



LA DOCENCIA COMO OBJETO DE REPRESENTACIÓN: UN ACERCAMIENTO DESDE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

TEACHING AS AN OBJECT OF REPRESENTATION: AN APPROACH BASED ON THE THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS

CARMEN SILVIA PEÑA VARGAS, JUAN CARLOS MEZA ROMERO,
ANA ESTHER ESCALANTE FERRER

La reflexión de este artículo se centra en la pertinencia de la teoría de las representaciones sociales como *corpus* teórico-metodológico para estudiar la docencia, comprendida como una actividad social compleja, multidimensional y subjetiva, que involucra múltiples acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que rebasan el contexto del aula y de la escuela. Conceptualmente, la discusión se enfoca en la teoría de las representaciones sociales. El trabajo es teórico-conceptual y se desarrolló en dos fases: en la primera se delineó una estrategia de búsqueda documental en diversas colecciones bajo los rubros de docencia y representaciones sociales. En la segunda, y que constituye el objetivo central de este artículo, se argumenta sobre la vigencia de la teoría de las representaciones sociales para reconocer los significados que los docentes construyen de su trabajo, a partir de la confluencia de procesos cognitivos, sociales y afectivos, mediados por el flujo de experiencias de su práctica cotidiana. *Palabras clave:* docencia, teoría de las representaciones sociales, profesores.

Abstract: In this article we intend to highlight the relevance of the theory of social representations as a theoretical-methodological corpus for studying teaching in relation to a complex, multidimensional and subjective activity, involving multiple actions associated with the teaching-learning process and going beyond the context of the school and classroom. The discussion is conceptually based on the theory of social representations. This research has a theoretical-conceptual framework style developed in two phases: the first one involved searching docu-

- * Carmen Silvia Peña Vargas es licenciada y maestra en Pedagogía por la Universidad de Colima.
- ** Juan Carlos Meza Romero es licenciado en Pedagogía y maestro en Pedagogía por la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima.
- *** Ana Esther Escalante Ferrer es Psicóloga de formación inicial y doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos donde se desempeña como Profesora Investigadora Titular "C" adscrita al Instituto de Ciencias de la Educación.

Este artículo se deriva del proyecto colegiado de investigación: Representaciones sociales de la docencia: La visión de los profesores. Desarrollado en el ISSUE-UNAM, en el marco de la convocatoria Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIT), durante el periodo 2017-2018.

ments contained in various collections under the headings of teaching and social representations. The second one constitutes the central objective of this article, which is to build an argument around the pertinence and validity of the theory of social representations and thereby recognize the meanings that teachers build relating to their work arising from the convergence of the cognition, social and affective processes mediated by the flow of experiences offered by daily practices.

Key words: Teaching, social representations, teachers.

Introducción

La teoría de las representaciones sociales (en adelante TRS) tiene amplios nichos de oportunidad en numerosas líneas de investigación, ya que su aplicación es útil para comprender la experiencia ordinaria de vida y la construcción —siempre parcial— de la realidad de los individuos y grupos frente a un objeto dado. La diseminación y el impacto de esta teoría han sido vastos, superan los límites de la psicología social francesa y se nutren de otras ciencias sociales como la Sociología, la Antropología, la Lingüística y la Historia,¹ principalmente.

Más adelante se verá que la docencia, como objeto de estudio, se ha sumado a la lista de temas que se discuten y analizan desde diversas perspectivas teóricas, además de que constituye una de las líneas de mayor interés en la investigación educativa actual, pero también de mayor complejidad. En particular, los docentes son considerados piezas clave de las instituciones escolares. Sus actividades, en cualquier nivel educativo, se consideran el núcleo central de su práctica profesional/laboral. La docencia, como práctica social, compleja y multidimensional, aglutina un conjunto amplio de tareas, funciones y actuaciones. En esta línea, Fierro, Fortol, y Rosas (1999) precisan que la práctica/labor trasciende una concepción meramente técnica del rol de profesor, en el sentido de que el trabajo del docente debe ir más allá del requerimiento formal en la búsqueda y promoción de aprendizajes valiosos en los estudiantes, acordes con las características de la época imperante.

1 Son disciplinas que destaca Jodelet (2004) para enfatizar la apertura de esta teoría con las otras ciencias sociales.



La complejidad de estudiar la práctica/labor de la docencia² — independientemente del nivel de estudios en que se ejerza— radica en la multiplicidad de factores que la determinan, las dinámicas impredecibles que surgen *in situ* (Gimeno, 1998; Jackson, 2001) y que, al mismo tiempo, rebasan el contexto del aula y de la institución educativa. De este modo, se reconoce que el docente vive su labor en un plano amplio (contexto social, institucional y en el aula), que tiene múltiples tramas, interacciones y dinámicas, y se involucra con diversos colectivos durante su ejercicio profesional. A esto se debe sumar la especificidad particular que influye en su labor cotidiana: la combinación de elementos propios de las dimensiones personal (biografía e individualidad), profesional (formación académica y experiencial) y laboral (condiciones de adscripción laboral-institucional). Esta dimensión tripartita de influencia puede estar asociada con el grado de pertenencia o identidad que los sujetos establecen con respecto a la labor docente, marcada por diferencias que son oportunas estudiar y registrar para tener una mejor comprensión de la complejidad de esta profesión.

En tanto piezas centrales de un centro escolar, los docentes emprenden y se involucran en una diversidad de actividades: planificación didáctica, diseño de materiales, liderazgo del proceso de enseñanza-aprendizaje, diseño y conducción de formas de evaluación, cooperación en el trabajo colegiado de la escuela, participación en la gestión administrativa, trabajo como asesor y tutor, participación en procesos de investigación, entre otras. Este conjunto de actividades varía y se intensifica dependiendo del nivel de adscripción laboral, y el tipo de contratación, intereses y motivaciones ligadas a su quehacer.

Los docentes son clave para comprender qué situaciones y vivencias experimentan sobre su trabajo desde el ambiente cotidiano de la escuela, en el entendido de que cada sujeto reacciona y vive

2 Para efectos de este artículo, la *práctica* y *labor* de la docencia se asumen como términos que reflejan la tarea y la acción de ejercer la función prioritaria de un profesor. Para este caso, se retoman las definiciones del Diccionario de la Lengua Española (DLE, 2017) para la palabra “práctica”, que es un adjetivo definido como el “ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas”, y la palabra “labor” se concibe como “acción y efecto de trabajar”.

su labor/práctica docente de manera diferenciada, determinada por los “ciclos de vida profesional” (Huberman, 1990); esto es, los estadios que experimenta el profesorado durante su trayecto profesional a través del tiempo. También, por el marco de referencia integrado por un cúmulo de información, actitudes, imágenes, nociones, creencias, entre otros, y que son susceptibles de influir en los significados que se atribuyen en este caso a la docencia.

El interés por el estudio de la docencia, especialmente cuando se aborda desde el pensamiento del profesor, tiene sus orígenes en la década de los ochenta, cuando inician las investigaciones sobre el “conocimiento profesional práctico” que construyen para llevar a cabo su labor (Villar, 1980; Elbaz, 1981). La forma particular que tiene un sujeto para concebir la práctica y la labor de la docencia ha sido abordada desde diversos enfoques de referencia. Entre los más significativos, probablemente se encuentran el de las representaciones sociales, las teorías implícitas, las creencias, las percepciones y los significados. Desde estos enfoques, lo que antes se consideraban meras expresiones del sentido común —antaño sin valor por considerárseles pensamiento ingenuo— ahora hacen posible fundamentar los objetos de estudio para aprehender la complejidad de las diversas prácticas educativas y escolares (Piña, 2004). Esto significa que los distintos enfoques son reconocidos como parte de un campo de estudio próspero que privilegia el análisis de las formas de ver y las perspectivas de los agentes en sus contextos habituales.

Nuestro interés consiste en destacar algunos atributos teórico-metodológicos de la TRS para contribuir a una comprensión más profunda de los fenómenos, orientada a la docencia en un sentido amplio (por la dimensión social que alberga la profesión). La finalidad es recuperar los significados que atribuyen los docentes a su actividad profesional, como una vivencia personal y social, en el entendido de que cada caso tiene un significado específico.

En el marco de este trabajo, la noción de representación social constituye una perspectiva para saber y entender la experiencia de primera mano, y así destacar la importancia que tiene el conocimiento del profesorado activo en un determinado tipo de educación —básica,



media superior y superior— como espacio concreto de vida profesional. A partir del panorama anterior, en este documento se exponen, en primer lugar, las bases de la TRS y se caracteriza la docencia como profesión; enseguida, se esboza un panorama general sobre algunas investigaciones que abordan la docencia en relación con las representaciones sociales como objeto de estudio; finalmente, se argumenta el potencial que tiene esta teoría para adentrarse en el pensamiento docente.

La teoría de las representaciones sociales como basamento teórico

Las bases del desarrollo teórico de la TRS se encuentran en la obra de Serge Moscovici (1979 [1961]), *La psychanalyse, son image et son public* (1961), publicada durante la segunda mitad del siglo XX. La versión castellana de este trabajo apareció dieciocho años después, en 1979. El impacto que tuvo al dar el sustento teórico-metodológico a numerosas investigaciones en el ámbito social y educativo sigue vigente, puesto que aún influye en el surgimiento de nuevas investigaciones teóricas y empíricas.

Moscovici reconoce a Durkheim como el primero en proponer el término de representación colectiva; puntualiza que estas “(...) no se reducen a la suma de las representaciones de los individuos que componen una sociedad” (Moscovici, 1979: 16). En su lugar, el autor decide distinguir lo colectivo de lo social y, al adoptar este último enfoque, privilegia las posiciones que las personas asumen para definir cierta realidad o acontecimiento. Esta perspectiva coloca el acento en el carácter social del fenómeno, sin que las realidades o acontecimientos sean impuestos externamente a las conciencias individuales, como lo proponía Durkheim. Con ello, Moscovici entiende al ser humano como productor de sentidos activos y generador de representaciones (Banchs, 2000).

La investigación empírica conducida por Moscovici tuvo como fin mostrar cómo el psicoanálisis había permeado en la sociedad francesa en el periodo de reconstrucción posterior a la Segunda

Guerra Mundial; en concreto, cómo esta ciencia había penetrado en la vida común de la sociedad en general, en diversas muestras poblacionales de distintos estratos sociales e intelectuales (Farr, 1983). En su libro, Moscovici reveló que el psicoanálisis era un acontecimiento cultural para la sociedad francesa en los años cincuenta:

(...) que, sobrepasando el círculo restringido de las ciencias, de la literatura o de la filosofía, afecta al conjunto de la sociedad. Allí se observa al mismo tiempo el nacimiento de un nuevo sentido común que no se puede comprender en términos de vulgarización, de difusión o de distorsión de la ciencia (Moscovici, 1979: 16).

En su trabajo, Moscovici ofrece interesantes conceptualizaciones de las representaciones sociales. Una de ellas establece que una representación social es “una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979: 17). En seguida, el autor propone otras formulaciones del concepto, entendido como:

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

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica (Moscovici, 1979: 27).

Es decir, se refiere a un conocimiento de sentido común —contrario al conocimiento científico—, socialmente elaborado y com-



partido, y que se gesta en la interacción con los otros, en sus espacios particulares de la vida habitual; por lo tanto, es un conocimiento social que permite acercarse a la comprensión de la realidad. En palabras de Moscovici (1979) y Jodelet (1986), una representación siempre es la representación de algo para alguien, imágenes y significados que se conectan y van de la mano. Pero ¿qué es representar y qué cosas se pueden representar? “Representarse una cosa y tener conciencia de ella es todo uno, o casi” (Moscovici, 1979: 38). Representar, en palabras de Jodelet (1986: 475-476), es “re-presentar”; estar en lugar de, sustituir a, hacer presente en la mente, en la conciencia: “representar es la reproducción mental de otra cosa: persona, objeto, acontecimiento material o psíquico, idea, etcétera”. La representación remite a símbolos o signos, se conecta con las formas en que los sujetos y colectivos sociales interpretan, dan sentido, crean y construyen sus ideas, imágenes y formas de pensamiento sobre distintos temas relevantes (objetos sociales) mediante procesos y vivencias individuales, así como de interacción y comunicación colectiva.

En la postura de Moscovici (1988), cualquier tema de relevancia —vigente y de discusión pública— puede ser objeto de representación; es decir, fenómenos que interesan a un grupo determinado y que propician la discusión. Sin embargo, ciertas situaciones solo dan lugar a opiniones e ideas dado que no siempre habrá representaciones para cada fenómeno. Trabajar con las representaciones es adentrarse en la intersubjetividad por la vía de los componentes cognitivo, social y afectivo. En palabras de Rateau y Lo Manco (2013), es adentrarse en el sistema de conocimientos y de creencias propias de una cultura, una categoría o un grupo social, dado el sentido coherente que dan a su entorno, mediado por la experiencia.

Moscovici (1979) plantea tres componentes para orientar las investigaciones que se adentran en el tema de las representaciones y que guían la interpretación de la realidad: información, campo de representación y actitud; los tres desgranar saberes, opiniones, imágenes, actitudes y emociones. Mediante ellos es posible determinar el grado de estructuración de las representaciones en los contextos

estudiados y entender los elementos que han forjado su constitución en una interacción social entre grupos diferentes. De esa manera, el estudio de las representaciones —a través de la integración de las dimensiones referidas— puede aportar información suficiente para determinar qué se sabe, cómo se piensa-interpreta, y qué posición y actuación se asumen frente al objeto representacional; esto es, el contenido que las sustenta. Enseguida, se muestra la definición de cada componente de acuerdo con la postura que plantea la obra central de su autor:

- a. La información “se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979: 45). Este componente remite a los saberes que tienen los sujetos (en calidad y cantidad) a propósito de un objeto social en un contexto determinado. Es decir, tiene un vínculo claro con los contenidos de una representación.
- b. El campo de representación “remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación (...) allí donde hay una unidad jerarquizada de elementos” (Moscovici, 1979: 46). Este componente es el más complejo de identificar, pues requiere adentrarse en las imágenes y los significados construidos. Con base en Ibañez (1988), es posible pensar en un entramado, en una estructura donde se acomodan los elementos que configuran una representación.
- c. La actitud se vincula con “la orientación global en relación con el objeto de la representación social” (Moscovici, 1979: 47). Este es el rasgo más frecuente y perceptible, pues conlleva valoraciones, juicios y emociones sobre el objeto que se representa y funge como un elemento preparador de una acción.

Las tres condiciones que favorecen la constitución de representaciones sociales son: *a)* la “dispersión/diseminación” de la información relativa al objeto de representación; *b)* la “focalización”, es decir, la lupa e implicación del individuo o el grupo en el fenómeno



de la representación, y c) la “presión a la inferencia” para tener una respuesta frente a una situación particular a través de una forma de ver y opinar sobre el objeto (Moscovici, 1979).

Además, al aludir a los procesos de conformación de las representaciones sociales, no se pueden omitir dos elementos: la objetivación y el anclaje. Moscovici (1979) y Jodelet (1986) precisan que la objetivación coloca el acento en la traducción de los conceptos abstractos y extraños de experiencias o materializaciones concretas. En este proceso lo abstracto se concreta en el mundo físico. Es decir, se le otorga un nombre simplificado y matizado mediante el lenguaje para hacerlo entendible ante los demás; en otras palabras, se materializa. En el anclaje se completa el proceso, ya que las ideas desconocidas se traducen en categorías ordinarias e imágenes familiares en el pensamiento de individuos y grupos para clasificar y etiquetar las cosas. De esta manera se facilita la comunicación y se genera un marco de referencia compartido por los grupos. Anclar es “hacer familiar lo insólito e insólito lo familiar, cambiar todo el universo conservándolo como nuestro universo” (Moscovici, 1979: 40).

Una función central de las representaciones sociales —explícita a lo largo de este texto— es explicar a los individuos o grupos la realidad, mediante las aproximaciones cognitiva, social y afectiva, que posibilita la comprensión del origen de los comportamientos y las prácticas sociales. Este acercamiento vislumbra ciertas funciones que tienen las representaciones. Abric (2001) describe cuatro:

1. Función de saber: describe y explica la realidad y permiten comunicarla; por ello, constituye un marco que favorece los intercambios y la comunicación social.
2. Función identitaria: posibilita la construcción de una imagen del sujeto en el grupo; del grupo en relación con los otros, y de un conjunto de valoraciones al respecto.
3. Función de orientación: define la situación y las relaciones que requieran restablecerse; producen una anticipación que actúa como filtro de la interpretación de los

acontecimientos, y prescribe las prácticas en contextos determinados.

4. Función justificadora: opera una vez que la acción ha concluido con el fin de perpetuar la posición del grupo.

Estas funciones son esenciales para entender la dinámica de las representaciones sociales; es decir, sitúan a los grupos en contextos específicos y responder a cuestiones como éstas: por qué los grupos actúan de una forma determinada, cómo se configura su identidad, de qué manera son influenciados por su entorno social y qué elementos impulsan a los sujetos a posicionarse de cierto modo frente a un objeto de estudio.

En los párrafos anteriores aparecen las visiones inspiradoras de los clásicos: Moscovici y su discípula Jodelet, cuyo énfasis para develar las representaciones sociales ha posicionado el enfoque procesual; en otros términos, el enfoque vinculado con un modelo sociogenético (centrado en describir el contenido y la génesis de una representación). Se debe agregar que otros seguidores, principalmente Abric (2001 [1976, 1978]), han aportado elementos que favorecen la creación de las representaciones sociales desde un modelo estructural. Dicho autor plantea la teoría del núcleo central que sostiene la coexistencia de un núcleo central y sus elementos periféricos. Sobre el núcleo central precisa: “Este es el elemento fundamental de la representación puesto que a la vez determina la significación y la organización (...). Está constituido por uno o varios elementos que en la estructura de la representación ocupan una posición privilegiada” (Abric, 2001: 20-21). Sobre los elementos periféricos declara: “se organiza alrededor del núcleo central. Están en relación directa con él” (Abric, 2001: 23). En suma, la existencia de ambos elementos otorga la significación del objeto representacional.

En ese mismo sentido, Moliner (2007: 137) expone que la organización en torno al núcleo matriz “está constituido de elementos cognitivos (opiniones, creencias, información) que forman el objeto de consenso en el grupo portador de la representación”. Ese núcleo, desde la visión de Pascal Moliner (2007: 140-142), desempeña tres funciones: 1) función de denotación, “que reposa sobre las



propiedades simbólicas de los elementos centrales”; 2) función de agregación, “relacionada con el fuerte potencial semántico de los elementos centrales”, y 3) función de federación, “derivada de las anteriores. Ofreciendo al grupo elementos de definición difusa, el núcleo proporciona una matriz común que permite a cada uno evocar el objeto de la representación”.

La docencia como profesión

En términos generales, Max Weber entiende por profesión a “la peculiar especificación, especialización y coordinación que muestran los servicios prestados por una persona, fundamento para la misma de una probabilidad duradera de subsistencia o de ganancias” (1964: 111). En cuanto a cómo se accede a una profesión, el mismo Weber señala que puede darse un ingreso en forma tradicional (hereditario); por la elección que el individuo realiza de forma razonada, considerando los fines (lucrativos, especialmente); o bien, por motivos afectivos (carismático) relacionados con lo que al individuo le gusta hacer.

Por otro lado, Pérez (1995) enfatiza que una profesión surge cuando un gremio practica una labor basada en un tipo de educación especializada. En este sentido, el trabajo de la docencia es una profesión que implica el dominio de ciertos saberes específicos y otros de corte genérico y técnico. Cuando se habla de la docencia como profesión, nos encontramos con términos muy cercanos y que en ocasiones se utilizan de forma unívoca. La etimología permite localizar significados similares y complementarios, como se puede observar en la tabla I.

Tabla I. Terminología en torno a la docencia

Palabra	Etimología	Significado
Docente	Del latín <i>docens</i>	Que enseña.
Maestro	Del latín <i>magister</i>	Persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo.
Profesor	Del latín <i>profesor</i>	Persona que ejerce o enseña una ciencia o arte.
Educador	Del latín <i>educator</i>	Que educa.

Fuente: elaboración propia a partir de la consulta en el Diccionario de la Lengua Española (DLE, 2017).

Al hacer un recuento histórico de las características de la profesión docente, Imbernón (2001) rescata, en primer lugar, el conocimiento formal de las disciplinas. Se refiere a que, cuando una persona poseía cierto conocimiento sobre algún campo disciplinar, se asumía que la capacidad de enseñarlo. Al mismo tiempo, como docente, se requería de autonomía profesional, ceñida a la capacidad de decisión otorgada al profesor para actuar ante los problemas que emergen con la práctica. Imbernón (2001) considera que estos dos elementos son insuficientes para la educación —más no innecesarios— y agrega los siguientes: la capacidad del profesor para adecuarse metodológicamente a las exigencias del medio; una visión holística de la enseñanza, no reducida a la técnica y a la transmisión de conocimientos acabados (educación bancaria) sino, más bien, orientada a construir conocimiento; por último, un profesor considera que la educación implica un compromiso con valores éticos y morales.

Nuevamente, Pérez (1995) enfatiza que “desde la sociología de las profesiones se señala también como requisito para que un trabajo sea considerado profesional un alto grado de autonomía en el desempeño de una tarea” (párrafo 2). La noción de autonomía de decisión alude, en palabras de Brigido (2006), a que el profesional debe ser autónomo para desarrollar su actividad; dicho en términos más cotidianos, que el usuario de un servicio deje al profesional hacer su trabajo con la confianza de que él es el experto. Este elemento, el de la autonomía, ha sido criticado y puesto en duda para el caso de los profesores. Marín (2014: 128) expresa como esta “se ve soslayada por el control burocrático en los centros educativos, los cuales limitan la participación y la toma de decisiones de los profesores frente a la vida cotidiana del centro”.

Independientemente del significado asociado a la docencia como profesión, el docente se considera un profesional puesto que es capaz de utilizar los conocimientos científicos y técnicos adquiridos



durante su etapa formativa. Producto de ello, adquiere el derecho a obtener beneficios económicos (de manutención y sobrevivencia) por la labor que desarrolla, a la vez que está dispuesto a dar solución a problemas específicos en el ámbito educativo.

La docencia como actividad multidimensional y social

De acuerdo con las condiciones particulares de la profesión docente y la filosofía e ideario de la institución de adscripción, los profesores de cualquier nivel educativo deben realizar una serie de tareas y funciones de diversa índole. De acuerdo con Lupercio (2014) las actividades responden a dos supuestos concretos: el primero se vincula con lo esencial de su labor, la docencia; el segundo se relaciona con sus funciones, delimitadas por los lineamientos de la institución donde labora.

En ese sentido, la docencia es una actividad profesional singular (individual), pero que, a su vez, remite a lo social. Es singular puesto que el docente se considera un profesional capaz de utilizar los conocimientos científicos y técnicos adquiridos durante su etapa formativa; se convierte en un tomador de decisiones frente a su labor/profesión. Es social en tanto que el ejercicio profesional del profesor está inmerso en un contexto cultural y comunicacional en el cual se establecen pautas certificadas en el seno de un colectivo determinado. Este binomio individual-social apunta hacia la reconfiguración de una determinada identidad profesional. A decir de Vaillant (2007), implica un proceso complejo sobre cómo los docentes viven subjetivamente su profesión docente.

El nivel educativo es un elemento que otorga un matiz particular y diferenciador de la labor docente que forma grupos heterogéneos en un mismo contexto:

... hay diferencias muy grandes entre ser un profesor universitario, y uno de la escuela media o de la primaria; es muy probable que ninguno de ellos se identifique a sí mismo como miembro de una misma profesión (Brigido, 2006: 266).

En ese mismo sentido, la Unesco (2008) aporta una diferenciación entre los profesores por tipo de educación y resalta las particularidades de la profesión:

- Personal docente de la educación básica: incluye a todas las personas que en los establecimientos de enseñanza están encargadas de la educación de los estudiantes en los primeros ciclos de su formación académica.
- Personal docente de enseñanza superior: designa a los profesionales de diversas áreas de conocimiento que en instituciones o programas de enseñanza superior se dedican a enseñar, a realizar estudios académicos o investigaciones, y a prestar servicios educativos a los estudiantes o a la comunidad en general.

Como señalan Imbernón y Guerrero (2018: 5), la docencia a inicios del siglo XXI es muy diferente a la de hace un siglo. Específicamente en el caso de la docencia universitaria, los autores observan que “los nuevos tiempos requieren una enseñanza y un profesional muy diferente”. Este profesor universitario requiere de cuatro tipos de conocimiento a profundidad: 1) de sí mismo (valores, creencias, supuestos); 2) del entorno de su trabajo (social, político, cultural); 3) del conocimiento y las destrezas que tiene que transmitir (los constructos teóricos de la enseñanza-aprendizaje), y 4) del currículo (planificación, metodología, organización y materiales).

Independientemente del tipo de profesor, la exigencia hacia este profesional siempre radica en que cuente con conocimientos profundos y capacidad para transmitirlos, además de un sentido de responsabilidad individual y colectiva, con los estudiantes y con la educación misma.

Estudiar los significados que se atribuyen a la labor/práctica docente implica fijar la mirada en todas las dimensiones de su ejercicio. En este sentido, Fierro, Fortol y Rosas (1999) resaltan que esta profesión incluye múltiples relaciones cuyo análisis es complejo. Con base en dichas relaciones, las autoras estructuran seis dimensiones de la práctica docente que se resumen en la tabla II:



Tabla II. Dimensiones de la práctica docente

Personal	El profesor como individuo, la práctica docente como una práctica humana.
Institucional	La docencia se desarrolla en el seno de una organización, la escuela es el lugar de trabajo del docente y le implica una tarea colectiva.
Interpersonal	El profesor entra en relación con más personas que son parte del mismo proceso: estudiantes, otros maestros, directivos, padres de familia.
Social	Todo el contexto en el que se desarrolla la práctica docente (entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico).
Didáctica	El profesor como aquel que orienta, guía y conduce los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Valoral	La práctica docente envuelta en un conjunto de valores que se manifiestan en actitudes y formas de ver y entender el mundo.

Fuente: elaboración propia a partir de Fierro, Fortol y Rosas (1999).

Estas dimensiones aluden a y encierran un conjunto heterogéneo de elementos que derivan en significados determinados por los contextos de trabajo de los profesores y por los ciclos de la vida profesional (concepto desarrollado por Huberman, 1990).

Aunque es indudable que en el seno escolar se conjuntan múltiples actividades, la docencia es una acción *sine qua non* del ejercicio laboral. Esta ofrece innumerables posibilidades para conocerla con mayor profundidad y explorarla desde diversas aristas para así indagar sobre el pensamiento del docente; posicionar la mirada sobre el actor como profesional y, a la vez, como ser humano que imprime a sus experiencias una manera de pensar y actuar particular. Es así como las múltiples responsabilidades que se viven en la docencia hacen de ésta una actividad compleja, con diferentes ángulos de análisis. Para Piña (2005) es indispensable rescatar la cara del asunto que tiene que ver con interpretar lo que piensa el docente sobre su trabajo, su trayectoria académica, sus compañeros y estudiantes. De esa manera podremos ver con más claridad el fenómeno desde sus protagonistas.

Aspectos metodológicos

Este artículo es parte de la etapa documental de una investigación más amplia.³ La intención principal es conocer la pertinencia que tiene la TRS para adentrarse en el pensamiento docente y reconocer los significados que los profesores atribuyen a su práctica/labor profesional. Para cumplir con el alcance de este texto se realizaron dos fases de trabajo:

- **Primera fase:** se efectuó un proceso de indagación sobre la investigación desarrollada sobre este tema. El propósito inicial en esta fase fue el de recuperar y analizar los trabajos que consideraron como objeto de representación central a la docencia y como sujeto social a los docentes y estudiantes. El rastreo se centró en cuatro repositorios y se tomó como referencia el periodo comprendido entre 1995 y 2018. Adicionalmente, se localizaron algunos productos fuera de los repositorios seleccionados, pero dada la relación con el tema de la docencia, se registraron en la base de datos. Es importante señalar que esta actividad no es una revisión a nivel de estado del arte de las representaciones sociales y la docencia. Este es un trabajo menos ambicioso, centrado en el interés de identificar y ofrecer un panorama general sobre el tema, misma que se expone en el siguiente apartado.
- **Segunda fase:** se argumenta acerca de los atributos que tiene la TRS para hacer de la docencia su objeto de estudio. Este apartado pone énfasis en la teoría referida para adentrarse en las experiencias y conocer los significados que han construido los docentes a través del tiempo como agentes en práctica, desde sus formas particulares de pensar y desde los distintos escenarios donde laboran. Así, en las reflexiones se hace hincapié en la siguiente pregunta: ¿Por qué resulta relevante estudiar la práctica/labor de la docencia bajo la postura de las representaciones sociales?

3 Proyecto: *Representaciones sociales de la docencia. La visión de los docentes* (2017 - 2018) en el marco del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIT), de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM.



Reseña de la producción de investigación sobre representaciones sociales de la docencia

La intención principal de este apartado es mostrar una panorámica general —no exhaustiva— de estudios que posicionan la mirada en las representaciones sociales sobre la docencia en los siguientes repositorios: Redalyc, Dialnet, Scielo e IRESIE; índices con revistas que incluyen procesos de dictaminación, lo que refleja la solidez en los procesos de valoración de los artículos.

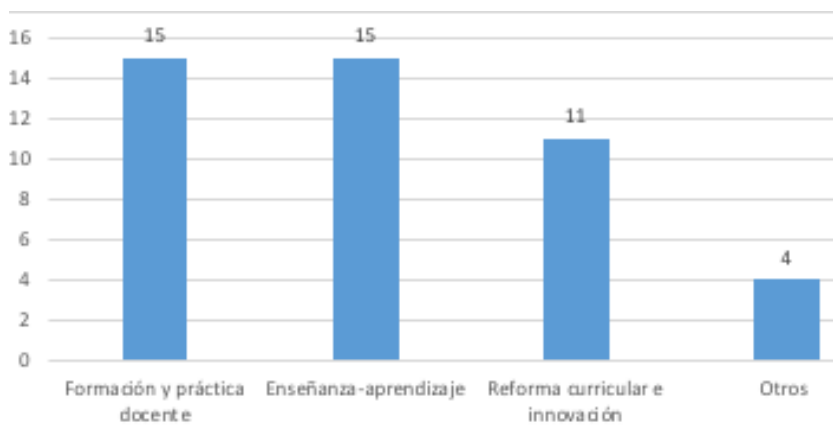
Se estableció como pauta para acotar la búsqueda y selección de artículos la inclusión de aquellos reportes de investigación de cualquier nivel educativo, pero solo en los que el docente y/o los estudiantes fueran el sujeto constructor de la representación. De esta manera, en este apartado se presenta una breve semblanza de reportes de investigación, que enriquecen y fundamentan los planteamientos de este texto y enmarcan la relevancia que la TRS tiene para orientar investigaciones sobre la docencia.

Se encontraron 45 trabajos en los repositorios consultados: catorce en Redalyc, diez en Dialnet, nueve en IRESIE, cinco en Scielo y siete en otros (ver concentrado sintetizado en anexo 1). Para la sistematización y análisis se realizó una base de datos en Excel, donde se registraron los siguientes datos editoriales: título, año y autor, objetivo del texto, referentes teórico-metodológicos, hallazgos y tipo educativo. A partir de la conformación de la base de datos se definieron categorías temáticas para agrupar y clasificar la producción localizada, vinculada a la práctica/labor docente. Las categorías son: formación y práctica docente; enseñanza-aprendizaje; reforma curricular e innovación; entre otras.

Según esta agrupación, las categorías más nutridas fueron: “formación y práctica docente”, con quince publicaciones (33.3%), y “enseñanza-aprendizaje”, con otras quince (33.3%). En la primera se congregan artículos enfocados en reflexionar y develar las representaciones sociales sobre los procesos de formación, la labor y el trabajo que demanda el ejercicio de la profesión. En la segunda se

integraron los artículos cuyo interés fue el análisis de las representaciones, que docentes y/o estudiantes tienen sobre la didáctica, la enseñanza de las ciencias, la evaluación de los aprendizajes, entre otros. En la categoría “reforma curricular e innovación” se identificaron once publicaciones (24.4%) que contemplan estudios sobre el sentido y significado que los docentes tienen principalmente sobre la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y los enfoques centrados en competencias en el ámbito de la educación superior. Por último, la categoría que aparece como “otros temas” concentró cuatro publicaciones (8.9%) que corresponden a estudios sobre la escuela, la inclusión escolar y la educación artística (gráfica 1).

Gráfica. 1. Clasificación de las investigaciones en categorías temáticas

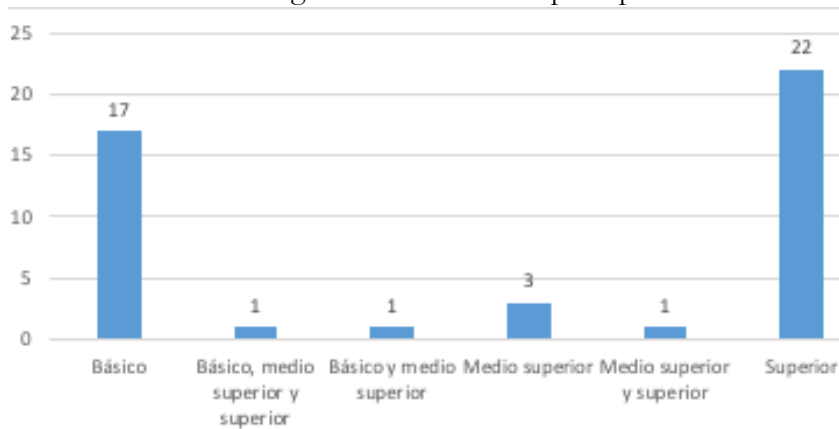


Fuente: datos obtenidos de la base de datos de Excel

La mayoría de los estudios localizados analizan principalmente la educación superior (veintidós publicaciones, 48.9%), seguidos por estudios en educación de tipo básico (diecisiete publicaciones, 37.8%), la educación media superior (tres publicaciones, 6.7%) y finalmente los que contrastan dos niveles educativos (3 publicaciones, 6.7%) (gráfica 2).



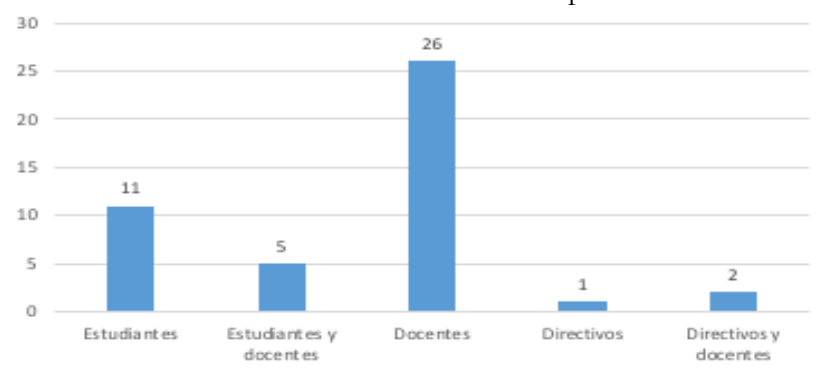
Gráfica. 2. Investigaciones clasificadas por tipo educativo



Fuente: datos obtenidos de la base de datos de Excel

El grueso de la producción investigativa reporta que el propio docente es el sujeto constructor de las representaciones en veintiseis productos (57.8%); los estudiantes aparecieron como sujetos que elaboran representaciones en once investigaciones (24.4%); por su parte, solo cinco artículos incluyeron a ambos actores: estudiantes y docentes (11.1%); finalmente, en tres trabajos (6.7%) consideran la visión en los directivos sobre algún elemento colateral como sujeto constructor de la representación vinculado a la docencia (gráfica 3).

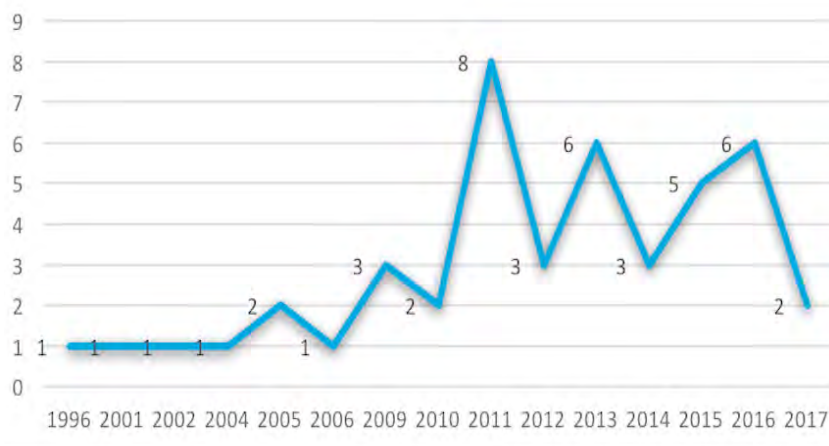
Gráfica 3. Actor constructor de la representación



Fuente: datos obtenidos de la base de datos de Excel

En la introducción de este artículo se mencionó que la docencia, como campo de estudio, se ha convertido en un tema de discusión y análisis que ha evolucionado en los últimos años. A partir de 2011 se observa un aumento importante en el interés por la temática (gráfica 4). Sin embargo, posteriormente se observan altibajos en el número de reportes localizados. Derivado de esta indagación, se puede afirmar que, en relación con la producción científica en el ámbito de la docencia, la TRS tiene un nicho de oportunidad muy amplio, ya que su aplicación ha sido limitada frente a otras posturas teóricas cercanas al conocimiento de sentido común.

Gráfica. 4. Número de publicaciones por año



Fuente: datos obtenidos de la base de datos de Excel

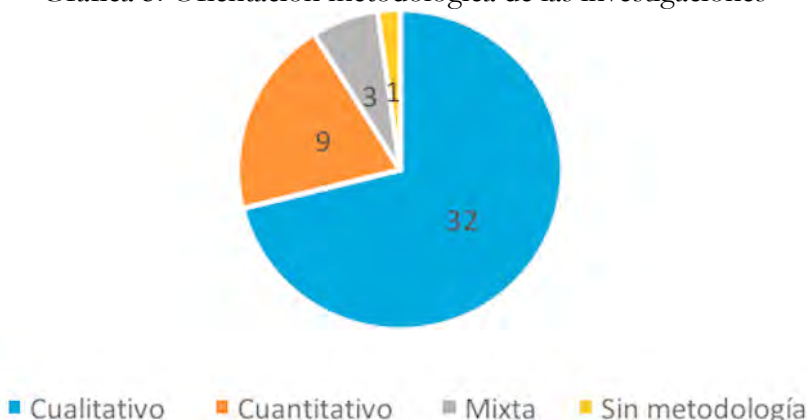
A partir de los teóricos que se consultaron como referencia, hay dos elementos para destacar de los resultados de esta búsqueda. El 100% de las investigaciones localizadas consideró como texto obligado *El Psicoanálisis, su imagen y su público* de Serge Moscovici (1979). Esto resulta significativo por el hecho de que los interesados en la TRS acceden a fuentes primarias como mecanismo para reconocer el origen. Por otro lado, dos autores que siguen en importancia en la citación son: D. Jodelet (2004) y J-C. Abric (2001).



En cuanto a las orientaciones metodológicas que se asumen en las investigaciones, en 32 reportes (71%) existe una inclinación mayoritaria hacia la perspectiva cualitativa en contraposición con nueve reportes (20%) que se inclinan por el paradigma cuantitativo. Por lo tanto, la correspondencia de la perspectiva cualitativa con el enfoque procesual predomina frente a lo cuantitativo-estructural, aunque cabe subrayar que no en todos los casos se precisa esta correspondencia entre paradigma y enfoque. Por ejemplo, los estudios que declaran trabajar bajo la óptica cualitativa-procesual, posicionan la mirada para recabar las vivencias y sentir de las personas; por lo tanto, las técnicas de mayor peso que se reportan para acercarse a esta mirada son la observación, las entrevistas, el análisis documental, los grupos focales, las historias de vida, entre otras.

Finalmente, un 7% (tres reportes) declara un posicionamiento hacia el enfoque plurimetodológico, esto es, en busca del conocimiento de la estructura, lo que ha dado lugar a la teoría del núcleo central y sus elementos periféricos (Abric, 2001). Varias técnicas son las que se reportan para asegurar un apego a la naturaleza de este enfoque; entre otras, se pueden mencionar la asociación de palabras, las técnicas inductoras y los cuestionarios. Por último, uno de los trabajos es más cercano al formato de ensayo, por lo que no reporta ningún enfoque metodológico 2% (un reporte).

Gráfica 5. Orientación metodológica de las investigaciones



Fuente: datos obtenidos de la base de datos de Excel

¿Por qué resulta relevante estudiar la práctica/labor de la docencia bajo la postura de las representaciones sociales?

En este apartado se destacan los atributos que tiene la TRS, como *corpus* teórico-metodológico para estudiar la docencia, independientemente de si se trata de un enfoque procesual o estructural. Desde esta postura se puede afirmar que la TRS, como una vía teórica y analítica es viable y fecunda para el estudio del campo de la docencia, pero ¿por qué se argumenta esta vigencia y pertinencia?

Moscovici (1979) postuló que las representaciones son construidas por un sujeto respecto a un objeto. Así, nos posicionamos en la noción de docente/profesor como un sujeto constructor de representaciones, en tanto es un sujeto con vivencias y experiencias⁴ que interactúa y se comunica con sus interlocutores en un contexto y tiempo determinados.

El docente se circunscribe en un escenario laboral, es producto y productor de su ambiente. Con base en Castorina (2016), el espacio laboral se constituye como social y singularizado, donde interactúan factores de orden material y simbólico, de revelación y ocultamiento entre los planos individual, grupal, institucional y social. En ese escenario —en tanto espacio socio-histórico de un grupo— el docente como sujeto constructor de representaciones transita varios estadios o ciclos de vida profesional⁵ (Huberman, 1990), caracterizados por ser periodos vividos de manera diferenciada por el profesorado y estructurados de múltiples formas, de acuerdo con la particularidad de los sujetos y los contextos culturales.

Es relevante explorar el pensamiento del docente porque permite observar, reconocer y dar cuenta de la heterogeneidad y la multiplicidad de conductas orientadas por un sinfín de representaciones,

4 De acuerdo con Jodelet (2004), vivencia y experiencia son elementos interconectados, nociones productoras de sentidos y de significados en contextos sociales y espacios temporales particulares. Estas se sitúan, de entrada, en el campo del conocimiento del sentido común, articulándose con las representaciones sociales.

5 El concepto “ciclos de vida profesional” se emplea con el fin de denotar que los docentes transitan por distintos roles, funciones y momentos nodales que influyen en la determinación de vivencias y experiencias profesionales (Huberman, 1990).



ya que es imposible que asuman su trabajo de igual forma quienes transitan por los diversos estadios en el recorrido secuencial de la carrera de un profesor. A partir de la lectura de Castorina (2016) se infiere que las acciones desplegadas por los individuos serán significativas con respecto a los contextos culturales en los que tienen lugar.

Un objeto es siempre un objeto para un grupo, sociedad o cultura. Se trata de un mundo para un grupo específico, al mismo tiempo que es la razón que le da especificidad a dicho grupo, y es la realidad para ese grupo (Castorina, 2016: 100).

Estudiar lo que representa la práctica/labor docente conlleva a incursionar en la subjetividad de un vasto ámbito profesional en el cual confluyen variados significados atribuidos a los docentes y a sus múltiples acciones. Con ello se accede a los “modos de ver” y la “visión” que se tiene de la docencia, los actores que la ejercen y sus experiencias, mediados por el “(...) interjuego entre lo práctico, lo intelectual y lo afectivo” (Guzmán y Saucedo, 2015: 1025).

Es a través de la TRS y de las metodologías que se asocian a su estudio que se pueden comprender las particularidades simbólicas que los docentes en colectivo imprimen a la construcción de su realidad. Para sustentar esta idea, es menester considerar que las personas tenemos un universo simbólico que sirve de base para orientar las conductas cotidianas. Estos sistemas de significaciones posibilitan la comprensión de las relaciones sociales que los individuos y los grupos establecen con el mundo que les rodea, así como el entendimiento de sus maneras de actuar.

Visto así, esta teoría permite comprender qué piensan los docentes para otorgar significado a su práctica y sirve —a los individuos y a los grupos— de “guía para su accionar” (Moscovici, 1979). Para Ibañez (1988), por ejemplo, el interés por el tema de las representaciones sociales implica reconocer la imbricación de las condiciones sociales, económicas e históricas, es decir, donde tiene lugar la construcción de las representaciones. Lo anterior es importante puesto que el profesorado como actor social está circunscrito en una época

determinada, ligado a un contexto y demarcado por circunstancias laborales/institucionales. Estos elementos influyen para que quien ejerce la docencia en cualquier nivel educativo asuma su trabajo de manera heterogénea, determinado por una multiplicidad de factores: personales, profesionales, laborales y contextuales-culturales; pero, además, al margen de una serie de transformaciones que responden a diversos cambios y demandas sociales y laborales.

Varios aspectos que ejemplifican los elementos de importancia de las representaciones para el estudio de la docencia quedan implícitos en la posición anterior, por ejemplo:

- El objeto (es el algo): concierne a la situación de relevancia; en este caso la docencia, delineada por ciertas prácticas, rutinas y costumbres que definen la profesión en un contexto y en un tiempo dados; dicho objeto es el generador del conocimiento ordinario.
- El sujeto social (es el actor-agente): esto es, el docente activo en el sistema educativo, determinado por su particularidad: edad, sexo, profesión, la formación con la que cuenta para el desarrollo de la función; dicha especificidad permea la forma de opinar y expresar ciertas actitudes favorables o negativas, emociones y significados acerca de su labor profesional y que bien pueden compartirse o no con sus cercanos.
- El contexto-cultura (escenario mediato e inmediato): el salón de clases representa el espacio inmediato social cotidiano que rodea al campo de la docencia, es decir, es el contexto organizativo en el que se desarrolla la labor docente. Sin embargo, en este contexto también interfieren lo social e institucional/ideológico como entes globales que influyen en las maneras de pensamiento.
- Vinculación entre objeto y sujeto (sistema dialéctico entre pensamiento, interacción y acción): es decir, es la relación entre lo individual y lo colectivo; de lo simbólico con lo social, y del pensamiento con la acción, con el fin último de atribuir una significación específica a la docencia y a su práctica.



Este último elemento tiene un peso relevante porque en este interjuego de reconstrucción significativa del objeto se despliegan las representaciones; esto significa que quienes laboran en los centros escolares como profesores realizan su práctica docente según lo que cada contexto y tipo educativo demarque y exija, pero también con base en lo que el profesorado decida, según sus marcos de referencia y experiencias previas, o bien lo que supone al respecto. Lo anterior se vincula con la siguiente precisión:

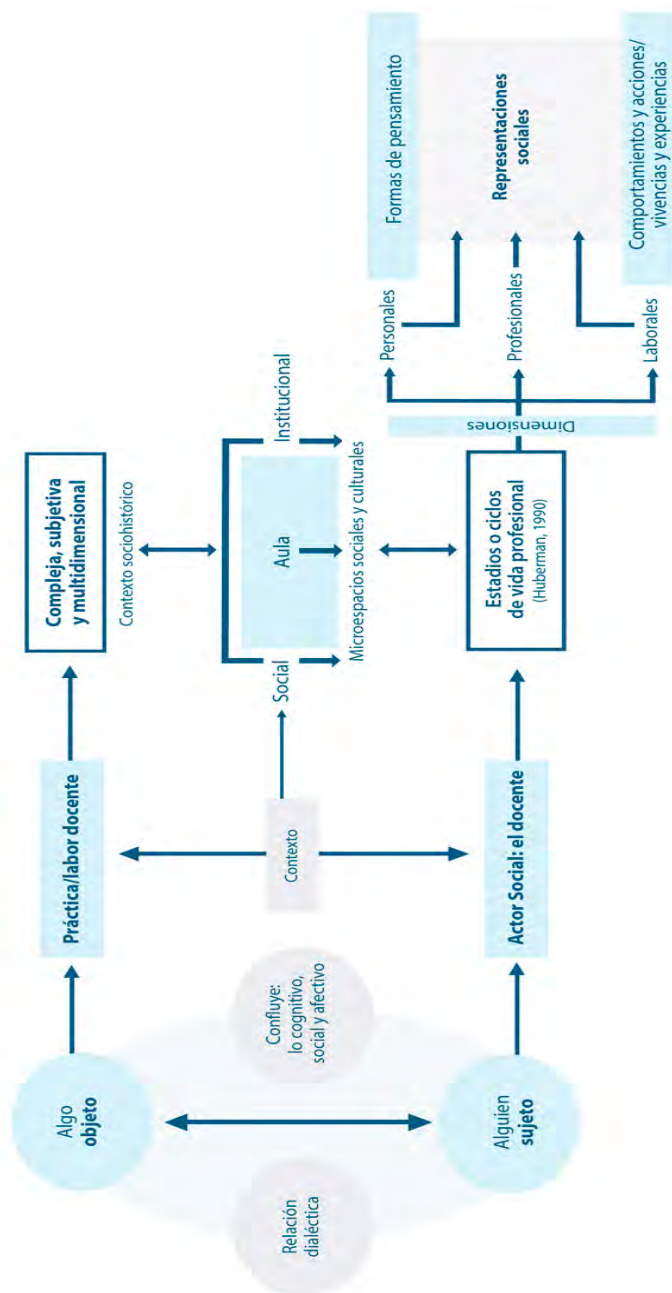
En la reconstrucción del objeto por el sujeto, lo social siempre está presente en las dos partes del binomio: el objeto representado es un objeto social, que sólo toma sentido en un contexto social determinado, y el sujeto forma parte de una cultura que lo determina en gran medida (De Alba, 2004: 74).

Todo proyecto que aspire a develar representaciones sociales debe abordar estos elementos, indispensables para reconocer y delimitar el objeto que se representa y la razón por la que se hace desde la TRS, ya que no todo objeto, hecho o fenómeno social es susceptible de evidenciar representaciones. Para que esto suceda, el acontecimiento debe ser importante para los sujetos, deben vivirlo, como sucede con la docencia como labor y práctica principal del profesorado. De manera esquemática se presenta la siguiente figura para reflejar lo hasta aquí referido.

Lo anterior coloca a los sujetos en un papel protagónico por dos razones: primero, porque el interés se centra en lo que piensan los sujetos y la manera en que interpretan la realidad desde un contexto que influye en el modo en que son construidos por la realidad social; segundo, porque las ideas, creencias, imágenes, etcétera, influyen y orientan lo que el individuo quiere hacer en la práctica; esto es, la reconstrucción del objeto por el sujeto.

De acuerdo con lo anterior, aplicado específicamente a las instituciones educativas, Gutiérrez y Campos (2008: 84) manifiestan que adentrarse en la identificación de las representaciones sociales es fundamental dado que “permite indagar sobre las visiones del mundo, posibilita la identificación de saberes elaborados en común, así como las posturas y acciones de los individuos”.

Figura 1. La docencia como objeto de representación



Fuente: elaboración propia con base en algunos elementos conceptuales de la TRS.



Vale la pena señalar que una de las ideas que sustenta la teoría es que los sujetos integran “sociedades pensantes”, en las que se pone de manifiesto la capacidad de los actores sociales para construir realidades y significados. Los docentes, como actores sociales, se apropian de marcos de referencia que les permiten tener creencias, percepciones, opiniones, y posiciones y criterios particulares frente a las situaciones que viven. En consecuencia, existen divergencias y convergencias entre los grupos y las formas de interpretar y accionar, de acuerdo con las biografías, la experiencia profesional, laboral y el entorno contextual mediado por acontecimientos y situaciones macro.

Lo anterior resulta relevante, pues la pertenencia o identidad que se establece con respecto a las tareas docentes están selladas por diferencias, cuyo análisis posibilita tener una mejor comprensión de esta compleja profesión. De acuerdo con lo aquí planteado, podemos afirmar que los docentes que laboran en las instituciones escolares realizan su ejercicio de acuerdo con los parámetros de las instituciones donde laboran, pero también, y con una importancia capital, a partir de lo que cada profesor concibe y supone de la función y la tarea educativa. Entonces, al visualizar su actividad es necesario identificar a los profesores como un grupo activo y dinámico. Ello los convierte en un gremio con representaciones variadas, por lo que entonces cada profesor posee las suyas, que pueden ser afines a las de otros docentes. Pérez los conceptualiza como:

... grupo cultural al ser identificados por el conjunto de significados, expectativas y comportamientos que comparten y que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. Esta serie de acciones que comparten entre ellos los lleva a situarse e identificarse como profesores en todo cuanto realizan sobre docencia, lo que es una expresión de significados y costumbres que rodean la vida individual y colectiva de este grupo de sujetos (Pérez, 2004, p. 16).

En síntesis, se proponen las siguientes consideraciones o elementos justificadores para incursionar en el estudio de la docencia. Específicamente, desde la TRS es viable porque:

1. Permite indagar e identificar qué significados se atribuyen a la práctica/labor docente, en el sentido de que las representaciones sociales son particulares y no generales, porque los grupos y las comunidades también lo son. Esto es valioso, dado que los centros educativos se componen de actores con historias de vida personales, así como historias profesionales y laborales diversas. Sería improbable que asuman su trabajo de igual forma quienes laboran en educación básica, los que están adscritos a la educación media superior o superior, aquellos profesores noveles que están a pocos años de la jubilación, o bien, los que tienen base laboral frente a los que trabajan por contrato y periodos definidos.
2. Refleja información inmediata para los tomadores de decisiones de los centros escolares, ya que les revela sistemas de información, opiniones e imágenes del docente y su práctica/labor, situados en un escenario determinado. Así, también permite identificar actitudes y emociones que son compartidas y que derivan en experiencias intersubjetivas. Acceder a esta información es una oportunidad porque, en primer lugar, como objeto particular, las representaciones sociales de la docencia pueden ayudar a tomar acciones; en segundo lugar, permiten identificar cuáles ideas son comunes y son compartidas entre los grupos de profesores, frente a las de aquellos que no comparten las mismas representaciones. Ambas posturas son insumos para entender la lógica de los comportamientos y las acciones que se despliegan, así como el sentido que en ella se adjudican en los salones de clases y en el centro escolar.
3. Invita a la promoción e impulso de espacios que puedan institucionalizarse para propiciar procesos de reflexión que permitan la comprensión de cómo los docentes vi-



ven y experimentan su labor desde el escenario cotidiano: la escuela.

4. Ante acontecimientos de relevancia que impacta en los grupos de profesores (reforma educativa, reglamentos de evaluación, nuevas disposiciones institucionales, entre otros), resulta útil llevar a cabo indagaciones sobre las representaciones generadas por los docentes, como posibilidad y estrategia de vigilancia y continuo seguimiento frente a estos acontecimientos.

Conclusiones

A más de cincuenta años de su publicación, la TRS se mantiene como un fundamento en la producción investigativa en diversos campos disciplinares. Cada vez aparecen nuevas aristas para explorar el modo de ver de los agentes pertenecientes a los grupos en contextos sociales y culturales diferentes. Esta teoría contribuye a una comprensión más profunda de la docencia como actividad indispensable y sustantiva de la escuela, desde la mirada de los responsables de su ejecución.

Visto así, los elementos consignados nos permiten considerar la pertinencia y el potencial de la TRS como productora de significados de realidades específicas, en este caso, para estudiar la docencia como objeto de representación, en tanto que se accede al sentido común de uno de los actores principales del campo educativo: el docente. En consecuencia, se considera importante estudiarla para comprender que las representaciones sociales que posee un grupo de profesores difieren de las representaciones de otros, dado que pertenecen a contextos diferentes, con distintas necesidades, y trayectorias profesionales y académicas diversas; esto es, la singularidad de cada historia personal puede ser una vía de acceso al conocimiento del colectivo del que forma parte.

La TRS implica una serie de relaciones conceptuales que dan cuenta de cómo los sujetos reconstruyen un fenómeno de pertinencia social, mediante el conocimiento de sentido común (o nuevo

sentido común). De este modo, cada sujeto y grupo social vinculará el objeto a sus propios entramados de significados como garantía para asegurar una identidad.

Se asume que la TRS, como macro concepto, incluye diversos elementos que participan en su constitución (como sistema dialéctico). La flexibilidad de esta teoría radica en que es posible hacer una selección de aquellos elementos que permitan dar cuenta y develar las representaciones que tienen los profesores en torno a la profesión que desempeñan. Así, es necesario mantener en el centro de la discusión la complejidad que implica la labor/práctica docente para continuar con el análisis de la trama de significados que los sujetos, conformados en grupos, le adjudican a tal actividad.

Concluimos con dos ideas: la primera ratifica que la docencia es una actividad compleja, tanto por los factores que inciden en ella, como por el dinamismo con que la realiza el sujeto que la ejerce —el profesor—, quien, con sus características personales, sociales y laborales entiende una manera particular de llevarla a cabo. Este se configura en el artífice de su realización y por ello, es necesario conocer su pensamiento, particularmente desde de la perspectiva de las representaciones sociales. Ello permite que los elementos cognitivo, social y afectivo, interactúen, posibilitando la comprensión de primera mano a partir de su actor principal y de lo que significa la práctica docente sin perder el carácter social de dicha actividad. Cada profesor es lo que es, piensa y hace, no por mero azar, sino por las confluencias de múltiples factores personales, interacciones e influencias que participan en los procesos de socialización (Escudero, 2000).

La segunda idea busca afirmar que no existe una ruta rígida para dar cuenta de hallazgos en las representaciones sociales sobre la docencia, pero sí, variadas propuestas y acercamientos que permiten conocer las múltiples formas de acceder a su identificación. Por ello, en cada proceso investigativo deberá proponerse un procedimiento metodológico que permita acceder, captar e interpretar el contenido y la organización del objeto representacional.



Referencias

- Abric, J.-C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J.-C. Abric (Dir.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1.-3.15. Recuperado de http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la Educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Brujas.
- Castorina, J. A. (2016). El significado del marco epistémico en la teoría de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario*, II (21), 79-108. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/56992/50557>
- De Alba, M. (2004). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: algo más que un cambio de adjetivo. En E. Romero (Ed.), *Representaciones sociales atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas* (55-83), Ciudad de México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española (2017). (23ª ed.) Madrid: Espasa.
- Elbaz (1981). Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum Inquiry*, 32(4), 403-408.
- Escudero, J. M. (2000). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Farr, R. (1983). Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, XLV(2), 641-658.
- Fierro, C., Fortol, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Ciudad de México: Paidós.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, S. y Campos, D. (2008). Motivación de los jóvenes para estudiar comunicación social. Un estudio de representaciones

- sociales. En M. I. Arbesú, S. Gutiérrez y J. M. Piña (Coord.). *Educación superior. Representaciones sociales* (pp. 83-123). Ciudad de México: Gernika.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordaje desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Huberman, M. A. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-159.
- Ibañez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Imbernón, F. y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia*, 56(11). DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/11>.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En Marcelo, C. (Coord). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas* (6ª ed.). Madrid: Morata.
- Jodelet, D. (2004). Experiencias y representaciones sociales. En. E. Romero (Ed.), *Representaciones sociales y análisis de datos* (pp. 85-118). México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-493). Barcelona: Paidós.
- Lupercio, P. (2014). *Los significados de la docencia en los profesores de educación superior*. [Tesis de doctorado]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Marín, M. (2014). El desarrollo de los profesores: un asunto por abordar en el centro educativo. *Sophia*, 10(1), 123-137.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- (1979) [1961]. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moliner, P. (2007). La teoría del núcleo matriz de las representaciones sociales. En T. Rodríguez y M. García (Coords.) *Re-*



- presentaciones sociales. Teoría e investigación* (137-155). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Pérez (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, A.M. (1995). Los maestros y la reforma educativa. *Revista de Educación*, 307, 219-239. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/318260>
- Piña, J. M. (2005). El profesor: entre el deber y la interpretación. *Revista Red de Posgrados de Educación*. 2, 29-37. Recuperado de: http://www.redposgrados.org.mx/red_de_posgrados_en_educacion/publicaciones/Revista_2.pdf
- Piña, J. M. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos. En J. M. Piña (Coord.), *La subjetividad de los actores de la educación* (pp. 15-54). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rateau, P. y Lo Manco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, 6 (1), 22-42.
- Villar, L. M. (1980). *El autoperfeccionamiento del profesor*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Unesco (2008). *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf>
- Vaillant, D. (2007). El cambio social y el trabajo de los profesores. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación”.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. Ciudad de México: FCE.

Anexo 1. Concentrado de investigaciones sobre RS de la docencia

No	Revista	Título del artículo	Autores	Año	Repositorio
1	Actualidades investigativas en Educación	El trabajo docente y las relaciones con el estudiantado desde las representaciones de docentes en formación.	Sánchez y Jara.	2017	Redalyc y SciELO
2	Reencuentro	Representaciones sociales estudiantiles y evaluación docente.	Arbesú y Comas.	2016	Redalyc
3	Educere	Representaciones sociales de Formadores de Docentes frente al cambio curricular por competencias en Educación Superior.	Gómez, Pizarro, Castro y Quiroz.	2016	Redalyc
4	CPU-e Revista de Investigación Educativa	Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria.	Cabrera y Cruz.	2016	Redalyc
5	Revista Iberoamericana de la Educación Superior	Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica.	Netzahualcoyotl-Netzahual.	2015	Redalyc y SciELO
6	Ciencia, docencia y tecnología	Las representaciones sociales de la Tecnología, su enseñanza y su aprendizaje en el nivel secundario.	Mazzitelli y Quiroga.	2015	Redalyc
7	Estudios pedagógicos	Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación con los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial.	Apablaza.	2014	Redalyc
8	Avances en Ciencias e Ingeniería	Los futuros docentes y sus representaciones de la enseñanza de la ciencia.	Mazzitelli.	2013	Redalyc
9	Literatura y lingüística	Representaciones sociales de profesores de un programa de Licenciatura en Bioquímica acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la formación académica.	Velásquez y Córdova.	2012	Redalyc
10	Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.	La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente.	Chehaybar y Kuri.	2006	Redalyc
11	Educere	Representación social del proyecto pedagógico de aula en docentes de educación inicial	Hernández y Pargas.	2005	Redalyc y SciELO
12	Revista de Ciencias Sociales	Praxis educativa universitaria en venezolana y su representación social.	Delgado de Colmenares y Vázquez de Ferrer.	2005	Redalyc



No	Revista	Título del artículo	Autores	Año	Repositorio
13	Revista Mexicana de Investigación Educativa.	Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias.	Carvajal y Gómez.	2002	Redalyc
14	Revista Mexicana de Investigación Educativa.	Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS	López.	1996	Redalyc
15	Propósitos y representaciones	Representaciones docentes de la educación basada en competencias. Un estudio de caso.	Covarrubias.	2016	Dialnet
16	Revista de Enseñanza de la Física	Las representaciones sociales en la formación docente inicial.	Mazzitelli.	2015	Dialnet
17	Revista Actualidades Investigativas en Educación	Representaciones de docentes de ciencias naturales: Punto de partida para la reflexión de la práctica.	Laudadio, Mazzitelli y Guirado.	2015	Dialnet
18	Revista Iberoamericana de Educación.	Representaciones sobre el cambio en el uso de las TIC. Relatos de vida de profesores.	Raqui-mán.	2014	Dialnet
19	Infancias Imágenes	Representaciones sociales de los estudiantes sobre el trabajo docente.	Santana y Hernández.	2014	Dialnet
20	Nodos y nudos	Representaciones sociales que tienen docentes del IPN, Escuela Maternal y UPN, en torno a la didáctica	Casto, García, Hernández, Marroquín y Rodríguez.	2013	Dialnet
21	Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias	Relación entre las representaciones de los alumnos acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la física, la química y la práctica docente.	Guirado, Mazzitelli, Olivera y Quiroga.	2013	Dialnet
22	Revista Orientación Educativa	Representaciones sociales y práctica docente: Una experiencia de aprendizaje con profesores de física y química.	Guirado, Mazzitelli, Olivera.	2013	Dialnet
23	Investigación y desarrollo	Representaciones sociales que tienen los docentes del programa de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional sobre las competencias propias de su saber disciplinar.	Pérez, Arenas y López.	2012	Dialnet

No	Revista	Título del artículo	Autores	Año	Repositorio
24	Educación, lenguaje y sociedad.	Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura.	Mazzitelli, Aguilar y Guirao.	2009	Dialnet
25	Revista eletrônica pesquiseduca	Prática docente universitária a partir das representações sociais de estudantes universitários.	Gomes da Silva y Carrihlo de Aguiar	2016	IRESIE
26	Perfiles educativos	Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos.	Cuevas.	2013	IRESIE y SciELO
27	Perfiles educativos	La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente. Análisis desde el ángulo de la significación.	Treviño y Cruz.	2013	IRESIE y SciELO
28	Magis	Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales.	Garnique	2012	IRESIE
29	Perfiles educativos	Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar.	Garnique	2011	IRESIE
30	Actualidades Investigativas en Educación	Saberes del docente y representaciones sociales: implicancias para la enseñanza de las ciencias naturales	Aguilar, Mazzitelli, Chacomá, y Aparicio.	2011	IRESIE
31	Perfiles Educativos	Representaciones sociales que poseen estudiantes de nivel medio superior acerca del aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas	Martínez.	2011	IRESIE y Redalyc
32	Educación, Lenguaje y Sociedad	Representaciones sociales y modelos pedagógicos de alumnos y docentes universitarios.	Benegas y Fornasero.	2004	IRESIE y Dialnet
33	Perfiles educativos	Los profesores y sus representaciones sobre la reforma a las matemáticas.	Ávila	2001	IRESIE y Redalyc
34	Revista iberoamericana de educación superior	Representaciones sociales estudiantiles: expectativas, evaluaciones y emociones.	Fernández-Poncila.	2017	SciELO
35	Revista Iberoamericana de la Educación Superior.	Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias.	Vilanova, Mateos y Basilisa.	2011	SciELO
36	Sinéctica	Representaciones sociales que del aprendizaje de las matemáticas tienen estudiantes de nivel medio superior.	Martínez y Arellano.	2011	SciELO



No	Revista	Título del artículo	Autores	Año	Repositorio
37	Sinéctica	Representaciones sobre la enseñanza. Una indagación en estudiantes universitarios.	Covarrubias.	2011	SciELO
38	Revista Mexicana de Investigación Educativa.	El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá.	Hernández.	2010	SciELO
39	Debates en Evaluación y Currículum	Representaciones Sociales de los profesores en escuelas primarias multigrado sobre la Reforma Integral de Educación Básica.	Ballesteros.	2017	Otros
40	Revista de Ciencias de la Educación	Representaciones sociales de los profesores de secundaria sobre su formación y práctica docente	Lozano	2016	Otros
41	Revista Digital Universitaria UNAM	Representaciones sociales de docentes en función de su trabajo.	Piña.	2016	Otros
42	Revista educación y desarrollo social.	Representaciones sociales del sentido de ser profesor universitario.	López.	2011	Otros
43	Repositorio ITESO	Representaciones sociales de la nueva estructura curricular en ciencias e ingenierías de docentes de la Universidad Iberoamericana Puebla.	Montes-Pacheco.	2009	Otros
44	X Congreso Nacional de Investigación Educativa	Los docentes y la reforma de secundaria.	Dorantes.	2009	Otros
45	XI Congreso Nacional de Investigación Educativa	Representaciones sociales de los docentes hacia la reforma curricular.	Ballesteros.	2006	Otros