



Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior

Olivia Mireles Vargas, coordinadora

educación

iisue

La teoría de las representaciones sociales ha cobrado un gran auge en las ciencias sociales. especialmente en la investigación educativa. donde ha probado ser una herramienta muy fecunda y útil para la comprensión de un concepto fundamental, por medio del cual las personas entienden el mundo y explican su vida cotidiana: el sentido común. En consecuencia, los seis trabajos académicos reunidos en este libro parten del supuesto general de que toda institución educativa es un espacio atravesado por dimensiones simbólicas que no pueden ser ignoradas o minimizadas. Los autores consideran que aspectos tales como los valores, las creencias y las emociones deben ser analizados minuciosamente con el fin de descifrar la complejidad de la vida escolar. Cada texto se enfoca en un aspecto clave: el estudio de las universidades públicas, el ámbito de las escuelas normales, la construcción de significados en la prensa escrita, y el surgimiento de representaciones en una institución desde sus inicios en el siglo xx .

Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación

Olivia Mireles Vargas, coordinadora



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2014

ESTA FICHA CATALOGRÁFICA CORRESPONDE A LA VERSIÓN IMPRESA DE ESTA OBRA

LC 191.98

M6

R46

Representaciones sociales : emociones, significados y prácticas en la educación superior / Olivia Mireles Vargas, coordinadora. - México : UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2012.

232 p. - (Colección educación superior)

ISBN 978-607-02-3343-2

1. Educación superior—Aspectos sociales— México. 2.

Representaciones sociales -- México. I. Mireles Vargas, Olivia, ed. II. Ser



iiSUE

Coordinación editorial
Dolores Latapí Ortega

Edición
Enrique Saldaña Solís

Diseño de cubierta
Diana López Font

Primera edición: 9 de junio de 2012

Primera reimpresión: 2014

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.
<http://www.iiSue.unam.mx>
Tel 56 22 69 86
Fax 56 65 01 23

ISBN: 978-607-02-3343-2

Esta obra está registrada ante el INDAUTOR por la el IIUE de la UNAM. Se puede utilizar para fines académicos y educativos, no lucrativos ni comerciales. Al utilizarla, total o parcialmente, por favor otorgue el crédito correspondiente y no olvide citar el URL así como su fecha de consulta. Crea tu propia obra, evita el plagio.

Impreso y hecho en México

CONTENIDO

- 09 Los autores
- 13 Presentación
- 19 Emociones y representaciones sociales.
El caso de los estímulos académicos
*Silvia Gutiérrez, María Isabel Arbesú,
Juan Manuel Piña*
- 51 ¿Qué es la excelencia académica?
Representaciones sociales en el posgrado
Olivia Mireles Vargas
- 83 La representación del *buen maestro*:
un acercamiento a partir del *habitus*
de los formadores de docentes
Catalina Gutiérrez López
- 125 Las representaciones sociales
de la actividad docente a partir
de la identificación de grupos de asociados
María Guadalupe Villegas Tapia

- 163 Representaciones sociales sobre
las instituciones de educación superior
privada: análisis del diario *El Universal*
Yazmín Cuevas Cajiga
- 201 La representación social
autonomía en la UNAM (1910-1945)
María de Lourdes Velázquez Albo

Los autores dedicamos este libro a
Óscar Alberto Piña Chávez
como un homenaje a su memoria
y como un recuerdo por la
intensidad con la que transitó
por este mundo.

María Isabel Arbesú García es profesora e investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Es doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación son el estudio y la evaluación del modelo educativo modular de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, la evaluación de la enseñanza universitaria, así como las representaciones sociales de los actores de la educación superior. Entre sus trabajos más recientes están (en coautoría con Robert Stake y Gloria Contreras) “Evaluando la calidad en la universidad, particularmente su docencia”, en *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. especial, México, UNAM-IISUE, 2011, pp. 155-168 y (en coautoría con Gabriela Argumedo García) “Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia”, en *Revista Observar*, núm. 4, Barcelona, 2010, pp. 28-44.

Yazmín Margarita Cuevas Cajiga es profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Es doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y es candidata a investigadora del Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación son el estudio de las representaciones sociales y la reforma educativa. Entre sus trabajos más recientes están “Representaciones sociales en la prensa: aportaciones teóricas y metodológicas”, en *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 36, Guadalajara, ITESO, 2011, y “Representaciones sociales del éxito profesional en egresados de la carrera de técnicos superior universitarios”, en Estela Ruiz (coord.), *Diferenciación de la educación superior: sus relaciones con el mundo laboral. Experiencias de investigación*, México, UNAM-IISUE/Plaza y Valdés, 2009, pp. 159-190.

Catalina Gutiérrez López es profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Es doctora en Ciencias Políticas y Sociales, con orientación en Sociología, por la Facultad de Ciencias

Políticas y Sociales de la UNAM. Sus líneas de investigación son la formación de docentes y las instituciones formadoras de docentes, las tecnologías de la información y la comunicación en la educación básica, además de cuestiones relacionadas con la sociología, la cultura y la historia. Entre sus trabajos más recientes están “La representación del «buen maestro» y la investigación cualitativa”, en Martha Lengeling (coord.), *Selección de artículos del Segundo Congreso de Investigación Cualitativa*, México, Universidad de Guanajuato, 2009, pp.73-83, e “Implicaciones culturales en la formación del nuevo docente”, en Alicia Rivera y Guadalupe Olivier (comps.), *Formación docente y prácticas educativas, Cuadernos de Investigación*, núm. 2, México, UPN, 2008, pp. 10-16.

Silvia Gutiérrez Vidrio es profesora e investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Es doctora en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación son el análisis del discurso y el estudio de las representaciones sociales; actualmente ha incursionado en el tema de las emociones. Entre sus trabajos más recientes están (en coautoría con Christian Plantin) “Argumentar por medio de las emociones. La campaña del miedo del 2006”, en *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 24, México, UAM-Xochimilco, abril de 2010, pp. 41-69; “Representaciones sociales y construcción de la ciudadanía en jóvenes universitarios”, en *Sinéctica Revista Electrónica en Educación*, núm. 36, Guadalajara, ITESO, 2011, y “Discurso periodístico: una propuesta de análisis”, en *Comunicación y Sociedad*, núm. 14, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, julio-diciembre de 2010, pp. 169-198.

Olivia Mireles Vargas es investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es maestra en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Sus líneas de investigación son las representaciones sociales y la cultura ciudadana en universitarios. Entre sus trabajos más recientes están “Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación”, en *Sinéctica*.

Revista Electrónica de Educación, núm. 36, Guadalajara, ITESO, 2011; “Vida académica en el posgrado: prácticas en el área de ciencias experimentales”, en Raquel Glazman y Alicia de Alba (coords.), *En el camino de la titulación. Trazos, tesis y tramos*, UNAM-FFYL, 2010, pp. 47-68, y “Pautas de acción sobre el deber ciudadano. El caso de los estudiantes universitarios”, en Juan Manuel Piña y Olivia Mireles (coords.), *Ciudadanía y estudiantes universitarios*, Gerrika, México, 2009, pp. 21-56.

Juan Manuel Piña Osorio es investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Su línea de investigación es la cultura ciudadana en estudiantes de universidades interculturales. Entre sus trabajos más recientes están “La cultura política en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chapingo”, en *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, vol. 5, núm. 1, México, Colegio de Posgraduados, enero-junio de 2008, pp. 93-113; la coordinación de *Aceptación, estigma y discriminación. Estudiantes normalistas ante sectores vulnerables México*, Díaz de Santos, 2011, y *El cristal con que se mira. Diversas perspectivas metodológicas en educación*, México, CONACYT/UNAM-Posgrado en Pedagogía/Díaz de Santos, 2010.

María de Lourdes Velázquez Albo es investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Es maestra en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Sus líneas de investigación son los congresos nacionales de universitarios (1910-1945), imaginarios y representaciones sociales, cultura ciudadana en universitarios. Entre sus trabajos más recientes están “Construcción del imaginario de autonomía en la UNAM”, en Patricia Ducoing (coord.), *Pensamiento crítico en educación*, México, UNAM-IISUE, 2011, pp. 161-169; “El movimiento estudiantil en la UNAM, 1933”, en *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, núm. 1, segundo semestre, Santiago de Chile, 2011, pp. 1-14, y “Cultura ciudadana y género”, en Juan Manuel Piña y Olivia

Mireles (coords.), *Ciudadanía y estudiantes universitarios*, Gernika, México, 2009, pp. 123-174.

María Guadalupe Villegas Tapia es coordinadora de la línea Didácticas Emergentes y Alternativas en la Facultad de Estudios Superiores-Aragón, conductora del Seminario de Investigación Educativa, profesora en la Unidad 098 de la Universidad Pedagógica Nacional y responsable del cuerpo académico en la Escuela Normal núm. 1 de Nezahualcóyotl. Es doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Su línea de investigación es el estudio de las representaciones sociales. Entre sus trabajos más recientes están “Las representaciones sociales de los estudiantes de la Normal respecto de la actividad docente”, en María Isabel Arbesú, Silvia Gutiérrez y Juan Manuel Piña (coords.), *Educación superior. Representaciones sociales*, México, Gernika, 2008, pp. 169-208 y “Quinto Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad. Venezuela”, en *Revista de Posgrado Matices*, año 5, núm. 13, México, UNAM-Facultad de Estudios Superiores Aragón, septiembre-diciembre de 2010, pp. 139-173.

En los últimos veinte años la producción académica sobre las representaciones sociales y la educación ha ido en aumento. Esta presencia creciente se puede atribuir a las posibilidades que tal teoría abre para la interpretación del pensamiento social.

Adoptar la teoría de las representaciones sociales para el estudio de la educación superior es relevante porque con ella se logra comprender el sentido común. Además, este enfoque permite acercarse a los procesos de producción de significados y conocer cómo piensan los actores educativos en el mundo de la vida cotidiana. Asimismo, posibilita ver al actor en su escenario, en un contexto social que él mismo construye y en el que a la vez es construido. Así, el estudio de las representaciones sociales hace posible la aprehensión del carácter social e histórico pero a la vez subjetivo de la realidad social que mira al actor como un sujeto activo, cuyo papel es dar forma a lo que proviene del exterior. En este sentido, en el campo educativo las representaciones sociales pueden ser usadas, por ejemplo, para comprender cómo las transformaciones sociales o aquellas orientaciones marcadas por las políticas públicas influyen los pensamientos, emociones y prácticas de los actores. Ahí radica su importancia.

Las investigaciones que aquí se presentan parten del supuesto general de que toda institución educativa es un espacio atravesado por dimensiones simbólicas que no deben ser ignoradas o minimizadas. En este entendido, se considera que aspectos tales como los valores, las creencias, las emociones y las representaciones, que orientan las

acciones cotidianas de los actores, deben ser analizados detenidamente con el fin de comprender la complejidad de la vida escolar.

Esta obra reúne seis trabajos de académicos de cuatro instituciones de educación superior mexicanas. Todos los escritos derivan de investigaciones de mayor alcance, producto de varios años de trabajo y esfuerzo intelectual que reditúan en un sólido manejo de la teoría y rigor metodológico. Los trabajos recuperan diferentes enfoques de la teoría de las representaciones, hacen uso de distintos recursos metodológicos y sus objetos de representación son heterogéneos. Esta diversidad es, sin duda, una de las virtudes de esta obra colectiva porque permite ver que una teoría no se usa de forma mecánica. También prueba que el acercamiento al objeto empírico depende del fin propuesto y de la imaginación creadora del investigador. Así, encontramos que los autores acuden a diversas técnicas e instrumentos para acercarse al discurso oral de los actores. Se incluyen técnicas asociativas, cuestionarios y también recursos para aproximarse a documentos escritos que son parte de la historia y de la prensa contemporánea. No obstante, todos comparten la intención de mostrar la fusión de lo social y lo individual a través de la construcción de representaciones.

Los capítulos se organizaron de la siguiente manera: los dos primeros trabajos se centran en el estudio de universidades públicas, los dos siguientes exploran el universo de la escuelas normales y los dos últimos se caracterizan por analizar la construcción de representaciones y significados a partir de fuentes escritas (uno, mediante la prensa, indaga sobre la representación de las universidades privadas; el otro es un estudio de carácter histórico que recurre a documentos de época).

En el primer capítulo, Silvia Gutiérrez, María Isabel Arbesú y Juan Manuel Piña muestran los hallazgos de una investigación sobre el papel de las emociones en la elaboración de las representaciones sociales. A partir de un apartado conceptual, se muestra la relación existente entre las representaciones y las emociones y se enfatiza el hecho de que ambas no surgen de manera individual frente a un estímulo externo sino que son producto de una interrelación que se teje entre el sujeto y su entorno. Los sujetos de esta indagación

son algunos profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Unidad Xochimilco. El objeto de representación refiere a los estímulos económicos y a la evaluación académica vinculada con éstos. La estrategia metodológica consistió principalmente en solicitar a los actores que escribieran sus opiniones y vivencias sobre la evaluación académica por correos electrónicos, con la finalidad de obtener las respuestas en un texto argumentativo que después fue sujeto de análisis. El trabajo muestra claramente que las emociones son un elemento constitutivo de la vida racional de los sujetos así como parte primordial de las representaciones. Asimismo, los autores logran acceder, gracias a este vínculo emociones-representaciones, a una parte muy profunda de la subjetividad de los profesores de esta institución pues develan que tienen representaciones y emociones negativas sobre el objeto representado dado que lo vinculan con la imposición, el sometimiento, la humillación y el estrés.

En el segundo capítulo, Olivia Mireles expone los resultados parciales de una investigación que tiene como objeto de representación la excelencia académica. El trabajo empírico se realiza con profesores, investigadores y estudiantes de cuatro posgrados de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La autora presenta los resultados obtenidos mediante un instrumento de asociación de palabras que se trabajó con la técnica de red de redes semánticas naturales, lo que le permite develar el núcleo de la representación. En el trabajo se incluye, también, el contexto de la política educativa de los años noventa con la intención de mostrar en qué circunstancias se gestó la noción de excelencia. En este apartado se hace énfasis en la política emanada del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Los hallazgos de la indagación muestran que los actores consideran que la excelencia académica del posgrado se concreta en investigación, calidad, compromiso y formación. A partir de esto, la autora considera que existe cierta influencia de la política del CONACYT pero también encuentra una serie de valores grupales que se mezclan con actitudes y aspiraciones, lo que en conjunto estructura la representación social.

En el tercer capítulo, Catalina Gutiérrez presenta un análisis que tuvo como escenario dos escuelas normales públicas, una ubicada en

el Distrito Federal y otra en el estado de Guanajuato. Su cometido fue estudiar las representaciones que los formadores de docentes se hacen sobre el *buen maestro*. Este estudio recupera a Pierre Bourdieu, particularmente con el concepto de *habitus*, para acceder a la representación, vertiente que ha sido poco explorada en México. Sin duda, vale la pena observar el andamiaje que la autora teje para explicar la relación entre ambos conceptos. La entrevista es el principal instrumento utilizado y la voz de los actores es el punto nodal de la interpretación que la autora ofrece, pero conviene resaltar que la lectura de estos testimonios se hace considerando los principios sociales y culturales propios de una estructura social llamada *campo*. La autora presenta sus resultados en dos grandes apartados: el primero, en el que se resaltan las características de la práctica del *buen maestro* (formación pedagógica, apoyo a los alumnos, tareas de animación); en el segundo se analizan las peculiaridades del sujeto considerado *buen maestro* (compromiso, responsabilidad, entrega). Finalmente, este trabajo concluye que existen grandes coincidencias entre las dos escuelas estudiadas y que esto se debe a la inculcación y asimilación de ciertos preceptos propios del campo magisterial.

En el cuarto capítulo, María Guadalupe Villegas reporta los resultados obtenidos en una indagación sobre representaciones sociales de la *actividad docente*; los sujetos considerados son los formadores de profesores de una escuela normal pública ubicada en el Estado de México. La autora parte de una posición teórica de los clásicos de las representaciones sociales y algunos autores de la sociología comprensiva. La innovación de este trabajo consiste, principalmente, en que la autora puso la mirada en la importancia de los grupos de asociados en la construcción de las representaciones sociales y a partir de este punto construyó una estrategia metodológica para identificarlos. Con tal fin acudió a la técnica del sociograma, posteriormente utilizó la asociación libre, la constitución de pares de palabras, el cuestionario y la entrevista para obtener información sobre el contenido de la representación. Con los datos obtenidos la autora logró identificar cinco grupos, cada uno de ellos con una representación particular de la actividad docente. Esta forma de acercarse a las representaciones permite observar, con

resultados empíricos, cómo en las interrelaciones sociales del día a día los sujetos pertenecientes a una institución pueden construir representaciones diversas marcadas por las afinidades y coincidencias que, a su vez, los han llevado a integrarse como grupo. Por ejemplo, la representación social de los llamados *Políticos* está definida por el gusto y dedicación a las actividades proselitistas y sus adscripción o militancia en un partido político, lo que a su vez les permite asociarse, convivir y reconocerse como grupo dentro de la institución. En el texto se encuentran descritas las características de cada grupo así como su representación social.

En el quinto capítulo, Yazmín Cuevas analiza la representación social de las instituciones de educación superior privadas que se construyó en el diario *El Universal*. Este trabajo constituye un aporte y una innovación en el campo de la educación porque, si bien es cierto que el estudio de las representaciones sociales en la prensa data de 1961 —cuando el propio Serge Moscovici trabajó en la prensa francesa la representación del psicoanálisis—, esta tendencia no se ha trabajado en México y menos aún en este campo. Después de una argumentación teórica en la cual se muestra el vínculo entre las representaciones y los medios masivos de comunicación, en particular la prensa, la autora detalla su proceso metodológico para después hacer un análisis cualitativo del contenido de varias notas y artículos periodísticos aparecidos en el diario mencionado. Esta revisión arroja resultados interesantes: revela que la representación que este diario ha construido sobre las instituciones de educación superior privada es peyorativa —la cual se concreta en la frase *universidades patito*— y sugiere mala calidad a partir de información muy escueta que no es resultado de una evaluación seria y rigurosa de dichas instituciones. Para finalizar, la autora resalta la importancia que tienen los medios de comunicación en la actualidad y enfatiza la relevancia de mirar su poder y efecto en la construcción de las representaciones sociales, en especial en el ámbito educativo.

En el sexto capítulo, María de Lourdes Velázquez hace un estudio de la representación social de la autonomía que se gestó a lo largo de la historia de la Universidad Nacional, concretamente durante el periodo de 1910 a 1945. Este estudio es novedoso e inte-

resante porque utiliza una forma poco convencional de acercarse a la historia de la educación. No se trata de un recorrido lineal de la época ni de la historia de los grandes personajes, es el análisis de documentos de archivo y otras fuentes que son interrogadas por la autora con el fin de comprender el pensamiento de los universitarios a propósito de un objeto en particular: la autonomía. Los hallazgos son presentados en cuatro grandes apartados de acuerdo con periodos históricos que la autora identifica como coyunturales: de 1910 a 1929, todavía sin llamarle autonomía, esta noción se gesta en un intento de separación universidad-Estado; de 1929 a 1933, se otorga la autonomía formalmente y su contenido principal es la facultad de la institución para organizarse y gobernarse; de 1933 a 1945, el contenido de la representación se orienta hacia la libertad de cátedra, incluso cuando se le retiran los recursos del Estado; en 1945 se incluye en el contenido de la representación el origen de los órganos de gobierno. La autora resalta que la Ley Orgánica emitida este año sigue vigente pero que la representación de autonomía tiene en la actualidad nuevos contenidos, desarrollados en este proceso y ésta es una veta por estudiar. Independientemente de la riqueza histórica que se encuentra en este capítulo, es pertinente señalar que constituye un aporte en el centenario de la Revolución, que coincide con la inauguración de la Universidad y el inicio de sus procesos hacia la autonomía.

Resta decir que la obra en su conjunto es producto de una labor ardua y sus autores —a los cuales une el interés por analizar la producción y circulación de las representaciones sociales en la educación superior— se han reunido para revisar y discutir en varias ocasiones cada uno de los textos que aquí se presentan porque creen en las bondades del trabajo colectivo basado en el apoyo mutuo.

En espera de que al lector le resulte apetitoso lo dejamos frente a los frutos cosechados.

Olivia Mireles Vargas

EMOCIONES Y REPRESENTACIONES SOCIALES. EL CASO DE LOS ESTÍMULOS ACADÉMICOS

Silvia Gutiérrez
María Isabel Arbesú
Juan Manuel Piña

INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es mostrar la importancia de las emociones en el estudio de las representaciones sociales. Para ilustrar dicha relevancia se presenta un estudio de caso, el cual forma parte de una investigación más general sobre las representaciones sociales que los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco, han construido en relación con los estímulos económicos que reciben de la institución y la evaluación a la que se tienen que someter para adquirirlos.¹ Para captar lo que los profesores de esta institución piensan sobre la existencia de dichos estímulos hemos elegido la perspectiva

1 Esta investigación se realizó en la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, con el objetivo de conocer las representaciones sociales que los profesores construyen sobre los estímulos académicos que reciben de dicha institución. El estudio se inició en enero de 2006, en un momento coyuntural importante ya que circulaba el rumor de que este programa de estímulos iba a sufrir cambios sustanciales. Para abordar el objeto de estudio se adoptó la perspectiva teórica-metodológica de las representaciones sociales dado que ésta permite captar las opiniones, actitudes, creencias e imágenes que los sujetos construyen sobre un determinado objeto social. Para el acopio de la información se utilizaron dos tipos de instrumentos: un cuestionario con preguntas de asociación y algunas preguntas abiertas y un tipo de entrevista que se realizó no de manera presencial sino al contestar un correo electrónico en el que se les solicitó que expresaran aquello que pensaban sobre los estímulos.

teórica-metodológica de las representaciones sociales ya que ésta permite identificar aquellas percepciones, opiniones e imágenes que los actores sociales han construido acerca de ciertos objetos sociales, en este caso el de la evaluación de su desempeño académico. Además, este enfoque permite acceder a una serie de fenómenos múltiples que se observan y estudian en varios niveles de complejidad —individuales y colectivos, psicológicos y sociales— y constituye una nueva aproximación fecunda para el análisis de los procesos educativos.

Las representaciones sociales son una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento del entramado social. También son la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen (*cfr.* Jodelet, 1986).

En este estudio, a partir de un corpus constituido por los correos electrónicos que varios profesores escribieron cuando se les solicitó que expresaran su opinión sobre los estímulos académicos que reciben, analizamos el rol que juegan las emociones en la construcción de sus representaciones sobre el tema. Con el apoyo de una propuesta metodológica elaborada por Christian Plantin (1998, 2004), que tiene como fin la reconstrucción de las emociones, se logró identificar que las emociones que más aparecen son la angustia, el temor y la indignación. El surgimiento de estas emociones puede ser explicado por el hecho de que dichos estímulos forman parte de una compensación adicional, que en ocasiones representa hasta 60 por ciento del sueldo de los profesores, por lo cual es muy importante obtenerlos y conservarlos.

Como se mostrará en el desarrollo de este capítulo las emociones son de gran importancia en el estudio de las representaciones sociales ya que indican, expresan o revelan las ideas, percepciones y creencias que los individuos construyen sobre aquellos temas que los tocan de manera sensible.

LOS ESTÍMULOS ACADÉMICOS

Para poder hablar de las representaciones que los profesores de la UAM-Xochimilco han construido sobre los estímulos académicos que reciben, e identificar las emociones que este tema les provoca, es necesario explicar la naturaleza de este tipo de incentivos.

Durante mucho tiempo los criterios que utilizaba el gobierno mexicano para financiar a las instituciones de educación superior (IES) públicas se determinaban por el tamaño de la matrícula estudiantil o con base en el número de cursos impartidos. Posteriormente, en la década de 1980, el presupuesto que se les asignaba a las instituciones estaba en función del tamaño de la plantilla de sus trabajadores.

A finales de la década de 1980 la forma de asignar presupuesto y regular las actividades académicas sufrió una profunda transformación en el marco de una crisis económica que experimentó el país a inicios de ese decenio y que afectó fuertemente el presupuesto destinado a la educación superior, lo que trajo como resultado una caída real de entre 50 y 60 por ciento en los salarios de los académicos del país² (*cfr.* Rueda, 2006; Rondero, 2007).

Precisamente en este contexto de crisis se modificaron los criterios para la asignación de recursos y se inició una nueva relación entre el gobierno federal y las IES, en virtud de que éste, siguiendo ciertos criterios del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, impulsó un sistema nacional de evaluación en las universidades que tiene como fin la formulación e instrumentalización de una serie de programas dirigidos a regular de manera distinta tanto a las instituciones como a los académicos.

Si bien los procesos de evaluación siempre han formado parte de la vida académica, en ese entonces adquirieron una dimensión distinta: se convirtieron en el elemento central para articular las políticas educativas en el marco del nuevo patrón de reproducción económica y social mundial.

2 Ello obligó tanto al Estado como a las propias autoridades universitarias a diseñar programas urgentes de apoyo salarial, pero condicionando su otorgamiento a la productividad académica de cada profesor, lo cual fue réplica de un modelo de origen estadounidense llamado pago por méritos (*merit pay*) (Heras, 2005).

En el discurso gubernamental se dice que la evaluación servirá para lograr estándares de calidad y mejorar la educación superior; en la práctica la evaluación ha servido como una medida de control para condicionar el dinero que entra a las universidades y poco ha mejorado su calidad educativa (Rueda, 2006; Arbesú, 2006; Luna, 2002).

Además no hay que olvidar que la evaluación de las IES nace, como ya se señaló, en un momento de crisis económica en el país que provoca, entre otras cuestiones, una disminución del apoyo económico que se les otorga a las universidades y un deterioro importante en el salario de sus académicos (Rueda, 2006). Esto explica que una de las características fundamentales de la evaluación en la educación superior sea su relación directa con los aspectos económicos que tienen que ver con las instituciones y con sus integrantes: docentes, investigadores, estudiantes y autoridades. Asimismo, estas características que condicionan el surgimiento de la evaluación también dan razón de la importancia que ésta tiene para las comunidades académicas.

Desde las prácticas de evaluación se busca establecer una nueva racionalidad del trabajo académico en la educación y se promueve una nueva relación entre Estado e instituciones universitarias y entre autoridades universitarias y personal académico (Díaz, 1996). Con este objetivo se evalúa de manera interna y externa a las instituciones, a sus programas y a los integrantes de sus comunidades.

Entre 1990 y 1993 se instauró en la mayor parte de las IES mexicanas el programa de incentivos económicos relacionados con la evaluación del desempeño académico, asunto que nos interesa en este trabajo.³

En un principio, se evaluaba el desempeño académico de una manera general, sin tomar en cuenta que las labores de los académicos

3 Su primer antecedente se ubica en la Asamblea General Extraordinaria de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), llevada a cabo en el mes de abril de 1989, donde se aprobó el Programa de Distinción y Reconocimiento a los Profesores. Posteriormente, en el mes de abril de 1992, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público anunció que todos los programas de estímulos al personal docente quedarían agrupados bajo una sola denominación presupuestal: Programa de Carrera Docente, y que su presupuesto sería regularizable a partir de 1993, *cfr.* <http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui/es/publicaciones/revsup/res087/art8.htm> consultado el 12 de julio de 2011.

micos comprenden diversas funciones que están relacionadas no sólo con la investigación sino también con la docencia. Después se separaron las actividades académicas con el objeto de facilitar su evaluación, de tal forma que se dividieron en dos grandes rubros. El primero incluye las tareas relacionadas con investigación, tutorías, y acciones de servicio, entre otras, que generalmente son evaluadas con parámetros establecidos por las comunidades científicas. El segundo comprende el desempeño docente en el aula, que con frecuencia se evalúa a partir de la aplicación de cuestionarios de opinión que contestan los estudiantes, en los que expresan un juicio sobre diferentes aspectos del desempeño del profesor en clase.

A manera de síntesis, la evaluación de la productividad académica ha servido para verificar que los docentes e investigadores cumplan con determinadas funciones que se valoran con criterios de “excelencia”, los que muchas veces sólo miden la eficiencia y productividad de los académicos de una manera cuantitativa y, por ende, homogeneizada. Además, dado que estos recursos extras se obtienen previa evaluación del desempeño, la evaluación centra su mirada en los resultados más que en los procesos de producción del trabajo académico (*cf.* Rondero, 2007:105).

Los programas de estímulos al personal académico de las universidades constituyen una de las iniciativas de mayor impacto en el repertorio de políticas de educación superior implantado en México durante los años noventa.

El programa de becas y estímulos en la UAM

La UAM fue una de las primeras universidades públicas mexicanas en integrar una serie de medidas institucionales para llevar a cabo distintos tipos de evaluación, con el fin de obtener ingresos extras. En 1989 se presentó, en dicha universidad y otras instituciones federales, el Programa de Estímulo a la Docencia y la Investigación. Con base en un tabulador cuantitativo, y con pretensión de incluir de forma exhaustiva todas las actividades académicas, si un profesor conseguía mostrar una productividad determinada ante comisiones

de pares disciplinarios, obtenía ingresos adicionales, no contractuales: esto es, no como parte de su salario, aunque sí de sus ingresos (Gil, 2006).

La institución evalúa el desempeño académico de los profesores e investigadores, desde esa fecha, con parámetros de orden cuantitativo en los que se valoran cantidad, calidad y relevancia del trabajo en el ámbito de la investigación, la extensión universitaria y la docencia.

El primer programa que impulsó la UAM fue el mencionado Estímulo a la Docencia y la Investigación; a éste le siguió la Beca de Apoyo a la Permanencia, el Estímulo a la Trayectoria Académica Sobresaliente, la Beca al Reconocimiento a la Carrera Docente y el Estímulo a los Grados Académicos.⁴ Estos tipos de estímulos y becas no son excluyentes sino complementarios, de tal manera que un académico puede obtener todos los incentivos económicos a la vez.

Para conseguir dichos estímulos o becas los profesores deben alcanzar un cierto número de puntos (que se diferencia según el tipo de beca o estímulo solicitado y el estatus académico de los profesores), mostrar todos los documentos que certifican el trabajo realizado y luego ser evaluado por diferentes comités académicos.⁵

Ahora bien, para conocer de manera más precisa a los sujetos de este estudio es necesario proporcionar algunos datos sobre la planta académica y el programa de incentivos económicos de la UAM. La mayor parte de sus profesores están contratados como docentes

4 El Estímulo a la Docencia y la Investigación recompensa la alta productividad académica, sobre todo en investigación; la Beca de Apoyo a la Permanencia premia la alta productividad en investigación y docencia de los profesores asociados y titulares de tiempo indeterminado, de tiempo completo; el Estímulo a la Trayectoria Académica Sobresaliente tiene como fin recompensar la productividad acumulada a lo largo de la trayectoria académica de los profesores titulares C; la Beca al Reconocimiento a la Carrera Docente premia las actividades de docencia de los profesores de base de tiempo completo y medio tiempo, y el Estímulo a los Grados Académicos otorga recursos adicionales en función de la escolaridad del profesor (cfr. Gil, 2005).

5 En la UAM existen varios tipos: 1) las Comisiones Dictaminadoras de Área, que se encargan de evaluar los concursos de oposición, los dictámenes de promoción, y los de becas y estímulos del personal académico; 2) las Comisiones Dictaminadoras Divisionales que se encargan de evaluar los concursos para las plazas temporales; 3) la Comisión de Recursos cuya función es servir como mediadora entre las Dictaminadoras de Área y los profesores.

e investigadores de tiempo completo por lo que tienen que realizar simultáneamente actividades de docencia e investigación. En 2007 la UAM registró 2 882 profesores e investigadores, de los cuales 86.57 por ciento tenía contrato de tiempo completo, 7.87 por ciento medio tiempo y 5.55 por ciento tiempo parcial, cuestión que en la mayor parte de las universidades públicas mexicanas es al revés; es decir, la minoría de los profesores se contrata de tiempo completo y a todos los demás se les paga por horas sin tener un contrato de base.

En relación con el programa de becas y estímulos es importante señalar que del total de los profesores contratados en 2007, 91.36 por ciento obtuvo la beca a la Carrera Docente, 65.37 por ciento el Estímulo a los Grados Académicos, 58.70 por ciento la Beca de Apoyo a la Permanencia, 55.10 por ciento el Estímulo a la Trayectoria Académica Sobresaliente y 36.74 por ciento el Estímulo a la Docencia y la Investigación.⁶

Además, es necesario tomar en cuenta que el programa de recompensas constituye una compensación económica adicional que en algunos casos representa hasta 60 por ciento del ingreso de los profesores (pero no constituye parte de su salario base). Por eso es muy importante para la mayoría de profesores conseguir y mantener estos estímulos y becas y también por eso ellos, al hablar sobre este tema, expresan las emociones que experimentan.

EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES

Para poder abordar la relación existente entre las emociones y las representaciones sociales en este apartado se presenta un breve desarrollo de algunas de las características más importantes de las emociones y su estudio.

La emoción es uno de los aspectos más centrales y omnipresentes de la experiencia humana. Las emociones tienen muchas face-

6 Estos datos han sido retomados de la página <http://www.transparencia.uam.mx/inforganos/anuarios/anuario2007/III_personal_academico_2007_a.pdf> consultada el 7 de noviembre de 2011.

tas: éstas implican el sentimiento y la experiencia, la fisiología y el comportamiento, y también las cogniciones y conceptualizaciones (Ortony, Clore y Collins, 1988: 1).

Las emociones han sido un tema recurrente en la historia del pensamiento desde la antigüedad hasta nuestros días. Cada época o disciplina pone en evidencia cierto tipo de discurso erudito sobre “las emociones” (utilizado aquí como término abarcador, polisémico): la retórica del *pathos*, la medicina de los *humores*, la filosofía y la moral de las *pasiones*, la doctrina religiosa de los *pecados capitales*, la literatura de las *pasiones* y del *sentimiento*, las *emociones* de los psicólogos, los *afectos* de los psicoanalistas, lo *vivenciado* de los semiotistas. Cada uno de estos términos lleva el peso de su historia y de las prácticas que definen su género discursivo favorito (cfr. Plantin y Gutiérrez, 2009).

En el estudio de las emociones se pueden ubicar diferentes enfoques.⁷ Aun cuando la mayor parte de la investigación realizada sobre el tema proviene del campo de la psicología⁸ y la filosofía, hoy día existe un interés creciente en su estudio desde otras ciencias sociales como la sociología, la antropología, la psicología (social y cognoscitiva), la lingüística, y de otros campos de estudio: el psicoanálisis, la argumentación, las representaciones sociales, etcétera.

Si bien existe una infinidad de definiciones del concepto de *emoción*, en este estudio hemos optado como enfoque básico de la emoción la definición que proponen psicólogos como Klaus Scherer, quien la ve como un síndrome complejo que tiene manifestaciones sobre los planos psíquicos, fisiológicos y de comportamiento, teniendo cada uno de estos “componentes” varias “facetas” (Scherer,

7 Uno de los más provocativos análisis sobre el tema es el trabajo de Aristóteles quien en su libro II de la *Retórica* habla de la inscripción de la afectividad en el lenguaje, es decir, del *pathos*. Otro antecedente fundamental para el estudio de las emociones en los estudios modernos es la obra de Charles Darwin, *The expression of the emotions in man and animals* (1872) y la de William James, *The theory of emotions* (1984).

8 Sin embargo, dado que el tema de las emociones ha sido estudiado en todas las ramas de la psicología, existe un gran número de aproximaciones teóricas que mantienen puntos de vista diferentes.

1993). Sumariamente, se pueden distinguir, entre otros, los siguientes componentes:⁹

El componente *psíquico*, cuyo conjunto de síndromes emocionales tienen un nombre: “alegría, miedo, temor, terror, satisfacción, cólera, ternura afectuosa” (Gayral, 1975: 24); el componente *físico*, que reenvía a fenómenos internos y neurovegetativos, vinculados, más o menos, específicamente a cada emoción, que pueden manifestarse exteriormente; el componente de *actividad motriz*, que corresponde a la exteriorización corporal (mimo-posturo-gestual) de la emoción; se prolonga en un componente *conductual*: huida o azoro, hundimiento sobre sí, agresividad, etcétera.¹⁰

Además de especificar la definición de emociones adoptada es necesario hablar de su naturaleza. Las emociones poseen un rol organizativo en la evaluación del mundo que nos rodea. Es precisamente este rol organizativo el que explica que una gran cantidad de experiencias emotivas se construyan con base en dicotomías, simplificaciones que, no obstante, nos ayudan en nuestra tarea de intentar poner orden al caos que nos rodea (Rizo, 2001:3). De ahí también su vínculo con las representaciones sociales ya que esta teoría permite acercarse al conocimiento de los elementos valorativos,¹¹ que orientan la postura del sujeto frente al objeto representado y determinan su conducta hacia él, cumpliendo una función importante en la generación de tomas de postura frente a la realidad (cfr. Ibáñez, 1994).

Las emociones no revelan solamente la pulsión, lo irracional y lo incontrolable sino también un comportamiento social. Ellas son

9 Scherer distingue cinco componentes: el de evaluación cognitiva de las estimulaciones o de las situaciones, el fisiológico de activación, el de expresión motriz, el de bosquejo de acción y de preparación del comportamiento, y el componente subjetivo, el del sentimiento (Scherer, 1993). Nosotros retomamos sólo los componentes psíquico, fisiológico y de comportamiento ya que consideramos que éstos son los más fáciles de identificar en el análisis de la expresión de las emociones.

10 Es sobre estos componentes fuertemente culturalizados-semiotizados que se fundan las técnicas de reconstrucción de la emoción a partir de sus manifestaciones (cfr. Plantin y Gutiérrez, 2009).

11 Al respecto cabe señalar que para Richard Lazarus (1984), la emoción es el resultado de un proceso de valoración cognitiva de la situación, de los recursos de afrontamiento y de los posibles resultados al emplear dichos recursos.

el garante de la cohesión social, permiten al individuo constituir su sentimiento de pertenencia a un grupo. Como argumentó Durkheim (1982), las actividades sociales de recuerdo y reconstrucción compartida de hechos emocionales, contribuyen a reforzar la cohesión social general y a mantener y elaborar creencias compartidas que confieren sentido cognitivo y moral positivo al mundo.

Para el construccionismo social las emociones son una construcción discursiva y social. Desde esta perspectiva las emociones están determinadas por el sistema de creencias, se aprenden cuando el individuo interioriza los valores de su cultura y son, por lo tanto, patrones de comportamiento social culturalmente construidos. Una emoción es un significado culturalmente aprendido que le permite al sujeto organizar una experiencia privada; es una construcción social que se realiza a partir del lenguaje y de ciertas normas culturales (Páez, Echebarría y Villarreal, 1989).

Existen algunas teorías sobre las emociones que argumentan que la actividad cognoscitiva —en forma de juicios, evaluaciones, o pensamientos— es necesaria para que ocurra una emoción (*cf.* Nussbaum, 1995; Manstead, 2005). Esto, se argumenta, es indispensable para capturar el hecho de que las emociones son sobre algo; en otras palabras, éstas siempre tienen una intencionalidad. Tal actividad cognoscitiva puede ser consciente o inconsciente y puede o no tomar la forma de un tratamiento conceptual. Las emociones son *intencionales*, en el sentido de que ellas son siempre *sobre* algo: tienen un objeto, y aquel objeto es frecuentemente social; éste puede ser una persona, un grupo social, un acontecimiento social o un artefacto social o cultural. Desde luego, a veces experimentamos emociones como respuesta a estímulos no sociales (por ejemplo, el miedo a las alturas o a las arañas), pero es mucho más probable que los objetos sociales sean la fuente de nuestras emociones cotidianas que los objetos no sociales (*cf.* Manstead, 2005).

Actualmente los análisis de lo que se denomina comúnmente *emociones* (miedo, cólera, vergüenza, orgullo, odio, amor, piedad, indignación, alegría, tristeza, etcétera) muestran que éstas no pueden ser reducidas a sensaciones puras, a reacciones simples o a pulsiones. Nos enseñan que ciertas dicotomías tradicionales —acción/pasión,

razón/sentimiento, cognición/sensación— desencadenan objeciones numerosas. Nos obligan, en cierta manera, a modificar profundamente nuestras explicaciones de los mecanismos de la acción humana, nuestras descripciones de la vida interior o subjetiva y nuestras justificaciones de ciertos sistemas éticos y normativos (*cf.* Paperman y Ogien, 1995).

Por eso es necesario no considerar las emociones como manifestaciones de irracionalidad o meros estados subjetivos. Se requiere, más bien, como es común en las teorías cognitivas de las emociones y en la sociología de las emociones, comprenderlas como portadoras de interpretaciones y significados dependientes de consideraciones sociales y culturales que definen los momentos y las circunstancias en que debe ser experimentada cada una de ellas y con qué grado de intensidad debe hacerse. También se requiere asumir que son creadas y sostenidas a partir de interacciones intersubjetivas y relaciones sociales (Rodríguez, 2008:148).

EMOCIONES Y REPRESENTACIONES SOCIALES

El papel que juegan las emociones en la construcción de representaciones sociales es muy importante. Sin embargo, existen muy pocas investigaciones que hayan señalado la conexión entre ambas. En 1996, María A. Banchs publicó un artículo en el cual identificó las diferentes contribuciones teóricas y empíricas sobre el estudio de las emociones y los afectos, y discutió su relevancia en relación con una pregunta: ¿qué papel juega la emoción en la construcción de representaciones sociales? Si bien las investigaciones que señala la autora han contribuido a vislumbrar la relación entre estas dos categorías teóricas, lo que se constata es que existe una carencia de investigación empírica que tome como objeto de estudio dicha relación. Banchs (1996:4) advierte que “Algo tan cercano a nosotros como el hecho de que nuestras vidas, más allá de lo que son los rituales cotidianos, están permanentemente atravesadas por la emocionalidad, aparece o totalmente escotomizado o bien formulado de manera tangencial”.

Desde la perspectiva de la psicología social Bernard Rimé (2005) nos invita a considerar de una manera diferente el modo de conocer, de expresar las emociones. Para él las emociones son compartidas de manera social. Es precisamente esta naturaleza social de las emociones lo que ayuda a explicar su vínculo con las representaciones sociales. Si las representaciones sociales son definidas como “un sistema de valores, ideas, y las prácticas que establecen un orden consensual entre los fenómenos” y “permiten que se dé la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social” (Moscovici, 1973: XIII) el papel que juegan las emociones puede verse fácilmente.

Además, el concepto de representaciones sociales nos remite a “la intersección entre el lenguaje y la conciencia, siendo entendido éste, en el ámbito social, como objetivación de los significados sociales, históricos en los comportamientos de los individuos que componen la sociedad y en las acciones de las instituciones sociales” (Friedman, 1995 citado en Banchs, 1996: 117).

Como indica Banchs (1996: 113), en la construcción de representaciones sociales aspectos fundamentales de la subjetividad tales como necesidades, motivaciones, emociones, afectos, pulsiones o contenidos reprimidos juegan un papel importante. Las emociones experimentadas en situaciones colectivas (intersubjetivas) interactivas promueven el desarrollo de las representaciones.

Las emociones y los afectos que se movilizan en los grupos establecen y refuerzan los núcleos de significado de acciones creencias y relaciones, ellas ejercen entonces un rol preponderante en la selección de informaciones y en el posicionamiento favorable o desfavorable tanto frente a aquello que se considera objeto de representación como en la construcción de ese objeto a través de un discurso que le confiere realidad objetiva (objetivación) y lo ancla en una red de significados (anclaje) (Banchs, 1996: 120).

Como señala Lane (1995), las emociones, el lenguaje y el pensamiento, juegan un papel de mediación en la construcción de representaciones. De hecho, no existe ningún argumento, ningún desacuerdo, quizás ni siquiera ninguna comunicación sin al menos un componente emocional mínimo. Además, los procesos, los determi-

nantes y las consecuencias de las emociones se desarrollan en la interacción mediante el lenguaje.

Como ha señalado Moscovici (1999), las representaciones sociales tienen estrecha relación con el lenguaje porque éste permite un intercambio conversacional y toma en cuenta la sensibilidad social, los sentimientos sociales.

Las personas comparten códigos y significados construidos con base en el sentido común y el proceso de comunicación constituye la clave para intercambiar los contenidos informativos que se han creado. La comunicación es entonces social porque reposa y es determinada por las interacciones, por las influencias recíprocas entre los actores sociales; es decir, entre los interlocutores situados en un proceso integrado por códigos y canales de comunicación, así como contextos y entornos particulares (Abric, 1996).

Recordemos que la representación social es una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene un objetivo práctico y concurrente a la construcción de una realidad común de un conjunto social (Jodelet, 1989: 36). Este carácter social y compartido también es una característica de las emociones. Cuando experimentamos emociones tenemos una tendencia fuerte a compartirlas con otros. En un programa extenso de investigación, Bernard Rimé y sus colegas han estudiado lo que ellos llaman el *compartimiento social* de la emoción. Usando una mezcla de cuestionario, diario y métodos experimentales, han mostrado que la mayoría aplastante de experiencias emocionales es compartida con varios otros y es compartida poco después del acontecimiento que la provoca (Rimé *et al.*, 1991).

Una característica que han planteado diferentes autores para identificar una representación social, además de su origen, contenido y funciones, es la de su carga afectiva: “Una representación social es un conjunto de creencias, actitudes y un campo estructurado de ellas, que une explicaciones, clasificaciones, intenciones de conducta y emociones” (Valencia, Páez y Echebarría, 1989: 190). Por ello se puede hablar de que toda representación social tiene un componente emocional, pero también de que existen representaciones sociales sobre las emociones o la afectividad; es decir, de las

teorías implícitas sobre las emociones, asociadas a guiones de interacción y basadas en las posiciones sociales de los sujetos, que existen no sólo en la cabeza de los sujetos, sino que existen y se validan públicamente, a través de la comunicación y la acción, como han insistido los autores interaccionistas simbólicos y construccionistas sociales (Valencia, Páez y Echebarría, 1989:191).

Resumiendo, las representaciones sociales deben ser estudiadas mediante la articulación de elementos afectivos, mentales y sociales, a través de la integración de la cognición, el lenguaje, la comunicación, la consideración de las relaciones sociales que afectan a las representaciones, y la realidad material, social e ideal sobre las que intervienen (Moscovici, 1979, 2001).

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Existen diferentes enfoques metodológicos para el estudio de las emociones, los cuales se centran en diferentes aspectos o facetas de la emoción. En este estudio nos centramos en la dimensión discursiva/retórica de la emoción. Para un tratamiento discursivo de las emociones, siguiendo a Patrick Charaudeau (2000:128), es necesario reconocer que las emociones son de orden intencional, están ligadas a los saberes y las creencias y se inscriben dentro de una problemática de la representación psicosocial.

El método adoptado aquí está fundamentado en los trabajos provenientes de la psicología, la retórica y el análisis del discurso. Éste ha sido desarrollado e ilustrado por Christian Plantin (1998, 2004). Tiene como fin la reconstrucción de las emociones y la reconstitución de los recorridos emocionales de los interactuantes o de los actores que participan en el texto o en la interacción. Se aplica tanto a los textos escritos como a las interacciones contempladas bajo sus aspectos multimodales accesibles a partir de datos registrados en video. Combina la localización directa de las emociones (enunciados de emoción) y su localización indirecta, a partir de los indicios situacionales y los indicios de expresión. La idea es explotar

todos los indicios indirectos de las emociones —los *patemas* (cfr. Plantin, 1998)— para reconstruir la emoción. Además es complementado por una *pragmática de la emoción*, que corresponde a una toma en consideración de la situación, no de la situación natural sino de aquella que define la emoción para el sujeto (la situación como emocionante para el sujeto conmovido).

El papel de las emociones en el discurso retórico argumentativo se basa en el trabajo pionero de Douglas Walton (1992) que revalúa el papel de emoción en la argumentación. Las interacciones argumentativas y los discursos son objetos idóneos para comenzar con el estudio de la emoción ya que en el discurso argumentativo la gente se involucra profundamente en lo que dice. La segunda razón es que la argumentación implica el disenso (Plantin, 1999) y por tanto la posibilidad de la contraargumentación.

Conforme a su definición más general, el discurso argumentativo apoya una tesis, algo en lo que habría que creer; también puede proporcionar motivos para hacer algo que habría que hacer. De esta misma manera los sujetos argumentan sus emociones. Dan razones para expresar lo que sienten y lo que uno debería sentir. Pueden hacer esto ya que las emociones no son algo que cae sobre la gente como un libro cae sobre el suelo, en virtud de una ley física. En cuanto entidades lingüísticas culturales, las emociones pueden ser puestas en tela de juicio (Plantin, 1998).

La distinción conceptual/terminológica entre la emoción, el afecto, el sentimiento, o el estado psicológico ha constituido el objetivo de estudio de muchos de los investigadores en el campo de las emociones (cfr. Frijda, 1994; Ekman, 1994). Esta discusión será evitada aquí porque nos desviaría de nuestro objetivo principal. Por eso todos esos términos serán usados indiferentemente en este texto y la *emoción* será considerada como uno abarcador, polisémico.

Para poder analizar las emociones en el discurso es importante hacer una distinción entre comunicación *emotiva* y comunicación *emocional*. La comunicación *emotiva* es “la señalización intencional estratégica de información afectiva en el discurso hablado y escrito (por ejemplo, disposiciones evaluativas, compromisos fundados, posturas voluntarias, orientaciones emparentadas, grados de énfasis,

etcétera) para influir en la interpretación de situaciones por parte del interlocutor y alcanzar objetivos diferentes”; mientras que la comunicación *emocional* es “un tipo de escape espontáneo, involuntario o explosivo de una emoción en el discurso” (Caffi y Janney, 1994: 348). La introducción intencional y estratégica de las emociones también se opone a la irrupción descontrolada de éstas en el proceso de comunicación.¹²

Aquí se retoma como objeto de estudio la comunicación emotiva ya que lo que interesa es hacer una reconstrucción de las emociones por medio de su expresión verbal. Antes de continuar con el análisis se requiere una explicación sobre los *enunciados de emoción*. La expresión directa de las emociones se hace por medio de los enunciados de emoción (EE), los cuales afirman o niegan que un individuo particular experimenta una emoción particular, o se encuentra en tal o cual estado psicológico. En términos lingüísticos, un enunciado de emoción se define como un enunciado que une a un experimentador con un término de emoción (“estaba furiosa”); también puede incluir la fuente de la emoción (“esto me enfurece”).

Los seres humanos son experimentadores prototípicos. El primer paso en la investigación de la dimensión emocional de un texto es enlistar los experimentadores potenciales y ver qué emoción es atribuida a quién, si sus emociones se encuentran estabilizadas o en desarrollo. El enunciatador debe ser considerado como un experimentador implícito (Plantin, 2004).

Los términos de emoción pueden ser definidos o catalogados. La lista incluye probablemente alguna centena de términos. En líneas generales la clasificación clásica de los términos de emoción incluye algunos tales como el miedo, la ira, la vergüenza, el júbilo, pero no exclusivamente.¹³

12 Para una explicación más detallada sobre estos dos tipos de comunicación véase Plantin y Gutiérrez (2009).

13 Sobre el tema de las diferentes maneras de clasificar las emociones existe una extensa discusión que va desde delimitar cuáles, cuántas y por qué ciertas emociones son consideradas como básicas o primarias y cuáles como secundarias. Para un recuento detallado de todas estas clasificaciones *cf.* Ortony, Clore y Collins (1988: 33).

El estudio que se propone toma como objeto de investigación la comunicación emotiva, los emblemas y los signos, la emoción estratégica y expuesta, semiotizada; en otras palabras, se tomará la emoción por lo que *el locutor dice que es* y, más precisamente, por lo que *el locutor comunica*.

EL CORPUS DE ESTUDIO

El corpus de la investigación está constituido por un conjunto de correos electrónicos que un grupo de profesores envió cuando les fue solicitado que expresaran sus opiniones sobre los estímulos económicos que reciben. La instrucción que se les dio fue

¿Qué es para ustedes la evaluación académica (estímulos, becas a la permanencia, becas a la docencia)?, nos interesaría que escriban lo que han vivido al respecto, lo que se han tenido que enfrentar, cómo lo han podido resolver o no; en fin, las primeras ideas que se les vinieron a la mente cuando iniciaron la lectura del correo.

Es importante mencionar que se les solicitó escribir sus opiniones y experiencias sobre la evaluación académica de sus actividades de docencia e investigación en un momento cuando corría el rumor de que la institución podría reducir los montos de los estímulos económicos.¹⁴ Se recibieron un total de 24 correos electrónicos. Trece pertenecían a profesores de género femenino y once del masculino. La mayoría de los participantes son profesores titular C,¹⁵ cuentan con un posgrado y tienen más de veinte años en la institución; las profesiones son va-

14 Específicamente se había empezado a hablar del proyecto de reformas a la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente, esto fue a inicios de 2006. Como varios estudiosos de las emociones han señalado, tras un acontecimiento emocional relevante, la mayoría de los sujetos lo expresa verbalmente y comparte con otros entre 88 y 96 por ciento de las ocasiones. Este hecho es independiente de la edad, el género o la cultura, y comprende tanto las emociones positivas como negativas, excepto en el caso de la vergüenza y el asco (*cfr.* Páez, Martínez-Sánchez y Bernard, 2004).

15 Esta es la categoría académica más alta en el tabulador de la UAM.

riadas: pedagogos, matemáticos, arquitectos, diseñadores industriales, veterinarios, psicólogos, biólogos y comunicólogos, entre otras.

Además, por medio de los correos, se pudo obtener un texto argumentativo en el que los participantes expresan su posición sobre el tema. Es importante señalar esto ya que, siguiendo a Grize, Vergès y Silem (1987), la actividad discursiva es el lugar donde las representaciones sociales se expresan de la manera más compleja y no existe discurso que no sea un poco elaborado y que no presente huellas de argumentación. La necesidad de obtener un discurso argumentado para el estudio de las emociones se fundamenta en que argumentamos repetidamente sobre la emoción y hay emociones en la argumentación. Podemos justificar una emoción por un estado de cosas o argumentar una emoción para justificar una acción (“me siento humillado”, por lo tanto, “lo manifiesto”).

EL ANÁLISIS DEL CORPUS

Cuando realizamos un análisis argumentativo de los datos recabados por medio del instrumento antes descrito, detectamos la existencia de algunos argumentos en los que los participantes abiertamente expresaban las emociones que experimentaban al hablar sobre las becas y los estímulos. Nuestro interés en el análisis de las emociones y su importancia en la construcción de representaciones sociales proviene de este hallazgo.

En los correos electrónicos fueron identificados dos tipos de enunciados de emoción:

- Enunciados en los cuales la emoción está explícitamente expresada, o abiertamente declarada, en la oración por medio de un término de emoción, por ejemplo: “Estoy triste” o “Esto me entristece”.
- Enunciados en los que la emoción es expresada por medio de una clase de términos de sentimientos /emociones (sustantivos, verbos, adjetivos) o a través de una evaluación o juicio: “Ese tipo de acciones son deprimentes”.

Para poder analizar las emociones expresadas por los participantes es necesario tomar en cuenta algunas características de la emoción. Considerando el método que se utilizó para obtener la información o datos para esta investigación, y siguiendo algunos principios de la definición de emoción adoptada, la cual establece que en una *situación de fondo* (contexto), un *acontecimiento* en primer plano ocurre y *provoca una emoción*, se puede señalar que en este estudio la situación de fondo corresponde a lo que los profesores han experimentado cuando han solicitado las becas y el acontecimiento de primer plano es la solicitud de expresar sus opiniones sobre la evaluación académica que han experimentado. Los profesores fueron capaces de expresar sus emociones ya que el acontecimiento de primer plano era emotivo dado que en ese momento, como ya lo hemos señalado, se rumoraba que los montos de las becas podrían disminuir. Como señala Plantin (2004) los acontecimientos son conmovedores o emotivos cuando sus consecuencias afectan los intereses, las normas y los valores del experimentador (potencial). La distancia del acontecimiento puede ser construida y manipulada como lejos *versus* cerca, favoreciendo respectivamente una evaluación emocional “fría” o “cálida” del mismo suceso.

Como señala Schachter (1964), la experiencia emocional existirá cuando una persona se encuentre en un estado elevado de activación y cuando atribuya además esta activación a un acontecimiento emocional determinado.

Las emociones señalan la importancia de los acontecimientos con nuestras preocupaciones o intereses. Esta interpretación implica que en cada acontecimiento que provoca una emoción puede identificarse una inquietud y se puede argumentar que detectar aquellos acontecimientos inquietantes, relevantes, puede ser útil para asegurar la satisfacción o la protección de estas preocupaciones (Frijda, 1994: 113).

Ejemplos de enunciados de emoción

Primero presentamos ejemplos de enunciados, retomados del corpus de estudio, en los que la emoción está expresada de manera explícita por medio de un enunciado de emoción en el que se enuncia de forma directa la emoción experimentada.¹⁶

Me duele mucho el efecto de enajenación que las becas han causado entre los profesores (H-CSH).¹⁷

Me duele mucho que esto haya provocado la atomización, la individualización y desorganización académica (H-CSH).

Me duele ver a los nuevos profesores que nunca tuvieron la oportunidad de vivir sin becas y con placer (M-CBS).

Me duele ver cómo se desbarata el entendimiento o al menos cómo cada vez más se normaliza lo *que hace veinte años era razón de revuelta en nuestros corazones* y nuestras prácticas (M-CBS).

En estos ejemplos, expresados por dos participantes distintos (un hombre y una mujer), se puede observar que la emoción experimentada es declarada a partir de la expresión “Me duele”, en el sentido de entristecer. Si bien el dolor no es considerado como una emoción básica la tristeza sí lo es. La expresión “Me duele” es utilizada en un sentido figurativo para enunciar la emoción experimentada: la tristeza. También en este enunciado identificamos un uso metafórico¹⁸ del dolor ya que el dolor generalmente se siente en el cuerpo pero aquí es utilizado para evocar la emoción experimentada: la tristeza o la pena. Siguiendo a Strauss y Quinn (1997), el uso de la metáfora se puede explicar como la necesidad que tenemos

16 Sin embargo, como señala Plantin (1999:6), una distinción clara se debe establecer entre palabras y estados interiores, entre lo que realmente es experimentado (si es que algo es experimentado) en una situación dada y lo que se dice que es experimentado en esta situación.

17 En todos los casos las cursivas en los testimonios son de los autores. Después de cada fragmento, entre paréntesis, se encuentra la clave asignada a cada testimonio con fines de rigurosidad metodológica, indica si es hombre (H) o mujer (M) las iniciales del lugar de adscripción en la institución.

18 El uso de las metáforas para expresar emociones es común; varios analistas han señalado la importancia de analizarlas, por ejemplo Kövecses (2003).

los hablantes de aclarar el punto que tratamos de comunicar a otros cuando expresamos nuestras ideas por medio del discurso. El uso de metáforas refleja un esquema interno que la gente comparte cuando piensa en el tema y que guía su selección. En el último enunciado citado también se puede ubicar otra metáfora ya que la participante se refiere al entendimiento que, de acuerdo con ella, era un factor fundamental en la vida académica: “lo que hace veinte años era razón de revuelta en nuestros corazones”.

A través de la emoción es posible reconstruir los efectos negativos que, de acuerdo con estos informantes, el programa de becas y estímulos ha ocasionado en la vida académica de los profesores: la enajenación, la atomización, la individualización. En estos ejemplos también es importante identificar el involucramiento del locutor ya que los enunciados están expresados en primera persona del singular (“Me duele”), lo cual implica que quien habla se compromete con lo que enuncia y se ubica como fuente de lo enunciado (como experimentador).

En los siguientes ejemplos también se enuncia la emoción vivenciada:

Representa *angustia* cada vez que tengo que renovar la vigencia de la beca, y el *temor* de perderla (H-CYAD).

El estar pensando en cada momento si alcanzaré los puntos necesarios, en producir muchas veces cosas comunes, el no poder pensar más las cosas, trabajar a fondo las problemáticas, reflexionar, en fin hacer un trabajo de fondo, muchas veces *me frustra* (M-CSH).

Por muchos años *me negué* a participar en los estímulos, pero como diez años después *me rendí*, y en términos muy personales *me humillé*, junté lo que pude, y solicité constancia financiera de mi así llamada productividad (H-CBS).

En estos ejemplos también se expresan las emociones experimentadas cuando se tiene que solicitar alguno de los estímulos o becas. Las emociones que se expresan son las de angustia, temor, frustración, humillación. En los ejemplos se observa que el tener que solicitar los estímulos o becas no es una experiencia agradable sino

todo lo contrario. Esto se puede identificar a partir de los términos de emoción utilizados para hablar del asunto: *angustia*, *temor* y de las formas verbales empleadas: “me negué”, “me humillé”, “me rendí”. Como se puede observar, en todos estos enunciados el orador se adhiere totalmente a su posición; ninguna duda o reserva es expresada. Esto contribuye a que su emoción pueda ser ubicada en una zona alta de intensidad.

Como señala Plantin, algunas situaciones o acontecimientos son intrínsecamente percibidos como *emocionales*, peligrosos o de temor, cuando la gente argumenta sus emociones y hace explícito su concepto de la situación en la cual sus sentimientos son conectados con la “realidad, así como su sistema de valores e intereses, revelado por esta situación” (1999: 2-3); por ello es importante en el análisis de las emociones tomar en cuenta los presupuestos o preconstruidos culturales¹⁹ que las desencadenan. Como se desprende de los testimonios esa *realidad* que viven los participantes los compele a hacer lo que para ellos va en contra de lo que su sistema de valores les dicta: participar en un sistema que los obliga a cambiar su rutina de trabajo; esto los lleva, como señala uno de los informantes, a sentirse derrotados ya que el peso económico que tienen los estímulos los hace participar en un programa que los pone en conflicto consigo mismos y les hace experimentar el sentimiento de humillación.²⁰

Plantin (1988) argumenta que algunas situaciones o eventos son intrínsecamente percibidos como emocionales, pero cada uno reacciona de diferente manera. Éste es un hecho único, individual hasta cierto grado aunque dentro de un marco compartido, por lo cual no podemos generalizar y afirmar que todos los profesores experimentan las mismas emociones pero sí es posible identificar aquellas emociones que son compartidas y que se derivan de un marco normativo común.

19 De acuerdo con la lógica natural los preconstruidos son un conjunto de nociones, de saberes, opiniones y prácticas, sin los cuales la comunicación sería inconcebible (cfr. Vèrges, Apothèloz y Miéville, 1978). Para Grize (1982) el locutor de un discurso, y particularmente del argumentativo, va a construir los objetos de discurso con la ayuda de múltiples predicados que son ricos en contenidos previos.

20 Sobre el estudio de situaciones socioemocionales particulares, como el estrés causado en contextos laborales se han publicado estudios como el de Harkness *et al.* (2005).

El hecho de compartir un marco normativo nos lleva a identificar que lo que tienen en común los informantes son ciertas representaciones sociales sobre el tema y, ante una situación social ajena a su voluntad —la cual se ven obligados a acatar— afloran ciertas emociones.

Ejemplos de enunciados evaluativos

En los casos que a continuación analizamos las emociones no son abiertamente expresadas (como en el caso anterior) por medio de la utilización de un término de emoción sino más bien a partir de una *evaluación*²¹ de la situación o el acontecimiento que les hace experimentar una cierta emoción.

La evaluación puede ser definida como todos los tipos de opciones verbales y no verbales que sugieren la inferencia de una postura evaluativa positiva o negativa del orador en lo que concierne a un asunto, parte de un asunto, o de un *partenaire* del discurso (Caffi y Janney 1994: 354).

Es necesario aclarar que cuando se habla del *valor*, se refiere a una noción esencialmente subjetiva que cambia conforme a los individuos y las situaciones. En el corpus analizado entendemos por evaluaciones aquellas oraciones que expresan el valor que los oradores asignan a las experiencias vividas en relación con los estímulos económicos. Algunos ejemplos de este tipo de declaraciones son los siguientes:

La exigencia de trabajo para mantenerlas es muy alta, a veces muy estresante (M-CSH).

21 Al respecto valdría señalar la relación entre evaluación y actitud una de las dimensiones de las representaciones sociales. Siguiendo a Moscovici (1979:47) la actitud tiene que ver con la orientación global favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social; por lo que al hablar de cómo las emociones se expresan por medio de evaluaciones estamos hablando de la actitud que se asume sobre el objeto representado. También sería necesario señalar que existe una relación estrecha entre las emociones y la actitud pero éstas no tienen una relación de sinonimia. La emoción es algo mucho más complejo: ésta tiene muchas facetas, implica el sentimiento y la experiencia, la fisiología y el comportamiento, y también las cogniciones y conceptualizaciones (Ortony, Clore y Collins, 1988: 1).

El estrés que nos provoca las evaluaciones que no tienen nada que ver con la calidad, *nos está enfermando* (M-CBS).

Es estresante, hay que vivir pensando en ganarlos, con la idea de que tal vez un día dejarán de existir (M-CSH).

Lo que *me parece desolador* es que a la hora de la jubilación lo más que vamos a recibir es 30 por ciento de nuestro ingreso actual (M-CSH).

Las mismas orientaciones emocionales hacia el campo de angustia, indignación y estrés expresadas en los enunciados en los que se usa un término de emoción están presentes en la descripción específica de los acontecimientos relatados. Sin embargo, la diferencia con los ejemplos anteriores es que aquí lo que predomina es la evaluación que se realiza del acontecimiento inductor: el programa de incentivos económicos. Para los profesores éste es un proceso que implica una carga de estrés muy fuerte que incluso, en opinión de uno de los participantes, los está enfermando y que además los deja con un sentimiento de desánimo y preocupación, sobre todo cuando piensan en el momento de la jubilación.

No podemos hablar sobre las emociones en un enunciado sin considerar la modalidad emocional: la forma de involucramiento del sujeto en el discurso, el modo en que el sujeto aprecia o evalúa lo dicho, se distancia o se aleja, se apasiona o no de un argumento o punto de vista. Por ello es necesario recordar que quien habla de sus emociones lo hace desde su propia perspectiva, desde sus propias representaciones y así enfatiza la dimensión afectiva de su vivencia. En los siguientes argumentos el involucramiento del locutor es evidente:

Hemos sido sometidos por la vorágine de las becas y *hemos perdido valores* fundamentales que antes, más o menos, le daban consistencia y verticalidad a nuestras posiciones en la UAM (H-CSH).

Cuando no las tenía *me sentía* como con un complejo. Desde que las tengo *significa mucha presión* mantenerlas (H-CBS).

Las emociones tienen consecuencias que también reflejan la magnitud del impacto del acontecimiento inductor, y esto podría in-

fluir en la evaluación que hace el individuo sobre la intensidad de su emoción, tal como la repetición posterior del acontecimiento en la mente influye sobre la conducta de la vida de alguien y la formación de objetivos en el largo plazo (*cf.* Sonnemans y Frijda, 1994). En consecuencia, puede ser que al recordar o revivir sus experiencias en relación con la solicitud de las becas y estímulos los profesores expresen un juicio o evaluación del programa de becas y al expresarlo hagan aflorar las emociones experimentadas: “hemos sido sometidos”, “hemos perdido valores”. Esos juicios u opiniones se expresan por medio de argumentos con un contenido altamente emotivo.

Los siguientes son otros ejemplos de cómo, al hablar de lo que significa el programa de becas o compensaciones, los informantes expresan abiertamente su opinión y al hacerlo evocan las emociones que éste genera:

Otro motivo por el que no me gustan es el hecho que quien te evalúa sea un compañero, creo que eso *nos desgasta y genera odios* (M-CBS).

La Beca a la Permanencia *genera incertidumbre y cierta angustia* (H-CYAD).

Las becas *parecen un mal necesario* que habría que disfrutar porque quien sabe cuando puedan desaparecer (H-CYAD).

El análisis realizado nos lleva a entender que las emociones son inseparables de toda producción subjetiva humana; es decir que todo tipo de conocimiento tiene que ver con la configuración subjetiva de quienes viven una determinada experiencia y en este sentido son constituyentes de las propias representaciones sociales.

CONCLUSIONES

Como se desprende del análisis realizado las emociones son modos de reconocer que un objeto es relevante e importante; expresan juicios evaluativos y compromisos con ciertas visiones de las cosas. Además en el ser humano la experiencia de una emoción generalmente involucra un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias

sobre el mundo, que utilizamos para valorar una situación concreta que influye en el modo en el que se percibe dicha situación y, por tanto, en las representaciones sociales que se construyen.

Una característica que han planteado diferentes autores (Moscovici, 1999, 2001; González, 2008; Banchs, 1996) para identificar una representación social, además de su origen, contenido y funciones, es su carga afectiva.

La emocionalidad matiza y es matizada por las representaciones del mundo que poseemos; matiza y es matizada por el proceso mismo de selección de lo que consideramos un objeto, así como por el proceso de construcción de la representación de esos objetos (Galano, 1995).

Por ello en este estudio se ha insistido en la importancia de considerar la función que juega la emoción en la construcción de las representaciones sociales y también cómo las representaciones sociales que nos hacemos sobre diversos temas y acontecimientos, en gran medida, orientan las emociones que experimentamos. Si uno se representa un acontecimiento como algo negativo, la manera en que nos expresamos sobre él es utilizando términos negativos y las emociones ligadas a la experiencia a partir de la cual se construye la representación van a estar ubicadas en un eje de valoración negativa. Esto, en cierta manera, ayuda a explicar por qué en este estudio los participantes expresan generalmente emociones negativas en la representación social de la evaluación académica que han construido. Esta evaluación no es considerada como algo positivo sino más bien como algo que se les ha impuesto, y que por lo tanto, se tienen que someter a ella.

Al hablar de la evaluación académica es importante recordar que la evaluación ha sido elemento central dentro de la vida académica. Sin embargo, a partir de la década de 1980 ésta adquirió una modalidad distinta porque se convirtió en un dispositivo central de las políticas educativas. A partir de este momento, se evalúan actores, instituciones, proyectos y desempeño. La evaluación, al estar relacionada con aspectos económicos, ha establecido una nueva racionalidad en el trabajo académico. Los programas de estímulo al trabajo académico en la UAM han modificado las prácticas y las

formas de relacionarse de los profesores-investigadores. Por tanto, no es casual que los académicos que escribieron su opinión en un correo electrónico expresaran distintas emociones matizadas por una determinada representación social. Los enunciados indican que no ha sido fácil aceptar la evaluación al desempeño académico con el propósito de obtener mayores recursos monetarios. Con todo, al representar un porcentaje importante en los ingresos, éstos se aceptan a pesar de que ocasionen frustración, humillación, estrés, presión.

Si las representaciones sociales están constituidas por percepciones, opiniones e imágenes acerca de algo o de alguien, las emociones constituyen una dimensión importante dentro de este universo. Las representaciones sociales, al ser una modalidad del conocimiento de sentido común y las emociones como un componente de éstas, se convierten en un objeto de la realidad humana, poco examinado en nuestro país. Por eso es necesario enfatizar que la emoción es uno de los aspectos centrales y omnipresentes de la experiencia humana, porque permiten organizar y evaluar al mundo y a sus actores, sus acciones y todos sus artefactos. Reconocer la necesidad de abordar la emoción como producto de procesos de interacción social, juegos simbólicos de lenguaje y/o regulaciones sociales permite ahondar en esta tarea tan necesaria dentro de la investigación social.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, Jean-Claude (1996), *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*, París, Armand Colin.
- Arbesú, María Isabel (2006), *La práctica de la docencia modular: El caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Plaza y Valdés.
- Arbesú, María Isabel, Silvia Gutiérrez y Juan Manuel Piña (2008), “Las representaciones sociales de la evaluación académica de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco”, en María Isabel Arbesú, Silvia Gutiérrez y Juan Manuel Piña (coords.), *Educación superior. Representaciones sociales*, México, Gernika, pp. 241-279.

- Banchs, María Auxiliadora (1996), “El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica”, en *Papers on Social Representations*, vol. 5 (2), pp. 113-125.
- Caffi, Claudia y Richard W. Janney (1994), “Towards a pragmatics of emotive communication”, en *Journal of Pragmatics*, vol. 22, núms. 3-4, pp. 325-373.
- Charaudeau, Patrick (2000), “ Problématisation discursive de l’émotion. À propos des effets de pathémisation à la télévision ”, en Christian Plantin, Marianne Doury y Véronique Traverso (edits.), *Les émotions dans les interactions*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 125-155.
- Díaz Barriga, Ángel (1996), “Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm 2, México, julio-diciembre, pp. 408-423.
- Durkheim, Émile (1982), *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Akal.
- Ekman, Paul (1994), “Emotions and traits”, en Paul Ekman y Richard Davidson (edits.), *The nature of emotions. Fundamental questions*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 56-58.
- Friedman, Silvia (1995), “Uma aproximação metodologica ao estudo das emoções”, en Silvia T. Maurer Lane y B. Burihan Sawaia (coords.), *Novas veredas da psicologia social*, São Paulo, Brasiliense, pp. 135-146.
- Frijda, Nico (1994), “Varieties of affect: emotions and episodes, moods, and sentiments”, en Paul Ekman y Richard Davidson (edits.), *The nature of emotions. Fundamental questions*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 59-67.
- _____ (1993), “Moods, emotion episodes and emotions”, en Michael Lewis, Jeannette Haviland-Jones (edits.), *Handbook of emotions*, Nueva York, Guilford Press, pp. 381-403.
- Galano, Monica (1995), “As emoções no interjogo grupal”, en Silvia T. Maurer Lane y B. Burihan Sawaia (coords.), *Novas veredas da psicologia social*, São Paulo, Brasiliense, pp. 147-159.
- Gayral, Louis (1975), *Sémiologie clinique en psychiatrie*, Sandoz éditions-Rueil-Malmaison.
- Gil Antón, Manuel (2006), “¿Una nueva época? Notas en medio de la turbulencia”, en Hebe Vessuri (comp.), *Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>

- clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Manuel%20G%20Anton.pdf> [consultado el 11 de julio de 2011].
- Gil Antón, Manuel (coord.) (2005), *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana. Un largo y sinuoso camino*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- González Rey, Fernando (2008), “Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales” en *Diversitas*, vol. 4, núm. 2, Bogotá, pp. 225-243.
- Grize, Jean-Blaise (1982), *De la logique a l'argumentation*, Ginebra, Librairie Droz.
- Grize, Jean-Blaise, Pierre Vergès y Ahmed Silem (1987), *Salaires face aux nouvelles technologies. Vers une approche sociologique des représentations sociales*, París, Centre National de la Recherche Scientifique.
- Harkness, Avril, Bonita C. Long, Nicole Bermbach, Kathryn Patterson, Sharalyn Jordan y Howard Kahn (2005), “Talking about work stress: Discourse analysis and implications for stress interventions”, en *Work & Stress*, vol. 19, núm. 2, pp. 121-136.
- Heras, Leticia (2005), “La política de educación superior en México: los programas de estímulos a profesores e investigadores”, en *Revista Venezolana de Educación (Educere)*, vol. 9, núm. 29, junio, pp. 207-215.
- Ibáñez, Tomás (1994), “Representaciones sociales, teoría y método”, en Tomás Ibáñez (coord.), *Psicología social constructivista*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 153-216.
- Jodelet, Denise (1989), “ Représentations sociales : un domaine en expansion ” en Denise Jodelet (coord.), *Les représentations sociales*, París, Presses Universitaires de France, pp. 47-78.
- _____ (1986) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social II: pensamiento y vida social*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Kövecses, Zoltán (2003), *Metaphor and emotion. Language, culture and body in human feeling*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kövecses, Zoltán (1990), *Emotion concepts*, Nueva York, Springer.
- Lane, Silvia (1995), “A mediação do emocional na constituição do psiquismo humano”, en Silvia T. Maurer Lane y B. Burihan Sawaia (coords.), *Novas veredas da psicologia social*, São Paulo, Brasiliense, pp. 55-66.
- Lazarus, Richard S. (1984), “On the primacy of cognition”, en *American Psychologist*, vol. 39, núm. 2, pp. 124-129.

- Luna, Edna (2002), *La participación de los docentes y los estudiantes en la evaluación de la docencia*, México, Universidad Autónoma de Baja California/Plaza y Valdés.
- Manstead, Tony (2005), "The social dimension of emotion", en *The Psychologist*, vol. 18, part 8, agosto, pp. 484-487.
- Moscovici, Serge (2001), *Social representations: Essays in social psychology*, Nueva York, New York University Press.
- _____ (1999), "Lo social en tiempos de transición. Diálogo con Serge Moscovici" (entrevista realizada por Mireya Lozada), Venezuela <politica.eud.com/sic/sic270799.html> [consultado el 20 de junio de 2006].
- _____ (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- _____ (1973), "Foreword", en Claudine Herzlich, *Health and illness*, Londres, Academic Press.
- Nussbaum, Martha (1995), "Lés émotions comme jugements de valeur", en Patricia Paperman y Ruwen Ogien (edits.), *La couleur des pensées. Sentiments, émotions, intentions*, París, Editions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 19-32.
- Ortony, Andrew, Gerald Clore y Allan Collins (1988), *The cognitive structure of emotions*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Ortony, Andrew, Gerald Clore y Mark A. Foss (1987), "The referential structure of the affective lexicon", en *Cognitive Science*, vol. 11, núm. 3, pp. 341-364.
- Páez, Darío, Agustín Echebarría y Mikel Villarreal (1989), "Teorías psicossociales de las emociones", en Darío Páez y Agustín Echebarría (edits.), *Emociones: perspectivas psicossociales*, Madrid, Fundamentos.
- Páez, Darío, Francisco Martínez-Sánchez y Rimé Bernard (2004), "Los efectos del compartimiento social de las emociones sobre el trauma del 11 de marzo en personas no afectadas directamente", en *Ansiedad y Estrés*, vol. 10, núms. 2-3, pp. 219-232.
- Paperman, Patricia y Ruwen Ogien (edits.) (1995), *La couleur des pensées. Sentiments, émotions, intentions*, París, Editions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Plantin, Christian (2004), "On the inseparability of emotion and reason in argumentation", en Edda Weigand (edit.), *Emotions in dialogic interactions*, Ámsterdam, John Benjamins, pp. 265-276.
- _____ (1999), "Arguing emotions", en Frans van Eemeren *et al.*, *Proceedings of the Fourth International Conference of the Inter-*

- national Society for the Study of Argumentation*, Ámsterdam, pp. 631-638.
- _____ (1998), “ Les raisons des émotions ”, en Mariana Bondi (edit.), *Forms of argumentative discourse/Per un’analisi linguistica dell’argomentare*, Boloña, Clueb, pp. 3-50.
- Plantin, Christian y Silvia Gutiérrez (2009), “La construcción política del miedo”, en Paola Bentivoglio, Frances D. Erlich y Martha Shiro (comps.), *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar*, Caracas, Comisión de Estudios de Postgrado-Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, pp. 491-509.
- Rimé, Bernard (2005), *Le partage social des émotions*, París, Presses Universitaires de France.
- Rimé, Bernard, Batja Mesquita, Pierre Philippot y Stefano Boca (1991), “Beyond the motional event: Six studies on the social sharing of emotion”, en *Cognition and Emotion*, vol. 5, núms. 5-6, pp. 435-465.
- Rizo, Marta (2001), “Miedo y compasión: dos estrategias de movilización afectiva en el discurso informativo sobre el inmigrante”, en *Comunica*, núm. 2, Asociación Internacional de Jóvenes Investigadores en Comunicación, marzo, pp. 1-16.
- Rodríguez Salazar, Tania (2008), “El valor de las emociones para el análisis cultural”, en *Papers: Revista de Sociología*, núm. 87, Barcelona, pp. 145-159.
- Rondero, Norma (2007), “Impacto de las becas y estímulos en la producción del trabajo académico: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana”, en *Sociológica*, núm. 65, año 22, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, septiembre-diciembre, pp. 103-128.
- Rueda, Mario (2006), *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*, México, UNAM-IISUE (Pensamiento Universitario, 100).
- Schachter, Stanley (1964), “The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state”, en Leonard Berkowitz (edit.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Nueva York, Academic Press, pp. 49-80.
- Scherer, Klaus R. (1993), “ Les émotions: Fonctions et composantes ”, en Bernard Rimé y Klaus Scherer (edits), *Les émotions*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 97-133.
- Sonnemans, Joep y Nico Frijda (1994), “The structure of subjective emotional intensity”, en *Cognition and Emotion*, vol. 8, núm. 4, Lawrence Erlbaum Associates Limited, pp. 329-350.

- Strauss, Claudia y Naomi Quinn (1997), *A cognitive theory of cultural meaning*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Valencia José, Darío Páez y Agustín Echebarría (1989), “Teorías sociopsicológicas de las emociones”, en Darío Páez y Agustín Echebarría (edits.), *Emociones: perspectivas psicosociales*, Madrid, Fundamentos, pp. 141-232.
- Vergès, Pierre, Denis Apothéloz y Denis Miéville (1978), “ Cet obscur objet du discours : opérations discursives et représentations sociales ”, en *Pensée naturelle logique et langage. Hommage a Jean-Blaise Grize*, Ginebra, Université de Neuchâtel.
- Walton, Douglas (1992), *The place of emotion in argument*, Pennsylvania, State University Press.

¿QUÉ ES LA EXCELENCIA ACADÉMICA? REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL POSGRADO

Olivia Mireles Vargas

INTRODUCCIÓN

A partir de la década de 1990, como parte de una política de modernización, la evaluación se convirtió en una estrategia gubernamental que tuvo como uno de sus objetivos primordiales la asignación de recursos financieros adicionales a programas y proyectos de instituciones de educación superior (IES). Una de las bases fundamentales que sustentó esta política fue el discurso de la excelencia y la calidad; particularmente, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) puso en marcha el Padrón de Programas de Excelencia para el posgrado. Esta política lejos de ser transitoria e irrelevante, con el transcurso del tiempo se fue consolidando e incorporando a las formas de organización académico-administrativa de los programas de posgrado vinculados con el CONACYT, lo cual modificó no solamente la parte estructural del posgrado sino que llegó también al lenguaje, a las prácticas y al pensamiento de sus actores.

Así, en el medio académico la demanda gubernamental por la calidad y la excelencia se convirtió, por un lado, en un objeto de análisis e indagación en manos de los profesionales expertos (científicos sociales estudiosos de la educación superior), y, por otro, en creencias, opiniones, juicios y apreciaciones de los actores del posgrado, es decir, en representaciones sociales. Es en esta última dimensión en la que interesa indagar.

El propósito de este trabajo¹ es mostrar el contexto de aparición y circulación de la representación de excelencia en el posgrado, así como su contenido y organización en cuatro programas de la Universidad Nacional Autónoma de México: Ciencias Biomédicas, Ciencias e Ingeniería en Materiales, Ciencias Políticas y Sociales y Pedagogía, considerando que éstos se encontraban inscritos en el Padrón del CONACYT, en el momento de la indagación y que pertenecen a cuatro áreas del conocimiento distintas. Para conseguir este objetivo se hizo, por una parte, una revisión documental de la política educativa para el posgrado a partir de la segunda mitad de los años ochenta del siglo xx y también se revisó un periódico de circulación nacional para captar opiniones y juicios sobre el padrón de excelencia; por otra parte, se aplicó un instrumento de asociación de palabras a estudiantes y profesores de los programas de posgrado elegidos, que posteriormente se sistematizó siguiendo la técnica de redes semánticas naturales. Con los resultados se obtuvo el contenido, la jerarquización y las categorías semánticas de la representación; asimismo, se pudo formular el significado global de *excelencia académica* el cual resume y condensa la forma en la que los sujetos aprehenden y reconstruyen el objeto representado, en este caso el significado incluye elementos tales como *investigación, calidad, conocimiento, compromiso y formación*.

Con fines de exposición, el texto se organiza de la siguiente manera: primero, se abordan algunos elementos de carácter teórico sobre las representaciones sociales; posteriormente, se aborda el contexto de aparición y circulación de la excelencia académica como parte del lenguaje y la vida institucional de las universidades públicas a partir de la década de los noventa; después, se presentan los resultados obtenidos a partir de la asociación de palabras: el núcleo central de la red y las dimensiones semánticas de la representación; por último, se ofrecen algunas consideraciones generales.

1 El cual es un avance de la investigación titulada "Representación social de excelencia en el posgrado de la UNAM", tesis de doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo objetivo es conocer y comparar las semejanzas y diferencias que existen en la representación social de excelencia en el posgrado universitario en cuatro áreas de conocimiento distintas.

REPRESENTACIONES SOCIALES: ELEMENTOS TEÓRICOS

El estudio de las representaciones sociales es relevante en cuanto nos permite conocer el pensamiento social así como la interacción entre los sujetos y sus contextos. Adoptar esta perspectiva teórico-metodológica nos abre una ventana para acercarnos al pensamiento ordinario y a la vida cotidiana de los sujetos y los grupos.

Una representación social está entrelazada o anclada siempre en significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias del campo social dado. En cuanto son un producto cultural y emergen en momentos y condiciones históricas determinadas, una de las primeras tareas en una indagación sobre representaciones sociales es identificar el contexto social en el que se insertan las personas que constituyen los sujetos de estudio para detectar cuestiones como la ideología, las normas y los valores de las instituciones y los grupos de pertenencia o referencia (Araya, 2002: 16).

Las representaciones sociales son constitutivas del pensamiento del sentido común y por ende se encuentran presentes en los intercambios sociales. No deben confundirse con el mito, la opinión, la imagen o la actitud, amén de las diferencias y similitudes específicas entre estos términos, lo fundamental de acuerdo con Moscovici (1979) es que el concepto de representación social:

- Sitúa el pensamiento en un contexto específico.
- Permite poner de manifiesto los criterios de los juicios de evaluación de los sujetos.
- Posibilita establecer relaciones con conceptos subyacentes.
- Su significado depende de las interacciones entre las personas.
- No es una reacción inmediata a un estímulo exterior.
- No es una calca de la realidad.

Las representaciones sociales son concebidas como una producción y una elaboración de carácter social sin imposición externa a la conciencia individual, dado que son generadas por los sujetos, evidentemente en un contexto sociocultural. Retomando a Moscovici (1979: 33):

las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado.

Toda representación social se engendra, nace, en un colectivo y cumple con una función específica: orientar las conductas y las comunicaciones sociales (Moscovici, 1979: 52). De esta manera, las representaciones sociales tienen una función constitutiva de la realidad. La representación social integra un conjunto de elementos de la vida social (significaciones, actitudes, creencias) e incluye funciones gracias a las cuales *se hace posible la interacción con el mundo y con los demás* (incorporación de la novedad, orientación de las acciones) (Jodelet, 1986: 475).

Dado que existen varios conceptos de lo que es una representación social —que provienen de diversos autores y enfoques de esta teoría— sería infructuoso elegir sólo uno para entender su significado y alcance teórico. Al respecto Ibáñez (2001: 176) ha dicho que es un “concepto complejo polifacético, difícil de encerrar en una expresión condensada y con la ayuda de unas pocas palabras”. No obstante, es necesario establecer un punto de partida por lo cual, más que proponer una definición, se recuperan cinco elementos básicos que de acuerdo con Jodelet (2000: 10) caracterizan las representaciones sociales:

- Remiten al conocimiento de sentido común.
- Se engendran y comparten socialmente.
- Son sistemas estructurados de significaciones, imágenes, valores, ideas y creencias.
- Permiten a los actores interpretar y actuar en la realidad cotidiana.
- Sirven de guía para las acciones y orientan las relaciones sociales; tienen sentido práctico.

Ante un concepto tan amplio y complejo, es indispensable considerar algunos elementos que dan forma a la representación para to-

marlos como referencia en un estudio de carácter empírico. En este caso recurrimos, además del contexto de aparición y circulación, básicamente a las nociones de objetivación, anclaje, información, actitud y campo de representación (visto como el núcleo central). Cada una de éstas se explican brevemente a continuación.

Los procesos de objetivación y de anclaje de acuerdo con Jodelet (1986), permiten que el sujeto incorpore nuevos elementos a su sistema cognitivo. Mediante la objetivación se concreta, se hace tangible el objeto de representación. Esto es posible cuando de la información circulante en un medio social sobre cierto objeto se eligen algunos elementos de acuerdo con lo que se considera relevante según criterios culturales o valores de grupo; después esta información se organiza en una estructura conceptual que se transforma en una imagen, en un núcleo figurativo; posteriormente, el anclaje permite que el objeto de representación se incorpore a un esquema ya existente y se use como parte de la vida cotidiana, que es cuando la representación adquiere significado y utilidad (Jodelet, 1986: 482-486). Es relevante agregar que el anclaje “expresa el enraizamiento social de las representaciones y su dependencia de las diversas inserciones sociales” (Ibáñez, 2001: 188). Esto quiere decir que el proceso de anclaje de una representación varía de acuerdo con contextos, condiciones, grupos e interacciones sociales: la integración de la novedad no se da de manera idéntica a gran escala, depende de los esquemas de pensamiento anteriores y del lugar que ocupen las personas y los grupos en el contexto social.

En cuanto a la excelencia académica es claro que es un objeto social intangible, o sea que no se puede señalar su presencia física en algún lugar, es un objeto abstracto; pero gracias a la objetivación adquiere cuerpo y forma. Esta objetivación de la excelencia académica se da mediante un proceso de selección de la información que circula en el contexto (construcción selectiva). Con esta información el sujeto dota de una figura, de una imagen al objeto que era abstracto (núcleo figurativo), para después integrar la imagen construida a las estructuras del pensamiento ordinario (naturalización). Entonces, la excelencia académica en el posgrado aparece en el escenario de la década de 1990 en el terreno de la política educativa gubernamental

y llega de manera institucional a cada programa de posgrado. Los actores en su vida diaria se enfrentan (sin estar al tanto de la política y sus implicaciones) a nuevas reglas, procedimientos y exigencias todos ellos “de excelencia”, y se enteran que hay estatus académicos para los programas y que el suyo es, era o aspira a ser “de excelencia”; esto, aunado a sus expectativas académicas, a las aspiraciones, autoexigencias y experiencias académicas anteriores (como esquemas previos de valoración de la calidad), les permitirá hacer una selección de la información circundante y formar una imagen de lo que es excelente en el posgrado.

Posteriormente, el anclaje permitirá que esa figura de la excelencia académica permanezca en el marco de referencia de los sujetos y sea utilizada en las conversaciones y prácticas habituales. Con todo, de acuerdo con lo expuesto anteriormente, este proceso de incorporación o asimilación será distinto en cada grupo, según el entorno y las interacciones sociales, de manera que la excelencia académica llegará al posgrado de forma distinta en función de las condiciones, la historia, los esquemas y la posición de los grupos. De ahí que resulte relevante que este estudio considere cuatro programas de posgrado con características disciplinarias y condiciones institucionales diferentes.

Existen otros elementos igualmente importantes para estudiar e identificar una representación social. Éstos son las tres dimensiones que permiten acceder a su contenido y sentido: información, actitud y campo de representación. Araya (2002: 41), recuperando a Moscovici, las sintetiza de esta manera: “Conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud)”.

La primera dimensión es la *información*, que es el nivel de conocimientos que tienen los sujetos en torno al objeto representado y no es uniforme, ni homogénea (Moscovici, 1979). La cantidad y la calidad de información que se tenga a mano depende en gran medida de la ubicación social, la pertenencia grupal y la actitud de las personas frente al objeto de representación. Otro elemento importante que marca diferencias es la procedencia de la informa-

ción, ya que ésta puede llegar a las personas a través de los medios de comunicación social o por el contacto directo con el objeto de representación (Araya, 2002).

La segunda dimensión, el *campo de representación*, alude a la estructura, la organización y la jerarquización de los elementos del contenido de la representación en torno al núcleo figurativo que se construyó en el proceso de objetivación (Moscovici, 1979). Se trata entonces de la articulación y los vínculos que se establecen entre los elementos que integran la representación.

La tercera dimensión es la *actitud*, que frecuentemente se equipara o confunde con el concepto de representación social. Al respecto habría que enfatizar que la actitud es sólo uno de los componentes de la representación, quizás el más común, el más evidente, pero distinto en cuanto a su alcance y contenido. La actitud se compone fundamentalmente de elementos afectivos, que expresan reacciones emocionales frente a un objeto o acontecimiento. Este elemento es la parte valorativa de las representaciones sociales, pues al juzgar y calificar se manifiestan opiniones positivas o negativas sobre un objeto determinado (Ibáñez, 2001). Al captar las actitudes se pueden observar prejuicios, opiniones y creencias que le dan forma a la representación.

De acuerdo con Moscovici (1979), acercarse a cada una de estas dimensiones (información, actitud y campo de representación) permite determinar el grado de estructuración de las representaciones en los grupos estudiados. Si se encuentra la tridimensionalidad se habla entonces de una representación coherente. La presencia única, aislada, de cualquiera de estas dimensiones indica que no se tiene una representación social, situación que evidencia que un grupo tiene pocas coincidencias; es decir que es muy diverso en lo que toca a un objeto representacional. Con lo anterior se marca una guía, compuesta de tres elementos (información, actitud y campo de representación) para analizar y delimitar las representaciones sociales de excelencia en el posgrado universitario.

Aunado a lo anterior, otro aspecto importante en el estudio de las representaciones sociales es lo que Moscovici llamó *modelo figurativo*. Para el autor, este concepto se refiere a un esquema

de organización en el que se concretan y relacionan cada uno de los términos de la representación. Esto reviste importancia porque conduce al proceso de naturalización en donde lo abstracto se torna concreto, en donde las ideas se convierten en “organizaciones casi físicas” (Moscovici, 1979: 86). Abric (2001) y la Escuela de Aix-en-Provence retoman esta idea para desarrollar el concepto de *núcleo central*. Este autor sostiene que en cuanto las representaciones sociales son un conjunto de creencias, opiniones y actitudes, tienen un contenido con una organización y una estructura. Estos elementos se aglutinan en lo que él ha denominado el núcleo central:

la organización de una representación presenta una modalidad particular, específica: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda la representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación (Abric, 2001: 18).

El núcleo central va a fungir como el tronco medular a partir del cual se desprenden y articulan los significados. Es la parte más estable de la representación y su localización es útil para determinar de qué forma los sujetos estructuran y jerarquizan los elementos periféricos de la representación:

El núcleo central está constituido por uno o varios elementos que en la estructura de la representación ocupan una posición privilegiada: son ellos los que dan su significación a la representación. Es determinado en parte por la naturaleza del objeto representado; por otra parte por la relación que el sujeto —o el grupo— mantiene con dicho objeto, y finalmente por el sistema de valores y normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento y del grupo (Abric, 2001: 22).

La importancia del núcleo central consiste en que éste cumple con una función generadora en tanto crea y modifica otros elementos constitutivos de la representación; mediante éste los elementos cobran sentido. Asimismo, tiene una función organizadora puesto

que determina los lazos entre los elementos constitutivos de la representación.

El estudio del núcleo central, a nuestro juicio, es otra de las guías necesarias para develar las representaciones sociales en los análisis empíricos. Cuando en el estudio se consideran varios grupos la determinación del núcleo central es necesaria para saber si existe una representación con elementos periféricos distintos, o bien si existen representaciones diferentes en cada grupo. Asimismo, puede ayudar a determinar si la representación es autónoma; es decir, si el principio organizador se sitúa al nivel del mismo objeto de representación (Flament, 2001; Abric, 2001).

Así, acceder al contenido y a la organización de las representaciones sociales al identificar el núcleo central es otra tarea necesaria para conocer cómo la excelencia académica se torna en una representación social para los estudiantes y profesores del posgrado.

Bajo estas consideraciones teóricas se diseñaron y planearon varias estrategias de acercamiento al objeto de estudio. En este reporte nos enfocamos únicamente a dos momentos: la construcción del contexto de aparición y circulación de la representación de excelencia y la asociación de palabras trabajada con la técnica de redes semánticas naturales.

CONTEXTO DE APARICIÓN DE LA REPRESENTACIÓN DE EXCELENCIA: POLÍTICA PÚBLICA EN LOS AÑOS NOVENTA

Este apartado se dedica a esbozar el contexto que enmarca la aparición y la circulación de la noción de excelencia académica en la educación superior en nuestro país. No se trata de una exposición minuciosa de la política pública de la época sino de una selección de lo que a nuestro juicio —con base en el sustento teórico— forma parte importante del proceso por el cual la excelencia académica se fue constituyendo como objeto de representación.²

2 Para hacer visible este contexto se hizo una revisión y búsqueda en cuatro ámbitos: a) documentos de carácter gubernamental de 1986 a 2005, tales como programas de educación en

La segunda mitad de la década de 1980 marcó el momento germinal en el que la calidad y la excelencia aparecieron en la escena de la educación superior en México. De manera sintética, podemos decir que en un contexto de crisis económica nacional, y en consecuencia de serias restricciones para este sector, el Estado concibió una política de asignación de recursos económicos complementarios que tomó como eje *la evaluación de la calidad y el logro de la excelencia*. Algunos programas gubernamentales se formularon para ofrecer financiamiento a proyectos y programas siempre y cuando pasaran por los filtros de la evaluación (PRONAES, 1984 y 1985; PROIDES, 1986). Un ejemplo claro de esta política fue la creación del Sistema Nacional de Investigadores, que se diseñó para otorgar pagos compensatorios al salario de los académicos con un esquema de evaluación basado en una idea de alta productividad y excelencia.

Para la década de 1990 esta tendencia se consolidó. En el marco del Programa Nacional de Modernización Educativa, la política se orientó a establecer distintos mecanismos de evaluación (por ejemplo, sistemas de estímulos, acreditación de programas de estudio) y a propagar la idea de que se buscaba la calidad y la excelencia.³ Así, la evaluación tomó un lugar protagónico porque se usó como la herramienta principal para la asignación de recursos económicos en

cada sexenio, convocatorias del CONACYT, programas especiales para este sector como el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES); b) documentos académicos especializados en el análisis de la educación superior en el país; c) documentos de difusión académica sobre el tema de la excelencia académica, y d) un periódico de circulación nacional (*La Jornada*) de 1991 a 2006 para ubicar opiniones y juicios de actores e instituciones de educación superior, sobre la política del CONACYT para el posgrado en este periodo. Cabe mencionar que en 1991, a raíz de la publicación de resultados de la primera convocatoria del Padrón de Excelencia, se desató una polémica en la prensa —mediante desplegados, notas periodísticas, declaraciones de funcionarios y académicos, así como artículos de opinión—, espacio en el que los actores involucrados manifestaron diferentes posiciones a favor o en contra de esta medida.

- 3 En el campo de las representaciones sociales y la comunicación, la propagación se distingue porque “los mensajes están dirigidos a un grupo en particular, caracterizado por objetivos y valores específicos, una jerarquía y una historia propias [...] En lo esencial, la propagación pretende armonizar los aspectos o implicaciones del objeto del que habla con principios que dan fundamento a la especificidad del grupo [...] En una palabra, su finalidad es la integración de una nueva información, molesta o desconcertante, dentro de un sistema de razonamiento y juicio ya existente” (Rouquette, 1986: 642-643).

un contexto de escaso financiamiento destinado al sector educativo⁴ y en el que, además, estratégicamente se puso en tela de juicio la calidad de los resultados de la educación superior (*cfr.* Klein y Sampaio, 2002; Araujo, 2003).

En específico, para la evaluación y la asignación de recursos adicionales en el nivel de posgrado en 1991, se puso en marcha el Padrón de Programas de Excelencia⁵ del CONACYT.

Los criterios establecidos para evaluar los programas de posgrado fueron muy generales y recayeron principalmente en la figura del profesor, quien debía contar con el siguiente perfil: poseer un doctorado, ser investigador activo y contar con amplia trayectoria en investigación. Adicionalmente, se consideraron la eficiencia terminal y los vínculos con el sector productivo (posgrados con orientación tecnológica) (Yacamán, 1991).

Con este programa “la excelencia” empezó a ocupar un lugar más visible en el medio tal vez por su obligado vínculo con los recursos: aparece en los discursos del gobierno y, por supuesto, en los del CONACYT y es proclamada por sus representantes; se incorpora a la administración de todas aquellas instituciones interesadas en obtener recursos, se convierte en tema de análisis para los expertos de la educación superior y para aquellos académicos que, sin ser su objeto de estudio, reflexionan sobre sus posibles implicaciones; finalmente llega a los estudiantes como una posibilidad de obtener beca durante sus estudios de posgrado. Incluso empiezan a aparecer en los discursos manifestaciones de actitudes positivas y negativas, según se tratara de sus promotores o críticos, de beneficiarios o excluidos. Lo que conviene resaltar es que la excelencia apareció en escena, comenzó a expandirse y a configurarse como un objeto de

4 De acuerdo con Didriksson (2005), los datos oficiales del gasto en educación superior con respecto del producto interno bruto fluctuaron de 0.50 por ciento en 1990 a 0.73 por ciento para el año 2000. Este porcentaje incluye también el presupuesto asignado para investigación en las IES-públicas.

5 El antecedente de estos programas está en el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional, que el CONACYT puso en marcha en 1984. Este programa operó sin mecanismos claros, en un contexto de severa restricción financiera, lo que ocasionó que la demanda se elevara al grado de superar el monto de los recursos disponibles (Aguado, Guerrero y Hicks, 1989).

representación en el ámbito de la educación superior, particularmente del posgrado. Aquí algunos ejemplos:⁶

Los criterios que rigen a la autoridad educativa para influir, por medio de la asignación de recursos, en la actividad de las universidades, *son el de excelencia* y el de pertinencia (discurso del secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo en Mendoza, 2002).

En tiempos recientes, el término “calidad académica” (y también “excelencia”) ha recibido diversas críticas, casi todas inscritas dentro de un marco teórico ideológico populista que en principio condena todo aquello que reconozca un hecho biológico obvio: los seres humanos somos diferentes, no sólo de otras especies sino entre nosotros mismos (Pérez, 1991) [el autor pertenece al Consejo Asesor de la Dirección del CONACYT]

el liderazgo académico debe traducirse en *vocación de excelencia* y desempeño óptimo de todos y cada uno de los universitarios (UNAM, 1998).

La política del Consejo parece ser depurar. Con pífanos y fanfarrias el CONACYT reconoce o desconoce la *excelencia* en individuos y programas. Indirectamente juzga a las instituciones respectivas. Las que quedan mal paradas, naturalmente protestan. Así, la comunidad universitaria queda dividida. Los *excelentes*, a la diestra del CONACYT. Los que no lo son [...] pues quién sabe (Muñoz, 1992) [el autor es académico de la UAM-Azcapotzalco]

creo que es problema que no tuviéramos becas CONACYT, porque toda la gente pregunta, aunque sea el mismo monto [...] ¿hay beca CONACYT?, y si le dices no, no hay beca CONACYT, hay beca de la DGER, como que eso tiene una percepción entre la gente que es de menos categoría, aunque no sea cierto, el hecho [...] es la percepción para afuera, un programa que está en el CONACYT es *un programa excelente*, aunque no sea cierto (PF2).⁷

6 Las cursivas son nuestras.

7 Como parte de la estrategia metodológica de la investigación se realizaron entrevistas a diferentes actores del posgrado y, con el fin de otorgar confiabilidad a los datos, se asignó una clave a cada entrevista que se usa también con fines de conservar el anonimato. La clave se compone de los siguientes elementos: la primera letra es la inicial del programa (Pedagogía,

De esta forma la información sobre esta política comenzó a tener mayor presencia y esto, consideramos, tuvo importancia para convertir la excelencia en un objeto de representación para todos aquellos miembros de la comunidad académica no expertos en el tema de la educación superior.

Ahora bien, esta política de repartición de recursos extraordinarios, concretada en el Padrón de Programas de Excelencia, lejos de ser transitoria o de pasar inadvertida, ha prevalecido a lo largo de 17 años con algunos cambios, que en estricto sentido no han alterado su esencia: en 2001 cambió de nombre a Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional y para 2006 se convirtió en el Programa Nacional de Posgrado (PNP). A través de los años los criterios con los que el CONACYT ha evaluado y acreditado los programas de posgrado se han incrementando de manera considerable. A la fecha existe una lista muy amplia que se resume en los siguientes rubros: planta académica con perfil de investigación y alta productividad —pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)—; eficiencia terminal y seguimiento de egresados, condiciones institucionales apropiadas para la investigación, planes de estudio pertinentes y flexibles, vinculación con el sector social y productivo; diversos mecanismos de evaluación interna, recursos económicos y financiamientos, archivo histórico del programa (CONACYT, 2008).

Consideramos que estos criterios han cambiado las prácticas y han modificado las formas de organización académica de aquellos programas que están o aspiran a estar en el padrón, por tanto ha habido un impacto en las prácticas de los agentes; sólo que, hasta ahora, no se sabe en qué medida estas transformaciones están contribuyendo de manera efectiva a mejorar el nivel académico o si son sólo ajustes administrativos para la consecución de los recursos prometidos. Pero, independientemente de los resultados académicos —cuestión que no discutiremos aquí—, consideramos que la adop-

Ciencias Políticas, Ingeniería en Materiales, Ciencias Biomédicas), la segunda es la función que desempeña el entrevistado (funcionario, investigador o estudiante) y la última un número consecutivo.

ción de estos criterios y los cambios en las prácticas influyen en los significados y percepciones de excelencia en los actores del posgrado.

Por supuesto que esto no se da de manera directa o mecánica pues los actores tienen poca o nula información sobre tales medidas de evaluación. Éstas, como parte de una política más amplia, tienen poco grado de visibilidad para estudiantes y profesores en la vida cotidiana:

Los sistemas educativos en su conjunto están atravesados por procesos y prácticas de evaluación [...] dichas prácticas tienen una escasa visibilidad, pues los diferentes actores externos e internos de las instituciones educativas no perciben hasta qué punto el sentido y orientación de las acciones, tanto como las acciones mismas, están impregnados por las orientaciones políticas que tienden al logro de mayores niveles de calidad (Araujo, 2003:38).

Esto es así porque en el mundo de la vida diaria, esto es en la vida práctica, no se cuestiona el fondo de cada acto que se lleva a cabo, tampoco se requiere mayor conocimiento que aquel necesario para resolver las cuestiones inmediatas. Por ejemplo, una persona que aspira a ingresar a un posgrado sabe que debe cumplir con todos los requisitos de admisión que se solicitan en una convocatoria y que con base en eso será evaluado; pero ignora que este proceso de selección se ha modificado en los últimos años y que cada vez más se ajusta a “criterios de excelencia” que emanan de las instancias evaluadoras y otorgantes de recursos económicos adicionales. Conviene aclarar que este nivel de conocimiento que se refiere al sentido común no tiene que ver con el grado de escolaridad de las personas; en este caso un aspirante al posgrado posee un cúmulo de conocimientos científicos de su disciplina (biomedicina, ciencias políticas y sociales, ingeniería, pedagogía, matemáticas o cualquier otra) y puede estar informado de asuntos de relevancia social o histórica, tener incluso un alto nivel cultural, pero no tiene que ser experto en el tema de la política educativa del posgrado (a menos que esto constituya su objeto de estudio en el caso de disciplinas de carácter social).

De esta manera, en la vida cotidiana la organización y la operación del posgrado —desde el proceso de selección e ingreso hasta el momento de la graduación— están siendo reguladas por tales mecanismos de evaluación a través de los funcionarios que cumplen con la tarea de instrumentar acciones y reportar resultados a las instancias de financiamiento, aun cuando la mayoría de los actores desconozcan o conozcan poco de lo que sucede.

Por lo anterior, opinamos que la excelencia dejó de ser una expresión aislada con significados individuales y se fue definiendo de manera colectiva a partir de ciertos criterios dictados por el CONACYT mismos que han llegado a los actores de formas distintas y que, aunados a otras características sociales o grupales (tales como los valores del grupo, las tradiciones disciplinarias, el lugar de adscripción en las instituciones educativas, las aspiraciones y las expectativas de formación), forjan lo que hoy día es la representación de la excelencia.

Teniendo en cuenta este contexto, queda acercarnos a la representación social particular que se ha construido en los programas de posgrado de la UNAM que seleccionamos para este estudio.

EXCELENCIA ACADÉMICA: “INVESTIGACIÓN Y CALIDAD”

Una vez vislumbrado el contexto, se procedió al trabajo de campo. El estudio se llevó a cabo en cuatro programas de posgrado de la UNAM: Ciencias Biomédicas, Ciencias e Ingeniería en Materiales, Ciencias Políticas y Sociales y Pedagogía. En este orden, de acuerdo con la clasificación institucional, pertenecen a las siguientes áreas del conocimiento: Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Físico-Matemáticas e Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanidades. Los actores del posgrado considerados para esta indagación son estudiantes, profesores e investigadores, porque se considera que ellos son quienes construyen día a día, en su quehacer cotidiano, las representaciones sociales de excelencia a partir de las condiciones que el programa les ofrece, de las exigencias a las que se enfrentan, de su *ethos* disciplinario, del rol institucional que desempeñan, entre otras cuestiones.

Para el trabajo de campo⁸ se decidió utilizar la asociación de palabras como instrumento de acopio de información, la cual consiste en seleccionar una palabra o frase inductora y pedir a los informantes que escriban cinco palabras que asocien espontáneamente con ese término para después jerarquizarlas en orden de importancia. El uso de esta herramienta permite aproximarse a los significados que los individuos otorgan a las palabras sin una propuesta artificial por parte del investigador (Abric, 2001). Es decir, con este instrumento se captan respuestas directas y más espontáneas, por lo que se ponen de manifiesto elementos que resultan significativos al sujeto en función de la palabra *estímulo* sin el sesgo que pudiera tener una respuesta definida *a priori* por el investigador.

De esta forma, se presentó la frase inductora *excelencia académica en el posgrado* para que los estudiantes y profesores-investigadores escribieran cinco palabras definidoras y posteriormente les asignaran un número de acuerdo con el orden de importancia, donde 1 se considera más importante y 5 menos importante. El instrumento se aplicó a 20 por ciento de la población, lo que equivale, a 153 estudiantes de posgrado que cursaban diferentes semestres⁹ y a 51 investigadores, profesores o tutores.¹⁰

Una vez que se hizo el acopio de información, se procedió a la sistematización en una hoja de cálculo, en donde se capturaron todas las palabras definidoras colocándolas de acuerdo con el orden

8 También se aplicaron entrevistas a funcionarios, investigadores y estudiantes, pero esa información no es utilizada aquí por lo que no se detalla.

9 La matrícula estudiantil de los cuatro programas en el momento de iniciar el acopio ascendía a 754 estudiantes.

10 Cada sede académica aporta un número determinado de académicos que, por su perfil, están capacitados para desempeñar la labor tutorial, por tanto son tutores acreditados. Pero no todos los académicos enlistados tienen a su cargo estudiantes en proceso de elaboración de tesis; es decir, no todos se encuentran activos, razón por la cual, al tratar de definir el número de profesores-investigadores a los cuales se les aplicaría este instrumento, se presentó la dificultad de distinguir a los tutores-investigadores activos de quienes estaban en el padrón pero no tenían actividad tutorial o actividad docente. De esa forma lo que se hizo fue acudir a cada sede y aplicar el cuestionario a los investigadores que estuvieran efectivamente fungiendo como tutores y que además estuvieran en disposición de contestar. Al final se decidió establecer un número arbitrario por conveniencia, en el entendido de que, para esta investigación, no se busca una precisión o exactitud estadística.

de importancia asignado por los informantes. Con la lista completa se hizo una depuración en donde se homologaron las palabras que funcionan como sinónimos (*docentes, profesores, planta docente, maestros, profesorado*) y se unificó el singular y el plural (*exigencia, exigencias*). Con la lista depurada se hicieron los conteos y se obtuvieron las frecuencias. Posteriormente se procedió a trabajar con la técnica de redes semánticas naturales¹¹ para conocer la organización, la distribución y la jerarquización que los actores hacen sobre el objeto representacional (excelencia académica), en otras palabras para acercarnos al campo de representación y al núcleo central.

Posteriormente se precisaron los valores más relevantes de acuerdo con Valdez (1998). Se determinó el *valor J*, que es el conteo final de las palabras definidoras diferentes cuyo resultado indica la riqueza semántica de la red. Luego, se hicieron las operaciones para obtener el *valor M*, que indica el peso semántico y se obtiene al multiplicar individualmente la frecuencia de aparición (F_a) de cada palabra definidora por el valor semántico (V_s) que se otorga de acuerdo con la jerarquía asignada; al final se suman los valores resultantes.

Se identificó el *conjunto SAM*, que es el conjunto de las 15 definidoras que obtienen el mayor peso semántico y que son el núcleo central de la red; este grupo de palabras muestra los elementos que articulan la representación. También se obtuvo el *valor FMG*, que permite observar la distancia semántica entre las palabras de la red, lo que indica la cercanía y distancia de las palabras con respecto del término inductor. Para determinarlo se otorga 100 por ciento al valor más alto y con una regla de tres se determinan los valores subsiguientes. Esta operación revela datos de la jerarquización de los elementos del núcleo central y aporta información para entender el significado.

Como una labor de sistematización complementaria también se distinguieron las categorías de la representación que cumplen con la función de agrupar todos los elementos que tienen un mismo referente y con esto se ponen de manifiesto los componentes que, al

11 Esta técnica surge en la corriente de la psicología cognositivista para determinar, medir y evaluar el significado psicológico (Valdez, 1998).

parecer de los sujetos, son los más relevantes (Singérgy, 2001:162). A la vez, esta operación permite mostrar un universo más amplio de palabras que pueden resultar significativas.

La asociación de palabras, aplicada a los profesores y estudiantes, y analizada con la técnica de redes semánticas naturales, nos dio como resultado una lista en extenso de 1010 palabras, de las cuales se contabilizaron 361 palabras diferentes (*valor J*). Después de eliminar todas las palabras con una sola mención la lista final se redujo a 127 palabras. Con éstas se calculó el *valor M*, esto es el peso semántico, se identificó el *conjunto SAM* o núcleo de la red y el *valor FMG* para observar la distancia entre las diferentes palabras definidoras generadas por los actores del posgrado. Estas operaciones dieron los resultados que se aprecian en el cuadro 1.

El cuadro 1 constituye el núcleo central de la representación y sirve en primera instancia para asegurarnos de que la excelencia académica sí es un objeto de representación, observación inicial que es de suma importancia porque “cualquier objeto no es forzosamente objeto de representación. Para que lo sea es necesario que los elementos organizadores de su representación formen parte o estén directamente asociados con el objeto mismo” (Abric, 2001: 22-23). En este caso, queda de manifiesto que las 15 palabras del núcleo tienen una relación complementaria entre sí y están directamente asociadas con el objeto mismo.

En el cuadro 1 se evidencia que la representación de excelencia de los actores del posgrado se aglutina en torno a la *investigación* y la *calidad*. Es evidente que ambas palabras obtienen el mayor peso semántico y se encuentran muy cercanas. Asimismo, es notorio que los actores no sólo las mencionaron con mayor frecuencia sino que además les asignaron los primeros lugares por orden de importancia. Se puede decir que ambas palabras constituyen el núcleo organizador de la red.

La representación de excelencia académica en el posgrado se observa en el esquema 1, que se organizó de acuerdo con el valor FMG (de mayor a menor) y en el sentido de las manecillas del reloj (de derecha a izquierda). Así, el cuadro 2 se divide en cuatro paneles: el panel superior derecho concentra los valores mayores en dos pa-

CUADRO 1

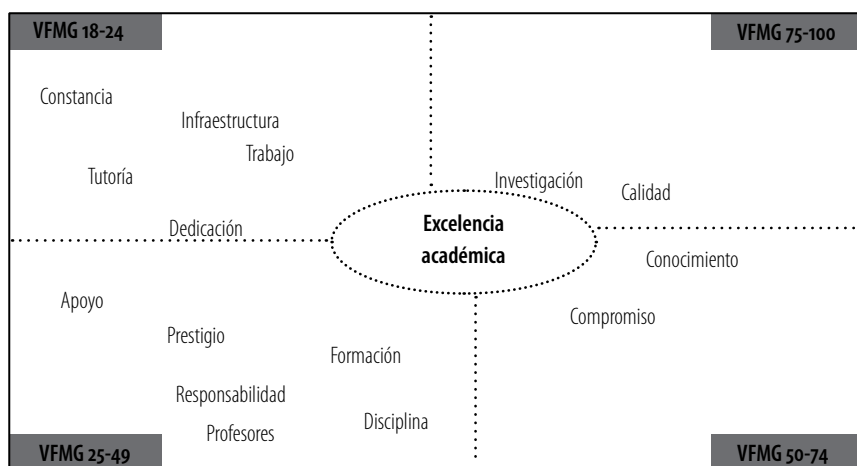
Núcleo central de la red (conjunto SAM)

Definidoras con mayor peso	VM	VFMG
1. Investigación	174	100.00
2. Calidad	171	98.28
3. Conocimiento	92	52.87
4. Compromiso	87	50.00
5. Formación/preparación	79	45.40
6. Disciplina	78	44.83
7. Profesores	58	33.33
8. Responsabilidad	57	32.76
9. Prestigio/ reconocimiento / renombre	53	28.74
10. Apoyo	49	28.16
11. Dedicación	43	24.71
12. Tutoría	40	22.99
13. Trabajo	37	21.26
14. Infraestructura	37	21.26
15. Constancia	33	18.97

labras; continúa, en orden decreciente, el panel inferior derecho con otras dos palabras; le sigue el panel inferior izquierdo que aglutina seis palabras y, por último, el panel superior izquierdo que, con los valores menores, agrupa cinco palabras.

ESQUEMA 1

Esquema de la representación de excelencia



La información del esquema 1 muestra, a nuestro juicio, tres características de la representación encontrada: consenso, unidad y complementariedad. Consenso porque los mayores valores se agrupan en sólo dos palabras, unidad porque todas las palabras del núcleo están relacionadas entre sí, y por último complementariedad porque cada palabra se adhiere fácilmente a las demás para darle un significado más amplio al término.

Asimismo, esta imagen nos remite a pensar en la objetivación, porque en ésta se construye un núcleo figurativo en el que “se incluyen diversas nociones que, dispuestas en determinada forma, constituirán lo esencial de la representación” (Guimelli, 2004: 65). En este sentido el núcleo figurativo, o núcleo central en palabras de Abric, de la excelencia académica presenta, en forma condensada, lo que los actores del posgrado llaman, en la experiencia cotidiana, excelencia académica. Evidentemente la construcción de este núcleo tiene que ver con una construcción social que se da a partir del contexto y de

la política del posgrado. Por ejemplo, es notoria la ausencia de la *formación profesional* (como fin del posgrado) y el peso contundente otorgado a la investigación.

Lo anterior puede explicarse en parte por el efecto de la política de evaluación que el CONACYT ha llevado a cabo a lo largo de las dos últimas décadas, porque esta institución ha difundido la idea de que el doctorado de calidad es prácticamente equivalente o igual a investigación y esto se ha convertido para los actores en algo indiscutible, incuestionable. Si regresamos a los tres sexenios de política del CONACYT para el posgrado, podemos observar que hasta el año 2000 consideró para sus evaluaciones únicamente los posgrados orientados a la investigación, dejando de lado los posgrados orientados a la profesionalización.¹² Más aún, esta organización, en su convocatoria actual, sigue considerando que el doctorado tiene la tarea única de formar recursos para la investigación. Esto no resulta sorprendente si se considera que, como lo plantea Arredondo (2003: 105), el CONACYT por sus propios fines y propósitos prioriza la investigación y el desarrollo tecnológico como tareas del posgrado. Lo importante, en este caso, es observar cómo ha influido esto en la conformación del pensamiento de los actores.

En la UNAM, el artículo 20 del Reglamento de 1995 y el artículo 26 del Reglamento General de Estudios Posgrado de 2006 señalan que el objetivo de los estudios de doctorado es formar investigadores y profesionales del más alto nivel (UNAM, 2006:7). Al revisar los objetivos de los programas analizados encontramos diferencias: aquellos que están en el área de las ciencias sociales y humanidades incluyen entre sus objetivos la formación profesional, aquellos pertenecientes al área de la ciencia natural y las ingenierías no lo mencionan, como se observa en las siguientes citas:¹³

12 Sólo hasta dicho año se consideran en la convocatoria posgrados con orientación profesionalizante. Pero es importante observar que los criterios con los que se evalúan estos programas son prácticamente los mismos que los que se aplican a los posgrados en investigación.

13 Las cursivas son nuestras.

[Ciencias Biomédicas] El Doctorado en Ciencias Biomédicas responde a la necesidad de fortalecer y ampliar la *planta de investigadores* existente en México. Su objetivo es la *formación de investigadores* capaces de realizar trabajo científico original y de alta calidad académica en biomedicina y biología (UNAM-DCB, 2009: 8)

[Ciencias e Ingeniería en Materiales] El programa de doctorado tiene el propósito *de formar investigadores en el área de la ciencia e ingeniería de materiales que puedan generar conocimientos a través de investigaciones originales y formar los recursos humanos necesarios para el progreso de la ciencia y la tecnología en el país* (UNAM-PCEIM, 2009: 7).

[Ciencias Políticas y Sociales] *Formar profesores, investigadores y profesionales* de alto nivel capaces de atender los nuevos retos de una sociedad eminentemente compleja y de generar soluciones a los mismos (UNAM-PCPYS, 2003: 13).

[Pedagogía] El doctorado en Pedagogía pretende preparar al alumno para la *realización de investigación original* y proporcionarle una sólida *formación disciplinaria para el ejercicio académico o profesional* del más alto nivel en el campo de la pedagogía y la educación (UNAM-PPP, 2009).

Si bien existen estas diferencias en los objetivos formales de los planes de estudio, y los programas de ciencias sociales y humanidades incluyen una orientación profesional, los cuatro programas tienen como base de su funcionamiento académico el sistema tutorial que hace énfasis en el desarrollo de la investigación. Esta cuestión tiene relevancia porque es una parte operativa del plan de estudios: es como se trabaja en la vida cotidiana. En términos institucionales el sistema tutorial exige que cada alumno tenga un tutor asignado (al cual se le exige un perfil de investigador), y que la organización académica semestral tenga como centro el desarrollo de la investigación con actividades complementarias a ésta (seminario, curso, encuentro). De esta manera, se observa que la formación profesional no se contempla en la estructura del plan. Desde nuestro punto de vista, eso contribuye en gran medida a que en la representación de excelencia aparezca la investigación como la par-

te medular del núcleo también en los programas de ciencias sociales y humanidades:¹⁴

[Ciencias Políticas y Sociales] El doctorado es de carácter tutorial lo que facilita el desarrollo de *investigación original* desde el inicio de los estudios (UNAM, PPYCPYS, 2003:94).

[Pedagogía] Las actividades académicas serán asignadas al alumno por su tutor principal y avaladas por su comité tutorial y el comité académico. Consistirán fundamentalmente en: a) la realización de un proyecto de *investigación sólida*, que culmine con la tesis de grado (UNAM-PPP, 2009).

Ahora bien, la *calidad* aparece como el segundo elemento en el núcleo de la red muy cercano a la investigación. Al respecto puede decirse que este término sustituyó, de alguna manera, al de excelencia en los discursos y programas gubernamentales para la educación, lo que permitió que se incorporara como parte de la noción de excelencia en el posgrado. En la revisión de documentos encontramos que desde el Programa Nacional de Educación 2001-2006 hasta los documentos institucionales de la UNAM, pasando por las convocatorias del CONACYT la calidad se erigió como uno de los objetivos primordiales:¹⁵

Propiciar una educación de *buena calidad* para atender las necesidades de todos los mexicanos (SEP, 2001: 76).

Cabe hacer mención que el PFPN [Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional] retoma la posibilidad de destinar recursos para el *aseguramiento de la calidad académica* de los programas y fomenta los procesos de *mejora continua de la calidad*, sobre una sólida planeación estratégica para el desarrollo de los programas educativos de posgrado. Certifica también *la alta calidad* de los posgrados e impulsa el aseguramiento de la misma (CONACYT, 2001).

el posgrado de la UNAM confronta el reto de *mejorar la calidad* de todos los estudios que imparte, trátase de maestría o doctorado, con el

14 Las cursivas son nuestras.

15 Las cursivas son nuestras.

establecimiento de estrategias que coadyuven a fortalecer los cuerpos académicos y consolidar la infraestructura para la operación de sus programas (UNAM, 2002: 32).

Si bien hemos dicho que estas políticas no son conocidas directa y formalmente por el común de los actores del posgrado, sí constituyen una guía para la organización de los programas y por medio de acciones instrumentadas en lo cotidiano se hacen parte de la vida en común. Aunado a esto, la palabra *calidad* no es nueva para los actores, es de uso común para distinguir aquello que se considera “bueno”, por eso no es raro que se asocie al término inductor *excelencia académica*. Lo interesante en todo caso es ver cómo el término *calidad* se incorpora las actitudes y valores así como los nuevos matices vinculados con las políticas que enmarcan el posgrado.

En el núcleo central se observan cuatro grandes categorías: *actitudes y valores, condiciones, actores y resultados*. Estas grandes categorías, que se obtienen al clasificar las 15 palabras del núcleo, permiten, en un segundo momento, incluir y agrupar otras palabras tal como se ve en el cuadro 2. Este ejercicio se hace con la finalidad de mostrar un universo semántico más amplio que los actores evocan a propósito de la excelencia académica en el posgrado; es decir, permite conocer los elementos periféricos al núcleo de la representación.

La actitud es un componente central de toda representación. Las palabras que aparecen en la lista del cuadro 2 nos permiten observar una actitud positiva hacia el objeto de representación. Es evidente que hay una orientación favorable hacia la excelencia académica que combina componentes de carácter individual (*independencia, voluntad, pasión*) y grupal (*competitividad, cooperación, cordialidad*). Esto de alguna forma nos indica que las discusiones académicas, las polémicas institucionales y las inconformidades desatadas en la década de los noventa en torno a la “política de la excelencia” para el posgrado no son elementos que permanecieron en el colectivo.

Al observar la primera categoría del cuadro 3 también encontramos valores que aluden a la esfera personal (*respeto, compromiso, tenacidad, dedicación*) y otros de carácter profesional vinculados con el campo científico (*rigurosidad, disciplina, esfuerzo, seriedad*). Conviene señalar que algunos valores que encontramos vinculados

con la representación de excelencia académica son compartidos por una comunidad de posgrado más amplia que fue interrogada expresamente sobre sus valores científicos y profesionales (*cf.* Alcántara, Barba y Hirsch, 2009). Lo interesante aquí es observar cómo ante las palabras *estímulo* o *excelencia académica* los actores del posgrado recuperan, manifiestan y jerarquizan esos valores que han asimilado como parte de la comunidad universitaria.

En cuanto a las condiciones, éstas se dividen en aquéllas de carácter personal (*estudio, exigencia, actualización*) y de tipo institucional (*becas, infraestructura, apoyos*). En conjunto se observan componentes de carácter cognoscitivo (*reflexión, inteligencia, creatividad, sabiduría*), de carácter ético (*responsabilidad, compromiso, honestidad, respeto*), de carácter social (*cooperación, cordialidad, apertura*) y en menor medida afectivos-emocionales (*pasión, entrega*).

Si se analiza con detenimiento se observa que, en conjunto, las dos primeras categorías (actitudes y valores, condiciones) aluden a una serie de elementos (tanto individuales como sociales) que son enunciados como requisitos para lograr la excelencia académica; es decir, responden a una pregunta: ¿qué se necesita para lograr la excelencia académica en el posgrado? La respuesta coloca a la excelencia, de cierta forma, como una meta, como una aspiración. En otras palabras, los informantes ubican a la excelencia académica en la dimensión prescriptiva que alude al deber ser y los valores.

En la tercera categoría aparecen los sujetos de la excelencia: profesores, después los tutores y por último los estudiantes que tuvieron un peso semántico tan bajo que no figuraron en el núcleo, esto es, aparecen como un elemento periférico pero muy alejado del centro. Llama la atención que la palabra *investigador* sólo apareció una vez en las respuestas, cuando paradójicamente el núcleo de la red es la investigación. Probablemente esto se explica porque a lo largo de la trayectoria escolar se ha cimentado la imagen del profesor como el poseedor del conocimiento, mientras la figura del científico, el investigador, es, en términos cotidianos, más lejana e incluso inaccesible.

Por último, encontramos la categoría referida a los resultados, a lo que se obtiene con la excelencia académica; en esta categoría se agrupan palabras que aluden a un proceso de consolidación aca-

CUADRO 2

Categorías de la representación de excelencia

**Categoría 1:
Actitudes y
valores**

Entrega Competitividad Profesionalismo Pasión Creatividad Innovación
Crítica Originalidad Ética Voluntad Vocación Cooperación Cordialidad
Independencia Apertura Compromiso Disciplina Responsabilidad Dedicación
Constancia Esfuerzo Perseverancia Honestidad Respeto Seriedad Tenacidad
Rigurosidad

**Categoría 3:
Condiciones**

Estudio Exigencia Actualización Flexibilidad Capacidad Preparación Aprendizaje
Análisis Reflexión Inteligencia Información Infraestructura Pertinencia
Vanguardia Multidisciplina Apoyos Programas de estudio Asesoría Becas

**Categoría 4:
Actores**

Profesores Tutores Estudiantes

**Categoría 5:
Resultados**

Publicaciones Eficiencia Recursos Prestigio Renombre Reconocimiento
Desarrollo Conocimiento Superación Éxito Alto nivel Crecimiento Impacto
Proyección Innovación Trascendencia Utilidad Productividad Eficiencia
terminal Titulación Empleo Formación Sabiduría

démica (*crecimiento, desarrollo, trascendencia*) y otras vinculadas con criterios actuales de evaluación: (*publicaciones, productividad, éxito, eficiencia, recursos*); lo que evidencia nuevamente una actitud positiva, deseos de alcanzar la meta y asimilación de ciertos criterios usados en las evaluaciones actuales.

Con los datos obtenidos, se puede expresar el siguiente significado global de la representación social:¹⁶ la excelencia académica del posgrado está representada claramente por la función principal de este nivel de estudios: la *investigación*, acompañada muy de cerca por la *calidad*, que puede ser entendida como un fin, una demanda o un atributo. El *conocimiento* es el insumo necesario y a la vez el producto de la investigación en el posgrado. *Compromiso, disciplina, responsabilidad, dedicación, trabajo y constancia* son los valores necesarios para todo aquel que está involucrado con tareas de producción científica. Los actores de la excelencia académica en el posgrado son los *profesores* y los *tutores*, quienes guían el proceso de indagación. La excelencia académica está en la *formación* recibida en el posgrado. Para lograr la excelencia se requiere además de *infraestructura y apoyo, dedicación, pasión, entrega, disciplina*. La excelencia trae consigo *productividad, prestigio y reconocimiento*.

CONSIDERACIONES FINALES

La década de 1990 del siglo xx marca el contexto de génesis y aparición de la excelencia académica como representación en el posgrado. En esta época empezó a circular por los espacios académicos una política encaminada a repartir recursos adicionales a cambio del cumplimiento de ciertos requisitos, que se aglutinó en la noción de excelencia. De ahí en adelante los posgrados interesados en obtener tales recursos establecieron una relación con el CONACYT y con ella incorporaron a su lenguaje y a sus prácticas académico-

16 De acuerdo con Singéry (2001: 164), el significado global resume y condensa la forma en la que los sujetos aprehenden y reconstruyen el objeto representado: lo que es para ellos este objeto y cómo se posicionen en cuanto a esa reconstrucción.

administrativas esta noción que, mediante procesos diversos, fue tornándose representación. Así, para los primeros años del siglo XXI, la excelencia académica se encuentra incorporada como una noción de sentido común que es compartida por los actores del posgrado, misma que tiene como centro el ejercicio de la investigación en el posgrado y una aspiración por la calidad. Elementos que indican una influencia importante de la política contemporánea en el pensamiento de los actores.

La asociación de palabras, trabajada con la técnica de redes semánticas naturales, nos permitió acercarnos al contenido, organización y jerarquización de los elementos que otorgan significado a la excelencia académica en el posgrado desde el punto de vista de los estudiantes e investigadores-tutores-profesores. Si bien es cierto que se observa cierta influencia de la política del CONACYT también se advierte una serie de valores grupales (científicos o profesionales) que se mezclan con actitudes a favor y con aspiraciones de logro. Justamente, esta combinación nos permite afirmar que la excelencia académica es una representación que forma parte del pensamiento social de los actores del posgrado.

No obstante, el uso de las redes semánticas es limitado y debe considerarse como un primer acercamiento que pone en evidencia la necesidad de profundizar en los discursos de los actores para alcanzar explicaciones más amplias. Esto será posible, en trabajos posteriores, acudiendo a las entrevistas que se tienen a la mano en donde el actor abunda, explica y se manifiesta ampliamente a propósito de cuestiones tales como la importancia de la investigación para el posgrado, los significados de la calidad y aquellos valores y actitudes que entran en juego en la excelencia académica.

Por el momento, baste decir que para los actores del posgrado la excelencia académica existe y se manifiesta en la tarea fundamental que se le ha concedido al posgrado en los últimos años: la investigación. Se abre la interrogante de las consecuencias que tendrá en el corto plazo el hecho de que la formación profesional se haya perdido, durante algún tiempo, como fin de este nivel educativo. Ahora bien, existen posibilidades de que el núcleo de la representación se modifique en un futuro próximo dado que a finales de 2001

el CONACYT reconoció también la excelencia de los posgrados con orientación profesional. Sin duda sería interesante seguir estos procesos de cambio.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, Jean-Claude (2001), “Metodología de recolección de las representaciones sociales”, en Jean-Claude Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán/Embajada de Francia en México (Filosofía y Cultura Contemporánea, 16), pp. 53-74.
- Aguado, Serafín, José Guerrero y Eva Hicks (1989), “El posgrado nacional”, en *Ciencia y Desarrollo*, número especial, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, septiembre, pp. 3-6.
- Alcántara, Armando, Leticia Barba y Anita Hirsch (coords.) (2009), *Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de la UNAM*, México, UNAM-IISUE.
- Araujo, Sonia (2003), *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*, La Plata, Al Margen.
- Araya, Sandra (2002), *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*, San José de Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Cuaderno de Ciencias Sociales, 127).
- Arredondo, Martiniano (2003), “Panorama actual del posgrado nacional”, en Guadalupe Teresinha Bertussi (coord.), *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa, pp. 363-377.
- CONACYT [Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología] (2001), *El Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN)*, México <http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Posgrados_Convocatorias_2006/2001_PFPN.pdf> [consultado el 11 de julio de 2011].
- _____ (2008), *Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado*, México <http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/convocatorias_2009/Marco_Referencia_Posgrado_2009.pdf> [consultado el 11 de julio de 2011].
- Didriksson, Axel (2005), *El financiamiento de la universidad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad/Instituto Internacional para la Educación Superior en

- América Latina y el Caribe (IESALC)-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Flament, Claude (2001), “Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales”, en Jean-Claude Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán/Embajada de Francia en México (Filosofía y Cultura Contemporánea, 16), pp. 33-35.
- Guimelli, Christian (2004), *El pensamiento social*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ibáñez, Tomás (2001), *Psicología social construccionista*, México, Universidad de Guadalajara.
- Ibarra Colado, Eduardo (2004), “Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad”, en Rosa Martha Romo (coord.), *Políticas globales y educación*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara/Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 81-125.
- (2000), “Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico”, en Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga (coords.), *Evaluación académica*, México, UNAM-CESU/Fondo de Cultura Económica, pp. 64-89.
- Jodelet, Denise (2000), “Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras”, en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero (coords.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Psicología, pp. 7-30.
- Jodelet, Denise (1986), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social II: pensamiento y vida social*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Klein, Lucía y Helena Sampaio (2002), “Actores, arenas y temas básicos”, en Rollin Kent (comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 31-105.
- Mendoza, Javier (2002), *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México/Miguel Ángel Porrúa.

- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Muñoz, Julio (1992) “Ordinaria excelencia”, en “Ciencia” de la *La Jornada*, México, p. 380.
- Pérez Tamayo, Ruy (1991), “La evaluación de los programas de posgrado en México,” en *La Jornada*, 21 de octubre, p. 33.
- PROIDES [Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior] (1986), “Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 15 (1), núm. 61, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, octubre-diciembre.
- PRONAES [Programa Nacional de Educación Superior] (1985), *Programa Nacional de Educación Superior*, México, Secretaría de Educación Pública/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- PRONAES (1984), *Programa Nacional de Educación Superior*, México, Secretaría de Educación Pública/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Rouquette, Michel Louis (1986), “La comunicación de masas”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social II: pensamiento y vida social*, Barcelona, Paidós, pp. 627-647.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México.
- Singéry, Jacky (2001), “Representaciones sociales y proyecto de cambio tecnológico en empresa”, en Jean-Claude Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán/Embajada de Francia en México (Filosofía y Cultura Contemporánea, 16), pp. 159-193.
- UNAM [Universidad Nacional Autónoma de México] (2006), “Reglamento General de Estudios de Posgrado”, en *Gaceta UNAM*, México, 9 de octubre.
- _____ (2005), *Agenda estadística, Población escolar 2005*, en <<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2005/pdf/pescolar.pdf>> [consultado el 11 de julio de 2011].
- _____ (2002), *Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional de la UNAM 2002-2007*, México, Dirección General de Planeación.
- _____ (1998), “Plan de Desarrollo 1997-2000. Metas institucionales. Programa de trabajo”, en *Gaceta UNAM*, México, 11 de mayo de 1996.

- UNAM-DCB [Doctorado en Ciencias Biomédicas] (2009), *Plan de estudio y normas operativas* <http://www.pdcb.unam.mx:8080/upload_files/DOCTORADO%20EN%20BIOMEDICAS.pdf> [consultado el 11 de julio de 2011].
- UNAM-PCEIM [Posgrado en Ciencias e Ingeniería en Materiales] (2009), *Folleto informativo del PCEIM*, <<http://www.posgrado.unam.mx/pceim/pceim05.pdf.html>> [consultado el 11 de julio de 2011].
- UNAM-PCPYS [Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales] (2003), *Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales*, México.
- UNAM-PPP [Programa de Posgrado en Pedagogía] (2009), *Programa de Posgrado en Pedagogía*, <<http://www.filos.unam.mx/POSGRADO/programa/pedago.htm>> [consultado el 11 de julio de 2011].
- Valdez, José Luis (1998), *Las redes semánticas naturales, uso y aplicaciones en psicología social*, México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Yacamán, José (1991), “Procedimientos. La evaluación de los programas de posgrado para ciencia y tecnología en México”, en *La Jornada*, México, 21 de octubre, p. 25.

LA REPRESENTACIÓN DEL *BUEN MAESTRO*: UN ACERCAMIENTO A PARTIR DEL *HABITUS* DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

Catalina Gutiérrez López

PRESENTACIÓN

En este capítulo se recuperan y sintetizan cuestiones desarrolladas en un reporte de investigación más amplio,¹ destinado a estudiar las representaciones sociales del *buen maestro* entre los formadores de docentes de dos escuelas normales, desde una perspectiva sociológica centrada en la teoría del *habitus* elaborada por Pierre Bourdieu. Con objetivos muy precisos, se da cuenta del contenido de la representación del *buen maestro* que, desde la posición aquí manejada, es resultado de la puesta en marcha de principios sociales y culturales, vinculados con un esquema subjetivo orientador de percepciones y acciones (*habitus*), propio de una estructura social (campo).

Para cumplir con los objetivos, el contenido se organiza en cuatro apartados. En el primero se detallan los supuestos teórico-metodológicos usados durante la investigación, con la intención de identificar el entramado conceptual involucrado en los procesos de inculcación e interiorización a que se someten los agentes dentro del

1 La investigación titulada *La Representación del buen maestro entre los Formadores de Docentes. Los Casos de la Escuela Normal de Guanajuato y de la Escuela Nacional de Maestros* se realizó para obtener el grado de doctora en Ciencias Políticas y Sociales, con orientación en Sociología, en la Universidad Nacional Autónoma de México. El objetivo general de esta indagación fue conocer el contenido de la representación del *buen maestro*, como parte del proceso de interiorización a que se someten los formadores de docentes dentro del magisterio. Se usaron las categorías centrales de *habitus* y campo recuperadas de Pierre Bourdieu.

campo, que se manifiestan en maneras de pensar y de sentir, y que se condensan en las representaciones, útiles para percibir, apropiarse y moverse en la realidad.

La red conceptual que se incluye en este apartado, permite reconocer las causas por las que Bourdieu (1991), utiliza la categoría representaciones para dar cuenta de maneras de pensar, de sentir y de ver la realidad, frente a la categoría representaciones sociales usada por especialistas en la psicología social; con ello se reconoce también la perspectiva novedosa usada en la investigación, y recuperada aquí, que permite el acercamiento a la dimensión interior de los agentes.

En un segundo apartado se presentan cuestiones esenciales que permiten reconocer al magisterio como un campo que agrupa a los profesionales de la docencia en México, además del principio subjetivo que orienta las percepciones y acciones de sus miembros. Con ello se busca aportar referentes para comprender el consenso o el disenso en torno al contenido de la representación del *buen maestro*, entre los agentes en los que se centra este estudio.

En el tercer apartado se detallan las particularidades de los formadores de docentes como miembros del campo magisterial, pero que por su adscripción laboral a la escuela normal ocupan una posición diferenciada en dicho espacio social.

Finalmente, en el cuarto apartado se expone el contenido de la representación del *buen maestro* construida por los formadores de docentes, que se concibe como la columna vertebral de este artículo.

REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

En el ámbito de la psicología social el estudio de las representaciones sociales ha tenido presencia constante y de manera particular han orientado su desarrollo Serge Moscovici (1979), Denise Jodelet (1986) y Jean-Claude Abric (2001).

En la sociología las representaciones sociales también han sido tema de interés y es Émile Durkheim (2000), con sus estudios de las

representaciones colectivas, el sociólogo más representativo en este ámbito. De acuerdo con este autor, las representaciones colectivas funcionan como una especie de matriz a partir de la cual los individuos construyen sus representaciones individuales y, al mismo tiempo, operan como un medio por el cual la sociedad se impone sobre el individuo, con la intención de socializarlo y proporcionarle los elementos necesarios para ver y construir la realidad.

Pierre Bourdieu (1991, 2002), continuando con la preocupación en la temática, desde la sociología construye un esquema teórico, donde la representación aparece como una construcción social que hace el agente, sobre algo o alguien, en función de la estructura en que se encuentra vinculado (*campo/habitus*), la cual opera como un referente de sus percepciones y acciones.

La representación, sin necesariamente contener el sustantivo *social*, remite a las interacciones y relaciones de este tipo (sociales), en tanto está vinculado con una estructura conformada por relaciones de tal naturaleza, en las que participan agentes sociales.

La propuesta teórica de este sociólogo permite entonces reconocer al sujeto (denominado *agente*) que construye la representación, adscrito a una estructura social determinada (llamada *campo*), a la representación misma, centrada en el contenido al cual se alude en esa representación, considerada como una construcción social, así como al objeto de la representación, que denomina y sintetiza esa representación, cohesiona a un grupo y es resultado de la puesta en marcha de una serie de principios internalizados dentro del espacio social de pertenencia.

Esa estructura social de pertenencia, vista de manera externa, se objetiva o manifiesta como un espacio social que, desde la perspectiva manejada por este autor, se denomina *campo* y que se presenta como un espacio común de interacción social, donde prevalece una lógica que se reconoce como principio generador de representaciones y orientador de prácticas (Bourdieu, 2002). El autor lo define como un: “Espacio social, espacio objetivado, estructura de relaciones objetivas que determina la forma que pueden tomar las interacciones y la representación que de ellas pueden tener aquellos que se encuentran en dicho espacio o estructura” (Bourdieu, 2002: 241).

El campo se considera un espacio social estructurado de posiciones integrado por agentes e instituciones, gestado como resultado de una historia particular. En su definición ocupan un papel importante tres componentes: el volumen de capital, la estructura de capital y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades.²

Cada campo cuenta con un *habitus* específico que puede considerarse como un sistema de disposición adquirida por medio del aprendizaje implícito o explícito, que Bourdieu define como:

sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y apropiación de las prácticas [cuyas] operaciones expresan la posición social en que se ha construido [...] produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero que no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender el sentido social (Bourdieu, 1988: 134-135).

El proceso por el cual se llega a compartir ese esquema, donde se involucra el pensamiento, la percepción y la acción, puede darse mediante dos vías: la inculcación y la incorporación. La inculcación supone una acción pedagógica dentro de un espacio institucional (familiar o escolar) que es de carácter arbitrario, pero que cumple con la función de homogeneizar visiones acerca de las relaciones y en general del estado de cosas. La incorporación remite más a la noción de interiorización, por parte de los sujetos, como resultado de las regularidades inscritas en las condiciones de existencia; esta vía no necesariamente está asociada a una institución o a un grupo de agentes sino que está vinculada con el espacio de interacción propio del agente. Cualquiera de estas dos vías permite que el agente vinculado con un campo construya sus representaciones y oriente sus acciones, tomando como referente un sistema de principios (*schémes*) de per-

2 En esta perspectiva, el capital refiere a los recursos que se producen, distribuyen, consumen e invierten en todo espacio social, que pueden ser del siguiente tipo: social, económico, simbólico y cultural (Bourdieu, 1987).

cepción y de apreciación que es, a su vez, el producto incorporado de una condición —es decir de una posición determinada en las distribuciones de las propiedades materiales y del capital simbólico— (Bourdieu, 1991).

Desde el punto de vista de este autor, las representaciones son producto de un esquema de pensamiento interiorizado (*habitus*), vinculado indisolublemente con el campo, denominado aquí como magisterial.³

El *habitus* permite engendrar pensamientos, percepciones y valoraciones que se muestran como típicos dentro de un espacio social determinado (campo) y que sirven para exteriorizar imágenes, creencias y principios de realidad, aparentemente homogéneos; genera, también, representaciones y prácticas que permiten reconocer la influencia de la estructura social en percepciones y prácticas individuales; finalmente, permite identificar el peso del agente en el mantenimiento y transformación de esa estructura, por lo que se considera como la mejor propuesta teórico-metodológica para acercarse a los formadores de docentes e identificar aquello que consideran como *buen maestro*.

El esquema teórico construido por Bourdieu permite abordar, desde una perspectiva sociológica, no sólo al agente que construye la representación sino también la estructura social a que pertenece, así como los procesos que le llevaron a construir esa representación; además, por supuesto, de conocer el contenido de la representación y caracterizar el objeto mismo de la representación, por lo que se considera un recurso teórico apropiado y novedoso para estudiar la representación del *buen maestro*.

EL CAMPO MAGISTERIAL

Para acercarse a la realidad en términos de campo, mediante esta perspectiva construida por Bourdieu, es necesario realizar tres ope-

3 Los argumentos que permiten entender la denominación magisterial del campo se exponen en el siguiente apartado.

raciones básicas: a) analizar la posición del campo en relación con el campo de poder,⁴ b) establecer la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes e instituciones que compiten dentro de un campo, c) analizar el *habitus* de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que éstos adquirieron mediante la interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales y económicas y que encuentran en una trayectoria definida dentro de un campo, considerando una oportunidad más o menos desfavorable de actualizarse (Bourdieu, 1995).

De manera rigurosa, ello permite reconocer que la delimitación de un campo no está dada en función de intereses particulares o caprichos de un investigador a partir del registro de relaciones o encuentros observados a primera vista, tal y como lo menciona este autor:

en un trabajo de investigación empírica, la construcción de un campo no se lleva a cabo por un acto de decisión. Por ejemplo, no creo que el conjunto de asociaciones culturales (coros, compañías teatrales, clubes de lectores, etc.) de determinado estado estadounidense o de cierto departamento francés constituya un campo (Bourdieu y Wacquant, 1995: 67).

Lo cual significa que para caracterizar un espacio social como campo es necesario reconocer las posiciones objetivas ocupadas por los agentes e instituciones, en relación con otros campos; realizar una investigación empírica para reconocer las fronteras del campo (donde rara vez tienen peso las fronteras jurídicas, a diferencia de las barreras de ingreso tácitas o institucionalizadas),

4 El campo de poder, en la posición de Bourdieu, se concibe como “un espacio de las relaciones de fuerza entre agentes e instituciones que tienen en común el poseer el capital necesario para ocupar posiciones dominantes en los diferentes campos [en el cultural en especial] y en el campo económico [aparece] como la sede de la lucha entre ostentadores de poderes (o especies de capital) diferentes” (Bourdieu, 1995:320). El campo económico, por otro lado, es un espacio integrado por fracciones dominantes que han encontrado la manera de apropiarse del beneficio de las transformaciones de la industria, por lo que pueden intervenir en la transformación general del estilo de vida, el orden de la división del trabajo y la manera de imponer un modo de dominación (Bourdieu, 1992:312). Ambos campos se consideran englobantes en el mundo social e intervinientes en la conformación de todas las estructuras sociales.

además por supuesto de operar una estrategia de análisis de la realidad compleja.

Con estas consideraciones, y con el interés manifiesto por caracterizar el campo aquí denominado como magisterial,⁵ es necesario señalar que los agentes y las agencias (instituciones) que se ubican dentro de este espacio comparten el ejercicio de la docencia como su profesión, lo que los coloca en una posición específica dentro del espacio social, desde donde establecen relaciones objetivas que usan para influir dentro y fuera de ese espacio.

El campo magisterial está integrado por agentes e instituciones que asumen la responsabilidad social de transmitir contenidos y principios culturales. No es de manera alguna sólo un colectivo sino que concentra en su interior un capital cultural específico y mantiene una relación específica con el campo de poder y económico, considerados englobantes⁶ en el espacio social, además de que comparte una serie de principios culturales que orientan la visión, percepción y acción de sus miembros y que se concentran en un *habitus*.

En el interés específico de los agentes e instituciones que lo integran está en juego la legitimidad del estado de cosas sociales, ya que dentro de la escuela se opera la inculcación, desde donde se transmite y reproduce cierta visión del mundo.

Por su importancia, en el campo magisterial se manifiestan las relaciones de fuerza y de poder entre grupos y clases dentro de una formación social, de acuerdo con un modelo arbitrario de imposición reflejado en la educación. Esta arbitrariedad se sostiene en toda una serie de significados impuestos por el grupo o clase dominante donde se expresan sus intereses y objetivos (materiales y simbólicos), y es catalogada como cultural, en tanto que logra la interiorización

5 Es pertinente señalar que otros autores interesados en la educación, y con una perspectiva teórica cercana a la manejada aquí, han usado la categoría campo para abordar la problemática entre ellos destacan Sandoval (2009), quien construye la categoría de campo educativo, donde involucra todos los niveles y modalidades educativas. Otro ejemplo es el de Ibarra (1992), que habla del campo del sistema de educación básica pero que, al ocuparse de la estructura organizativa del nivel, parece poco apropiado para el caso que aquí nos ocupa.

6 El término *englobantes* se usa textualmente de las traducciones al español de las obras de Bourdieu.

por la vía de la inculcación de significados producto de relaciones sociales que tienen la capacidad de orientar y construir el mundo de vida de los agentes que los comparten (Bourdieu, 1981).

La imposición de este arbitrario en la escuela se da por medio de los maestros, como autoridades pedagógicas, quienes mediante el monopolio de la violencia simbólica, de manera legítima, enseñan e imponen significados, componentes de la cultura legítima, que disimulan las relaciones de fuerza y dominación, contribuyendo así a la reproducción del sistema.

Estos agentes, con el ejercicio de la docencia, asumen la ejecución de un trabajo pedagógico que, como trabajo de inculcación, tiene la duración suficiente para producir una formación duradera o *habitus* (Bourdieu, 1981), con lo que pueden considerarse agentes que operan la reproducción social.

La docencia, desde la perspectiva de este autor, se considera un tipo particular de práctica pedagógica que incorpora procesos de enseñanza-aprendizaje y que funciona como una vía para la imposición cultural, donde está presente una discusión continua respecto de la manera en que se proporcionan los servicios educativos, la calidad con que se imparten, además de la definición y el mejoramiento de sus formas de transmisión.

El capital cultural que se concentra en este espacio social, en cualquiera de sus formas (incorporado, objetivado e institucionalizado), interviene en la definición de posiciones y disposiciones en el interior del campo y ayuda también a identificar las luchas implicadas con las relaciones de poder y dominación, observables en todo espacio social de naturaleza semejante.

A pesar de contar con una gran concentración de capital cultural y cumplir con una función trascendental en el mantenimiento de la situación y las posiciones que tienen que ver con la base cultural y social —la cual trasciende a su estructura y se extiende a otros campos—, este campo ocupa una posición de subordinación respecto del campo de poder y económico. Los agentes que integran el campo magisterial están sujetos a las presiones de grupos localizados en los campos englobantes de la sociedad (el campo económico y el campo de poder) que están interesados en orientar la práctica docente en

función de sus intereses, para mantener así su posición de dominación, tal y como lo señala Bourdieu (1981).

Dentro de este campo existen pequeños grupos que aparecen como responsables de la función gubernamental —funcionarios de alto nivel de la Secretaría de Educación Pública (SEP)—, quienes, como titulares de las agencias, organizan los principios de la práctica docente sin dejar de observarla como un medio para inculcar principios y esquemas, que son mostrados como necesarios dentro de ese espacio social, pero que terminan sintetizando intereses de los miembros de los campos englobantes de la sociedad.

Asimismo, de acuerdo con las funciones y responsabilidades sociales que corresponden a este campo, es posible identificar en su interior instituciones educativas que tienen una cercanía más estrecha con el aparato burocrático del campo de poder, las cuales tienen la legitimidad suficiente para otorgar y validar conocimientos y reconocimientos, así como para valorar de manera diferenciada la acumulación de distintos tipos de capital.

Dentro del campo confluyen diversos agentes (estudiantes, maestros, autoridades, padres de familia) y diversas instituciones (escuelas y organizaciones públicas), que tienen posiciones y responsabilidades diferenciadas, pero que comparten el interés por los procesos de transmisión sociocultural, consustanciales a las prácticas educativas que se desarrollan en su interior.

Los profesionales de la docencia que forman parte del magisterio,⁷ como campo, comparten entre sí:

- El ejercicio de una actividad con responsabilidad no sólo ante sus alumnos sino ante los padres de familia, las familias y la sociedad en general.
- Un cuerpo más o menos común de conocimientos, así como orientaciones en torno a un tipo de práctica y su papel dentro de ella (la enseñanza dentro de un espacio institucional).

7 Etimológicamente, la palabra magisterio deriva del latín *magisterium* y es usada para dar cuenta de las actividades de enseñanza y para distinguir a un grupo de personas (maestros) que se dedican a estas actividades.

- El ejercicio de la docencia como su actividad ocupacional, para lo cual sobrepasaron toda una serie de mecanismos de regulación y control en el reclutamiento, la preparación, el acceso y la práctica.
- Su adscripción dentro de un modelo organizacional resultado de ciertas condiciones sociohistóricas y culturales determinadas (Imbernon, 1998).
- Una serie de visiones, concepciones, percepciones y prácticas interiorizadas e inculcadas que les permiten mantenerse unidos como grupo además de conferirles reconocimiento social.

La profesión, desde la perspectiva aquí manejada, sí puede configurar un campo estructurado, con relativa autonomía, donde están definidos los límites de la pertenencia y de la exclusión que reivindican el monopolio de competencias y los beneficios derivados de ellas; exige para sus miembros reconocimiento y el derecho de ocupar espacios dados por la posesión de la credencial, que acredita el éxito del proceso de inculcación a que se sometieron en instituciones adscritas al campo.

Sobre la particularidad de la profesión docente es necesario comentar que, en México, la docencia se ejerce en diversos ámbitos institucionales y niveles educativos, que abarcan desde el básico hasta el superior. Sin embargo, por sus antecedentes históricos, ligados al nivel elemental, su formación dentro de instituciones especializadas y su dependencia estatal, la práctica docente que se realiza en el nivel básico es la que proporciona un perfil propio al magisterio, que aquí se conceptualiza como campo.

La docencia en el nivel básico se ejerce después de acreditar una serie de requisitos que avalan una formación especializada para el caso y certificada por el conjunto de instituciones que también están presentes en dicho espacio social.⁸

En este sentido, la docencia remite a una formalización y a una especialización de un saber específico, el cual da a los individuos

8 La formación en esta perspectiva se limita a lo institucional, que funciona como un dispositivo organizacional que, por ejemplo, está concretado en programas, planes de estudio, certificaciones, construcciones (Ferry, 1990).

que la ejercen una exclusividad sobre el uso del conocimiento, que se funda en el costo del trabajo de su apropiación y de su práctica, y que se garantiza mediante una certificación, de manera que se considera constituyente de una profesión.

Las instituciones que se encargan de otorgar certificación de esta profesión mantienen, como actividad común, la organización, el control, el acompañamiento y la legitimación de la enseñanza.

En México estas instituciones reciben la denominación de *escuelas normales* y funcionan desde mediados del siglo XIX, con la intención de formar maestros de nivel básico. En ellas se encuentran adscritos un conjunto de docentes, que de manera común son nombrados *formadores*, quienes, también de manera inicial, se habilitaron como maestros de educación básica⁹ y son los encargados de poner en marcha los planes y programas de estudio correspondientes.

Los formadores de docentes, como se les denomina en este ensayo, tienen una adscripción laboral en las escuelas normales que los distingue de los maestros que forman no sólo por su inserción en una institución con diferente reconocimiento social (el nivel básico —con el preescolar, la primaria y la secundaria— es diferente al superior, donde se encuentran los maestros de los maestros) sino porque aparecen como los encargados de operar, en la cotidianidad, modelos y propuestas que muestran un ideal de *buen maestro*.

Dentro del campo, estos agentes tienen una participación destacada en la construcción del *habitus*, ya que se encuentran adscritos a una institución que, de manera formal y oficial, es la encargada de inculcar principios, valores y contenidos que habilitan a los interesados en ejercer la práctica docente como profesión. Su responsabilidad en la impartición de contenidos y en la evaluación de programas y planes de estudio en la escuela normal, que permite al interesado obtener el título de maestro, es muestra de su responsabilidad en los procesos de inculcación dentro del campo.

9 Aun cuando no existen datos precisos al respecto, un estudio sobre el personal docente de estas instituciones que asistió a cursos de actualización en el ciclo escolar 2002 (que no son obligatorios) permite inferir que aproximadamente 84 por ciento de los formadores adscritos a estas instituciones cursó estudios de normal básica (en su modalidad de tres o cuatro años) para después continuar su formación en una escuela normal superior (Guevara, 2003).

En esta perspectiva, la escuela normal, dentro del campo, opera como una especie de cedazo, que filtra y selecciona a los merecedores de pertenecer al magisterio mediante la puesta en marcha de un examen de admisión, legitima el ejercicio de los profesionales de la docencia con el otorgamiento de un título que certifica la formación docente e inculca, entre principiantes, las lógicas y rutinas prevalecientes en dicho espacio social.

En el cumplimiento de esas responsabilidades el formador de docentes tiene la posibilidad de apropiarse de ese espacio institucional para interiorizar, entre los novatos y aspirantes, los principios y valores no necesariamente contemplados en planes y programas oficiales, pero que, de acuerdo con su experiencia dentro del campo, consideran que les ayudará en el ejercicio de esta actividad profesional.

Con ello se quiere decir que los principiantes en la escuela normal se someten no sólo al proceso de inculcación, que de manera formal es inherente a dicha institución (el cual, incluso, solicitaron con su inscripción a dicha dependencia) sino también a un proceso de interiorización producto de su relación y acercamiento con agentes reconocidos del campo, en este caso localizados en los formadores de docentes, quienes, como maestros con antigüedad y experiencia en el campo, interiorizan en sus estudiantes visiones, percepciones, estilos y rutinas que, en conjunto, diferencian a los maestros de otros profesionistas.

Con una participación vital en estos procesos, los docentes de las escuelas normales asumen la responsabilidad de formar un *ethos*, como un conjunto de disposiciones morales; un *eidós*, como un sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas; un *hexis*, reflejado en la socialización de posturas y gestos, y un *aísthesis*, como un sentido del gusto y una disposición estética, los cuales, a decir de Gilberto Giménez (2005: 6), engloban tanto el plano cognoscitivo, como el axiológico y el práctico, que componen el *habitus* del campo magisterial.

Precisamente por su influencia en la construcción de visiones y percepciones que se pueden reconocer en la representación del *buen maestro* en este artículo se presenta la caracterización del *habitus* de estos agentes y el contenido de su representación.

EL OBJETO DE ESTUDIO

Dentro de la perspectiva teórica seleccionada, la docencia, de manera genérica, da cuenta de la práctica docente. Ésta supone a su vez un tipo particular de práctica pedagógica que implica un trabajo de inculcación, tendiente a interiorizar los principios de la arbitrariedad cultural (Bourdieu, 1981).

La docencia se considera una actividad consustancial a la enseñanza-aprendizaje de contenidos y principios, definidos por miembros ubicados en los campos de poder y económico, que se encuentra bajo la responsabilidad del maestro, quien al realizarla hace de ella su actividad profesional, ya que se forma y actualiza para ejercerla.

Con estos supuestos y con fines meramente analíticos, en la investigación de la que extrajo este material se identificaron dos dimensiones, consideradas consustanciales a la docencia, como objeto de la representación del *buen maestro*: la *práctica docente* y el agente que la ejerce, el *maestro*. Se definieron como dimensiones en tanto son formas indisolubles, pero diferentes, en que se manifiesta el mismo objeto de la representación; es decir, el *buen maestro*.

La primera dimensión, la práctica docente, muestra una faceta observable de la docencia y hace referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje que realizan los docentes de manera cotidiana en el aula. La segunda dimensión, el maestro que ejerce esa práctica docente, referida a un agente, da cuenta de sus características, perfil o atributos.

La diversidad de agentes que integran el campo hace complejo su tratamiento, por lo que en este artículo sólo se presenta información relacionada con los maestros de las escuelas normales, conocidos como formadores de docentes, quienes están adscritos a la escuela normal y tienen la responsabilidad de formar los *buenos maestros* que la sociedad requiere.

La información presentada recupera el contenido de la representación del *buen maestro* señalado por 19 formadores de docentes de tiempo completo adscritos a dos escuelas normales ubicadas en distintos espacios socioculturales del país: el Distrito Federal, donde

se localiza la Benemérita y Centenaria Escuela Nacional de Maestros y el estado de Guanajuato, en donde está la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.

Los formadores de docentes seleccionados se adscribieron laboralmente a dichas instituciones en dos periodos sociohistóricos diferentes, 1970-1982 y 1983-2000, en los que se manifiestan, de manera diferenciada y particular, ciertas condiciones socioeconómicas y políticas. El detalle de la selección, que involucra los periodos y escuelas mencionados, se presenta en el cuadro 1.

CUADRO 1.

Selección de escuelas y periodos

Escuela	Fecha ingreso escuela normal		Total
	1970-1982	1983-2000	
Benemérita y Centenaria Escuela Nacional de Maestros	8	4	12
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato	3	4	7
Total	11	8	19

A este grupo se aplicó un cuestionario que, con interrogantes cerradas, proporcionó referentes empíricos para identificar los rasgos y componentes de su *habitus*.

En esta lógica, las interrogantes estuvieron relacionadas con la adscripción y la categoría laboral, la antigüedad en la escuela y en el sistema educativo nacional, la experiencia docente previa a la normal y las estrategias puestas en marcha para lograr una adscripción a la escuela normal. En conjunto, las respuestas a estas preguntas permitieron reconocer la posición del agente dentro del campo.

Respecto de la trayectoria del agente dentro del campo, las preguntas permitieron rastrearla, por lo que se les cuestionó sobre su escuela de egreso, el periodo destinado a su formación, el lugar de

residencia anterior y actual, el plan de estudios cursado, además de la escolaridad y profesión de los padres, parejas e hijos.

En el instrumento se recabó información sobre la acumulación de títulos y certificados y el reconocimiento de las instituciones que los otorgaron para tener información sobre el capital cultural institucionalizado, lo cual resulta importante para delimitar la pertenencia y ubicación del agente en el campo.

De manera adicional y con la intención de provocar el discurso que diera cuenta de sus percepciones y visiones interiorizadas, reflejadas en la representación del *buen maestro*, se aplicó una entrevista a los formadores seleccionados, en la básicamente se les pidió señalar rasgos, características y perfiles del *buen maestro*.

Los datos recopilados de ambos instrumentos se presentan en los siguientes apartados, con lo que se cumple no sólo con los objetivos señalados al inicio de este artículo sino con la intención de mostrar resultados parciales de una investigación más compleja.

EL *HABITUS* DE LOS FORMADORES DE DOCENTES: PERFIL Y TRAYECTORIA

Antes de señalar algunos rasgos del *habitus* de los formadores de docentes seleccionados en este estudio es pertinente mencionar que —en contra del supuesto que se mantuvo en el desarrollo de esta investigación— los encuestados mostraron entre sí menos distancias y más homologías de las que pudiera pensarse.

La adscripción a diferentes escuelas en momentos sociohistóricos distintos no se expresó en los resultados del cuestionario; sin embargo, la homogeneidad en los datos recabados permitió observar claramente el *habitus* del grupo de entrevistados, lo que, con las reservas propias de la investigación cualitativa, puede constituir un insumo para caracterizar el *habitus* del campo magisterial.

Por esta homogeneidad, en esta exposición no se detalla el peso de la adscripción institucional de los entrevistados y la influencia del periodo sociohistórico en que se convirtieron en formadores de do-

centes, que sí se tomó en cuenta en el diseño de la investigación de la que se extrajo lo aquí reseñado.

Los datos obtenidos en cuanto a la ubicación de los formadores de docentes en el campo muestran que el conjunto de encuestados se concentra en las categorías Titular A y C, del tabulador del sistema, que corresponden a las más altas en el escalafón de la SEP (de acuerdo con el Reglamento Interior de Personal Académico del Subsistema de Educación Normal).

Dentro del campo estas categorías se obtienen por dos vías: la primera mediante la acreditación de estudios poslicenciatura que den cuenta del compromiso del profesor con la carrera académica y mediante la comprobación de antigüedad en la institución. Más adelante desarrollamos esta vía.

En lo que toca a la segunda vía,¹⁰ llama la atención que a pesar de evidentes diferencias en los rangos de edad (que en promedio se mueven entre los 45 y los 58 años) la antigüedad de los encuestados los ubica en los umbrales de la jubilación, e incluso muchos de ellos permanecen en la institución a pesar de haber rebasado la edad para el retiro laboral. No está de más mencionar que en el periodo en que los entrevistados iniciaron su trayectoria en el campo, los aspirantes a docentes después de haber concluido sus estudios de normal básica (en promedio a los 18 años) podían obtener una “plaza”, que les aseguraba una contratación de base en las escuelas públicas, con la que iniciaban una estancia laboral que les garantizaba un retiro después cumplir 28 o 30 años de servicio.¹¹

La antigüedad laboral en instituciones dentro del campo (primero en escuelas de educación básica y después en la escuela normal) les permitió acceder a las más altas categorías en el escalafón, aun cuando, como se verá más adelante, los requerimientos relacionados con la obtención de grados no se cubrieron del todo.

10 La primera vía, relacionada con los grados académicos, se desarrollará más adelante.

11 Dos formadoras de Guanajuato son una excepción ya que acreditaron estudios de licenciatura en Educación Básica; pero, al igual que sus compañeros, al concluir los estudios de normal obtuvieron su plaza para trabajar en la escuela pública.

El cambio de la escuela básica a la escuela normal, en los casos estudiados, se operó sin necesidad de cubrir algún requisito adicional o presentar concurso de oposición (como lo señala el reglamento correspondiente) sino que fue resultado de la puesta en marcha de estrategias propias del magisterio, ligadas al “amiguismo” o al “sindicalismo”. De manera concreta, los encuestados señalaron haber llegado a la normal por las siguientes formas: el cambio de su plaza, la concesión de una comisión sindical, la invitación de algún conocido o amigo instalado en posiciones de poder dentro de la institución¹² o del campo —como el director de la escuela y el director de alguna instancia dentro de la SEP— o la asignación directa, derivada de una decisión de funcionarios educativos ajenos a la normal.

El uso de la estrategia ligada a las “comisiones” se expresa de manera más clara en la Escuela Nacional de Maestros, probablemente por su cercanía a las cúpulas sindicales, que se concentran en la capital del país. En este caso, algunos docentes adscritos a esta institución reportan una permanencia de sólo cuatro años en el nivel básico, el cual abandonaron para incorporarse a la escuela normal, en tanto que los docentes de la Escuela Normal de Guanajuato se quedaron en promedio diez años atendiendo el nivel para el cual fueron formados, antes de poner en marcha las maniobras precisas para lograr cierta movilidad.

El periodo que permanecieron como maestros en la escuela básica proporciona pistas sobre el tiempo que los encuestados emplearon para familiarizarse con las lógicas y rutinas propias del campo, internalizar y apropiarse de las mismas para lograr permutar su plaza y llegar a la escuela normal, y aunque se observan ciertas diferencias en cuanto a los años de permanencia en la escuela básica, al final las rutas son muy comunes.

Los referentes empíricos permiten observar regularidades, dinámicas y lógicas puestas en marcha por los encuestados, en donde el cumplimiento de las disposiciones legales es flexible. En lo que toca

12 Son excepción de esta regla cuatro maestros de la Escuela Nacional de Maestros que concursaron por una plaza de tiempo completo y uno de la Escuela Normal de Guanajuato, que concursó por horas, para después obtener su promoción.

a la trayectoria de los formadores en el campo, que da pistas de los procesos de escolarización a que se sometieron, así como las rutas que les permitieron su inserción y permanencia en dicho espacio social, los datos muestran la siguiente situación:

El conjunto de entrevistados refiere haber acreditado estudios de normal básica donde, se podría pensar, tuvieron su primer acercamiento institucional-formal con miembros del campo y empezaron su proceso de inculcación sobre los principios que operan dentro de ese espacio social. No obstante, no es del todo cierto ya que los entrevistados refieren contar con familiares (padres o tíos) miembros del magisterio, quienes de manera cotidiana interiorizaron en ellos su gusto por la docencia y los involucraron con las visiones y percepciones prevalecientes en su interior (tres casos son la excepción).

Un ejemplo que ilustra esta situación es una maestra de Guanajuato, quien señala:

Crecí entre maestros, mi padre es maestro [...] En mi casa vivían algunas maestras también que de hecho compartían la casa con algunas otras maestras y mi familia, era una casa muy grande y bueno, ahí empezó el gusto por ser maestra, tenía yo ocho o nueve años y ya le ayudaba yo a mi papá a dictar [...] Yo vivía en la escuela, porque tanta ocupación había en la escuela, yo ahí estaba, aunque no me llamaran aunque mi papá me corriera por una puerta yo entraba por la otra [...] Bueno, así nació el gusto por ser maestra y por la docencia (E6ENOG70-82).¹³

Para los encuestados que no señalan antecedentes familiares ligados a la docencia, la figura de su maestro en la escuela primaria aparece como “motor” que los impulsó en su deseo por dedicarse de manera profesional a la docencia, a quien ayudaban en ciertas actividades (borrar el pizarrón, elaborar reportes de calificaciones y hasta a “cuidar” el grupo en su ausencia, etcétera) con lo que se sen-

13 Para la referencia de las entrevistas, se usaron las siguientes claves: E= entrevista; N: número de entrevista; ENM: Escuela Nacional de Maestros; ENOG: Escuela Normal Oficial de Guanajuato; 70-82/83-2000= periodo en el que los entrevistadores ingresaron a sus instituciones como formadores de docentes.

tían diferentes y reconocidos, tal y como se expresa en el siguiente comentario de un formador de docentes:

Bueno, desde la primaria, en segundo año de primaria, me di cuenta que me gustaba ser maestro, [...] Bueno, en segundo era estudioso, ya en segundo o por lo menos me dedicaba al trabajo en la escuela y la maestra que tenía en segundo era la directora del plantel, y siempre me encargaba el grupo, era el más alto del grupo y como el más ordenadito, calladito, desde entonces cuando en el segundo grado me encargaron al grupo me gustó, después tuve un practicante de la normal que pues yo sentí que le caí bien o que le respondía al trabajo y también me estuvo apoyando para que la ayudara... luego en tercero la maestra me motivaba para que ayudara en el grupo... luego viene la situación económica que no era muy buena en ese tiempo para la familia (E2ENOG-83-2000).

La garantía de un salario también era una estímulo, además de la satisfacción de sentirse apoyado por su maestro en su futuro profesional.

Con lo expuesto se hace evidente el proceso de interiorización a que se sometieron algunos de los entrevistados y el éxito de las lógicas y rutinas imperantes en el campo que, como se verá adelante, rebasan los espacios institucionales encargados de inculcar visiones institucionales acerca del *buen maestro* que se requiere formar en la escuela normal. Se observa, también, que la trayectoria seguida por este grupo de formadores y que les posibilita el ingreso al campo, se ubica antes de su inscripción a la normal, de manera que más allá de los procesos de inculcación a que se sometieron en esta institución las rutinas y dinámicas seguidas por sus familiares, amigos, maestros o compañeros, dentro del campo, se fueron internalizando en ellos, para ayudarlos a moverse con naturalidad dentro del magisterio.

La trayectoria dentro del campo también se refleja en el establecimiento de las relaciones de pareja del conjunto de entrevistados, ya que ocho de los once, que refieren estar casados, señalan la profesión docente como la actividad profesional de su cónyuge.

El esquema generacional que logró que los entrevistados llegaran a la normal y que en la lógica de la reproducción podría llevar a sus hijos por el mismo camino, tan evidente entre los encuestados, parece mostrar ciertas variantes, ya que se hace patente el interés porque sus vástagos estudien otras carreras y dejen de lado “el sacrificio y las premuras económicas” inherentes a la docencia, lo cual podría ser tema de otra investigación, ya que mostraría ciertas rupturas en la dinámica interna del campo.

Otro aspecto ligado a la trayectoria de los formadores de docentes, pero aquí más ligada a la inculcación, se observa en el hecho de que los formadores de docentes entrevistados estudiaron en la normal con los mismos planes de estudios, ya que como se sabe el sistema normalista tiene un carácter nacional y, por su magnitud, responde con lentitud al ambiente de innovación que prevalece en su exterior.

El desfase que existe entre las necesidades y demandas en torno a la profesión docente y las posibilidades de innovación de las escuelas normales muestra que los formadores de docentes estudiados fueron inculcados con una serie de principios pensados en función de momentos históricos determinados; es decir, se formaron en la normal en las décadas de 1970 y 1980, pero con planes de estudio de las de 1960 y 1970, respectivamente; incluso se encontraron dos maestros que se formaron con planes de estudios de los cuarenta (por otra parte, se identificaron dos maestras que se formaron con planes de estudio de la década de 1980 que otorgan el nivel de licenciatura).

El maestro de los años sesenta, con un alto espíritu de servicio, casi como un misionero laico, y el maestro de los setenta, que domina la didáctica y propicia su uso como una vía para promover la equidad en el aula, son los modelos sintetizados en los planes de estudio que los encuestados cursaron en la escuela normal, de donde incorporaron conocimiento, estilos y maneras de hacer docencia, que en el entorno contemporáneo en donde la ejercen parecen rebasados.

En este punto, sin embargo, es necesario reparar en que, como se mencionó anteriormente, es común dentro del espacio social en

que se mueve el conjunto de entrevistados el retraso a la jubilación por la “vocación”, el espíritu de servicio y el amor a la docencia, o por la necesidad de mantener un salario y unas prestaciones que se perderían con el retiro laboral. Más allá de estas razones, es innegable que los aspirantes o novatos que estudian en la escuela normal, de manera cotidiana, son receptores de los discursos de *viejos maestros* que permanecen en ella.

Estos *viejos maestros* de manera oficial, tienen que enseñar los contenidos de los planes y programas vigentes, donde tienen presencia las innovaciones del presente, aunque también es cierto que el espacio áulico les da la posibilidad de promover estilos, maneras de hacer y rutinas que, en función de su experiencia, han demostrado ser eficaces.

Dentro del aula, estos agentes que retrasan su retiro laboral tienen la posibilidad de promover estilos y prácticas que han sido incorporadas en el campo, como parte del hacer profesional del docente, que no necesariamente son congruentes con las filosofías de los nuevos planes de estudio.

En esta lógica, se puede suponer que los formadores de docentes aquí estudiados recibieron mensajes, conocimientos y habilidades un tanto alejados de los planes de estudio cursados, pero sí contruidos a partir de la experiencia de sus mentores. Asimismo, que los actuales estudiantes de la escuela normal reciben en este momento orientaciones sobre las características y estilos de docencia de sus maestros probablemente un tanto distanciadas de la filosofía de los actuales planes de estudio.

Otro componente del *habitus*, y relacionado con los procesos de escolarización a que se sometieron los formadores de docentes, tiene que ver con la propiedad de capital cultural, objetivado en la cantidad de títulos y certificados acumulados por los entrevistados.

En el estudio se observa una ruta casi única que lleva a los formadores a obtener certificados y títulos, la cual se inicia en la normal básica y continúa en la Escuela Normal Superior (con unidades en diferentes estados de la república para atender a los profesionales de la docencia en todo el país), donde los docentes obtie-

nen su licenciatura o realizan una especialización. Destaca que, en los casos aquí estudiados, estas especializaciones u orientaciones se concentraron en la psicología y la pedagogía como alternativas de formación y desarrollo que, a decir de los encuestados, les podían brindar herramientas para mejorar su docencia y apoyar a sus estudiantes.

Al concluir los estudios de licenciatura, los formadores refieren contar con estudios de maestría y doctorado (en aspectos relacionados con la educación), los cuales dejaron inconclusos al no obtener los títulos correspondientes. Los estudios de posgrado referidos son impartidos por instituciones que forman parte del campo (escuelas normales superiores y Universidad Pedagógica Nacional) que atienden casi de manera exclusiva a docentes, con lo que se hace patente el carácter endógeno de los miembros e instituciones que conforman este espacio social.

Como se ha visto hasta el momento, la dinámica del campo orienta rutas académicas, trayectorias y estilos de vida que, en conjunto, constituyen el *habitus* y que, desde la posición aquí manejada, inciden en las maneras de pensar y modos de actuar de sus miembros.

Los formadores de docentes aquí estudiados tienen en común no sólo la adscripción laboral sino también la pertenencia a un campo; esto parece marcar su vida presente y futura así como sus elecciones, sus gustos, sus posiciones y disposiciones en todas las dimensiones involucradas en su actuar cotidiano.

Es posible señalar que los agentes encuestados comparten entre sí un *habitus*, denominado magisterial, el cual funciona como un esquema orientador de percepciones, visiones y acciones y que, de acuerdo con la lógica aquí manejada, interviene en la construcción de la representación del *buen maestro*.

La manera en que ello se manifestó en el trabajo de campo se presenta en el siguiente apartado, en donde se recuperan y analizan las entrevistas aplicadas y centradas en torno al contenido de la representación del *buen maestro*.

Ser parte y miembro de un grupo que se distingue frente a otros requiere de acreditación de una serie de requisitos que garanticen no sólo la inserción de los agentes en un espacio social, sino también el posicionamiento en su interior. Esta estancia y permanencia implica apropiarse y asumir un esquema orientador de percepciones y acciones (*habitus*), desde donde se ve y construye la realidad, el cual, de acuerdo con lo señalado por Bourdieu, es indispensable reconocer para abordar el contenido de la representación del *buen maestro*.

En este apartado se detallan los hallazgos del trabajo de campo referidos a las dos dimensiones señaladas como componentes de la representación del *buen maestro*: la práctica docente y el perfil del docente.

En la organización y presentación de la información se tomó como referente el discurso que los entrevistados construyeron durante las sesiones de trabajo en las que participaron, a fin de respetar sus reflexiones y evitar una sobreinterpretación de quien esto escribe.

La práctica docente del *buen maestro*

Los elementos mencionados por el conjunto de entrevistados como propios de la práctica docente del *buen maestro* muestran el carácter endógeno de la actividad profesional que caracteriza y particulariza el campo al que pertenecen.

Se observa una preocupación porque la práctica docente del *buen maestro* garantice el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje y la transmisión de los contenidos oficialmente señalados en los planes y programas de estudio; pero, al mismo tiempo, se destaca cierta dificultad para construir una reflexión en la que aparezcan o se contemplen procesos novedosos relacionados con la apropiación de contenidos más allá de los señalados de manera oficial.

La referencia constante a que la práctica del *buen maestro* reconozca las necesidades y particularidades de los estudiantes y propor-

cione felicidad dentro del salón de clases, como una vía para facilitar la apropiación de contenidos, parece reflejar más el deseo de los entrevistados por rescatar la especificidad de la formación de los *buenos maestros* dentro de la escuela normal que un interés por innovar.

La atención a las particularidades de los estudiantes podría leerse como un deseo de los entrevistados por rescatar la dimensión humana de la práctica docente del *buen maestro*, que sólo puede manejar y atender un egresado de la escuela normal. Bajo esta perspectiva, la práctica docente no puede disociarse del agente que la ejerce: el docente (cuyas características y particularidades, de acuerdo con lo señalado por los entrevistados, se exponen en el apartado “El perfil del docente”). A continuación se exponen los componentes de la práctica docente del *buen maestro*.

El fundamento pedagógico

El fundamento pedagógico, según lo señalado por los entrevistados, permite reconocer la capacidad de los maestros para transmitir conocimientos, planear y diseñar una clase, y definir los caminos por seguir y los objetivos por cubrir en las sesiones programadas en un curso.

De acuerdo con lo recabado en el trabajo de campo, el fundamento pedagógico, que garantiza la transmisión de los contenidos definidos por la cultura dominante, sólo se puede obtener después de asistir a la escuela normal para formarse como maestro, de manera que los profesionistas egresados de otro tipo de instituciones, pueden saber y dominar los temas propios de su materia, pero no cuentan con la formación necesaria para transmitirlos ya que ésta sólo se adquiere en dicha escuela.

El fundamento pedagógico permite que el maestro refleje un óptimo manejo de contenidos y dominio de la materia sobre la que está trabajando.

Estos contenidos, a decir de los entrevistados, tienen que ser aquellos que están contemplados en los planes de estudios y ser tratados con los enfoques señalados en los programas. Esto significa que es necesario conocer los programas y enfoques oficiales para

comprender el objetivo de la materia, para prepararla e impartirla y no improvisar, de lo contrario no se apoya la formación del estudiante y no se cubrirán los objetivos de la sesión y el curso.

Este señalamiento muestra confianza en los programas oficiales, pero no explica con claridad los componentes de este tipo que tienen presencia en el aula, por lo que puede suponerse que con sólo seguir al pie de la letra las indicaciones y sugerencias de los planes y programas de estudio los docentes usan la pedagogía dentro del aula y promueven la apropiación del conocimiento.

Sólo tres de los entrevistados mencionaron la posibilidad de autoobservar y analizar con frecuencia su práctica dentro del aula como alternativa para revisar de manera constante lo que se hace, el éxito de las estrategias y el cumplimiento de las metas y fortalecer, así, el trabajo docente. El comentario de una maestra ilustra esta posición:

El constante análisis de la práctica, la constante revisión de lo que hago escrito, qué tantos insumos me proporciona para ir fortaleciendo el trabajo docente, creo yo, que en la medida en la que todo docente analice, antes de la práctica y durante lo que está haciendo... es en la medida en la que se irá fortaleciendo (E4ENOG83-2000).

Este punto de vista es el único que recupera cuestiones inherentes al enfoque y filosofía del actual plan de estudios de la escuela normal y de los pocos que muestran cierta preocupación por lo que se hace de manera cotidiana dentro del aula.

Cuando el conjunto de formadores se refiere al plan de estudios como garantía de trabajo pedagógico dentro del aula, parece que lo hacen con la intención de mostrar la manera en que se apropia de la filosofía y el espíritu de los planes de estudio de la escuela normal, como una especie de deber ser. En el discurso construido por los entrevistados se observa su interés por subrayar las habilidades y capacidades de los egresados de las escuelas normales y dar mayores argumentos para aceptar que el maestro “sí sabe enseñar”. Así, de acuerdo con lo señalado por una entrevistada: “Los normalistas son más humanos en la forma en que saben dar la cátedra a los alumnos

de primaria... porque aquí [en la normal] se le está enseñando a un individuo que va ser docente, para trabajar con personas, con niños” (E12ENM83-2000).

Más allá de la discusión en torno al estatus científico de la pedagogía, en los entrevistados se observa un genuino interés por asociar la educación, la didáctica y la pedagogía, que, imbricadas en el proceso educativo, aluden a diferentes componentes que no son del todo identificados por los formadores lo cual se observa en su dificultad para recuperar el perfil pedagógico de su profesión, así como en su impericia para involucrarse en una discusión sobre este asunto que, por su ubicación dentro del magisterio, deberían dominar.

El conocimiento de los alumnos

Otro de los componentes señalados por los entrevistados y relacionados con la práctica docente, hacen referencia al dominio de la situación que el *buen maestro* debe mostrar dentro del aula, que de manera particular se concreta en la necesidad de conocer y atender las condiciones específicas de los alumnos, donde lo mismo caben aquéllas relacionadas con su ambiente familiar y personal (lo que involucra sus recursos económicos y discapacidades físicas) como aquellas relacionadas con sus recursos y potencial académico.

Cabe mencionar que, aunque el conjunto de formadores entrevistados trata de mantener cierta equidad en cuanto a lo académico y emocional, finalmente se da mayor importancia a la atención de las necesidades emocionales y personales de los alumnos y en segundo plano queda el tratamiento de contenidos. El siguiente comentario sintetiza esta visión al mencionar que:

Si no conoces a tus alumnos, no hay producto o puedes trabajar medio-crememente y tampoco hay producto y puedes hacer como que trabajas y no trabajas, pero cuando tú conoces a tus alumnos, tú puedes trabajar maravillas [...] Cuando por un lado haces un mapa [...] puedes hacer un mapa en función del contenido del padre y de la referencia de tu grupo y te da un parámetro para conocer [...] a tus alumnos, genera-

lizar y llevar a la particularidad y la particularidad a la generalidad (E5ENM70-82).

Lo mencionado por los entrevistados, respecto de la atención integral de los estudiantes, deja entrever lo que para ellos es una omisión en los planes pero, al mismo tiempo, refleja su deseo de que el ejercicio de la docencia trascienda el salón de clases y la labor realizada por el maestro en su interior. Además indica un interés por recuperar aquella imagen idílica de este sujeto como parte de su práctica docente.

La felicidad en el aula

Otro de los elementos mencionados y destacados en los formadores entrevistados refiere la necesidad de que el *buen maestro* en su práctica docente piense de manera constante en la felicidad de sus estudiantes, ya que si los alumnos se encuentran a gusto, la pasan bien y están contentos en el salón de clases casi de manera automática podrán ser más receptivos a los contenidos señalados en los programas oficiales. El siguiente comentario refleja esta posición:

Lo primero que deberíamos hacer los maestros dentro del aula, es brindar al alumno, a los niños... bueno... porque van a conocer todos los niveles del sistema educativo... he hecho una comparación entre el jardín de niños, la primaria, secundaria y preparatoria y he llegado a la conclusión de que lo primero, lo primero, es hacerles pasar el tiempo que uno está con ellos, una, dos o tres horas, hacérselas pasar bien, que estén contentos. Los contenidos y todo eso, son consecuencia de estar a gusto; yo creo que lo más importante con los niños y los jóvenes es que estén contentos en ese momento de la vida, que sean felices y no pensar que serán felices en el futuro sino en el presente, en el ahora (E3ENM70-82).

Con ello se hace patente el interés de estos agentes por atender necesidades extraacadémicas en su práctica, más allá del salón de clases, ya que la felicidad, trasciende al espacio áulico y a la escuela

misma, se hace patente la búsqueda de reconocimiento a su labor y una concepción de educación más integral.

La búsqueda de la felicidad, aquí señalada, puede considerarse congruente con lo mencionado en el apartado anterior, que da cuenta de la asociación construida por los entrevistados entre el conocimiento del alumno y el éxito de la práctica docente, que caracteriza a los docentes egresados de la escuela normal.

El control

La necesidad de que en su práctica docente el *buen maestro* mantenga el control de las situaciones acontecidas dentro del salón de clases es una constante presente en el discurso de los formadores entrevistados. Aquí el control está asociado al ejercicio de la autoridad que tiene el docente dentro del aula para organizar todo lo que sucede en ella y que le permite intervenir en situaciones que rebasan lo académico, lo que se refleja en el cuidado por evitar que los alumnos se lastimen o incurran en algún tipo de agresión verbal o física.

Así, se hace patente el interés de estos agentes por destacar el poder y la autoridad formal y moral del maestro en el aula, que le permiten intervenir en todo aquello que sucede dentro de este espacio.

La puesta en marcha de mecanismos de control dentro del grupo posiciona al maestro en el aula como un conferencista que dicta cátedra, donde los alumnos de manera pasiva atienden y escuchan, sin hablar o hacer comentarios, más allá de los permitidos por la autoridad; es decir, el maestro enseña y los alumnos aprenden (sólo si están tranquilos y ponen atención).

De manera adicional el control en el aula, a decir de los entrevistados, muestra la pericia del maestro para manejar y encauzar la inquietud natural de los estudiantes, que es básica para garantizar éxito en la apropiación de contenidos, pero también para obtener reconocimiento de los otros, aquellos que están fuera del salón de clases.

Esta posición la expresa de manera clara el comentario de un maestro, quien recuerda la confesión de uno de sus compañeros al

señalar: “Yo lleno mi pizarrón de ecuaciones, llevo mi periódico y me pongo a leer, basta que se pongan agresivos los alumnos [para] amenazarlos con que los repruebo y es así como controlo el grupo” (E11ENM70-82).

Así, el reconocimiento a la práctica docente del *buen maestro* no se limita al cumplimiento de los objetivos señalados en los planes y programas oficiales sino en el orden y control del grupo que se observa en el aula.

Animación y motivación en el salón de clases

La necesidad de que el *buen maestro* mantenga dentro del aula un ambiente propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se asuma como facilitador, animador o motivador, como una vía para garantizar la apropiación de los contenidos de aprendizaje, es también mencionada por los formadores entrevistados como característica de su práctica docente. Quieren destacar con esto que, en la cotidianidad de su labor docente, el *buen maestro* tiene que motivar, enamorar y seducir a sus estudiantes, pero sin perder de vista los contenidos de los planes y programas.

Perfil del docente

En este apartado se exponen aquellos elementos que los formadores de docentes entrevistados mencionaron como propios del agente que ejerce la docencia como su actividad profesional: el maestro

Es necesario mencionar que lo aquí expuesto no necesariamente da cuenta de un perfil docente sino que refleja el acervo de visiones y percepciones relacionadas con las características y habilidades que los formadores de docentes entrevistados reconocen como propias de un *buen maestro* y que distinguen e identifican a los profesionales de la docencia que forman parte del campo magisterial.

Formación docente especializada y la conciencia de ser maestro

De acuerdo con lo recabado durante las entrevistas, un *buen maestro* es un sujeto que asistió a la normal y en consecuencia cuenta con una formación especializada que le permite ejercer la docencia, o sea las habilidades y competencias que lo legitiman para cumplir con su encomienda profesional. En esta lógica, un *buen maestro* es aquel que obtiene su título en la normal, porque él sí sabe cómo enseñar: es un “normalista”.

La propiedad de un título legitima un hacer profesional y, a la vez, formaliza el ingreso y posición de su poseedor dentro de un grupo profesional y le garantiza el reconocimiento inherente a ese espacio social. El título, como una vía para legitimar la práctica docente de un *buen maestro*, de acuerdo con a la información recabada en el trabajo de campo, muestra dos vertientes que pueden parecer contradictorias, pero que dan cuenta del reconocimiento de la propiedad de capital cultural dentro del campo magisterial.

La primera de ellas se refleja en el discurso de un grupo importante de entrevistados, para quienes el título de maestro otorgado por la normal legitima a un sujeto para ejercer una profesión, pero no garantiza la adquisición de conciencia sobre las necesidades de los estudiantes y el papel del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir que se apropie de la experiencia de ser, vivir y sentirse como normalista.

Para este grupo la acumulación de títulos y certificados, más allá de la licenciatura (como los de maestría y doctorado), otorga un mayor reconocimiento a su poseedor dentro del campo magisterial, que puede traducirse en una mejora en el escalafón y el aumento de los ingresos económicos, pero también termina distanciándolo de la tarea docente para la que fue formado, porque alguien con un mayor nivel de certificación deja de preocuparse por sus estudiantes y pasa a ocuparse por los beneficios que le genera su nueva situación, con lo que se olvida de la promoción del proceso de enseñanza-aprendizaje que es consustancial a su formación inicial.

Como ejemplo el comentario de un maestro de la Escuela Nacional de Maestros: “muchos compañeros tienen preparación, se van al extranjero, hacen maestrías y ¿qué es lo que sucede?... que no manejan términos adecuados... y uno dice: ¿qué pasa con el maestro?... no es congruente, ¿no tiene esa preparación de trabajo docente?” (E8ENM70-82).

Una segunda vertiente, rescatada por otro grupo de entrevistados, se observa en los comentarios sobre el papel de la experiencia en la práctica docente de un *buen maestro*. Para este grupo la escuela normal y los planes de estudio que cursaron en ella les permitieron obtener un título, pero no de manera automática las herramientas para ejercer la docencia. Para algunos la escuela normal los decepcionó, mientras que para otros les resultó imposible recordar algún contenido del que se hubieran apropiado en ella o que les resultara útil en su actividad cotidiana de su práctica docente, con lo que se dieron cuenta que lo aprendido en la normal no les era útil.

El comentario de una maestra de la Escuela Normal de Guanajuato, quien recuerda su primer año de trabajo, muestra esta situación:

No sabía qué hacer... me dieron un grupo de primer año con ochenta niños y yo no sabía ni enseñar a leer ni a escribir, habíamos llevado aquí una teoría y nos habían enseñado, en mis apuntes... me acuerdo que revisé mis apuntes y en mis apuntes decía que para enseñar a leer y a escribir podía usar el método de Torres Quintero, el método onomatopéyico, el método de las palabras normales... para más información, ver los autores y me remitían a los autores... y era todo lo que aparecía en mis apuntes y claro está que cuando llegué con ochenta niños y yo tenía que enseñarles a leer, pues de plano las lágrimas se me vinieron... y bueno, recurrí a preguntar y pues, al primero que acudí fue a mi padre... afortunadamente mi padre, mis compañeros de la escolita donde trabajaba, pues me dieron algunos *tips* (E6ENOG70-82).

Para ellos un *buen maestro* no sólo es aquel que egresa de la normal sino aquel que cuenta con la experiencia para ejercer su práctica docente de manera exitosa.

Los señalamientos, vertidos por los formadores entrevistados, muestran ciertas contradicciones sobre el papel de las instituciones

en la formación docente, pero evidencian también la influencia diferenciada en los procesos de inculcación e interiorización a que se sometieron dentro de la escuela normal y dentro del magisterio.

Responsabilidad, compromiso y entrega

Los elementos sobre los que se encontraron mayores consensos en el trabajo de campo son componentes del *buen maestro* son los referidos al compromiso, la responsabilidad y la entrega.

Una variante del compromiso tiene que ver con la responsabilidad en el ejercicio de la docencia, que a decir de los entrevistados lleva al *buen maestro* a superar obstáculos, a sentirse enamorado de su trabajo, lo motiva a actualizarse, le provoca un ejercicio de autoevaluación y le exige ampliar su horizonte cultural y pedagógico.

Entonces la satisfacción que genera el ejercicio de la docencia va más allá de la remuneración económica y está asociada al ejercicio de la práctica docente, sus resultados, así como al reconocimiento social inherente a la profesión.

El compromiso también encuentra un vínculo con la felicidad y el gusto por realizar una actividad en la que todo maestro debe sentirse cómodo, porque es producto de su vocación, lo que le lleva a tener disposición al diálogo, a investigar sobre su asignatura y sobre lo que sucede a su alrededor para capitalizarlo en su salón de clase en beneficio de sus alumnos. El siguiente comentario refleja de manera clara esta posición al mencionar que el maestro:

Debe de sentirse contento y feliz con lo que hace, ser responsable, tener interés, estar en contacto con otras personas, en este caso con los alumnos, siempre dispuesto al diálogo, ser una persona muy curiosa para investigar sobre su asignatura [además de] todo lo que [sucede] a su alrededor. Podría hacer una enumeración de cualidades para considerarse un buen maestro, pero yo reflexiono para esto y digo: bueno, si es una persona feliz y él eligió por su propia voluntad creo que eso lo va a llevar a desempeñar su trabajo adecuadamente (E3ENM70-82).

La responsabilidad y la entrega, para los entrevistados, está asociada a la vocación ya que el *buen maestro* es aquel que tomó la decisión de dedicarse a la docencia como actividad de vida, a la que hay que entregarse por completo, sin límites, para no ver el trabajo docente como una profesión en la que hay que sacrificarse sino como un oportunidad para lograr satisfacciones

Personalidad

El conjunto de entrevistados señala esta característica como un componente del *buen maestro*. Aquí lo mismo se mezclan rasgos físicos (la voz, la estatura, los ojos, las manos), el manejo del lenguaje verbal y corporal, además de cuestiones relacionadas con la manera de vestirse y verse como maestro.

Quizás el comentario de una maestra expresa el alcance de este componente al recordar con afecto a uno de sus maestros, a quien califica como un *buen maestro* ya que era una persona que se “plantaba y ya estaba actuando y nos decía «Es que la personalidad del maestro es un actor, porque tienen que convencer, tiene que cautivar para atraer y estimular la atención de sus alumnos, a la persona primero y después a lo que hace»” (E12ENM83-2000).

Este tipo de comportamiento en el aula —donde las características físicas, el movimiento del cuerpo y el dominio del espacio áulico se mezclan con el manejo de estrategias e instrumentos, con el interés de garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje— sintetiza un estilo de docencia compartido entre los entrevistados, que puede ser revisado a futuro como un elemento que muestra una visión de mundo que orienta maneras de hacer y de decir, el cual se adquiere con la pertenencia a un campo, con las interacciones y relaciones que se establecen dentro de este espacio social. Un espacio donde todos los “otros”, cercanos o distantes (con antigüedad), se sienten con la responsabilidad y el derecho de interiorizar entre los novatos estilos, rutinas y prácticas a fin de incorporarse en un grupo de distinción.

Valores

La palabra *valores* fue mencionada con insistencia por los entrevistados como propia del *buen maestro*, pero también fue común encontrar poca concreción sobre su significado y trascendencia para el caso ya que, de manera general, cuando se les pidió mayor precisión sobre el tipo de valores y su importancia en la práctica docente, sólo se citaron aquéllos considerados como valores universales propios de todo ser humano.

Esto se observa en los siguientes comentarios: “Los valores que todo ser humano debe tener, que es la honestidad, la sinceridad, la justicia y ser una persona que esté buscando siempre en equilibrio en su hacer, en su pensar” (E3ENM70-82), “Los valores universales, honestidad, respeto hacia los otros y hacia sí mismo, amor por lo que siente y amor por los demás” (E5ENM83-2000).

Los pocos entrevistados que intentaron precisar los valores propios del *buen maestro* señalaron, entre ellos, la libertad, la fraternidad, la tolerancia, aunque el modo en que dichos valores pueden ser útiles para los maestros no quedó del todo claro, ya que no pueden considerarse como propios y exclusivos de la profesión docente.

Otras características

Entre las características, los atributos o las habilidades señalados por los entrevistados que por su frecuencia no se consideran representativos del grupo de entrevistados, pero que en conjunto pueden expresar toda una serie de inquietudes y percepciones que prevalecen en el campo y tienen presencia en el contenido de la representación del *buen maestro* se encuentran la puntualidad y la humildad, que hacen patente el compromiso y la responsabilidad en el trabajo, y siempre generan beneficios a los estudiantes, lo cual expresa de manera clara una maestra de la Escuela Normal de Guanajuato: “la puntualidad, la responsabilidad de la preparación que tienen, el saber transmitir la información, los conocimientos, los contenidos de una manera sencilla y clara y la humildad” (E4ENOG83-2000).

Estas características, señaladas por el conjunto de entrevistados, junto con las mencionadas como propias de la práctica docente, constituyen el contenido de la representación del *buen maestro*, que como se mencionó al inicio, constituyó la columna vertebral de la investigación de la que se extrajo este material.

CONCLUSIONES

Los ejes que organizaron el contenido de este capítulo fueron el *habitus* y el contenido de la representación del *buen maestro*.

En cuanto al *habitus*, destaca que los formadores de docentes, como miembros del campo magisterial, a pesar de la adscripción laboral en escuelas normales, ubicadas en dos contextos socioculturales diferentes, Guanajuato y el Distrito Federal, mantienen entre sí menos distancias y más homologías de las que podría suponerse.

La información sobre la posición del formador de docentes en el campo, su trayectoria y la acumulación de capital cultural institucionalizado, como las variables en las que se desglosó el *habitus*, no muestra variaciones significativas que permitan inferir que la lógica del campo magisterial tiene manifestaciones regionales. Tampoco se observaron variaciones drásticas asociadas a los periodos en que el grupo de entrevistados comenzó a ocupar una posición de reconocimiento dentro del campo, como formadores de las escuelas normales.

Los formadores de docentes aquí estudiados siguieron una ruta más o menos uniforme, en lo personal y en lo académico, que les permitió ocupar una posición específica dentro del campo, para lo cual también pusieron en marcha ciertas estrategias y mecanismos aparentemente aceptados y consensados dentro de ese espacio social que tiene como núcleo de organización una profesión: la docencia.

De acuerdo con los hallazgos aquí presentados puede señalarse que los procesos de inculcación e interiorización a que se sometieron los formadores operan de manera muy parecida en el campo, sin importar condiciones socioculturales de existencia específicas, además de que muestran cierta efectividad, en cuanto garantizan la existencia de un esquema subjetivo, orientador de percepciones y acciones (*habitus*).

La apropiación de un *habitus* se hace evidente no sólo porque los formadores entrevistados comparten entre sí posiciones, trayectorias y recursos sino porque externalizan percepciones comunes de la realidad, sobre las que toman posiciones frente a otros espacios sociales, lo cual se refleja en el señalamiento de elementos, características y componentes de práctica docente y el maestro, definidas aquí como dimensiones involucradas en la representación del *buen maestro*.

En la representación se reflejan visiones y percepciones que los formadores han incorporado en su acervo cultural y de las cuales se han apropiado durante su permanencia y estancia en el campo, donde se entremezclan el pasado y el presente.

Entre los elementos señalados por los entrevistados como propios de la práctica docente se incluyen el componente pedagógico la necesidad de conocer a los alumnos y apoyarlos la promoción y búsqueda de la felicidad y los mecanismos de control grupal.

Este conjunto de elementos puede reconocerse como reflejo de visiones relacionadas con la docencia, que tuvo presencia en el pasado del campo y que la mantiene en el discurso de los entrevistados —quienes parecen añorar un pasado que califican como mejor— y que da cuenta de los procesos de interiorización e inculcación a que se sometieron en dicho espacio social.

Cuando en la entrevista se pidió a los formadores detallar el contenido de la representación del *buen maestro*, aparece de manera constante el reconocimiento a la escuela normal como una institución encargada de formar maestros y como aquella que legitima el ejercicio de la docencia; pero, al mismo tiempo, y en franca contraposición a lo expresado, sobresale el peso otorgado a la experiencia en la práctica docente, en donde la escuela normal pasa a segundo plano.

De acuerdo con lo expresado por los entrevistados, su acervo de conocimientos especializados en la docencia no es producto sólo de su estancia en la normal sino de su relación con sus padres y familiares o compañeros.

De hecho, durante las entrevistas se hizo evidente su dificultad para recuperar aprendizajes que, desde la normal, les ayudaran en el ejercicio de su práctica docente; incluso cuando se les pidió señalar un maestro que les hubiera servido como referente en su práctica,

que funcionara como una especie de modelo, no se citó ninguno de la normal; en algunos casos la mención recayó en sus propios familiares o en los docentes de nivel básico.

El reconocimiento de los otros como incidentes en la formación docente de los entrevistados, y en su proceso para convertirse en *buenos maestros*, también se muestra cuando los formadores expresan dificultades para incorporar en su discurso elementos contenidos en los planes de estudio que actualmente están impartiendo en la escuela normal.

Si la normal —en donde se opera el proceso de inculcación que lleva a la conformación de *buenos maestros*— no logra que sus egresados le reconozcan aciertos en su formación para la docencia, no logra que los aportes de sus maestros sean recuperados por sus estudiantes durante su ejercicio profesional, no logra un reconocimiento a la formación docente, más allá del otorgamiento de un título y no logra que sus maestros se apropien y hagan suyos los contenidos de los planes de estudio no cumple entonces con la responsabilidad asignada dentro del campo.

Cuando los formadores refieren contenidos y experiencias que les ayudaron en su práctica, producto de su relación con sus viejos maestros de educación básica y sus familiares, externalizan el éxito de los procesos de interiorización a que se sometieron dentro del magisterio y que no atañen de manera directa a la normal.

Se aprende a ser *buen maestro* dentro del campo, no dentro de la normal, de manera que pensar en que los cambios en los planes de estudio garantizan casi de manera automática concepciones y prácticas en torno al trabajo docente, significa tener una mirada parcial de una situación que, por su complejidad, requiere de procedimientos más integrales y de mediana duración.

Hay una escasa mención de aspectos correspondientes a los actuales planes de estudio en el discurso de los formadores que tienen la responsabilidad de impartir y aparecen elementos de la práctica que son parte del pasado del campo como, por ejemplo, el control, asociado a la posición de poder del maestro dentro del aula, que lo coloca por encima del alumno.

Esto también se manifiesta cuando el conjunto de entrevistados detalla las características del sujeto que se encarga de ejercer la docencia, y que puede ser calificado como *buen maestro*: éste debe contar con una formación sólida (normalista), mostrar compromiso, responsabilidad y entrega, tener dominio de estrategias didácticas, contar con valores y ser humilde, entre otras cosas. Así, se hace evidente el pasado incorporado en el *habitus* de los formadores entrevistados.

En las características mencionadas tiene presencia el maestro abnegado, con vocación de servicio, dispuesto al sacrificio con tal de cumplir con su tarea de enseñar, que se gestó en el periodo pos-revolucionario y que durante mucho tiempo se mantuvo como figura identitaria y de reconocimiento a la profesión. Una figura que no está contemplada como orientadora en los actuales planes de estudio y que sólo permanece como un elemento considerado en la historia de la educación pero que, por el lugar en que posicionó al maestro en el escenario macrosocial, parece ser añorada por los actuales formadores, quienes se ocupan de mantenerla en la realidad cercana de sus estudiantes.

Con lo anterior puede concluirse que la representación del *buen maestro* como una construcción que caracteriza y distingue a los formadores de docentes aquí estudiados, como miembros del campo magisterial, es producto de un *habitus* que, como una estructura subjetiva, cohesionada, da unidad, pertenencia e identidad.

En esta lógica, para cambiar estilos y prácticas docentes es necesario intervenir, en las lógicas y rutinas prevalecientes en el campo, que involucran a las instituciones (como la SEP, las escuelas del nivel básico, las normales y el sindicato), en los estilos y prácticas de los funcionarios, de los dirigentes sindicales, de los padres de familia, de los estudiantes y no sólo de los maestros. Además, se requiere transformar a fondo la dinámica imperante dentro de los campos englobantes de la sociedad (campo de poder y campo económico), así como su relación con el campo magisterial.

La tarea es compleja: los intereses parecen renovarse al inicio de cada sexenio, pero hace falta más que buenas intenciones.

Bibliografía

- Abric, Jean-Claude (coord.) (2001), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán/Embajada de Francia en México (Filosofía y Cultura Contemporánea, 16).
- Arnaut, Alberto (1998), *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México 1887-1993*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Bourdieu, Pierre (2002), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, México, Taurus.
- (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama (Argumentos).
- (1995), *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama (Argumentos).
- (1992), *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus (Humanidades).
- (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus (Humanidades).
- (1988), *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa (El Mamífero Parlante).
- (1987), “Los tres estados del capital cultural”, en *Sociológica*, año 2, núm. 5, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, pp. 11-18.
- (1985), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.
- (1984), *Sociología y cultura*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Grijalbo.
- (1981), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Bourdieu, Pierre y Loic Wacquant (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- Durkheim, Émile (2000), *Sociología y filosofía*, Madrid, Miño y Dávila.
- Ferry, Gilles (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós (Educador).
- Giménez, Gilberto (2005), *Teoría y análisis de la cultura*, vol.1, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Intersecciones, 5).
- (1997a), “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, en *Frontera Norte*, vol. 9, núm. 18, México, El Colegio de la Frontera Norte, julio-diciembre, pp. 9-28.

- _____ (1997b), “La sociología de Pierre Bourdieu” (mimeo).
- _____ (1996), “Cultura política e identidad” (mimeo).
- _____ (1994), “La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos”, en Jorge González y Jesús Galindo (coords.), *Metodología y cultura*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 33-66.
- _____ (s/f) “Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural” (mimeo).
- Guevara, María del Refugio (2003), “Algunos rasgos del perfil de la planta docente. Ciclo escolar 2002-2003”, en *Gaceta de la Escuela Normal*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Ibarra, Cuauhtémoc (1992), “La educación acorralada. Política, identidad magisterial y reforma educativa en el sistema de educación básica en México”, tesis de maestría en Ciencias Sociales, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Imbernon, Francisco (1998), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona, Graó (Biblioteca del Aula, 119).
- Jodelet, Denise (1986), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social II: pensamiento y vida social*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Moscovici Serge (coord.) (1986), *Psicología social II. Pensamiento y vida social*, Barcelona, Paidós
- Piña, Juan Manuel (2004), “La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos”, en Juan Manuel Piña (coord.), *La subjetividad de los actores de la educación*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México (Pensamiento Universitario, 98), pp. 15-54.
- Piña, Juan Manuel, Alfredo Furlán y Lya Sañudo (coords.) (2003), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Piña, Juan Manuel y Claudia Pontón (coords.) (2002), *Cultura y procesos educativos*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés.
- Ritzer, George (1994), *Teoría sociológica contemporánea*, México, McGraw Hill.

Sandoval, Sergio Lorenzo (2009), “Apuntes sobre la génesis y estructura del campo educativo en México: hacia una comprensión del posgrado para el magisterio en Jalisco” , en *La tarea. Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE*, en <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu13/sando13.htm>> [consultado el 11 de julio de 2011].

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ACTIVIDAD DOCENTE A PARTIR DE LA IDENTIFICACIÓN DE GRUPOS DE ASOCIADOS

María Guadalupe Villegas Tapia

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo es parte de la investigación “Representaciones sociales de la actividad docente”,¹ el cual, además del propósito implícito en su nombre, tuvo el objetivo de conocer los significados compartidos que le atribuyen a esta actividad los diferentes grupos de asociados en los procesos de interacción. Aquí se presenta la labor que se llevó a cabo para ubicar los diferentes grupos de asociados y, a partir de esto, realizar la interpretación del discurso de los profesores para identificar sus representaciones sociales de la actividad docente.

Para la realización de la investigación se partió de un problema concreto: las expresiones de desgano de algunos profesores de una escuela normal hacia la actividad docente. Una de las explicaciones de esta situación se atribuía a que se operaba un nuevo plan de estudios y la mayoría de los maestros tenía que impartir una asignatura que aún no era de su especialidad, porque al ofrecer exclusivamente una licenciatura las contrataciones de personal especializado se redujeron al mínimo. Así, la interrogante que orientó la investigación fue saber cuáles son las representaciones sociales que los profesores

1 Efectuada como parte de nuestra tesis de doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México.

integrados en grupos construyen respecto de la actividad docente, partiendo del supuesto de que es más factible que en los grupos de maestros que mantienen una relación estrecha se construyan representaciones sociales.

La relevancia de esta investigación consiste en aprehender las diversas realidades sociales respecto de la actividad docente desde el punto de vista de los actores, porque son ellos quienes resignifican el conocimiento para emplearlo en su vida cotidiana escolar. Así, resulta de sumo interés ver cómo se introdujeron estas representaciones en lo formal, lo estructural y lo macrosocial, generando un campo de resignificación con movimiento y sentido, y observar que las representaciones sociales de cada grupo tienen una función identitaria que cohesiona los grupos.

Uno de los aportes principales de esta investigación es entender que la actividad docente, desde el punto de vista social, es fundamentalmente subjetiva; por tanto, hay que comprender lo que el actor expresa, siente y piensa, así como desentrañar los procesos de interacción por medio de los cuales construye su realidad para asumir una posición, porque las representaciones sociales dan cuenta de cómo los modelos generales son trastocados por múltiples factores, lo que hace que la información que contienen se vuelva accesible para resolver problemas prácticos o inmediatos.

La actividad docente constituye un ejercicio social cuyos postulados rebasan los niveles del aula y de la institución; se trata de una actividad compleja con múltiples dimensiones, así como relaciones contextuales ya que en la vida cotidiana escolar los profesores no sólo se dedican a atender las sesiones con los estudiantes, sino que también realizan las funciones de los departamentos a donde se les asigna, resuelven asuntos administrativos, cumplen las comisiones e intentan desarrollarse como profesionistas y personas, entre otras actividades. Esta diversidad de acciones las efectúan relacionándose con los otros, con algunos de los cuales mantienen lazos más estrechos. Tal complejidad incitó al investigador a cuestionarse qué grupos de profesores existen en la institución, qué representación tienen de la actividad docente, cuáles son los significados que construyen y el sentido que le atribuyen.

El capítulo inicia con un apartado dedicado a la teoría de las representaciones sociales y la necesidad de identificar los grupos de asociados, se continúa con una explicación de la estrategia metodológica, después se abordan las representaciones sociales identificadas en los diversos grupos que se ubicaron, así como los pactos y debates que se generan y, por último, se ofrecen algunas consideraciones finales.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y GRUPOS DE ASOCIADOS

El concepto de representación social tiene su origen en Francia. Serge Moscovici lo define:

Una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979: 17-18).

En esta investigación se asume que la representación social es una construcción social que llevan a cabo los sujetos al interactuar con los otros en sus espacios particulares de la vida cotidiana; es un conocimiento de sentido común, socialmente elaborado y compartido, que permite la comprensión de la realidad y que tiene un carácter práctico en la vida cotidiana, que ofrece la posibilidad de comprenderse a uno mismo y al otro, saber cómo conducirse ante éste, asignarle y asignarse un lugar en la sociedad.

Las representaciones sociales son “alternativamente el signo, el doble de un objeto valorizado socialmente” (Moscovici, 1979: 17). La actividad docente es una práctica profesional que tiene un peso social, como lo es la formación de los sujetos; entonces el interés de esta investigación es conocer esa doble imagen, ese proceso de volver a presentar (representar) lo que significa para los profesores

la actividad docente en la vida cotidiana escolar, a partir de las interacciones que realizan con sus compañeros de grupo, con quienes comparten informaciones, con esos sujetos con quienes mantienen una relación intensa y estrecha.

Así, los grupos y la actividad se encuentran en el centro de esta investigación, porque la representación social siempre es de alguien y de algo: el alguien lo constituyen los grupos de asociados o grupos de profesores que mantienen una relación estrecha, el algo en esta investigación le corresponde a la actividad docente; así los grupos interaccionan y construyen una manera particular de percibir, interpretar y problematizar la actividad docente.

Para iniciar a indagar las representaciones sociales de la actividad docente se consideró pertinente identificar los grupos que se conforman en la institución, ya que los docentes se integran con la intención de comunicarse, buscar un lugar para sí y entablar lazos de pertenencia; en síntesis, efectúan “una tipificación del mundo del sentido común, que es la manera concreta en que los hombres interpretan, en la vida diaria, su propia conducta y la de los demás” (Schutz, 1995: 22-23).

Como lo plantea Schutz, en el mundo social y la teoría de la acción social, el actor en compañía de los otros atribuye significados a la acción social y por ende tiene sentidos particulares y compartidos, como se expresa a continuación: “este mundo tiene sentido no sólo para mí, sino también para usted y para todos. Mi experiencia del mundo se justifica y corrige mediante la experiencia de los otros, esos otros con quienes me interrelacionan conocimientos comunes, tareas comunes y sufrimientos comunes” (Schutz, 1995: 22).

En este sentido, resulta más probable que en los grupos de asociados se compartan significados que posibiliten la comprensión y el actuar en la vida cotidiana, porque en éstos los profesores interactúan intensamente y mantienen una relación estrecha. La construcción de significados comunes, sin lugar a dudas requiere una comunicación permanente y un acercamiento *cara a cara* como lo plantean Berger y Luckmann:

La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación “cara a cara” [...] el otro se me aparece en un presente vívido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vivido yo me le presento a él. “Mi aquí y ahora” y el suyo gravitan continuamente uno sobre el otro, en tanto dure la situación “cara a cara”. El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya (Berger y Luckmann, 2003: 44).

La realidad de la vida cotidiana se construye en las interacciones *cara a cara*, que es algo que se comparte con otros. La relación más importante es la que se da con los grupos de pertenencia: la familia, los camaradas, los amigos cercanos, con los que se toma un café para charlar de asuntos personales, o los amigos del trabajo, como lo son los grupos de profesores.

En las relaciones estrechas se comparten significados, se propicia la comunicación y se establecen lazos de unión. Berger y Luckmann denominan este tipo de reciprocidad *relación de asociados* y se da en el *círculo íntimo*, como se observa al final de esta cita:

La realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un *continuum* de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del “aquí y ahora”, de la situación “cara a cara”. En un polo de *continuum* están esos otros con quienes me trato a menudo e interactué intensamente en situaciones “cara a cara”, mi “círculo íntimo” (Berger y Luckmann, 2003: 49).

En este *círculo íntimo*, por lo general, se comparte lo que se hace, se percibe lo que se siente y piensa, y se establecen entre sus miembros, implícitamente, pactos de aceptación y de solidaridad, se estrechan los lazos afectivos y se comparten cada vez más significados respecto de lo que viven, motivo por el cual, para la investigación, resultó conveniente identificar los grupos, caracterizarlos, reconstruirlos a partir de su discurso y el de los otros, para entender aquellos procesos por medio de los cuales construyen significados compartidos.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El proceder metodológico se efectuó con la finalidad de conocer lo que es real de la actividad docente para el actor en su vida cotidiana; en ésta el sujeto construye representaciones sociales, en una complejidad de interrelaciones y en una relación indisoluble con su contexto social, “dada la riqueza de elementos que implica y las exigencias relacionales entre múltiples elementos” (Banchs, 2000: 2).

Se consideró pertinente iniciar la investigación con la ubicación de los grupos de profesores que se integran en la institución mediante la técnica del sociograma; posteriormente, a partir de la interpretación del discurso de los actores de dichos grupos se pudo identificar las representaciones sociales. Partimos del supuesto de que es más probable que en estos grupos se construyan representaciones debido a que a través de la interacción social le dan sentido a la información que reciben, interpretándola y convirtiéndola en un saber práctico que les permite encontrar un lugar para sí, y entender y actuar en su realidad.

El sociograma² posibilitó conocer la estructura interna de la institución, a partir de la identificación de los grupos que la constituyen, las interacciones dentro y fuera de los grupos. Se coincide con Levy (1962) al considerar que la armonía es necesaria para la convivencia y el desarrollo de la sociedad. En este sentido es importante resaltar que los sociogramas permiten observar las interacciones de los grupos, las asociaciones externas e internas de los mismos, la posición de cada miembro, las preferencias y los rechazos, los vínculos con los demás grupos, entre otros aspectos.

Los sociogramas se elaboraron a partir de un guión con los siguientes planteamientos:

- ¿De los integrantes de la escuela a quién considera su mejor amigo y por qué?

2 Técnica sociométrica construida por Jacob Levy Moreno para tipificar los grupos, la cual emplea el criterio de aceptación y rechazo entre los integrantes de una comunidad. “En 1916 se utiliza por primera vez el término de sociometría y cuando se emigra Estados Unidos de Norteamérica en el año de 1933 se funda la Ciencia Sociométrica, con la finalidad de medir la organización de los grupos sociales” (Levy, 1962:10).

- Escriba los nombres de sus compañeros con los cuáles le agradecería trabajar en equipo, coloque en primer lugar el que más le agrade y así sucesivamente, y especifique los motivos.
- Esquematice los grupos que a su juicio se integran en la escuela y escriba algunas características que los distingan.

El sociograma se aplicó a 64 docentes que integran la institución. Con la información obtenida se procedió a elaborar los mapas de relaciones y se logró identificar cinco grupos, con un total de 19 profesores (de los 64) que mantenían una relación cercana o de asociados. Así, se clasificaron sus características como grupo, se analizó su proximidad social y se les otorgó un nombre, a partir del análisis e interpretación de la información obtenida por los sociogramas, pero también de la exploración de toda la información en su conjunto.

La representatividad de los grupos estuvo dada por los siguientes criterios: mantener una relación de asociados, comunicarse frecuentemente y manifestar muestras de amistad. Al efectuar un análisis de la información se encontraron representadas las diferentes funciones de la institución, como directivas, administrativas, académicas, de investigación, difusión y docencia, además de que la permanencia de los integrantes en la institución fue de un mínimo de dos años de servicio.

Este ambiente en los grupos resultó propicio para indagar las representaciones sociales de la actividad docente siguiendo un método interpretativo con un enfoque procesual (Banchs, 2000),³ que centra la atención en el sujeto a quien se concibe como actor, productor de significados, más que como alguien determinado socialmente.

3 La autora establece dos enfoques metodológicos para abordar las representaciones sociales, uno el estructural y otro el procesual. En esta investigación se empleó el enfoque procesual, si bien se utilizaron las asociaciones libres y la constitución de pares de palabras, técnicas frecuentes en el enfoque estructural. En esta investigación el enfoque estructural sólo se efectuó para identificar los contenidos centrales que manejan los profesores respecto de la actividad docente, con la intención de que dicho contenido permitiera plantear una interrogante en el guión de entrevista que ofreciera la oportunidad a los profesores de profundizar en sus significados.

Para nombrar a cada uno de los grupos de asociados se revisó la información proporcionada en el tercer planteamiento del sociograma. Cabe aclarar que posteriormente se buscó en las asociaciones libres si había algo que los identificara; de igual forma, a través de la información que arrojaron las entrevistas, se averiguó cómo se representaban a sí mismos y cómo los veían los demás, pero también cuál era la esencia de su representación social de la actividad docente, sus significados y sentidos. Así fue como dicho análisis permitió el asignarles un nombre, con la intención de que al escuchar dicha categoría, por sí sola orientara al lector hacia el significado que el grupo le otorga a la actividad docente.⁴

En un segundo momento, con la intención de identificar las representaciones sociales a partir del discurso de los profesores y siguiendo a Abric (2001), se aplicaron técnicas asociativas con la finalidad de ubicar los contenidos centrales que manejaban los grupos en su representación de la actividad docente: las asociaciones libres y la constitución de pares de palabras.

La asociación libre consiste en que “a partir de un término inductor o de una serie de términos, se le pide al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu” (Abric, 2001:59). Este método remitió acceder a los elementos que constituyen el universo semántico e identificar los términos más frecuentes alrededor de los cuales giran las ideas de los actores respecto de la actividad docente.

Se continuó con la técnica de constitución de pares de palabras: a partir de ese corpus de asociaciones libres, se les solicitó que asociaran las palabras para identificar los lazos entre los elementos de la representación. Así, al tener escritas sus asociaciones respecto de la actividad docente, cada profesor ahora tenía la tarea de ir agrupando dos asociaciones, señalar y jerarquizar el par que a su juicio fuera el más importante, proceso que Abric (2001) expresa de la siguiente forma:

4 Los instrumentos se aplicaron con diferentes intenciones: el sociograma para la identificación de los grupos que mantenían una relación de asociados, y las técnicas asociativas y la entrevista para identificar las representaciones sociales. Se considera pertinente aclarar que se intentó efectuar la interpretación de la información como un todo integrado.

que constituyan un conjunto de pares de palabras que les parezcan ir juntas. El análisis de cada par permite especificar el *sentido de los términos* utilizados por el sujeto [...] Además —en la medida que un término puede ser utilizado varias veces— este análisis favorece la identificación de vocablos polarizadores o términos bisagra asociados a múltiples elementos de la representación, que pueden ser los organizadores [...] la lista de los pares, revela el tipo de procedimiento utilizado por el sujeto, es decir el tipo de relaciones que usó para asociar dos términos: similitud del sentido, implicación, contraste, etcétera (Abric, 2001: 64-65).

A partir del análisis se logró identificar la significatividad asociativa a través del término más importante. Las asociaciones se corroboraron mediante la frecuencia más alta del término emitido, la solicitud del señalamiento del término inductor más importante y la constitución de pares de palabras, así como el señalamiento del par primordial.

Una vez que se identificaron los contenidos centrales que cada grupo de profesores por asociación le otorgaba a la actividad, se incluyó una pregunta en la entrevista que profundizara sobre este contenido asociativo. La entrevista fue semiestructurada y se llevó a cabo a partir de un guión que permitiera a los docentes expresar sus pensamientos de manera directa, personal y siempre reflexionando sobre su propio actuar en cuanto a la actividad docente. La estructura del guión consistió en tres apartados en torno a las dimensiones de las representaciones sociales que plantea Moscovici (1979), que son información, campo de representación o imagen y actitud.

Las entrevistas se grabaron. El tiempo de duración fluctuó entre una y tres horas. Se transcribieron de inmediato para recuperar la memoria de corto plazo, además de los datos necesarios del cuaderno de notas. Al tener toda la información, se procedió a sistematizarla, analizarla e interpretarla, lo que posibilitó identificar las representaciones sociales de la actividad docente de cada uno de los grupos de asociados.

CINCO GRUPOS DE ASOCIADOS Y SUS REPRESENTACIONES

Los grupos se dividieron en Administradores, Institucionales, Individualistas, Comprometidos y Políticos. En este proceso se realizó un intento de recuperar la información en su conjunto, en un sentido de búsqueda de la totalidad, articulando las particularidades de los grupos de asociados, los procesos de construcción de significados, los contenidos centrales y la información obtenida a través de la entrevista y el cuestionario.

Se consideró pertinente esquematizar en el cuadro 1 los contenidos centrales de sus asociaciones respecto de la actividad docente, los cuales se recuperarán posteriormente para profundizar en sus significados.

A continuación se despliegan detalladamente las representaciones sociales que construyó cada grupo a partir del desarrollo de los siguientes aspectos: la conformación de cada uno de los grupos, los contenidos centrales emitidos por asociación. En el cuadro 2 se muestra de manera esquemática las representaciones de cada uno de los grupos analizados.

Administradores

Grupo integrado por tres personas cuyas edades fluctúan entre los 40 y 59 años; cuentan con experiencia en el sistema educativo y en la institución donde se efectuó la investigación ya que han laborado de trece a 30 años en ella, de los cuales en promedio 14 se han dedicado a atender las funciones administrativas. Su preparación profesional es de maestros de educación primaria, licenciatura y pasantes de maestría, con tiempo completo (contratación de base o definitiva). Consideran que su relación de amistad se ha dado por compartir el trabajo administrativo, se eligen recíprocamente como amigos, intentan resolver los asuntos laborales juntos y comparten problemáticas personales e institucionales.

Se perciben a sí mismos como personas que conocen a los estudiantes y profesores y por el manejo de los documentos administra-

tivos. Los integrantes de la institución los nombran como “los administradores” y perciben que se apoyan mutuamente en lo administrativo, función que han compartido en por casi una década y media.

CUADRO 1

Contenidos centrales de las asociaciones significativas respecto de la actividad docente

Grupo	Palabras más frecuentes	Palabras clave	Pares de palabras más significativos
Administradores	Conocimiento	Conocimiento	Conocimiento-enseñanza, Conocimiento-conducción
Institucionales	Planeación Contenido científico	Planeación Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Planeación-contenido científico Planeación-preparación Planeación-estrategias
Individualistas	Estrategias Planeación	Formación Educación	Estrategias-perfil de egreso
Comprometidos	Aprendizaje Enseñanza	Aprendizaje	Aprendizaje-enseñanza Aprendizaje-educación Educación-compromiso
Políticos	Política El grupo	Docente como responsable	Política-ascensos

Los integrantes de este grupo también coinciden en ver la actividad docente en dos sentidos: por un lado, como el conocimiento administrativo que los apoya a conocer a los sujetos, clasificarlos y tomar decisiones; por otro, como el dominio del conocimiento disciplinar.

CUADRO 2

Representaciones sociales de la actividad docente

Administradores

Representan la actividad docente como el *conocimiento*, al que le otorgan dos sentidos: el conocimiento disciplinar, con un fin utilitarista, que otorga estatus, y el conocimiento de las personas a partir del manejo de los documentos administrativos, con lo que esta actividad adquiere un significado administrativo

Institucionales

La actividad docente es una tarea *normativa*, una obligación, que se efectúa con apego a los documentos oficiales —el plan institucional, los programas, el plan de curso, entre otros— en donde el conocimiento factual es un eje central que orienta el trabajo docente; se cuida la forma pero no el fondo

Comprometidos

La actividad docente es un *compromiso* con el aprendizaje y la enseñanza; efectuar los procesos didácticos es un goce, es la construcción de una docencia abierta a la comunidad, con programas flexibles que propician la formación de grupos autosuficientes que se apartan del paternalismo y asumen el compromiso de ser una institución de educación superior

Individualistas

La actividad docente es representada como lo *instrumental*, lo que posibilita el logro de bienes personales, por lo que las sesiones de clases se centran en la enseñanza de estrategias que posibiliten al sujeto sobrevivir en el sistema y en la vida; esta actividad es una plataforma de despegue económico, de reconocimiento y un medio para realizar otros estudios

Políticos

La actividad docente significa la participación en las *campañas políticas*, una forma de vida llena de prácticas patrimonialistas, por medio de las cuales se obtienen cambios y beneficios personales y profesionales para los integrantes del grupo; también es la posibilidad de encontrar adeptos para las acciones políticas que emprendan los líderes

Además, la denominación de Administradores también se encuentra relacionada con la representación social que elaboran de la actividad docente y que construyen a partir del sentido común, en donde interviene tanto su situación biográfica como su acervo de conocimiento disponible y las coordenadas de matriz social (Schutz, 1995). Estas últimas se retoman porque los Administradores efectúan una interpretación de primera mano de la actividad docente desde la posición que ocupan.

El grupo emitió 56 términos por asociación libre con la actividad docente; el de mayor frecuencia fue *conocimiento*, que se confirmó como el vocablo más importante en los pares de palabras, en donde lo vinculan con la enseñanza. Este grupo enunció términos que se encuentran relacionados con la función que desempeñan como administradores de los recursos materiales y humanos de la institución y que, por lo tanto, no se encuentran en los demás grupos, tales como *organización, reuniones, cumplimiento, puntualidad, apoyos, anexos, espacios, tecnología, libros*. El último término que expresan es el de *simulación* y hacen referencia a que éste se opone a la actividad docente, pero que, desde su punto de vista, es frecuente en la práctica docente.

El grupo asume que el conocimiento otorga prestigio al que lo posee; es una guía para actuar, da confianza en el hacer porque lo que se conoce se puede transmitir; también orienta hacia los fines de la labor educativa, como se expresa a continuación: “El conocimiento es primordial porque eso le da la confianza al maestro de lo que va a hacer, hacia dónde va, qué es lo que pretende lograr; el conocimiento es básico para la trasmisión” (E-3-A), “El alumno nos mide, sabe y se da cuenta de qué capacidad tiene cada uno” (E-1-A), “Desconocer origina falta de respeto, burlas, abuso” (E-2-A).⁵

A través de la entrevista, el conocimiento adquiere dos vertientes, una disciplinar y otra que hace alusión al conocimiento de las

5 En las claves de identificación la primera letra se refiere al instrumento de donde se recuperó la información, e: entrevista, el número se refiere al integrante del grupo y la letra se refiere al grupo de asociado, A:Administradores, I:Institucionales, In:Individualistas, C:Comprometidos, P:Políticos. Ejemplo de este caso (E-2-A): Entrevista, segundo integrante del grupo de Administradores.

personas. En la disciplinar, desde el punto de vista de los Administradores, tiene una finalidad utilitarista; también lo visualizan como un contenido que tiene que ser transmitido y en donde se establece una relación de poder porque es el docente el portador del conocimiento y éste le otorga estatus.

En este sentido, la forma de ver al conocimiento en la vertiente disciplinar es manejada por Pérez Gómez, dentro de la perspectiva de formación del profesorado que denomina *académica con un enfoque enciclopédico* como se plantea a continuación: “El conocimiento del profesor/a se concibe más bien como una acumulación de los productos de la ciencia y de la cultura, que como la comprensión racional de los procesos de investigación, y su tarea docente como la exposición clara y ordenada de los componentes fundamentales de las disciplinas del saber” (Pérez, 2000: 400).

En la vertiente del conocimiento de las personas, el grupo considera que se puede conocer a profesores y estudiantes a partir de las tareas que el grupo desempeña en la función de administrativa en lo que les corresponde hacer y hacen como administradores. Desde su punto de vista, esa actividad es la revisión de los documentos administrativos (los papeles donde se registran oficialmente las calificaciones y asistencias, entre otros). Asimismo, el conocimiento de los maestros lo adquieren a través de los comentarios que los estudiantes hacen acerca de la labor de los profesores, cuando van a efectuar algún trámite administrativo. Así la representación social de la actividad docente de los administradores es el conocimiento, bifurcado en dos sentidos: el conocimiento disciplinar con un fin utilitarista, que otorga estatus y el conocimiento que se tiene de las personas a partir del manejo de los documentos administrativos; ambos conocimientos los utilizan en la toma de decisiones y se encuentran permeados de su experiencia en la función administrativa.

En el proceso de elaboración de su representación se encuentra presente un sentido administrativo, que construyeron desde el lugar que ocupan en esa función. El compartir las funciones administrativas por un espacio prolongado ha influido en su manera de pensar la actividad docente, porque la ven como la administración del conocimiento. Coinciden entonces en que “el lugar que mi cuerpo

ocupa dentro del mundo, mi aquí actual, es un punto de partida desde el cual me oriento en el espacio” (Schutz, 1995: 19) y desde ese lugar —en este caso, como actores que se desempeñan en funciones administrativas— ubican y organizan lo que ocurre a su alrededor y construyen su realidad a partir de su mundo intersubjetivo.

Institucionales

Este grupo está conformado por siete integrantes, cuyas edades se encuentran entre 41 y 61 años; en cuanto a los años de servicio en el sistema educativo se encuentran en el rango de 20 a 40 años, de los cuales han laborado siete a 29 años en la institución donde se realizó la investigación, en diferentes funciones. Su preparación profesional es de profesores de educación primaria y pasantes de maestría, todos con tiempo completo (contratación de base o definitiva), y actualmente se encuentran dirigiendo los distintos departamentos de la institución.

Además, a partir de la información recuperada se detectó que integran un equipo que se ayuda en las tareas laborales, se reúnen con anticipación si hay que tomar una decisión, se ponen de acuerdo para diseñar alternativas para que sus ideas sean aceptadas (“ganar”), si un miembro del grupo se ve amenazado lo protegen, aun cuando estén conscientes de que no tiene la razón.

Los miembros de este grupo se consideran a sí mismos como personas con responsabilidad y compromiso y que conocen perfectamente el funcionamiento de la institución; asumen una actitud de insistencia y exigencia constante en que para cualquier problemática se acate lo que establecen las normas. Algunos compañeros perciben el siguiente comportamiento del grupo: “como si ellos representaran a la institución y tuvieran que hacer cumplir la normatividad”. Así, los ven como un círculo muy cerrado, un grupo que se alinea a las propuestas educativas oficiales y que procura estar siempre cerca de las autoridades educativas.

La denominación que se le otorgó para esta investigación, Institucionales, se debió a su forma de ser: asumir posturas oficialistas,

acatar e inducir a los demás a seguir las disposiciones que vienen en línea vertical, “se tiene que acatar la norma” (E-3-1); además también por sus actitudes, en cuanto al trato prepotente hacia los que no pertenecen a su equipo, y a que emplean una comunicación parcializada donde intentan conservar su estatus.

A partir de la técnica de asociación libre el grupo de los Institucionales enunció 69 términos, de los cuales *planeación* y *contenido científico* constituyen los de mayor frecuencia; *planeación* se confirma como la palabra más importante, que se relaciona con las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. En los pares de palabras se vincula *planeación*, con *contenido científico*, *preparación* y *estrategias*.

Con la entrevista, se corrobora que para el grupo la *planeación* es una guía de la actividad docente y el *contenido científico* orienta el trabajo, pero también conviene resaltar que dicho contenido se reduce al uso de vocablos técnicos, como lo manifiestan los siguientes testimonios:

Primero planear, es eso indudablemente lo que primerito tiene uno que hacer, planear tus acciones para poder desarrollar la actividad docente y el contenido científico es la base. Incluso ése es mi problema con la revisión de planes, en la revisión de la práctica, les solicito contenido científico, porque de alguna manera ellos tienen que usar los vocablos técnicos [...], les pido que elaboren un como diccionario, me encuentro con la disyuntiva de mis compañeros que si yo quiero se los pida y si no, pues no, que para otros profesores no es importante y yo recuerdo, que aun así, como docente de 28 años de servicio, hago mis anotaciones del contenido científico porque de no hacerlo así, yo no llevaría ninguna base (E-5-1).

Con este testimonio se desea enfatizar que los elementos fundamentales de la representación social de la actividad docente, para los actores de este grupo, consiste en la planeación, el apego a los planes y programas, así como el memorizar los tecnicismos de la disciplina. A partir de lo analizado se ubicó su representación social, la cual tiene las siguientes características:

Los Institucionales representaron la actividad docente como una tarea y una obligación, en la que hay que hacer cumplir la norma,

cuyo fundamento son los documentos oficiales, que dictan todas las actividades por realizar.

En su representación, un eje central de la práctica docente lo constituyó el conocimiento memorístico, así como cuidar que se acaten las normas referidas a la reproducción del plan y programas de las asignaturas, la apariencia física, las actitudes de sumisión y el cuidado de la forma.

En el proceso de construcción de su representación de la actividad docente se identificó un sentido normativo, el apego a los documentos oficiales, la aceptación de lo institucional, el “deber ser” por lo que su manera de pensar y actuar se rige por las normas oficiales, aun cuando éstas no respondan a las necesidades e intereses de los sujetos, ocasionando algunas veces una relación tensa que los demás identificaron como autoritaria. Otra de las preocupaciones del grupo es contar con más integrantes que le posibiliten la aceptación y el vínculo con las autoridades educativas.

Individualistas

Este grupo está conformado por tres integrantes, de entre 39 y 47 años de edad, con 18 a 28 años de servicio y que han laborado en la institución de trece a 18 años; ocupan cargos secundarios, sus nombramientos son de tiempo completo (contratación de base o definitiva). En cuanto a su preparación profesional cuentan con especialización y pasantía de maestría.

Entre las particularidades del grupo están que su ingreso al magisterio estuvo permeado por dos factores: la influencia de la familia y de los amigos al iniciarlos en la docencia, y también se distinguen por su camaradería recíproca y sus relaciones de amistad.

Dos integrantes se preocupan por tomar cursos que les apoyen en sus proyectos personales, que no se encuentran relacionados con su labor educativa; siempre han buscado otros ingresos para su familia, comparten el asistir a cursos internos o externos que apoyen sus proyectos particulares, que no están vinculados con la función académica. La preocupación por sus asuntos personales está pre-

sente en los significados que le atribuyen a la actividad docente, al representársela como las estrategias para sobrevivir en el sistema.

Se perciben a sí mismos como personas que tienen que resolver sus problemáticas personales, como lo económico, lo familiar y sus anhelos en sus proyectos futuros, que tampoco se encuentran relacionados con la docencia.

Sus compañeros de la institución los denominaron Individualistas o personales porque perciben que se preocupan más por sus asuntos particulares que por los de la escuela, y opinan que algunos de los integrantes de este grupo simulan que trabajan y se ausentan de la escuela, al parecer sin una razón justificada. Asimismo, reconocen que el grupo tiene ideas independientes y que su resistencia al trabajo institucional se debe a que les imponen las actividades; porque cuando se les da libertad y toman en cuenta su opinión rinden más en el trabajo.

El nombre de este grupo se eligió inicialmente a partir de la información analizada en el sociograma; pero también de la información proporcionada por la entrevista, donde manifestaron una preocupación por resolver sus asuntos particulares a través de la actividad docente.

Mediante la técnica de asociación libre, el grupo emitió 101 términos, de los cuales el de mayor frecuencia fue *estrategias*, y muy cercano a éste se encuentra *planeación*; como los términos más importantes, enunciaron *formación educativa* y en los pares de palabras, *perfil de egreso* integrado a *estrategias*.

Por medio de la entrevista se ubicó que para los Individualistas la actividad docente tiene un sentido relacionado con las estrategias. Éstas son su esencia y su médula, como se expresa en los siguientes testimonios:

Son prioritarias, digamos que la parte medular, sin estrategias es como un concierto pero sin director, podríamos decirlo, las estrategias nos van a permitir desarrollar de manera sistemática toda la labor docente en una clase, sin estrategias definitivamente estaríamos perdidos, improvisando, pero las estrategias también nos sirven para subsistir en el sistema y hay que enseñarlas a los alumnos para que no se frustren (E-2-IN).

El trabajo al interior del aula, el trabajo académico, las estrategias de enseñar, las estrategias de que aprendan mis alumnos y eso sería como la esencia la parte más importante, y la segunda parte la formación integral del estudiante, tu formación, que te estés constantemente preparando para no quedarte, tengas la forma de sobrevivir con tus compañeros, llevarte bien, me refiero a las políticas educativas, cómo el sistema te maneja ciertas estrategias de acción de manera general y el que las tengas que entender para que puedas sobrevivir en el sistema y no sufras, que les enseñes esas estrategias a los alumnos, que no los frustres, que los orientes que eso se da en las políticas educativas y que lo tienes que sobrellevar y a lo mejor hasta vivir en y con éstas (E-I-IN).

El grupo tiene dos tipos de estrategias, la instrumental y la metacognitiva. La instrumental considera a las estrategias, en su actuar docente y en su forma de vida en general, como instrumentos, actividades, técnicas, medios y procedimientos metodológicos por medio de los cuales se logra que la clase cautiva, seduzca e interese al estudiante, además de considerar que la actividad docente también puede ser un medio para satisfacer sus anhelos personales.

En la estrategia metacognitiva se visualiza a las estrategias como todo un proceso de reflexión que permite a los docentes y estudiantes de la licenciatura revisar sus aprendizajes, en el afán de una formación integral y cuya visión trasciende el espacio del aula, de la institución, en búsqueda del logro de sus expectativas.

Así se podría decir que el grupo de los Individualistas tiene la siguiente representación social de la actividad docente: una estrategia —concebida desde una postura instrumental— como un medio que facilita el trabajo en la práctica docente y un apoyo para sobrevivir en el sistema. Los integrantes de este grupo construyeron significados a partir de sus necesidades particulares, donde el elemento principal fue el factor económico, por lo que la actividad docente constituyó un medio y trampolín para obtener beneficios.

El proceso de elaboración de su representación estuvo impregnado de su deseo de que la actividad docente les sirva como una plataforma para resolver sus asuntos de índole personal, por eso le otorgan el significado de ser una estrategia.

Comprometidos

Este grupo está integrado por tres docentes cuyas edades fluctúan entre los 37 y los 62 años; tienen de 15 a 42 años de laborar para el sistema educativo y en la institución entre diez y 21 años; sus horas están asignadas, mayoritariamente, a dar clases, sus nombramientos son de tiempo completo (contratación de base o definitiva), su preparación profesional es de licenciatura y pasante de maestría.

El grupo destaca por las siguientes características: su interés por actualizarse y su espíritu autodidacto; algunos de sus miembros han participado en congresos con ponencias y en coautoría de un libro; además, por sus expectativas de estudiar un doctorado y actualizarse por su cuenta, pero fuera de la institución porque consideran que en ésta no existe el compromiso por prepararse profesionalmente y menos el hábito de la lectura, que consideran indispensable para la formación de los sujetos.

Por su interés en su intervención docente emplean procesadores de textos, correo electrónico, internet (para fortalecer alguna temática y para elaborar diseños de presentaciones), audiocintas y discos compactos; también hacen uso de la sala audiovisual, del centro comunitario, del aula a distancia y del centro documental, este último para consultas y en menor medida para pedir préstamos de libros; además, su gusto por la lectura es evidente: leen revistas, noticias, cuestiones sobre ciencia y tecnología, novelas, periódicos (como *Monitor* y *La Jornada*); en segundo lugar, leen sobre la asignatura.

Se perciben a sí mismos como personas interesadas en su formación y en la de los estudiantes. Los profesores los miran como personas comprometidas con su trabajo académico y, por los comentarios de los estudiantes, ven a este grupo como personas responsables y comprometidas, con las que se puede dialogar.

Este grupo se denominó así, Comprometidos, debido a que la mayoría de los compañeros profesores los consideran dedicados con su trabajo académico, responsables y los más involucrados en la formación de los estudiantes, con quienes se identifican y platican constantemente. Además dentro de sus acciones destacan que acuden fre-

cuentemente a la biblioteca, dialogan sobre aspectos académicos o culturales y organizan proyectos educativos.

A través de la técnica asociativa el grupo emitió 48 términos, los de mayor frecuencia fueron *aprendizaje* y *enseñanza*; el primero se ve reforzado en el vocablo más importante y en los pares de palabras, vinculado con *enseñanza* y *educación*; en un segundo nivel se encuentra *educación* y *compromiso*. Entre algunos términos que enuncian distintos a los otros grupos se encuentran *catedrático*, *libertad* y *práctica frente a grupo*. Esto los distingue como grupo, por su interés en formarse en la cátedra, porque la docencia en el aula es algo que les agrada, en donde propician la reflexión y la libertad; por último, a la actividad docente unen por contraste el término *castigo*, con el que no están de acuerdo.

Por medio de la información proporcionada en la entrevista se profundizó en la asociación que emiten de la actividad docente con el aprendizaje y enseñanza, considerando que en la docencia éstos son dos procesos que no se pueden separar y que son la razón de ser de esta profesión y del ser humano, como se expresa en el siguiente testimonio:

Van juntos el aprendizaje y la enseñanza, no podría decir que primero es uno y después el otro [...] No podríamos decir que los alumnos primero aprenden cierta disciplina y después van a enseñarla, ¡no!, van juntos; un texto te enseña cómo está estructurado y argumentado y aprendes, cuando vas a un grupo, estás enseñando y aprendiendo, en las prácticas supuestamente enseñas, pero al mismo tiempo aprendes, yo digo que son términos que no están separados, no es primero uno y luego el otro, van juntos siempre [...] Son importantes, sin eso no existiría la docencia, qué razón tendría la docencia, qué razón tendría un docente si no enseña, pregúntale a un alumno y dice no me enseña, es que no aprendo nada, para qué está esa figura, entonces no tendría razón la docencia (E-I-C).

Una manera de expresar esta representación social de la actividad docente es la siguiente: los Comprometidos representan la actividad docente como el compromiso con la enseñanza y el aprendizaje y centran su representación social en el interés que manifiestan por el aspecto académico, cuyo contenido central es el

aprendizaje; en la práctica docente se encuentra presente el compromiso con la formación de los estudiantes, formarlos con criterios propios, por lo que pugnan por trabajar con el aprendizaje grupal, construir grupos autosuficientes, una docencia abierta a la comunidad y con programas flexibles. Interactúan con los demás compañeros y profesores a partir del aspecto académico y mantienen una relación estrecha y afectuosa con los estudiantes.

En el proceso de identificación de su representación social de la actividad docente se encontró reiteradamente el compromiso con su profesión, por generar una vida académica en la institución, anhelo que puede atribuirse al deseo inicial de estudiar para profesores y haber contado con experiencias diversas de formación en otros sistemas de educación superior.

En este sentido, su representación social mantiene un vínculo con la perspectiva de formación de profesores desde la reflexión en la práctica para la reconstrucción social, en donde el profesor es considerado como:

Un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo (Pérez, 2000: 422).

Políticos

Este grupo está conformado por tres personas, cuyas edades fluctúan entre los 40 y los 45 años; el tiempo que han prestado sus servicios al sistema educativo se encuentra entre los 18 y los 24 años; dos de ellas se incorporaron a la institución de manera reciente, la otra persona tiene 21 años ahí. Su preparación profesional es de profesor de educación primaria, pasantía en maestría y haber iniciado un doctorado.

El grupo comparte que ninguno de ellos aspiraba a ser profesor, también que en sus experiencias de vida han contado con el apoyo

de otras personas —como funcionarios educativos o involucrados en asuntos políticos— para su ingreso a la institución, cambios de adscripción y ascensos.

Como grupo los une su participación en las actividades de corte político para apoyar al Partido Revolucionario Institucional (PRI), por lo cual mantienen un vínculo cercano con las autoridades educativas, se reúnen generalmente para comentar sobre sus tareas políticas y acuden a las reuniones que convocan las autoridades educativas involucradas en dichas actividades de campaña a favor de ese partido.

Se perciben a sí mismos como personas que deberían estar en los cargos de poder para continuar ascendiendo y apoyar a los compañeros que participan con ellos en las campañas políticas. Los compañeros los ven como personas que carecen de visión institucional y educativa, que se alejan de las actividades docentes y sus problemáticas, y dan la impresión de que no les interesa lo que sucede en la escuela porque su preocupación son los asuntos políticos.

Se les denominó Políticos debido a que los integrantes de la institución consideran que mantienen buenas relaciones con las autoridades educativas estatales (de quienes, a su juicio, reciben protección). Además, por sus historias de vida en donde han estado presentes algunas actividades de la política (como su participación en las campañas para la elección de gobernadores, entre otras) para sus ascensos laborales y el que reiteradamente vinculan la actividad docente con la política.

En su asociación con la actividad docente este grupo expresó 96 términos; el de mayor frecuencia fue *política* y en un segundo nivel el de *grupo* (en la información proporcionada en las entrevistas al emitir el término *grupo*, se refieren al grupo que ellos integran como profesores, a sus compañeros con los que mantienen una relación cercana por sus intereses políticos). El término más importante fue *docente como responsable* (centran la responsabilidad de la formación de licenciados en el docente que está como profesor en el aula) y en los pares de palabras *política* y *ascensos*.

La asociación significativa con la actividad docente que efectuó este grupo está relacionada con su participación en actividades de

corte político; es decir, su preocupación la centran en conocer qué está sucediendo con estos asuntos, en analizar los planes de las campañas. Consideran que la opinión que los padres de familia tienen del maestro está manipulada por los intereses políticos, a través de los medios masivos de comunicación; además, que las políticas educativas estatales e institucionales no son equitativas por lo que favorecen a algunos y a otros no, como se plantea en este testimonio:

Por un lado nosotros no somos tan compactos como maestros y por el otro la visión de los padres que también están influenciados por esa manipulación de los medios de comunicación por los intereses políticos, entonces hay una ruptura muy fuerte, que no del todo somos responsables, yo considero que existimos docentes que sí estamos entregados a nuestra misión, pero no es el grueso, la gran mayoría está con esa ruptura y entonces estamos con una imagen deteriorada. Pienso a lo mejor soy utópica, pero siento que podemos rescatar nuestra postura con trabajo, con dedicación, con buscar que seamos humanos y que veamos a los alumnos y a los padres como humanos y que podamos valorar nuestros logros y defectos o nuestras situaciones difíciles, además las políticas estatales no son equitativas, a unos los apoyan y a otros no, entonces por qué no usar la política (E-3-P).

Ese sentido utilitarista que le atribuyen a su injerencia en actividades de corte político se encuentra también en su representación de la actividad docente, ya que ésta les permite ser el medio para realizarlas y a la vez el apoyo que otorgan será recompensado con su permanencia, ascensos u otras expectativas dentro de la docencia. A continuación se presenta una manera de enunciar la representación social de la actividad docente que construyó este grupo.

Los Políticos representan la actividad docente como una actividad política, que constituye para ellos una forma de vida llena de prácticas patrimonialistas,⁶ por medio de las cuales han obtenido

6 La categoría de prácticas patrimonialistas fue creada por Zabludovsky (1993). Se le atribuye a las acciones en las cuales el que sustenta el poder otorga prebendas a sus subordinados, generalmente por su fidelidad, como expresó Weber (1997:20): "En el pasado, las remuneraciones típicas con que los príncipes, conquistadores o jefes de partidos triunfantes premiaron

cambios de adscripción, incremento de horas, ascensos, puestos claves y ayuda para los compañeros de su grupo.

En el proceso de construcción de su representación se encontró presente cómo el vivir de la política ha constituido una forma de ser de sus integrantes a lo largo de sus biografías personales, y no el vivir para la política; por ejemplo, en las prácticas escolares consideraron que es fundamental revisar los planes de campañas políticas, interactuar con las autoridades educativas de alto rango para conseguir influencias y obtener adeptos para su grupo.

Esta forma de representarse la actividad docente, siguiendo los planteamientos de Weber, se podría expresar así: se vive *de* la docencia, como se plantea en la siguiente cita en donde se contrastan dos formas distintas:

Hay dos formas de hacer de la política una profesión. O se vive para la política o se vive de la política. Quien vive para la política hace “de ello su vida” en un sentido íntimo; [...] alimenta su equilibrio y su tranquilidad con la conciencia de haberle dado un sentido a su vida, poniéndola al servicio de “algo”. [en cambio] el que vive “de” la política como profesión trata de hacer de ella una fuente duradera de ingresos [...] (Weber, 1997: 17-19).

Características comunes

Es pertinente señalar que durante el desarrollo de la identificación de las representaciones sociales de la actividad docente en los grupos de asociados se requirió identificar características y procesos comunes que estuvieron presentes en la construcción de los significados que estos grupos le otorgan a dicha actividad. Entre éstos se ubican los siguientes:

a sus seguidores fueron los feudos, las donaciones de tierras, las prebendas de todo género y más tarde con el desarrollo de la economía monetaria, las gratificaciones especiales. Lo que los jefes de partido dan hoy como pago de servicios leales son cargos de todo género en partidos, periódicos, hermandades, cajas de Seguro Social y organismos municipales o estatales”.

- a) La permanencia prolongada en una función. Otorga elementos para que se le atribuya un determinado significado, porque lo que hacen a diario los sujetos va moldeando su forma de pensar; un ejemplo es que para los Administradores —quienes se han dedicado un tiempo prolongado a esa función— la actividad docente tiene un sentido administrativo.
- b) La influencia de las instituciones en las prácticas de los sujetos y el respeto a lo instituido. Está presente en la construcción de representaciones sociales de los Institucionales: el apego a lo institucional hace que tome un sendero normativo y rígido.
- c) Las carencias económicas y el impacto del mundo materialista. Están presentes en las representaciones sociales de los Individualistas, cuya preocupación por los asuntos personales de índole económica y familiar provoca que busquen en la actividad docente un medio para resolverlos.
- d) Las historias de vida. Un ejemplo lo constituye los Comprometidos, quienes desde muy jóvenes deseaban ser profesores y ahora es su pasión; además, se esfuerzan por formarse permanentemente, ya sea de manera institucionalizada o autodidacta. Estas características se encuentran latentes en la representación que construye este grupo, lo que les permitió otorgarle un sentido de compromiso a la actividad docente.
- e) Estilo de vida en donde se pueden obtener beneficios. La relación con los que sustentan el poder o están inmersos en asuntos políticos ocasiona que el grupo de los Políticos otorguen un significado político a la actividad docente.

SIGNIFICADOS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Conocer las representaciones sociales que construyeron los grupos de asociados podría brindar elementos para comprender las dinámicas que se generan en la institución, en donde se entablan pactos y debates en torno a algunos significados. Pues bien, aunque los grupos de profesores otorgan significados diferentes a la actividad

docente, también se encontraron algunos que comparten entre sí como veremos en seguida.

Significados comunes: apego a los bienes monetarios

El apego a los bienes monetarios se encontró en las representaciones sociales de tres grupos. Es un significado que propicia la integración de sus miembros en algunas circunstancias cotidianas escolares. Así, comparten el concebir la actividad docente como un medio para obtener ingresos económicos; este significado está presente en su incorporación a la profesión, en su permanencia y además la trasciende, como se plantea a continuación.

Ingreso a la profesión

Los siguientes testimonios dan cuenta de cómo se ha generado un proceso de mercantilización de la profesión, pues se le mira como una fuente de ingresos que satisface una necesidad económica, lo cual se encuentra presente desde la incorporación de los actores al campo laboral:

Cuando a mí me colocaron en esta escuela nunca pensaron que yo tenía la preparación, nunca lo vieron, no, no, fue una cuestión política, etcétera, un estira y afloja entre el sindicato y el gobierno, es todo [...] se debería lazar una convocatoria [...] perdón por lo que voy a decir, el amiguismo, el compadrazgo debe dejarse a un lado [...] mucha gente llegó por esas cuestiones, por apoyar políticamente a un partido, no sé, ese tipo de situaciones, bueno la intención es tener un mejor sueldo (E-I-P).

Cuando llegué fue por cuestiones de dinero, estaba trabajando [...] me ofrecieron tres horas [...] y al siguiente semestre me propusieron ser tiempo completo (E-5-I).

Permanencia

Este apego a lo económico continúa presente, en su ejercicio laboral, como atadura o como motor para permanecer en la profesión, como se expresa en sus testimonios:

Permanezco en el magisterio por tres cuestiones básicas, primero, que hay necesidad, nadie está por deleite; segundo, le agarré el gusto a la docencia; tercera, el hecho de que me permite con mayor amplitud el contacto con mucha gente, permanezco aquí por la seguridad laboral, la comodidad que da el ejercicio de esta profesión [...] me significa simple y sencillamente una forma de subsistir agradablemente [ríe] porque me ayuda a vivir, a tener recursos para comer, lo económico, pero me agrada y eso es importante desde mi punto de vista (E-2-I).

La actividad docente, ha sido mi plataforma de despegue económico, definitivamente, si no hubiera sido por la docencia, pero ahí hay que poner un poco de inteligencia, para decir cómo voy a emplear lo que me ha dado de sueldo y emprender otros negocios, ha sido motivo de reflexión, de conocerme (E-2-IN).

Jubilación

El apego a lo económico trasciende el ingreso y la permanencia y coloca al sujeto en lo que será su futuro, en el momento en que decida dejar de ejercer la docencia. En dicho futuro también se encuentra este apego a lo económico, como lo plantean estos testimonios: “estoy pensando estar jubilada, estar vigilando la formación de los hijos y continuar con un buen negocio que según mi opinión me está redituando, dedicarle más tiempo y espero que eso nos marque una buena pauta económica” (E-1-I).

Este aspecto estuvo presente en el discurso de los actores, desde el ingreso hasta la jubilación, y fue enunciado reiteradamente con expresiones como la profesión en cuanto oportunidad de tener un

salario fijo, como estrategia⁷ para obtenerlo. Por lo tanto la actividad docente se ve como una alternativa para emprender proyectos lucrativos, que ayuden a resolver sus problemas personales, económicos, de estabilidad laboral y ascensos en los cargos públicos. En algunos casos esto implica el tener que demostrar lealtad al jefe y actuar conforme a lo que se solicite. Tal poder de dominación es planteado por Zabludovsky (1993) como práctica patrimonialista.⁸

Significados diferentes

El apego a los bienes monetarios no es compartido por todos los grupos, lo que hace que se viva un ambiente dividido y de debate. Esto ocasiona que los grupos se encuentren alejados unos de otros y se atomicen sus prácticas. Entre estos significados diferentes se encuentran el apego a las normas institucionales, la adhesión a los procesos administrativos y la preocupación académica en el proceso de formación de los sujetos, como se aborda a continuación.

Apego a las normas institucionales

Un grupo maneja este significado, con expresiones diversas, entre las que se encuentra: “tiene que ser en apego a los documentos que nos rigen” (E-I-I), además al considerar que la actividad docente es un medio de tener estatus, “autoridad y de hacer valer la norma”, el

7 Cabe recordar que el término *estrategias* es el contenido central que construyó un grupo respecto de la actividad docente.

8 Zabludovsky, siguiendo los planteamientos de Weber, bosqueja que aun cuando en México se habla de un proceso de modernización política y que se intenta superar actitudes patrimonialistas, en la realidad estas prácticas se siguen viviendo, como se expresa a continuación: “A pesar de que por su formación profesional especializada, por sus proyectos económicos y por sus discursos los miembros del gabinete han sido considerados como representantes de una nueva tecnocracia que tiende a desplazar a los viejos estamentos burocráticos, en la realidad en muchos sentidos aún actúa como una tecnocracia patrimonial que persiste en el ejercicio de su función administrativa defendiendo los privilegios obtenidos por la centralización y el autoritarismo del sistema [...], dominación tradicional, secuencia de costumbres y creencias en las tradiciones, etcétera” (1993: 177).

“deber ser”. Así los actores de este grupo, se envisten como portadores de la parte oficial o institucional, asumiéndose como responsables de hacer cumplir la norma, como se plantea a continuación:

Yo les digo que mi programa no la marca y no la hemos realizado, la verdad [...] Es difícil hacerle cambios a la actividad docente [...], ya están elaborados los programas, los planes, lo importante es saber llevarlos, entonces, yo pienso que no le podría hacer ningún cambio a la actividad docente (E-3-I).

Yo trabajo con una intención determinada, que es la que me marca un currículo a partir de un plan de estudios y éste se consolida a través de los programas [...] y me permite definir lo que es para nosotros el trabajo docente. (E-1-I).

El documento que rige las academias es muy claro, le da autonomía al grupo, nada más vigila que realicen las actividades que les competen, que les está indicando el documento mismo, no se deben descuidar las actividades que señala (E-1-I).

Adhesión a los procesos administrativos

Uno de los grupos se adhiere a significados administrativos, principalmente por su permanencia prolongada en esa función. De esta forma, la actividad docente consistió en la administración del conocimiento que sus miembros tienen de los sujetos, a partir del manejo de los documentos administrativos. Esta visión de la actividad docente los hace entrar en debate con sus compañeros cuando existe algún conflicto en donde ellos se apoyan para intervenir con base en su visión administrativa.

Un ejemplo son los conflictos en torno a las calificaciones de los estudiantes como se expresa a continuación: “Intervengo cuando hay una problemática con el alumno, llevó el kárdex [...], los maestros somos tan paternalistas, pero cuando ya les dices: es un alumno que durante todos los semestres [...] ha estado reprobando constantemente” (E-2-A). Los argumentos que ofrecen pueden continuar, pero siempre a partir del significado administrativo que para ellos tiene la actividad docente:

Tengo más contacto con ellos, los demás profesores siento que lo tienen de manera parcial y yo tengo trato continuo con ellos [...] a mí ya no me van a engañar, porque sé que son los últimos en inscribirse o que reprueban, yo ya los conozco a diferencia de los otros, desde su puntualidad, responsabilidad y malos hábitos (E-2-A).

En este semestre se dieron las diagonales, es el nada, el nulo, dicen que el error está en el alumno, creo que eso se debe de analizar, porque si en un grupo de treinta, son veinte alumnos los que tienen diagonal, ¿de quién es el problema?, eso no lo ven, lo marcan como que el maestro está cubriendo lo que le corresponde académicamente, los alumnos no; entonces le ponen la diagonal, ahí no son paternalistas son drásticos, hay que analizarlo académicamente, porque entonces, ¿qué pasó durante todo el bimestre? Esa información me la da la parte administrativa. Otro caso extremista, cuando los cuadros se llenan con puro diez, no es una manera de evaluar académicamente como corresponde, el maestro que es razonable tiene altas y bajas (E-2-A).

En la representación social de este grupo, el conocimiento es uno de los contenidos centrales, escindido en dos vertientes: la primera es la disciplinar, en donde ellos como administradores tienen que resolver algunos conflictos: “He tenido casos que no los dejan ni terminar el curso, origina muchos problemas la falta de conocimientos” (E-1-A); la segunda los acerca a saber cómo son las personas, conocimiento adquirido por medio de los documentos administrativos que utilizan para clasificar y distribuir a los sujetos: “Al elaborar la planta de catedráticos y en los estudiantes para saber cuáles son los estudiantes que no dan problemas y los que sí” (E-1-A).

Preocupación académica por el proceso de formación de los sujetos

Otro de los grupos concibe la actividad docente como una práctica profesional abierta a la comunidad y en donde se requiere que el profesor asuma que los programas de estudio tendrían que ser flexi-

bles. Centran su representación social en la formación de los sujetos y sus aprendizajes, como se expresa en este testimonio:

Podemos tener muchas cosas y pertenencias, pero aquí se van a quedar y yo pienso que el aprendizaje y sus consecuencias es lo único que nos vamos a llevar, entonces, vamos a trabajarle, no sé si habrá otras vidas pero ésta es muy emocionante, por eso el aprendizaje es algo importante (E-I-C).⁹

Los integrantes manifiestan por medio de su discurso el llevar a cabo una constante vida académica y reconocen el trabajo de los integrantes de su grupo.

Reiterando las diferencias, la representación social de los Comprometidos se apartó de las de los otros grupos, que continúan concibiendo a la actividad docente con una postura tradicionalista, academicista, administrativa, técnica, utilitarista y llena de prácticas patrimonialistas, que fomentan la cosificación del sujeto, la reproducción mecánica del trabajo docente y del sistema capitalista. Si se tuviera que plantear un ideal de la actividad docente, la de este grupo se acercaría a él, ya que posee un tinte reflexivo y libertario en torno a la actividad docente y cuyo estilo de enseñanza estuvo centrado en el aprendizaje y el estudiante, contenidos que se plasman a continuación:

Nuestra actividad es compromiso y debe de tener una fuerte carga de responsabilidad, esto lo descubrí con Paulo Freire: la educación es un acto de libertad. En los noticieros, ante las lluvias, ante los terremotos, una cosa es que nos ganen las emociones y otra cosa que no sepamos cómo manejarnos [...] Necesitamos gente libre, independiente, que no sea explotada, no necesariamente tenemos que llegar a una revolución

9 El testimonio es de una profesora cuya imagen, según sus compañeros de grupo, es de una persona comprometida con el trabajo académico, que mantiene una buena relación con los estudiantes, propicia que se involucren en sus procesos de aprendizaje; cuenta con 42 años de servicio, egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y con licenciatura de la Universidad Panamericana, labora 21 horas clase y que por lo regular otorga más de ese tiempo a la institución, frecuentemente se le localiza en la biblioteca escolar y ha sido profesora en diversos diplomados que ofrece la institución a los maestros de educación básica en el área de español.

en las armas, los que van a morir son los mismos, la depuración de los pobres, los de la clase media se tapan con las arañas para que no les toque y los de la clase alta ya desde cuándo se fueron al extranjero, yo pienso que nosotros podemos a través de nuestro trabajo, así como el médico nos va ayudar a conservar nuestra salud, nosotros podemos ayudar a conservar su integridad y hacerle saber que es valioso (E-1-C).

Al abrir los horizontes de los estudiantes, entienden que no tienen que ser dependientes del maestro, la dependencia también hay que romperla en ellos, les digo, tienen sus programas, vamos a pensar que hoy no vine, yo les garantizo que estarían comiendo tamales, atoles en la calle, jugando y nada más uno iría a la biblioteca o audiovisual; a la escuela vienen ustedes con la mentalidad de los de secundaria, que se viene a ver a los cuates, ustedes, van a ser interventores en la vida ajena y si el maestro fulano no llegó y si el otro está enamorado y si el otro se desmayó, ustedes tienen que sacar su tema, tienen su agenda, pueden ser capaces de hacerla en cualquier asignatura, ser autosuficientes, y esto que voy a expresar me haría muy impopular entre mis compañeros, con grupos autosuficientes los maestros nos enderezaríamos (E-1-C).

Me gustan los grupos, formar equipos, de pronto tengo un equipo, otro equipo, cinco equipos, cada uno va a nombrar un representante, sistematizar y presentar y argumentar su temática durante cinco minutos [...] los demás se fijan qué es lo que se está exponiendo, después de ese tiempo, los reintegro a los equipos y entonces empiezan, que te faltó esto, que argumenta con esto y es así; eso me divierte, yo disfruto mucho esa parte, disfruto hacer el análisis de algo que los otros no podían ver, disfruto que los otros socialicen la información y vayan trabajando el conocimiento, eso me agrada (E-2-C).

Su interés y preocupación por la formación es evidente en su representación social de la actividad docente, cuando manifiestan que desean continuar formándose, y en la búsqueda de contribuir a formar estudiantes autosuficientes, con criterios propios, reflexivos sobre su práctica y que intenten acercarse hacia una reconstrucción social.

La representación social de este grupo, tomando en cuenta las similitudes y las diferencias, se apartó de las de los otros grupos que

continúan con un modelo de enseñanza y aprendizaje reproducionista, ya que este grupo manejó un modelo centrado en el aprendizaje y el estudiante, con la intención de formar sujetos autosuficientes, con criterios propios, que reflexionen sobre su práctica y logren una reconstrucción social. Así, su discurso se caracterizó por una actividad docente abierta a la comunidad y con programas flexibles.

CONSIDERACIONES FINALES

Consideramos que es necesaria una gestión escolar que ponga en el centro de la discusión la complejidad de la actividad docente, para analizar estos significados que los sujetos conformados en grupos le atribuyen a tal actividad, los procesos por medio de los cuales se construyeron estos significados y las repercusiones que tienen en la vida cotidiana escolar. Conocer las representaciones sociales de los grupos es necesario en las instituciones educativas, ya que “El estudio de las representaciones sociales permite indagar sobre las visiones del mundo, posibilita la identificación de saberes elaborados en común, así como las posturas y acciones de los individuos” (Gutiérrez y Campos, 2008:84); en sí son guías para la acción.

Además, los procesos de construcción de las representaciones sociales de la actividad docente dan cuenta de las visiones subjetivas de los actores que se integran en grupos de asociados donde comparten significados; éstos a partir de sus interacciones, recrearon las informaciones que recibieron, elaboraron significados que les fueron afines a sus integrantes, que encontraban puntos de unión y discrepancia con los otros grupos.

Las representaciones sociales que se identificaron en la institución son particulares, ya que dieron cuenta de la complejidad de ese espacio específico en el cual se generaron diferentes dinámicas; los profesores se integran en grupos de asociados y es ahí donde incorporaron su universo particular-social, comparten formas comunes de pensar, de sentir y vivir la actividad docente, a partir de la interacción intensa.

Al asumir una posición ante la actividad docente, los individuos se identifican como grupo, ubican un lugar para sí en relación con

los otros; al construir representaciones sociales, crean una doble imagen de la actividad docente que han construido en común, la cual posibilita formas diferentes de comunicación y de intervención en su actividad docente.

A partir de la identificación de las representaciones sociales en todos los grupos de asociados se logró conocer los sentidos que tiene para éstos la actividad docente, ya que fueron los maestros los portadores de creencias, tradiciones, valores, prejuicios, posiciones oficiales, individualistas, académicas y de actividades políticas, con las que se introdujeron en lo formal, estructural y macrosocial, generando un campo de resignificación con movimiento y sentido en torno a esta actividad.

La aprehensión de las diversas realidades sociales acerca de la actividad docente, a partir de la perspectiva teórico-metodológica de las representaciones sociales que recupera el punto de vista de los actores, fue necesaria, en esta investigación, para comprender los procesos y significados que los docentes a partir de sus interacciones le atribuyen a la actividad docente, porque se trata de una epistemología de lo cotidiano, en este caso del *sentido común* en la sociedad contemporánea, debido a que una gran cantidad de información procede de la ciencia y se populariza entre la población informada.

Iniciar la investigación a partir de la ubicación de los grupos de asociados que se integran en la institución, apoyándose en la técnica sociométrica, denominada sociograma y desde la perspectiva teórico-metodológica de las representaciones sociales, permitió acercarse a los significados que los actores atribuyen a la actividad docente. El enfoque de aproximación compleja o procesual, posibilitó conocer las múltiples circunstancias en las que los profesores interactúan y la diversidad de relaciones que se efectúan en la construcción de significados. También permitió establecer un vínculo estrecho para la elaboración de los instrumentos, la recolección de la información y el análisis interpretativo de las opiniones y testimonios de los informantes.

El sociograma resultó de utilidad para la identificación de los grupos de asociados, que constituyen un espacio de comunicación favorable para la construcción de significados compartidos porque

mantienen una identidad propia debido a las interacciones que efectúan como equipo.

Los grupos de profesores de la institución que sostienen una relación de asociados comparten significados respecto de la actividad docente mediante la interacción permanente y las características comunes: por ejemplo algunos aspectos de su biografía personal, motivos de ingreso a la carrera o al campo laboral, lugar y posición que ocupan, identidad, tiempo en la función, apego a lo normativo, resolución de problemas personales, interés en lo académico, preocupación por obtener influencias y la lucha por el poder. Estos significados comunes, que han construido con los otros a partir de sus interacciones, es lo que les posibilita construir representaciones sociales respecto a la actividad docente.

Los significados que los actores de los grupos le atribuyeron a la actividad docente se encontraron relacionados con el grupo de pertenencia, con el lugar y la posición que ocupan, con sus anhelos de ser profesores o, de no serlo, con sus experiencias de formación en esa escuela y en otros sistemas educativos, las instituciones donde han desarrollado su práctica profesional, el tiempo que se han dedicado a cierta función y con una manera de ser en cuanto a obtener beneficios de la docencia —de índole económica, laboral y académica—. También las representaciones sociales permitieron conocer las relaciones intergrupales así como los significados que cada grupo comparte y con los cuales sus miembros se dirigen a los de otros grupos.

La identificación de las representaciones sociales permitió conocer los sentidos que para los maestros tiene la actividad docente, ya que fueron ellos los portadores de creencias, tradiciones, valores, prejuicios, posiciones oficiales, individualistas, académicas y actividades políticas.

La interpretación de las representaciones sociales de la actividad docente sirvió para comprender que el fenómeno educativo tiene un alto grado de complejidad debido a que se trabaja con personas y no con objetos. Los profesores atribuyen significados compartidos a la actividad docente, que encuentran puntos de unión y de contraste con otros grupos, ya que en los microespacios se genera una vida dinámica, compartida y heterogénea.

Si se entiende la actividad docente como una construcción social, hay que comprender lo que el actor expresa, siente y piensa; actos que no se dan de manera aislada sino, por el contrario, en procesos de interacción con el otro, de suerte que construyen su realidad y asumen una posición ante la actividad docente. En esa medida las representaciones sociales posibilitaron comprender lo que sucede con los actores en sus espacios particulares escolares.

Los modelos generales de la actividad docente fueron trastocados por múltiples factores, que hicieron que la información se volviera accesible para resolver problemas prácticos o inmediatos en la vida cotidiana. Por ejemplo, algunos documentos normativos, conceptos tales como *estrategias, conocimiento, política, enseñanza y aprendizaje* fueron reinterpretados por los grupos y cobraron significados diversos, que se encuentran presentes en sus formas de concebir la actividad docente y en sus interacciones con otros sujetos, ya que los actores resignificaron los documentos oficiales y generaron un campo de nuevos significados que tiene movimiento y sentido para cada uno de los grupos.

Así, la docencia, desde un punto de vista social, es fundamentalmente subjetiva y compleja, por tanto se trata de entender que en los microespacios se genera una vida dinámica y heterogénea. Para poder asumir una posición hay que comprender lo que el actor expresa, siente y piensa, así como los procesos de interacción por medio de los cuales construye su realidad. En esa medida, ubicar las representaciones sociales posibilitó comprender lo que sucede con los actores en sus espacios particulares escolares, y permitió también, dar cuenta de la importancia que tiene el conocimiento del *sentido común* en este mundo contemporáneo.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, Jean-Claude (2001), "Las representaciones sociales: aspectos teóricos", en Jean-Claude Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán/Embajada de Francia en México (Filosofía y Cultura Contemporánea, 16), pp. 11-32.

- Banchs, María Auxiliadora (2000), “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales”, en *Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales*, vol. 9, pp. 3.1-3.15. <<http://www.paginasprodigy.com/peimber/banch1.pdf>> [consultado el 11 de julio de 2011].
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2003), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Díaz Barriga, Frida (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill Interamericana.
- Freire, Paulo (2002), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI.
- Gutiérrez, Silvia y Dunia Campos (2008), “Motivación de los jóvenes para estudiar comunicación social. Un estudio de representaciones sociales,” en María Isabel Arbesú, Silvia Gutiérrez y Juan Manuel Piña (coords.) (2008), *Educación superior. Representaciones sociales*, México, Gernika, pp. 83-123.
- Levy Moreno, Jacob (1962), *Fundamentos de la sociometría*, Buenos Aires, Paidós.
- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Pérez, Ángel (2000), “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en Gimeno J. Sacristan y Ángel Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Schutz, Alfred (1995), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Weber, Max (1997), *El político y el científico*, México, Colofón.
- Zabludovsky, Gina (1993), *Patrimonialismo y modernización*, México, Fondo de Cultura Económica.

REPRESENTACIONES SOCIALES
SOBRE LAS INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA:
ANÁLISIS DEL DIARIO *EL UNIVERSAL*

Yazmín Cuevas Cajiga

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior privada (IESP) son motivo de interés no sólo para los especialistas sino para la sociedad en general. Prueba de eso son las notas periodísticas que abordan las listas de clasificación por rangos (*ranking*) que se realizan y difunden para identificar las mejores instituciones de educación superior.

Un aspecto que llama la atención es que durante 2003, a raíz de un estudio que realizó la Comisión de Educación del Senado mexicano en donde se denunció el rápido crecimiento y la baja calidad académica de las IESP, aparecieron muchas notas, opiniones y reportajes sobre éstas en cuyos titulares se empleaba de manera frecuente la frase *universidades patito*, con la que se calificaba por su mala calidad académica a determinadas IESP. Lo interesante de la polémica de las *universidades patito* en la prensa (Rodríguez, 2005) es que los medios escritos presentaron una valoración de las IESP que se convirtió en una representación social. En efecto, para los estudiosos de la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Moscovici y Marková, 2003; Jodelet, 1989; Rouquette, 1986) es muy importante conocer las representaciones que se propagan en los medios de comunicación masiva por su papel como una fuente de información para la sociedad y porque brindan un acervo impor-

tante para las conversaciones cotidianas, que es otra de las vías por las que se construyen representaciones sociales.

El objetivo de este artículo es estudiar la proyección de representaciones sociales en la prensa sobre la educación superior privada, para lo cual se eligió el diario *El Universal*, que dio un seguimiento en 2003 a la polémica de las *universidades patito*. El orden de exposición es el siguiente: el primer apartado muestra el problema de investigación a partir de un esbozo sobre el sector de educación superior privado en México y la importancia de la prensa en la constitución de representaciones sociales; en el segundo apartado se desarrolla el concepto de representación social, sus características, las particularidades de los medios de comunicación masiva, sobre todo de la prensa, y se comentan las aportaciones de Rouquette (1986) y Raiter (2002) en la difusión de representaciones sociales en tales medios; en el tercer apartado se trata la metodología que siguió el estudio; en el cuarto apartado se analiza la representación de *universidades patito* que difundió el diario *El Universal*; en el quinto y último apartado se presentan algunas consideraciones finales.

DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO:

CONTEXTO Y PROBLEMA

Por principio de cuentas es necesario conocer algunos de los aspectos generales sobre las IESP dado que en los medios de comunicación masiva y en las conversaciones cotidianas aparecen y se emplean indiscriminadamente conceptos como universidades privadas, *universidades patito*, *ranking* de universidades, universidades de élite, entre otros. Se puede pensar que quien los utiliza conoce de manera profunda las IESP y sus problemas, al punto de poder expresar halagos o críticas al respecto; pero, como veremos más adelante, muchas de estas opiniones son infundadas. En efecto, para un tratamiento de carácter riguroso es necesario conocer detallada y objetivamente qué son las IESP y el desarrollo que han tenido en México.

El ámbito de la educación superior mexicana comprende las instituciones de formación en los niveles técnico superior, licenciatura

y posgrado (Rodríguez, 2002). Para proporcionar esta educación hay gran diversidad de establecimientos: universidades tecnológicas, escuelas normales, universidades, centros de estudios, institutos politécnicos, institutos tecnológicos, por mencionar algunos. En consecuencia, cuando se habla del nivel de educación superior se hace referencia a un conjunto nada homogéneo.

Leonardo señala que en la educación superior “el sistema estatal y el privado son públicos. No hay más diferencias entre ambos sistemas que las fuerzas que los controlan: en un caso será el Estado y en otro las fuerzas particulares de la sociedad civil” (1983: 21). En consecuencia, las IESP son aquellas que han sido creadas y son administradas por particulares, es decir, personas o grupos ajenos al Estado, que pueden ser órdenes religiosas, empresarios, grupos laicos, entre muchos más. Por lo regular estas instituciones privadas se originan para atender a un sector de la población que requiere formación de valores y conocimientos específicos o bien para dar cabida a los estudiantes que las instituciones estatales no pueden acoger, ya sea por sus políticas o por bajos presupuestos (Silas, 2005).

En el país, desde la década de 1940, el sector privado de educación superior ha tenido una presencia importante, pues grupos empresariales y católicos comenzaron a fundar instituciones propias. Esto coincidió con la necesidad de industrialización nacional, que se hizo más acuciante con la Segunda Guerra Mundial y develó que México no contaba con empresas, fábricas ni tecnología para el desarrollo y sostenimiento económico. A juicio de Leonardo (1983) estas carencias propiciaron que el sector privado tomara un papel complementario en la educación superior, lo que coincidió con la fundación de las principales IESP: en 1943 se creó la Universidad Iberoamericana (UIA), en el mismo año el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y en 1946 el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). Esto ha llevado a algunos autores (Silas, 2005; Mendoza, 2004; Levy, 1995) a denominarlas *instituciones de élite* pues, argumentan, se crearon para brindar educación superior como un elemento de diferenciación con respecto del sector público.

Entre 1940 y 1979 la presencia del sector privado fue discreta y se limitaba a atender a la oligarquía del país; poco después, desde principios de la década de 1980, estas instituciones comenzaron a incrementar su matrícula y abrieron más planteles. Paralelamente empezaron a crecer otras opciones, denominadas *de atención a la demanda*, que poco a poco adquirieron mayor presencia (Leonardo, 1983). Estas instituciones surgieron a partir de 1970 como una alternativa de educación comercial (escuelas técnicas, de secretariado y escuelas normales) que, aunque no ofrecían educación superior, trataban de ser una opción atractiva de educación técnica. Durante la década de los ochenta algunos de estos centros se transformaron en instituciones de educación superior.

A partir de la década de 1990 se aceleró el crecimiento del sector superior privado. De acuerdo con Silas (2005) entre 1990 y 2003 este sector incrementó su matrícula en un promedio anual de 8.12 por ciento. Tal expansión ha sido permitida por el Estado, ya que las instituciones privadas reciben a estudiantes que la educación pública no es capaz de atender. Al respecto Silas (2005: 30) sugiere que “estos impedimentos educativos corren de forma paralela con una de las premisas que más interesan a los gobiernos nacionales: la equidad. Estas instituciones [privadas] llevan oportunidades educativas de credencialización académica a las clases económicamente desfavorecidas (baja y media-baja)”. Consecuentemente, este tipo de instituciones, cuyas cuotas módicas permiten el acceso de estudiantes de sectores sociales débiles y que han sido rechazados de ingresar al sector público, ayudan a satisfacer la demanda de educación superior.

Actualmente algunas de las IESP cuentan con una buena reputación académica, en especial porque ofrecen carreras en tres o cuatro áreas del conocimiento, realizan investigación, promueven la cultura, cuentan con excelentes instalaciones y tienen una planta de profesores de tiempo completo. Sin embargo, existen otras que sólo ofrecen licenciaturas en una o dos áreas, no realizan investigación ni promoción cultural, no disponen de una infraestructura adecuada (bibliotecas o laboratorios) y cuyos docentes son contratados por tiempo parcial. En consecuencia, los estudiosos de la educación su-

perior en México han identificado que las IESP ofrecen distintos tipos de calidad académica¹ (Olivier, 2005; Mendoza, 2004; Muñoz, Nuñez y Silva, 2004; Levy, 1995).

Asimismo, como hemos afirmado, en México uno de los rasgos más significativos de las IESP es su gran diversidad: universidades, escuelas, institutos o centros que pueden ser confesionales o laicos, de élite o dirigidos a brindar atención a la demanda y cuya calidad educativa difícilmente se conoce. Dada esta heterogeneidad, los expertos del sector de educación superior advierten que no se puede colocar en un mismo nivel a todas estas instituciones ya que existen diferencias importantes entre cada una de ellas, desde la orientación ideológica hasta el tipo de instalaciones que poseen. Al respecto, Silas (2005) realizó una clasificación:

- *Las instituciones de perfil alto.* Aquellas que cumplen con por lo menos dos de los siguientes requisitos: la pertenencia a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES),² a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y tener por lo menos un programa académico en el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).³ A estas instituciones acceden

1 Para González (2004: 142) “definir la calidad en educación no es fácil, debido a los variados enfoques teleológicos que subyacen en los diferentes proyectos [...] es posible establecer ciertos componentes básicos de la calidad que permiten perfilar las características de una institución o de una carrera y determinar si está siendo consecuente con el proyecto que se ha propuesto desarrollar”. Así, en todos los niveles educativos del sistema educativo nacional se establecen indicadores que deben acatar las instituciones educativas para garantizar que la formación que otorgan cumple los estándares de calidad.

2 Esta organización agrupa y organiza a las IESP. Para pertenecer a ella es necesario someterse a un proceso de evaluación y certificación.

3 “El COPAES es una asociación civil cuya misión es contribuir al aseguramiento de la calidad de los programas académicos que se ofrecen en las instituciones públicas y particulares de México, mediante el reconocimiento formal de las organizaciones de acreditación que demuestren la idoneidad, calidad y confiabilidad de sus procesos y resultados, y que desarrollen sus funciones y procesos con base en los Lineamientos y en el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior, establecidos por el mismo Consejo” (COPAES, 2006). Las IESP solicitan a un organismo acreditador que avale su calidad académica lo cual, sin embargo, ha sido muy controvertido porque tales organismos son particulares con fines de lucro.

los grupos de estudiantes con mayor afluencia económica y que ven a las IESP como un elemento de diferenciación (Mendoza, 2004; Levy, 1995).

- *Las instituciones de perfil medio.* Por lo menos cuentan con uno de los criterios antes señalados y generalmente acceden a ellas los grupos de clase media a media baja.
- *Las instituciones de bajo perfil.* Sólo tienen el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de la SEP o la incorporación a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), o bien a alguna universidad pública estatal. Para Mendoza (2004: 335) son “aquellas que reclutan a sus estudiantes entre los sectores medios de la población impedidos de pagar colegiaturas de las instituciones de élite o bien rechazados de la universidad pública, cuyo ingreso ha sido muy competido”. Son instituciones pequeñas, con una matrícula reducida, ofrecen pocas carreras (generalmente de corte administrativo y comercial) y no cuentan con infraestructura adecuada.

Se puede asegurar entonces que en México hay tantos tipos de IESP como necesidades económicas, sociales y personales de quienes desean incorporarse al nivel superior. Por lo tanto, salta a la vista que la educación que ofrecen ostenta diferentes rangos de calidad; es decir, hay una acusada desigualdad entre los estudiantes de este sector en razón de sus posibilidades económicas. Por consiguiente, al referirnos a la educación superior privada no sólo aludimos a instituciones de élite sino al conjunto de organismos a los que acuden todos los sectores de la población. Esta precisión es pertinente porque —como veremos adelante— a menudo se pasa por alto en los medios, lo cual es fuente de confusiones y prejuicios.

Pues bien, desde el primer semestre de 2003, en diarios de circulación nacional comenzaron a aparecer notas informativas, editoriales y columnas de opinión sobre las IESP. Muchos periódicos en sus titulares utilizaban la frase *universidades patito* y, al revisar con detenimiento los artículos, destacaban las connotaciones negativas para referirse a estas instituciones, por ejemplo “fraudes educativos”, “escuelas al vapor”, “escuelas sin calidad”. Obviamente

estas calificaciones se empleaban no sólo para clasificar sino para denostar la calidad académica de determinadas IESP, en especial las de bajo perfil.

Como hemos expuesto, este sector es heterogéneo por lo que evaluar su calidad académica es un proceso largo y complejo, que requiere metodología rigurosa, indicadores y comités de pares, entre muchas cosas más. Al concluir una evaluación a este tipo de instituciones se debería dar recomendaciones e identificar fortalezas y debilidades, no descalificar ni emplear frases peyorativas. No obstante, en 2003, muchos de los diarios de circulación nacional, a partir de que la SEP desincorporó 88 instituciones privadas entre 2001 y 2002, enjuiciaron y valoraron negativamente a las IESP. Habida cuenta de la relevancia que tienen los medios de comunicación masiva —como el periódico—, no bien comenzaron a circular el adjetivo *patito* para calificar a ciertas universidades, éste se implantó en las conversaciones cotidianas y hoy es una expresión común, incluso entre los universitarios, profesores y estudiantes puesto que, al igual que la sociedad en general, no son expertos en educación superior y sus opiniones las más de las veces están fundamentadas en lo que leen en los periódicos, se presenta en la televisión o se escucha en la radio.

No debemos olvidar que los medios de comunicación masiva en sus notas informativas o en sus reportajes presentan una construcción social de los sucesos. Esto se puede entender siguiendo a Cáceres, quien señala que estos medios, por lo regular, “no dan cuenta de la realidad. Los medios poseen la virtualidad de que aquello que es difundido —las noticias— usurpe el lugar de la propia realidad a la que hace referencia. Los hechos son sustituidos por su noticia. Las noticias son la realidad” (Cáceres, 1987: 77).

Una noticia tal y como la leemos en un diario o escuchamos en un noticiero pasa por un largo proceso, a saber, la selección del acontecimiento que se va a informar, la recopilación de lo que, a juicio del periodista, es más importante, la redacción de la nota, la revisión del departamento editorial. Saur comenta que en el complejo “procesamiento industrial de la información, se imponen pautas, percepciones, juicios, creencias y valoraciones; operaciones que realizan tanto los periodistas como todos los involucrados en el proceso

productivo, a partir de la puesta de funcionamiento de criterios que van estructurando la actualidad que, finalmente, llegará al público” (2007: 298).

Por su parte, las columnas de opinión y los editoriales presentan críticas de determinados hechos, en las que se exponen argumentos que tienen la intención de que el receptor se adhiera a su punto de vista (Gutiérrez, 2007). Evidentemente, en las argumentaciones que se exponen en estos géneros periodísticos se expresan valoraciones, apreciaciones y percepciones del articulista. De esta manera, cuando una nota o un editorial llegan al público, ya pasaron por una serie de cortes, elecciones y apreciaciones que dan cuenta sólo de determinados aspectos del suceso que se informa u opina.

Cada diario tiene un público específico al que se dirige la información y opiniones con respecto de un tema. De acuerdo con cada público se resaltan o minimizan determinadas características del suceso, se aprueban o desaprueban ciertos contenidos, se trata de abundar o de aligerar la información. Pues bien, por medio de este proceso, se elabora una representación del suceso o asunto del cual se informa u opina a lo cual Grize (1989) denomina *esquematación* porque, a través de un discurso oral o escrito, se expresan y manifiestan los puntos de vista del periodista o columnista, y mediante enunciados argumentativos se intenta obtener un efecto en el público (aceptación o rechazo). En esta esquematización se expresa la representación del suceso y, en el caso que nos ocupa, de las universidades privadas.

En este capítulo se sostiene que en el primer semestre de 2003 el diario *El Universal* difundió, a lo largo de sus diferentes artículos, una representación social de las IESP de bajo perfil. Dicha representación se concentra en la frase *universidades patito*, cuyo propósito fue evaluar o clasificar estas instituciones para su público. El análisis de las representaciones sociales de las IESP en la prensa devela el lugar que ocupan en la sociedad. Además, seguramente tales representaciones orientan las actitudes de los individuos hacia las IESP de bajo perfil. Adoptamos, entonces, al igual que Ponte (1999) la prensa como fuente documental, no por su objetividad sino por ser un lugar de argumentación de diferentes representaciones sociales, don-

de se expresan las opiniones de diferentes sectores de la sociedad: el político, la iniciativa privada, los mismos periodistas, entre otros. En resumen, reconocemos que los medios de comunicación masiva tienen una importancia capital en la sociedad, que la presentación de noticias y columnas son una construcción social y que los medios en su proceso de informar elaboran y difunden representaciones sociales. A partir de lo anterior, se determinó como objeto de estudio las representaciones sociales sobre las IESP durante el primer semestre de 2003 en el diario *El Universal*.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN MASIVA

Existen numerosas definiciones acerca de las representaciones sociales; incluso Moscovici (2003) reconoce que a través de los años y de los trabajos empíricos que se han realizado al apego de esta teoría se han ido acuñando conceptualizaciones más complejas y concretas. Así, especifica que “la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad” (Moscovici, 1979: 18); es decir una definición general, que entiende a las representaciones como un conjunto de conocimientos que le permiten al ser humano comprender e interpretar el mundo. Por su parte, Jodelet brinda un enfoque exhaustivo:

[Las representaciones sociales describen] una forma de conocimiento específico, el saber de conocimiento de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designan una forma de pensamiento social [...] La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones sociales, a las comunicaciones mediante las que circulan dentro de la interacción del mundo y los demás (Jodelet, 1986: 474-475).

En esta definición aparece de nuevo ese conjunto de conocimientos de sentido común que permiten la comprensión de la realidad. Además, se incorpora el hecho de que esos contenidos son elaborados socialmente, por lo que el contexto y las condiciones sociohistóricas tienen una injerencia muy importante; destaca también el hecho de que la comunicación pone en movimiento diferentes representaciones sociales y las enriquece.

Abric es otro autor que brinda una mirada complementaria al concepto de representación social, para quien “funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción” (Abric, 2001: 13). Uno de los elementos que Abric privilegia es que las representaciones sociales orientan las acciones de las personas, no sólo designan significados para hacer comprensible la realidad. En otras palabras, al asignar tales significados, se encausa una acción con respecto del objeto de representación.

Los trabajos de estos tres autores proporcionan una visión amplia de las representaciones sociales y permiten identificar que se constituyen por tres elementos:

1. Por un conjunto de conocimientos pertenecientes al pensamiento de sentido común, que permiten al sujeto comprender e interpretar la realidad.
2. Este conjunto de conocimientos se conforma por las condiciones sociales e históricas en las que se encuentra el ser humano, por lo cual cuando se presenta un suceso o persona ajena al sujeto, éste lo trata de comprender e interpretar a partir de su acervo de conocimientos (Schutz, 1995).
3. Las representaciones sociales asignan un significado al objeto de representación, a través del cual se toma una postura; es decir, orientan las acciones que ejerce el sujeto. Por eso, autores como Abric (2001) señalan que las representaciones sociales determinan las prácticas. Con respecto de este último punto es importante señalar que es difícil analizar la relación entre representación social y práctica; Ibáñez (2001) explica que esto se debe a

que el único material por el que se accede a las representaciones sociales es el discurso hablado o escrito de los sujetos.

Ahora bien, es preciso señalar que la representación social es sobre algo o alguien (Jodelet, 1986), lo que se conoce como *objeto de representación social*: no hay representación sin objeto. El objeto de representación surge de la necesidad de convertir lo extraño en familiar (Farr, 1986), ya que la atención del sujeto es captada por hechos extraños, incongruentes o inusuales, que requieren una explicación. De esta suerte, las personas comienzan a relacionar ese suceso extraño con conocimientos de sentido común para asignarle significados familiares. En otras palabras, las representaciones sociales son interpretaciones de sucesos, personas o cosas que los sujetos asocian con elementos familiares.

Por lo que respecta a los medios de comunicación masiva, éstos tienen un papel relevante en la vida social porque son el espacio en el cual se presentan y debaten los intereses de la sociedad, así que sería un error considerar que este tipo de medios simplemente cumplen la función de entretener. Estos medios, en la actualidad, son fundamentales para la constitución de representaciones sociales ya que, de acuerdo con Gutiérrez (2007), son el origen y nutriente principal para su elaboración en cuanto proporcionan información y temas de discusión a la sociedad.

Siguiendo a Thompson (1993: 319), por medios de comunicación masiva se entiende “la producción institucionalizada y la difusión generalizada de bienes simbólicos⁴ producto de la transmisión y la acumulación de información/comunicación”. La producción institucionalizada es tal porque existen organizaciones que se encargan de la creación de estos medios: radiodifusoras, televisoras, casas editoriales, por mencionar algunas. Estos medios circulan la información (noticias, opiniones, reportajes) a un número amplio

4 Los bienes simbólicos, según este autor, son la acumulación que tienen los seres humanos de formas simbólicas. Entiende por estas últimas a “las expresiones de un sujeto y para un sujeto (o sujetos). Es decir, construidas o empleadas por un sujeto que al emplearlas, persigue ciertos objetivos y busca por sí mismo lo que quiere decir, o se propone con y mediante esas formas producidas” (Thompson, 1993: 206).

de personas gracias a la tecnología. Se considera que la radio, la televisión, los periódicos, las revistas, la internet son medios de comunicación masiva porque hacen llegar información a un número importante de personas de manera simultánea. A este grupo de personas lo denominamos *masa*. Para efectos de este trabajo es muy importante aclarar la diferencia entre *masa* y *público*, lo que permite comprender la génesis de representaciones sociales en los medios de comunicación masiva.

Una *masa* es una aglomeración de personas que tienen intereses comunes y que, al estar en un mismo lugar, manifiestan estados de ánimo similares, como la euforia, la alegría, la tristeza. Incluso, puesto que entre sus miembros prevalecen los mismos sentimientos y que la unión entre personas confiere una aprobación tácita a sus actos, no es raro que las masas cometan actos irracionales (Moscovici, 2005). Ahora bien, tratándose de medios de comunicación masiva, Moscovici asevera que en lugar de *masa* se debe hablar de *público*: mientras que la *masa* se reúne por intereses comunes en un mismo espacio (calles, estadio, plaza), el *público* es un conglomerado de personas que no están juntas en el mismo lugar pero que, gracias a la comunicación y a la tecnología, consultan un mismo medio de difusión, lo que las hace compartir opiniones e intereses similares. Moscovici apunta que “aunque diseminados compartimos la misma ilusión de omnipotencia, estamos inclinados a la misma exageración en los juicios y en las emociones, y sucumbimos a los mismos sentimientos de violencia y de odio” (2005: 244).

De esta forma, cuando un tema es de su interés la persona consulta los medios de comunicación día a día a fin de seguir la noticia porque, por ejemplo, ésta siempre se presenta con matices que no habían sido tratados con anterioridad dado que un medio, generalmente, presenta la información desde diferentes puntos de vista, que van desde la opinión de un analista político, pasando por un reportaje y culminando con el testimonio de un personaje de la vida cotidiana —un policía, un ama de casa, un estudiante...

En última instancia, el *público* es quien decide qué leer, qué escuchar, qué ver. Por lo tanto, los medios presentan informaciones dirigidas a públicos específicos. Moscovici detalla que los medios

masivos de comunicación, como tales, “están desprovistos de eficacia al nivel del individuo. No modifican ni sus opiniones, ni sus actitudes. Pero al penetrar en los grupos elementales de vecindad, familia, amigos, etcétera, mediante estos coloquios personales acaban por influir en él y por cambiarlos” (2005: 240). Esto indica que los medios influyen en las opiniones que posteriormente, al ser discutidas entre los sujetos, pueden llegar a ser representaciones sociales a partir de las cuales se enuncian valoraciones y calificaciones con respecto de un suceso.

Asimismo, “la exposición a un medio de comunicación de masas siempre moviliza hasta cierto punto el sistema de actitudes del receptor y sus mecanismos de defensa de este modo, el individuo se prepara para rechazar, incluso para interrumpir la recepción” (Rouquette, 1986: 635). Esto no significa que sólo los medios de comunicación masiva tienen el poder absoluto para presentar representaciones sociales en la sociedad sino que éstos elaboran sus propias representaciones sociales sobre diversos temas, hechos o personas y el sujeto o el grupo de pertenencia pueden rechazar o adoptar dichas representaciones. Por ejemplo, los periódicos y revistas católicos franceses de la década de 1950 hicieron un paralelismo entre el proceso de análisis y la confesión; a su vez, los lectores elaboraron una representación social en la que asociaban al psicoanalista con el sacerdote. Aquí se identificó una representación del psicoanálisis y los lectores tomaron algunos elementos de estos medios de comunicación para conformar su propia representación (Moscovici, 1979). Rouquette (1986), quien se ha interesado por conocer cómo las representaciones sociales que circulan en los medios masivos llegan al público, observa que este proceso consta de tres fases:

1. En la primera fase el individuo forma parte de un público que se encuentra expuesto durante un lapso considerable a una fuente de información; es decir, los medios masivos de comunicación.
2. En la segunda el individuo, mediante esa fuente de información, recibe un mensaje que despierta su interés en razón de su contexto, su historia.

3. Posteriormente, el sujeto interpreta, clasifica e integra el mensaje. Este proceso de interpretación está influido, también, por la historia del sujeto, su contexto y sus aptitudes.

Este último paso es crucial para comprender que las representaciones sociales que presentan los medios de comunicación no se transmiten de manera lineal: el sujeto, a partir de su historia y su contexto, interpreta estas representaciones y conforma nuevas representaciones.

Con respecto de la prensa —el medio analizado en esta investigación—, cada periódico y revista comunica lo que sus lectores quieren leer, porque la línea editorial conoce y atiende las exigencias de sus público. Para Moscovici “el periodista lisonjea sus prejuicios y pasiones [del público], y vuelve al lector crédulo y dócil” (2005: 237). Un medio se dirige a un grupo de personas específico, de ahí que existan diarios de centro, izquierda o derecha, entre otras denominaciones. Como se mencionaba al principio de este apartado, hay un público para cada medio, por eso desde las ciudades más pequeñas hasta las más grandes tienen numerosos periódicos, revistas y noticiarios. Todos y cada uno de estos medios tienen un público específico cuyos miembros comparten entre sí ciertas creencias, visiones políticas, ideas; para ellos el medio de información que consultan es el adecuado, el que les agrada porque satisface sus gustos. Al respecto Moscovici considera que

los millones de personas que leen tranquilamente su periódico, que hablan involuntariamente con su radio, que son parte de la nueva forma de multitud: inmaterial, dispuesta, doméstica. Se trata de un público, o más bien de los públicos: lectores-oyentes, teleespectadores. Sin salir ninguno de su casa, están reunidos. Pareciendo distintos son semejantes (Moscovici, 2005: 243).

Moscovici y Marková (2003) subrayan que el uso de determinadas palabras y la asociación de éstas con nuevos significados en los medios de comunicación masiva —como ocurre en los titulares de prensa— son uno de los aspectos que posibilitan la difusión

de representaciones sociales. Cuando el objeto de representación se presenta con un adjetivo, se va transformando en una etiqueta, por ejemplo “el psicoanálisis, una ciencia burguesa”, “los fraudes educativos”, “las universidades patito”.

METODOLOGÍA DE ESTUDIO

Toda estrategia metodológica ha de ser consecuente con el objeto de investigación y con la posición teórica asumida. En este estudio se encontró pertinente optar por una metodología de carácter interpretativo, puesto que interesa develar las representaciones sociales de las IESP. Una vez que se eligió el corte de investigación, el proceso metodológico se conformó por cuatro fases:

Primera fase. Se determinó el corpus de estudio, que fueron once artículos del periódico *El Universal* publicados entre el 27 de mayo y el 2 de julio de 2003. Se eligió este periódico puesto que es uno de los más antiguos del país —tiene casi cien años—, con más lectores —419 mil por día— y se le considera como uno de los más importantes de América Latina (Valles, 2004). Además, fue uno de los periódicos de circulación nacional que más siguió la polémica de las *universidades patito*, como la denomina Rodríguez (2005), en comparación con otros diarios como *La Jornada*, *Milenio Diario*, *La Crónica de Hoy*, *Reforma* (este último no publicó ningún artículo relacionado con esa polémica).

Para determinar el periodo de revisión se consideraron algunos hechos que probablemente centraron la atención de la prensa en las IESP que a continuación se enuncian.

El 21 de febrero de 2003 la Comisión de Educación del Senado de la República dio a conocer los resultados de un estudio sobre las instituciones privadas que había encomendado. Destacaban varios hechos: las IESP absorbían más de 30 por ciento de la matrícula del sector de educación superior, durante la década de los noventa se expandieron de manera rápida, no existía una legislación profunda sobre su incorporación al sistema educativo nacional y se carecía

de un registro exacto sobre su número (Senado de la República, 2002).⁵ A partir de la publicación de este informe de manera esporádica aparecieron en diversos periódicos notas y opiniones sobre las instituciones privadas, su pertinencia, regulación y calidad académica.

El 27 de mayo de 2003 el diario *El Universal* dedicó casi en su totalidad la primera plana a las instituciones privadas. La nota central se tituló “Alerta en la SEP por fraudes educativos” en la que se reveló que durante los años 2001 y 2002 esta misma secretaría cerró más de 88 IESP. También en la primera plana apareció una nota denominada “De la Fuente critica las escuelas al vapor”, donde se dieron a conocer los comentarios emitidos por el rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente, y los del director de Instituto de Investigaciones Jurídicas de esa universidad, Diego Valadés, quienes denunciaron la existencia de más 400 escuelas que ofrecían la licenciatura en derecho pero cuya calidad académica era dudosa. A partir de la publicación de estas notas, *El Universal* comenzó a seguir a las IESP, específicamente las de bajo perfil y diversos personajes de la vida académica (investigadores, funcionarios, estudiantes, periodistas) ventilaron sus opiniones a través de entrevistas, editoriales o artículos.

Segunda fase. Consistió en la búsqueda, recopilación y sistematización de los artículos del corpus, los cuales se clasificaron mediante una ficha general con datos como título, nombre del periodista, fecha de publicación, género periodístico, tema central y tema secundario. Cada una de estas fichas se procesó en una base de datos que brindó algunos detalles en la explicación de los hallazgos.

Tercera fase. Comprendió la realización de un análisis de contenido cualitativo a cada una de las notas encontradas. Se determinaron como categorías de análisis:

5 El año de publicación del informe (2002) no coincide con la presentación del estudio (2003) debido a que se editó en la revista *Perfiles Educativos* la cual en ese momento tenía un atraso. El número de la revista en el que aparece el informe 97-98 fue impreso en septiembre de 2003.

- El tópic central que es el objeto de discurso, “formado por segmentos verbales que en un texto o conversación remiten a aquello de lo que se trata” (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 411). El tópic es de lo que se habla (en una oración es el sujeto).
- Los comentarios al tópic central, que es lo que se dice sobre el objeto del discurso (en una oración es el predicado).
- Los adjetivos enunciados para referirse a las IESP.
- Los funcionarios o investigadores que emitieron declaraciones sobre las instituciones privadas.

Cuarta fase. Consistió en la redacción de los hallazgos de investigación para lo cual se consideró esencial las características generales de *El Universal*, a fin de delimitar el espacio que destinó a la polémica de las *universidades patito*, así como la tendencia política del diario, que permitió la contextualización del análisis. Además se realizó una descripción cuantitativa del *corpus* de estudio, para identificar el tipo de artículo, la especialidad del periodista, la sección donde se publicó la nota, entre otras. Al identificar y analizar la representación social de las IESP se contrastó la información emitida por el diario con datos oficiales y de investigación educativa con el fin de constatar lo dicho, lo no dicho y la información tergiversada que presentó *El Universal* sobre la polémica de las *universidades patito*.

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LAS IESP EN *EL UNIVERSAL: UNIVERSIDADES PATITO*

Para exponer la representación social de las IESP este apartado se ha dividido en cuatro secciones, la primera para presentar una breve contextualización del diario, la segunda es un análisis cuantitativo sobre el *corpus* de estudio, la tercera es el análisis de contenido de tipo cualitativo del *corpus* y la cuarta y última es la representación social de las universidades *patito*.

a) *Contexto del diario.* Con 92 años de existencia, *El Universal* es uno de los periódicos más antiguos del país. Fue fundado en 1916

por Félix Palavici con el objetivo de informar de manera precisa los sucesos que acontecían en ese momento en México. De acuerdo con Valles “según el estudio de BIMSA, *El Universal* tiene 419 mil lectores al día. Por su parte la revista *Colombia Gatopardo*, califica a este diario como uno de los más importantes de América Latina” (2004: 95). En 2000 cambió su diseño de imagen y además abrió su página de internet donde se pueden consultar las noticias actuales minuto a minuto. Hoy en día su portal, <www.eluniversal.com.mx>, es uno de los más consultados en América Latina.

Actualmente, *El Universal* se compone de doce secciones: Primera Plana, México, El Mundo, Los Estados, Distrito Federal, Finanzas, Aviso Oportuno, Sociedad, Deportes, Espectáculos, Cultura, Estilo, Editorial. En cuanto a su tendencia ideológica, se puede identificar como un diario de centro, dado que se caracteriza por presentar diferentes posturas sin caer en los extremos del espectro político. Probablemente éste es uno de los diarios que más consulta la sociedad mexicana debido a su sección Aviso Oportuno, que es un imán para captar al público porque se publican, con un costo, anuncios sobre ventas y rentas de bienes inmuebles, venta de autos, empleos, etcétera.

b) *Análisis cuantitativo*. Entre el 27 de mayo y el 2 de junio de 2003 el periódico publicó once artículos relacionados con la incorporación de las IESP a la SEP (véase cuadro 1).

De esos once artículos, nueve son notas periodísticas y dos reportajes, uno por la redacción del diario y otro por Fidel Samaniego; la mayor parte de la notas fueron escritas por Nurit Martínez,⁶ que era la encargada de las noticias sobre educación. Dos notas fueron publicadas en primera plana y las nueve restantes en la segunda sección más importante del diario (sección México). Con respecto

6 Es importante señalar que los periodistas no representan sino la línea editorial del diario. Aquí, Nurit Matínez manifiesta en sus notas la postura de *El Universal* sobre la polémica de las *universidades patito*. De acuerdo con Carbonell y Tort (2006: 12-13) “Los periódicos son actores políticos y, como tales, se involucran y posicionan en los conflictos, llegando a veces a tomar un protagonismo muy relevante [...] La política o línea del periódico se define en el editorial, las portadas, los titulares y la sección y ubicación de las noticias”.

CUADRO 1*El Universal* y la incorporación a la SEP

Título	Autor	Fecha	Tipo de artículo
<i>Escuelas patito</i> , buscan frenar su proliferación	Redacción	27/05/2003	Nota
Alerta en la SEP por <i>fraudes educativos</i>	Nurit Martínez	27/05/2003	Nota
Evaden <i>escuelas patito</i> sanciones	Nurit Martínez	27/05/2003	Nota
Desincorpora la UNAM a 35 instituciones	Nurit Martínez	29/05/2003	Nota
También el Poli revisa cursos; desincorpora estudios y escuelas	Nurit Martínez	02/06/2003	Nota
Temen alumnos de la Univer por validez oficial de estudios	Nurit Martínez	02/06/2003	Nota
Exigen universidades a la SEP precisar información	Nurit Martínez	04/06/2003	Nota
UMP, historia de un "milagro"	Fidel Samaniego	18/06/2003	Reportaje
Establecerá SEP criterios únicos para validez oficial	Nurit Martínez	02/06/2003	Nota
Busca SEP un acuerdo <i>contra las patitos</i>	Nurit Martínez	28/05/2003	Nota
Acciones en la UNAM	Redacción	28/05/2003	Reportaje

de los titulares, cuatro otorgaron una valoración a las instituciones privadas desincorporadas, a saber *escuelas patito* o fraudes educativos. Este dato es significativo ya que, de acuerdo con Fernández y Pendones “la función especial que desempeñan los titulares en la comunicación en la noticia es ser lo único leído por un gran número de lectores de la prensa diaria. La eficiencia en el titular radica, por tanto, en su capacidad para la atención del lector” (1997: 80). Los titulares de *El Universal* presentan frases cargadas de connotaciones negativas que permiten ir develando una representación social sobre las IEPS antes incluso de leer el artículo.

c) *Análisis de contenido cualitativo*. El tema central de los once artículos analizados es el proceso de reconocimiento de validez oficial de la SEP por parte de las IESP y la desincorporación que realizó la institución a 88 escuelas privadas. Es pertinente mencionar que hay dos vías por las cuales una institución puede brindar educación superior: la primera es solicitar a la SEP el Reconocimiento de Validez Oficial (RVOE), ya sea en las oficinas centrales de la ciudad de México o en las oficinas de educación de cada estado de la república. La SEP solicita una documentación de carácter legal a la institución que desea obtener el RVOE (como acta constitutiva, plan de desarrollo, estudio de mercado, entre otros) y una documentación de carácter académico (plan de estudios, programas de cursos, *curriculum vitae* del personal académico, sistema de evaluación del plan de estudios, entre otros). Para corroborar la información, la SEP realiza supervisiones a las instalaciones (SEP, 2000).

La segunda vía es la incorporación a instituciones de educación superior, por ejemplo la UNAM, el IPN o las universidades estatales. Esta incorporación implica seguir los programas de estudios de tales instituciones, lo que obliga a las IESP a que sus profesores cumplan con un perfil determinado, que las instalaciones cuenten con todo lo necesario (como biblioteca, laboratorio o talleres), entre muchas más condiciones. Cada institución que otorga la incorporación establece los tiempos y formas de supervisión (Levy, 1995).

Pues bien, la primera nota que publicó *El Universal* sobre la polémica de las *universidades patito*, 27 de mayo de 2003 y firmada

por la redacción, apareció en primera plana con el título “Escuelas patito, buscan frenar su proliferación”, en donde se señala que a lo largo de 2001 y 2002 la SEP cerró 88 instituciones de educación superior porque no cumplían con los requisitos establecidos por esa secretaría para obtener un RVOE. La nota destaca que

En los últimos dos años la Secretaría de Educación Pública (SEP) cerró 88 escuelas, centros y universidades privadas que ofrecían estudios de licenciatura en instalaciones deficientes, pues se detectaron casos de universidades en las que los estudiantes *tomaban clases en casas, departamentos y hasta cocheras*, con *profesores improvisados* y los programas de estudio sin registro de validez oficial (Redacción de *El Universal*, 2003).⁷

Vemos que la nota resalta de manera enfática el lugar donde las instituciones desincorporadas brindaban educación superior. Empero, si bien es cierto que las instalaciones son una parte esencial para otorgar el RVOE, también lo son los planes de estudio, el perfil de los profesores y el acervo bibliográfico y esto no lo aborda la nota.

De igual suerte, ninguna nota describió el proceso de incorporación que necesitan seguir las IESP para otorgar formación profesional y tampoco se indicaron los requisitos que deben cumplirse. Sin embargo, en diversas notas se señaló como responsable de la existencia de instituciones privadas de baja calidad a la SEP. En ese sentido, abundan las calificaciones y las valoraciones sobre las 88 instituciones desincorporadas:

El presidente de FIMPES y rector del Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas, David Gómez, asegura que la SEP tiene una amplia responsabilidad en la proliferación de *instituciones de dudosa calidad*, porque la supervisión es discrecional, no es regular (Redacción de *El Universal*, 2003).

Los expertos prefieren definirlos como *centros de dudosa calidad, estudios de garage, escuelas de enseñanza rápida, estudios al vapor*, a

7 Las cursivas en las citas textuales que siguen son de Yazmín Cuevas.

la medida de los bolsillos de los estudiantes con deseos de movilidad social, facilidades de horarios y escasos recursos o para acabar pronto como escuelas chafas (Fabela, 2003).

Sólo *desprestigian el servicio de calidad* que brindan las universidades privadas que respalda FIMPES (Fabela, 2003).

Lo que destaca más de los fragmentos seleccionados es que, según *El Universal*, los expertos en educación superior califican y clasifican estas escuelas desincorporadas. Resaltan también las frases de “dudosa calidad”, “fraudes educativos”, “estudios al vapor”. Con todo, en la revisión de investigaciones sobre las IESP⁸ no se encontró investigadores educativos que se valieran de tales denominaciones y, aunque existen diversas clasificaciones realizadas con el fin de analizar la pluralidad del sector privado (Silas, 2005; Mendoza, 2004; Levy, 1995), no utilizan términos oprobiosos.

En los fragmentos antes expuestos se pone de relieve la “mala calidad académica” que ofrecían estas instituciones, la cual, al decir de *El Universal*, fue resultado de clases en instalaciones inadecuadas (como cocheras), una formación profesional brindada en muy corto tiempo y una matrícula de estudiantes de bajos recursos cuyas aspiraciones se restringían a la credencialización académica.⁹ En consecuencia, el diario no sólo calificó a las instituciones desincorporadas sino a un sector de estudiantes de la educación superior. Esto puede ser delicado ya que se entendería que este tipo de estudiantes, de “escasos recursos” y con “deseos de movilidad social”, no reúne la calidad académica que exige su formación profesional. Además, existe una pregunta obligada: ¿cómo fue que *El Universal* conoció el perfil de estudiantes de las 88 escuelas desincorporadas?

Ahora bien, el diario presentó la declaración de David Gómez, a la sazón representante de la FIMPES, quien señaló que las institucio-

8 La búsqueda se realizó en tesis, revistas especializadas y libros que fueron resultado de investigaciones. Se encontraron distintas tipificaciones de las IESP, no valoraciones.

9 Collins (1989) explica que los estudios profesionales, más que dotar a los egresados de conocimientos y habilidades para desempeñarse en el mercado de trabajo, brindan honorabilidad, prestigio y estatus social. A esto lo denomina *credencialización académica*.

nes desincorporadas desacreditaban el prestigio que tienen las IESP afiliadas. Asimismo, Gómez declaró que en los últimos seis años se habían desincorporado veinte instituciones por no cumplir con los requisitos de calidad. Tal parece que el periódico presentó a las 88 instituciones desincorporadas como encarnación de la “mala calidad académica” y causantes de daños al gremio privado. Un ejemplo de lo que es una universidad de baja calidad académica para *El Universal* se aprecia en la nota “Temen alumnos de la Univer¹⁰ por validez oficial” (Martínez, 2003f), se denuncia que

Sólo les falta un año para concluir la carrera de psicología que se les ofreció en tres años, pero ahora preguntan a sus maestros y autoridades de la Universidad Univer qué va pasar con su tiempo, sus 1045 pesos y sus estudios de dos años puesto que la Secretaría de Educación y Salud no han otorgado el reconocimiento de validez oficial a esos estudios (Martínez, 2003f).

En efecto, hacia junio de 2003 la Universidad Univer no contaba con el RVOE de la licenciatura en psicología. La nota hizo hincapié en el dinero que invirtieron los estudiantes y en el tiempo y la angustia de saber que sus estudios no eran reconocidos. La misma nota presenta las declaraciones de Octavio Vallezi, rector de la Univer:

El rector advirtió que en esto “no existe engaño a los padres de familia, ni a los estudiantes”, debido a que desde que acuden a inscribirse al plantel de Villa de Cortés “se les dice que el reconocimiento está en trámite” [...]. Nosotros confiamos en que vamos a obtener ese reconocimiento. Esta confianza está fundamentada en el respaldo que tenemos haciendo esto. Llevamos desde 1955 ofreciendo servicios y sobre esa base sabemos que los reconocimientos van saliendo paulatinamente, por lo que desde la solicitud nosotros ya podemos abrir la carrera (Martínez, 2003f)

10 La Universidad Univer es privada, ofrece una amplia gama de licenciaturas, posgrados y cuenta con planteles en muchos estados del país. Véase <<http://www.univer.edu.mx>> consultado el 11 de julio de 2011.

El testimonio del rector expuso un hecho poco evidente: en la práctica se puede ofrecer servicios de educación superior sólo iniciando el trámite del RVOE y, posteriormente, mientras los estudiantes cursan su formación, se obtiene el reconocimiento. En otras palabras, su oferta educativa está sustentada en proyectos de largo plazo y buenas intenciones, no en certezas comprobables.

En la cita que sigue se entiende que la SEP eliminó la mayoría o disminuyó el número de instituciones que no cumplían con las condiciones de calidad: “La Secretaría de Educación Pública ha emprendido una *limpia* en las universidades privadas del país, y en los últimos dos años ha cerrado 88 centros *escolares fraudulentos* que daban enseñanza de dudosa calidad o estudios *garage*” (Martínez, 2003a). Al parecer esas escuelas “*fraudulentas*” pueden proscribirse simplemente a través de la desincorporación.

Muchos de los artículos presentaron las declaraciones de representantes de la UNAM, el IPN y la FIMPES. Ahí, estas instituciones recalcaron su distancia con la SEP en lo tocante a sus procedimientos de incorporación. Los siguientes fragmentos son ilustrativos:

En los últimos tres años la UNAM ha desincorporado a 35 instituciones de educación superior privadas, once en el nivel licenciatura, en su mayoría por baja calidad en el servicio [...] el problema que se presenta con *las instituciones que tienen otro tipo de reconocimiento de validez* que imparten estudios en casas, garajes o de parámetros no es el mismo que se presenta con las reconocidas por UNAM (Martínez, de *El Universal*, 2003b).

La purga de universidades privadas de dudosa calidad continúa. Ahora fue el Instituto Politécnico Nacional (IPN) quien se sumó a la lucha contra el fraude educativo y tomó el borrador para eliminar de sus listas de validez oficial a centros escolares (Martínez, 2003d).

El representante de las universidades privadas más grandes en el país asegura que en los últimos seis años han quedado fuera de FIMPES veinte instituciones [que no cubren] los estándares de calidad que registran los estatutos de esa Federación (Redacción de *El Universal*, 2003).

Los rectores de las noventa instituciones afiliadas a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior señalan

que las más de 660 instituciones privadas que se ubican a su lado “*sólo desprestigian*” el servicio de calidad que se brinda en estas otras universidades que respalda la Federación (Redacción de *El Universal*, 2003).

En cada uno de los anteriores fragmentos resaltan las acciones que emprendieron la UNAM, el IPN y la FIMPES contra instituciones de educación superior de dudosa calidad. La UNAM tiene su propio sistema de incorporación; se entiende entonces que vigila y garantiza que se cumplan con los estatutos de calidad académica. Pero en la nota se marca una diferencia entre la UNAM, y la SEP, porque esta última incorpora a “todo tipo de escuelas” y quizás por esto no cumple con su compromiso.

Las acciones del IPN son catalogadas o significadas por *El Universal* como una depuración o limpieza que se llevó a cabo en los primeros meses del 2003 contra las IESP de bajo perfil. El diario representó la distancia que tomaron el IPN y la UNAM como una cruzada en contra de instituciones privadas deficientes.

Cabe señalar que tanto la UNAM como el IPN son instituciones con un amplio reconocimiento social en México, así que las acciones y valoraciones que realicen con respecto de cualquier problema tienen un gran peso. Además, en estas notas se encontró que el diario presentó a la SEP como responsable de las IESP de “dudosa calidad”:

En los últimos dos años la Secretaría de Educación Pública *cerró 88 escuelas* (Redacción de *El Universal*, 2003).

La Secretaría de Educación Pública ha emprendido *una limpia en las universidades privadas del país* (Martínez, 2003a).

En los últimos tres años, la UNAM ha desincorporado a 35 instituciones de educación superior privadas [...] en su mayoría por *baja calidad* en sus servicios (Martínez, 2003b).

La purga de universidades de dudosa calidad continúa (Martínez, 2003d).

El diario representó este cierre universidades privadas como una especie de purga; esto es, la eliminación de lo malo, lo dañino, la remoción de manchas (Moliner; 2007; Lara, 2002). De ahí se desprende uno de los problemas que se presentó durante la polémica: la

SEP dio a conocer una lista de las instituciones desincorporadas y *El Universal* la publicó; pero en ésta había errores ya que se encontraban IESP que sí tenían el RVOE. En notas subsecuentes el diario trató de enmendar tal equivocación, lo que evidenció con más nitidez sus opiniones sobre las instituciones privadas:

El presidente de la Federación demandó al subsecretario [de Educación Superior] aclarar la información difundida por la propia Secretaría y *distinguir entre el listado de aquellas instituciones que no reúnen los requisitos mínimos de calidad en sus servicios*, de aquellas que por razones administrativas y gestión interna vieron cancelado su anterior reconocimiento hasta obtener uno nuevo (Martínez, 2003e).

La retractación llevó a que *El Universal*, en su edición del 18 de junio de 2003, publicara el reportaje “La UMP [Universidad Motolinía del Pedregal], historia de un milagro” (Samaniego, 2003); cuyo contenido aclara el error que cometió la SEP al señalar que la institución no cumplía con los requisitos de calidad. Todo se debió a una confusión: la UMP mudó sus instalaciones por lo que la SEP suspendió su RVOE y tramitó uno nuevo. Para marcar su diferencia con otras instituciones, en el reportaje se habló de las características más importantes de esta universidad y su historia:

Dolores Echeverría Esperanza, tenía un lema con el que solía terminar sus escritos, una frase que repetía constantemente [...] “Arriba y adelante” [Ella] tenía un sobrino llamado Luis Echeverría Álvarez, quien en 1970 se apropió de esas palabras, las hizo [lema] de su campaña como candidato a la Presidencia de la República [...] en 1918 sembró una semilla, a partir de un jardín de niños, un proyecto que creció hasta el bachillerato y se conoció entonces como Instituto Científico Motolinía [...] *Esta institución no es un negocio, es un milagro*. Es un milagro, porque sobrevive y funciona de milagro si tomas en cuenta lo bajo de sus colegiaturas (Samaniego, 2003).

Este reportaje se publicó en la sección México —como ya dijimos la segunda sección más importante de *El Universal*— lo que lleva a

pensar que el diario otorgó este espacio dado que cometió el error de publicar —en la nota “Fraudes educativos, también en maestrías” (Martínez, 2003b)— que la licenciatura en administración de empresas y contaduría pública de la UMP carecía de validez oficial. El reportaje insiste en la gran distancia que separa a esta institución de “los fraudes educativos”:

Quisiéramos que quede claro que somos los principales interesados en que haya cuidado por parte del Estado sobre la calidad de las instituciones particulares de educación superior. No voy a mencionar nombres, pero *son un engaño esas llamadas universidades que ofrecen carreras en dos o tres años a precios supuestamente bajos [...] Las llamadas universidades de garage no aportan nada, esas sí son un negocio*. Esta, *nuestra Universidad Motolinia*, insisto *no es un negocio es un milagro* (Samaniego, 2003).

La representación discursiva del reportaje es indisputable: la UMP como milagro (probablemente por el carácter confesional de la institución) y la negación de que es un negocio, noción que se repite constantemente en el reportaje. Sin embargo, considerar que la UMP es milagro porque sobrevive y funciona a pesar de lo bajo de sus colegiaturas, sin descuidar la alta calidad académica, es a todas luces una contradicción: todas las IESP son negocio porque cobran colegiaturas por un servicio.

Con el análisis de estos artículos se encontró que el diario insistió que las 88 IESP desincorporadas otorgaban la formación académica en instalaciones inadecuadas y que sólo contar con el RVOE de la SEP es síntoma de instituciones de dudosa calidad. Se identificó que no sólo se denomina a las instituciones privadas como *universidades patito*, también se emplean frases injuriosas como “estudios garage”, “escuelas de enseñanza rápida”, “escuelas chafa”, entre otras.

d) *La representación social de universidades patito*. A partir del análisis de los once artículos se develó una representación social sobre las IESP. Para identificar la representación social de manera comprensible se emplearon las tres dimensiones que propone Moscovici (1979): información, actitud y representación.

La representación social de *universidades patito* se conforma de la información sobre la desincorporación de 88 IESP por parte de la SEP. Se debe subrayar que el campo de información comprende la selección de determinados conocimientos sobre el objeto de representación. En la representación de las *universidades patito* los conocimientos del campo de información no están totalmente apegados al discurso de los especialistas o de los políticos de educación; por el contrario, son fragmentos de diferentes discursos de (SEP, FIMPES, UNAM, Juan Ramón de la Fuente, David Gómez, por mencionar algunos), los cuales fueron sacados del contexto en el que se enunciaron; después, con ellos, el diario reelaboró un discurso que se presenta como una nota informativa o un reportaje (véase cuadro 2).

Así, la información que presentó *El Universal* se concentró en señalar que la desincorporación fue resultado de impartir estudios en instalaciones deficientes, con profesores improvisados. No se tomó en cuenta que la aparición de estas instituciones y su crecimiento se debe a que el Estado ha desatendido al sector de la educación superior, por lo que son una opción de estudios para los aspirantes rechazados de instituciones públicas. Si se contrasta esta información con la generada por los expertos del campo de la educación se encontrará que hay muchos datos y conocimientos del sector privado que no fueron considerados por el diario. Entre los más importantes están el tipo de incorporación que hay para las IPSP, la heterogeneidad del sector, los estándares de calidad académica y los procesos de certificación de la misma. *El Universal* sólo seleccionó y presentó la información que la redacción estimó más significativa para su público.

Ahora bien, la representación social de las *universidades patito* es un juicio a la calidad que ofrecen las IESP. Un aspecto que se enfatizó en muchas de las notas del diario es que uno de los motivos por los que estas instituciones no cumplen con los requisitos de calidad es que, generalmente, sólo tienen la incorporación de la SEP. De este modo, se realiza una distinción y una caracterización.

El campo de actitud, por su parte, son las evaluaciones y valoraciones al objeto de representación (Moscovici, 1979). La valoración que presenta el diario en los once artículos es de carácter negativo, paten-

CUADRO 2

Representaciones sociales de las *universidades patito*

Dimensión de Información

La SEP cerró 88 IESP porque ofrecían estudios en instalaciones deficientes (casas, departamentos, cocheras), con profesores improvisados

Las *universidades patito* ofrecen carreras en dos o tres años

Dimensión del campo de representación

Universidades, instituciones y escuelas patitto

Dimensión de actitud

Son un fraude educativo porque engañan a las personas cobrando colegiaturas altas y representan un enorme sacrificio para la economía familiar

Son escuelas al vapor porque ofrecen cursar estudios de manera rápida pero su calidad académica es insuficiente y deficiente

te desde los títulos plagados de frases peyorativas. Para *El Universal*, estas instituciones son fraudes educativos porque cobran colegiaturas por un servicio que en realidad no otorgan; son escuelas al vapor dado que se fundan de manera rápida y ofrecen estudios en corto tiempo. Todas las frases evaluativas hacen referencia la calidad académica de las IESP pero, como se ha señalado, en los artículos del diario nunca se presentaron los criterios con los cuales se determinó esta calidad.

Una frase central que conforma esta representación social es la de *universidades patito* que se emplea como una referencia de calidad académica. Ésta forma parte del campo de representación el

cual, de acuerdo con Moscovici, “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refiere a un aspecto preciso del objeto de presentación” (1979: 46). Es el sentido que se le asigna al objeto de representación para hacerlo comprensible y accesible, sentido que se encuentra mezclado con juicios, valoraciones, aserciones, tipologías, creencias, elementos culturales. El adjetivo *patito* es muy difícil de rastrear. Según Rodríguez (2005: 444):

patito comenzó a usarse a mediados de los años ochenta, en el mundo de los consumidores de cómputo —principalmente los más jóvenes— para establecer la diferencia entre los equipos originales, la marca, fabricados con componentes genuinos, y cualquier variedad que careciera de esos atributos: los sin marca o marca patito”.

De acuerdo con Gómez “patito significa de marca poco conocida o mala” (2006: 168). En otras palabras, *patito* es una expresión que se emplea para indicar que un producto (una computadora, una televisión, unos zapatos) es de bajo precio, tiene cierta similitud con la marca líder del ramo, pero es ostensiblemente inferior. Así, lo *patito* califica la calidad de un producto que ofrece ciertos atributos de las marcas prestigiosas sin cumplirlos a cabalidad.

Entonces tenemos que *universidad* implica cualquier institución de educación superior —ya que no se establecen diferencias de modalidades educativas— y *patito* es una valoración de calidad deficiente o mala. Por ende, una *universidad patito* es aquella que ofrece una certificación de determinada profesión, pero cuyos egresados poseen una formación profesional insuficiente con respecto de los de instituciones de educación superior públicas y de élite. Asimismo, en el análisis de los artículos se identificó el sentido de *universidad patito* como un centro de educación superior que ofrece formación profesional insuficiente a precios asequibles. Por tanto, las personas que acuden a este tipo de institución son de bajos recursos económicos y es su única posibilidad de continuar sus estudios de educación superior y obtener una credencialización académica.

CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo hemos sostenido una serie de consideraciones y reflexiones sobre las IESP, sus representaciones sociales y el papel de los medios de comunicación masiva en los temas educativos. Primeramente, sobre las IESP, se considera que su crecimiento se ha debido a factores de índole sociopolítica. Acerca del crecimiento, se puede decir que las instituciones privadas surgieron como una alternativa de formación profesional y valoral específica, de carácter religioso o laico, para los sectores sociales altos y para que los egresados de dichas instituciones ocuparan mandos en diferentes empresas. Respecto del factor político, al restringir la oferta de educación superior pública, el Estado flexibilizó los procesos de incorporación de la SEP para que los particulares fundaran instituciones privadas dirigidas a sectores sociales medios y bajos, con lo que se garantizaría la oferta de la educación superior.

Esta regulación flexible ocasionó, por un lado, una rápida aparición de instituciones privadas en todo el país; por otro, que las instalaciones, los programas educativos y los profesores de estas nuevas instituciones, al parecer, fueran incapaces de ofrecer una formación académica de calidad. Esto lleva a poner en duda el proceso de incorporación que ofrece la SEP a las instituciones privadas.

Sin embargo, el sector privado continuará en expansión ya que cubre un nicho toral en el mercado (los estudiantes rechazados de la educación superior pública y los sectores sociales altos); por esto es de vital importancia el establecimiento de un proceso de certificación y evaluación obligatoria a las IESP. No se puede suponer que por pagar altas colegiaturas se accede a una educación de calidad y viceversa, ya que el dinero no es una garantía o parámetro de calidad. Si el Estado ha decidido que para satisfacer la cobertura de educación superior se requiere de instituciones privadas, entonces se deben establecer mecanismos que aseguren que un estudiante, al elegir una determinada institución, va a contar con las instalaciones y la formación adecuadas. De no ser así se dará pie a falsas suposiciones sobre si determinadas instituciones cumplen o no con la calidad académica y sobre todo dará lugar a valoraciones acerca de

si algunos títulos profesionales tienen más valor que otros. La valoración de las *universidades patito* es en parte responsabilidad del Estado por no contar con mecanismos de incorporación rigurosos.

En segundo término, de acuerdo con los artículos analizados, en el primer semestre de 2003 *El Universal* difundió una representación social de las IESP de baja calidad al calificarlas como *universidades patito*. El contenido de esta representación social se encuentra concatenado a las declaraciones de funcionarios y académicos, y a la investigación periodística que el diario seleccionó, redactó y editó. *El Universal* expresó un notorio interés en la desincorporación de 88 IESP por parte de la SEP debido a que no contaban con las instalaciones adecuadas y el personal académico calificado. Con ello este diario en sus artículos comenzó a emplear la frase “mala calidad” para las instituciones desincorporadas, lo cual se encarna en la frase *universidades patito*. *El Universal* evaluó de manera negativa a las IESP de bajo perfil difundiendo esta representación social, cuyo significado emana de una evaluación a las instituciones privadas basada en un desconocimiento real de cómo operan, quiénes son sus profesores (muchos de ellos egresados de instituciones públicas) y sobre todo ignorando los indicadores de calidad, lo complejo y profundo de un proceso de evaluación.

Al mismo tiempo, el diario realizó una clasificación del sector privado presuponiendo que, al existir instituciones privadas *patito*, también existen instituciones privadas de “buena calidad”. En efecto, como se ha mencionado una de las funciones de construir representaciones sociales negativas de ciertos objetos es distinguir o contrastar las cualidades positivas de sus pares o contrarios, lo cual, a su vez, crea una nueva representación social: “la afirmación de universalidad contribuye a otra ruptura, a otra dicotomía, al proclamar por una lado la generalidad del grupo y su representación y, por otro, la particularidad de todo lo que está fuera de él. Esta ruptura contribuye a dar fuerza a las calificaciones, peyorativas o no, a las apelaciones, distinciones” (Moscovici, 1979: 324).

En tercer lugar, el que *El Universal* presente y circule esta representación social indica que los medios de comunicación masiva—como la prensa— tienen el poder de elaborar, divulgar y hacer

penetrar en la sociedad diversas representaciones. Prueba de ello es que hoy en día la frase *universidades patito* se encuentra sedimentada en las conversaciones cotidianas. Esto hace más atractivo el estudio de las representaciones sociales en los medios de comunicación masiva.

Es urgente que en la investigación educativa se establezca como objeto de estudio a los medios masivos de comunicación y se hagan pesquisas sobre la información que presentan y difunden respecto del campo educativo. Aunque año con año en periódicos, noticieros de radio o televisión se presentan opiniones, percepciones, significados y representaciones sobre temas y problemas educativos —tales como la reforma de la educación primaria, la de la secundaria o el *ranking* internacional de universidades—, la información que se difunde no está completa, es parcial. Además los medios asumen que su público es conocedor de temas educativos lo cual es falso. Hoy en día los medios de comunicación masiva son una fuente de información de la sociedad en la que se expresan opiniones de diferentes sectores y que orienta las acciones de los sujetos que consultan tales medios; es decir, tienen una influencia exorbitante en la opinión de su público pero difunden una información que suele ser incorrecta o estar incompleta. Por ello es necesario que se monitoree y se investigue atentamente lo que se difunde en estos medios.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, Jean-Claude (2001), “Las representaciones sociales: aspectos teóricos”, en Jean-Claude Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán/Embajada de Francia en México (Filosofía y Cultura Contemporánea, 16), pp. 11-32.
- Cáceres, María Dolores (1987), “Estrategias representativas del acontecer y su estructura en el periodismo radiofónico”, en *Telos*, núm. 11, pp. 77-85.
- Charaudeau, Patrick y Dominique Maingueneau (2005), *Diccionario de análisis del discurso*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Collins, Randall (1989), *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*, Madrid, Akal.

- COPAES [Consejo para la Acreditación de la Educación Superior] (2006), “Qué es el COPAES: Misión” <<http://www.copaes.org.mx/home/Mision.php>> [consultado el 11 de julio de 2011].
- Fabela, Guillermo (2003), “Si el Estado incumple con su deber, la muchachada busca salidas”, en *El Universal*, México, 28 de mayo <www.eluniversal.com> [consultado 7 de junio de 2011].
- Farr, Robert (1986), “Las representaciones sociales”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social II: pensamiento y vida social*, Barcelona, Paidós, pp. 495-506.
- Fernández, Marina y Covadonga Pendones (1997), “Discurso reproducido y juegos de palabras en los títulos de prensa”, en *Discurso*, otoño de 1996-primavera de 1997, pp. 77-102.
- Gómez, Guido (2006), *Diccionario breve de mexicanismos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- González, Jorge (2004), *Los paradigmas de la calidad educativa: de la autoevaluación a la acreditación*, México, Unión de Universidades de América Latina.
- Grize, Jean-Blaise (1989), “Logique naturelle et représentation sociales”, en Denise Jodelet (coord.), *Les représentations sociales*, París, Presses Universitaires de France, pp. 170-186.
- Gutiérrez, Silvia (2007), “El campo y objeto de estudios de la comunicación. Un estudio de representaciones sociales”, en Juan Manuel Piña (coord.), *Prácticas y representaciones de la educación superior*, México, UNAM-IISUE, pp. 123-161.
- Ibáñez, Tomás (2001), “Representaciones sociales, teoría y método”, en Tomás Ibáñez (coord.), *Psicología social construccionista*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 153-216.
- Jodelet, Denise (1989), “Représentations sociales : un domaine en expansion”, en Denise Jodelet (coord.), *Les représentations sociales*, París, Presses Universitaires de France, pp. 47-78.
- _____ (1986), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social II: pensamiento y vida social*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Lara, Luis Fernando (2002), *Diccionario del español usual en México*, México, El Colegio de México.
- Leonardo, Patricia de (1983), *La educación superior privada en México. Bosquejo histórico*, México, Línea (Serie Estado y Educación en México).

- Levy, Daniel (1995), *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, UNAM-CESU/Miguel Ángel Porrúa.
- Martínez, Nurit (2003a), “Alerta en la SEP por fraudes educativos”, en *El Universal*, México, 29 de mayo <http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=14546&tabla=primera> [consultado el 7 de junio de 2011].
- _____ (2003b), “Desincorpora la UNAM a 35 instituciones”, en *El Universal*, México, 29 de mayo <http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=97397&tabla=nacion> [consultado el 7 de junio de 2011].
- _____ (2003c), “El fraude educativo, también en maestrías”, en *El Universal*, México, 29 de mayo <http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=14556&tabla=primera> [consultado el 7 de junio de 2011].
- _____ (2003d), “También el Poli revisa cursos; desincorpora estudios y escuelas”, en *El Universal*, México, 2 de junio <http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=14579&tabla=primera> [consultado el 7 de junio de 2011].
- _____ (2003e), “Exigen universidades a la SEP precisar información”, en *El Universal*, México, 4 de junio <www.eluniversal.com> [consultado el 7 de junio de 2011].
- _____ (2003f), “Temen alumnos de la Univer por validez oficial de estudios”, en *El Universal*, México, 28 de mayo <http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=97562&tabla=nacion> [consultado el 7 de junio de 2011].
- Mendoza, Javier (2004), “La educación superior privada”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México (tomo II)*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 325-354.
- Moliner, María (2007), *Diccionario del uso del español*, 2 vols., Madrid, Gredos.
- Moscovici, Serge (2005), *La era de las multitudes. Un tratado histórico de la psicología de las masas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2003), “Notas hacia una descripción de la representación social”, en *Psicología Social*, vol. 1, núm. 2, Puebla, Universidad Autónoma Metropolitana/ Universidad Autónoma de Puebla/Universidad Pedagógica Nacional/Universidad Nacional Autónoma de México / Universidad de Guadalajara.

- _____ (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Moscovici, Serge e Ivana Marková (2003), “La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici”, en José Antonio Castorina (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa, pp. 111-151.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, María de los Ángeles Núñez y Yengny Silva (2004), *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Olivier, Guadalupe (2005), “Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002”, tesis de maestría en Pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ponte, Jorge (1999), *La fragilidad de la memoria. Representaciones, prensa y poder en una ciudad latinoamericana en tiempos del modernismo. Mendoza, 1895-1910*, Mendoza, Ediciones Fundación Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CRICYT).
- Raiter, Alejandro (2002), “Representaciones sociales”, en Alejandro Raiter (comp.), *Representaciones sociales*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 11-29.
- Redacción de *El Universal* (2003), “Escuelas patito, buscan frenar proliferación”, en *El Universal*, México, 27 de mayo <www.eluniversal.com.mx> [consultado el 7 de junio de 2011].
- Rodríguez, Roberto (2005), “Entre lo público y lo privado: la polémica de las universidades patito”, en Teresinha Bertussi (coord.), *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa, pp. 431-458.
- _____ (2002) “Transformaciones del sistema de enseñanza superior en México en la década de los noventa”, en Humberto Muñoz (coord.), *Universidad: política y cambio institucional*, México, UNAM-CESU/Miguel Ángel Porrúa, pp. 143-166.
- Rouquette, Michel-Louis (1986), “La comunicación de masas”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social II: pensamiento y vida social*, Barcelona, Paidós, pp. 627-687.
- Samaniego, Fidel (2003), “UMP, historia de un milagro”, en *El Universal*, México, 18 de junio <http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=98300&tabla=nacionconsultado> [consultado el 7 de junio de 2011].

- Saur, Daniel (2007), “Apuntes sobre la responsabilidad de la escuela ante el impacto mediático”, en Pilar Padierna Jiménez y Rosario Maríñez (coords.), *Educación y comunicación. Tejidos desde el análisis político del discurso*, México, Programa de Análisis Político del Discurso/ Casa Juan Pablos, pp. 293-301.
- Schutz, Alfred (1995), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2000), “Acuerdo número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de Tipo Superior”, en *Diario Oficial de la Federación*, 10 de julio <[http://www.univallet-lax.edu.mx/include/Acuerdo%20No.%20279%20\(SEP\).pdf](http://www.univallet-lax.edu.mx/include/Acuerdo%20No.%20279%20(SEP).pdf)> [consultado el 11 de julio de 2011].
- Senado de la República (2002), “La educación superior privada en México: una aproximación”, en *Perfiles Educativos*, vol. 24, núms. 97-98, México, UNAM-CESU, pp. 128-146.
- Silas, Juan Carlos (2005), “Realidades y en la educación superior privada mexicana”, en *Perfiles Educativos*, vol. 27, núms. 109-110, México, UNAM-CESU, pp. 7-37.
- Thompson, John (1993), *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Valles, Rosa María (2004), “La columna política en México. Una propuesta de análisis ante las elecciones presidenciales del 2 de julio de 2000”, tesis de doctorado en Ciencias Políticas, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL AUTONOMÍA EN LA UNAM (1910-1945)

María de Lourdes Velázquez Albo

INTRODUCCIÓN

La autonomía, uno de los componentes simbólicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e incluso parte de su denominación, será el motivo de este estudio, el cual tomará como eje las leyes orgánicas de esta institución desde su inauguración.

En la UNAM se han emitido cuatro leyes orgánicas en los años de 1910, 1929, 1933 y 1945. Éstas han normado la vida institucional en los periodos de 1910 a 1929, 1929 a 1933, 1933 a 1945 y 1945 a la fecha y expresan visiones de la institución que representan formas de pensar de las generaciones de universitarios que transitaron por sus instalaciones en diferentes momentos de la historia de México y de la propia UNAM.

Sobre la autonomía se han editado diversas publicaciones que ponen el acento en diferentes aspectos, como su importancia (Gómez, 1973), las características ideales y las no deseadas (Carpizo, 1986), el financiamiento de la institución (Sánchez-Cordero, 1979), el ángulo jurídico (Jiménez, 1955), la lucha de 1929 (García, 1978) y sobre la definición del concepto mismo (Pinto, 1974). Igualmente, la autonomía ha sido abordada a propósito de situaciones coyunturales, como movimientos estudiantiles (Solari, 1972) o intervenciones de grupos ajenos a la institución (González, 1972, 2001). En tales situaciones se ha destacado en la prensa la importancia y se ha defendido el principio de autonomía de la UNAM. Otra forma de

estudiar la autonomía es cuando se aborda la historia de la Universidad (Appendini, 1981).

A diferencia de esos trabajos, la finalidad de éste será mostrar los distintos momentos de objetivación de la representación de la autonomía a lo largo de 35 años de historia de la UNAM. La perspectiva de análisis que se propone es sociohistórica, ya que se refiere a la historia de un grupo social —los universitarios de la UNAM— y la psicosocial, por que se refiere al pensamiento social de ese grupo.

Estamos conscientes de que el término *representaciones* en los estudios históricos ha tenido usos diferentes. Por ejemplo, Chartier (2002) desarrolla un panorama general sobre el concepto. No es intención de este trabajo referirnos al asunto, pero sí señalar que se retoma la idea de las representaciones como principio de inteligibilidad del pasado, desarrollado en el ámbito de la historia de las ideas, de las mentalidades y de la cultura. Asimismo, se adopta el concepto de representación en el sentido de conocer la forma de pensamiento social ya que, como Jodelet (1986:474) señala, “La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones; a las comunicaciones mediante las que circulan; y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás”.

Para mostrar los resultados iniciaremos con algunas precisiones teórico-metodológicas. Nos referiremos a los aspectos que nos sirvieron de sustento para llevar a cabo este estudio. En lo que toca a la historia retomamos la tensión, la diacronía y la sincronía. Respecto de las representaciones sociales adoptamos los procesos de objetivación y anclaje. Con estos elementos se mostrarán los distintos momentos de objetivación de la representación *autonomía*.

Así, de 1910 a 1929 se considera que se gestó la noción de autonomía por lo que aquí describiremos el contenido de la idea y las circunstancias históricas en que se concibió. Sobre el breve periodo de 1929 a 1933, señalaremos cuál fue la coyuntura social que propició la objetivación y anclaje de la representación *autonomía*. A partir de 1933 y hasta 1945 la libertad de cátedra, la falta de recursos del Es-

tado y la omisión de su carácter nacional fueron las cualidades que definieron a esta universidad y, en ese sentido, explicaremos por qué se dio la ruptura entre el Estado y la institución, la cual definió la representación *autonomía* en esos años. Finalmente, en 1945 se hizo énfasis en la Ley Orgánica de la UNAM, las cuestiones de los órganos de gobierno, la recuperación del carácter nacional y la obligación del Estado para proporcionar los recursos para su funcionamiento, de manera que abordaremos cómo se dio la conciliación entre Estado y Universidad, lo que da pauta a la definición de dicha representación. Tomando en cuenta todos los elementos anteriores haremos algunos comentarios finales.

PRECISIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Este trabajo forma parte de una investigación sobre los congresos nacionales de universitarios de 1910 a 1933 (Velázquez, 2000, 2007) en los cuales uno de los asuntos tratados fue el relativo a la autonomía. En este estudio retomamos la temática pero ahora consideramos como eje las leyes orgánicas formuladas para la Universidad y lo hacemos desde dos niveles de conocimiento: uno sincrónico, al estudiar el momento en que se formula alguna ley para la institución y su relación con las circunstancias sociales; otro diacrónico, al realizar un seguimiento de los planteamientos sobre el tema de la autonomía a lo largo del tiempo hasta que ocurre determinada coyuntura social que permite que éste quede plasmado en la legislación de la UNAM.

El análisis de la información obtenida sobre la autonomía, de forma diacrónica y sincrónica, se llevó a cabo a partir del concepto de las representaciones sociales planteado en el campo de la historia cultural por Chartier (2002: 50). Este autor considera que en los estudios históricos se puede hacer uso de “perspectivas abiertas para pensar en otros modos de articulación entre las obras y las prácticas y el mundo social, sensibles a la vez a la pluralidad de divergencias que atraviesa una sociedad y a la diversidad de empleo de materiales o códigos compartidos”. De la misma forma que Chartier realiza

un recorrido por la historia de las prácticas de la lectura en la era moderna (siglos XVI-XVII) y las formas de representación literarias a partir de los textos originales de las lecturas de la época, intentamos estudiar la autonomía, a partir de documentos de época.

A propósito de los cambios en las prácticas del trabajo histórico retomamos, también, la siguiente idea del mismo autor:

De aquí, los intentos realizados para descifrar de otra manera las sociedades, al penetrar la madeja de las relaciones y de las tensiones que las constituyen a partir de un punto de entrada particular (un hecho, oscuro o mayor, el relato de una vida, una red de prácticas específicas) y al considerar que no hay práctica ni estructura que no sea producida por las representaciones, contradictorias y enfrentadas, por las cuales los individuos y los grupos den sentido al mundo que les es propio (Chartier, 2002: 49).

En nuestro estudio precisamente a partir de la tensión entre el grupo de universitarios y los distintos gobiernos 1910 a 1945 se define la representación *autonomía*. Por otra parte, las definiciones de dicha representación quedaron objetivadas y ancladas en las distintas leyes orgánicas y en circunstancias históricas coyunturales, como más adelante veremos.

Aquí incorporamos para nuestro estudio la visión de la psicología social y la noción misma de representación social que según Jodelet (1986:474), “designa una forma de conocimiento específico, saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social”.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo será caracterizar el pensamiento social de *los universitarios* que transitaron por la UNAM en distintos momentos de 1910 a 1945, mediante lo que se ha escrito, respecto de la autonomía. Las nociones que nos ayudaron a concretar estos distintos momentos son las que se refieren a la objetivación y anclaje.

En el proceso de objetivación de la representación, como señala la misma autora,

la intervención de lo social se traduce en el agenciamiento y la forma de los conocimientos relativos al objeto de una representación, articulándose con una característica del pensamiento social, la propiedad de hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra. De esta forma, la objetivación puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante (Jodelet, 1986: 481).

En el caso de la autonomía es la institucionalización de la expresión, del concepto, en la ley de 1929 y posteriormente en las de 1933 y 1945. Por lo que respecta al anclaje, la misma Jodelet señala que

se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto. En este caso, la intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que le son conferidos. Al menos así son los dos aspectos que han retenido con mayor frecuencia la atención, debido a la función social de la representación que llevan aparejada [...] ya no se trata, como en el caso de la objetivación, de la constitución formal de un conocimiento, sino de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido [...] Más complejo y fundamental de lo que ha podido parecer, el proceso de anclaje, situado en una situación dialéctica con la objetivación, articula las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales (Jodelet, 1986: 486).

Para los universitarios la concepción de autonomía representó, en distintos momentos, formas particulares y obviamente orientó conductas y prácticas acordes con ese contenido. Las situaciones que se experimentaron en la institución universitaria tuvieron finalidades y contenidos distintos en los años estudiados y estuvieron determinadas por las interacciones entre los gobiernos en turno y los universitarios.

Antes de entrar de lleno a los resultados de este estudio, nos referiremos al principio de autonomía. Etimológicamente la autonomía es la facultad de darse, un individuo, una institución o una circunscripción territorial, sus propias normas de vida y acción. De acuerdo

con Brito (1979: 20) Kant lo aplicó estrictamente a la moral, en el sentido de una idea y una actitud referidas a la independencia de la voluntad frente al deseo. Más tarde la noción se introdujo al campo del derecho privado y público, en su relación con el Estado; es decir, la facultad de autorreglamentarse en asuntos peculiares, interiores o locales que tienen la institución o la región dentro de un Estado. Es precisamente con esta connotación que se utilizó el término *autonomía* en la Universidad.

Por su parte, la UNAM es una institución o corporación pública —organismo descentralizado del Estado— dotada de capacidad jurídica y que tiene la responsabilidad de gobernarse a sí misma y la facultad para formar profesionistas, investigadores, profesores, y técnicos; organizar y realizar investigaciones y extender con la mayor amplitud los beneficios de la cultura, mediante los principios de libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas. Esta universidad tiene la facultad de determinar sus planes y programas, de definir los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico y de administrar su patrimonio. Sus órganos de gobierno son los responsables de definir y llevar a cabo las funciones anteriores y forman parte de la representación *autonomía*.

Finalmente, este estudio partió de una búsqueda bibliográfica, hemerográfica y de archivos sobre el tema. El resultado fue la localización y recopilación de leyes, proyectos y demandas de los universitarios a lo largo del periodo estudiado. El contenido que se buscó en estos documentos se basó en lo definido anteriormente como la representación *autonomía* y que está expresada en la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (1945) en donde se concretó. Cabe aclarar que en el análisis se tuvo presente el hecho de que los paradigmas, entendidos como el conjunto de representaciones, hay que ubicarlos y explicarlos desde el momento y circunstancia en que se dan. Por eso, aunque se parte del contenido de la representación *autonomía* de 1945, ésta se rastreó y analizó en momentos concretos a lo largo del periodo estudiado.

Resultado de lo antes señalado, podemos afirmar que, en 1910, con el nacimiento de la institución, comenzó a gestarse el

contenido de la representación *autonomía*, proceso que se consolidó en 1945. Los distintos contenidos de la representación *autonomía* corresponden a momentos históricos culminantes del país y la institución. Estos contenidos son los hallazgos que se referirán en los siguientes apartados.

GESTACIÓN DE LA NOCIÓN DE AUTONOMÍA (1910-1929)

En este periodo el punto de tensión está en la separación Universidad-Estado y en la existencia o desaparición de la institución en el periodo revolucionario y posteriormente en los gobiernos de la revolución, en donde se desarrollaron sucesos importantes que definieron el carácter del Estado mexicano, sobre todo el centralismo.

El proceso de gestación de la noción *autonomía* se inició con la inauguración de la Universidad en 1910, como una corporación nacional; sólo hasta 1929 apareció oficialmente el concepto en la legislación. Esos 19 años de existencia estuvieron marcados por los sucesos revolucionarios, por las visiones y prácticas de universitarios y gobernantes.

Brevemente señalaremos que durante la década de 1910 en México se llevó a cabo el denominado periodo revolucionario, en el que se sucedieron varios gobiernos, como los de León de la Barra, Francisco I. Madero, Victoriano Huerta, el de los convencionistas y el de Venustiano Carranza. Todos tuvieron lugar en medio de un movimiento armado por lo que algunos de los cambios de gobierno se dieron en forma violenta, lo cual sería el sello de ese tiempo. Obviamente, las actitudes de los gobernantes hacia la nueva universidad, inaugurada en 1910 todavía en el régimen de Porfirio Díaz, fueron distintas. Incluso en algunos momentos peligró la existencia de la institución. Para la década de 1920 con el ascenso de los gobiernos revolucionarios resultantes de la guerra civil (Adolfo de la Huerta, Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles), se alcanzó la paz y con ella un pacto que involucraba a todos los sectores sociales. Dentro de este pacto, a la Universidad se le encomendaría formar profesionistas que contribuyeran al desarrollo del nuevo proyecto económico

y por supuesto a la conformación de un nuevo Estado. En esas circunstancias históricas se desarrolla la génesis de la representación *autonomía*.

La primera denominación de esta institución fue Universidad Nacional de México (UNM), que se inauguró el 22 de septiembre de 1910, a fines del gobierno de Porfirio Díaz. Las bases legales de la nueva institución quedaron expresadas en la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México que, de acuerdo con el artículo primero, quedaría definida como “un cuerpo docente cuyo objeto primordial será realizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional” (UNM, 1910: 2).

De acuerdo con el artículo segundo, quedó constituida por la reunión de las siguientes escuelas nacionales: Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes (en lo concerniente a la enseñanza de la Arquitectura) y de Altos Estudios. En ese mismo artículo se indicaba que el gobierno federal podría poner bajo la dependencia de esta universidad otros institutos superiores y los que fundara (UNM, 1910: 3-4).

El gobierno de la UNM quedó conformado en el Consejo Universitario, compuesto por el rector, los directores de escuelas universitarias, el director general de Educación Primaria y consejeros *ex officio*. Estos últimos estarían integrados por cuatro profesores que nombraría la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, por profesores ordinarios, en proporción de dos por cada escuela, y finalmente por los numerarios del último curso que las escuelas eligieran, en razón de uno por cada una (UNM, 1910: 5). Los estudiantes sólo participarían en la deliberación acerca de los métodos, programas y exámenes, y tendrían voz informativa. Cabe hacer notar que una de las conclusiones del Primer Congreso Nacional de Estudiantes de 1910, celebrado del 6 al 18 de septiembre, unos días antes de la inauguración de la UNM, fue que los alumnos de las escuelas superiores tomaron parte, con voz informativa, en la formación de las leyes y los reglamentos escolares (Velázquez, 2007: 52). Con la inclusión de los estudiantes en el Consejo Universitario quedó satisfecha esta petición. No sabemos si hubo relación entre esta demanda estudiantil y lo establecido en la legislación.

Podemos destacar que al crearse la corporación UNM se definió también un espacio para realizar la obra educativa nacional, es decir, un espacio para la cultura y el conocimiento (Velázquez, 2000: 26), aunque, como podemos observar, no se expresó el concepto *autonomía* pero sí el espacio donde se perfiló éste. Así quedaba implícita la autonomía en la UNM, al otorgársele capacidad jurídica para organizar la obra educativa, independientemente de que fuera un órgano del Estado obviamente financiado y dependiente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Con el marco legal señalado anteriormente se dio inicio al proceso de objetivación de la representación *autonomía* que fundamentalmente se caracterizó por la tensión que se gestó entre los gobiernos en turno y la naciente comunidad universitaria, sobre todo en cuanto a su gobierno y en consecuencia el lugar que debía tener en la estructura del Estado. Aquí vale la pena referirnos a lo señalado por Jodelet: “la representación es el representante mental de algo: persona, acontecimiento, idea etc. No existe ninguna representación social que no sea la de un objeto, aunque éste sea mítico o imaginario” (1986: 475). Desde esta perspectiva podemos decir que el objeto está contenido en la forma como se define la UNM. En ese sentido la idea de la autonomía se va gestando desde el nacimiento de la institución y en su relación con las circunstancias sociales se va desarrollando el proceso de su objetivación, como se puede notar a partir del análisis de proyectos y demandas de la naciente comunidad universitaria que a continuación veremos.

En el gobierno de Victoriano Huerta, en 1913, se decretó una ley para la Universidad Nacional que sustituyó por unos meses a la de 1910 y básicamente era la misma, aunque se cambiaba el término de *rector* por el de *canciller* y se incorporaban más instituciones como universitarias (María, 1975: 137).

Durante la breve estancia de Carranza en la ciudad de México, en 1914, siendo el secretario de Instrucción Pública Félix Palavicini, se elaboró un proyecto de ley en el que se otorgaba la autonomía a la universidad; pero que no se llevó a la práctica debido a los sucesos revolucionarios; sin embargo, es importante destacar que aparece la noción, aunque fuera solamente en un proyecto. Este documento,

elaborado a petición de Venustiano Carranza, quedó olvidado y reapareció en 1917 para nuevamente desaparecer sin llevarse a cabo (María, 1975: 110).

El proyecto de Ley Orgánica de la UNM es un antecedente de las demandas estudiantiles de la década de 1920 y de la Ley Orgánica de 1929 en que se hace objetiva la noción de autonomía. Como se puede observar en este documento el contenido de la representación *autonomía* —respecto de la función de la institución, su gobierno, sus atribuciones y su financiamiento— se perfila con mayor claridad.

En ese proyecto de Ley Orgánica se reiteró como objetivo de la UNM el realizar la obra de la educación nacional en sus elementos superiores y quedaría constituida por la reunión de las escuelas nacionales de Altos Estudios, Jurisprudencia, Medicina, Ingeniería y Odontología, aparte de las dependencias que el gobierno federal pondría bajo su cuidado, así como también las que ésta fundara con recursos propios. Por lo que respecta a las autoridades, se establecía que el gobierno de la Universidad quedaría a cargo de un rector y del Consejo Universitario al que se le ampliarían las atribuciones como se enumeran¹

1. Dictar los planes de estudio, métodos de enseñanza, programas y reglamentos de los diversos establecimientos universitarios.
2. Resolver acerca de las iniciativas que [presentaran] al Consejo las juntas de profesores de las escuelas universitarias.
3. Crear nuevas instituciones educativas o nuevas clases.
4. Promover concursos o investigaciones científicas, disponiendo para [esto de sus fondos propios].
5. Resolver si se [aceptaba] la incorporación a la UNM de algunos establecimientos de educación o investigación científica que lo solicitaran.
6. Dictaminar si [podían] aceptarse fundaciones particulares, cuyo objeto fuera realizar cualquiera de los fines de la [institución] o bien donativos de toda especie.
7. Organizar la extensión universitaria.

1 El texto se separó en incisos para hacerlo más fácil de leer.

8. Elegir al rector de la UNM y a los directores de las escuelas universitarias y resolver sobre sus renuncias o faltas definitivas.
9. Aprobar, modificar o rechazar las propuestas que, para cubrir las plazas de profesores ordinarios y extraordinarios [se]presentaran por conducto del director de la escuela respectiva.
10. Nombrar y renovar el personal docente de la [UNM].
11. Oír a la junta de profesores respectiva; suprimir o suspender las clases libres.
12. Conceder licencias hasta por seis meses en los términos [previstos por] los reglamentos respectivos.
13. Fijar las cantidades que por derechos de estudios debían pagar los alumnos.
14. Discutir y aprobar los presupuestos presentados por el rector.
15. Aprobar la remoción de los directores antes de su término legal, [por] causa justificada.
16. Aceptar invitaciones para congresos científicos, nacionales y extranjeros.
17. Expedir los reglamentos para la ejecución de la ley.
18. Desempeñar las demás funciones que otros artículos de [la ley] y sus reglamentos le [conferían] (Maria, 1975: 110).

Todas estas atribuciones del Consejo Universitario le concedían a la institución la facultad de gobernarse.

Respecto del financiamiento se dijo que contaría con tres tipos de fondos: los que el gobierno federal pusiera a su disposición en la ley del presupuesto, los obtenidos por derecho de inscripción de clases, exámenes, certificados y expedición de títulos, y los que adquiere por otro medio. Podemos notar que a la institución se le concedía personalidad moral y, en consecuencia, la posibilidad de que poseyera bienes propios y los manejara a su arbitrio (Pinto, 1974: 61).

Este proyecto de ley puede interpretarse como la manifestación de una preocupación por la existencia de la UNM si consideramos que, unos años atrás, se habían suscitado algunos conflictos entre los distintos gobiernos y algunas escuelas nacionales: Medicina en 1911, cuando se intentó clausurar el plantel temporalmente; Jurisprudencia en 1912, por disputas entre grupos antagónicos que dividieron a la institución y que dieron origen a la Escuela Libre de Derecho; en

ese mismo año la Cámara de Diputados cuestionó la existencia de la institución argumentando que el subsidio que el Estado le otorgaba era un despilfarro. Ahí el mismo Palavicini, quien en ese año era diputado, apoyado por otros personajes como Alfonso Pruneda y Alfonso L. Herrera, defendió a la institución.

De igual manera, a fines de 1914, bajo el gobierno de la Convención, los profesores universitarios elaboraron un proyecto, encabezado por Ezequiel A. Chávez, que planteaba la independencia de la UNM, y aunque no se tomó en cuenta, es importante tenerlo presente ya que se generó en la propia universidad. En lo relativo a la definición de la institución el artículo primero señalaba:

Se decreta la independencia de la Universidad Nacional de México; en consecuencia, no dependerá en lo sucesivo del Gobierno Federal que se concretará a garantizar su autonomía y administrarle los fondos indispensables para su subsistencia y desarrollo. En todo caso las enseñanzas que la Universidad imparta serán laicas (Maria, 1975: 176).

Sobre la forma de financiamiento, se consideró en la misma ley que el gobierno otorgaría anualmente una cantidad no menor a dos millones de pesos, cuya disposición sería competencia de la institución. Al mismo tiempo, se incluían como propiedades los inmuebles y las concesiones. La única responsabilidad que se planteó sobre el manejo de los recursos consistió en que el rector presentaría, cada año, un informe con el desglose de los gastos y el funcionamiento de la institución. Por otra parte, los nombramientos de rector, directores, profesores y técnicos se darían como resultado de elecciones organizadas por la propia UNM, aspecto novedoso por cierto (Maria, 1975: 176-177).

Años más tarde, en 1917, cuando Carranza retornó a la ciudad de México, se volvió a plantear que la universidad fuera independiente, libre y autónoma. El asunto suscitó en la Cámara de Diputados un acalorado debate, en el que participaron todos los sectores universitarios: profesores, autoridades, alumnos y una organización estudiantil (Congreso Local). La situación de la institución estaba ligada a la desaparición de la Secretaría de Instruc-

ción Pública. El argumento principal de dicho proyecto era que la institución debía estar desligada de la política. En el periódico *El Universal* se indicaba:

Creemos que la Universidad debe subsistir; pero pedimos que viva independiente y libre, autónoma; que no haya menester de limosnear y que la jerarquía de sus directores y la competencia de sus catedráticos sea el resultado de su propia responsabilidad. [...] Una Secretaría es un agente de política: un rector es un agente de cultura. La política suele ser el culto de la incompetencia, la cultura debe sobreponerse a toda pretensión de dominio y a todo anhelo de poder (Arkel, 1917: 3).

La polémica culminó con la creación del Departamento Universitario, dependiente del poder Ejecutivo. Unos años más tarde, a fines de 1921, el Departamento Universitario se convirtió en la Secretaría de Educación Pública (SEP) cuyo primer titular fue José Vasconcelos, quien antes había sido rector de la UNM.

Un antecedente más de la demanda de separación UNM /Estado fue la presentada por la organización estudiantil oficial, denominada Federación de Estudiantes de México, surgida a raíz de la celebración de los congresos nacionales estudiantiles en 1923. Dicha federación planteó la petición según consta en el *Diario de Debates de la Cámara de Diputados* de la siguiente manera: “en nombre de los más nobles intereses de nuestra clase, con todo respeto pide a vuestra soberanía se sirva decretar la autonomía de la Universidad de México, atendiendo a los altos fines, que esa resolución cumplirá y a las presentes necesidades sociales que llenarán” (Cámara de Diputados, 1923: 4).

Así, se solicitaba la autonomía en lo concerniente al derecho a aprobar sus planes de estudios, nombrar profesores, directores y empleados de la institución, la propiedad de sus edificios, y disposición libre de los fondos que se señalaran en el presupuesto. Respecto de la designación del rector, se pidió que ésta fuera hecha por el presidente, a partir de una terna propuesta por el profesorado y los alumnos. Se incluyó al secretario de Educación para que apor-

tara opiniones y sugerencias al Consejo Universitario (Cámara de Diputados, 1923: 3).

En los congresos nacionales estudiantiles, realizados en Oaxaca, Sinaloa y Yucatán, también se demandó la autonomía. Podemos señalar que los estudiantes planteaban la necesidad de participar en la elaboración de leyes y reglamentos que les atañían, lo cual puede verse como un germen de la autonomía. En los congresos de los años veinte ésta era percibida por los estudiantes como un medio para democratizar la UNM para lo cual se consideraba necesario que la institución tuviera una connotación de *universidad popular autónoma*. De la misma manera se hablaba de la *universidad libre de México*, con una organización moderna aunque no se especificaba en qué consistía (Velázquez, 2000: 78).

Si bien los estudiantes se enfrascaron en fuertes debates sobre la necesidad de participar en la dirección técnica y administrativa de las escuelas, algunos consideraban que no se podía alcanzar la autonomía ya que el reconocimiento de las jerarquías era un principio necesario para mantener el orden y la disciplina. Es más, se criticó que los gremios estudiantiles quisieran manejar a rectores, directores y maestros de escuelas, y que formaran planes y programas de estudios profesionales (Velázquez, 2000: 79).

Finalmente, se planteó una variante más de la autonomía en estas reuniones estudiantiles, para que también abarcara las escuelas oficiales; aunque había desacuerdos, pues algunos consideraban que eso no podía ser, por el egoísmo de las clases pudientes y porque, además, la federación no había enviado subsidio alguno para esas instituciones —eso se dijo en el caso de Yucatán (Velázquez, 2000:79)—. Esta idea era contradictoria porque, por una parte, se pretendía la autonomía desde el punto de vista federal (es decir que cada estado impulsaba de manera particular la educación de acuerdo con los intereses y recursos financieros con los que contaba); pero, por otra, se demandaba el apego a los contenidos definidos desde el centro de la república.

En los proyectos presentados con anterioridad se puede observar que la autonomía era concebida fundamentalmente con base en los siguientes aspectos: la desvinculación de la política con la aca-

demia, la representación del gobierno en el Consejo Universitario, el nombramiento del rector, directores y profesores; la dependencia de la institución a secretarías de Estado o al gobierno, y la cuestión del financiamiento. También se habló de laicidad de la educación, de elecciones para nombrar a directores y al rector, de la facultad para gobernarse y organizar la enseñanza. En concreto, durante el periodo en que se gestó la noción de autonomía, el tema de debate fue, esencialmente, la dependencia de la institución a secretarías de Estado o al gobierno. Muchas de estas ideas constituirían el contenido de la representación *autonomía* universitaria.

FACULTAD PARA GOBERNARSE Y ORGANIZARSE (1929-1933)

Consideramos que en este periodo se da el anclaje y objetivación de la representación *autonomía*, resultado de las circunstancias sociales y la tensión entre un Estado que buscaba cambios en la institución a través de sus directivos y los universitarios que se resistieron a llevarlos a cabo. Así, la facultad para gobernarse y organizarse es el contenido de la representación que tiene como entorno la crisis de 1929 en que el país se encontraba en proceso de elecciones presidenciales y estaba convulsionado por el asesinato del general Álvaro Obregón, quien había sido candidato.

La objetivación de la noción de autonomía quedó plasmada en la Ley Orgánica de 1929. A partir de entonces la nueva denominación de la institución fue Universidad Nacional de México, Autónoma. Además, uno de los contenidos centrales de la representación se expresa con precisión en la facultad para gobernarse y organizarse. Las circunstancias sociales en las que se hizo objetiva la noción de autonomía fueron las que a continuación comentaremos.

En el nuevo proyecto de Estado, impulsado por los sonorenses a inicios de la década de 1920, se le había encomendado a la universidad la formación de profesionistas que contribuyeran al desarrollo económico basado en la industria, por lo que se impulsaron políticas educativas para desarrollar nuevas profesiones y modificacio-

nes a la orientación de algunas de las carreras universitarias, como medicina. Una parte de la comunidad se resistió a tales cambios, propuestos por los gobernantes en turno. En 1929 se intentó llevar a efecto nuevos cambios, como el de la Facultad de Jurisprudencia que dispuso que los estudiantes presentaran tres exámenes escritos al año, en lugar de los orales que tradicionalmente se realizaban. Por otra parte, en la Escuela Nacional Preparatoria se quiso cambiar el plan de estudios, lo que provocó que creciera la inconformidad en el sector universitario. Los estudiantes de jurisprudencia se fueron a la huelga y paulatinamente se fueron incorporando otras facultades y escuelas.

El problema se complicó cuando los jóvenes fueron reprimidos por bomberos y policías. Los universitarios presentaron a las autoridades un pliego petitorio en el que solicitaban la renuncia de varios funcionarios de la institución y autoridades del gobierno, como señala Peña (1992: 125), “Lo que era un conflicto académico se transformó en uno político [...] la huelga estudiantil contra el número de exámenes parciales se convirtió en un movimiento contra el autoritarismo, la policía y la relación universidad-gobierno”. La huelga duró dos meses y la solución para contener el movimiento, que apuntaba a extenderse por todo el país, fue la autonomía a pesar de que no se había solicitado en ese momento. No obstante, cabe aclarar —como se comentó en el apartado anterior— que los estudiantes la habían planteado, en 1923 y, después, en sus congresos nacionales anuales de 1925 a 1929. Es factible que se concediera ésta aprovechando la situación.

Recordemos que el país se encontraba en proceso de elecciones y que uno de los candidatos había sido asesinado; por otra parte, José Vasconcelos, quien tenía gran simpatía entre los estudiantes, también era aspirante a la presidencia. Otro dato importante es que los estudiantes, mediante sus congresos (que se celebraban anualmente en distintos lugares de la república), habían ganado gran popularidad y un lugar importante en la sociedad mexicana de ese tiempo, por lo que es muy probable que en vista de que el gobierno temía que el movimiento estudiantil se extendiera se concedió la autonomía, aunque en ese momento, insistimos, no se había demandado.

En 1929, al otorgar la autonomía y promulgarse una nueva Ley Orgánica se institucionalizó el término *autonomía* y obviamente el contenido de la representación social de la misma. De esta manera la comunidad universitaria quedó denominada a partir de entonces como Universidad Nacional de México, Autónoma (UNMA). Esto significó que se constituyera legalmente como una corporación pública, autónoma. Se integró con las facultades de Filosofía y Letras, Derecho y Ciencias Sociales, Medicina, Ingeniería, Agronomía, Odontología, Ciencias e Industrias Químicas, Comercio y Administración; con las escuelas Preparatoria, de Bellas Artes (Pintura y Escultura y la Facultad de Arquitectura), Normal Superior, Educación Física, Nacional de Medicina Veterinaria, y con los institutos de investigación y otras instituciones como la Biblioteca Nacional, y los institutos de Biología, Geología y el Observatorio Astronómico.

Los fines de la institución se establecieron en el artículo primero, que señala:

La Universidad Nacional de México, Autónoma, tiene por fines impartir la educación superior y organizar la investigación científica, principalmente la de las condiciones y problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y llegar a expresar en sus modalidades más altas la cultura nacional, para ayudar a la integración del pueblo mexicano.

Será también fin esencial de la Universidad llevar las enseñanzas que se imparten en las escuelas, por medio de la extensión universitaria, a quienes no estuvieren en posibilidades de asistir a las escuelas superiores, poniendo así la Universidad al servicio del pueblo. Se dijo textualmente “La Universidad Nacional de México es una corporación pública, autónoma, con plena personalidad jurídica y sin más limitaciones que las señalada por la Constitución General de la República” (Maria, 1975: 218).

De manera precisa, en 1929 se incluyeron como fines la impartición de educación, además de la investigación y la extensión. Otro aspecto novedoso de la conformación de esta institución fue lo

relativo a su gobierno. Aunque en términos generales la integración del Consejo Universitario (el rector, los directores de las facultades, escuelas o instituciones y las academias de profesores y alumnos) no variaba según lo establecido en la Ley Constitutiva de 1910, sí cambió la composición del Consejo Universitario que, de acuerdo con el artículo 8, estableció que:

El Consejo Universitario se integrará por consejeros *ex officio*, por consejeros electos y por un delegado de la Secretaría de Educación Pública. Serán consejeros *ex officio* el Rector, el secretario de la Universidad, que será también secretario del Consejo, y los directores de las facultades, escuelas e instituciones universitarias. Los consejeros electos serán dos profesores titulares por cada una de las facultades y escuelas; dos alumnos inscritos y una alumna delegados de la Federación Estudiantil, electos respectivamente por los alumnos y por las alumnas de la Federación; y un delegado designado por cada una de las asociaciones de exalumnos graduados (María, 1975: 220).

Tanto los consejeros profesores como estudiantes serían designados por votación, los ex alumnos graduados en la Universidad, por medio de las asociaciones profesionales existentes y, finalmente, el delegado de la Secretaría de Educación Pública sería nombrado por ésta, con la salvedad de que la representación únicamente sería de voz informativa. Lo interesante en el caso de los estudiantes es que la representación de uno de los dos consejeros sería de delegado de la Federación Estudiantil, con lo cual la importancia de la organización estudiantil, indudablemente, quedó reconocida en la legislación universitaria.

También se avanzó en lo relativo al nombramiento del rector en el sentido de que, si bien la terna era propuesta por el presidente, la facultad de elegir del Consejo Universitario se ampliaba a tres, en lugar de la designación directa.

Con la promulgación de la ley de 1929, por una parte, se hizo objetiva la noción de autonomía y se concretó el contenido de la representación social *autonomía* que se había venido desarrollando desde 1910; por otra, la UNMA iniciaba un nuevo proceso, para la

consolidación de la representación *autonomía*, en el que se establecieron nuevas relaciones en el interior y el exterior de la institución, concretamente con el gobierno, mediante las políticas impulsadas y esto daría como resultado una forma particular de concebir, interpretar y orientar las prácticas de la autonomía. Podemos decir que no sólo se constituyó formalmente un conocimiento sino su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido. Como señala Jodelet (1986: 486)

Más complejo y fundamental de lo que ha podido parecer, el proceso de anclaje, situado en una situación dialéctica con la objetivación, articula las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

Durante los cuatro años que estuvo vigente esta ley se confrontaron dos formas de concebir la *representación autonomía*: ya planteamos la de los universitarios; en cambio, la de los gobernantes difería de los primeros pues pensaban que el Estado al proporcionar los recursos financieros, también podía reducir el subsidio a la institución en función de que ésta no asumía las directrices de una educación vinculada con el proyecto económico trazado por los gobiernos revolucionarios. La cuestión de los recursos ocasionó, entonces, una nueva tensión entre el gobierno y la universidad.

En síntesis, una vez que la representación *autonomía* se objetivó en su denominación Universidad Nacional de México, Autónoma, se dio una situación dialéctica entre el contenido objetivado y el anclaje en las prácticas de la población universitaria sobre su deber ser que, al mismo tiempo, generó nuevas concepciones y prácticas, otras ideas y por ende la incorporación paulatina de nuevos elementos a la misma. También podemos señalar que, desde el punto de vista de los gobernantes, un significado del otorgamiento de la autonomía en 1929 fue contener el conflicto estudiantil para que no se extendiera por todo el país.

LIBERTAD DE CÁTEDRA SIN RECURSOS DEL ESTADO Y SIN CARÁCTER NACIONAL (1933-1945)

En este periodo la representación *autonomía* fue resultado de la tensión entre el gobierno, que no pudo impulsar su política educativa, y los universitarios, que se resistieron a cambiar, lo cual provocó una ruptura. El contenido de la representación se concretó en la libertad de cátedra sin recursos del Estado, y tuvo como entorno la crisis de la institución en 1933 originada porque, según algunos diputados, en la universidad se habían albergado los elementos más reaccionarios, concretamente los católicos, los cuales se habían levantado en armas, unos años antes, en la llamada guerra cristera. En los años anteriores, cuando Calles fue presidente combatió a la iglesia. Aunque para 1933 este personaje ya no era presidente, gobernaba atrás del poder en turno. Por esa razón ese periodo es conocido como el maximato callista.

Una vez otorgada la autonomía se inició un acelerado proceso de deterioro en la relación del gobierno con la universidad, que culminó con la ruptura de 1933, cuando entró en vigor una nueva Ley Orgánica. El presidente en turno, Abelardo Rodríguez, continuó con la política de hacer cambios en la institución con la idea de fortalecer la formación técnica por medio de cambiar los planes de estudio, situación que una y otra vez fue rechazada por algunos grupos de la comunidad. La UNMA estaba muy dividida entre los que argumentaban que los planes de estudio y la educación superior debían de tener como eje el socialismo (marxismo), lo que obviamente justificaba la educación técnica, y por otro lado los que propugnaban la libertad de cátedra, postura que se identificaba con el idealismo. A esta bandera se sumaron los católicos que se habían albergado en la institución.

La institución perdió su carácter nacional expresado en la Ley Orgánica de 1933, pero no en la práctica porque siguió albergando a todos los estudiantes del país. El contenido de la representación *autonomía* abarcó lo relativo a la concepción de UNMA, sus fines, sus autoridades, su funcionamiento, su patrimonio y a las escuelas y facultades que la constituían.

Recordemos que las representaciones sociales tienen la característica fundamental de ser flexibles. Los procesos de objetivación y anclaje configuraron el núcleo central de la representación social que nos concierne: separación universidad-Estado, facultad para gobernarse y organizarse, libertad de cátedra. La configuración de una representación social no es, por lo tanto, un proceso estático: las circunstancias sociales, el contexto y los propios efectos de la representación son duales, son proceso y producto, son constituidas y constituyentes. En palabras de Ibáñez (1988: 37):

En tanto que pensamiento constituyente, las representaciones no sólo reflejan la realidad sino que intervienen en su elaboración [...] La representación social es un proceso de construcción de la realidad y debemos entender esta afirmación en un doble sentido de que las representaciones sociales forman parte de la realidad social, contribuyen a configurarla y, como parte sustancial de la realidad, producen en ella una serie de efectos específicos.

Los efectos de esas circunstancias se manifestaron en la realidad institucional en una forma concreta. En principio ya no se le denominó más UNMA: a partir de la expedición de la Ley Orgánica de 1933 quedaría únicamente como Universidad Autónoma de México (UAM). Con esta medida dejaba de ser la institución nacional del país, se le restaba importancia y pasaba a ser una institución más, de acuerdo con la nueva política del gobierno.

Esta corporación se definió como una con capacidad jurídica propia, lo que encerraba en sí su autonomía plena y la pérdida de su carácter de institución pública (en el discurso pero no en la práctica). En el artículo 10 se señala que sus fines se mantuvieran, pero se suprimió su carácter nacional y se añadió el difundir la cultura:

La Universidad Autónoma es una corporación dotada de plena capacidad jurídica [cuyos fines son] impartir educación superior, de organizar la investigación científica, principalmente la de las condiciones y problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y llegar a expresar en sus modalidades más altas la cul-

tura nacional, para ayudar a la integración del pueblo mexicano [...] extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura (UAM, 1933).

La UAM obtuvo la libertad de organizarse como considerara conveniente, sólo que debía mantener ciertos lineamientos, establecidos en la ley de 1933. En cierta forma, el que se otorgara la completa autonomía a esta universidad constituyó un logro para ciertos de sus miembros. Algunos de ellos, antes de dicha ley, se quejaban de la autonomía limitada pues, por una parte, el rector de la institución era seleccionado de una terna propuesta por el presidente de la república y, por otra, el poder público tenía la facultad de vetar ciertas resoluciones del Consejo Universitario; además, un lugar en el Consejo Universitario estaba asignado a un delegado de la Secretaría de Educación Pública. Asimismo el que se convirtiera a ésta en una institución privada, en cierta forma, representaba una gran responsabilidad ya que en el futuro debía mantenerse con sus propios recursos económicos sin dejar de llevar a cabo sus fines. Esta situación fue tratada en las reuniones del Consejo Universitario, en donde se expresaron inconformidades con el fondo de diez millones de pesos asignado por el gobierno.

El gobierno de la institución siguió conformado por el Consejo Universitario, el rector y los directores de facultades, escuelas e institutos y las academias de profesores y alumnos. Según la ley de 1933, el rector sería designado por el Consejo Universitario y ya no se hablaba más de la representación de la Secretaría de Educación Pública.

Las instituciones que integraron la UAM fueron las mismas que las señaladas en la ley de 1929 (a excepción de Agronomía) a saber las facultades de Filosofía y Letras, Derecho y Ciencias Sociales, Medicina, Ingeniería, Odontología, Ciencias e Industrias Químicas y Comercio y Administración; las escuelas Preparatoria, de Bellas Artes, Normal Superior, de Educación Física y Nacional de Medicina Veterinaria, y la Biblioteca Nacional, el Instituto de Biología, el Instituto de Geología y el Observatorio Astronómico.

Podemos concretar que el contenido de la representación *autonomía* en la Ley Orgánica de la UAM de 1933 quedó expresado de la siguiente forma:

1. Se suprimió el carácter de *nacional* a la Universidad.
2. Se conservó el gobierno de estudiantes y profesores en las academias y el Consejo.
3. Se definió su patrimonio, que estaría constituido por los edificios, muebles, equipos y útiles que ya poseía. Además, se decía, se le otorgarían diez millones de pesos y no recibiría más la ayuda del gobierno federal.

Podemos afirmar que el significado de esta representación *autonomía* fue la fractura de la relación universidad-Estado. Recordemos que en 1936 se creó el Instituto Politécnico Nacional, al que se le dio un gran impulso, y en esos mismos años en el gobierno de Lázaro Cárdenas se estableció en la Constitución la educación socialista. Durante el periodo de 1933 a 1945 se generaron nuevos elementos y efectos específicos como lo relativo a la forma de gobierno de la institución, que se incorporaron más tarde a la representación *autonomía*.

ÓRGANOS DE GOBIERNO, RECUPERACIÓN DEL CARÁCTER NACIONAL Y OBLIGACIÓN ESTATAL PARA DAR RECURSOS (1945)

En esta etapa las circunstancias sociales estuvieron inscritas en una política de conciliación del gobierno en turno con la Universidad Nacional Autónoma México, lo cual sucedió en 1945. En la Ley Orgánica promulgada este año se concretaron contenidos de representaciones de autonomía contempladas anteriormente, pero además se sumó la relativa a los órganos de gobierno, que se constituye en el contenido desarrollado en el periodo que va de 1933 a 1945, hasta que la política gubernamental dio un viraje significativo.

Durante el periodo se desarrollaron las academias de facultades y escuelas universitarias que dieron origen a los consejos técnicos, los cuales se incluyen en la legislación universitaria como uno de los órganos de gobierno.

La universidad en este periodo estuvo a punto de sucumbir. En un estudio sobre la legislación universitaria se apuntan varios escollos:

1. Anarquía e inestabilidad institucional, entre otras cosas, por el derrocamiento de la mayoría de los rectores antes de concluir su gestión adecuadamente.
2. Vacíos de poder y el surgimiento de órganos *de facto*, por ejemplo: el Comité Organizador de la Universidad, Directorio Depurador de la Universidad y Directorio Universitario, los cuales cuestionaban y desconocían a las autoridades universitarias, convocando a nuevas elecciones.
3. Asambleísmo, pues la capacidad de decisión que tenían las academias se tradujo en un poder hegemónico de los grupos políticos que controlaban las asambleas.
4. Corrupción, clientelismo político, fomento de porrismo y contiendas entre facciones políticas.
5. Antagonismo entre la institución y el Estado: se suprimió por un periodo su carácter nacional, hubo una tendencia a la privatización y se intentó imponer una corriente ideológica como criterio oficial.
6. Creación por el gobierno de nuevos organismos e instituciones de educación superior.
7. Apoyo de algunos funcionarios gubernamentales a grupos políticos internos.
8. Abatimiento del nivel educativo (Oficina del Abogado General, 1933).

Las circunstancias sociales de 1945 dieron paso a una nueva legislación, con la que se planeó resolver parte de las situaciones señaladas anteriormente. También se inició un nuevo vínculo entre la universidad y el Estado. Como Jodelet advierte

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones; a las comunicaciones mediante las que circulan; y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (1986: 475).

Hay que tomar en cuenta que la política gubernamental en la década de 1930 había sido el socialismo; recordemos además que siendo presidente el general Lázaro Cárdenas se elevó a carácter constitucional la educación socialista y que en la universidad no se habían podido llevar a cabo los cambios planteados por los gobiernos revolucionarios en turno, es decir que la interacción entre ambas instancias derivó en una ruptura. En los años cuarenta la política cambió radicalmente: el presidente Manuel Ávila Camacho derogó la educación socialista y, según algunos estudiosos del tema, como Robles (1981: 184), la oligarquía se fortaleció, aumentaron las inversiones extranjeras y se consolidó la iniciativa privada. En ese contexto o circunstancia histórica se concretó el contenido de la representación *autonomía*.

La representación *autonomía* que recoge la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (1945) se manifiesta en los siguientes órdenes: en lo académico, la UNAM imparte enseñanza y desarrolla investigación de acuerdo con el principio de libertad de cátedra y de investigación, expide certificados de estudios, grados y títulos, aprueba sus planes y programas de estudio, designa y promueve libremente a su personal, selecciona a sus alumnos, otorga validez para fines académicos a los estudios realizados en otros establecimientos educativos nacionales y extranjeros, de acuerdo con su reglamentos, enseñanza de bachillerato o profesionales; en lo financiero, administra libremente el patrimonio universitario y sus recursos ordinarios y extraordinarios, formula y aprueba los presupuestos anuales de ingresos y egresos así como la cuenta anual, gestiona el mayor incremento del patrimonio universitario y el aumento de los ingresos de la institución.

En el gobierno interior la UNAM tiene derecho de organizarse como lo estime mejor dentro de los lineamientos señalados por la propia Ley Orgánica. La representación *órganos de gobierno* se expresó constantemente en los intentos de estatutos académicos planteados en ese tiempo. El artículo tercero de la Ley Orgánica plantea como autoridades universitarias a las siguientes: la Junta de Gobierno, el Consejo Universitario, el rector, el Patronato, los directores de facultades, escuelas e institutos y los consejos técnicos. Podemos decir que en este periodo las formas de gobierno fueron lo que fundamentalmente circuló y se desarrolló entre los universitarios y ese hecho constituyó la condición, ligada al contexto, que sirvió de interacción entre el gobierno y la universidad para que se diera la conciliación (UAM, 1933).

Con la reorganización del gobierno de la UNAM se estableció nuevamente la relación entre ésta y el Estado. Ordorika (2006:439) lo comenta de la siguiente manera: “El nuevo arreglo político representaba simbólicamente el pacto entre el Estado mexicano y los intelectuales urbanos, los cuales habían sido gratificados con un espacio político dotado de una relativa autonomía, ofreciéndole a cambio al Estado lealtad y obediencia”. Esta idea corresponde al significado que tuvo el establecimiento de la *representación autonomía* en los términos manifiestos en la ley de 1945.

La Ley Orgánica de 1945 aún sigue vigente, si bien es probable que próximamente se lleven a cabo cambios a la legislación universitaria. La representación de *autonomía* tiene en la actualidad nuevos contenidos, dibujados ya en el Congreso Universitario de 1990, y desarrollados en este proceso, lo cual es una veta por estudiar.

COMENTARIOS FINALES

La utilización de la perspectiva teórico-metodológica de las representaciones sociales en los estudios históricos ayuda a comprender los diferentes contenidos de las mismas y las circunstancias sociales que contribuyen a su objetivación y anclaje. Al recuperar contenidos de la representación, en este caso la autonomía, se facilita la com-

paración de un contenido a otro de tal manera que las diferencias y similitudes quedan al descubierto y se posibilita el planteamiento de nuevas preguntas, como la siguiente: ¿qué circunstancias históricas y sociales influyeron para que esa representación de autonomía fuera distinta en cada uno de los espacios temporales?

Los estudios sincrónicos nos aportan conocimientos, pistas, respecto de las características y connotaciones de la representación social de autonomía, analizada a lo largo de un periodo. Asimismo, la dimensión diacrónica nos permite visualizar los factores históricos que determinan la objetivación y anclaje de la representación social. La virtud de este tipo de enfoques, sincrónicos y diacrónicos, es poder observar el objeto de estudio desde puntos de vista instantáneos o bien, su desarrollo o evolución en el tiempo.

La representación *autonomía* que se objetiviza de manera particular en cada una de las leyes orgánicas de la UNAM —separación universidad-Estado, facultad para gobernarse y organizarse, libertad de cátedra y órganos de gobierno internos— corresponde a formas de pensar de los distintos grupos que integraron la comunidad y a los resultados de las interacciones que éstos tuvieron con los distintos gobiernos. También podemos notar cómo el espacio institucional, donde se expresa la representación, cambió junto con los sujetos portadores de la misma. La composición de la institución universitaria fue diferente en 1910, 1929, 1933 y en 1945. Podemos afirmar que hoy es otra. El estudio de la autonomía a través de las representaciones abre una veta para estudiar las formas de pensar de los actores en distintas circunstancias. Asimismo, posibilita el estudio de la institución en distintos espacios y tiempos lo que permite ver su composición en un momento determinado pero también su evolución en cuanto a número de dependencias y de universitarios que la integran.

Otro de los aspectos interesantes que nos aporta este estudio histórico de la representación social *autonomía* es la forma como se fue conformando la comunidad universitaria; es decir, permite una mirada de largo alcance.

BIBLIOGRAFÍA

- Appendini, Guadalupe (1981), *Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México, Porrúa.
- Arkel (1917), “Sobre la Autonomía de la Universidad Nacional”, en *El Universal*, 16 de julio, p. 3.
- Brito, Efraín (1979), “Autonomía, ámbito esencial de la cultura”, en *Conferencias y discurso sobre la autonomía*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Cincuentenario de la Autonomía de la Universidad Nacional de México, vol. 14), pp. 339-343.
- Cámara de Diputados (1923), *Diario de debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos*, México, p. 4.
- Carpizo, Jorge (1986), *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carrancá, Raúl (1969), *La universidad mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, Roger (2002), *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.
- García Stahl, Consuelo (1978), *Un anhelo de libertad. Los años y los días de la autonomía universitaria*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Secretaría de la Rectoría.
- Gómez Morín, Manuel (1973), “La Universidad de México, su función y razón de ser de su autonomía”, en Manuel Gómez Morín, *1915 y otros ensayos*, México, Jus, pp. 87-128.
- González Casanova, Pablo (2001), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era.
- (1972), “«Hemos vivido una de las agresiones más brutales», dice el Rector”, en “Primera plana” de *Excélsior*, México, 5 de septiembre, pp. 5 y 19.
- Hurtado Márquez, Eugenio (1976), *La Universidad Autónoma 1929-1944*, México, Comisión Técnica de Estudios y Proyectos Legislativos.
- Ibáñez, Tomás (1988), “Representaciones sociales, teoría y método”, en Tomás Ibáñez (coord.), *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, Sendai.
- Jiménez Rueda, Julio (1955), *Historia jurídica de la Universidad de México*, México, UNAM-FFYL.

- Jodelet, Denise (1986), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Maria y Campos, Alfonso de (1975), *Estudio histórico-jurídico de la Universidad Nacional (1881-1929)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mendieta y Núñez, Lucio (1952), *Ensayo sociológico sobre la Universidad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Oficina del Abogado General (1933), “Características y consecuencias de la Ley Orgánica de la unam de 1933”, en Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México, fondo Memoria Universitaria, Índice de Publicaciones Oficiales, Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria.
- Ordorika, Imanol (2006), *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés Editores.
- Pacheco Calvo, Ciriaco (1980), *La organización estudiantil en México*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Peña, Sergio de la (1992), “De la revolución al nuevo Estado (1919-1930)”, en Enrique Semo (coord.), *México: un pueblo en la historia, vol. 4*, México, Alianza, pp. 11-160.
- Pinto Mazal, Jorge (1974), *La autonomía universitaria (antología)*, México, Comisión Técnica de Legislación Universitaria.
- Robles, Martha (1981), *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI.
- Sánchez-Cordero D., Jorge A. (1979), “La administración del patrimonio universitario. Un presupuesto de la autonomía universitaria”, en José Mario García Laguardia (coord.), *La autonomía universitaria en México*, vol. 1, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Colección Cincuentenaria de la Autonomía de la Universidad Nacional de México) [Jorge Carpizo, coordinador de la serie], pp. 245-288.
- Solari E., Aldo (1972), “Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina”, en *Deslinde. Cuadernos de Cultura Universitaria*, núm. 13, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 1-36.
- UAM [Universidad de México, Autónoma] (1933), *Ley Orgánica de la Universidad de México Autónoma*, AHUNAM, Memoria Universitaria.
- UNM [Universidad Nacional de México] (1910), *Ley constitutiva de la Universidad Nacional de México*, Tipografía Económica, Archivo

Histórico de la UNAM, fondo Universidad Nacional, Secretaría de la Rectoría, caja 3, exp. 50.

UNMA [Universidad Nacional de México, Autónoma] (1929), *Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México, Autónoma*, Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México, Memoria Universitaria.

Velázquez Albo, María de Lourdes (2007), *La participación estudiantil en el Congreso de 1910. Documentos históricos*, México, UNAM-IISUE/Plaza y Valdés.

Velázquez Albo, María de Lourdes (2000), *Los congresos Nacionales Universitarios y los gobiernos de la Revolución 1910-1933*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés.