualización de ésta tendencia, lo aporta Henry Giroux (1990) haciendo referencia a la “metáfora de producción” presente tanto en la formación de profesores como en la cotidianidad de la escuela, en tanto se promueve a partir de allí una visión de la enseñanza como una “ciencia aplicada” y una visión del profesor como, ante todo, un “ejecutor” de las leyes y principios del aprendizaje efectivo. Una concepción de pedagogía que ha llevado a una constante en el maestro y es la preocupación por el “como” que conlleva el uso de estrategias, la preocupación por los recursos y en definitiva un afán por ser agentes de la innovación, formas de actuación que sin duda alguna buscan responder a las exigencias que la misma sociedad le plantea. Así como se lee en Ranciere “el maestro ignorante descrea de las metodologías explicadoras, denuncia en su lección que el didactismo (hoy tan en

boga) atonta, poniendo falsas certezas ahí donde deberían sostenerse las incertidumbres” (Frigeiro, 2003, pp. 111).

Se logra percibir a partir de allí que la subcategoría que hemos denominado “pedagogía como didáctica” alude a una comprensión de la Pedagogía sólo desde el discurso de la didáctica, de la enseñabilidad de las áreas, campo que a su vez se asume desde la instrumentalización de la enseñanza.

Así mismo se obtiene del discurso de los maestros una segunda tendencia en tanto se alude a la pedagogía en términos de formación.

Ahora bien, hablar de “**pedagogía como discurso de formación**” implica comprender que si bien en la Pedagogía confluyen tanto fines instructivos como formativos, la cuestión de la formación adquiere una posición esencial en tanto guarda los fines como los ideales hacia los cuales pretende aproximarse todo proceso educativo.

En este sentido, asumir la pedagogía como discurso de formación implica entenderla como un campo de saber que centra su lugar de reflexión en la formación humana, entendiendo por ésta última como un proceso de humanización tendiente hacia la constitución de sujetos autónomos, inteligentes y reflexivos. En esta misma dirección Flórez Ochoa ha propuesto un concepto de formación que *“... reconoce que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo que se va forjando desde el interior, en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, con la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje. La formación es lo que queda, y los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser humano”* (Flórez Ochoa, 2007, pp. 167).

Un concepto de formación que rescata como primordial la finalidad humanizadora de la acción pedagógica, sin desconocer su dimensión práctica en tanto propicia condiciones y situaciones que han de posibilitar la formación del ser humano en todas sus dimensiones.

Dicho lo anterior será válido plantear un horizonte de comprensión que entiende la pedagogía como discurso de formación desde una perspectiva que si bien rescata como centro de la reflexión pedagógica la dimensión formativa del ser humano, ello comprende, así mismo, la dimensión práctica del quehacer docente en tanto la acción pedagógica se mira, se cuestiona y revalora a la luz de la contribución formativa. Se trata en definitiva de reconocer que ésta categoría alude a la pedagogía como campo de saber que teoriza, reflexiona y construye saber sobre la base de unas metas claramente formativas.

Como se ha venido planteando, la referencia que se ha hecho a la pedagogía desde el discurso de los maestros se ha dado en términos de tendencias en tanto subyacen concepciones sobre las que es posible indagar.

Surge de este modo una tercera tendencia que se refiere a lo que hemos denominado “**Pedagogía como distinción**” aludiendo al saber pedagógico como un saber de distinción en tanto le otorga identidad al maestro en relación con otras profesiones o clases sociales. Constituye un saber de distinción en tanto es propio del maestro y constituye el saber fundante de su profesión, asumiéndose como sujeto portador de un saber que le permite obtener un dominio intelectual en un campo específico del conocimiento. Así, cuando el valor social de la profesión es mínimo, el maestro acude a un valor como distinción o a resaltar el “ethos” particular de su grupo social en tanto diferencia y en tanto identidad.

Si bien la categoría sobre la que se pretende conceptualizar, surge como tendencia que se hace evidente en el discurso de los maestros, habrá que precisar en cuanto se parte del concepto de distinción presente en la teoría de Pierre Bourdieu, desde dónde se asume que *“los sujetos se diferencian por las distinciones que realizan en las que se expresa o se revela su oposición. El análisis de las relaciones entre los sistemas de encasillamiento (el gusto) y las condiciones de existencia (la clase social) conduce a un análisis del criterio selectivo que es, inseparablemente, una descripción de las clases sociales y de los estilos de vida”*.

Bourdieu ha mostrado cómo las diferencias asociadas a las distintas posiciones funcionan en cada sociedad *“a la manera de las diferencias constitutivas de sistemas simbólicos, como el conjunto de los fenómenos de una lengua o el conjunto de los rasgos distintivos y de las desviaciones diferenciales que son constitutivas de un sistema mítico, es decir como signos diferenciales”* (Bourdieu; 1997. 20).

Sobre la base de estos planteamientos será posible entender la pedagogía como distinción como principio de diferencia y pertenencia a un grupo social, y como relevancia identitaria propia de la colectividad que constituyen los maestros en tanto profesión y en tanto clase social.

8.2.2 Contexto

Antes de hablar de las clases de contextos que tomamos como subcategorías de análisis, se hace necesario indicar que vamos a entender por contexto para efectos de este proyecto de investigación.

La palabra contexto, se puede dividir en dos CON-TEXTO, CON que significa junto a y TEXTO que en el sentido etimológico viene de la palabra latina texere, luego text, que significa paño, entramado, trama, tejido. Así, en un primer momento se puede decir que la palabra contexto *“se refiere al entramado o tejido de significados provenientes del medioambiente o entorno, que impresionan el intelecto o campo de conocimientos de un grupo humano, como parte integrante de su cultura y su visión de mundo o cosmovisión”* (Echeverri Álvarez, 2004, pp. 77 – 108).

De lo anterior podemos ver que el termino contexto está muy ligado al entorno o medio ambiente, es decir lo que rodea a un grupo en específico, por lo que contexto designaría toda la trama de asuntos que están alrededor de las personas, en tanto que los asuntos lingüísticos, políticos, económicos, sociales, culturales, éticos, entre otros, y en sus diferentes expresiones harían parte del contexto, contexto que limita y posibilita un sinnúmero de situaciones y vivencias que marcan a los grupos de alguna forma.

En un sentido más amplio o más bien en otras palabras, podemos definir el contexto como *“todo aquello que forma parte del medioambiente o entorno y resulta significativo en la formación y desarrollo de la cultura de un grupo humano específico, incorpora todo lo simbólico o que representa algo para alguien bajo cualquier circunstancia, y ese alguien es capaz de interpretarlo y exteriorizar sus significados a través de su cultura de una manera completamente desapercibida para él. Es en el contexto donde emergen los fenómenos o presiones más significativas para la vida cotidiana, es decir, es del contexto de donde surge la cultura”* (Echeverri Álvarez, 2004, pp. 87).

Ahora bien, aunque se retoma la definición anterior, es posible agregar algo que no está muy explícito en ella y, es la otra cara del contexto la que no aporta de manera positiva a esa formación o desarrollo de determinado grupo y que más

bien imposibilita o impide que se den esos avances, es decir podemos hablar de una influencia negativa o positiva del contexto, pero que de igual forma ambas caras del contexto posibilitan e impiden que se den ciertos procesos o acciones. Entonces, es importante tener esto claro para algunas cuestiones que posteriormente se van a tratar.

Así, después de decir qué se va a entender por contexto, se hace necesario mencionar e intentar definir las tres subcategorías que se desprenden de ésta.

Al observar las respuestas dadas por los maestros que participaron en este proyecto de investigación, se pudo notar que ellos hacían alusión al contexto en tres instancias:

- En una primera instancia, aludían a él como el contexto sociocultural.
- En segunda instancia, hacían referencia al contexto institucional
- En tercera instancia, se referían a un contexto que hacía alusión a la función de las Ciencias Sociales en la escuela, por lo tanto decidimos llamarlo contexto disciplinar, ya que daba cuenta de un saber y de su puesta en escena.

Como se había dicho anteriormente en un primer lugar encontramos al **Contexto sociocultural**, el cual está referido a lo local, en tanto *“Los sujetos y sus interacciones, su vida cotidiana, siempre están relacionados con el contexto que les rodea, o sea con el conjunto de objetos, situaciones, realidades y relaciones, las cuales influyen decididamente en estos, y a su vez estos mismos influyen, aunque en menor medida sobre el contexto”*. (Galindo Vargas, 2003).

Hablar del contexto sociocultural es hacer alusión, al conjunto de relaciones, interacciones y realidades que influyen en los sujetos y viceversa, es decir son relaciones, interacciones y realidades recíprocas entre sujeto y contexto

sociocultural, en tanto una como otra parte interfieren e influyen en la otra, aunque se puede decir que el contexto sociocultural influye en mayor medida sobre los sujetos que viceversa.

No obstante, debemos recordar que muchos de los sujetos en gran medida se vuelven activos en procura de mejorar dicho contexto sociocultural, por lo que se puede decir que en algunas ocasiones el contexto sociocultural impulsa el pensamiento y el accionar de los sujetos ya que por momentos este contexto impide el desarrollo y avance de los grupos.

Por otra parte, también podemos decir que aunque en ocasiones el contexto sociocultural actúa como motor, en otras, también actúa como un limitante, un escudo o como una excusa para dejar de hacer cosas, en tanto algunos actores, que para este caso son actores inmersos en el campo educativo lo utilizan para justificar sus dificultades o el no saber llegar a los estudiantes, entre muchas otras situaciones, ya que dicho contexto está permeado por condiciones económicas, sociales, culturales, políticas, que caracterizan a la sociedad.

Este contexto sociocultural, se complementa e interactúa con un contexto que también influye y quizá de manera más directa en la labor de los maestros, a saber, es el **Contexto institucional**, debido a que mirando más allá de los muros de la escuela, nos encontramos con una realidad que la define y la circunda, realidad que se convierte en limitadora y posibilitadora de procesos y acciones y, que incide directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dicha realidad, tanto en su aspecto posibilitador como limitador es lo que aquí se denomina contexto institucional. De esa realidad habla claramente Neyla Pardo, cuando menciona que la escuela encierra muchos limitantes para la actividad de los maestros, pues para ellos *“...este tipo de limitación externa es uno de los factores que obstaculizan el desarrollo de sus proyectos; la institución no ofrece*

alternativas para que desarrolle su autonomía en la elaboración de los programas. En general, no hay un PEI en el cual se puedan enmarcar los proyectos de aula. De otra parte, la escuela impone exigencias disciplinarias y académicas que no permiten la innovación en el aula, en cuanto a métodos y contenidos, y no hay criterios sólidos en los agentes administrativos que faciliten el acercamiento de las actividades institucionales a las necesidades reales de la comunidad académica y estudiantil. De esta forma, en algunos casos, persiste una imagen de la función homogeneizadora de la escuela, expresada en planes curriculares rígidos, que es difícil confrontar de manera individual, y que obliga al maestro a limitarse al papel de transmisor de conocimientos aceptados tradicionalmente como válidos” (Pardo, 1999).

Así, queda claro que más que limitarnos sólo a la escuela como muros, la miraremos en su interior, es decir miraremos sus actores y las diferentes relaciones que se presentan entre ellos y, la forma en que dichas relaciones interfieren ya sea de manera positiva o negativa en la labor de los maestros.

De una manera más clara y explícita, se plantea que por contexto institucional se entenderá tanto a la escuela, como a todas las situaciones, dinámicas (relaciones maestros-estudiantes, maestros-maestros, maestros-directivos, maestros-padres de familia), contradicciones, limitantes, pero también aquellos aspectos posibilitadores, creadores de nuevas experiencias que se enmarcan dentro del ámbito institucional y que interfieren ya sea directa o indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la forma como los maestros se asumen y asumen su labor en la escuela.

Por último, se hace referencia al contexto más particular de todos, el que toca un poco más el ser de maestro, en tanto está directamente ligado a lo que él eligió como profesión y su proceso de formación, este es el **Contexto disciplinar**, que alude o hace referencia a las gramáticas de cada saber, al respecto nos dice

Gabriel Restrepo *“(El contexto como una) red de conceptos que constituyen un saber como algo intrínsecamente organizado. Este entramado conceptual es lo que se llama una teoría, la cual expresa el resultado de una acumulación del conocimiento a través de distintas generaciones que lo han refutado, confrontado, alterado, ampliado, codificado por medio de la investigación”* (Restrepo, 2000), aquí se puede ver que este contexto está ligado al saber disciplinar, que para nuestro caso es el de las Ciencias Sociales, pero que teniendo en cuenta nuestras necesidades no nos remitiremos tanto a las teorías de estas ciencias, sino más bien a lo que los maestros consideran que es la función de las ciencias sociales en la escuela o a qué deben aportar y al factor enseñabilidad, es decir al potencial que tienen estos conocimientos para ser enseñados y para que se vuelvan útiles para los niños y jóvenes.

Así, citaremos nuevamente a Gabriel Restrepo, quien en otro texto menciona que *“los saberes de las ciencias sociales deben orientarse a comprender y hacer convivible ese enigma que se llama Colombia y a formar un sujeto que pueda reconocer su destino o plano de vida y transformarlo en designio o proyecto creativo de vida”* (Restrepo & otros, 2001), así queda claro que las ciencias sociales conforman un amplio campo de conocimiento que enseñado de forma clara y apropiada en la escuela, contribuirán a aportar las herramientas básicas para que los estudiantes comprendan su contexto sociocultural y, no sólo lo comprendan sino que realicen acciones para transformarlo y apropiarse de él.

Bien para terminar, aclararemos que al referirnos al contexto disciplinar, haremos énfasis en la función de las ciencias sociales en la escuela y a su enseñabilidad, más que a sus teorías como tal.

8.2.3 Formación de maestros

Para hablar de esta categoría, en primera instancia se hace necesario mencionar qué se va a entender por formación y, para esto nos apoyaremos en los aportes teóricos dados por Rafael Flórez y Mireya Vivas, quienes afirman que *“la formación es lo que queda, es el fin perdurable... Los conocimientos, aprendizajes y habilidades constituyen apenas medios para formarse como ser humano. La condición de la existencia humana es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad mediante el trabajo compartido y la reflexión filosófica sobre sus propias raíces. Formar a un individuo es facilitarle que asuma, en su vida, su propia dirección racional, reconociendo a los otros el mismo derecho y la misma dignidad”* (Flórez & Vivas, 2007, pp. 165 – 173), así vemos que, la formación es aquello que va más allá de la simple adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, ya que aporta a la construcción de sujetos y el pensarse como seres capaces no sólo de adquirir conocimientos, sino que también brinda la posibilidad de pensarse como seres constructores y reconstructores de conocimiento, es decir como seres cognoscentes.

Entonces, podemos decir que la formación debe ser el fin de todo proceso educativo y no la mera adquisición de conocimientos, por lo que en primera instancia saldrían un sinnúmero de cuestionamientos al sistema educativo en general, es decir no sólo al sistema educativo básico (escuelas), sino también a las instituciones formadoras de profesionales y en especial a las instituciones formadoras de maestros.

Ahora bien, para definir que se entenderá por formación de maestros, nos apoyaremos en Andrés Klaus Runge, quien menciona que la formación de maestros debe ser entendida como *“... una formación -desarrollo- profesional que tiene lugar a lo largo de la vida del docente y se constituye, por tanto, en una*

manifestación de la formación (Bildung) de la personalidad que implica la participación activa y reflexiva del docente” (Runge Peña, 2006), es decir aquí no haremos referencia a una concepción instrumental y funcional de la formación de maestros, por lo que no nos estamos limitando a concebirla como ligada a una visión científicista y conductista de la personalidad (cuasi robots), sino que la concebimos como una formación que incluye una participación más activa de los maestros en formación, en tanto el maestro es consciente de lo que quiere ser y hacer.

8.2.4 Maestro

Un esfuerzo por construir un referente de sentido en torno al sujeto central del presente estudio nos ha llevado a indagar en la voz del maestro los significados, imágenes y valores que su figura adquiere desde su propia perspectiva, de su experiencia, desde su particular forma de ser maestro. Con ello hemos llegado a identificar dos tendencias en la concepción que se obtiene de maestro que aluden en una primera instancia a un maestro modelo y segundo al maestro como intelectual.

Por lo tanto existe la imperiosa necesidad de conceptualizar sobre lo que por ambas tendencias ha de entenderse en la presente investigación.

Hacer referencia a la categoría de análisis que hemos venido a denominar **“maestro como modelo”** alude a una noción que ve en la figura del maestro un ser ejemplar, digno de admiración que si bien posee un fundamento en la mirada religiosa de la que se ha visto permeada la educación en nuestro contexto y que ha promovido una visión del “maestro – apóstol” que ve en su labor una misión, constituye una imagen que guarda aún el ideal a través del cual se valora la labor del maestro hoy. Así lo ha expresado Saldarriaga cuando afirma que *“aún hoy se*

sigue exigiendo al maestro no sólo que sea un apóstol, aunque laico, pero también ser un padre, un modelo de virtudes y un pastor de conciencias, que sea aún – en ese concepto clásico de pedagogo - , un pedagogo más que un erudito” (Saldarriaga, 2003, pp. 282).

En esta perspectiva se ha entendido la noción de maestro como modelo que no se agota en el ejemplo sino que además constituye un modelo de superación en la medida en que inspira y abre posibilidades de realización, una imagen que bien la ha descrito Parra Sandoval en uno de sus estudios planteando que *“la concepción sagrada de la profesión estaría enfatizada por la idea de vocación docente, en el sentido de una función altruista, de un servicio que se desempeña como una misión total, que da un significado a la vida y cuyo cumplimiento influye en todos los actos de la persona y le confiere un status particular muy semejante a un sacerdocio”* (Parra Sandoval, 1996), imagen sagrada que guarda estrechos vínculos con nuestra concepción del maestro como modelo en tanto sustenta una mirada que ve en la figura del maestro un ser intachable al cual se admira principalmente por su labor educativa, una visión que en muchos sentidos ha conllevado una invisibilización del maestro en una dimensión más personal, que ha impedido ver en ésta figura un sujeto de deseo y con enormes carencias que han dado lugar a procesos de ruptura e incoherencia entre la imagen y la práctica, problemática inherente a las realidades sociales cambiantes y emergentes.

Así, ha de entenderse por ésta categoría una visión de maestro que representa en sí un ideal ético y un referente de sentido no sólo para con sus estudiantes y la institución educativa, sino también para la sociedad, una mirada que ve en la figura del maestro y su labor una noción de vocación y un servicio a la sociedad.

Por otra parte, será necesario abordar una inclinación bastante evidente en el discurso de los maestros y que se relaciona con la noción del **“maestro como**

intelectual”, recurrencia que nos plantea la exigencia de conceptualizar en torno a lo que ha de entenderse por la categoría de análisis que así hemos denominado.

La imagen y el significado de ser maestro ha sido abordado desde diversas perspectivas que reclaman de ésta figura múltiples funciones que responden de igual manera a las necesidades propias de las sociedades en sus diferentes momentos históricos, sin embargo existe hoy un rol que viene siendo inherente a la definición de maestro y es el que lo considera como intelectual, una mirada que ha sido principio rector y constante del movimiento pedagógico en Colombia que busca recuperar al maestro como ejercitante de un saber, como intelectual de la pedagogía y a su vez como constructor de saber pedagógico.

Ahora bien, ¿Qué se entiende por intelectual?, una noción sobre la que algunos teóricos han centrado su análisis, y es precisamente Bobbio quién nos aporta un horizonte de comprensión desde dónde se concibe el intelectual como “...aquel sujeto que no hace cosas sino que reflexiona sobre las cosas, no maneja objetos sino símbolos y que sus instrumentos de trabajo no son las maquinas sino las ideas; en este sentido a los intelectuales les corresponde la función múltiple de incitar, exaltar, fomentar, persuadir y disuadir, aconsejar, convencer, educar, liberar, seducir y hacer reflexionar” (Baca, 1995, pp. 24). Agregando Bobbio que la palabra intelectual es antagonista del poder, entendiendo esto como una posición de distancia crítica; para él, tal distancia significa, sobre todo que el intelectual, respecto a la política debe ser independiente pero no indiferente.

Desde esta perspectiva se asume el intelectual como un trabajador de las ideas que no sólo busca la construcción, de-construcción de un conocimiento sino que además busca con sus acciones promover procesos de reflexión y de transformación tanto del mundo que podemos considerar objetivo (exterior) como de su propia labor y de sí mismo como intelectual, cuestiona los dispositivos de

verdad presentes en toda sociedad sobre la base de un principio de emancipación que orienta sus búsquedas y determina su constitución como un ser autónomo.

Si se hace referencia al intelectual que en todas sus instancias busca la emancipación y que su bandera es luchar contra la dominación, se trae a colación la concepción Rancieriana del Maestro ignorante en la que éste es visto como un emancipador intelectual mas no como un colonizador cultural, "es un maestro que no transmite su saber y que tampoco es el guía que conduce al alumno por el camino, quien es puramente la voluntad, quién dice a la voluntad quién está a punto de encontrar su camino y por ello ejercer por sí mismo su inteligencia para hallar dicho camino" (Benvenuto & otros, 2003, pp. 17).

En tanto se hace referencia a una concepción de maestro atravesado por el principio de emancipación, la idea del intelectual va haciendo eco en la medida en que éste ha sido reconocido tanto por sus posibilidades de hallar autonomía intelectual como por las que a través de éste medio puede entablar *"luchas contra las formas de poderes allí dónde éste es a la vez el objeto y el instrumento"* (Foucault), pues aunque se le reconoce al intelectual en su posición de distancia crítica e independiente, en tanto adquiere autonomía, no debe ser en ningún momento indiferente respecto de la política, aunque en apariencia el maestro administra una fracción de poder del Estado (sin embargo éste sería un poder que ingenua o intencionalmente aplican algunos docentes como un instrumento de control social; éste sería la explicación como el arma atontadora que está cargada con unas fuertes intencionalidades políticas) y éste sólo es lo que aparenta en tanto existe un sistema de poder mucho mayor que absorbe las posibilidades de éste gremio, y como lo afirma Bourdieu: los intelectuales constituyen una fracción dominada de la clase dominante, por tanto su sentido y su constante lucha están dados por el constante deseo de adquirir autonomía intelectual.

Desde esta perspectiva, la referencia al maestro, en los términos en los que se ha concebido, y al intelectual siguiendo las bases teóricas planteadas, es posible aseverar que son concepciones tanto complementarias como símiles hasta el punto de que no sería posible hablar de una concepción de maestro emancipador, como lo plantea Ranciere, sin hacer una necesaria referencia a la intelectualidad del ser.

Los anteriores planteamientos nos llevan a plantear que aquella categoría que hemos denominado maestro como intelectual, y que surge como una tendencia en el discurso de los maestros, alude a una concepción que ve en el maestro un sujeto que es tanto portador de un saber como constructor del mismo, teniendo en cuenta que ello se logra sobre la base de constantes procesos de reflexión que éste lleva a cabo sobre su propia práctica, que lo lleva tanto a revalorarla constantemente, como a repensarse a sí mismo en su lugar de maestro intelectual. Pero además, el considerarlo como generador de reflexión conlleva en sí la presencia de una constante labor de investigación que convierte su práctica en una práctica reflexiva, lo cual nos lleva a plantear la necesidad de que esos procesos de reflexión no sólo sean parte de un proceso individual sino que sean puestos en diálogo en el marco de una comunidad académica, así se plantea que el maestro como sujeto de saber lleva a cabo constantes procesos de lectura y de escritura que tienden tanto a la construcción de saber como a la transformación de su propia práctica, convirtiendo aquellos procesos de reflexión, de duda, de interrogación, de diálogo en experiencias significativas para sí y para su labor educativa. Y finalmente habrá que plantear que el hacer referencia al maestro como intelectual implica considerarlo como un ser carente que ve en su proceso de formación un lugar inacabado y una acción continuada, por lo tanto sus acciones se dirigen en la dirección de una constante búsqueda de conocimiento que le permita ser, liberar, persuadir, reflexionar, seducir, transformar.

8.3 Interpretación

8.3.1 Pedagogía

Si bien la profesión de maestro constituye entre las demás profesiones aquella que por excelencia sustenta, soporta y encarna el saber pedagógico, éste adquiere múltiples valores que toman sentido a la luz de la formación recibida y de su práctica pedagógica, ámbitos desde los cuales se construyen, alimentan y transforman las concepciones y nociones que en este campo determinan la visión que el maestro construye frente a la enseñanza, aunque en muchos casos ello constituya un mar de subjetividades a partir de las cuales se construye una visión del mundo.

Partiendo de los planteamientos que sustentan el análisis discursivo como metodología de investigación será necesario advertir que el discurso de los maestros da cuenta de concepciones tan subjetivas como objetivas, que en definitiva encuentran como factores determinantes en la visión del mundo, tanto las condiciones internas del individuo y de la propia estructura discursiva como las situaciones contextuales en las que éste se desenvuelve.

En este orden de ideas será preciso anunciar desde la voz de los maestros una concepción de pedagogía un tanto difusa y que no aporta un horizonte de comprensión lo suficientemente claro, incluso habrá que anotar que cuando se pregunta por lo que ha de entenderse por pedagogía sólo se logran obtener algunas respuestas, que aluden a la pedagogía como aquella que teoriza sobre la práctica educativa comprendiendo ésta el proceso de enseñanza – aprendizaje, una concepción que si bien rescata una de las dimensiones sobre las que se define la pedagogía como campo de saber (la práctica), obvia otros elementos que interfieren en la reflexión teórica que realiza la pedagogía como discurso de saber.

Sin embargo la diversidad discursiva que posibilita el ser portador de un saber, ha llevado a identificar en el discurso de los maestros el carácter polisémico que adquiere la noción de pedagogía, para efectos del análisis que aquí se pretende llevar a cabo se han establecido tendencias que aluden en gran medida a varias concepciones de Pedagogía desde las dimensiones didáctica, formativa e identitaria.

Así, un aspecto de suma relevancia en el discurso de los maestros que conforman el grupo con el cual se realiza la investigación, está relacionado con la preponderancia que adquiere el aspecto **didáctico en el campo del saber pedagógico**, en tanto se establece una relación que reduce lo pedagógico a lo meramente instrumental, y ello se evidencia a manera de exigencia y preocupación en el maestro por ser cada vez más innovacionistas, y por conocer cada vez más estrategias que despierten en sus alumnos motivación por el aprendizaje del área, lo demuestra así la expresión de uno de los maestros entrevistados cuando se le pregunta por los retos a los que se ha enfrentado en su profesión docente: *“Los retos pedagógicos didácticos que le interesan a uno, obviamente del cómo enseñar en el contexto en el que estoy, si estoy en uno privado como enseño en un privado, y si estoy en uno público como enseño en uno público, y no es decir que uno enseñe distinto a partir de allí, sino que cuales son las estrategias más pertinentes para ambos, porque uno definitivamente no puede usar siempre la misma estrategia en todos los contextos, sino que uno tendría que analizar primero que quieren, a dónde quieren llegar para poder utilizar una buena estrategia”* (Instrumento H1)*.

Así mismo lo han expresado algunos de los maestros, quienes afirman que el principal reto al que se han enfrentado como maestros de Ciencias Sociales es

* Para efectos de conservar la identidad de los maestros participantes en el proyecto de investigación, se enuncia el instrumento del cual se obtiene la información.

transformar las formas de enseñanza y motivar a los estudiantes frente al conocimiento del área, retos que encierra en sí aquella mirada instrumental de la pedagogía que reducen el saber del maestro al método práctico, constituyendo ello la expresión de lo que en algún momento se planteó con Olga Lucía Zuluaga cuando afirma que la opresión cultural, de que es objeto el maestro, se establece a través del método de enseñanza, opresión que lo ha conducido en la carrera del innovacionismo motivado por el afán de alcanzar resultados evidentes, y es en éste punto donde coincidiríamos con los planteamientos de Boom hace referencia a que el aprendizaje en la institución educativa colombiana trabaja sobre el resultado y no sobre el proceso, sobre lo evidente y no sobre la búsqueda. Así se aceptaría lo que en un momento de conceptualización se expresó, y es que las dinámicas que caracterizan nuestras sociedades de hoy han construido un inevitable reflejo en el sistema educativo y de ello dan cuenta los discursos de los maestros.

Por lo tanto, se percibe en el trasfondo del asunto que la tendencia a la que se alude en el discurso de los maestros no sólo encuentra un fundamento en el saber pedagógico del que el maestro es portador, en el que confluyen tanto el proceso de formación como la práctica pedagógica, sino que la cuestión de las prácticas socio culturales en las que el maestro se inserta, constituyen un ámbito de tensión que ha impulsado una concepción instrumental de la pedagogía, en el que incluso la didáctica se ha reducido al uso de estrategias, recursos, medios, impulsados por el afán de obtener resultados. Así, el contexto se constituye en un factor determinante en ésta concepción de la pedagogía en tanto la cultura le asigna en sus condiciones particulares unos fines a la escuela, al maestro, a la pedagogía que deben guardar coherencia con los fines, valores y principios sobre los que la misma sociedad se piensa de acuerdo a sus condiciones históricas, sociales y culturales.

En este sentido será necesario plantear numerosos cuestionamientos sobre los que surge una necesaria reflexión, pues si se asume la pedagogía como el saber fundante, el campo que le otorga la identidad al maestro ¿porqué reducirla a una visión utilitarista?, es más, valdría la pena preguntarse como sujeto de saber ¿Por qué y para qué se enseña?, ¿Cuál es su posición como sujeto de saber frente a la enseñanza? y ¿Qué sujetos pretendemos formar?, una vez lleguemos al punto de cuestionar las razones de lo que hacemos, lograremos encontrar el verdadero sentido de la enseñanza.

Por otra parte, la tendencia que hemos denominado **Pedagogía como discurso de formación** representa una concepción que si bien guarda un estrecho vínculo con los principios sobre los que se sustenta la pedagogía, en la voz de los maestros aparece de manera tan reiterada como ambigua.

En una primera instancia habrá que rescatar de las expresiones de los maestros una noción de formación que comprende dos ámbitos desde los cuales se hace alusión al concepto, por una parte ubican la formación intelectual que implica los conocimientos del área así como también *“las competencias y los logros”** que se supone el estudiante debe alcanzar, y por otra parte ubican la formación humana como aquellos cambios y transformaciones que el estudiante puede llevar a cabo mediante las posibilidades que le ofrece el conocimiento adquirido. Sin embargo, pareciese que con la expresión: *“...generar esos espacios de formación mas no de transmisión cultural de la información”* se contraponen la formación intelectual frente a la formación humana, una ambigüedad que rescata como primordial la visión humana en la noción de formación en tanto se depositan allí los ideales de los procesos educativos que llevan a cabo en sus instituciones educativas.

No obstante, si se admite con Flórez que *“La formación es lo que queda, y los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse*

* Expresión de uno de los maestros entrevistados.

como ser humano” (Flórez & Vivas, 2007), no habrá que obviar el ámbito de lo intelectual en tanto constituye el puente que brinda las posibilidades de llevar a cabo un proceso de humanización, que para el presente caso se posibilita a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Así mismo, aunque se observa una reiteración incesante del término formación, en el discurso de los maestros, la alusión que se hace de éste es un tanto ambigua y en muchos casos vacía, lo cual deja la sensación de que si bien a través del discurso se reconocen las finalidades formativas de la pedagogía en el ámbito escolar, no se proporciona un marco de comprensión que permita identificar lo formativo no sólo como discurso instaurado en la palabra del maestro sino como filosofía que orienta y se expresa en la realidad de su práctica docente.

Por su parte, aquello que hemos llamado **pedagogía como distinción** aparece en la información aportada por los maestros si bien como campo de diferencia aporta igualmente una noción de identidad en tanto es el saber pedagógico el que les permite, por una parte, distinguirse de los profesionales de otras áreas así como dentro del mismo gremio de maestros el saber disciplinar, el caso de las Ciencias Sociales, constituye un saber de diferencia frente a los otros maestros. Por otra parte, es posible entrever en las expresiones de los maestros que el saber pedagógico realmente constituye un saber de identidad en tanto les permite constituirse como grupo homogéneo a través de una práctica discursiva, la cual sustentan y a través de la cual se establecen códigos o lazos comunicativos entre los integrantes del grupo, un aspecto que si bien se acepta como de distinción es porque a su vez los identifica, y en este caso los maestros han sido lo suficientemente enfáticos cuando se menciona la inserción de profesionales de otros campos en la educación, pues sólo cuando ésta realidad presente en nuestro sistema educativo se plantea para la discusión o simplemente para la opinión surgen expresiones como: *“... la cuestión es darnos nuestro lugar, ¿cierto?, si yo me gradué licenciado de Ciencias Sociales yo me debo dar este*

lugar, ¿desde dónde? Desde el mismo conocimiento de mi área como tal y desde la misma implementación de la parte de la pedagogía en el funcionamiento de esa área, ¿cierto?, ahí en esas dos partes, lo que es el conocimiento específico de mi área y lo que es el saber pedagógico ¿debe estar vinculado para qué?, para yo ganarme ese espacio frente a un profesional” (Instrumento B1). Así se aceptaría con Bourdieu que “los sujetos se diferencian por las distinciones que realizan en las que se expresa o se revela su oposición” (Bourdieu, 1998).

8.3.2. Contexto

Esta categoría, como ya sabemos está conformada por tres subcategorías, las cuales son mencionadas por los maestros desde diferentes ópticas, ópticas que nos permiten tener una mirada más amplia del contexto, por lo que se hará alusión a esos diferentes puntos de vista que tienen los maestros de un mismo contexto, para no dejar de lado información que más adelante nos pueda servir para dilucidar la RS de los maestros de Ciencias Sociales.

Así, en el **Contexto sociocultural**, los maestros se refieren a él, en tres vías:

- La primera lo utilizan para referirse a que las Ciencias Sociales en la escuela deben apuntar hacia el conocimiento del contexto sociocultural, es decir las ciencias sociales deben brindarle a los estudiantes las herramientas necesarias para que éstos además de ubicarse y conocer el contexto sociocultural en el cual están inmersos, puedan realizar acciones para transformarlo y por qué no mejorarlo.

Por otra parte, en esta misma vía, los maestros mencionan el contexto sociocultural como el medio más importante para la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto recurrentemente mencionan que las ciencias sociales tienen como una de sus funciones que los estudiantes lean la

realidad nacional e internacional y la relacionen con su realidad más cercana, para poder establecer las incidencias de las dos primeras realidades sobre la última, para que así se reconozcan como seres políticos, económicos, sociales, culturales que siempre van a estar influenciados por lo que pase en su país y en otros países.

Entonces aquí vemos que el contexto sociocultural en la voz de los maestros, se convierte en parte fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela.

- En una segunda vía, los maestros hacen referencia al contexto sociocultural, cuando de alguna manera pretenden diferenciarse de los otros profesionales no licenciados que también son maestros en la escuela, ya que mencionan y con cierta recurrencia que los otros maestros no licenciados no tienen en cuenta el contexto sociocultural de los muchachos, en tanto no se preocupan por las situaciones que estos viven y sólo se limitan a ir a las aulas a dar su clase. Aquí podemos ver que éste contexto actúa como un elemento diferenciador entre los maestros y los no licenciados. También podemos decir que los maestros mencionan este contexto, para justificar algunas de las estrategias que utilizan en sus clases, es decir antes realizan un diagnóstico del contexto, para luego planear. (RS desde la opinión, los dos primeros)
- En una tercera y última vía los maestros, se refieren al contexto sociocultural, como un elemento limitador de procesos, en tanto mencionan todas las situaciones que les ha tocado pasar con sus estudiantes, es decir situaciones que están influenciadas de manera muy directa por el aspecto económico y social, en tanto hacen alusión a que los estudiantes van a la escuela aguantando hambre o mencionan que los lugares en donde está ubicada la escuela han estado rodeados de bandas, de grupos armados, entre otros, que han dificultado la vida de las personas que habitan esos

barrios, en especial la de los chicos.....también hacen referencia a las pésimas condiciones económicas que viven sus estudiantes....

Por todo lo anterior, debemos recordar que muchos de los sujetos en gran medida se vuelven activos en procura de mejorar dicho contexto sociocultural, por lo que podemos decir que en algunas ocasiones el contexto sociocultural actúa como una especie de motor que impulsa el pensamiento y el accionar de los sujetos ya que por momentos este contexto impide el desarrollo y avance de los grupos.

Por otra parte también podemos decir que aunque en ocasiones el contexto sociocultural actúa como motor, en otras ocasiones, también actúa como un limitante, un escudo o como una excusa para dejar de hacer cosas, en tanto algunos actores, que para este caso son actores inmersos en el campo educativo lo utilizan para justificar las fallas en la educación, él no saber llegar a los estudiantes, entre muchas otras situaciones, ya que dicho contexto está permeado por condiciones económicas, sociales, culturales, políticas, que caracterizan a la sociedad.

Así mismo, los maestros se refieren al **Contexto institucional**, teniendo en cuenta varios aspectos, que se mencionaran a continuación:

- Las ciencias sociales son vistas como de menos en la escuela, es decir los maestros mencionan que el área que menos se puede perder en la escuela son las ciencias sociales, ya que los maestros de las otras áreas nunca ceden para promover a los estudiantes, mientras que para los de las ciencias sociales esto casi se convierte en una obligación. La anterior situación provoca una serie de desanimos en los maestros quienes en muchas ocasiones no le encuentran la importancia a su área y, por ende no hacen que los otros (maestros, estudiantes, directivos) se la encuentren.

- Otro asunto, que se convierte en fundamental en este contexto y, que de manera directa se convierte en preocupación de los maestros, es el asunto de la disciplina (orden), ya que se les exige que los estudiantes estén en una especie de adormecimiento, es decir que estén ahí sentados, sin moverse, sin ponerse de pie, entre muchas otras cosas, que hacen que los maestros pierdan de vista en algunos momentos la verdadera función de sus áreas, y se dediquen a esos asuntos disciplinarios, convirtiendo así las aulas de clase en una especie de panóptico en palabras de Foucault. Lo anterior también hace que los chicos se aburran de la escuela y no le encuentren sentido al conocimiento....
- Las relaciones laborales entre los maestros y con los administrativos, también se convierten en un aspecto limitador de la labor de los maestros, por que en vez de facilitar los procesos, se convierten en una especie de obstáculo, que limita y que imposibilita. Esos limitantes en gran medida son ocasionados por los propios administrativos de las Instituciones educativas quienes en la mayoría de los casos, en vez de ser posibilitadores de acciones se convierten en barreras o murallas que impiden pensar los asuntos más importantes de la educación, miremos que nos dice Pardo:

Los maestros se ven a sí mismos dentro de una relación de dependencia hacia las autoridades administrativas, cuando se refieren a los problemas concretos de falta de recursos económicos y técnicos y al deficiente manejo administrativo, como factores externos que inciden directamente sobre su quehacer y sobre la calidad de la educación que ellos imparten; en este sentido, no es su labor pedagógica, ni su formación profesional y ética, los mayores obstáculos para obtener óptimos resultados (Pardo, 1999).

Con respecto a lo anterior, hay un punto en el que disentimos y es cuando Pardo menciona que la labor pedagógica de los maestros no representa un obstáculo para obtener óptimos resultados en el campo de la educación, en tanto se ha notado un gran déficit en el saber pedagógico por parte de los

maestros, que ha hecho que éste limite la pedagogía a la didáctica, por lo que no es gratuito que una de las subcategorías, se refiera justamente a la pedagogía como didáctica.

- Los profesionales no licenciados, que son maestros en las I.E, han complicado éste contexto, ya que se ha vuelto más espinoso trabajar entre las áreas, porque estos otros “maestros”, no están preparados ni tienen algunos conocimientos que son fundamentales a la hora de discutir sobre los asuntos de las áreas, lo anterior puede ocasionar que el ambiente de trabajo se torne oscuro y pesado.
- Las condiciones que les toca soportar a los maestros dentro de las aulas de clase, suman otra dificultad para su labor, en tanto tener de 50 a 55 estudiantes en los salones hacen que los maestros se preocupen por otros asuntos, como por ejemplo el orden, la atención y se distancie de la enseñanza de sus áreas. El tener tantos estudiantes implica que el maestro se preocupe por la forma como aprende cada uno y ya eso de por si se convierte en una tarea bastante ardua, que imposibilita tocar otros asuntos que son más importantes.
- Por si fuera poco, los padres de familia, conciben a la escuela como una guardería y a los maestros como los tutores sobre los cuales recae el cuidado de sus hijos, ya que matriculan a sus hijos en la escuela y no vuelven a aparecer, ni siquiera para preguntar cómo va el proceso de sus hijos, lo que produce que los maestros se desmotiven y desvíen su atención de los asuntos más trascendentales de la educación.
- Los problemas que se presentan entre los mismos estudiantes, también hacen más pesado al contexto institucional e, implican que los maestros se conviertan en mediadores de dichos problemas, eso ocasiona que los maestros se pregunten, ¿realmente cual es su función en la escuela?.

- Un aspecto positivo que resaltan los maestros en el contexto institucional, es el afecto que reciben de los estudiantes, en tanto estos (estudiantes), son seres carentes de afecto, entonces al encontrarlo en sus maestros, lo devuelven a ellos mismos. Este es un aspecto a resaltar de éste contexto.

Así por esos limitantes que lleva consigo la escuela, es que ésta ha perdido sentido y los maestros se han tenido que resignar y limitarse a ese papel de transmisor de conocimiento, papel que lo ha convertido en un ser aburrido y sin expectativas en muchos casos en el campo educativo.

Por último se encuentra el **Contexto disciplinar**, que se puede tratar a través de los siguientes tópicos:

- Con respecto a la enseñanza de las CS, los maestros consideran que aún sigue siendo muy tradicional, en tanto se limita a la enseñanza de la geografía y la historia como las únicas ciencias sociales y, las actividades realizadas siguen siendo muy monótonas y memorísticas, lo que ha provocado que los estudiantes se aburran de esta área y no le encuentren sentido al saber que éstas manejan.

Durante muchas décadas la enseñanza de las Ciencias Sociales, ha sido muy criticada por que ha apuntado a ser memorística y transmisionista, dejando de lado asuntos más importantes y pertinentes (análisis e interpretación de lo acontecido), evitando así que los saberes de esta ciencia se tornen significativos y valiosos para los estudiantes, a propósito Carretero, Pozo y Asensio mencionan *“durante muchos años han abundado las críticas a la enseñanza tradicional. Parecía estar bastante claro que no debía hacerse. Es decir, debía evitarse la enseñanza memorística, la transmisión de contenidos carentes de significado para el alumno así como*

los programas enciclopédicos” (Carretero, Pozo & Asencio, 1989), en lo dicho anteriormente se explica porqué las Ciencias Sociales en las escuelas pasaron a ser durante muchísimo tiempo unas asignaturas sin importancia, en tanto no daban a mostrar su importancia y su real función.

Debido a todo lo anterior, empezaron a surgir propuestas o empezaron a escribirse textos en donde se mencionaban cual era realmente el verdadero sentido de las Ciencias Sociales en la escuela, es decir a que debe apuntar la enseñanza de esta área, indagando sobre eso nos encontramos con Carretero, Pozo y Asencio “...no conviene olvidar que uno de los objetivos de las Ciencias Sociales debería ser el de proporcionar a los alumnos instrumentos intelectuales que les permitan comprender el presente y los aspectos sociales de la actualidad...”...Desde una visión comprensiva de la enseñanza resulta esencial que el alumno no sólo entienda los conceptos básicos de la disciplina sino también que logre generalizar dichos conceptos a otras situaciones relacionadas con su actividad cotidiana” (Carretero, Pozo & Asencio, 1989, pp. 17 y 20), así vemos que se empieza a dar un giro en la manera de concebir las Ciencias Sociales, ya no se concebían como aquellas que debían enseñar las fechas, los héroes, los símbolos patrios entre otros, y se empiezan a mirar como aquellas Ciencias que debían brindarle a los estudiantes las herramientas para que estos sepan desenvolverse en su contexto sociocultural y utilicen lo aprendido para resolver problemas de su cotidianidad.

Con respecto a lo anterior María Cristina Franco, nos dice que “se concluye que es adecuado formar desde las Ciencias Sociales para la comprensión holística de un mundo complejo, pero a la vez para la comprensión y solución de la problemática local, en contextos predominantemente urbanos; es fundamental estimular procesos educativos dentro y fuera de las aulas, que desarrollen el sentido de pertenencia...” (Franco, 2002),

entonces vemos que ha trascendido esa concepción tradicional de las ciencias sociales en la escuela, retomando un papel más activo e importante en la educación de los niños y jóvenes.

- Este otro tópico está muy ligado al anterior , ya que trata de la poca importancia que se le da a la enseñanza de las Cs en la escuela, porque en realidad no representa un saber indispensable para que los chicos se ubiquen en su contexto y puedan leer los asuntos que se presentan en su cotidianidad. Esa lectura de la poca importancia de las CS la hacen tanto los estudiantes, como los mismos maestros de esta área y los de las otras áreas.
- Un asunto que resaltan los maestros del área es la “interdisciplinariedad” de las Ciencias Sociales, ya que ellos mencionan que estas ciencias facilitan el trabajar interdisciplinariamente, asunto que choca con el primer tópico mencionado, en tanto allá se alude a una enseñanza tradicional de las mismas.
Entonces por lo anterior se puede deducir que está dividido el asunto de la enseñanza tradicional y de la interdisciplinariedad.
- Por otra parte, los maestros mencionan los proyectos pedagógicos, los cuales la mayoría recaen sobre ellos y, esto les permite en la voz de ellos realizar múltiples acciones que dotan a los estudiantes de las herramientas que les facilitan desenvolverse en el contexto en el cual están inmersos. Así dichos proyectos, permiten a los maestros de CS reivindicar de algún modo la importancia de su área, aunque no trascienda a los otros actores del campo educativo.

- Un último tópico que ha sido tratado en asuntos anteriores y, que es algo muy recurrente en lo dicho por los maestros es que ellos conciben a las CS como aquellas ciencias que deben ubicar a los muchachos en el contexto, pero que además de ubicarlo también le crean la conciencia para que realicen acciones y llegar a transformarlo en pro de mejorar sus condiciones de vida y las de sus familias...

8.3.3. Formación de Maestros

De la información recolectada, para esta categoría se obtuvieron dos puntos de vista diferentes, en cuanto a la formación que obtuvieron en sus estudios en la universidad, que para este caso es la Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación.

Los dos puntos de vista, son los siguientes:

- El primero y es el más recurrente, es que manifiestan que existe una gran brecha entre la formación que reciben en la Universidad y la realidad que se van a encontrar en las instituciones educativas en donde van a ejercer, en tanto manifiestan constantemente que ellos se imaginan una realidad muy diferente y cuando van a la escuela se encuentran con situaciones para las que ellos no están preparados, por lo que expresan que la formación recibida no es la más adecuada para las exigencias de los contextos. Por otra parte, manifiestan también que todo lo pedagógico y didáctico que aprendieron en la universidad, obedece a teorías traídas de otros países y no se les hace ninguna adaptación a este contexto, por lo que se vuelven inservibles a la hora de ponerlas en práctica. Es de anotar que esa brecha, ha influido de manera directa en la decepción y desánimo manifestado por los maestros, pues en su proceso de formación no se les muestra la

realidad escolar a la cual tendrán que enfrentarse cuando lleguen al campo educativo a ejercer y, por otro lado también manifiestan tener una gran cantidad de problemas referidos a su paso por la universidad, ya que los vacíos conceptuales son muy grandes, vacíos que giran en torno al conocimiento no sólo del saber disciplinar, sino también del saber pedagógico y didáctico.

Lo anterior trae consigo, que en gran medida la mayoría de los maestros que nos colaboraron en este estudio, estén realizando un segundo pregrado, en alguna ciencia social y, aunque ellos manifiestan que no dejarían de ser maestros, se puede leer en sus palabras que ese segundo pregrado, es como una carta de salvación, en el caso de que en realidad no puedan seguir soportando todas las situaciones a las cuales se ven expuestos...

- El segundo punto de vista y mucho menos recurrente, es en el que algunos de los maestros manifiestan que la universidad le ha dado las herramientas que necesitan para enfrentarse al contexto educativo, sin embargo en lo dicho por ellos no se logra argumentar de manera clara, esta forma de pensar. Pues luego de afirmar lo anterior se encuentran algunas contradicciones en su discurso que permiten cuestionar lo expresado.

En este sentido, se hace necesario referirse a las instituciones formadoras de maestros. Para ello, se retoma a Mario Díaz, quien menciona que *“por lo general, la formación docente en Colombia no ha estado organizada ni orientada de manera articulada, estructurada y sistemática....En la actualidad nos encontramos, pues, con un sistema de formación desarticulado, con muy poca coherencia interna y con una gran ambigüedad en las funciones por niveles”* (Díaz, 1996), pues las recurrentes manifestaciones de los maestros en ejercicio, aluden insistentemente a la existencia de una gran brecha entre la “formación” que

reciben en las Facultades de Educación y la realidad que se encuentran en las Instituciones Educativas. Es de anotar que esa brecha, ha influido de manera directa en la decepción y desánimo manifestado por los maestros, pues expresan que en su proceso de formación no se les muestra la realidad escolar a la cual tendrán que enfrentarse cuando lleguen al campo educativo a ejercer y, por otro lado también manifiestan tener una gran cantidad de problemas referidos a su paso por la universidad, ya que los vacíos conceptuales son muy grandes, vacíos que giran en torno al conocimiento no sólo del saber disciplinar, sino también del saber pedagógico y didáctico.

Por lo anterior, Alberto Martínez Boom, afirma que *“hoy se requiere replantear a fondo la formación del maestro para que ésta no continúe obedeciendo básicamente a definiciones externas a los problemas que le plantea la práctica pedagógica....Si se quiere de hecho afectar y generar otros modos de la educación es necesario partir de las especificidades, de las complejidades que en este momento constituyen el eje de las prácticas pedagógicas”* (Martínez Boom, 1996), por lo anterior, se puede notar que esa preocupación por la formación de los maestros, ha sido pensada por los teóricos y ha llevado a que éstos, no sólo critiquen dicha formación, sino que también lean al maestro en su accionar, accionar que por mucho tiempo y quizás hasta este presente no ha trascendido ni tocado el verdadero sentido de la educación, pues como lo indica Rafael Flórez *“.....el maestro en la escuela no piensa, no indaga por la verdad, no reflexiona, no está acostumbrado a hacerlo, no se desempeña a fondo como ser inteligente... rara vez el maestro plantea o construye un nuevo concepto a partir de conceptos viejos, y mucho menos genera ideas nuevas para su escuela y el gremio. Ni siquiera se le ocurre que tales ideas nuevas pueden existir, y por eso su mentalidad pedagógica es tan tradicionalista. El maestro ha sido formado mas como un deposito de datos, como un almacén de información para transmitir desde su memoria, pero sin capacidad de procesamiento, sin software, ni facilidad de autoprocesamiento ni autocreación”* (Flórez Ochoa, 1986).

8.3.4. Maestro

Hacer referencia al maestro desde un referente de sentido que se construye a partir de los discursos que hablan de su ser como maestro exige plantear una necesaria salvedad en tanto ello constituye un mar de subjetividades que comprende un sentir del maestro desde su formación, desde su experiencia docente y desde las situaciones en las que se ve inmerso en el desarrollo de su labor.

En este sentido será pertinente aludir a un concepto o concepciones de maestro, que desde la voz de quienes como tal ejercen, adquiere múltiples sentidos que si bien guardan coherencia con los roles que la sociedad de hoy le plantea a la figura de maestro y en general a la escuela, así mismo se obtienen tendencias que aluden a una figura de maestro desde una imagen mucho más estable que ha acompañado la concepción de maestro desde los inicios de su labor en nuestro contexto.

Se obtiene así una primera tendencia que se ha denominado **maestro como modelo** y que en la voz de los maestros adquiere el sentido idealístico de aquel sujeto que constituye un referente para los otros, lo cual implica a su vez una labor que se concibe como una misión que se lleva a cabo con amorosidad.

Si bien ésta tendencia en el discurso de los maestros es bastante recurrente en la forma en cómo se concibe al maestro, adquiere una particularidad en tanto se alude desde lo que le falta a su mismo ser como maestros y una significación de su figura y su labor socialmente perdida. Así lo ha expresado un maestro: *“Sí, el maestro hoy ya no tiene la figura que tenía muchos años atrás, no sé uno si uno va cuando uno estudiaba cuando uno estaba en la escuela y hasta en la universidad había un respeto muy grande por el maestro hoy ya no, los*

muchachos ya no ven al maestro como como ese ideal, y ha sido, yo lo he dicho y se lo digo a muchos maestros es culpa de nosotros mismos que la profesión de maestro ha decaído mucho. Se ha perdido como el respeto, esa imagen y ese ideal de que yo quiero ser maestro no la encuentran los muchachos, entonces yo digo que ahí se ha perdido mucho como esa imagen del maestro y el respeto, entonces sí ha cambiado mucho” (Instrumento F1).

Esta visión del maestro como proyector de ejemplo social encuentra aún una mayor reafirmación cuando se indaga a los maestros sobre las razones que motivaron su elección profesional como maestros de Ciencias Sociales, pues sus respuestas están marcadas por una constante evocación sobre la influencia que en ésta decisión tuvieron aquellos maestros que en su etapa primaria y secundaria representaron un ideal a alcanzar. Así, uno de los maestros plantea frente a su elección profesional: *“Yo elegí ser maestro por vocación, yo tuve un maestro de Ciencias Sociales muy bueno, y yo todavía lo recuerdo y digo no es que lo estoy defraudando yo hasta allá no llego todavía, un maestro bueno, es mas hasta en la forma de vestir, de pararse de hablar, de todo entonces yo siempre decía yo quiero ser maestro, y yo cuando me presenté a la universidad yo tenía muy claro primera opción. Entonces yo lo elegí por eso, y mire un maestro como puede transformar la vida de alguien” (Instrumento F1).*

Por su parte, la idea de vocación constituye un aspecto bastante recurrente en el discurso de los maestros, en tanto asumen desde su posición que la vocación es esencial tanto en la elección profesional como en la misma permanencia en el sector educativo pues como lo afirma un maestro *“estar en el cuento sin vocación yo creo que debe ser muy tortuoso” (Instrumento H1)*, teniendo en cuenta con ello que la labor del maestro es asociada constantemente con una labor difícil y decepcionante, por lo tanto la noción de vocación actúa inicialmente como un amor hacia la profesión y finalmente como un acto de resignación.

Así, cuando los maestros afirman que *“muchas veces toca ir a hacer hasta cosas que no están dentro de lo que a uno le toca, o sea ir a orientar también desde la parte humana a los muchachos y muchachas que tenemos a cargo”* (Instrumento C1), no sólo se aceptaría con Saldarriaga que *“aún hoy se sigue exigiendo al maestro no sólo que sea un apóstol, aunque laico, pero también ser un padre, un modelo de virtudes y un pastor de conciencias, que sea aún – en ese concepto clásico de pedagogo - , un pedagogo más que un erudito”* (Saldarriaga, 2003, pág. 282), sino que además surge la necesidad de plantear con respecto a ésta tendencia en el discurso de los maestros que cuando se hace referencia al maestro ideal más como evocación que como realidad, se alude en definitiva a una valoración socialmente perdida.

Sobre la base de ésta valoración socialmente perdida se logrará comprender la reivindicación que los maestros buscan, que va más allá de un reconocimiento espiritual presente en la idea del maestro como modelo y que llega a reconocer la necesidad de asumirse como **intelectual**, como sujeto de saber que asume su labor no sólo ligada a la responsabilidad social que ella implica, sino también ligando todo ello a un proyecto de vida que busca constantemente el sentido de lo que hace y para que lo hace, y por ello asocian a ésta visión de maestro características como: transformador, investigador, reflexivo.

De igual manera hay que resaltar, desde el discurso de los maestros, que otro de los aspectos que le permiten pensarse como intelectual no sólo se da sobre la base del saber pedagógico, sino también a través de la relación que se establece con el saber disciplinar, así se logra percibir desde la voz de los maestros múltiples inquietudes, cuestionamientos que dan cuenta de algunos procesos de reflexión en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela y sus posibilidades transformadoras de realidades, haciendo hincapié en la necesaria vinculación que se debe establecer entre las Ciencias Sociales y los contextos socio – culturales en los que se lleva a cabo la labor pedagógica.

Sobre este planteamiento los maestros están reconociendo un ideal del ser que se constituye en aquello que por una parte pretende responder a las expectativas y asignaciones que socialmente recaen sobre la figura del maestro, y por otra, busca una reivindicación para el maestro desde el saber, una visión que rescata al conjunto social de los maestros, más allá de las problemáticas que los caracteriza socialmente, como sujetos autónomos, reflexivos, inquietantes, constructores de conocimientos y transformadores de las prácticas.

No obstante, y aunque se reconoce que la investigación, la escritura, la lectura, el consenso, el disenso, constituyen acciones propias del maestro intelectual en su labor pedagógica, se ha reconocido fehacientemente a través de diversas expresiones que tales acciones se ven limitadas en muchos sentidos, tanto por las dinámicas institucionales, como por las exigencias culturales y los contextos socioculturales en los cuales se ejerce el oficio. Así lo expresa uno de los maestros cuando admite que: *“...hasta el día de hoy poca investigación de la práctica y menos escrita”* (Instrumento C), incluso una de las maestras llega a admitir en su momento su apreciación frente al ejercicio escritural que debe llevar a cabo un maestro intelectual, de la siguiente forma: *“...lo que hoy escribo no me servirá en el futuro en cuanto a educación se refiere... creo que la escritura no es la única ni la mejor manera de formarse”* (Instrumento E).

Aunque habrá que hacer alusión a un aspecto que se considera fundamental en la definición del intelectual y que es pasado por alto en las apreciaciones de los maestros, este tiene que ver con la conformación de comunidades académicas y su importancia en la construcción, reconstrucción, de-construcción del conocimiento, logrado ello a través del diálogo y la confrontación que por ello se ve posibilitada. Una ausencia en el discurso que habla de las dificultades de ello en las prácticas, sobre lo cual se podrá comprender la actitud de los maestros

frente al trabajo colectivo, y por su parte constituyen islas en las que la construcción del conocimiento se da de forma individual.

Así, se admite que aunque se alude a una tendencia en la significación del maestro como intelectual y las acciones que éste debe llevar a cabo en el ejercicio docente para asumirse como tal, se reconoce dentro del mismo discurso que dicha significación se da con mayor fuerza en el plano de lo discursivo que en las mismas prácticas.



9. EL ENCUENTRO CON EL OTRO Y SU LECTURA

Se ha conocido con Moscovici que toda representación social es considerada como proceso y como contenido, y que en este segundo aspecto se distinguen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación.

El proceso de investigación llevado a cabo con los maestros participantes y las lecturas constantes que constituyeron el referente teórico a partir del cual comprender aquellas realidades expresas en el discurso de los maestros que reflejan tanto lo individual como lo colectivo, han permitido identificar en la representación social de los maestros, más específicamente en su contenido, aquellas dimensiones a las que alude Moscovici a saber las de actitud, información y campo (esta dimensión es construida por los investigadores), las cuales permiten comprender que el estudio de las RS no plantea ni supone en ningún momento como resultado de investigación una RS compacta y homogénea que aluda bajo concepciones uniformes a un objeto de representación, antes bien, la condición de social de la representación lleva en sí una complejidad inherente que puede llevar en su estudio a condiciones de ruptura, ambigüedad, vacío, contradicción, pero que se constituyen sin más en aquello de lo social que se genera en el individuo bajo diversos matices.

Bajo estos planteamientos, el estudio de las RS de los maestros ha conducido al reconocimiento de una RS que en su contenido se define tanto desde una dimensión de actitud como desde la dimensión de información, ámbitos que por lo identificado en el discurso de los maestros plantean cierta ambigüedad que permiten hacer referencia a una RS que si bien no es homogénea y uniforme, plantea por su parte esa visión que deja entrever aquellos aspectos de la construcción de una representación que no sólo se generan desde el propio objeto

de representación sino que todo lo social confluye en su construcción y que por otra parte permite plantear aquello que con Ibáñez se considera como lo constitutivo y constituyente de una RS.

Hechas estas aclaraciones surge la exigencia de profundizar en aquello que tan someramente hemos denominado como hallazgo en el estudio con los maestros, RS en su dimensión actitudinal y en su dimensión informativa , y que aluden sin más a aquella dicotomía sobre la que se define el ser maestro entre el ser y el deber ser (teoría – práctica), un aspecto que por su significatividad en el discurso de los maestros no es posible eludir en un estudio que pretende identificar la(s) representación(es) social(es) de los maestros de Ciencias Sociales.

9.1 La Representación Social desde su dimensión actitudinal: *El sentir/hacer de los maestros entre los trabajos y los días*

El llevar a cabo este proyecto de investigación, que giró en torno a las RS de los maestros de Ciencias Sociales, permitió desentrañar la primera dimensión de la RS, expuesta por Moscovici y que hace referencia a la actitud, que ha sido definida por éste mismo como la orientación conductual ya sea positiva o negativa, favorable o desfavorable en relación con el objeto de representación y, continua diciendo Moscovici que es la más evidente de las dimensiones.

Hallar ésta primera dimensión, no fue fácil ni mucho menos se tornó evidente, ya que por el contrario de lo que menciona Moscovici, esta dimensión actitudinal, se tornó implícita, en tanto la dimensión informativa actuó como una especie de escudo o de defensa que en primeros momentos dificultó desentrañar la dimensión a la cual se está haciendo alusión en este apartado.

Pero, el hecho de que se diga que esta dimensión, no se presentó de una forma tan evidente y, teniendo en cuenta cómo la define Moscovici, podemos hallar una explicación y, es que se debe tener presente que esta investigación, no está haciendo énfasis o no tiene como centro de estudio, un objeto externo al ser humano, es decir no queremos develar la RS del conocimiento, ni de la escuela, sino que se pretende desentrañar la RS de un ser humano, ligado a su profesión y a la forma como éste se lee, por lo que desde un primer momento la definición dada por Moscovici para ésta dimensión puede variar o tomar otro matiz, que debe estar presente justo en este estudio.

Recordando que ésta dimensión no fue la más evidente, es preciso mencionar que no existe novedad alguna en el planteamiento que alude a las dinámicas de nuestro sistema educativo y las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo, en términos de lo contradictorio, de lo incoherente y dificultoso que representa en nuestro contexto la labor educativa, situación en torno de la cual el maestro entra a significar su oficio y su valor dentro de la sociedad en la cual se encuentra inmerso. Es a partir de allí o desde esta perspectiva que se alude a dicha dimensión actitudinal, en tanto el maestro elabora su propia representación sobre la base del sentimiento que en sí mismo genera aquella práctica educativa, pero si consideramos que las condiciones bajo las cuales se da dicha práctica son poco gratificantes en tanto no responden a las exigencias de las realidades educativas, se encuentra una significación de un maestro que no encuentra el sentido de su labor y que por su parte se encuentra limitado, en muchos sentidos, para responder a los retos que plantean las nuevas realidades educativas.

Así, en esta dimensión actitudinal se inscribe un maestro, que se siente frustrado, aburrido, decepcionado, subvalorado y a veces hasta impotente a la hora de saber cuáles son sus verdaderas funciones en la escuela y en la sociedad, porque hay una serie de variables que han incidido directamente en ese sentir del maestro, que lo han hecho sentir de la manera anteriormente descrita, pero que finalmente

designa un ser y no un deber ser del maestro, un ser por lo tanto real, no imaginado ni utópico y, un ser sobre el cual hay que trabajar, tal vez para que deje de ser.

Ahora bien, para ampliar esta categoría, se hace necesario traer a colación, otra forma de entender el término actitud, en tanto nos brinda un elemento muy importante, para poder comprender de forma clara, el porqué los maestros de Ciencias sociales, elaboraron la dimensión actitudinal de su representación social de esta forma y no de otra.

Entender que la actitud se ubica en el plano de las respuestas, es decir que tiene que haber una situación a priori que la produzca, nos brinda justo ese elemento importante, al que anteriormente se hacía referencia, en tanto nos invita a profundizar, en esas situaciones a priori que han intervenido o que han influido en la construcción de esta primera dimensión que se tornó difícil de hallar, porque su pretensión era quedar escondida, pero gracias al análisis del discurso y a los primeros instrumentos aplicados (1,2 y 3) se pudo llegar a ella para definirla.

Dichas situaciones a priori, se pueden encontrar sin lugar a dudas en el marco de la escuela y todo lo que tiene que ver con sus funciones en ella (función del maestro), sus dinámicas y lo que la rodea, pero también en lo que concierne a su proceso de formación como maestro en la universidad, lo que está relacionado directamente con los asuntos pedagógicos y didácticos.

Entonces, se hace necesario indagar, con más profundidad esas situaciones antes mencionadas y, esta información nos la brinda las categorías elegidas, con su respectivo análisis e interpretación.

Así, en un primer momento y quizá como uno de los factores más incidentes en la construcción de esta dimensión encontramos a lo que en este estudio

denominamos el contexto institucional, que desde sus diversas aristas, ha contribuido a que esta situación se presente.

Dentro de esas aristas del contexto institucional encontramos la relación maestros-administrativos, que en la mayoría de los casos se tornan espinosas y difíciles, porque se le pide al maestro realizar otras actividades, a saber, diligenciamiento de formatos, el mantener a los estudiantes en un total disciplinamiento, el encargarse de otros asuntos que impiden que el maestro se centre en los aspectos primordiales de su labor, como lo son el proceso de enseñanza y aprendizaje y quizá el más importante que es el de la formación, ello lo que provoca es que el maestro se sienta frustrado porque sabe dentro de sí que no está cumpliendo con sus verdaderas funciones dentro de la escuela y, que eso no era lo que él quería, en tanto ellos tenían otras expectativas a la hora de elegir ser maestro.

En un segundo momento, se encuentra en la relación maestro-maestro otro aspecto limitador, que es resaltado por uno de los maestros de la siguiente forma: “...y lo otro pues que es ya la parte de los mismos colegas de trabajo y es que hay algunos que lo ven es como un empleo y entonces lo que hacen es que van dan su clase y ya y realmente uno no sabe si la preparan o no porque a veces mandan a los estudiantes con un libro a que dicten, a que los mismos estudiantes hagan la clase...” (Instrumento A1)), lo anterior, produce un cierto desconcierto en los otros maestros e imposibilita que se conformen comunidades académicas en las Instituciones educativas, por ello es que se pueden ver como seres aislados dentro del campo educativo.

Por otra parte, se logra identificar en la voz de los maestros ciertas reacciones frente a los padres de familia quienes ven a la escuela como una “guardería” y al maestro como un niñoero, sobre el cual recae toda la responsabilidad de sus hijos, pero no como apoyo a la formación de los estudiantes, sino como si fueran los

únicos responsables de la formación de los niños y jóvenes, deshaciéndose así de su responsabilidad, ya que matriculan a sus hijos en la escuela y no vuelven a mirar cómo van en el proceso, a saber nos dice un maestro *“hay padres que ven al colegio a la IE como una guardería para los estudiantes porque ellos van y lo matriculan y no se vuelven a aparecer ni para reclamar las notas, entonces ahí lo que se le está dejando al docente es como la custodia de unos muchachos por un periodo de seis horas cada día cinco veces a la semana y entonces no lo ven realmente como esa idea de formación que hay ahí detrás”* (Instrumento A1), he aquí otro elemento que entra a engrosar las situaciones a priori que han generado el componente actitudinal. De otra parte y quizá uno de los aspectos más importantes que aportan a la dimensión actitudinal es el “no querer estudiar o aprender” de los estudiantes, quienes en voz de los maestros están interesados en otros asuntos diferentes a los académicos, pero importantes para ellos, lo anterior lleva a que los maestros se sientan desmotivados en tanto los estudiantes son su principal interés junto con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así mismo, se halló la incursión en el campo educativo de otros profesionales no licenciados, situación que también genera un sentimiento de inconformidad en los maestros, porque sienten que dichos profesionales están irrumpiendo en su campo, y además aseguran los maestros que a esos profesionales no les interesa en la mayoría de los casos los asuntos formativos, ya que dicen estar ahí porque no encuentran trabajo en su campo de estudio, miremos que nos dice un maestro *“...los licenciados son más humanos se interesan más por la situación del estudiantes , por el contexto por ese tipo de cosas”... , “ a los otros profesionales, si este estudiante no le responde académicamente de malas, o sea hay no pesa si ese estudiante tiene una problemática, si hay unos antecedentes sociales que han generado en ese estudiante un manejo negativo pues o una respuesta negativa a esas áreas...”*(Instrumento D1).

Otro aspecto fundamental en la creación de esta dimensión, es el poco reconocimiento y valor que tiene el área de ciencias sociales en la escuela, en tanto como lo manifiestan algunos maestros, es una de las áreas que los estudiantes no pueden perder, ya que para los directivos son más importantes las otras áreas, a saber anota un maestro que *“lo otro es con la parte administrativa es hacerle entender que el área de CS no es un relleno lo mismo que la ética o como dicen ellos eso lo da cualquiera, porque aquí y en muchos colegios le dicen a uno entonces usted de eso, no entonces es como el choque con ellos, yo a veces choco mucho con los directivos en cuanto a que las cosas no son como ellos creen que son sino como deben ser”*(Instrumento F1), así se observa que los maestros también se ven subordinados en cuanto a su saber específico, en tanto esta área del conocimiento en muchas de las instituciones educativas, es vista como un área de relleno y como un área poco importante en la formación de los chicos, porque ha sido enseñada de una manera tradicional, lo que ha hecho que pierda importancia, como lo menciona un maestro *“Uno ve que los estudiantes necesitan de las ciencias sociales, y cuando a un maestro le preguntan “profe ¿para qué me sirve eso?” muchos se sienten o muchos nos sentimos corchados, no debería de ser así, uno debería explicarles porque son importantes las Ciencias Sociales, que es lo esencial, pero nosotros tendemos a volver las Ciencias Sociales en Geografía e Historia y no profundizamos”* (Instrumento G1), ello deviene en una pérdida de sentido del área en las instituciones educativas y por ende en el sentimiento de insatisfacción de los maestros.

Por otra parte, se encuentra que los maestros presentan grandes vacíos en el campo pedagógico, ya que este es reducido al innovacionismo didáctico, confundiendo así la pedagogía con la didáctica, lo que incluso habla o más bien interroga su proceso de formación como maestros. Con respecto a dicho proceso de formación los maestros expresan que existe una gran brecha entre la formación recibida y la realidad que se encuentran en la escuela, en tanto no se les hace

consientes del sinnúmero de dificultades y de avatares que van a encontrar en ella, es decir no se les aterriza y se les permite crearse escuelas ideales, que en el sector oficial es muy difícil de encontrar, así lo expresan los maestros *“Cuando uno está aquí en la universidad tiene una visión muy diferente de lo que va a hacer allá, o sea allá se va a encontrar uno con infinidad de problemas y casi el mismo medio lo va absorbiendo a uno, a lo último se convierte uno en un obrero de esto”* (Instrumento C1), *...”...Lo que pasa es que hay una distancia muy grande y eso siempre se ha dicho entre la universidad y la realidad por que por ejemplo aquí la universidad te enseña desde las diferentes didácticas eh y desde los diferentes campos o desde las diferentes materias unos fundamentos teóricos cierto que uno con la práctica profesional que empieza a hacer ya finalizando el ciclo universitario trata como de llevar a la realidad pero yo digo que hay un salto y es en el siguiente que por ejemplo la universidad no te enseña a que en un momento determinado vos tenés que interrumpir tu clase porque a un niño le dio nauseas por qué no almorzó el día anterior , ni pudo desayunar ni ir almorzado al colegio, entonces eso te frena una clase en un momento determinado y vos ahí no tenés plan B como para decir listo los muchachos se van a quedar aquí y entonces yo voy a atender este muchacho”* (Instrumento A1), así se observa que esa realidad, toca a muchos de los maestros del sector público y que entra a determinar esta dimensión.

Por último y no por ello menos incidente, se encuentra el contexto sociocultural, el cual enmarca muchas circunstancias que interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dichas circunstancias son tanto económicas, como sociales, culturales e interfieren más de manera negativa que positiva, en tanto actúan como barreras o limitantes que impiden a los maestros centrarse en asuntos formativos y les exigen actuar como mediadores en algunas ocasiones.

Las condiciones antes mencionadas, entran a conformar ese contexto general en el cual se empieza a fundamentar y originar la representación social de los

maestros de ciencias sociales, y en especial esta dimensión actitudinal, porque no se puede olvidar que las RS y por ende sus dimensiones nacen por condiciones particulares y en momentos determinados, por lo que se hace indispensable estudiar dichas condiciones, para así poder comprender ese origen.

Así, se observa que en realidad son muchos los aspectos que han aportado para que los maestros de ciencias sociales, hayan construido esta dimensión actitudinal de esta manera, es decir que se conciben como seres aburridos, decepcionados, frustrados y subvalorados , ya que ello hace parte de lo afectivo, del sentir, de lo que está más cerca , pero todo lo anterior no debe convertirse en algo inamovible, pues hay otras situaciones favorables y positivas que pueden entrar a cambiar esta dimensión actitudinal, o por lo menos a darle otro matiz y así ese sentir de estos maestros se torne de otra forma y en realidad puedan encontrar satisfacción a la hora de desenvolverse en el campo educativo.

9.2 Representación Social desde su dimensión informativa: El *pensar/decir de los maestros, el discurso frente al otro*

El proceso de investigación llevado a cabo con los maestros participantes, ha permitido identificar una segunda dimensión o parte constitutiva de la R.S que los maestros han elaborado en torno a los significados y sentidos de sí. Esta dimensión se ha denominado desde la Teoría de las R.S como una dimensión de información que constituye para el contenido de la Representación una particularidad propia de los maestros que se elabora básicamente a través del discurso que sustentan y que en el proceso de investigación se hace evidente sólo a través de los instrumentos de recolección de la información (Información obtenida en el marco del proyecto e instrumentos 4, 5 y 6), los cuales a su vez arrojan múltiples pistas que permiten aludir en esta dimensión al discurso que sustenta una significación del maestro en tanto intelectual, constituyendo ello una

elaboración que se da desde la opinión en tanto formación discursiva del grupo de maestros que se instaura en la acción comunicativa tanto dentro del grupo social al que se pertenece como fuera de él y constituye sin más aquella dimensión de la R.S de los maestros de Ciencias Sociales que pretende responder a las expectativas y asignaciones que socialmente recaen sobre la figura del maestro.

No obstante habrá que plantear que aquella dicotomía a la que se ha aludido en apartados anteriores (ser – deber ser) y que atraviesa la R.S identificada, no queda ausente en ésta dimensión, antes por el contrario se hace más latente y de ello dan cuenta los maestros cuando realizan planteamientos como que la investigación constituye una acción esencial desde el ejercicio docente para constituirse como maestro intelectual, pero a su vez se reconoce que “...*hasta el día de hoy poca investigación de la práctica y menos escrita*” (Instrumento C1). Incluso, si se admite que la acción investigativa exige constantes prácticas de lectura y escritura como aquella que afirma que “...*Un maestro intelectual debe leer muchísimo y producir textos de excelente calidad*” (Instrumento I), se llegaría a un punto conflictivo en el discurso de los maestros cuando se afirma que la práctica de la escritura es poco frecuente en el ejercicio docente y por su parte afirma una maestra que “...*lo que hoy escribo no me servirá en el futuro en cuanto a educación se refiere... creo que la escritura no es la única ni la mejor manera de formarse*” (Instrumento E).

Ahora bien, estos planteamientos representan argumentos sobre los cuales se sustenta aquella relación que se ha dicotomizado entre el ser y el deber ser del maestro, o si se quiere ver así entre la teoría y la práctica, una constante en las expresiones de los maestros que actúa como acción justificadora sobre las consideraciones hechas en la dimensión del maestro como intelectual en tanto constituye una significación que se da sólo desde el orden de lo discursivo, apuntando en gran medida a ese deber ser del maestro, concepción que en nuestro contexto se inicia con el movimiento pedagógico en Colombia.

Desde esta perspectiva será posible y necesario comprender que la dimensión a la que se alude del maestro como intelectual en tanto práctica discursiva se ubica en el plano de lo que se entiende como el deber ser otorgado social e históricamente a la figura del maestro. Por lo tanto se ha entendido bajo las expresiones de los maestros que la dimensión que apunta a considerarlo como intelectual, caracterización inherente a su ser, comprende principalmente acciones de investigación y reflexión sobre la propia práctica, acciones que si bien han sido reconocidas como poco frecuentes en la labor docente, se consideran fundamentales en el ámbito discursivo que permite hacer referencia al maestro.

Ahora bien, se ha reconocido una dimensión de la RS del maestro como intelectual pero habrá que entender que ello se da sobre la base del reconocimiento que sobre sí mismos tienen como portadores de un saber, saber que se instaura en el campo de la pedagogía y que da cuenta de una serie de nociones, teorías, discursos y métodos que han permitido la construcción de un saber teórico y práctico, aunque será necesario advertir que las expresiones de los maestros dan cuenta de una concepción de pedagogía un tanto difusa, ambigua y sin un horizonte de comprensión lo suficientemente claro, incluso habrá que anotar que cuando se pregunta por lo que ha de entenderse por pedagogía sólo se logran obtener dos respuestas de ocho y alguna observación que realiza un maestro frente a la complejidad que entraña tal ejercicio de conceptualización, lo cual permite plantear varios cuestionamientos sobre lo que los maestros advierten en su caracterización como intelectuales.

Sin embargo, el ser portador de un saber se constituye para los maestros en condición necesaria y quizá suficiente en su caracterización como intelectuales, saber que así mismo les ha permitido identificarse en la amplia trama social y distinguirse de otros grupos sociales u otros profesionales de diversas áreas del conocimiento. Así, un aspecto de suma relevancia en el discurso de los maestros

que conforman el grupo con el cual se realiza la investigación, está relacionado con aquello que hemos llamado pedagogía como distinción. Es posible entrever en las expresiones de los maestros que el saber pedagógico realmente constituye un saber de identidad en tanto les permite constituirse como grupo homogéneo a través de una práctica discursiva, la cual sustentan y a través de la cual se establecen códigos o lazos comunicativos entre los integrantes del grupo, un aspecto que si bien se acepta como de distinción es porque a su vez los identifica, y en este caso los maestros han sido lo suficientemente enfáticos cuando se menciona la inserción de profesionales de otros campos en la educación, pues sólo cuando ésta realidad presente en nuestro sistema educativo se plantea para la discusión o simplemente para la opinión surgen expresiones como: *“... la cuestión es darnos nuestro lugar, ¿cierto?, si yo me gradué licenciado de Ciencias Sociales yo me debo dar este lugar, ¿desde dónde? Desde el mismo conocimiento de mi área como tal y desde la misma implementación de la parte de la pedagogía en el funcionamiento de esa área, ¿cierto?, ahí en esas dos partes, lo que es el conocimiento específico de mi área y lo que es el saber pedagógico ¿debe estar vinculado para qué?, para yo ganarme ese espacio frente a un profesional”* (Instrumento B1). Así se aceptaría con Bourdieu que *“los sujetos se diferencian por las distinciones que realizan en las que se expresa o se revela su oposición”* (Bourdieu, 1998).

Así, se llega a plantear que la dimensión de lo intelectual constituye una elaboración que se da más que desde lo afectivo o experiencial que entraña la labor docente en el sentir del maestro, es desde una dimensión mucho más objetiva que si bien se construye desde una visión del deber ser del maestro, es una producción que surge en el ámbito de las interacciones entre los individuos y dejan entrever que la construcción de una representación no sólo se genera desde el propio objeto de representación sino que todo lo social confluye en su construcción como factor determinante.

En este aspecto y sirviéndonos del análisis discursivo que ha posibilitado ver la situación contextual en la que se construyen los significados, es posible identificar que la dimensión del intelectual presente en la RS de los maestros de ciencias sociales adquiere sentido desde diversos ámbitos de los cuales se nutre tal concepción y con los cuales el maestro establece contacto tanto a través de las lecturas y las diversas conversaciones, como mediante el trabajo académico que implica su proceso de formación y su práctica docente.

En nuestro contexto se inició hace ya varias décadas el movimiento pedagógico que busca recuperar al maestro como ejercitante de un saber, como intelectual de la pedagogía y a su vez como constructor de saber pedagógico, un maestro que reflexione su práctica y empiece a hacer de ella una experiencia con sentido. Se inicia así una lucha que si bien busca recuperar al maestro en su condición de intelectual, parte de un principio de realidad que reconoce múltiples tensiones, vacíos y contradicciones en la práctica social llevada a cabo por el maestro, a partir de lo cual se quieren impulsar las transformaciones necesarias. Pretensiones a partir de las cuales se intensifica un trabajo teórico que deposita en la figura del maestro visiones que apuntan a su reconocimiento y recuperación como sujeto de saber, es decir como intelectual, aunque se conserva siempre un carácter idealístico que plantea al oficio del maestro múltiples exigencias y pretensiones que los mismos teóricos reconocen no se alcanzan a llevar a cabo en la realidad que se construye desde la práctica del maestro. Se constituyen así ámbitos desde los cuales se encuentran huellas de influencia sobre la dimensión de intelectual que los maestros identifican en su representación social, influencia que se ejerce a través de un proceso discursivo en el cual el maestro se ve inmerso desde los inicios de su formación docente.

Sobre el reconocimiento de que las sociedades son cambiantes y por lo tanto sus necesidades y expectativas con respecto a los individuos, se plantea la necesidad de que el maestro lleve a cabo un constante proceso de construcción del

conocimiento, es decir un proceso de formación continuada que se fortalece tanto por el saber que le genera su práctica docente, como por las constantes lecturas que realiza y su participación en discusiones y comunidades académicas, que le permitan cualificar su saber y su práctica. Desde ésta perspectiva se entiende la realización del proyecto Recontextualización planes de área que busca recuperar al maestro como intelectual mediante un trabajo académico que surge de la reflexión que el maestro lleva a cabo sobre su propia práctica, un espacio que sin duda alguna movilizó múltiples pensamientos en el maestro y ejerció importante influencia sobre su práctica discursiva en tanto la idea del maestro como intelectual se dio de una manera bastante reiterativa durante el proceso que en el marco del proyecto Recontextualización se llevó a cabo. Impacto que a través de la investigación realizada se evidenció sólo a través del discurso, pues no constituyó objeto de la investigación la observación de las prácticas, aunque se reconoce que a través del discurso manifestamos el sentido de nuestras prácticas.

Así se admite con Moscovici (1979) que “el origen de la información es un elemento a tener en cuenta, pues hay una información que se obtiene del contacto directo con el objeto o con la situación y otra que se obtiene por medio de la interacción y comunicación social” (Moscovici citado por Araya, 2002).

Hechos estos planteamientos se precisa concretar sobre el significado que adquiere esta dimensión desde el discurso de los maestros, pues se reconoce en primera instancia, de una manera bastante generalizada, que algunos de los aspectos inherentes a la caracterización del maestro se encuentran en su ser como intelectuales, investigadores y transformadores, lo cual a su vez conlleva una constante acción reflexiva sobre la propia práctica.

Por su parte, el conocimiento (saber específico y saber pedagógico) adquiere un valor esencial en la caracterización del maestro como intelectual, en tanto su responsabilidad frente al conocimiento se materializa a través de *“la constante*

búsqueda y retroalimentación de eso que conoce, la lectura constante y la edificación de su pensamiento” (Instrumento E), así mismo admite otro maestro que la construcción del conocimiento debe contribuir al cambio de paradigmas, considerando así que *“el conocimiento no es absoluto y que cada sujeto es agente activo de su propio conocimiento”* (Instrumento B), por lo tanto se plantea que la pregunta por el conocimiento debe ser una constante en el pensarse como intelectual.

Entre otros aspectos que los maestros atribuyen en la dimensión que habla del maestro como intelectual, la formación académica constante y continua es fundamental en tanto brinda la posibilidad de generar espacios de discusión y generar actitud crítica, aunque esta condición en muchos de los maestros se encuentra bajo la denominación de actualización o capacitación.

Ámbitos desde los cuales adquiere sentido la dimensión de la RS de los maestros de Ciencias Sociales que alude a su caracterización como intelectuales.

9.3 Des [encuentros] entre las dimensiones: *Dicotomía entre sentir/hacer – pensar/decir*

Después de conocer la dimensión actitudinal y la informativa de la RS de los maestros de ciencias sociales, se hace necesario desentrañar o más bien construir el campo de representación, que desde la teoría de las RS realizada por Moscovici constituye la ordenación y jerarquización de los elementos que constituyen la RS, ó como el mismo autor agrega es cómo se interpreta (la interpretación la realizan los investigadores), entonces hay que construir dicho campo, para ello hay que recordar la dimensión actitudinal e informativa, pues la conjugación de las dos, permiten construir este campo.

El campo de representación, en términos jerárquicos, está conformado en un primer lugar por lo actitudinal, es decir esta dimensión es la que mayor peso tiene en la RS de los maestros, aunque no es la más evidente, pues la segunda dimensión, a saber, la informativa actúa como una especie de escudo que imposibilita llegar a la primera; no obstante el análisis del discurso permitió desentrañarla y, definirla.

Entonces, en un segundo lugar, se encuentra la dimensión informativa, que como se ha dicho en apartados anteriores, es la más evidente, ya que hace parte del discurso explícito de los maestros e indica el impacto que tuvo el proyecto Recontextualización planes de área en dichos maestros.

Así, se puede decir que la RS de los maestros de ciencias sociales, se torna ambigua y sus dimensiones se presentan en contraste, es decir la dimensión actitudinal y la informativa apuntan a tópicos diferentes, ya que la primera habla de un maestro decepcionado, aburrido, frustrado y subvalorado, mientras que la segunda apunta a un maestro intelectual e investigador, por lo que se puede interpretar que la primera apunta a un ser del maestro, a un ser que ellos no quieren mostrar y, la segunda apunta a un deber ser, un deber ser que parte de la literatura pedagógica y de los planteamientos del movimiento pedagógico, pero su trascendencia no ha sido tan notoria en el accionar de los maestros de ciencias sociales en la escuela, ni tampoco en los maestros de las universidades, que son los que forman a los futuros maestros, por lo que mucho menos esa idea (deber ser) ha tocado a los maestros en formación, que son quienes a fin de cuentas van a las escuelas a ejercer el papel de formadores.

Algo que se puede resaltar, es que esa dimensión informativa, brinda una señal y es que posiblemente pase de ese plano meramente discursivo para instaurarse en el ser de los maestros y llegue ahí, justamente donde está la actitudinal y, pueda

hablarse de otro ser del maestro, con lo anterior no se está queriendo decir que ese fue el proceso que vivió la dimensión actitudinal.

Sin embargo, es preciso decir que el hecho de que los maestros se hagan conscientes de estas dos dimensiones y que una hace parte del deber ser y la otra del ser, puede aportar a la transformación o cambio de esa dimensión informativa a la actitudinal, pues el reconocerlas, puede significar un primer paso para dicho cambio.

Un aspecto que se vuelve imprescindible, es que ese deber ser, pero bajado al plano de la posibilidad, llegue a las aulas de clase de las Facultades de Educación, y paso a paso se convierta en un ser, que toque y que defina a los maestros de todas las instituciones educativas.

Obviamente, no se pueden olvidar, todas esas situaciones que se mencionaron en la dimensión actitudinal y que aportaron a su construcción, sin embargo ellas no se pueden convertir en situaciones inamovibles e incambiables, porque sería desconocer el carácter cambiante de nuestra sociedad y de nuestros tiempos y, desconocer también la capacidad de los hombres para saltar las barreras y obstáculos que se le presentan.

Así, se habla de un encuentro de estas dos dimensiones, en tanto ambas hacen parte de esa RS del maestro de ciencias sociales, así la primera, es decir, la actitudinal se torna oculta y quizá más arraigada y resintiéndose al cambio, mientras que la otra, la segunda, a saber la informativa, se torno más evidente, tal vez porque ese discurso fue recurrente en las voces de todos los asesores del proyecto Recontextualización planes de área. Entonces ese encuentro, es en términos de que ambas dimensiones, están directamente influenciadas por el contexto (uno más desalentador y el otro más académico), contextos que

aunque tocan a los maestros, no son generados por ellos (maestros de instituciones educativas), pero de igual forma entran a jugar un papel decisivo en la construcción de las dimensiones.

Ahora bien, hablando en términos de desencuentro, se puede decir que éste, se da en la medida en que de las dos dimensiones, la actitudinal prefiere estar escondida, aislada y oculta, para así poder protegerse y no hacerse visible a los ojos de los otros, quizá para no convertirse en un blanco para posibles cambios y transformaciones; mientras que la informativa, es más evidente, ya que aparece latente en el discurso de los maestros y se convierte en una especie de escudo para disfrazar u ocultar justo esa primera dimensión, pero no podemos olvidar que solo está presente en el discurso.

Aunque las prácticas de los maestros no fue nuestro objeto de investigación, sus discursos y su análisis, permitieron percibir que la dimensión actitudinal, se mantiene ahí latente en dichas prácticas y que de una manera, aunque no sabemos qué tan directa, guía el quehacer del maestro en la escuela.

Entonces, el campo de representación, está conformado por esas dos dimensiones ya tan mencionadas, que se presentan en términos de contraste, pero también de posibilidad, en tanto la dimensión informativa, se muestra como un reto para los maestros de ciencias sociales, ya que ahora se debe trabajar para que ese maestro intelectual al que se hace alusión en esta dimensión, se convierta en un ser, que no sólo esté presente en el discurso de sus maestros, sino también en su quehacer, es decir en cada una de las acciones que los maestros de ciencias sociales lleven a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último y, para que quede más claro el campo de representación, que en si es la misma representación, inscribe a un maestro que en su ser, se siente aburrido, decepcionado y frustrado, porque en su proceso de formación y en su labor ha

sido tocado por un sinnúmero de situaciones que han incidido para que esta situación se presente, pero por otro lado encontramos un maestro que en el deber ser, se define como intelectual e investigador y, esto último se puede leer como un despertar del maestro o como un acto de inconformidad con ese ser y, que puede tender a impulsar su transformación.



10. LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FRENTE A LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LOS MAESTROS

*“La facultad de educación tiene una inmensa responsabilidad con la sociedad,
Pues le compete de manera directa la formación de maestros del país,
Los que a su vez serán los forjadores de las nuevas generaciones.
No existe nada máspreciado en una sociedad culta que sus maestros.
Personas que a más de su calidad profesional sean portadores de una nueva cultura,
Capaces de encontrar los valores esenciales que transformen las condiciones de vida
De los ciudadanos” (Restrepo Cuartas, 1998).*

La posibilidad de hilvanar los discursos que se construyen en torno al maestro plantea la exigencia, en primera instancia, de dirigir la mirada hacia aquella construcción discursiva que en su devenir histórico ha construido la Institución que, por excelencia, es la encargada de la formación de maestros y a partir de la cual se forjan sentidos que desde lo teórico y lo práctico dan cuenta de una concepción de maestro.

Aunque habrá que reconocer que la autonomía de la universidad al respecto, no es total, en tanto se ve determinada por las dinámicas que para el momento determinan el sistema educativo en el país y que sin duda alguna son el fruto de los cambios que viene experimentando la sociedad Colombiana y ante los cuales la institución universitaria no puede mantenerse al margen. Por lo tanto habrá que partir desde lo que la ley General de Educación asume frente a la formación de educadores, ante lo cual se establecen los siguientes fines:

- a) formar un educador de la más alta calidad científica y ética;
- b) desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental de saber del educador;
- c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y;
- d) preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Intentando ser consecuente con lo allí planteado frente a la formación de maestros, ha asumido *“la formación de un nuevo maestro para la educación del ciudadano de bien”* (Franco Timaná, 1998, p. 7), como una demanda de la sociedad hacia la facultad de educación, e incluso lo hace explícito en tanto se afirma que su PEI *“se enmarca en el plan de apertura educativa, en el proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación, en la concepción de modernización del Estado, en el nuevo orden constitucional, en la ley que regula la educación superior, en la ley general de educación, en el plan decenal de educación y en la política de descentralización – autogestión que vive el país a todo nivel y en todos sus sectores”* (Correa Uribe, 1997), exigencias que la institución universitaria no puede eludir sin perder de vista los principios de la formación, aunque se asume ello como un nuevo proyecto educativo que implica por su parte un nuevo concepto de escuela y en consecuencia un nuevo proyecto de maestro desde las instituciones que los forman pedagógicamente.

Entonces para realizar un análisis de las incidencias del proyecto educativo institucional de 1998 de la Facultad de Educación (por que los maestros con los que trabajamos se formaron bajo los criterios de este PEI, aunque éste más que el PEI es una propuesta para su creación), en la formación de los maestros que hicieron parte de este estudio, tenemos que recordar cuál fue la RS que encontramos en los maestros de Ciencias Sociales, en tanto ella nos servirá como

referencia para poder mirar dicha incidencia, ya que estos maestros a través de su discurso revelaron como fue su proceso de formación.

La RS de los maestros de Ciencias Sociales inscribe a un maestro que en su ser, se siente aburrido, decepcionado y frustrado, porque en su proceso de formación y en su labor ha sido tocado por un sinnúmero de situaciones que han incidido para que esta situación se presente, pero por otro lado encontramos un maestro que en el deber ser, se define como intelectual e investigador y, esto último se puede leer como un despertar del maestro o como un acto de inconformidad con ese ser y, que puede tender a impulsar su transformación.

Así y, ya sabiendo dicha RS, podremos mirar como el PEI de la facultad influyó o no en su construcción y también podremos mirar si la administración de aquel momento cumplió con lo escrito en él, por lo que tomaremos algunos de sus apartes para realizar el ejercicio.

Se inicia recurriendo a algo que se plantea en el PEI, en donde se menciona que una de sus funciones es *“propiciar procesos pedagógicos y de reconceptualización, de manera efectiva, de las relaciones institucionales, de su articulación con un nuevo currículo...”* (Correa Uribe, 1997, p. 12), así de entrada, se empiezan a notar inconsistencias, por que como se ha dicho anteriormente a partir de las categorías seleccionadas, los maestros se refieren y con gran recurrencia a su poco conocimiento en lo que concierne a la pedagogía, en tanto por ello tienden a asociarla directamente y a limitarla a la didáctica y, ello aportó un poco a la construcción de la dimensión actitudinal.

Por otra parte, en el PEI, nuevamente se hace alusión a la pedagogía, pero ahora como objeto de la facultad *“La Facultad de Educación tiene por objeto la investigación, producción y aplicación de conocimiento pedagógico para el desarrollo de la educación”* (Correa Uribe, 1997, p. 14), afirmación que está muy

por encima de la realidad, ya que los procesos de investigación de los estudiantes de pregrado de la facultad han sido muy pocos, quizá hasta nulos, debido a la poca inserción de éstos en grupos de investigación, porque hay poca convocatoria o quizá porque dentro de sus intenciones no está la inserción de estudiantes de pregrado. Aquí nuevamente hallamos otra inconsistencia, que muy a nuestro pesar apunta hacia el conocimiento pedagógico, que “debería” ser el saber que sustente las prácticas de todos los maestros. Continuando con la revisión del PEI, encontramos otro objetivo de la facultad, que también está muy ligado a la pedagogía, pero que toca un tema muy importante para el ser maestro intelectual y es justamente la consolidación de comunidades académicas, miremos que nos dice el PEI, la facultad tiene por uno de sus objetivos *“promover la consolidación de una comunidad académica que oriente sus actividades de investigación, reflexión, producción y aplicación hacia el desarrollo del campo teórico y práctico de la pedagogía...”* (Correa Uribe, 1997, p. 14), así, continuamos enunciando otro propósito fallido del PEI y por ende de la administración que lo adoptó, en tanto, dentro del gremio de los maestros y en específico de maestros de las Ciencias Sociales, se torna casi que inexistente la conformación de comunidades académicas, por lo que no es extraño que los maestros se conciban como seres aislados y solos en su ejercicio docente y, debido a ello es que lo planteamos en el lenguaje de la posibilidad, porque es posible conformar comunidades académicas, siempre y cuando los maestros empiecen a caminar por las sendas de lo que implica sentirse y ser un maestro intelectual.

Posteriormente en el PEI, se mencionan algunas de las características esenciales del currículo y, entre ellas que debe tener un enfoque investigativo y practicidad, es decir que debe propiciar la investigación y un vínculo entre teoría y práctica, características que en la voz de los maestros se refutan, en tanto no se conciben como investigadores (porque no fueron formados como investigadores) y muy insistentemente manifiestan que existió una gran brecha entre la formación recibida en la Universidad y la realidad que se encuentran en las escuelas a la

hora de ejercer como maestros, otra razón más para construir esa dimensión actitudinal.

En páginas siguientes, se menciona ciertas actitudes de vida en los maestros y, en una de ellas, hace alusión a la pertenencia social *“que aspira a responder a la reforma que demanda la sociedad y que coloca como eje central del cambio a la educación a través de la formación del profesional de la educación como un ciudadano intelectual”* (Correa Uribe, 1997, p. 27), lo que llama la atención es justamente su última palabra, a saber intelectual, ya que para que los maestros de Ciencias Sociales en nuestro caso, se incluyeran y creyeran en esa idea del maestro como intelectual, se hizo necesario el Proyecto Recontextualización Planes de Área, situación muy extraña ya que un proyecto que duró un poco menos de un año, incidió de forma más significativa en su pensar, aunque no sabemos qué tanto en su hacer, que todo su proceso de formación en la Universidad que como mínimo duró 4 años.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos decir que el PEI o proyecto de él, con el cual fueron formados los maestros que participaron en este estudio, colaboró en la creación de esa dimensión actitudinal, razón por la cual se hacía necesario, el planteamiento de otra propuesta que tendiera a subsanar los faltantes que dejó éste.

Es preciso aclarar que el PEI al que hemos hecho mención, es el único documento oficial de la facultad que tiene que ver con la formación de maestros que se pudo encontrar, después de él encontramos la propuesta de la actual decanatura.

La presente administración de la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia viene implementando actualmente una propuesta que si bien no plantea novedades en el desarrollo teórico del campo educativo, sí representa en el contexto de la Universidad y específicamente en la Facultad de Educación una

mirada distinta que en suma busca propiciar esa recuperación y formación de maestros en tanto sujetos de saber y seres intelectuales.

Si bien el discurso del intelectual apenas constituye el eco que se hace sentir levemente en las aulas de clase de la facultad, aún sigue siendo parte esencial de nuestros discursos pero constituye un fuerte adversario de nuestras prácticas, cuestiones que permiten lanzar algunos interrogantes a la facultad de educación y que plantean una necesaria reflexión para nosotros mismos: ¿Cuál es el impacto de éstos discursos sobre la práctica educativa?, ¿constituirá sólo una grieta más que viene a provocar un aislamiento aún mayor en aquello en lo que se debate la R.S de los maestros, el ser y el deber ser?.

A partir de lo observado en el proceso de investigación llevado a cabo con los maestros de Ciencias Sociales se puede afirmar que el utilizar el saber pedagógico como un saber de distinción, o como el puente entre el saber y la ignorancia, no garantiza que el maestro se haya apropiado de un saber que en sí mismo guarda los principios o si se quiere ver así la filosofía sobre la cual ha de guiarse el proceso educativo. El vacío que se puede entrever en la formación de maestros que lleva a cabo la facultad de educación, es que la Pedagogía denominada saber fundamente toma un valor secundario en el proceso de formación docente y por lo tanto en las prácticas no constituye un saber del que el maestro se haya apropiado más allá de lo que afirman sus discursos, una problemática ya identificada en la actual propuesta de la facultad en tanto se reconoce en el maestro como sujeto de saber una identidad diluida en la que la dispersión de elementos y lineamientos constitutivos de los modos de existencia propios del maestro le han trasladado a campos de saberes específicos, débilmente equipados con lo propiamente pedagógico y su complejidad.

Así se han hecho oír la voces de muchos maestros que desde su labor de hoy plantean el abismo existente entre la formación universitaria y las prácticas reales,

un planteamiento que si bien lleva a cuestionar el proceso de formación, lo hace también frente al proceso de construcción de conocimiento que lleva a cabo la facultad de educación, ello pensado en primera instancia desde su labor investigativa, un campo de acción que ha sido esencial en la producción de saberes pero ante el cual cabe preguntar ¿Cuál es la relación de éstos saberes con la experiencia pedagógica que se da en contextos reales?, ¿la construcción de conocimientos y las prácticas educativas obedecen a unos mismos planteamientos?, o ¿será necesario aceptar con Saldarriaga que el problema tiene que ver con la relación que el maestro establece con el saber, en tanto al maestro solamente se le dan los instrumentos de aplicación de unas teorías que ellos no han producido, teorías que no parten de las particularidades de su labor, teorías que no les atraviesa, que eluden su ser como maestros, en definitiva teorías que han sido construidas por algunos expertos?. En fin, son cuestiones que ponen en entredicho la labor formativa de maestros que ha llevado a cabo la Facultad de Educación.

En este sentido, no solo es necesario formar maestros investigadores, sino que también se vuelve muy necesario, crear un lazo de identidad y pertenencia hacia el pregrado, para que no se presente como una especie de “fuga de producciones y maestros”, que van a dar a muchos espacios menos a los espacios de conceptualización de pregrado.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se propone lo siguiente:

- Realizar una revisión detallada de todos los programas que conforman el componente pedagógico y didáctico de las licenciaturas de la facultad de Educación y, evaluarlos teniendo como referente el maestro que pretende formar la facultad, a partir de allí, realizarle los cambios pertinentes que apunten hacia la formación de dicho maestro.
- Conformar comunidad académica entre los maestros del componente didáctico y pedagógico, , dado que ello podría aportar a la coherencia que

se debe presentar entre todos los programas, ya que se ha notado que es muy poco y tal vez nulo el diálogo que se presenta entre estos maestros formadores, por lo que los espacios de conceptualización apuntan hacia horizontes muy diferentes, desvirtuando así cualquier intención de llegar hacia un mismo perfil de maestro y, provocando también que el campo del saber pedagógico sea considerado por los maestros en formación como “algo” sin importancia, olvidándose así que es ese saber (el pedagógico), es el que brinda la identidad a los maestros.

- En los espacios de conceptualización, podrían abrirse más “espacios”, para la discusión y construcción de conocimiento, porque dichos espacios son muy pocos y más que a la construcción de conocimiento se dedican a repetir lo leído, olvidándose de esa consigna del maestro como intelectual. Es urgente y necesaria la reflexión sobre lo pedagógico, a partir de las teorías que al parecer explican una realidad ya dada.
- Concientizar a los maestros en formación de que el saber pedagógico es el que brinda la identidad como maestros, resaltando así la importancia de éste saber a través de los espacios de conceptualización.
- Tener en cuenta que aquí en Colombia, hay teóricos que han escrito sobre la realidad educativa y no ignorarlos, pues la mayoría de los textos a los que tenemos acceso a través de los maestros, son escritos por otros autores de otros países por lo que sus teorías atienden a otras necesidades. Con lo anterior no se quiere decir que entonces hay que ignorar esos textos traídos del extranjero, pero no hay que olvidar que leer a Oscar Saldarriaga, Olga Lucia Zuluaga y en fin a autores pertenecientes al grupo de historia de las prácticas pedagógicas en Colombia y otros autores colombianos, permitiría tener una mirada más cercana a la realidad educativa de nuestro país.
- Permitir a los egresados de los diferentes programas de la facultad de educación, asistir y participar en los espacios de conceptualización concernientes a la pedagogía y a la didáctica, pues su experiencia podría

aportar nuevos elementos para discutir en clase y también permitiría conocer la realidad educativa en voz de uno de sus principales actores, a saber el maestro. Ello sería una forma muy buena de enriquecer dichos espacios, ya que los egresados continuarían formándose, pero también aportarían el conocimiento adquirido por su experiencia.

Si bien se asume que las propuestas formuladas por las nuevas administraciones responden tanto a una elaboración académica que se da sobre la base de las problemáticas y los ideales que permiten hacer alusión a un proyecto de maestro, ello necesariamente ha de ser un discurso apropiado no sólo desde las instancias administrativas, sino también desde los diversos sujetos que de una u otra forma logran mediante sus acciones darle vida a la facultad de educación, entre ellos podríamos rescatar como esenciales a los maestros tanto de cátedra como aquellos vinculados a la universidad, quienes asumidos desde el compromiso que plantea ser formadores de maestros logren trascender el discurso reproductivista y dirigir las miradas hacia la posibilidad transformadora en que se constituyen nuestras prácticas, y ser coherente con el propósito de la Facultad de Educación *“... formar un excelente maestro, equivalente a lograr un hombre culto, íntegro, pluralista, flexible, sensible, crítico, responsable, transformador del medio, tolerante y con pasión por el saber y la enseñanza”* (Relatoría: Reforma académica – administrativa en la facultad de educación, 2005).

Por lo tanto, si la reflexión pedagógica que alude a la idea del maestro intelectual no es asumida y apropiada desde las diversas instancias que estructuran la facultad, cualquier esfuerzo por lograr que los discursos trasciendan al plano de la acción será infructuosa si la misma institución formadora de maestros no es coherente en su accionar.



11. UN EJERCICIO DE-CONSTRUCTIVO

La representación social identificada a través de su doble dimensión permite vislumbrar aquellos “ruidos” de los cuales la teoría educativa no da cuenta, en tanto representan lo contradictorio, lo incoherente, lo caótico y lo complejo del proceso educativo, pero que constituyen la expresión de las realidades educativas desde las vivencias y sentires de los maestros.

En un intento por desautorizar aquello que la teoría educativa ha puesto por universal y que por su parte responde difícilmente a las realidades educativas, se propone llevar a cabo un ejercicio de-constructivo que emprenda una búsqueda por los sentidos que la educación y el mismo ser maestro adquieren en el marco de la complejidad y dicotomía a partir de la cual se define su representación social, como una necesidad de pensar lo educativo en relación de coherencia entre acción y pensamiento, sin desconocer su complejidad inherente.

11.1 Acerca del maestro

Hacer referencia al maestro en nuestro contexto no sólo implica embarcarse en un proyecto cuyo resultado es incierto (teniendo en cuenta que se parte del principio de incertidumbre), sino que plantea la necesidad ya manifiesta de sumergirse en los terrenos movedizos sobre los que se define el “ser maestro”, una categoría o quizá una concepción sobre la que se creen acuerdos que le dan un sentido universal y general que de manera arbitraria atenta contra las particularidades que plantean el carácter diferencial de las necesidades educativas que presentan las sociedades en su devenir histórico.

Pensar la concepción de maestro o más bien los significados atribuidos al “ser maestro” desde la Desconstrucción en el ámbito de las Representaciones sociales del maestro, es tomar por base una filosofía que al nivel del objeto de estudio y que atendiendo a su complejidad, apunta a descubrir, a desentrañar las bases ocultas y a comprender lo esencialmente explícito, dos caras que constituyen y dan sentido a la arquitectura conceptual que sustenta la Representación social del maestro de Ciencias Sociales en nuestro medio educativo. En este ámbito se consideran de fundamental importancia los planteamientos que Derrida expone frente al sentido que adquiere el ejercicio desconstrutivo en tanto “...desautoriza, desconstruye, teórica y prácticamente los axiomas hermenéuticos usuales de la identidad totalizable de la obra y de la simplicidad e individualidad de la firma...” (Derrida, 1997), un argumento que de entrada plantea la posibilidad, y para el presente caso la necesidad de cuestionar, interrogar, volver sobre aquellas concepciones que poco a poco se tornan universales y por tanto carentes de sentido para la experiencia personal y cotidiana de quienes por ellas se ven influidos y en muchos sentidos determinados.

“Digo: libertad, digo: democracia, y de pronto siento que he dicho esas palabras sin haberme planteado una vez más su sentido más hondo, su mensaje más agudo, y siento también que muchos de los que las escuchan las están recibiendo a su vez como algo que amenaza convertirse en un estereotipo, en un cliché sobre el cual todo el mundo está de acuerdo porque esa es la naturaleza misma del cliché y del estereotipo: anteponer un lugar común a una vivencia, una convención a una reflexión, una piedra opaca a un pájaro vivo” dice Julio Cortázar para quien una palabra cliché es aquella que esencialmente ya no transmite ningún sentido, por carente de vida y por el carácter superficial con que se usa. Quizá con ello la reflexión a la que se llama nos lleve a cuestionar no sólo el concepto de maestro como definición, sino sobre cómo el sentido que éste adquiere es encarnado a través de nuestra labor, cómo le damos sentido a esa concepción a través de nuestra práctica, se trata de cuestionar sobre el sentido de

lo que hacemos, cómo lo hacemos y para qué lo hacemos. Una labor que si bien puede suscitar resistencias en sectores del campo educativo, es una cuestión de obligado planteamiento si admitimos con Foucault que *“la labor del intelectual es repensarse”*.

Servirse de la filosofía deconstructiva en un estudio que busca identificar la R.S de los maestros nos puede llevar por caminos inesperados e impredecibles pues *“la Deconstrucción irrumpe en un pensamiento de la escritura, como una escritura de la escritura, que por lo pronto obliga a otra lectura: no ya imantada en la comprensión hermenéutica del sentido que quiere decir un discurso, sino atenta a la cara oculta de éste – y en el límite, a su fondo de ilegibilidad y de deseo de idioma – a las fuerzas no intencionales inscritas en los sistemas significantes de un discurso que hacen de éste propiamente un texto, es decir, algo que por su propia naturaleza o por su propia ley se resiste a ser comprendido como expresión de un sentido, o que más bien expone éste como efecto – y con su legalidad y necesidad específica – de una ilusión para la conciencia”* (Derrida, 1997) que actúa como horizonte de sentido a través del cual es posible y necesario abordar la Representación social del Maestro, como un proceso que abre paso a nuevas formas de pensamiento que potencian la búsqueda de sentido en torno a los constructos conceptuales que sustentan nuestras prácticas.

Siguiendo lo planteado por Marco Raúl Mejía *“La de(s)construcción como la capacidad de ir tras la “huella” que nos remite a un origen que nunca ha desaparecido, que siempre está presente en instituciones, personas, y que requiere ser analizada como proceso de re – significación de la experiencia humana vivida como actor o como institución. La de(s)construcción como la capacidad de colocarme en la inseguridad y en la incertidumbre creando la capacidad de hacerle y hacerme las preguntas que me y le colocan en la posibilidad de abandonar lo que es, para colocarme en un horizonte de construir lo que puede ser”* (Mejía Jiménez, 2006).

Sin las pretensiones de llegar a un concepto unívoco de maestro, se considera de vital importancia aportar algunas visiones y perspectivas que han influenciado teóricamente la conceptualización de maestro.

Para Simón Rodríguez *“Maestro significa en su origen señor o dueño. Los franceses y los ingleses lo conservan en esta acepción. Después se tomó por hábil, por experto en algo y se decía... Maestro de caballería, Maestro de Infantería. Después suponiendo que el que posee un arte o una ciencia, es capaz de enseñar uno y otro, se llamó maestro al profesor. Pero... profesor, es el que hace ver por su dedicación, que se aplica exclusivamente a estudiar un arte o Ciencia. Catedrático es el que comunica lo que sabe o profesa sentado en alto. Maestro es el que enseña a aprender y ayuda a comprender”* (Jáuregui, 2003, pp. 94 – 99), esto desde Simón Rodríguez, aunque valdría la pena observar con mas detalle la concepción presente en las palabras del autor pues de alguna manera abre un horizonte, que siendo bastante amplio, aporta generalidades a partir de las cuales sería posible hablar de maestro, no obstante la amplitud con la que se aborda el sujeto de estudio agota las posibilidades de abordar una concepción actual de maestro que responda tanto a las especificidades de su profesión como a las necesidades socio - culturales de la sociedad en la que desarrolla su labor.

Si se habla de construir un marco de comprensión frente a las Representaciones Sociales del Maestro de Ciencias Sociales sería necesario, en vías a guardar coherencia, superar las generalidades y las concepciones universales que se vienen denunciando por el carácter arbitrario con que abordan las particularidades propias de un contexto y un momento dado. Por ello no sería consecuente sentarse en una concepción de maestro que para el caso es puramente teórica, y en menor medida toca sus posibilidades prácticas.

Existe por lo tanto la necesidad imperante de ahondar en una concepción que se relaciona de manera directa con el desarrollo de la pedagogía en nuestro país y con las características socioculturales que definen los contextos en los que el maestro desarrolla su labor. En este orden de ideas y para lograr una conceptualización coherente con lo que se viene planteando, vale la pena traer a colación la problematización del estatuto epistemológico del maestro que lanzó Olga Lucia Zuluaga y que aporta de manera directa a la construcción de sentido en torno a la concepción de Maestro:

Entre los sujetos que de una u otra manera se relacionan con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya forma de relación designa una opresión cultural que se establece a través del método de enseñanza: ese es el Maestro. (...) Mientras más inferior sea la situación cultural del maestro, le es confiado en mayor medida su oficio metodológico. Pero a pesar de esta existencia instrumental de la Pedagogía en nuestra sociedad, hay que empezar a arriesgarse, en la investigación y en este largo proceso de diálogo (...) En este contexto amplio de la pedagogía, la historia de la práctica pedagógica en Colombia significa en su proyección social, una lucha por rescatar para el maestro y a través del trabajo histórico, la práctica pedagógica. (ZULUAGA; 1999)

Un planteamiento que ha servido de referencia para todo aquel estudio que se remita a la figura del maestro desde las valoraciones que en su doble dimensión le otorgan sentido a su labor: la valoración individual y la social, pues como lo sostuvo Mead cada persona elabora una concepción de sí misma evaluando sus experiencias subjetivas, desde un punto de vista colectivo. *“Si esto es así, lo que un hombre considera que él mismo es, resulta de una reflexión de lo que él cree que los otros piensan de él. La identidad es el resultado de interiorizar las expectativas de los roles que los otros significativos le han otorgado”* (Castillo Guzmán & otros, 2002). No se podrá por lo tanto separar la concepción de maestro del contexto en el que éste desarrolla su labor, así como de ese campo

epistemológico que habla de su formación y de su saber pedagógico puesto en contexto.

Sirva ello como argumento para comprender las bases sobre las que se fundamenta el planteamiento realizado por Zuluaga, en tanto rescata el carácter fundamental de esa visión que la sociedad construye en torno del maestro y como ello influye de manera trascendental en cómo éste se concibe así mismo y desarrolla su labor.

Un aspecto fundamental en el postulado de Zuluaga radica en lo que viene a denominar la *“existencia instrumental de la pedagogía en nuestra sociedad”*, un aspecto sobre el cual es necesario detenerse, extraviarse y emprender de nuevo la búsqueda en torno de esa particular existencia del maestro en Colombia, un camino que sin duda alguna presenta aristas, pero también es un campo sobre el que se plantea una necesaria discusión y porque no, un duro cuestionamiento. Todo ello es lo que implica el pretender construir una concepción de maestro que supere modelos ajenos que son pensados para otros contextos y otro tipo de necesidades educativas que han hecho del acto educativo un proceso que se genera de manera bastante incoherente. Incluso para este caso se plantea como necesario tener en cuenta *“cómo los paradigmas que nos suministra el entorno contribuyen a fijar la referencia”* (Putman, 1990, pág. 71). Constituye, por lo tanto, una construcción que se dirige a rescatar una parte de todo aquello que habla de la figura del maestro en nuestra sociedad, una necesaria reflexión de urgente planteamiento.

El concepto de maestro y el discurso sobre el cual adquiere sentido y de alguna manera se legitima, inspira de por sí un extraño respeto que nos lleva a recordar el pensamiento foucaultiano sobre el discurso del poder donde afirma que *“el discurso está condenado a entrelazarse ineludiblemente con el poder”* (Foucault, 1983), y de manera bastante particular el lenguaje que se teje frente a la

concepción de maestro se encuentra atravesado por relaciones de poder que construyen una visión de ésta figura en tanto factor constitutivo y constituyente de los valores que han sustentado la sociedad en cada momento histórico. De este modo se insiste nuevamente, y de una manera ya bastante reiterada, que la concepción de maestro no sólo se refiere a la que éste construye de sí mismo, sino también a aquellos significados que socialmente se le han atribuido a una figura tan enigmática y fundamental dentro de toda sociedad como lo es el maestro.

A este punto se ha establecido, a manera de preámbulo, algunas consideraciones que si bien constituyen una clara evidencia del temor que suscita la inserción en este campo de estudio, a su vez son aspectos centrales que atravesarán la discusión que aquí se plantea.

Sin duda alguna, toda pretensión por indagar la formación discursiva que da cuenta de determinadas concepciones plantea la exigencia de volver sobre aquel marco histórico que permite enfatizar en la formación como proceso que se relaciona a su vez de manera directa con los principios sobre los cuales se rigen las sociedades en determinados momentos de su devenir.

A este respecto, y luego de una revisión bibliográfica en torno al estudio del maestro en Colombia, se ha encontrado en Oscar Saldarriaga, y de una manera bastante interesante, una postura que aborda los modos de existencia del maestro en Colombia, los cuales ubica bajo las denominaciones de Clásico, Moderno y Contemporáneo, rescatando en alguna medida aquella mirada histórica sobre los modos en que éste sujeto ha efectuado su labor en la sociedad Colombiana, pues sin duda alguna ello abre las posibilidades de construir un marco de comprensión en torno a la Representación social que la figura del maestro presenta hoy.

Pues bien, el autor al que se ha hecho mención plantea una premisa que suscita especial atención en tanto permite abrir el campo para la discusión en torno a los modos de existencia del maestro en la sociedad Colombiana:

La escuela se ha ocupado en formar, para distintos momentos, distintos tipos de ciudadanos – pretendiendo además – cuando han cambiado los fines y los tipos de sujeto requeridos por “la sociedad” -, borrar las trazas de aquellos que se formaban con las matrices anteriores, con el argumento “innovacionista” de que éstas no eran suficientemente modernas, democráticas, cívicas, nacionalistas, autónomas, tecnificadas, etc. (Saldarriaga, 2000).

Premisa bajo la cual, según el autor, se han materializado tres modos de efectuar el oficio de maestro determinado en cada uno de sus momentos por las variables del saber pedagógico y las prácticas culturales, un argumento que se evidencia en la R.S identificada, en tanto responde desde sus dos dimensiones a una identidad social y a una identidad personal que se materializan a través de las prácticas culturales como las condiciones en las que se inserta su labor y del saber pedagógico en su afirmación como sujetos de saber, es decir, intelectuales, elementos de los que se encuentran algunas huellas en los modos de efectuar el oficio de maestro descritos por Saldarriaga (Saldarriaga, 2000).

En un primer momento y retomando algunos de los planteamientos de Martín Restrepo Mejía, el autor avanza en una conceptualización del maestro que ha venido ha denominar **clásico**, partiendo de reconocer la adhesión de buena parte de los maestros Colombianos de fin de siglo XIX con los aportes de la tradición pestalozziana con especial referencia a los manuales norteamericanos que enfatizaban en las técnicas, organización, “métodos”, filosofía oficial de las escuelas católicas que perdura hasta los años setenta de éste mismo siglo. Bajo ésta forma clásica de efectuar el oficio de maestro se rescatan dos puntos esenciales: Uno, su concepción del oficio de maestro como artista – artesano y

cómo apóstol... su profesión nunca debía reducirse a un mero oficio de asalariado o de funcionario, sino vivirse como una misión, un apostolado; El segundo punto tiene que ver con la definición del hombre a formar como una totalidad de materia y espíritu, concibiendo su desarrollo no en un sentido evolutivo, sino como el perfeccionamiento o realización de sus potencialidades y finalidades, lo cual no implicaba una oposición del catolicismo al progreso técnico, sino a la noción laica y liberal de libertad. Bajo esta forma de efectuar el oficio, el maestro es pedagogo en tanto el método sigue siendo el distintivo de su oficio y ello quedó expresado de manera explícita en la llamada Ley Uribe de 1903, ley orgánica de la educación Colombiana hasta 1928: “se deben formar maestros más pedagogos que eruditos”, es decir más artesanos – artistas que teóricos. Por su parte, la pedagogía era el camino hacia la cultura, pero una cultura entendida como civilización, como el toque exterior y visible que distingue a las élites letradas. Las funciones socio – culturales asignadas al sistema educativo “al modo clásico” son: formación de una élite distinguida por su carácter letrado cuando se trata de la instrucción, y en lo que concierne a la formación, se busca la constitución de sujetos con individualidades fuertes, vocación heroica, individualista y competidora. Las tensiones internas al modelo lo llevan a su crisis justo cuando estas funciones dejan de ser útiles a los fines mayores de la sociedad: el individualismo debe ser sustituido por valores de cooperación social... es cuando el Pedagogo – Apóstol debe ceder el paso a un nuevo tipo de maestro – científico.

En un segundo momento el autor hace referencia a un “**modo moderno**” de efectuar el oficio de maestro, momento en el cual la cultura adquiere importancia para los proyectos educativos y lo pedagógico se convierte en medio para los proyectos de la cultura, se concibe la cultura como algo que todos poseen, aunque escindida entre “cultura popular” y “alta cultura”... la educación sigue siendo el camino para ascender por los escalones de la cultura. En el eje de saber del maestro, la pedagogía como Ciencia y Arte de enseñar ha sido sustituida por las “Ciencias de la Educación” las cuales reordenan su objetos de saber en función

del aprendizaje: se ha pasado el foco de atención desde lo que debe hacer el maestro, hacia cómo aprenden los sujetos. Ya no se trata de una mera transmisión, pues el doble interés de las Ciencias de la Educación por los procesos individuales (cognitivos) y colectivos (culturales) de aprendizaje las llevan a asignar roles más activos al sujeto que aprende. Se ha reducido el alcance de la noción de Pedagogía a la Didáctica, en unos conjuntos de procedimientos particulares para enseñar saberes específicos... en el extremo se convierte en Tecnología Educativa... las condiciones, pues, de relación Teoría/práctica, han cambiado para el maestro. Totalmente instrumentalizado, se pretende que el maestro ejerza un saber hecho fragmentos de cada una de las Ciencias de la Educación.

En un tercer momento, el autor plantea un **modo contemporáneo** de efectuar el oficio de maestro que parte de un reconocimiento multicultural que lleva implícita una concepción de cultura como una serie de códigos teóricos y prácticos para producir significaciones, valoraciones, usos y modos de sentir, producidos colectiva e históricamente. Se habla de la constitución de un “campo intelectual de la educación” donde las múltiples posturas y disciplinas sostienen que es la Pedagogía, ahora repensada como “saber pedagógico”, lo que constituye el eje de los procesos de reconceptualización, experimentación y aplicación de los saberes sobre la escuela, de un lado, pero también sobre las relaciones entre escuela, cultura y ciudad. En este momento emerge un proceso de reivindicación no sólo sindical, sino, lo más importante, epistemológica, es decir, de la autonomía de sus saberes frente a aquellos intelectuales de las ciencias de la educación que usurparon su palabra. El saber pedagógico ya no es más una ciencia deductiva ni centralizadora... la pedagogía, en ésta nueva acepción, vuelve a postular una relación de condicionalidad previa, entre la pedagogía y la cultura... la pedagogía es analizada como un dispositivo cultural, y por tanto como una de las múltiples mediaciones de los procesos de comunicación. No obstante, si de un lado el saber pedagógico ocupa un lugar central en relación con las prácticas culturales,

la sofisticación de tal saber aumenta la distancia entre los pedagogos y los maestros de base, y las luchas de éstos últimos por dejar de ser intervenidos, evaluados o sustituidos por los primeros, será una constante en aumento. Es el espacio de una nueva conflictividad entre la teoría y la práctica.

Y de alguna manera ésta conflictividad entre teoría y práctica a la que el autor hace alusión es quizá más compleja de lo que aparenta ser, en tanto la evidencia de estudios teóricos en el campo de la pedagogía ha mostrado notables avances en nuestro contexto, sin embargo valdría la pena detenerse y pensar ¿en que medida este avance teórico logra tener un impacto sobre las prácticas reales bajo las cuales se lleva a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje?, ¿El desarrollo teórico en el campo educativo toca realmente la labor del maestro?, una cuestión que si bien no plantea ninguna novedad, sí pone de manifiesto la piedra angular que nos convoca y nos muestra otra perspectiva a partir de la cual comprender aquello que se ha identificado como la Representación social de los maestros.

Se torna, por lo tanto fundamental, reconocer la posición teórica que el autor postula en torno al oficio del maestro, rescatando una mirada histórica sobre los modos en que éste sujeto ha efectuado su labor en la sociedad Colombiana y como ésta a su vez ha ido acompañando los procesos de transformación de la sociedad, siendo un factor constitutivo y constituyente de los valores que han sustentado la sociedad en cada momento histórico. Vale la pena, entonces resaltar que la recurrencia al marco histórico cultural en que se ha insertado y se ha ido definiendo el oficio de maestro, abre las posibilidades de construir un marco de comprensión en torno a la Representación social que la figura del maestro presenta hoy, como la necesidad manifiesta de mirar cómo se han ido construyendo esas representaciones que definen hoy el “ser maestro”.

A este punto será preciso plantear una doble cuestión que nos puede llevar por dos caminos, que si bien se dirigen a establecer los sentidos y significados que la figura del maestro adquiere en nuestro contexto lo hacen desde perspectivas que responden a fuerzas reguladoras del discurso que se mueven entre el ser y deber ser planteados al maestro como ser social y como sujeto público, una tensión que encuentra una presencia muy marcada en la R.S de los maestros. Sin duda alguna ello nos permite plantear un acercamiento hacia aquello que tantos cuestionamientos ha suscitado en el presente escrito, el maestro y su representación social.

El movimiento pedagógico en Colombia ha planteado en su proceso de construcción una serie de reflexiones en torno a la figura del maestro tal como se hace presente en la realidad educativa. En este caso, Raúl Mejía hace referencia al maestro colombiano como profundamente transmisionista pues afirma que *“...en nuestra tradición cultural el maestro ha sido, fundamentalmente, un repetidor de discurso y de prácticas. Así esa vieja manera de “ser maestro” consiste en una reiteración incesante, carente de preguntas tanto por su sentido como por su mismo que-hacer”* (Mejía, 1990) y aunque ésta caracterización que elabora el autor frente al maestro Colombiano responde a cuestiones que han venido a nutrir una concepción de maestro que relaciona su labor a una experiencia difícil, decepcionante y subvalorada, el mismo autor reconoce al afirmarlo que es necesario reconocer con que maestro contamos para impulsar transformaciones. Pues de alguna forma una mirada sobre el perfil real del maestro colombiano nos permite identificar no sólo una forma de ser hoy maestro, sino que permite a su vez reconocer unas permanencias que subsisten sobre esas formas de ser, hacerse y pensarse como maestro, permanencias sobre las que se descubren puntos contradictorios, descontextualizados que operan sobre la construcción de la imagen del maestro y que legitiman su accionar, su práctica a través de una variedad de discursos que en su mayoría no se corresponden con nuestras particularidades contextuales, ni con el maestro colombiano sobre el que no sólo

es determinante un proceso de formación, sino también esa carga histórica que pesa sobre su figura y que en ocasiones se convierte en una barrera para pensar una figura de maestro que responda a las necesidades socio – culturales y que se posicione como intelectual de un saber que le es propio: la pedagogía.

En este sentido Raúl Mejía avanza en la concepción de Maestro partiendo de reconocer el perfil real del maestro colombiano, impulsando una serie de reflexiones que poseen la intención de que el maestro se recupere como ejercitante de un saber que le es propio y que debe conocer, practicar y desarrollar, en estos planteamientos es posible encontrar de una manera implícita una concepción de maestro que se configura tanto por los procesos de reflexión que éste lleva a cabo sobre su práctica, es decir un ser reflexivo que descubre en sus preguntas la existencia de un saber pedagógico y de una interdisciplinariedad de éste saber, como por la posibilidad de que éste encuentre, en la exclusión histórica y personal, la necesidad y la alternativa de luchar por alcanzar un saber específico que tiene que ver con su práctica cotidiana. El maestro reflexiona de fondo sobre su que – hacer, su sentido, su fin, sus herramientas de trabajo, momento que le exige buscar control sobre el proceso que le permita recuperarse como intelectual de la pedagogía, es decir, como constructor de saber pedagógico.

Según Mejía:

El maestro se constituye en intelectual no en el sentido de trabajo con ideas, sino en cuanto posee un conocimiento de un área específica del saber, esto es el saber pedagógico, entendiendo que tiene en la pedagogía un quehacer concreto y específico: ella es su herramienta principal. Además, como su oficio es la enseñanza o la socialización cultural, debe encontrar los procesos adecuados de tipo didáctico que garanticen una concepción pedagógica que se transforme y se haga cada día, gestando en su interior procesos específicos de investigación que le permitan el desarrollo del saber enseñado y del proceso global con el cual enseña.

Si la condición de pedagogo impone al maestro la necesidad de luchar por reconocerse como intelectual de la pedagogía, también lo debe llevar a reconocerse en la sociedad actual como un ser humano pleno, en el sentido de recuperar su condición de asalariado – largamente ocultada por su condición de apóstol -. Pero no sólo pedagogo y asalariado, el otro elemento que lo dota de identidad propia es el de reconocerse como ciudadano en el sentido de poder participar en la gestión pública, una concepción de maestro que guarda aspectos que reivindican al maestro tanto como sujeto de saber, así como ejercitante de una profesión y como ser social.

El maestro recupera, en este sentido, el medio social, en tanto indaga por la especificidad del grupo social con el que ejerce su actividad pedagógica y reconoce como su interacción no es sólo con el niño sino que a través de él se proyecta un medio social del cual es portador en las más variadas manifestaciones prácticas. Encuentra que aunque el tenga un saber a transmitir – compartir – recrear – construir de acuerdo con su concepción, el niño llega de un medio que tiene su cultura, sus usos lingüísticos y sus conflictos de clase. Inevitablemente se pregunta como va a garantizar el conocimiento de esa especificidad cultural donde desarrolla su quehacer, partiendo de reconocer que su práctica social no es individual ni un simple ejercicio de aplicación de saberes y que en definitiva recupera el contexto como lugar de saber, como práctica susceptible de ser investigada y como espacio a modificar a partir de las prácticas específicas que la escuela expande hacia él. (Mejía, 1990).

Habrá que reconocer las potencialidades que ofrecen los planteamientos de Mejía en tanto rescata elementos fundamentales que reivindican al maestro en su dimensión individual, social y pedagógica en una relación de complementariedad. Sin embargo, a este punto es preciso plantear un cuestionamiento que tiene que ver nuevamente con aquella doble cuestión a la que se hacía alusión con anterioridad, pues entre la dicotomía “ser” y “deber ser”, “teoría” y “práctica”, radica la tensión bajo la cual se piensa la figura del maestro.

Paradójicamente nuestro sistema educativo, las formas de llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje al interior de un aula, e incluso algunos de los elementos constitutivos de la representación de los maestros están sustentados sobre una construcción discursiva que se sitúa en el ámbito del “deber ser” impuesto a la figura del maestro en tanto ser social, sujeto público y sujeto de saber. Con respecto a ello Parra Sandoval reconoce que en torno a la profesión de *maestro* “...se llega a conformar un modelo ideal ético y de la práctica de la profesión fuertemente internalizado por sus miembros y que constituye el pilar ideológico central de su ejercicio. Al maestro se le pide, a través de la imagen profesional que le impone, que desempeñe actividades para las cuales no ha sido convenientemente entrenado. En efecto, en su formación no se han integrado ciertos procesos fundamentales de cambio social que están incidiendo directamente en su práctica.” (Parra Sandoval, 1996, pág. 475) Esta condición resaltada, ya de manera bastante reiterada, podría encontrar de alguna forma un sustento sobre la problemática ya anunciada por Oscar Saldarriaga cuando afirma que “el problema social de los maestros, tiene que ver con la relación misma con el saber” (Saldarriaga, 2008) en tanto al maestro solamente se le dan los instrumentos de aplicación de unas teorías que ellos no han producido, teorías que no parten de las particularidades de su labor, teorías que no les atraviesa, que eluden su ser como maestros (que no toca su hacer y su ser), en definitiva teorías que han sido construidas por algunos expertos, categoría a partir de la cual, el mismo autor alude a la existencia de una jerarquía al interior de nuestro sistema educativo que ubica en la cúspide al grupo de intelectuales que construyen un saber disciplinar, en un punto medio se encuentran los denominados pedagogos (convierten en didáctica lo que los intelectuales formulan como teorías) que formulan teorías educativas que han de ser aplicadas por aquellos que se encuentran en la base de la construcción jerárquica: los maestros, “*sujetos de tercera categoría*” en términos de Saldarriaga.

De allí lo que en algún momento el autor denominó *“carácter instrumentalizador de la pedagogía y del maestro”*, bajo ésta perspectiva se convierte el saber del maestro en el método práctico, aún cuando se le plantean múltiples exigencias que abarcan desde el saber disciplinar y metodológico, hasta problemáticas contextuales que demandan del maestro resolver o llevar a cabo las promesas que la sociedad le hace a los individuos, a su vez hoy se le plantea al maestro la exigencia de ser cada vez más innovador, falso dilema que conlleva en su misma formulación el carácter central de lo práctico y metodológico que en términos de Zuluaga *“designa una opresión cultural que se establece a través del método de enseñanza”*.

Ningún campo como el de la alfabetización ha visto la incesante proliferación de métodos y técnicas, cada cual con su nombre, su corriente y su autor. Reformas educativas o propuestas aisladas de innovación han visto desfilar infinidad de (a menudo mal llamados) “métodos”: los analítico – sintéticos, los sintético – analíticos, los globales, los fonéticos, los onomatopéyicos, el reflexivo – crítico, el integral, el lenguaje total, los inspirados en el constructivismo, los postconstructivistas... En la escuela Norma, igual que en los cursillos y manuales de capacitación en servicio, se ha enseñado a los maestros a recitar autores, corrientes y posturas, y a tomar las propias alineándose a favor o en contra de tal o cual método en boga. (Torres, 2000, pág. 186)

En medio de éstas tensiones se constituye el ser maestro, se construyen esas representaciones sociales que dan lugar a una particular forma de ejercer el oficio de maestro en nuestra sociedad.

11.2 Una mirada de-constructiva sobre el ser maestro

La mirada deconstructiva busca indagar, interrogar, problematizar y en gran medida cuestionar aquella representación del maestro de la cual hablan las

prácticas, los discursos, las imágenes que se proyectan desde el mismo maestro, que éste proyecta a través de su discurso, de su pensamiento e incluso de su accionar. No existe la pretensión de llevar a cabo una mirada fatalista sobre el ser maestro, constituye en definitiva la intención por construir una mirada alternativa, que trascienda los valores absolutos que sobre la figura del maestro se han depositado, éste ha sido sujeto y objeto depositario de ideales, proyectos, sueños que crea la sociedad con respecto al ser social.

Así, se constituye el presente trabajo en un intento por trascender, por resistir, por desconstruir lo que se tiene por universal en los procesos simbólicos de la actividad social humana que conciernen al mismo sentido de ser, hacerse y sentirse maestro bajo un sistema educativo que jalona, a través de su discurso, la presencia de un sujeto ideal*.

En un intento por resaltar la incompletud del ser se plantea la exigencia de repensar, cuestionar la figura de maestro y su representación, como simple ejercicio de reflexión o, yendo un poco más allá, en la construcción o aporte de una filosofía de la educación, nuestras miradas se dirigen hacia el pensamiento

* Iniciar un proceso de búsqueda en torno a la concepción de maestro en las políticas educativas colombianas implica necesariamente dirigir la mirada, en primera instancia, hacia aquel instrumento que determina los principios y finalidades de nuestra educación: la ley general de educación o ley 115 de 1994, allí haciendo uso del término educador se dice que “...es el **orientador** en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”, una concepción que busca la constante vinculación del oficio del maestro con las exigencias que plantea el contexto en el cual desarrolla su labor pedagógica . Por su parte el Ministerio de Educación Nacional en una de sus publicaciones asume que: “El maestro del siglo XXI es un **formador** de ciudadanos, capaz de leer los contextos locales y globales que le rodean y de responder a los retos de su tiempo. Es un **facilitador** que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos” (Hernández, 2005).

Al respecto los lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales presuponen un **docente investigador**, que dinamice diariamente su quehacer pedagógico, que esté dispuesto a renovar sus conocimientos y perspectivas frente al mundo y su problemática. Un maestro o maestra que en compañía de sus estudiantes reconstruya un saber social en el aula. (MEN, 2002, Pág. 48).

Rancieriano esbozado en la lección del *“Maestro ignorante”*. En una extraña afinidad conceptual, que en ocasiones entraña el uso de la metáfora, el autor rescata un modo de ser maestro que en muchos de sus planteamientos se torna contrapuesto, pues si bien, no se trata de un modelo ni mucho menos de un método a seguir, abre la posibilidad de construir una mirada que busca alternar lo posible y lo ideal en una figura cargada de significados.

Será necesario atreverse e incursionar en la filosofía que constituye la experiencia del maestro ignorante, un pensamiento que busca superar la idea de ser un ladrillo más en la pared, una experiencia que no sólo rescata la incompletud del ser, sino que le conduce al abismo de sus propias debilidades, de sus dudas, cuestionamientos que le obligan a repensarse en el sentido de lo que hace, cómo lo hace y para que lo hace, en el sentido de una filosofía del ser que busca generar rupturas significativas que a manera de la desconstrucción permita encauzar la búsqueda hacia el encuentro de sentido. *“Se trata, al fin, de un ejercicio. Pensamiento vivo y en acto. Nada de esquemas, clasificaciones, generalizaciones. Filosofía en acto, gesto de interrogación, irrenunciable, sobre la propia práctica. Experiencia singular que da lugar a un pensamiento singular. Singular por diferente y común, por ser la historia de un maestro y no de un individuo, historia cuya significación no radica en las particularidades de Jacotot, en tratarse de éste y no de aquel maestro, sino de un maestro que encarna en sí mismo todo maestro que quiera servirse de él para preguntarse por qué y para qué enseña y, más importante todavía, para cuestionarse que diablos está haciendo consigo mismo y con los otros cada vez que se viste de maestro en un aula”* (Kohan, 2003, pág. 56).

No existe por tanto la intención de imponer un método a partir del cual leer al maestro, ni mucho menos un modelo que éste deba aplicar en el desarrollo de su labor, no significa pues más que un “pretexto” que abre posibilidades de pensamiento que conducen a la ruptura con aquello que se ha tomado por

universal, con aquello que se impone antes de ser objeto de nuestra reflexión, no es más que la constante oposición con aquello que hemos tomado por verdadero y absoluto. En este sentido el autor lo reconoce al afirmar que constituye *“una experiencia pedagógica que lleva así a una ruptura con la lógica de todas las pedagogías.”* (Ranciere, 2003, pág. 23), una ruptura que se sitúa sobre un campo bastante polémico que sin duda alguna despertará fuertes resistencias por conservar lo que hemos tenido por verdadero y nos confronta a nuestra propia realidad.

Existe en el pensamiento Rancieriano una idea bastante provocadora que va haciendo eco a lo largo de la aventura filosófica que implica sus planteamientos y que para el interés que nos convoca tiene relevante importancia en tanto se relaciona con el principio emancipador, formulado por el autor, y que supone que las personas tengan ganas de franquear la barrera, supone para el maestro una lucha por la autonomía intelectual, una lucha que plantea el pensar por sí mismo y que tiene como punto de partida el principio de la Igualdad entendida bajo la lógica de un sistema inverso que rescata la igualdad de las inteligencias y la constante confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano, rechazando por su parte lo que el autor viene a denominar el *“principio del atontamiento”* comprendido en el marco de *“el mito pedagógico que divide el mundo en dos. Pero es necesario decir más precisamente que divide la inteligencia en dos. Lo que dice es que existe una inteligencia inferior y una inteligencia superior. La primera registra al azar las percepciones, retiene, interpreta y repite empíricamente, en el estrecho círculo de las costumbres y de las necesidades. Esa es la inteligencia del niño pequeño y del hombre del pueblo. La segunda conoce las cosas a través de la razón, procede por método de lo simple a lo complejo, de la parte al todo. Es ella la que permite al maestro transmitir sus conocimientos adaptándolos a las capacidades intelectuales del alumno y la que permite comprobar que el alumno ha comprendido bien lo que ha aprendido. Tal es el principio de la explicación. Tal será en adelante para Jacotot el principio del*

atontamiento” (Ranciere, 2003, pág. 16), principio sobre el cual históricamente se han guiado las prácticas al interior de la escuela y resulta bastante peligroso decirlo, pero sobre la base del principio del atontamiento se legitima el discurso mediante el cual se proyecta y define la institución escolar y de manera bastante paradójica la escuela reproduce la desigualdad por medio del discurso de la igualdad, pues no se debe identificar diversidad con desigualdad, *“la igualdad no anula la asimetría, la respeta y la compensa. La asimetría debe garantizar que ninguna diferencia devenga la sede de una desigualdad”* (Frigerio, 2003), afirma Frigerio.

Bajo esta perspectiva el proceso deconstructivo toma una fuerza mayor, en tanto filosofía que orienta la discusión que aquí se plantea, propone un pensamiento audaz y peligroso, *“ha de inventar un gesto diferente a fin de no dejarse apresar por el poder intolerante y corruptor de la máquina institucional. Ha de ser el filósofo, pensador intempestivo y apátrida, que no se afinca en ningún tiempo y lugar, y entonces se romperá en él el aparato del poder y del saber”* (Derrida, 1997, pág. 8), en principio porque no será posible abordar el mundo educativo y particularmente el ser maestro como estructuras simples, definibles, lineales y ordenadas. La desconstrucción no busca desfundamentar la teoría educativa sobre el maestro, antes bien, habrá que volver la mirada sobre ésta para cuestionarla a la luz de nuestras realidades educativas, se trata de cuestionar aquello que hemos tomado por verdadero y universal y resignificarlo a la luz de la experiencia docente.

11.3 Por un lenguaje de la posibilidad

Si bien será posible considerar que el ejercicio deconstructivo sobre aquellas representaciones que operan sobre la forma de ser y hacerse maestro, abre la posibilidad de construir un conocimiento a través de una resignificación en su

estructura conceptual y que por su parte lleva a encontrar nuevos sentidos a las realidades educativas, éste sólo actuará como medio de resistencia en tanto sea el resultado consciente de un verdadero proceso de reflexión elaborado por el maestro desde su práctica de enseñanza, desde su proceso de formación y desde su asunción como sujeto de saber, una labor que si bien constituye un proceso que implica a su vez resignificar concepciones y visiones del mundo, demanda por su parte una disposición concreta del maestro frente a ésta situación que va más allá de las luchas que se establecen en el orden de lo sindical, sin afirmar en ningún momento desacuerdos frente a éste, incluso habrá que rescatar que la reivindicación laboral contribuye en gran medida a esa reivindicación social tan influyente en la forma en que el maestro asume su labor, sin embargo el presente estudio ha asumido durante todo el proceso de investigación que el maestro logrará muchas de sus reivindicaciones especialmente a partir del momento en que se asume y en consecuencia actúa como sujeto de saber, como intelectual que por el momento se asumirá desde lo que se ha denominado el lenguaje de la posibilidad.

El maestro asumido como sujeto público y como ser social cuya compleja labor constituye la enseñanza, ha librado múltiples batallas en lo que Estanislao Zuleta ha denominado "*campo de combate*", sin embargo las condiciones materiales de existencia han operado de tal forma sobre la manera de asumirse y ejercer la labor de maestro, que nos conduce a asumir con Giroux desde la teoría de la resistencia una reacción contra las teorías de la reproducción, teorías que igualmente se podrían asumir desde la perspectiva Foucaultiana del discurso del poder. En este sentido se asume desde la teoría de la resistencia el surgimiento de elementos de posibilidad y cambio que permiten plantear una necesaria diferencia entre prácticas reproductoras y prácticas transformadoras.

Es necesario reconocer que todos aquellos discursos que han permitido elaborar la R.S de los maestros que adquiere mayor fuerza en la dimensión actitudinal,

estructuran y aportan por sí mismos, valores dominantes que establecen formas socialmente establecidas de pensar y actuar, formas que una vez reconocidas, interrogadas, problematizadas y resignificadas, permitirán no sólo valorar lo pensable y lo posible de nuestras realidades, sino la posibilidad de trascender aquello que se nos impone como únicas formas de ser, pensar y actuar, que por su parte limitan todo lo pensable y lo posible.

El trabajo de muchos maestros y maestras se resiste a la identificación con una masa autómatas y acrítica. Esta condición no la desligan de su enseñanza, no necesitan pronunciar sermones de ostentación política, ni alejarse abruptamente de su cotidianidad. Se trata, más bien, de la relación de la labor con el proyecto de vida, de cara a lo que siempre hacen en los espacios educativos, asumen el reto de pensar en la implicación de las prácticas y los discursos de los que participan, y de la acción que los recorre a ambos, la experiencia la escriben con las herramientas del alfabeto o con palabras de otro material, pero la escriben porque dejan marca, en la memoria de la gente con la que comparten no sólo una jornada laboral.

Para estas maestras y maestros la autoridad frente a sus estudiantes, los directivos, las madres, los padres de familia y la comunidad, continuamente se conquista desde el saber, desde el afinamiento de su voz. Obviamente, este posicionamiento no está exento de tensiones, ni de obstáculos, pero la retribución está en el poder hacer de lo cotidiano algo trascendente y de lo común el espacio para el cambio, en el articular los grandes problemas de los saberes que enseñan con las preguntas de los jóvenes, los niños, las niñas. (Parra & otros, 2008, pág. 5).

En ese sentido, se ha reconocido que la lucha del maestro por trascender se establece también mediante sus herramientas de trabajo, se trata de reconocer que aún el maestro conserva algunas fracciones de libertad sobre las cuales es posible batallar y si la alteración de los contenidos del currículo en términos de

Giroux constituye una acción contrahegemónica, habrá que afirmar que sin duda alguna la recontextualización de los planes de área, el que se considera el elemento rector de la enseñanza del área, constituye tanto una acción de resistencia como una acción intelectual, en la cual está inmersa una noción de formación que ha de ser confrontada y problematizada en tanto no consiste en la acumulación de información que ha de ser aprendida por los estudiantes, es por lo tanto una noción que construye la comunidad académica ó el colectivo de maestros de las instituciones a través del diálogo, el eco, la confrontación, un espacio desde el cual es posible asumir los retos de la intelectualidad , sin duda alguna constituye una lucha que se establece más allá de las condiciones materiales de existencia. Pero habrá que enfatizar en la necesaria conformación de comunidades académicas, en tanto es en el marco de éstas que es posible llevar a cabo una coherente construcción del conocimiento que responda a las necesidades formativas a través de un trabajo colectivo. A partir de allí será posible comprender el porqué la reflexión sobre la práctica constituye una verdadera fuente de conocimiento que contribuye a que la cuestión de la teoría y la práctica educativas se den en mutua implicación.

Reivindicar el saber y la labor pedagógicos en nuestra sociedad cobra vital importancia, ahora cuando la educación ha pasado a ser parte de la rentabilidad, de esa ambición por la utilidad de las cosas y de los conocimientos; hay que convertir las escuelas en espacios donde subjetividad, objetividad e intersubjetividad asisten a la elaboración de los saberes, donde se compartan experiencias y nos enriquezcamos con el diálogo, en la permanente búsqueda no sólo de respuestas sino también de preguntas e incertidumbres (Parra & otros, 2008, pág. 6).



12. CONCLUSIONES

Se finaliza un proceso y se abren múltiples caminos

Un proceso marcado por rupturas, angustias, vacíos, desencuentros, significados, y que llegado un momento en que es necesario culminar y darlo a conocer a la comunidad académica, llegan al pensamiento las voces que hablan desde los sentidos antes que desde la razón, anunciando que todos nuestros esfuerzos y nuestra constante búsqueda estuvieron animados por eso de convertir lo habitual en extraño y por encontrar todas aquellas sensibilidades que nos permiten reafirmar en el campo educativo nuestro proyecto de vida.

Así, y con la necesidad de concluir el proyecto iniciado sobre la base de los múltiples cuestionamientos que le han dado vida y sentido, se podrá plantear con respecto a los objetivos inicialmente planteados que:

- Los sentidos y significados que operan sobre el “ser maestro” actúan sobre la forma en que éste ejerce su labor de enseñanza, por lo tanto la R.S identificada alude tanto a una figura presente en los contextos educativos reales, como a una figura pensable y posible sobre lo existente. La R.S permite pensar en las posibilidades de transcendencia sobre aquellos discursos totalizantes y con pretensiones universales, aunque será necesario reconocer que la asunción de prácticas transformadoras conlleva necesariamente procesos de resignificación que como tal no se dan en la inmediatez del momento, pues concibiéndolo como un cambio en las mentalidades forma parte de un proceso de larga duración que entraña una notable complejidad.

- En segunda instancia, se llega a otra conclusión que aunque no forma parte de los objetivos planteados, puede aportar a la Teoría de las Representaciones Sociales.

Anteriormente se había mencionado que según Serge Moscovici, la dimensión actitudinal de la RS, es la más evidente de todas, en tanto es una orientación conductual favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación, por ello afirma Moscovici, se convierte en la más evidente de las dimensiones. Quizá lo anterior funcione cuando el objeto de representación es externo, es decir cuando no es un sujeto que se está representando así mismo; pero como en este caso la RS que se pretende vislumbrar apunta a un sujeto en relación con su profesión, que debe mirarse a sí mismo para dejarnos leer la forma como se está representando, la dimensión actitudinal se torna difícil de encontrar, máxime cuando esa orientación era de tipo desfavorable, pues, como se dijo anteriormente, la RS del maestro de ciencias sociales en su dimensión actitudinal, deja leer un maestro aburrido, decepcionado, frustrado y, esto los maestros tenían que ocultarlo a los ojos de las investigadoras.

Debido a ello, se considera pertinente tener en cuenta lo anterior para futuros estudios que apunten a la RS de un sujeto y no de un objeto o de una actividad externa al grupo focal de la investigación, porque esto puede aportar a los investigadores otras perspectivas en el desarrollo de estudios similares y, señala que la dimensión actitudinal en ocasiones puede estar oculta, en tanto toca a los mismos sujetos del estudio y, por ello hay que ser un poco más audaces a la hora de analizar e interpretar la información obtenida, para poder llegar a la real expresión de esta dimensión.

De este modo podría pensarse en una definición diferente de la dimensión actitudinal, dependiendo de hacia donde quiera apuntar la indagación de una RS, es decir si es un sujeto que se representa a sí mismo ó si es un sujeto que representa a un objeto o una práctica.

- La mirada sobre la Facultad de Educación y su propuesta formativa de maestros no sólo se fundamenta en el evidente vínculo con la institución, sino en la necesidad latente de reflexionar sobre el ser maestro más allá de las exigencias que plantea el sistema, como una labor académica e intelectual que involucra a la sociedad misma. Así el proyecto de investigación que se ha llevado a cabo puede ser asumido desde la institución formadora de maestros por su carácter inamovible o por las posibilidades de cambio que anuncia, como una contribución que pretende alimentar la reflexión que actualmente orienta la formación de maestros intelectuales en la facultad.
- Teniendo en cuenta el tercero de los objetivos, se puede concluir que el impacto del Proyecto Recontextualización Planes de Área, fue muy decisivo para que los maestros de ciencias sociales construyeran su dimensión informativa, en tanto fue a través de este proyecto que dichos maestros, tuvieron un mayor acercamiento a esa idea del maestro intelectual e investigador, porque fue uno de los ejes fundamentales sobre el cual giraba la propuesta.
Así, se puede ver que los proyectos de extensión de la Facultad de Educación, cuando son bien estructurados, cuando tienen un horizonte claro hacia el cual se quiere llegar, cuando están conformados por maestros comprometidos con la labor social de la Universidad y la Facultad y, cuando creen que la escuela si puede responder a las necesidades de la sociedad actual, pueden incidir de manera significativa en la labor de los maestros ó por lo menos pueden aportar otra forma de pensarse e indicar nuevas rutas por las cuales caminar, a saber, para este caso en las rutas del maestro como intelectual.
- La posibilidad de llevar a cabo la práctica pedagógica en el marco del proyecto recontextualización planes de área 2007, no sólo permitió la

interacción con los maestros de múltiples contextos de la ciudad, sino que además ello abrió nuevas perspectivas y sin duda alguna suscitó múltiples cuestionamientos en torno al maestro tanto desde su presencia en el contexto educativo de sus instituciones como a través del trabajo académico que como profesionales de la enseñanza llevan a cabo. Bajo esta perspectiva se ha valorado la experiencia como de un carácter trascendente en tanto le brindó la posibilidad a dos maestras en formación de ir más allá de sus posibilidades de pensamiento, un proceso marcado por rupturas, por pérdidas, por reencuentros y por ello sin duda alguna fundamental en una etapa de nuestro proceso de formación como maestras.

De este modo habrá que plantear que el proceso iniciado con los múltiples cuestionamientos que suscitaron su ejecución, aún no adquiere un carácter acabado, pues mucho más que respuestas lo que ha aportado de significativo son las incertidumbres, los interrogantes, los cuestionamientos que movilizan nuestras razones y nuestros sentidos. Con lo anterior se pueden plantear las siguientes líneas para posteriores investigaciones:

- Realizar un estudio de la RS con maestros de Ciencias Sociales que no hayan participado en el proyecto Recontextualización Planes de Área, pero que se desenvuelvan en el sector público, para poder vislumbrar en éstos cual es su dimensión informativa y percatarse de si la dimensión actitudinal continua siendo la misma.
- Realizar un estudio de la RS social de los maestros de Ciencias Sociales que trabajen en el sector privado, para así poder realizar un contraste entre la RS de los maestros de Ciencias Sociales que laboran en el sector público y los que laboran en el sector privado.

- Realizar un estudio que parta de la investigación que se ha llevado a cabo sobre la R.S de los maestros de Ciencias Sociales, pero que se centre en la observación de las prácticas, y establecer relaciones de coherencia entre la R.S que se construye desde el discurso y aquella que se expresa en las prácticas.

REFERENCIAS

- ABRIC, Jean - Claude. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- ARAYA UMAÑA, Sandra. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 127. 84 páginas.
- BACA OLAMENDI, Laura. (1995). La concepción del intelectual en Bobbio. *Análisis político*, N°25. Pág. 24.
- BANCHS, María A (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations, Textes sur les representations sociales*, Vol 9. P. 3.1 – 3.15.
- BLANCO, Carlos Eduardo. (2005). Sociolingüística y análisis del discurso: herramientas para la investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, Vol. XXVI, N°76. P. 307 – 349.
- BOURDIEU, Pierre. (1998). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. 2da ED. Bogotá, Taurus.
- CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio & ASENSIO, Mikel. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. España.
- CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth & otros. (2002). *Los maestros de Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- CORREA URIBE, Santiago. (1997). *El PEI*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín.
- DERRIDA, Jacques. (1997). *El tiempo de una tesis; desconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona, Proyecto A.
- DERRIDA, Jacques. (1997). *La desconstrucción en las fronteras de la Filosofía*. Barcelona: Paidós.

- DÍAZ VILLA, Mario. (1996). La formación de docentes en Colombia. Problemas y perspectivas. *Educación y cultura*. N° 42. Pág. 16-26.
- DIJK, Van. (2000). *El discurso como estructura y proceso: estudios sobre el discurso, una introducción multidisciplinaria I*. España: Gedisa.
- ECHEVERRI ÁLVAREZ, Juan Carlos. (2004). Contexto sociocultural: más que una referencia. *Revista textos*. N° 8. Pág. 77-108.
- ESCOBAR VILLEGAS, Juan Camilo. Lo imaginario. (2000). *Entre las Ciencias Sociales y la Historia*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- FERNANDEZ MARTORELL, Concha. (1994). *Estructuralismo: Lenguaje, discurso, escritura*. España: Editorial Montesinos.
- FERNÁNDEZ SIERRA, Myriam. (2005). Las representaciones sociales: una forma de investigar la realidad educativa. *Revista pedagogía y saberes*. N° 23. Pág. 19-28.
- FLÓREZ OCHOA, Rafael. (1986). El futuro de los maestros: inteligencia con dignidad. *Educación y cultura*. N° 9. Pág. 49-54.
- FLÓREZ OCHOA, Rafael & VIVAS GARCÍA, Mireya. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista de educación y pedagogía*. Vol. 19. N° 47. Pág. 165-173.
- FORERO RODRÍGUEZ, Fanny. (2003). Cambio de la formación del docente universitario. *Lecciones y lecturas de educación*.
- FOUCAULT, Michel. (1983). El discurso del poder. México: Folios.
- FRANCO ARBELÁEZ, María Cristina. (2002). Aprender desde las ciencias sociales. *Educación y educadores*. Vol. 5. Pág. 73-82.
- FRANCO TIMANA, Queipo. (1998). Presentación. *Cuadernos Pedagógicos*, N°4. Pág. 8.
- FRIGERIO, Graciela. (2003). A propósito del maestro ignorante y sus lecciones: testimonio de una relación transferencial. *Edu. Soc., Campinas*, vol. 24, n. 82, P. 267 – 274.

- GALINDO, M; VARGAS, L. (2003) *Caracterización de una experiencia de intervención social para el fortalecimiento del tejido social. Escuela de iniciación y formación deportiva en Santo domingo Savio 1995-2001*. Tesis de grado. Universidad de Antioquia.
- GIMENEZ, G. (2000). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En: VALENZUELA ARCE, J.M. *Decadencia y auge de las identidades*, México: El Colegio de la Frontera Norte/ Plaza y Valdés.
- HERNANDEZ, Carlos Augusto. Para ejercer el oficio de maestro. En: *Al tablero*, N° 34. Abril – Mayo de 2005. Recuperado el 17 de Abril de 2008, en <http://www.mineducación.gov.co>.
- JAUREGUI, Ramón. (2003). El maestro según Simón Rodríguez. *Educere*. Año 6, N° 21. P. p 94 – 99.
- KOHAN, Walter Omar. (2003). Un ejercicio de Filosofía de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XV, N°36. Pág. 55 - 59.
- Ley General de Educación. (1999). Colombia: Prolibros.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares: Ciencias Sociales en la educación básica*. Bogotá: Editorial Delfín.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto. (1987). ¿Escuela para el aprendizaje o enseñanza para el pensamiento?. *Educación y Cultura*, N°13. pp. 50 – 55.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto. (1996). Tesis en torno a la formación de maestros. *Educación y cultura*. N° 42. pp. 27-31.
- MEJÍA JIMENEZ, Marco Raúl. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es): entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- MEJÍA, Marco Raúl; MARTINEZ BOOM, Alberto & UNDA BERNAL, María del Pilar (2003). El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. *Lecciones y lecturas de educación*. pp. 59 – 91.

- Ministerio de Educación Nacional. Ser maestro hoy: el sentido de educar y el oficio docente. En: Al tablero, N° 34. Abril – Mayo de 2005. Recuperado el 17 de Abril de 2008, en <http://www.mineducación.gov.co>.
- MOSCOVICI, Serge. (2002). La representación social: un concepto perdido. Módulo: *Aproximaciones teóricas, nociones de prácticas y representaciones*. Lima.
- PARDO ABRIL, Neyla. (1999). *Pensar la escuela para construir sentido*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- PARRA, Carlos Andrés. SIERRA MANJARRÉS, Yenis Paola. HENAO FIGUEROA, Sandra. PÉREZ ROBLES, Jessica. GALEANO, Juan David. PEÑA, Erika Andrea. MEDINA, Claudia. RUIZ, Jonier. ORTIZ, Nancy. (2008). *Imágenes de maestros y maestras intelectuales en el proceso de recontextualización de los planes de área: Apuntes que confrontan y esperan*. Facultad de educación, Universidad de Antioquia. Pág. 5. (Texto sin publicar).
- PARRA SANDOVAL, Rodrigo (1989). *Pedagogía de la desesperanza*. Bogotá: Plaza y Janes.
- PARRA SANDOVAL, Rodrigo & otros (1994). *La escuela vacía*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- PARRA SANDOVAL, Rodrigo. (1996). La profesión de maestro y el desarrollo nacional. *Escuela y Modernidad en Colombia. Tomo I: Alumnos y Maestros*. Bogotá: FES – Fundación.
- PEREZ, Ana María. (1995). Los maestros y la reforma educativa. *La educación*, N° 121, Vol. II. Recuperado el 26 de Febrero de 2008, en http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_121/articulo2
- PÉREZ, Gilberto. (2003). Representación social y producción de significado. *Revista de psicología*. Vol 23, N° 03. Págs. 373-385.

- PEÑALVER GÓMEZ, Patricio. (1997). Introducción. En: DERRIDA, Jacques. *La desconstrucción en las fronteras de la Filosofía*. (Pp. 9 – 33). Barcelona: Paidós.
- PUTNAM, Hilary. (1990). *Representación y Realidad: un balance crítico del funcionalismo*. España: Gedisa.
- RANCIERE, Jacques. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona; Laertes.
- Relatoría: Reforma académica – administrativa en la facultad de educación. Centro de convenciones Sierra Morena, Sabaneta – Antioquia. 2005. consulta en línea. ayura.udea.edu.co. Julio – 2008.
- RESTREPO, Gabriel. et. al. (2000) *Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje las Ciencias Sociales en la educación media*. Bogotá: Universidad Nacional.
- RESTREPO, Gabriel & otros. (2001). *Competencias y pedagogías en la enseñanza de las ciencias sociales*. (sin más datos).
- RESTREPO CUARTAS, Jaime. (1998). Prólogo. *Cuadernos Pedagógicos*, N° 1.
- REY, Alicia. Algunos elementos para una aproximación al Análisis del Discurso (sin más datos).
- RUNGE PEÑA, Andrés Klaus. (2006). Retos actuales de las facultades de educación: apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente. *Educación y Pedagogía (separata)*. Pág. 57-76.
- SALDARRIAGA VELEZ, Oscar. (2000). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia: siglos XIX y XX. *Investigación Educativa y Formación Docente*, N°5 – 6. P. 66 – 83.
- SALDARRIAGA VELEZ, Oscar. (2003). *Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

- SALINAS SALAZAR, Marta Lorena. Las Representaciones Sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. Universidad de Antioquia. (sin mas datos).
- TORRES, Rosa María. (2000). *Itinerarios por la educación latinoamericana; cuaderno de viajes*. Argentina: Paidós.
- WODAK, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En: R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-141). Barcelona: Editorial Gedisa.
- ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía; la enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía & otros. (2005). Foucault, pedagogía y educación: pensar de otro modo. Bogota, Magisterio.