

# LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL MAESTRO Y LA OPINIÓN PÚBLICA

**Autor: Juan Páez Cárdenas**

**Coautor: Daniel Hernández**

## RESUMEN

El estudio examina, mediante el estudio de caso con recursos del método etnográfico, un aspecto del vínculo escuela-sociedad; intenta clarificar la representación social que poseen, del maestro de educación básica pública, los distintos grupos sociales. Con este propósito, se seleccionó el caso de miembros de grupos participantes en actividades ambientalistas en Tijuana. Entre los hallazgos se encontraron seis factores que clarifican la representación; las experiencias escolares infantiles de los sujetos fueron el factor de mayor preponderancia. También, se identificó que las definiciones del *modelo ideal* de maestro, interiorizado en cada persona, representan elementos fundamentales del referente para valorar las informaciones sobre el profesor. Por otro lado, la estructura de la representación alude a que las imágenes, las asociaciones y las opiniones sobre el profesor fueron diversas y polarizadas.

**Palabras Clave:** Maestro (a); representación social; opinión pública; estereotipos.

## ABSTRACT

This study examines an aspect of a school-society relationship through the case study method and ethnographic resources; it's an attempt to clarify the social representations that have the different social groups about the public school teachers. To this, we selected the case of members of some of the groups involved in environmental activities in Tijuana. Among the findings were found six factors that clarify such representation; the subject's childhood experiences in school was the factor with highest prevalence. Also we identified that the definitions of the teacher *ideal model*, internalized in each person, represent key elements to evaluate the information about the teacher. On the other hand, the structure of representation shows that the images, associations and opinions on the teacher were diverse and polarized.

**Key words:** Teacher; social representation; public opinion; stereotypes.

¿Qué piensa la gente de las maestras (os)?, ¿cuál es la imagen que tiene de ellos (as)?, ¿cómo la construye, de dónde la toma?, ¿es cierto que el maestro ha perdido el reconocimiento social que antes tenía?, ¿qué procesos subyacen por debajo de la percepción social sobre el magisterio? Nosotros partimos de la consideración de que estas interrogantes son importantes y que no existe suficiente información relativamente confiable para responderlas. Nos parecen importantes porque las representaciones sociales (Moscovici, 1979) sobre las y los profesores repercuten en lo que sucede en los salones de clase y podrían estar representando un factor estratégico en el escenario de la política educativa.

A lo largo de la historia, el profesor en general, y el docente de educación básica o de las primeras enseñanzas formales en particular, ha tenido un importante rol dentro de la dinámica social, política y cultural de las sociedades. En la escuela pública, a las y los profesores se les ha asignado la responsabilidad de proporcionar instrucción a la mayor parte de los mexicanos. Poco más de un 90 por ciento de la matrícula en el periodo 2011-2012, estaba inscrita en sus planteles (SEP, 2014). En el marco de esta cobertura, y del impacto que implica en la vida social la educación formal e institucionalizada, la actuación de los maestros y sus representaciones sociales constituyen un objeto de estudio relevante; su proceder dentro y fuera de la escuela interesa, no sólo a los padres de un niño en edad escolar, sino a la sociedad en su conjunto. Desde esta perspectiva, los intereses ético-políticos de los distintos grupos sociales no siempre coinciden con la percepción que tienen del quehacer y prácticas educativas de las maestras (os). Esta diferencia propone una tensión crítica que debe analizarse en su estructura y procesos.

En este sentido, el documento se conforma de cinco apartados. En el primero de ellos, se desarrolla una argumentación que alude aspectos básicos que sustentan la construcción del objeto de estudio de este trabajo. El siguiente apartado presenta la revisión de algunos

elementos conceptuales y teóricos que enmarcan la orientación de los determinantes del método desarrollado e incluido en un tercer apartado. Con base en estos subtemas, el cuarto espacio ofrece el contraste entre los supuestos y los resultados de este estudio. Se concluye el documento con un conjunto de apreciaciones que pretenden constituirse en líneas de discusión sustentadas en los referentes teóricos y empíricos de este trabajo.

### **1. El maestro ante el juicio popular.**

Esteve, Franco y Vera (1995) afirman que el juicio social negativo contra el profesor se ha generalizado provocando una retirada del apoyo de la sociedad hacia la significatividad de su trabajo. Estos autores observan la manera en cómo los medios de comunicación, los funcionarios relacionados con la enseñanza y los padres de familia se encuentran dispuestos a señalar al docente de la incapacidad de los sistemas educativos —en el marco de enseñanza masificada— para cumplir con las expectativas sociales.

Los autores también anotan, que en el caso del maestro (a), la conformación de la opinión pública está estrechamente vinculada a una serie de estereotipos que se presentan a lo largo de la historia de la educación pública, identificando dos de los más sobresalientes, y advirtiendo la difusión que éstos reciben por los medios de comunicación masiva. El primero de estos estereotipos dibuja al profesor ideal, todo él perfección y rectitud, tanto en su dedicación por los alumnos, en su dominio de los temas y técnicas de enseñanza, así como la probidad de este actor en su vida privada. El segundo de ellos, por el contrario, presenta la imagen dentro de un escenario donde el proceso de enseñanza es totalmente deprimente y carente de expectativas para quienes lo impulsan y transitan por él. El escenario se constituye por escuelas en ruinas, maestros envueltos en conflictos de diferente índole y señalados como actores inmersos en una estructura que los acoge distintamente en particular por converger en la apática concupiscencia colectiva.

Según Goleman (2000:189), las personas recuerdan con más facilidad aquellas situaciones que apoyan o coinciden con las lógicas de los estereotipos aceptados y suelen descartar aquellas que los desafían. En este sentido, a los maestros se les podría juzgar en concordancia con el estereotipo idealizado; o se les podría hacer reproches sustentados en el estereotipo conflictivo. Por otro lado, existen pronunciamientos públicos que promueven la idea de una pérdida o disminución del reconocimiento social hacia los maestros (López, 2006; Esteve y los otros, 1995; Latapí, 2003:13; Mellado, 2001:54; Tedesco, 2000:8, Álvarez, 2012, párr. 6). Desde este marco, se aprecia un escenario inicial que promueve una situación adversa en dos sentidos. Y a partir de esta condición se constituyó el planteamiento del problema de este trabajo. Por un lado, los maestros son aquejados por las representaciones sociales que tienen ellos mismos sobre sí y por las que tienen los demás sobre ellos. Repercuten en su estado de ánimo, su estado emocional, su autoestima y, por lo tanto, impacta en su práctica docente (Baillauquès, 2005; Cases, 2005 y Güemes, 2003). Por el otro lado, la propagación de la idea de un profesor desvalorizado socialmente o que no cumple con su *deber* podría representar un factor para favorecer u obstaculizar, según sea el caso, a determinada lógica de política educativa.

De ahí la pertinencia de explorar el proceso y estructura de la conformación de la imagen social del profesor; sustentar sistemáticamente no sólo el *qué* sino también el *cómo* se piensa al profesor. Este conocimiento abonaría a la comprensión del complejo mundo que se conforma entre el profesorado y su comunidad, sus dimensiones y articulaciones.

A partir de lo anterior, los objetivos de esta investigación fueron, en primer lugar, conocer los factores cognitivo-sociales que, desde la opinión pública, se conjugan durante la construcción de la representación social del maestro de educación básica pública; en segundo término, saber cuál de ellos tiene mayor preponderancia; y, finalmente, determinar y describir la estructura o la *cara* de la representación del maestro en un espacio y tiempo determinado.

Estos objetivos se desarrollaron seleccionando el caso particular de los miembros de grupos que participan en actividades ambientalistas en la ciudad de Tijuana y, dentro de este grupo, a individuos mayores de edad que no eran padres de niños cursando la educación básica pública. Este último criterio respondió a la consideración de que esta categoría de sujetos es, probablemente, quienes presenten mayor desvinculación con la dinámica escolar y, por lo tanto, podrían sustentar sus apreciaciones en un maridaje no personalizado en la inmediatez individual de su experiencia como padre de un niño en edad escolar.

## **2. Aproximación a la teoría de las representaciones sociales.**

Para abordar el concepto de representación social (RP) es posible aludir el trabajo de varios autores que lo han precisado. Araya, por ejemplo, comenta que “cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto” (Araya, 2002:11). Esta autora agrega que las RS constituyen sistemas cognitivos en los cuales pueden encontrarse opiniones, creencias, valores, normas y estereotipos que suelen promover en el individuo una orientación de la actitud (positiva o negativa) ante un objeto social; en este caso, el del maestro de educación básica pública. En esta lógica, Araya define las representaciones como los principios interpretativos de la conciencia colectiva que orientan la actuación de los seres humanos en el mundo.

Por su parte, para Perales y Vizcaíno (2007), las RP se refieren a “la construcción social de epistemologías del sentido común en la historia de la interacción y la comunicación entre grupos” (Perales y Vizcaíno, 2007:355). Las representaciones sociales se encuentran en la encrucijada de lo biológico y lo social. Los autores señalan que éstas parten de la función semiótica, por lo que el fenómeno representacional resulta eminentemente sociocultural; es decir, el símbolo otorga el medio de adaptación del hombre a su ambiente y a la vez le procura el equilibrio cognitivo. Así, las representaciones surgen del conflicto que debe

enfrentar el individuo, en tanto miembro de un grupo, al entrar en contacto con contenidos socialmente problemáticos.

## **2.1 La postura de Moscovici.**

Sería posible citar aquí una lista de interpretaciones y definiciones que distintos estudiosos han hecho de las representaciones sociales. Sin embargo, se considera pertinente esbozar los postulados de Serge Moscovici, actualmente director del Laboratorio europeo de psicología social, quien primeramente propusiera el término *representación social* (Moscovici, 1979).

Este investigador observaba inconsistencias epistemológicas en el concepto de representación colectiva de Émile Durkheim. Según Moscovici, las aseveraciones de Durkheim hacían un ejercicio de oposición entre lo individual y lo colectivo; entre la persona y la sociedad. Para este sociólogo francés había una clara separación de las dos entidades; una de ellas debía ser estudiada desde la psicología (individuo) mientras que la otra encontraba su explicación en la sociología (sociedad). Esta división impedía reconocer y reflexionar sobre la relación del individuo, la colectividad y su espacio de acción en común. Para Moscovici era importante cuestionar tal dicotomía.

De esta manera, retomando el concepto de la representación colectiva, Moscovici lo renueva y transforma renunciando a la palabra “colectiva” reemplazándola por la de “social”, tomando en consideración la pluralidad de las representaciones y su diversidad dentro de un grupo. Esto se acercaba más a su concepción de “realidad”. El contraste entre varios tipos de relaciones sociales es más significativo que el observado entre el nivel individual y el social por separado que proponía Durkheim. El concepto que esgrime observa a la sociedad como un sistema de producir pensamiento; así las representaciones sociales son socialmente compartidas, dotadas de contenido y conforman un sistema. Este autor menciona que así como se pueden visitar los laboratorios de investigación para conocer cómo se produce el conocimiento científico, es posible visitar otro tipo de “laboratorios”, tales como fábricas,

hospitales, escuelas, plazas públicas, etcétera, para indagar sobre cómo las comunidades producen sus propios conocimientos y representaciones (Moscovici, 1988).

Al observar con esa mirada el objeto de este estudio, se reconoce que cada persona parte de las propias observaciones y de los testimonios a los que ha sido expuesto para conformar la representación social del maestro de educación básica pública; es decir, de lo que experimentó durante su interacción con los maestros que le acompañaron en esa etapa de su formación; de lo que ha observado cuando transita frente a alguna escuela en su comunidad; de los comentarios escuchados de parientes, estudiantes o padres con hijos en la escuela; de lo que le comentó un colega o compañero de trabajo, o de lo advertido en algún medio de comunicación, etcétera, en esa conformación se configura, sin duda, el sujeto representador (Moscovici, 1988).

### **3. Método.**

La imposibilidad de abarcar en el estudio a la totalidad de los grupos o individuos que inciden en la configuración de opinión pública condicionó a buscar un caso que funcionara como puente entre teoría y la práctica (Álvarez, 2002). Además, la lógica de las representaciones sociales demandaba ir más allá de la aplicación de encuestas o entrevistas, por lo que se decidió aplicar al mismo tiempo observación participante y no participante. De esta forma, el método de este trabajo se estructuró como estudio de caso con recursos del método etnográfico.

La selección del caso a estudiar se hizo considerando los contextos relevantes al problema (Valles, 1999). Esto es, se buscó a grupos u organizaciones sociales conformadores de opinión pública y se eligió a aquellos que participan en actividades ambientalistas de la ciudad de Tijuana (un total de 18), debido a que se reconoció en ellos una organización estructurada y definida; un posicionamiento ético ante diferentes realidades sociales, además de que la naturaleza de sus actividades eran favorables para llevar a cabo un ejercicio de

observación prolongada. Una vez seleccionado el caso, se planificó un procedimiento de tres etapas.

En la primera de ellas se efectuó un ejercicio de observación participante y no participante con los integrantes de los grupos por un periodo que se extendió durante un año. En él se logró desarrollar procesos de interacción directa con los miembros, identificando, de esta manera, y desde la particularidad de los miembros, algunas de las características socio-económicas, sus posturas respecto a distintas temáticas, sus motivaciones, sus vínculos con otros grupos, etcétera. En este periodo de la investigación nos apoyamos en instrumentos como el diario de campo y la entrevista informal no estructurada.

La segunda etapa consistió en la aplicación de una encuesta. Para su aplicación se determinó una muestra intencional o de conveniencia conformada por 50 personas de ambos sexos, mayores de edad que participaron con los grupos del caso de estudio. Un requisito para la selección fue que las personas no tuvieran hijos cursando la educación básica pública. A este grupo de participantes además de la aplicación del cuestionario, se les solicitó la construcción de una escala de valoración de prestigio social así como un ejercicio de asociación libre de palabras.

Después de la aplicación de los instrumentos, se seleccionó entre los miembros de la muestra a quienes estuvieran dispuestos a una mayor colaboración con el estudio para realizarles entrevistas individuales (en un formato de entrevista semi-estructurada basada en una guía).

Por último, en una tercera etapa, se codificó y analizaron las narraciones y los datos, principalmente, mediante el análisis cualitativo de contenido (Flick, 2007:206) y el análisis de procedencia de la información (Araya, 2002:74) y se realizó la salida del campo.

#### **4. Resultados.**

Con base en los resultados generales recuperados del trabajo de campo, es posible sostener que en el caso de miembros de algunos grupos participantes en actividades ambientalistas en



Tijuana sin hijos cursando la educación básica pública, los factores interventores en el proceso cognitivo-social implicado en la construcción de la representación social del profesor de educación básica pública son (en orden de preponderancia): 1) Las experiencias pasadas como estudiantes de la educación básica pública o privada; 2) Observaciones e interacción directa con maestros de educación básica pública; 3) Las influencias dentro de los grupos de pertenencia; 4) La información que reciben a través de los medios de comunicación; 5) La interacción y observación con y de maestros del sistema público distintos al nivel básico, y 6) La concepción personal del rol que *debe* desempeñar el maestro, insertada a su vez dentro de un marco de referencias más amplio (ver Figura 1).

De esta manera, el material empírico comprueba la teoría de las representaciones sociales: tanto las influencias en el seno de los grupos de pertenencia, las observaciones directas del proceder de los maestros de todo el sistema público y la exposición a los contenidos de los medios de comunicación proporcionan nuevas informaciones sobre el profesor que las personas *objetivizan* primero en su mente agrupándolas con la memoria de sus experiencias pasadas como estudiantes de escuela básica; este contenido mental es filtrado a través de la concepción propia de lo que *debe* ser un maestro, para posteriormente *fijarlo* en unidades de conocimiento ya codificado y constituido como representación, la cual recibe el nuevo material para su transformación (Moscovici, 1979).

Debe subrayarse que existe una condición innegable de que en cada persona exista un proceso de construcción distinto, con factores también variables en congruencia a que cada individuo cuenta con distintos “documentos” para elaborar su representación como sentencia Moscovici. Si bien, el listado de seis factores citado más arriba se considera aglutinador de todas las posibilidades en los miembros del caso estudiado. Los resultados del cuestionario muestran a las experiencias pasadas, como estudiantes de educación básica, como el factor más influyente al momento de expresar una opinión sobre el profesor; si bien, del análisis de

las narraciones de las entrevistas individuales, se deduce que, al momento de construir la representación, la consideración del sujeto del *deber* ser y hacer de un maestro que cada individuo tenga, representará un impacto decisivo. Esta concepción cobra singular importancia al corresponder con la valoración del objeto representado que entraña la teoría de las representaciones sociales y que lleva a los sujetos a tomar una postura o actitud ante el objeto de conocimiento.

Por tal motivo, es posible señalar que los recuerdos de las experiencias acaecidas en la escuela representan uno de los factores de mayor preponderancia, entre todos los componentes de la representación. Sin embargo, más allá de estas evocaciones de la memoria, la concepción del *modelo de maestro* albergado en cada sujeto será la entidad que ajustará la confección precisa de la misma; es decir, una vez que las informaciones sobre el maestro son objetivizadas, son remitidas o ancladas en los marcos de referencia o interpretación de la realidad particulares, se constituyen como un producto del pensamiento social; una vez realizado este proceso, aparece la explicación de la actitud individual o grupal ante la figura del profesor.

#### **4.1 Dibujar la figura del maestro**

Con la examinación de la figura del maestro dibujada por los participantes del caso, se ingresa a la esfera del *campo de representación*; es decir, al *contenido* de la representación. Esta dimensión implica observar a la representación ya no sólo como proceso sino como producto; un *producto* en constante elaboración o reconstrucción. En este sentido, los resultados aquí presentados son sólo un esbozo “momentáneo”.

##### **4.1.1 Conocimientos *suficientes***

(Ver gráfica 1)

##### **4.1.2 Atiende las necesidades educativas sólo *a veces***

(Ver gráfica 2)

### **4.1.3 Capacidad de enseñanza suficiente o baja**

(Ver gráfica 3)

### **4.1.4 Una maestra en el aula enseñando, de clase media y con demasiados alumnos:**

#### **Imágenes mentales sobre el maestro**

Uno de los intereses de este proyecto consistía en reconocer la imagen mental que cada persona conformaba acerca del maestro de educación básica en general. Para ello se cuestionó abiertamente el asunto, por la conveniencia de que los participantes tuvieran la libertad para expresar y desarrollar sus propias concepciones.

A través de un análisis de las narraciones de las imágenes, se fueron revelando diez categorías, a saber: a) actividad del maestro en la imagen; b) aspecto físico/vestimenta; c) formación; d) lugar de la imagen; e) personalidad del maestro; f) circunstancias de trabajo; g) edad; h) género; i) condición social, y j) estado civil. La imagen promedio determina el título de este apartado. La imagen “*demasiados alumnos*”(1) se relaciona con el hecho de que una tercera parte de los participantes describió aspectos evocadores de una situación precaria en distintos contextos alrededor del profesor.

En general, existió una considerable diversidad en la naturaleza de las imágenes. Si bien, todas expresaron algo sobre el sentido de la representación ya sea por lo que se dice o por lo que se omite. En este sentido, y admitiendo la posibilidad de valorar unas imágenes como *deseables* y otras *indeseables*(2) con relación al actuar del maestro, se observa que la mayoría podrían considerarse como imágenes deseables. No obstante, resultó significativo que una tercera parte de los participantes describiera una imagen decididamente indeseable sobre el maestro.

### **4.1.5 El maestro toma acciones para mejorar su clase sólo a veces**

(Ver gráfica 4)

### **4.1.6 Medianamente satisfecho con su trabajo**

(Ver gráfica 5)

#### **4.1.7 Una *suficiente* disposición hacia el trabajo**

(Ver gráfica 6)

#### **4.1.8 Un maestro que *a veces* se apega a la ética**

(Ver gráfica 7)

#### **4.1.9 Prestigio del maestro: por debajo del de los profesionistas**

Con la escala de prestigio social se exploró el grado de prestigio otorgado al maestro frente a otras ocupaciones. La lista de ocupaciones elegida se obtuvo del listado de grupos ocupacionales del Servicio Nacional del Empleo (SNE, 2010). En las instrucciones del instrumento, se solicitó colocar el número 1 a la ocupación u ocupaciones consideradas con mayor prestigio y con los números subsecuentes a las que le siguieran en la escala (Ver gráfica 8).

#### **4.1.10 Mayor el número de asociaciones favorables para el maestro**

Mediante la asociación libre de palabras se describió al maestro con un total de 178 palabras y expresiones distintas de un total de 266 anotaciones. Las categorías abordadas fueron principalmente tres: a) formación del maestro; b) su personalidad, y c) su condición social. Las palabras más citadas fueron: *conformista* con 11 menciones; *paciente* y *pasivos* con siete menciones cada una; *inteligente* con seis menciones; *honesto*, *flojos*, *trabajador* y *muy politizados* con cinco menciones cada una y *simpáticos* con cuatro menciones.

De las 17 palabras más mencionadas (a partir de por lo menos tres apariciones), nueve se consideran características *deseables* en la figura del maestro; cinco son *no deseables* y tres de ellas no se consideró pertinente colocarlas en ninguna de las dos clasificaciones (ver tabla 1).

### **5. Conclusiones. Las representaciones: *más allá del profesor.***

La evidencia empírica dio cuenta de que la representación social del profesor está más allá de las acciones de los maestros en sus escuelas, de los resultados del aprovechamiento de los

estudiantes, de las pruebas internacionales de evaluación, de lo publicado sobre el magisterio en los medios de comunicación, etcétera. La representación social del profesor no es una elaboración monotemática, sino multifactorial; y dada su complejidad, es pertinente su estudio para promover el entendimiento entre los profesores y la comunidad donde trabajan.

La teoría de las RS sirvió como el marco para efectuar un ejercicio integral en la indagación de la elaboración de la figura del maestro. Con los conceptos y categorías empíricas contrastantes se logró ir más allá de los estudios de opinión, de los conceptos de imagen, estereotipo, actitud o creencia. El resultado pretende constituirse como una exploración que dé cuenta no sólo del *qué* se piensa del maestro sino *cómo* y *desde* dónde.

La exploración de la conformación de la representación social del maestro, desde una condición de mayor inclusión, debiese reconocer, en primer lugar, las especificidades comunes que emergen de la concepción que posee sobre el *maestro modelo* el conjunto de sujetos pertenecientes a grupos determinados. Esta recomendación, de orden metodológico, se sustenta en la consideración que la mayoría de los factores de la representación se filtran a través de lo que el sujeto concibe sobre lo que *debe* ser y hacer un profesor ante/con sus alumnos. La complejidad analítica de esta recomendación es la inexistencia de consensos respecto a los objetivos de la labor del profesor (Teutli, 2008:12), de ahí que la construcción y delimitación de los rasgos del perfil de grupo sea una tarea básica en la definición de las representaciones sociales de los miembros de una comunidad con respecto al objeto “representado”.

Los ambientalistas no son indiferentes al tema educativo, tienen vínculos con él debido a la naturaleza de sus actividades y esa cercanía tiene repercusión en su postura ante el maestro. Asimismo, las demandas con relación a la figura del profesor corresponden a quienes piensan posible un cambio para mejorar las cosas en el mundo a través de la educación, de la búsqueda del bien, del apoyo a la juventud.

Los resultados alcanzados evidencian cierta desvinculación informativa entre la escuela y la sociedad. Considerando que los ambientalistas son individuos con cierto grado de exposición y análisis de una variedad de “productos” culturales, resulta relevante identificar que ninguno refirió que la construcción de su representación tiene como base información acerca de la práctica docente de los maestros dentro de los salones de clase, en el marco de la apreciación e imaginario que se configura actualmente sobre el papel de los profesores en los resultados, rendimiento y/o aprovechamiento escolar de los estudiantes de la educación básica en particular.

En lo que respecta al aspecto estructural de la representación, se encontró que la variedad de actitudes, imágenes, creencias y estimaciones sobre el maestro resultaron muy diversas y polarizadas en muchos sentidos. Los resultados del cuestionario representan a un profesor con conocimientos medianos, y lo mismo aplica para su capacidad de enseñanza, su disposición al trabajo, su apego a la ética, su iniciativa para emprender acciones que mejoren su trabajo en clase e incluso para su grado de satisfacción con relación a su ocupación.

Por otra parte, la imagen mental promedio indica que el profesor se representa como un individuo de clase media, mayormente de sexo femenino, trabajando en su salón de clases con los alumnos y en condiciones precarias, tanto en lo relacionado con la infraestructura escolar como en sus condiciones laborales. En contrasentido, los resultados de la escala de prestigio social y la asociación de palabras arrojan cierto reconocimiento a la figura del profesor.

Para finalizar, queremos subrayar que la temática de las representaciones sociales sobre el profesor guarda también una estrecha relación con el campo de la formación docente. Las maestras y maestros son a la vez productores y receptores de representaciones sobre sí mismos y esto repercute en su formación, en su conciencia de identidad, en sus ideas sobre su deber ante los alumnos, en su estado emocional y en su actuación cotidiana. La atención y

estudio de estas representaciones podrían contribuir significativamente en la construcción de un puente de entendimiento entre ambos lados de los muros escolares.

#### NOTAS

- 1) Grupos muy numerosos.
- 2) La clasificación es una interpretación propia. Consideramos imágenes deseables aquellas que, desde nuestra estimación, contribuyen a crear un ambiente escolar y social adecuado.

#### REFERENCIAS

**Álvarez** (2002). *Los estudios de caso como estrategia para la formación en gestión. Experiencias del sector educativo*. (Mimeo).

**Álvarez, G.** (2012, 22 de febrero) Oye, ¡De panzazo!, el asunto es estructural. *La Jornada de Oriente*. Recuperado el 14 de marzo de 2012, de [http://www.lajornadadeoriente.com.mx/opinion/puebla/opinion/oye-de-panzazo-el-asunto-es-estructural\\_id\\_3829.html](http://www.lajornadadeoriente.com.mx/opinion/puebla/opinion/oye-de-panzazo-el-asunto-es-estructural_id_3829.html)

**Araya, S.** (2002) *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. FLACSO, Costa Rica.

**Baillauquès, S.** (2005). El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros. En Paquay, L; Altet, M; Charlier E; Perrenoud, P. (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencia* (pp. 55-87). FCE, México.

**Cases, I.** (2001). La telaraña emocional del profesorado. La formación anímica: una herramienta imprescindible para sobrevivir dentro de la docencia. En Alonso, E., *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos* (pp. 89-97). Ed. Laboratorio Educativo, Graó, España.

**Esteve, J.M., Franco, S., Vera, J.** (1995). *Los profesores ante el cambio social*, España, Anthropos/UPN, p. 9

**Flick, U.** (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid, España.

**Goleman, D.** (2000). *La inteligencia emocional*. Ediciones B México, México D. F.

**Güemes, C.** (2003). La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales. En Piña, J. (Coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior* (pp. 73-144). Primera edición. Plaza y Valdés, UNAM.

**Latapí, P.** (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? En *Cuadernos de discusión*. Volumen 6. SEP, México, D.F.

**López, F.** (2006). *Representaciones sociales en los docentes. Autoimagen profesional*. Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

**Mellado, V.** (1998). El estudio de aula en la formación continua del profesorado de ciencias. En *Alambique*. Núm. 15, pp. 49-58. Ed. GRAO, Barcelona, España.

**Moscovici, S.** (1988). Notes towards a description of social representations. En *European Journal of Social Psychology*, vol. 18, obtenido el 20 de julio de 2009 de la base de datos EBSCOHostAcademicSearch Premier.

**Moscovici, S.** (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ed. Huemul, Buenos Aires, 2da. edición.

**Perales, C., Vizcaíno, M.** (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. En *Revista latinoamericana de psicología*. Vol. 39, p. 351-361., Obtenido el 12 de noviembre de 2009 de la base de datos EBSCO Host Academic Search Premier.

**Secretaría de Educación Pública** (2014). *Estadísticas educativas*. Extraído el 1 de marzo de 2014 desde: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_Estadisticas](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Estadisticas)

**Servicio Nacional del Empleo** (2010). *Listado de grupos ocupacionales*. Extraído el 16 de mayo de 2010 desde: [http://www.empleo.gob.mx/wb/BANEM/BANE\\_grupos\\_ocupacionales/\\_rid/1669/\\_mod/edit?pSel=0](http://www.empleo.gob.mx/wb/BANEM/BANE_grupos_ocupacionales/_rid/1669/_mod/edit?pSel=0)

**Tedesco, J.** (2000). *Profesionalización y capacitación docente*. IPEE-UNESCO, Buenos Aires.

**Teutli, J.** (2008). Alianza por la calidad de la educación y normalismo: posiciones antagónicas. En *Educación 2001*, Nueva época, año XIV. no. 162, 11-14, septiembre.

**Valles, M.** (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Ed. Síntesis, Madrid, España.