

Representaciones Sociales del Trabajo Docente: Sentidos y Contradicciones

*Representações Sociais do Trabalho Docente: Sentidos e
Contradições*

*Social representations of teaching work: meanings and
contradictions*

Luisa Carlota Santana Gaitán
Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá-Colombia
lcsantanag@udistrital.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-5109-5332>

Edilberto Hernández Cano
Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá-Colombia
edihernandezc@correo.udistrital.edu.co
<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-5837-0109>

RESUMEN

El presente artículo recoge los resultados de cuatro investigaciones realizadas en instituciones de educación superior, educación básica secundaria y media en Bogotá-Colombia, cuyos objetivos se orientaron a develar las representaciones sociales sobre el trabajo docente, su relación con las experiencias formativas y sobre los jóvenes escolares. Dichas investigaciones asumieron como teoría general y orientación metodológica la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet 1986; Abric 2001) y problematizan la influencia de las representaciones de los maestros en las prácticas sociales y pedagógicas, la justificación de su quehacer y en la calidad educativa. Las pesquisas permitieron identificar, entre otros aspectos, la presencia de contradicciones entre la formación disciplinar y pedagógica, las intencionalidades formativas institucionales y el sentido que los maestros otorgan a sus prácticas, lo que incide en la construcción de su identidad profesional.

Palabras Clave: representaciones sociales, formación docente, trabajo docente, identidad profesional.

RESUMO

Este artigo reúne os resultados de quatro investigações realizadas em instituições de ensino superior, ensino médio e fundamental em Bogotá-Colômbia, cujos objetivos foram revelar as representações sociais sobre o trabalho docente, sua relação com as experiências de formação e sobre os jovens. As referidas investigações assumem como teoria geral e orientação metodológica a teoria das representações sociais (Moscovici, 1979; Jodelet 1986;

Abric 2001) e problematizam a influência das representações dos professores nas práticas sociais e pedagógicas, na justificação do seu trabalho e na qualidade educativa. A pesquisa permitiu identificar, entre outros aspectos, a presença de contradições entre a formação disciplinar e pedagógica, as intenções institucionais de formação e o significado que os professores dão às suas práticas, o que afeta a construção de sua identidade profissional.

Palavras Chave: *representações sociais, formação de professores, trabalho docente, identidade profissional.*

ABSTRACT

This article collects the results of four investigations carried out in institutions of higher education, secondary and secondary basic education in Bogotá-Colombia, whose objectives were aimed at revealing the social representations about teaching work, its relationship with training experiences and about young people. schoolchildren. Said investigations assumed as a general theory and methodological orientation the theory of social representations (Moscovici, 1979; Jodelet 1986; Abric 2001) and problematize the influence of teachers' representations in social and pedagogical practices, the justification of their work and in educational quality. The research allowed us to identify, among other aspects, the presence of contradictions between disciplinary and pedagogical training, institutional training intentions and the meaning that teachers give to their practices, which affects the construction of their professional identity.

Key Words: *social representations, teacher training, teacher work, professional identity.*

Introducción

El presente artículo relaciona los resultados encontrados en varias investigaciones cuyos objetivos se centraron en develar las representaciones sociales (en adelante RS) que involucran y problematizan el hacer de los maestros y las prácticas sociales con los jóvenes escolares, estudios realizados en el contexto de la educación superior, educación básica secundaria y media en Bogotá-Colombia, las cuales se constituyen en el referente empírico que fundamenta el análisis del trabajo docente, sus sentidos y contradicciones, desde las voces tanto de docentes en formación como en ejercicio.

Las investigaciones tomaron como sujetos de estudio a futuros docentes que cursan su pregrado en diferentes disciplinas en una Facultad de Educación de una Universidad Pública y docentes en ejercicio con varios años de experiencia en entidades educativas tanto públicas como privadas. Desde los primeros, fue posible identificar las RS que tienen sobre el trabajo docente y sobre las experiencias formativas durante su pregrado en la universidad. De otro lado, los docentes en ejercicio al hablar sobre su práctica y sobre los jóvenes en condición escolar permitieron la comprensión de las RS

sobre su hacer, el sentido que le atribuyen, así como las representaciones sociales que tienen sobre sí mismos.

Los objetos sobre los cuales se realizaron las investigaciones que son referentes de este ejercicio son: trabajo docente y experiencias formativas para las pesquisas realizadas desde las voces de los futuros maestros; y en el caso de los docentes en ejercicio, se les indagó por su práctica y por los jóvenes en su condición escolar, dado que todas permiten a través de los discursos de los sujetos identificar y comprender las representaciones sociales de su trabajo, sus particularidades y su relación con la identidad docente que se va construyendo en el proceso formativo de los maestros y en la misma práctica profesional.

La anterior precisión se relaciona con el enunciado de Jodelet (1986) cuando anota que toda representación es la representación de un objeto y de un sujeto, aspecto que no solamente permite contextualizar la investigación sino también dar cuenta de las particularidades de los sujetos y de los objetos sobre los cuales se indaga, lo cual posibilita la comprensión del proceso de construcción de la representación social y su carácter contextual, en este caso, en la educación secundaria, media y superior.

Así entendido, el presente artículo se desarrolla en cuatro partes: la primera, da cuenta de los conceptos centrales que orientan el análisis a saber: representaciones sociales, maestros y por último, se hace referencia a la relación entre representaciones sociales, sentido y trabajo docente; en la segunda parte, se presenta la metodología empleada para el estudio de las RS así como las técnicas utilizadas haciendo especial énfasis en su pertinencia para el estudio; la tercera parte, expone los principales resultados de las investigaciones señaladas con antelación en perspectiva de hacer evidentes las representaciones sobre el trabajo docente y su relación con la construcción de la identidad profesional y sus contradicciones; y por último, en la cuarta parte se señalan las conclusiones más relevantes que suscita este trabajo.

Contexto teórico y conceptual

En el siguiente aparte se presentan los referentes teóricos que posibilitan comprender el desarrollo del artículo y que fueron sustento de las investigaciones realizadas.

Las Representaciones Sociales.

La teoría general y referente metodológico que siguieron las investigaciones es la teoría de las representaciones sociales (R.S) desarrollada en la década de los sesenta por Serge Moscovici, y evidenciada en su tesis doctoral sobre las representaciones sociales del psicoanálisis en varios grupos poblacionales de París.

Moscovici (1979) sostiene que:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... (proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo)...es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios (p.11)

Para Hernández (2020) siguiendo a Jodelet (1986) y Perera (2003) las R.S se reconocen en su estructura y contenido.

Se define por el contenido e integrada por formaciones subjetivas: informaciones, imágenes, creencias, opiniones, actitudes y conocimientos que están contenidas de modo particular en la estructura de la representación. Este contenido se relaciona con un objeto como representación de un sujeto y al decir de Jodelet en relación con otro sujeto, tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura. (p.54)

Las R.S se construyen en la interacción social, permiten a las personas comunicarse, comprenderse, actuar, explicar y desarrollar sus prácticas sociales en la vida cotidiana.

Jodelet (1986) destaca entre otras funciones de las R.S: “sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver... permiten interpretar la realidad cotidiana...un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual” (p.474).

Por lo anterior, las R.S se entienden como un conocimiento práctico en tanto guían y orientan a los sujetos en el mundo cotidiano.

Maestros como sujetos sociales históricos y culturales.

Las investigaciones dan cuenta de unos sujetos maestros en ejercicio y en formación, entendidos como agentes situados en un contexto histórico, social y cultural, que pertenecen y se relacionan con un grupo o categoría social “maestros”. Como sujetos históricos comparten una trayectoria temporal, una visión de la realidad, unas

representaciones sociales que construyen, interiorizan y se apropian; estas les permiten entenderse, relacionarse e identificarse dentro de una profesión.

Para Tenti (2007) una profesión se caracteriza por “una preparación académica, la posesión de un título... que habilita y garantiza una exclusividad en la ocupación de ciertas funciones, un conjunto de reglas éticas que conforman una deontología etc.” (p.243). Para Vaillant (2007) es el resultado de un marco socio-cultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan”. (p. 4).

Los maestros en consecuencia, construyen una identidad profesional que les permite identificarse y reconocerse de otros profesionales; Aristizábal y García (2012) recogen varias definiciones que dan cuenta de la identidad profesional docente.

La identidad profesional del docente constituye el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social (Gysling, 1992), incluye la afinidad por una determinada tarea o función desarrollada, y la voluntad por participar en un conjunto de prácticas compartidas por una comunidad particular (Gee, 2000), como una construcción social más o menos estable que se da en un período determinado (Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado, 2006) que requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja, que depende de factores tanto internos (personales) como externos del sujeto: el contexto (Vaillant, 2007)... la identidad profesional determina cómo enseñan los profesores, cómo se desarrollan profesionalmente y cómo se relacionan con los cambios educativos (Schepensa, Aeltermana y Vlerickb, 2010) que se reflejarían significativamente en la eficacia en la escuela. (p.127)

Según Vaillant (2007) la identidad profesional del docente es una experiencia personal, su papel se reconoce por la sociedad, se construye a través de un proceso que inicia con la formación inicial de los maestros, su titulación y se prolonga con la experiencia docente.

Representaciones sociales, sentido y trabajo docente.

En tanto conocimiento práctico las R.S dan sentido a las acciones y prácticas de los sujetos; el sentido, se refiere a aspectos teleo-afectivos, valoraciones y repertorios culturales desde los cuales se justifica y significa una práctica, se relaciona con las evaluaciones que hacen los sujetos de su trabajo, las creencias y las emociones que se asocian a los comportamientos.

Para Hernández (2018) el sentido se expresa como:

[...] motivo de la acción, guía y orienta las prácticas de los sujetos que en la teoría de las representaciones sociales se enmarca en el sentido común, cuando los motivos de la acción (sentidos) se conjugan con la red de significaciones compartidas por los sujetos; por tanto, el sentido está contenido en los significados personales y colectivos incorporados y construidos, pero se concreta en la acción. (p.20).

Por consiguiente, alrededor del trabajo docente los maestros construyen representaciones sociales sobre el sentido de su quehacer. Para Arbesu y Piña (2009) el trabajo docente se entiende como “una actividad que orienta el proyecto de vida de los estudiantes y también el de los propios profesores. Mediante la interacción, el profesor es capaz de descubrir el potencial del estudiante para que éste “descubra sus propias capacidades”. (p 52). Según los autores los docentes deben ser personas responsables en su trabajo, cumplir las actividades que le demandan, con una disposición emocional positiva en tanto se disfrute, se realice con pasión y se comparta.

Dentro de las actividades complejas que demanda esta labor los autores destacan:

[...] responsables por el desempeño de los alumnos, de la escuela y del sistema en el contexto actual de reformas y nuevas regulaciones educativas. Ante las diferentes funciones que la escuela asume, los profesores se encuentran muchas veces frente a las necesidades de responder a exigencias que van más allá de su formación, de sus capacidades técnicas y humanas: participar en la gestión de la escuela, de la elección directa de los directores y coordinadores, representación en los centros escolares, como electores y postulantes. Además de la gestión democrática su trabajo está en la elaboración del planeamiento escolar y de los programas y currículos. Así también el trabajo de los docentes debe contemplar las actividades en el aula, las reuniones pedagógicas, que obedece a la nueva regulación que se impone en muchos de los países del mundo. (p.52)

Estas numerosas responsabilidades representan para los maestros una intensificación de su trabajo, aspecto estudiado por Hargreaves (2005) que lleva a expresarse en lo que se ha denominado “malestar docente”. Esta representación también la evidencian Ávila y Camargo (1999) e involucra entre otras: las nuevas exigencias a su rol, la desvalorización social de su imagen, el estrés y agotamiento y el avance del conocimiento, aspectos señalados por los maestros participantes en estas investigaciones.

Otros autores referidos por Santana y Hernández (2013) como Birgin y Dussel (2002) dan prioridad a la enseñanza como la actividad más importante del trabajo de los maestros.

[...] en su disertación sobre el rol y el trabajo docente, hacen énfasis en la función de la enseñanza como eje central de su accionar, resaltando la importancia de reflexionar y brindar elementos formativos sobre la compleja tarea de enseñar, su función y análisis en situación, reivindicando el papel de la pedagogía en la tarea docente como práctica reflexiva de las formas de transmisión cultural así como del docente como autoridad. (p.27)

Tardif (2014) destaca la importancia de varios saberes centrales dentro del trabajo de los maestros: se construye desde su historia vital, su experiencia personal, profesional y pedagógica.

Santana y Hernández (2013) proponen varias categorías analíticas que dan cuenta de aspectos que representan el trabajo de los maestros:

- **Factor académico:** identifica el significado que se le atribuye al trabajo docente y las actividades que se consideran hacen parte del mismo.
- **Factor profesional:** se centra en la formación del docente y sus características, es decir, en los requerimientos para ejercer el trabajo docente; en el reconocimiento de las condiciones en que éste se ha venido desarrollando y las problemáticas que inciden en el desempeño de la profesión.
- **Factor personal:** posibilita el reconocimiento de las características deseables y no deseables en los docentes, en el ejercicio de la docencia.
- **Factor socio relacional:** identifica las características en las relaciones que se establecen entre el docente y el estudiante; cómo se ve al estudiante dentro del trabajo docente y qué papel desempeña cada uno de los actores, en el proceso enseñanza aprendizaje. (p.34).

Metodología de las investigaciones

Teniendo como punto de partida el reconocimiento de la inexistencia de una metodología canónica en el estudio de las representaciones sociales y la diversidad de abordajes en su estudio como bien lo anota Alves-Mazzotti (2008) relacionada con la complejidad de su estudio (Abric,2001) y por tanto, la propuesta de un acercamiento plurimetodológico desde el uso de métodos interrogativos y asociativos, las investigaciones que se toman como referencia para la elaboración de este artículo se caracterizaron por un lado, por ser desarrolladas desde una enfoque predominantemente procesual; y por el otro, por el uso de las técnicas de recolección de datos privilegiadas en

los estudios en representaciones sociales como son los cuestionarios, las entrevistas y los grupos de discusión, sin desconocer el uso de los relatos de vida, la técnica de asociación de palabras y las redes semánticas de sentido, técnicas desde las cuales fue posible el logro de los objetivos de cada una de las investigaciones relacionados con las RS del trabajo docente como bien se ha indicado.

Es importante mencionar que, aunque se presenta un predominio del enfoque procesual en las investigaciones, no se deja de lado el enfoque estructural (Abric, 2001) centrado en la identificación del núcleo central y en la organización de la estructura de las RS, es decir, en el aspecto constitutivo para captar el contenido cognitivo y su organización más que el aspecto constituyente de la RS.

Desde el uso del cuestionario se buscó abarcar un grupo poblacional amplio (número significativo de estudiantes de una Facultad de Ciencias y Educación, formadora de formadores), obtener datos cuantitativos del contenido y organización de la RS así como limitar las respuestas de los sujetos a los interrogantes preestablecidos de forma exclusiva para el objeto de la representación particular. Su empleo en la investigación con docentes en ejercicio dio razón de los factores profesionales y personales de estos sujetos.

La entrevista por su parte, fue la técnica privilegiada en las investigaciones dado que contribuye a identificar ampliamente el contenido de las RS (Abric, 2001; Moscovici, 1979) que, aunque se expresa en forma individual corresponde al sentido social (Canales y Peinado, 1998).

En el caso de la indagación por las experiencias formativas, es importante mencionar que la entrevista se empleó para reconstruir los relatos de vida, en consonancia con lo planteado por Rodríguez (2001): "la entrevista a profundidad sobre partes focalizadas de la vida de los actores, es lo que aquí se llama relatos de vida" (p. 81) los cuales provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de ahí su relevancia en la indagación por las RS.

Igualmente, para Kornblit (2004) los relatos dan la posibilidad de recuperar los sentidos relacionados con las experiencias particulares de las personas al centrarse en la selección de situaciones más que en el intento de rescatar la trayectoria de vida, recuperando como lo manifiestan Denzin (1989) y Ventura (2010) las "unidades de significado", relacionadas con los procesos de formación vividos por los futuros docentes.

Por su parte, los grupos de discusión en la investigación sobre las RS del trabajo docente, permitieron profundizar en algunos aspectos encontrados con la aplicación del

cuestionario, resaltar el punto de vista de los actores y develar el contenido de las representaciones sociales al dar cuenta, además, de los significados y de las actitudes asumidas por los estudiantes ante el trabajo docente, las cuales se dan a conocer a través del lenguaje.

Es importante destacar que para Canales:

“El grupo de discusión es una técnica de investigación social comúnmente empleada por los investigadores cualitativos, que trabaja con el habla. En ella lo que se dice o lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación, se asume como punto crítico, en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto en suma, de las creencias sociales. Permite una aproximación a las representaciones sociales, al proporcionar un conocimiento sobre los sistemas de representaciones en relación con el objeto de investigación, ya que en toda habla se articula el orden social y la subjetividad”. (p.289)

Otra de las técnicas privilegiadas en las investigaciones en mención fue la técnica de asociación de palabras dado que contribuye a identificar la frecuencia de asociación, rango de importancia y definición de los términos asociados al término inductor: trabajo docente, jóvenes, experiencias formativas; y acceder así al contenido y estructura de la representación del objeto de una manera ágil y precisa.

Al respecto de esta técnica Kornblit (2004) precisa: “En esta técnica el contenido es abordado como campo semántico en el cual, a partir de la técnica de la asociación de palabras, se busca esclarecer el núcleo central y los elementos periféricos alrededor de los cuales se cristalizan los sistemas de representación” (p.94)

Por último, en la indagación por las RS de los jóvenes se emplearon las redes semánticas naturales (Valdez, 1988) técnica cercana y complementaria a la asociación de palabras, que permite jerarquizar los ítems, controlar la centralidad de los elementos cognitivos, dar cuenta del núcleo de una representación social y la estabilidad en los elementos centrales.

Como técnica de análisis de información se privilegió el análisis de contenido que como bien señala Ruíz (2006) posibilita “recopilar, comparar, clasificar información, con vistas a establecer esquemas de comprensión de su significado y sentido en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información” (p.4). El análisis de contenido se realizó a toda la información empírica recolectada la cual se manejó como un corpus textual.

Resultados (representaciones sociales y contradicciones)

Las investigaciones realizadas en el marco de la educación superior y la educación básica y media en Bogotá- Colombia, dan cuenta de un sentido del trabajo docente, centrado para los futuros maestros y en ejercicio, en la formación de la persona, de sujetos críticos y reflexivos que contribuyan en la transformación social y cultural de su realidad, lo cual implica una ruptura con la didáctica transmisionista magistrocéntrica hacia una visión de un docente como facilitador, guía y filántropo que forma integralmente a sus estudiantes y contribuye en la construcción de conocimientos (visión constructivista de la educación).

En esta perspectiva en la investigación de Hernández (2020) es posible identificar que para los maestros el sentido de su trabajo es la formación de la persona más allá de la enseñanza de las ciencias escolares, esto en tensión con el paradigma de la socialización (Durkheim, 1974) que centra la labor del maestro en la disciplinarización del sujeto a través de la autoridad y en la enseñanza de información como parte de las finalidades de la escuela habitual.

[...] los maestros privilegian como parte del sentido de su quehacer la construcción personal de los jóvenes, para lo cual asumen diversos roles: de padre o madre, ante la representación de los jóvenes como sujetos solos; el maestro como ejemplo, como modelo a seguir; maestro como dador de afecto y maestro como formador de sentido de proyección personal y social. (Hernández, 2020, p.428).

Dichas representaciones se distancian de las finalidades educativas habituales propias de la escuela moderna, que centra el trabajo docente en la enseñanza de las disciplinas, inicialmente reconocidas como científicas y en el contexto de la educación como disciplinas escolares. La función del docente desde esta perspectiva tradicional se ha centrado en la enseñanza y, por ende, se espera que éste transmita unos contenidos (visión bancaria de la educación).

Por su parte, la investigación de Santana y Rodríguez (2002) muestra que maestros de colegios públicos de Bogotá también atribuyen al sentido de la práctica la formación de la persona, el ser guías y orientadores de los estudiantes formando para la vida.

De igual manera en la investigación de Santana y Hernández (2013) el núcleo central de la representación del trabajo docente lo ubica como una actividad social

portadora de valores éticos y morales destacándose el compromiso, la responsabilidad del docente con su labor, con sus estudiantes y con la sociedad, lo que sobrepone las características personales del docente sobre la formación pedagógica y disciplinar.

De allí que el sentido del trabajo docente como lo anota Hernández (2020) muestra una resemantización de las finalidades educativas. Desde el discurso de los maestros, la enseñanza de los contenidos disciplinares da paso a la formación como categoría central para identificar el trabajo pedagógico.

[...] la enseñanza de las disciplinas escolares como exigencia de una escuela clásica, moderna y del sistema productivo, orientada al aprendizaje de contenidos y habilidades relacionadas con las asignaturas escolares, entra en tensión y contradicción con las nuevas exigencias que se encuentran en los discursos de los maestros: necesidad de poder formar seres humanos, personas con capacidades para comprender el contexto histórico, social y afrontar diversas situaciones personales y sociales en las que se ven expuestos los jóvenes. (p.428).

En resumen, en la formación de la persona como sentido del trabajo se destaca la educación en valores y la contribución al proyecto de vida de los estudiantes, dejando al margen la formación académica.

En relación con lo dicho, se resalta la importancia de la formación de sujetos críticos y reflexivos para la transformación social. Los futuros docentes, sujetos de investigación, esperan que se les forme con estas características y por ello, cuestionan la labor docente, la escuela como institución y en general la realidad circundante; por esta razón, esperan que sus docentes posean estas mismas capacidades. (Santana y Hernández, 2013; Santana, 2017).

Estas características personales de los maestros también influyen en la interacción pedagógica y en la generación de ambientes que facilitan la enseñanza y el aprendizaje; y así mismo, sirven para clasificar a los docentes como buenos o malos en su desempeño disciplinar y pedagógico, lo que se constituye en referente en la construcción de la identidad. En otras palabras, la valoración del desempeño de los docentes y sus propias características los llevan al análisis de lo que ellos quieren o no construir para sí mismos como futuros docentes.

Al respecto es importante recordar a Moscovici (citado en Soussa y Bôas (2011) cuando plantea:

La representación social, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone una relación específica entre el sujeto y el objeto de conocimiento: el individuo proyecta su identidad en el objeto que representa. Esto significa que la representación que un sujeto hace de un objeto refleja características del perfil de su identidad, revela su visión de mundo. (p.212).

En un segundo plano, las representaciones sociales del hacer de los maestros se relacionan con la enseñanza de las disciplinas escolares que hacen parte de los planes de estudio. Esta no deja de ser eje central, tiene sentido en tanto aquello que se enseña esté relacionado con la realidad cotidiana de los estudiantes.

Lo anterior se explicita en el estudio sobre las representaciones sociales del trabajo docente donde además se destaca dentro de los saberes la formación pedagógica sobre la formación disciplinar, ya que se considera que el conocimiento de una disciplina no es suficiente al momento de enseñarla, de la misma forma que la formación de la persona prima ante los saberes pedagógicos y disciplinares.

En consideración al sentido del trabajo docente centrado en la formación de la persona, los maestros en su hacer asumen roles dentro de los que se destacan: una relación afectiva parental (padre o madre), maestro como un modelo a seguir, y como un sujeto dador de afecto ante las precariedades emocionales que viven los niños y jóvenes escolares y formador del sentido del proyecto de vida. Esta representación es contradictoria con la identidad profesional que se propone como parte de las finalidades educativas expuestas en las universidades, instituciones formadoras de maestros, en las que lo disciplinar y lo pedagógico son los saberes hegemónicos en los currículos.

Muchos de los maestros sujetos de investigación, no llegan a la profesión por una motivación inicial hacia la docencia, los motivos más recurrentes son: por cambio de carrera, como una opción estratégica para prepararse y presentarse a profesiones más competidas como las ingenierías y por la influencia de los padres. Muy pocos optaron por la docencia como satisfacción o por convicción o meta personal.

Sin embargo, en el proceso de formación y en la experiencia profesional hoy en día se sienten muy satisfechos pues no se ven haciendo otra labor diferente y hablan de una motivación de poder, en tanto pueden ayudar a sus estudiantes a superar la precaria situación personal, situándose el oficio del maestro como sujetos altruistas y filantrópicos; el poder influir y aportar a la sociedad viéndose la profesión como un apostolado. Desde

este punto de vista se resalta en los discursos de los maestros la *vocación* como un sentir intrínseco del ser docente.

La visión del hacer del docente como vocación se hace evidente en otras investigaciones realizadas durante diferentes años en Colombia como la de Parra (1984); Gamba (1999); Santana y Rodríguez (2002); Hernández (2020); en Brasil desde los trabajos de Namó (1985) y los hallazgos de autoras como Soussa y Bôas (2011), quienes ponen de manifiesto la existencia de una representación social hegemónica de la función docente en los estudios realizados en Argentina, Portugal y Brasil cuyos contenidos refieren a la vocación, a las prácticas de cuidado y a la angustia propia de una actividad cuyo éxito depende del otro.

En este orden de ideas Saldarriaga (2003) destaca esta representación como parte de una mirada clásica de la pedagogía:

[...] su profesión nunca debía reducirse a un mero oficio de asalariado o de funcionario, sino vivirse como una misión, un apostolado. Ésta es una de las características de lo que he llamado amor pedagógico: el amor, que en este modelo es considerado como un constituyente ontológico del hombre, es así mismo esencial para su perfeccionamiento, y por tanto para toda relación pedagógica. (p.116).

Dentro de las motivaciones que tienen hoy los maestros de su trabajo, desde sus narrativas, poco se resalta la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas escolares, esto representa una tensión en la identidad profesional de los maestros que han sido formados en un campo disciplinar específico para su enseñanza.

Por otro lado, se suman los cambios que vienen afectando el sistema educativo y por consiguiente el trabajo de los docentes. Hernández (2020) destaca que

“La sociedad actual presenta una serie de cambios que afectan el sistema educativo y que demandan sobre los docentes una serie de responsabilidades y tareas que desbordan sus capacidades, cambios sociales, económicos, culturales, que ponen en crisis a la escuela y generan lo que muchos teóricos de la educación han denominado malestar docente: la masificación o democratización de la educación, nuevas necesidades de aprendizaje, exigencias del aparato social, del sistema productivo, del sistema democrático, de la ciencia y de la cultura, de la sociedad de la información y el conocimiento, de los padres de familia, de las nuevas realidades de los jóvenes. (p.103).

Estas transformaciones cambian las funciones habituales de la escuela ubicada en un paradigma clásico y moderno y ponen en crisis la identidad profesional del docente que ha sido formado en el contexto de este modelo.

Frente a esta realidad la identidad de los docentes presenta una incertidumbre e inestabilidad, lo cual demanda una reconstrucción, una continua transformación frente a la visión tradicional de las prácticas del maestro moderno centrado en la enseñanza habitual de una disciplina escolar para un mundo homogéneo, lineal, universal (paradigma del orden y la homogeneidad). (Hernández, 2020, p.103)

Lo anterior no deja de lado la construcción de una representación social del futuro docente desde el sentido social que tiene su rol, esta les permite superar las dificultades que presentan en su ejercicio e incluso la subvaloración social, hecho asociado con su representación social histórica como vocación y apostolado, que ha permanecido durante el tiempo.

Finalmente, la construcción de la identidad profesional de los docentes está influenciada por las experiencias formativas en la universidad y por las situaciones que se viven dentro y fuera de esta institución, las cuales aportan diversos aprendizajes que contribuyen también a su constitución como sujetos sociales, así como por sus experiencias personales y profesionales.

Conclusiones

Pensar el sentido de la formación y del ejercicio docente enfocado en la persona y en la constitución de sujetos; la enseñanza centrada en aprendizajes contextualizados para comprender la realidad circundante; y a un docente que más allá de su saber disciplinar integra su saber pedagógico, implica una ruptura con el modelo tradicional del trabajo docente centrado en un enfoque academicista del currículo escolar.

Los docentes y maestros en formación tienen una valoración positiva del trabajo docente y resaltan su papel como agentes de transformación social, pese a considerar que su trabajo no es valorado socialmente lo cual describen como una situación que les preocupa y desmotiva, esto es corroborado cuando en sus narrativas ponen en evidencia la mirada negativa que tienen los padres de familia sobre su labor. Este es un llamado a pensar en estrategias para resaltar la importante tarea que desempeñan los maestros en la construcción de subjetividades y de una mejor sociedad.

En los sentidos otorgados por los maestros en formación y en ejercicio sobre el trabajo docente se resalta una educación que se preocupa por la persona humana, por su desarrollo personal y social, que participa en la construcción del sujeto por encima de la enseñanza de las disciplinas escolares, la socialización, distribución y adquisición de paquetes de información, exigencia del paradigma clásico y moderno de la educación, y del sistema productivo, lo cual entra en tensión con el hacer del docente expuesto en sus discursos que privilegian el desarrollo de los alumnos como seres humanos y la orientación de su proyecto de vida.

Por otro lado, sitúan en primer lugar el saber pedagógico sobre el saber disciplinar pues se consideran el primero la razón de ser del docente como profesional de la enseñanza, por tanto, se infiere, que para el ejercicio de la docencia no basta con saber una disciplina, se necesita del conocimiento de la pedagogía como saber práctico desde el cual se posibilita la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias escolares.

La enseñanza de las disciplinas escolares tiene sentido para los maestros si se vincula con la realidad cotidiana que viven los estudiantes lo que le da una orientación práctica al quehacer educativo; el conocimiento escolar es significativo en tanto se relacione con el contexto, superando una escuela que transmite información descontextualizada.

En la construcción de la identidad profesional de los docentes cobra relevancia la experiencia de los maestros, dado que si bien la universidad los forma para la enseñanza de un campo disciplinar, cuando se enfrentan en el ejercicio docente su rol asignado entra en contradicción con la realidad cotidiana que enfrentan y el sentido del trabajo cambia en su énfasis dadas las necesidades formativas que les demanda el contexto. Esta puede considerarse como una debilidad en su formación pues se pone en primer plano el conocimiento disciplinar y se le da poca importancia a las prácticas en la formación de los docentes.

Finalmente, cabe resaltar cómo el trabajo docente se desarrolla permanentemente en el marco de diversas contradicciones que llevan al docente y en general a los diferentes miembros de la comunidad educativa a cuestionarse y analizar su función en el marco de una educación que debe adecuarse a las particularidades de un contexto que cambia constantemente y a un momento histórico determinado, que interpela a los sujetos a su análisis y a ejercer acciones acordes con las nuevas circunstancias y con sus propias transformaciones.

Referencias

ABRIC, Jean Paul. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyoacán. S.A,2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, Vol 1, n.1),2008,p. 18-43.

ARBESÚ, Manual; PIÑA, Juan. Representaciones Sociales sobre el Trabajo docente en profesores de Educación Superior, **Revista Electrónica de Didáctica de las Artes**, (3),2009, 42-54. Recuperado a partir de <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/19>

ARISTIZÁBAL, Andrea y GARCÍA, Álvaro. Construcción de la identidad profesional docente: ¿posibilidad o utopía? **Revista EDUCyT**. vol. (Extraordinario, diciembre), 2012, p. 126-138. Recuperado de https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/construccion_identidad_profesional_docente_posibilidad_o_utopia.pdf

ÁVILA, Rafael y CAMARGO, Marina. **La utopía de los PEI en el laberinto escolar**. Bogotá: Anthropos,1999.

CANALES, Manual y PEINADO, Anselmo. Grupos de discusión. En: DELGADO, Juan. y GUTIÉRREZ, Juan. (1998). **Métodos y técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales**. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.

DENZIN, Norman. Strategies of Multiple Triangulation. **The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods**, 1989.

DURKHEIM, Emilio. Naturaleza y Método de la Pedagogía. En: DURKHEIM, Emilio. **Educación y Sociología**. Ed. Schapire. Bs. As., 1974.

GAMBA, Pedro. Imagen e identidad en los maestros del sector oficial de Bogotá. En: BOADA, Mercedes; CÁRDENAS, Martha; GAMBA, Pedro y GONZÁLEZ, Henry. **Los maestros en Bogotá, espejos y reflejos**. Bogotá: IDEP, 1999.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

HERNÁNDEZ, Edilberto. Significado, sentido y representaciones sociales. **Revista Noria Investigación Educativa**. v. 2, n1, 2018, p 14-21.

HERNÁNDEZ, Edilberto. **Las representaciones sociales del maestro de educación básica secundaria y media de Bogotá sobre los jóvenes en su condición escolar**. (Tesis Doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá-Colombia, 2020. Recuperado de <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26012>.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: MOSCOVICI, Serge. **Psicología Social II. Pensamiento y vida social**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1986.

KORBLIT, Ana Lía. Representaciones Sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En: KORBLIT, Ana Lía. **Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Biblos, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Buenos Aires: Huemul, 1979, Recuperado de https://www.academia.edu/3738739/El psicoanálisis_su_imagen_y_su_publico_Moscovici

NAMO, Guiomar Mujer y profesionista. En: ROCKWEELL, Elsie. **Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente**. México: Secretaría de Educación Pública, 1985.

PARRA, Ricardo. **Los maestros colombianos**. Bogotá: Plaza y Janés, 1994.

PERERA, Marisela. **A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad**. La Habana, Cuba. Informe de Investigación CIPS, 2003.

RODRÍGUEZ, Tania. **Las razones del matrimonio: Representaciones, relatos de vida y sociedad**. México: Universidad de Guadalajara, 2001.

RUIZ, Alexander. Texto, Testimonio y Metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En: JIMÉNEZ, Absalón; TORRES, Alforonso. (comp.). **La práctica investigativa en ciencias sociales**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2006.
SALDARRIAGA, Oscar. **Del oficio del maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna**, 2003. Recuperado de https://www.academia.edu/1255794/Del_oficio_de_maestro_Pr%C3%A1cticas_y_teor%C3%ADas_de_la_pedagog%C3%ADa_moderna_en_Colombia.

SANTANA, Carlota; RODRIGUEZ, Gladys. Representaciones sociales de la práctica docente en docentes del sector público en Bogotá-Colombia. (Tesis de Maestría). CINDE-UPN, Colombia, 2002.

SANTANA, Carlota y HERNÁNDEZ, Edilberto. **El trabajo docente: la mirada de los estudiantes**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2013.

SANTANA, Carlota. **Representaciones Sociales de las experiencias formativas en estudiantes de las Facultades de Educación. Caso: Universidad Distrital Francisco José de Caldas**. (Tesis Doctoral). Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2017. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4079/Santanaluisa2017.pdf?sequen>

SOUSSA, Clariza; Bôas, Lúcia. Los estudios de representaciones sociales y los desafíos para la investigación en educación. En: SEIDMANN, Susana y SOUSSA, Clariza. (Org.) **Hacia una Psicología Social de la Educación**. Buenos Aires: Teseo, 2011.

TARDIF, Maurice. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. España: Narcea, 2014. Recuperado de: <https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional.pdf>

TENTI, Emilio. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Campinas Educ. Soc.**, v.28, n.99, p.335-353, 2007. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.

VAILLANT, Denise. **Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado: la identidad docente** grupo de trabajo sobre desarrollo profesional docente en América latina, I congreso internacional, Barcelona, 2007.

VALDEZ, José. **Las redes semánticas naturales, uso y aplicaciones en psicología social.** México: Universidad Autónoma del Estado de México, 1998.

VENTURA, Montse. Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. En: CONTRERAS, José; y PÉREZ, Nuria. **Investigar la experiencia educativa.** México: Morata, p. 225- 240, 2010.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Luisa Carlota Santana Gaitán, Edilberto Hernández Cano*

Submetido em 29/07/2021

Aprovado em 25/06/2022

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)