

Aproximación social al profesor de primaria sobre su concepción del niño

SILVIA
DOMÍNGUEZ
GUTIÉRREZ*

* Estudió la maestría en Psicología Educativa por la Universidad de Guadalajara. Actualmente labora en el Departamento de Disciplinas Filosóficas, Metodológicas e Instrumentales, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, de la Universidad de Guadalajara.

Es innegable la estrecha relación que existe entre el desarrollo de un país y el nivel de educación que se tiene. Los estímulos, presupuestos y exigencias que los países del primer mundo plantean para el sistema educativo son mayores, comparándolos con los de los países en vías de desarrollo.

En el contexto latinoamericano, México por ejemplo, se dice que la educación está en crisis,¹ y que tal crisis es reflejo de la situación político-económica de subdesarrollo que vive el país. Se ha dicho, también, que la calidad de la educación, en sus diferentes niveles, es baja² siendo éste un tema que atrae la atención, sobre todo en estos tiempos de urgente “modernización” en un país como México, con declaradas intenciones neoliberales.

Ligada a la calidad de la educación se evoca la labor del maestro o profesor, como una de las variables importantes que influyen en ella, como su nivel académico, su práctica docente, la actitud hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento y la evaluación en el aula, las expectativas hacia el alumno, etcétera, pero sin insistir en la representación que éste tiene del niño antes de la del alumno que, aunque en el ámbito escolar pueden parecer lo mismo, son dos objetos de estudio diferentes.

Hay un gran cúmulo de investigaciones realizadas sobre la manera de conceptualizar al niño en sus diferentes aspectos,³ por ejemplo, el historiador social Philippe Ariès describe las cam-

biantes concepciones de la infancia en Francia desde la Edad Media hasta el siglo XIX,⁴ puntualizando que sólo recientemente la infancia surge como una representación diferenciada de la sociedad adulta. Chombart de Lauwe analizó las representaciones sociales de la infancia encontradas en biografías, autobiografías, novelas, películas y caricaturas escritas por adultos para ser leídas por niños.⁵

Gilly cita estudios de representaciones y educación en un extenso artículo titulado “Psicosociología de la educación”,⁶ entre ellos las percepciones recíprocas maestro-alumno, así como el rol profesional, las ideologías de referencia y el sexo como factores que se estudian dentro de las representaciones maestro-alumno. Rist recopila varias investigaciones sobre la clase social de los estudiantes y las expectativas del maestro (predicción autoconfirmable o *self fulfilling prophecy*).⁷

En Australia, Austin y Freebody⁸ sostienen que diversos autores han trabajado en áreas como en la revisión de textos históricos,⁹ en televisión,¹⁰ cultura popular,¹¹ en jardín de niños,¹² guarderías,¹³ y salón de clases en las que se reconoce al “niño” como un concepto,¹⁴ como una categoría socialmente constituida, histórica y culturalmente específica, en lugar de tratarlo como una categoría natural.

En una serie de investigaciones llevadas a cabo entre colaboradores de la Universidad de Oxford Brookes y la Pontificia Universidad Ca-

tólica de São Paulo, Pitkänen y Nunes,¹⁵ Nunes y Pretzlik¹⁶ y Nunes, Pretzlik y Olsson¹⁷ concluyen que hay evidencia de que, en ocasiones, la influencia o la percepción que el maestro tiene de sus alumnos (respecto a la inteligencia, a aspectos verbales, matemáticas y de lectura, por ejemplo) repercute en la que éstos tienen de sí mismos.

A diferencia de las investigaciones empíricas anteriores, en nuestro medio existen principalmente ensayos, reflexiones que circulan en revistas para y por maestros sobre lo que un niño significa,¹⁸ el folklore en los niños,¹⁹ la infancia como un eslabón débil,²⁰ la salud en manos de los niños,²¹ el niño y la conquista de su espacio,²² entre otros.

Con esta pequeña muestra de investigaciones y reflexiones, damos cuenta de la diversidad de formas de abordar al niño-alumno en diferentes ámbitos, contextos y culturas. Las indagaciones empíricas se han concentrado en el estudio del *alumno*, ya sea su propia percepción, lo que el maestro espera de él en diferentes situaciones y cómo se le ha representado. Pero no se ve cómo se representa al *niño* diferenciándolo del mismo alumno, cuestión que se considera importante ya que el alumno es primero niño, persona con características propias que tienen que ser tomadas en cuenta antes de ponerle la etiqueta de alumno y tratarlo única o prioritariamente como tal. Por otra parte, la serie de reflexiones ensayísticas donde se manifiesta lo “esencial” del niño, lo que significa, su espacio, su fragilidad, su relación con la salud, etcétera, no está relacionada con prácticas educativas. Por consiguiente, estudiar empíricamente las representaciones que los profesores tienen del niño viene a complementar esta área tan comentada, analizada, con muchas reflexiones filosóficas pero poco investigada en nuestro contexto.

La teoría de las representaciones sociales constituye un acercamiento al pensamiento común, alude a la construcción de una lógica ligada a las prácticas cotidianas, enmarcadas éstas en un contexto cultural específico.²³ En este sentido, ahondar en las representaciones que el profesor se ha formado del niño implica pro-

fundizar en esa lógica, en ese proceso interno pero socialmente determinado. Implica también conocer qué factores influyen para tener cierta representación acerca de los niños, así como lo que se espera de ellos. Penetrar en estos aspectos significa analizar cómo estas representaciones pueden o no afectar directa o indirectamente en la calidad de lo enseñado y lo aprendido.

Analizar la representación social que el profesor de educación primaria tiene del niño, es explorar terrenos poco abordados que pueden abrir líneas de investigación tendientes a ofrecer mejores calidad y planeación en la educación en diferentes ámbitos, partiendo de conocimientos concretos, como los que arroja la presente investigación.

Por otra parte, ante la proliferación de las escuelas denominadas como de “educación personalizada”, cuyo surgimiento corresponde, en parte, al ofrecimiento de alternativas a la educación tradicional (o “bancaria”, en el sentido que le da Paulo Freire),²⁴ también es pertinente cuestionarse si la representación que tienen los profesores que desempeñan sus labores en ese tipo de instituciones, varía, difiere o no es tan disímil de aquellos que lo hacen en las escuelas tradicionales. Esta cuestión despierta inquietudes, puesto que uno de los fundamentos de las escuelas “personalizadas” (ya sea que sigan el método Montessori, el de Freinet, el de Pierre Faure, etcétera) se supone que consiste en tratar al alumno con mayor conocimiento sobre su persona, respetando su propio ritmo de desarrollo y trabajo.²⁵

La presente investigación se encaminó primeramente a conocer las representaciones sociales que sobre el niño tuvieron los profesores de la muestra, y posteriormente en comparar las diferencias encontradas de acuerdo con el tipo de escuela en donde laboran estos maestros.

Aproximación metodológica

En la realización de esta indagación se partió de un enfoque metodológico mixto combinando técnicas cuantitativas y cualitativas.²⁶ Las dimensiones analíticas estudiadas fueron:

La teoría de las representaciones sociales alude a la construcción de una lógica ligada a las prácticas cotidianas

- Las representaciones sociales que los profesores de ambas escuelas tienen del niño. En esta parte además de analizar lo que es un niño para los profesores encuestados, se observaron las diferentes maneras de representárselo en los ámbitos familiar, escolar y social.
- Las fuentes de formación por las que han pasado los profesores, es decir, las vivencias, experiencias o influencias que se consideren importantes y que repercuten en la manera de representarse al niño, así como en la elección de la profesión.
- Las fuentes de información, como el conocimiento de las diferentes teorías que versan sobre el desarrollo del niño, o algunos autores que fueran de la preferencia de los profesores.
- Lo que es un alumno para estos profesores.
- Lo que esperan tanto de un niño como de un alumno.

La representación social es una modalidad particular del conocimiento (conocimiento del sentido común); es una organización de imágenes y de lenguaje, que simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes y son reflejados en opiniones, actitudes, comportamientos. Moscovici señala que las representaciones sociales poseen varias dimensiones desde las cuales se analizan la *información, la actitud y el campo de representación o la imagen*.²⁷

Partiendo de esta definición sobre representación social y las dimensiones en que se estudia, se hicieron observables las variables antes mencionadas a través de entrevistas abiertas semiestructuradas, con las que se estudió el campo de la representación, y el cuestionario escala de Likert con el que se evaluó la información y la actitud que sobre el niño tienen los profesores. Aunque se utilizaron instrumentos diferentes, los resultados que arrojaron ambos fueron analizados primero de manera individual y luego de forma conjunta o integral para entender las representaciones sociales que los profesores tuvieron del niño con una visión más completa.

Las entrevistas fueron examinadas, en una primera parte, utilizando el *análisis de conteni-*

do,²⁸ técnica de investigación utilizada en varios estudios para abordar las representaciones sociales, que consiste en codificar las respuestas de acuerdo con el tema, es decir, la codificación es un proceso a través del cual las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas en unidades que permitan su descripción y su análisis precisos. En este proceso de codificación se establecieron *categorías* de análisis conforme a las respuestas que los profesores proporcionaron para cada pregunta y se vio la frecuencia o repetición de éstas. Aunado al proceso anterior, se complementó el análisis de contenido con los *relatos de vida*,²⁹ para cubrir de esta manera el campo de representación (relacionándolos, además, con los datos proporcionados en el cuestionario), logrando así una visión más global de las representaciones que los maestros tienen del niño.

A su vez, los relatos de vida son un conjunto de narraciones breves en donde las personas hablan sobre sus experiencias, de algunos pasajes de su vida reproducidos por petición del entrevistador o investigador en una charla abierta. Los relatos de vida son instrumentos cognoscitivos que se abordan en un doble nivel: el de los actores o profesores, cuyas narraciones son utilizadas para entender el mundo del niño, definir las situaciones o fuentes de información y formación, planear y evaluar la acción, y construir identidades (expectativas acerca del niño, por ejemplo); y el de los investigadores, que emplean las narraciones para organizar sus informaciones empíricas y construirlas en un cuerpo integrado tendiente a la comprensión y explicación de la acción social, en este caso, las representaciones sociales.

El proceso que se llevó a cabo en el análisis de los relatos de vida en este estudio, estuvo conformado por cuatro secuencias que básicamente consistieron en la identificación de las representaciones una vez transcritas las entrevistas; la descripción de representaciones y experiencias de vida por medio de las categorías previamente establecidas; la construcción de guías de interpretación y la presentación de los resul-

tados. En los pasos anteriores se hicieron necesarias varias relecturas horizontales y verticales de las entrevistas, significando una vuelta constante a cada uno de los relatos, con el fin de consolidar o descartar algunas de las interpretaciones.

Por otra parte, las respuestas del cuestionario–escala Likert fueron analizadas a través de técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales de acuerdo con el nivel de medición de las variables.³⁰ En este estudio ambas técnicas (cualitativa y cuantitativa) fueron útiles por su complementariedad en el análisis de los datos.

Acopio de la información

Como se mencionó en párrafos anteriores, se utilizaron dos instrumentos: Uno, para analizar el campo de representación de cada profesor con respecto al niño a través de una entrevista abierta semiestructurada grabada en su totalidad (previa autorización del profesor), de la que se construyó, primero, un análisis de contenido de cada una y, segundo, de la que se examinaron partes focalizadas de la vida de los profesores entrevistados, a lo que se le ha denominado como *relatos de vida*. La guía para las entrevistas consistió, básicamente, en los puntos siguientes:

- La profesión de profesor (se ahondó sobre posibles influencias como: la familiar, la cultural, la personal).
- Significado propio del niño (en términos generales primero, y luego explorando diferentes ámbitos como el escolar, el social, el familiar, y otros posibles).
- Concepción de alumno (se evaluaron diferentes roles, ya sea como persona, como niño, como alumno, o cualquier otro que se mencionara).
- Vivencias o influencias, dentro de las experiencias personales, que hubieran influido para tener esa idea del niño (observando diferentes ámbitos como el familiar, el académico, el tipo de educación, u otros).
- Teorías o autores que el maestro conociera y tuviera presentes.
- Expectativas sobre el niño y el alumno.

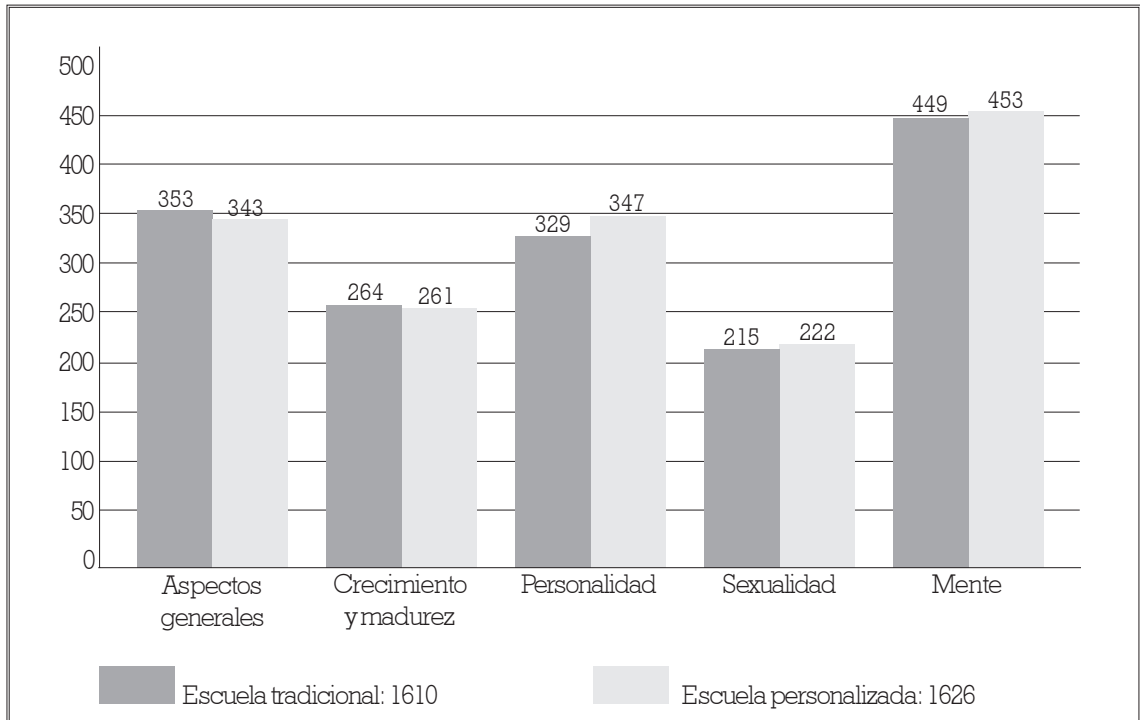
- Diferencia(s) entre niño y alumno.

El segundo instrumento, el cuestionario escala Likert, se utilizó para medir la información y la actitud.³¹ Para medir esta última según un modelo bidimensional como el de Festinger,³² que estudia las cogniciones y su relación de consonancia o disonancia, se puede utilizar la técnica propuesta por Rensis Likert, que consiste en un cuestionario que presenta una serie de opiniones acerca de un objeto, donde las personas indican su grado de acuerdo con tales opiniones.³³ En este caso, por ejemplo, se presentó una serie de afirmaciones con cinco opciones para cada una (muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo) en las que el profesor tenía que señalar su grado de acuerdo en cada uno de los enunciados. Hay que recordar que las actitudes sólo son un indicador de la conducta, pero no de la conducta en sí; es por ello que las mediciones de actitudes deben interpretarse como “síntomas” y no como “hechos”.³⁴ Por esta razón dicho instrumento se complementa con las entrevistas y con el análisis de los relatos o narraciones que se presentaron a lo largo de éstas.

El cuestionario organizado principalmente en dos partes, consta de 84 puntos: Del 1 al 10 son preguntas de tipo personal, sociodemográfico, y de la 11 a la 84 son precisamente afirmaciones relacionadas con información y/o conocimiento acerca del niño y organizadas según la escala de Likert. En esta segunda parte se consideraron ciertos aspectos, ya que el objeto de opinión es el “niño” y existen diferentes áreas de desarrollo del niño. Los enunciados o afirmaciones se dividieron en cinco apartados:

- *Aspectos generales* (abarca puntos no tan específicos así como la infancia en diferentes culturas).
- *Crecimiento y madurez*.
- *La personalidad del niño* (como el afecto, la seguridad, la independencia, el miedo, el juego, la exploración y la necesidad de otros).
- *La sexualidad*.
- *La mente del niño*.

Gráfica 1
Diferentes aspectos sobre el niño



Si bien se sabe que un niño no se reduce a lo anterior, estas áreas fueron consideradas suficientes en ese momento; además, teniendo en cuenta el tamaño del cuestionario se pensó que sería abrumador hacerlo más extenso.

Los profesores

Se trató de una muestra dirigida, es decir, no probabilística, constituida por 12 profesores de primaria del turno matutino cuyas características son: seis profesores de una escuela pública tradicional y seis de una escuela privada personalizada. Los profesores con mayor antigüedad y de mayor edad laboran en la escuela pública tradicional. En ambas escuelas predomina el personal femenino.³⁵ En la escuela privada personalizada 83.3% tiene el grado de licenciatura y en la pública tradicional 50% está conformado por profesores normalistas y otro 50% posee el grado de licenciatura.

Resultado y análisis

De acuerdo con la escala Likert los profesores de la escuela personalizada obtuvieron más puntaje en la personalidad, la sexualidad y la mente del niño, y los de la escuela tradicional en aspectos generales y crecimiento-madurez, aunque estas diferencias no fueron significativas estadísticamente (véase la gráfica 1). Sí se encontró una relación significativa ($p < 0.01$) entre antigüedad y tipo de escuela con la representación del niño en el área de aspectos generales; esto es, los maestros que más tiempo tienen trabajando en la escuela (en este caso los profesores de la escuela tradicional) tienen mayor conocimiento y una actitud más positiva hacia el niño en el área de “aspectos generales”; quizá por el gran lapso de tiempo (algunos tienen más de 40 años laborando como profesores), su conocimiento se concentra más en cuestiones no tan concretas sobre el niño que en áreas parti-

culares, además de que estos profesores no reportan haber estudiado al niño en su dimensión personalizada conforme algún enfoque específico. Cabe señalar que estos profesores indicaron estar actualizándose constantemente (en parte por las demandas escalafonarias) mas estas actualizaciones, al parecer, no se enfocan sobre uno de sus objetos principales de acción, que es el niño, en sus diversas modalidades. Por otra parte, se encontró una diferencia significativa ($p < 0.03$) en la representación que se tiene de la mente del niño, dependiendo de si se estudió la normal básica o la licenciatura, es decir, todos menos uno de los profesores de la escuela personalizada tienen el grado de licenciado, lo que significa que estos maestros tienen un conocimiento y una actitud más positivos en el aspecto de “la mente” del niño. Lo anterior significa que el haber cursado una licenciatura y el haber estudiado al niño de manera más particular, les permite tener una visión más amplia y a la vez específica de cómo se estructura y trabaja la mente (del niño, en este caso).

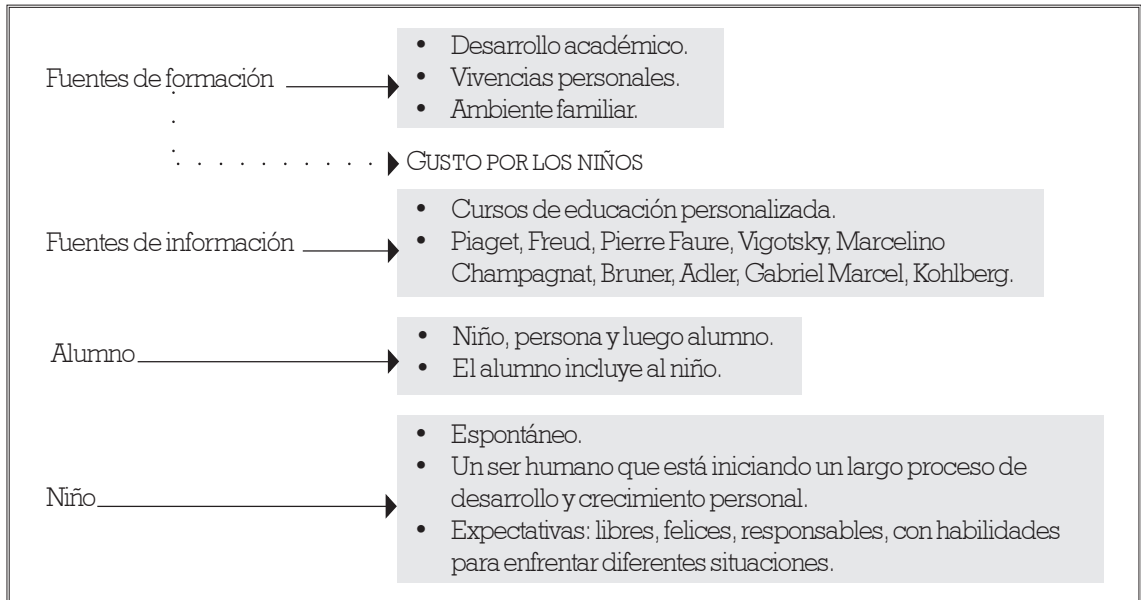
En las entrevistas abiertas se identificaron 186 categorías, 108 en la escuela personalizada y 78 en la escuela tradicional, lo que se interpreta como que quienes tienen una representación más estructurada del niño son los profesores de la escuela personalizada, al haber emitido mayor información (transformadas a categorías) de acuerdo con la teoría de las representaciones sociales. Las fuentes de formación identificadas en ambos grupos de profesores fueron: el ámbito escolar (“lo que uno aquí va viviendo, en donde uno trabaja, donde va conociendo los distintos caracteres de los niños, por qué son así”, “yo pienso más bien cuando decidí qué estudiar y a través del trabajo se ha ido formando la expectativa de lo que es un niño y a través de las experiencias”), la formación académica (“la maestría, aunque todavía no la terminé y la normal superior me han ayudado mucho para cambiar mi forma de ser, de pensar y de actuar con los niños”, “la formación como maestra normalista, siempre rodeada de niños”), y el ambiente familiar (“la familia influyó bastante, porque como fuimos tratados aprendimos socialmente muchas

ideas, muchos principios, valores, cómo nos sentimos como hijos en un momento dado; en mí la exigencia de mis papás de siempre hacer trabajos bien hechos, entonces, eso es parte de mí, me gustan las cosas bien hechas, acomodadas y les pido a los niños, les pido eso”, “sobre todo en mi casa, mis padres a pesar de que no son profesionistas siempre leyeron, leyeron, o sea, que ellos trataban de ayudarme desde niño”). Se identificaron las mismas fuentes de formación aunque con jerarquía diferente para cada grupo, por ejemplo, en los profesores de la escuela tradicional el ámbito escolar fue más influyente, mientras que para los maestros de la escuela personalizada lo constituyó su formación académica, además de la elección de la profesión (“la escogí por vocación, desde que tenía cuatro años de edad yo quería ser maestro”, “me gustan mucho los niños y me gusta el ambiente de lo que es una escuela”) como determinantes en su representación del niño (véanse cuadro 1 y 2). Se observa aquí la *determinación social central* de la que Moscovici hace alusión sobre la influencia de las condiciones socioeconómicas e históricas de una sociedad global sobre la representación.³⁶ En este caso hay similitud por ambos grupos de maestros, al señalar de manera directa estos tipos de influencia o como determinantes en su formación.

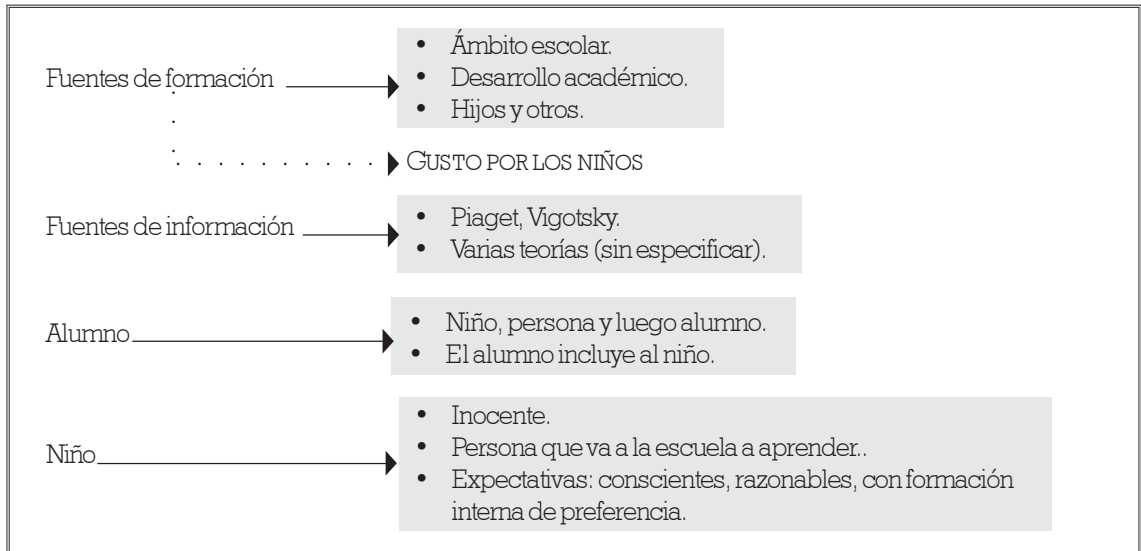
Las diferencias en las fuentes de información (teorías que abarcan algún aspecto del proceso de desarrollo del niño, cursos tomados, grados académicos obtenidos) son más notorias. En la escuela tradicional la mayoría conoce a Piaget y uno solo a Vigotsky (“pues la verdad, hace ya tanto tiempo, no recuerdo así exactamente, de lo que me acuerdo es que hay que entender al niño, a cada niño como un ser muy individual, y de cómo influye el medio en que se desarrolle para su formación desde que está en el vientre de la madre”, “cuando yo inicié la normal básica, por la mala preparación de los maestros, no tuvimos esa información adecuada”); mientras que los profesores de la escuela personalizada conocen todos a Piaget y algunos a Vigotsky, Bruner, Freud, Kohlberg, entre otros de los que se mencionaron. Se nota la diferencia en este

En los profesores de la escuela tradicional el ámbito escolar fue más influyente, mientras que para los maestros de la escuela personalizada lo constituyó su formación académica

Cuadro 1
Representaciones sociales que los profesores de la escuela personalizada tienen del niño



Cuadro 2
Representaciones sociales que los profesores de la escuela tradicional tienen del niño



aspecto entre estos últimos profesores con respecto a los primeros, ya que por su juventud y preparación académica tienen más frescas las teorías tratadas, en parte porque al ser personalizada la escuela necesariamente deben estudiar a más de uno de estos investigadores, y otro factor influyente es el grado escolar obtenido. Hay

que recordar a este respecto, que se encontró una relación significativa entre la representación que se tiene de la mente del niño, dependiendo de si se estudió la normal básica o la licenciatura. En esta investigación hubo coincidencia en que los de mayor grado académico fueron los profesores de la escuela personalizada, aunque

cabe señalar que el único de los 12 profesores que se encontraba en ese momento realizando estudios de posgrado pertenecía a la escuela tradicional y fue quien mencionó a Vigotsky además de a Piaget.

Ambos grupos toman al alumno más por su desempeño en el ambiente escolar, aunque de manera diferente, esto es, los maestros de la escuela tradicional trabajan, principalmente, con la mente del niño (“todo niño que ocupe un lugar dentro del salón es mi alumno, porque desde el momento que ocupa un lugar viene a ser mi problema, viene a constituir mi problema porque yo tengo que encontrar las estrategias o cómo hacer que todos aprendan”); mientras que los profesores de la escuela personalizada toman al alumno como persona con necesidades diferentes sin centrarse únicamente en los procesos cognoscitivos, si bien se les reconoce como necesarios e indispensables (“un alumno es el niño que tiene experiencias, que tiene conocimientos, tiene dolores, tiene alegrías, tiene amigos, etcétera. Yo trato de verlo como es, el mismo niño que viene y aquí se le ayuda a formarse en ese proceso”, “alumno me suena más escolar, más institucional; no dejan de ser niños, por supuesto, pero como ya siendo algunas veces sólo alumnos de repente te enfocas más lo que es un proceso educativo”).

Con relación al niño, se advierte desde el inicio buena cantidad de adjetivos para describirlo. Da la impresión de que los maestros tienen una representación del niño basada en atribuciones positivas, aunque aisladas, mas al observar cuidadosamente estas cualidades, se aprecian ciertas diferencias entre los profesores de las dos escuelas. En la escuela tradicional la categoría más repetida es la de “persona que viene a la escuela a aprender”, seguida de “inocente”. Ligada a la primera se tiene “lo más importante para mí como maestra”, y otras muy relacionadas con la actividad escolar. Una muestra: “Bueno, mira, este, por ejemplo, un niño atraviesa diferentes etapas, en quinto año es una etapa distinta, aquí en sexto año la mayoría son como de diez a doce años, ya son preadolescentes y tienen, pues, características diferentes porque ya

te hacen preguntas pero muy elevadas a veces, y a veces como que regresan y te hacen preguntas muy infantiles, pero eso quiere decir que ya están aprendiendo a hacer sus juicios, a establecer juicios de valor. A veces, este, rechazan lo que tú les dices, pero allí está el trabajo del maestro que los tienes que hacer que entren a lo debe ser, hasta donde deben llegar”. La mayoría de estos profesores espera de los niños conciencia y responsabilidad: “Que sepa él que también tiene una responsabilidad aquí en la escuela, en su comportamiento, en sus tareas, en su comportamiento sobre todo, porque hay criaturas que por más que uno los motiva no es posible llevarles a fondo”, “del niño en general que sea un niño conciente, razonable, que vea las cosas más abiertas, sin tabúes, sin mentiras, más creativos, y ¿por qué no? más inteligentes”.

Por parte de los maestros de la escuela personalizada, de acuerdo con la categoría más repetida, ven al niño como “un ser humano que está iniciando un largo proceso de desarrollo y crecimiento personal”, secundada por “una persona en potencia”, “espontáneo” y “todo” entendiéndose por esto último como “con energía, sensibilidad, locura, inquietud, nada temeroso, libre”, se puede aseverar que tienen una representación del niño más global, más integral, no se representan al niño solamente como alumno, aunque se esté en un contexto escolar. La siguiente narración ejemplifica lo anterior: “Para mí un niño es algo muy especial, vale desde el más feo, el más bonito, el más pequeño, hasta el más alto, todos tienen un gran valor. Yo no distingo si es ateo, muy religioso, muy espiritual, me interesa como persona y punto. Yo creo que es como la manera de irse probando una amistad, una relación horizontal más que vertical, yo creo que la imposición de las ideas ya no es lo más adecuado. Lo que trato de hacer con los niños es darle su valor, o sea, ‘me interesas como persona’, ‘tu capacidad intelectual la vas a desarrollar, pero si no estás preparado como persona, te puedes atorar’”. Además se lo representan como una persona que juega diferentes roles: “Lo es todo, un pedacito de pensamiento, el cual se puede desarrollar, desenvolver por sí mismo,

Los maestros de la escuela personalizada tienen una representación del niño más global, más integral

poniéndole todos los medios el niño puede ser capaz de explotar por sí mismo todas sus habilidades y conocimientos, es tierno, dulce, inocente, no se puede apresurar a que madure, es amigo, es hijo, es compañero, es todo, todo”, y esperan de los niños libertad, responsabilidad y una serie de habilidades para manejar diferentes situaciones: “Yo espero todo, que sea él, que no tenga ataduras, que sea libre, que sea responsable, que respete; yo creo que es la base de todo, el respeto a otra persona, que aprenda de todos, no nomás conocimientos, o sea, de la vida, de todo, yo no podría encasillarlo en que espero dieces, yo espero otras cosas que dieces, por esto te digo, espero todo”.

Para finalizar esta sección, se muestra una serie de reflexiones interesantes que viene a confirmar todo lo anterior y que cada uno de los profesores de ambas escuelas emitió una vez que su entrevista casi había terminado.

Escuela tradicional

- En los programas que manda la SEP no hay un área afectiva, pero nosotros sabemos que tenemos que vigilarla en los niños.
- Los profesores no tenemos una secuencia con los alumnos. Entre más los conozcas en diferentes grados, puedes buscar estrategias para ayudarlos más.
- Toda escuela primaria, cuando menos, debe tener un psicólogo.
- Los maestros chocamos mucho con los directores e inspectores, porque éstos no se actualizan ni están de acuerdo con estudiar cosas de la realidad como el sida, prostitución infantil, la homosexualidad en niños, etcétera.
- Proponer los perfiles que un maestro debe cubrir para ser un buen maestro, porque aún las nuevas generaciones siguen tratando a los niños como objetos.
- Antes los niños éramos traviosos, ahora son malosos.
- Aún hay maestros que les pegan a los niños y los castigan con la sillita en una posición muy incómoda.

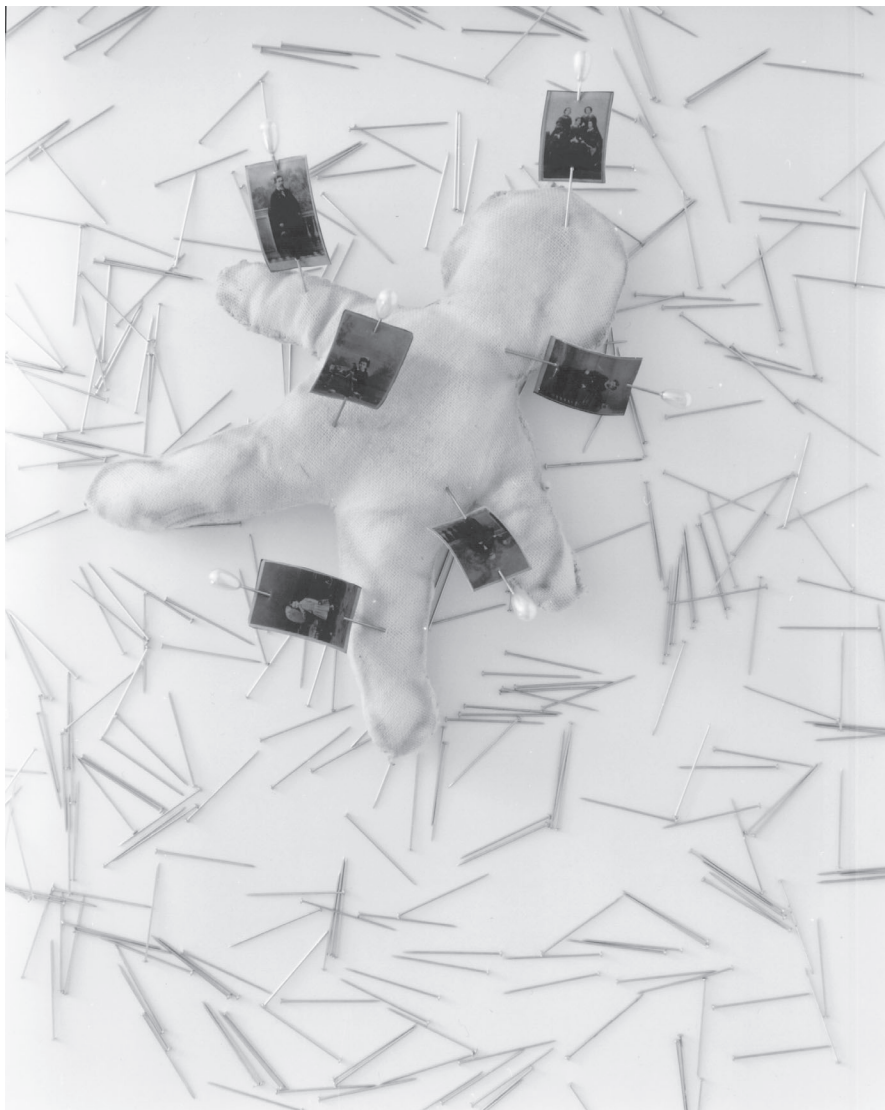
- Los maestros jóvenes ya están agotados. En cuanto pueden toman dos plazas y eso los cansa mucho.
- Nunca había pensado en lo que es un niño.
- Uno va a la escuela casi por obligación, a cumplir con su trabajo y a que le paguen.
- Ojalá que los niños no llevaran sus problemas familiares a la escuela.
- Fomentarle a los niños los valores morales, los valores patrióticos, porque si no saben cuáles son sus símbolos patrios, o guardar honores a la bandera, pues andamos mal.

Escuela personalizada

- Aquí existe la alternativa de que los papás puedan venir y te permitan entrar un poco en su dinámica familiar para entender mejor al niño y ayudarlo.
- A mí me gustaría que cambiara el sistema en todas las escuelas tanto en educación como en el trato con los niños. Los programas académicos deben adecuarse al entorno del niño, propiciar más la participación.
- Veo ahorita que hay una crisis muy fuerte de hacia dónde va la educación. Antes las normas y disciplinas eran muy claras, el papá decía y el niño obedecía y punto. Ahora siento que estamos del lado contrario, hay demasiada libertad para los niños y estamos cayendo en el libertinaje.
- Ver y estudiar las diferentes influencias en el niño como la comunidad, los maestros, la televisión, etcétera.
- Hay que querer a los niños.
- Los maestros deben ser más participativos, pues su postura a veces traumatiza al niño e incluso hacen que se tenga fobia a la escuela.
- Lo más importante es que los maestros vean al niño como lo que es, una personita, no un adulto ni exigirle como adulto.

Conclusión

Para los profesores de la escuela personalizada las fuentes de formación determinantes en su



Fantasmas

representación del niño son el gusto por los niños y la formación académica, mientras que para los profesores de la escuela tradicional lo son el gusto por los niños y el propio ámbito escolar.

Los profesores de la escuela tradicional manejan menos información sobre el niño; la mitad son profesores normalistas y ninguno ha tomado cursos de educación personalizada o afines. Los profesores de la escuela personalizada tienen más fuentes de información; todos excepto uno, tienen el grado de licenciatura y todos reportan haber tomado cursos de educación personalizada aunque con diferentes enfoques.

Sobre el concepto de alumno existen percepciones distintas, pues si bien ambos grupos de maestros coincidieron en que el alumno es entendido más por su desempeño en el ambiente escolar, tal percepción difiere en que el alumno es entendido primero como niño y luego como alumno por parte de los profesores de la escuela personalizada, y para los maestros de la escuela tradicional el alumno es entendido como alguien que va a la escuela a aprender, primeramente.

Se observaron distintas formas de representarse al niño. Los profesores de la escuela tradicional, además de tener hacia el niño un cúmulo

lo de adjetivos positivos en su mayoría, se lo representan como una persona que va a la escuela a aprender; en este sentido no hay diferencia con la concepción que se tiene del alumno: el niño es visto de manera indisoluble con su condición de alumno, es difícil separarlo del contexto escolar aun cuando se reconoce que el niño está determinado por los contextos social y familiar. Los profesores de la escuela personalizada se representan al niño como una persona que juega diferentes roles de acuerdo con el contexto en que se desenvuelve, dotándole de una serie de adjetivos un tanto ingenuos.³⁷

En síntesis, las representaciones sociales que sobre el niño tienen los profesores de ambas escuelas son diferentes y estas diferencias son congruentes dentro de cada grupo o escuela. Existen altas probabilidades, conforme a lo observado, de que estas representaciones tengan repercusiones en la práctica educativa de los profesores hacia el niño/alumno, dependiendo de la orientación pedagógica de la escuela en que se labore.

Es indispensable, según se infiere de los datos arrojados por este estudio (que es el inicio de investigaciones por venir), ahondar en la práctica educativa de manera continua y sistemática. La labor del profesor es ardua, muchas veces mal entendida y mal retribuida, por lo que se hace necesario estudiar su vida diaria en las aulas con miras a entender, en sus diferentes maneras, los múltiples procesos que acontecen y contribuir de alguna forma a la calidad en la educación.

Notas

1. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). *Docentes para las escuelas de mañana. Análisis de los indicadores mundiales de la educación*, resumen ejecutivo, OCDE/UNESCO/UIS, París, 2001; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Programme for international student assessment (PISA) 2000*, OCDE, París, 2001.
2. Latapí, Pablo. *Un siglo de educación en México*, I y II, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/FCE, México, 1998.
3. OCDE. *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, España, 1991.
4. Dar cuenta de los diferentes estudios realizados sobre la forma de conceptualizar al niño en sus distintos aspectos llevaría a propósitos no establecidos en este escrito. Por consiguiente, se toman las indagaciones más relevantes para este trabajo.
5. Ariès, Philippe. *Centuries of childhood*, Cape, Londres, 1962.
6. Chombart, Mariè. *Un monde autre: L'enfance*, Payot, París, 1971.
7. Gilly, Michel. "Psicosociología de la educación", en Serge Moscovici (comp.), *Psicología social II*, Paidós, Barcelona, 1986.
8. Rist, Ray. "Clase social del estudiante y expectativas del maestro. Predicción autoconfirmable de la educación del ghetto", en *Harvard Educational Review*, núm. 40, Cambridge, 1970.
9. Austin, Helena y Peter Freebody. *Assessing and producing de "child-student"*, Australian Association for Research in Education (AARE) Conference, Brisbane, 1997, consultado en <http://www.aare.edu.au/97pap/austa090.htm> (13 mayo de 2002).
10. Luke, Charles. *Pedagogy, printing and protestantism: The discourse on childhood*, New York Press, New York, 1989.
11. Luke, Charles. *Constructing the child viewer: A history of the American discourse on television and children*, Preager Press, Nueva York, 1990.
12. Luke, Charles. "On reading the child: A feminist poststructuralist perspective view", en *Australian Journal of Reading*, vol. 14, núm. 2, junio, 1991.
13. Tyler, D. "Making better children", en Denise Meredyth, D. Tyler, (eds.), *Child and Citizen: Genealogies of schooling and subjectivity*, Griffith University, Brisbane/ Institute for Cultural Policy Studies, Australia, 1993.
14. Suransky, Polakow. *The erosion of childhood*, The University of Chicago Press, Chicago y Londres, 1982.
15. Freebody, Peter, et al. *Everyday literacy practices in and out of schools in low socio-economic urban communities*, Griffith University, Brisbane/Center for Literacy Education and Research, Australia, 1995.

15. Pitkänen, Jenni y Terezihna Nunes. *Teachers representations of intelligence and their consequences for pupils*, Oxford Brookes University, Londres, 2000, consultado en <http://www.brookes.ac.uk/schools/social/psych/staff/formal.html> (25 de junio de 2002).
16. Nunes, Terezihna y Ursula Pretzlik. *Am I clever, Miss?*, Oxford Brookes University, Londres, 2000, consultado en <http://www.brookes.ac.uk/schools/social/psych/staff/formal.html> (25 de junio de 2000).
17. Nunes, Terezihna, Ursula Pretzlik y Jenny Olsson. *Is intelligence really all verbal and reading ability?*, Oxford Brookes University, Londres, 2000, consultado en <http://www.brookes.ac.uk/schools/social/psych/staff/formal.html> (25 de junio de 2000).
18. Paz Arriaga, Rafael. “El niño hoy”, en *educar. La revista de educación*, núm. 1, año 1, Impre-Jal/Secretaría de Educación, Jalisco, diciembre de 1992.
19. Galarza, Guillermina. “El niño y el folklore”, en *educar. La revista de educación*, núm. 2, año 1, Impre-Jal/Secretaría de Educación, Jalisco, marzo, abril y mayo de 1993.
20. Elizondo, Guadalupe. “Hacia una cultura de los derechos del niño”, en *educar. La revista de educación*, núm. 4, año 1, Impre-Jal/Secretaría de Educación, Jalisco, octubre, noviembre, diciembre, 1993.
21. Valadez, Isabel y Martha Villaseñor. “Los niños, un potencial requerido en la educación para la Salud”, en *la tarea*, núm. 2-3, Margen Diseño, Guadalajara, enero-junio de 1993.
22. Camarena, Teresa. “El niño y la conquista de su espacio”, en *educar. La revista de educación*, núm. 5, año 2, Impre-Jal/Secretaría de Educación, Jalisco, enero, febrero, marzo de 1994.
23. Moscovici, Serge. *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Huemul, Buenos Aires, 1979.
24. Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 1983.
25. A este respecto Jesús Palacios detalla el origen, el funcionamiento y los seguidores de las escuelas activas, nuevas o personalizadas, así como de las escuelas de tipo tradicional. Cfr. Palacios, Jesús. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Laia, Barcelona, 1984.
26. Para llevar a cabo este estudio se tomaron como base las propuestas metodológicas que hacen Roberto Hernández Sampieri; Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación*, McGrawHill-Interamericana, México, 2003.
27. Moscovici, Serge. *Op. cit.*
28. Krippendorff, Klaus. *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Paidós, España, 1990.
29. Ferraroti, Franco. “Acerca de la autonomía del método biográfico”, en J. Duvignaud (comp.), *Sociología del conocimiento*, FCE, México, 1979; Aceves, Jorge. “La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación”, en Jesús Galindo Cáceres (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, Pearson/Addison Wesley Longman, México, 1998.
30. La escala Likert es, en estricto sentido, una medición ordinal; sin embargo, es muy común que se trabaje con ella como si fuera de intervalo en diferentes investigaciones. Cfr. Hernández Sampieri, Roberto. *Op. cit.*
31. Festinger señala que las actitudes de las personas se basan en sus creencias acerca de los diversos objetos, y que entre esas creencias tiene que darse un acuerdo o equilibrio; concibe la actitud como el conocimiento o los conocimientos de un individuo sobre ese objeto, en donde la consonancia (estado de bienestar y satisfacción) o la disonancia (pulsión y necesidad) hacia ese objeto están inmiscuidas; con esta definición, las actitudes son tomadas a partir de un modelo bidimensional. Es decir, por una parte, las actitudes son indicadores del conocimiento y/o creencias que una persona o grupo de personas tienen sobre algo o alguien, y por otra parte, muestran el grado de acuerdo o desacuerdo que poseen sobre ese algo o alguien.
32. Festinger, Leon. *A theory of cognitive dissonance*, Stanford University Press, Stanford, 1957.
33. Cfr. Hernández, Roberto. *Op. cit.*
34. Papua, Jorge. *Técnicas de Investigación aplicadas a las ciencias sociales*, El Colegio de México/FCE, México, 1979.
35. Hay coincidencia en lo reportado por Latapí Sarré en investigaciones realizadas con profesores del Distrito Federal. Cfr. Latapí Sarré, Pablo. *Tiempo educativo mexicano V*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 1998.
36. Moscovici, Serge. *Op. cit.*
37. Se acuña el término “ingenuo” en el sentido que le da Denise Jodelet entendiéndolo como no sofisticado, sencillo, no maleable. Cfr. Jodelet, Denise. “Representaciones sociales en las ciencias de la salud”, Seminario en el Centro de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México, octubre 14, 15 y 16, 2002.