

CAPÍTULO 11

¿QUÉ ESTEREOTIPO Y REPRESENTACIONES SOCIALES PARA LA «OCUPACIÓN DOCENTE»? UN ESTUDIO EMPÍRICO FRANCO-ARGENTINO INTER Y TRANSDISCIPLINARIO A LA LUZ DEL CRUCE DE TEORÍAS Y DESDE UN ENFOQUE SISTÉMICO *SUI GENERIS*

Miriam T. Aparicio

CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) /
Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

1. Introducción

Establezcamos los aspectos eje en los que nos detendremos, escuetamente, en la parte: Encuadre teórico, a efectos de trazar un plan y facilitar la lectura. En esta investigación franco-argentina, se alude al estereotipo del docente, no denominado como tal en la literatura, aunque tomado como ejemplo entre los estereotipos relativos a la Ocupación y Género. El encuadre teórico reúne, por primera vez, la teoría de los estereotipos (1922), la de las representaciones sociales (1961), la de la identidad social (1971, 1979, 1984) y la de la auto-categorización (1995, 2004), tratando de alcanzar una mirada integradora, holística, inscripta en la perspectiva sistémica *sui generis* de la autora. Sistémica y transdisciplinaria pues, como veremos, múltiples teorías, aproximaciones, disciplinas se entrecruzan (Aparicio OEI 2010, 2011, 2007a y b). A ello agregamos otros aspectos teóricos por cuanto se vinculan estrechamente al estereotipo dominante del docente: a) la condición del docente ¿asociada a la profesionalización o a la vocación? (Aparicio 2008, Tardiff 2012); b) la devaluación de los diplomas y una profesión *quasi* proletaria (Ozga 1981, Etzioni 1963); c) la teoría de la identidad lábil, asociada a débil reconocimiento en ambos países (Aparicio, link Conicet 2010, 2012, 2013a, 2015a, 2015b; Kaddouri 2008). Esta identidad débil y/o fragmentada se observa, aún más, en los docentes ‘novatos’, al punto de querer abandonar la pro-

fesión por las distancias existentes entre las prescripciones y las posibilidades concretas de cumplimiento y de realización profesional (Goffman 1963, Bourdoncle & Demailly 1998); d) Se suman las teorías de la atribución y de la evaluación porque los sujetos conocen, inconscientemente, qué valora la sociedad como positivo y como negativo (Jouffre, Py & Somat 2001; Beauvois 1994). Y esos patrones o estereotipos ‘positivos’ o ‘negativos’, subyacen y guían a la evaluación y a las prácticas concretas (maestro ‘bueno’ y ‘malo’, alumnos ‘buenos’ y alumnos ‘malos’) por cuanto son internalizados y hasta naturalizados por los docentes y por la sociedad misma en la que circulan, dando ‘cartas mentales comunes’ para facilitar una lectura rápida, aunque reduccionista de la realidad. Dichos estereotipos constituyen, pues, ‘una economía’ de tiempo y esfuerzo, fundamentalmente, para quienes no tienen acceso a bastante información o no usan como ‘filtro’, la mirada crítica que aporta la educación. Por lo demás, a la crisis de identidad personal y profesional, se suma una crisis de identidad social, que impacta en los propios docentes, retroalimentándola. En efecto, estos se hallan sometidos cada vez más a nuevas demandas, conforme a los estereotipos o clichés que acentúan aspectos parciales del *métier* docente y al que terminan «sometiéndose» (no reclaman profesionalización, aceptan un magro salario a cambio de la estabilidad en el trabajo...). Dicho de otro modo, los docentes comparten y vehiculizan, a través de las representaciones sociales, imágenes y cosmovisiones de su mundo profesional y del entorno que los rodea y contribuyen a retroalimentarlas.

2. Encuadre teórico

Por razones de brevedad, nos detendremos en los ejes de las teorías centrales, remarcando algunas convergencias, divergencias y avances (particularmente entre estereotipos y representaciones sociales). Analizaremos el estereotipo de ocupación ‘docente’ y a las representaciones sociales compartidas por los docentes que participaron voluntariamente (consentimiento informado) del estudio comparativo. Ello nos permitirá preguntarnos con Tardiff (2012) a qué ‘edad’ de la profesión docente corresponden dichas representaciones; esto es, si se evolucionó desde lo que el autor denominó la edad de la vocación hasta llegar a la de la profesionalización.

2.1. SOBRE LA NOCIÓN DE ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS

Los prejuicios son actitudes y opiniones (favorables o desfavorables), por lo regular negativas, respecto de los miembros de un grupo, que es evaluado a partir de aspectos tales como raza, sexo, religión.

Los estereotipos, en cambio, son convicciones; son las creencias acerca de que los miembros de un grupo comparten una característica en particular. Tienen que

ver con la cognición, a diferencia de los prejuicios que incorporan una carga emocional o afectiva. Pueden ser, también, positivos o negativos. En otros términos, son esquemas simplificados acerca de los grupos y van, frecuentemente, aunque no necesariamente, acompañados de prejuicios. Se pueden definir como el conjunto de rasgos que se asignan a todos o a un gran número de objetos de una categoría (definición más cognitiva) o bien, como el conjunto de características atribuidas a grupos sociales (definición más social). Ambos pueden dar lugar a la discriminación, que es la conducta dirigida hacia alguien por pertenecer a un grupo. Puede ser, también, positiva (favoritismo) o negativa (exclusión, obstaculización).

Como sucede con las actitudes, que tienen una triple faceta –cognitiva, afectiva y conductual–, el prejuicio es afectivo, el estereotipo es cognitivo y la discriminación sería la respuesta conductual.

Efectuemos, brevemente, una aproximación al origen, evolución y definiciones del estereotipo por cuanto sería poco probable analizar el estereotipo que nos ocupa sin conocer qué lo define. Retomemos los hitos más importantes.

– 1922: Lippman: Conocido periodista estadounidense. Publicó *The Public Opinion* (1922), obra en la que analiza los procesos de formación y de difusión de los sistemas de creencias que constituyen la opinión pública. Genera el término estereotipos, considerándolos «cuadros o patrones en la cabeza», que se caracterizan por ser: a) preconcepciones que median entre nosotros y la realidad, influyendo en nuestra percepción sobre ésta; b) suponen una forma de economía y simplificación en la percepción de la realidad: categorización; c) tienen una función defensiva.

– 1933: Katz y Braly lo definen en términos operativos como el conjunto de rasgos que se atribuye con más frecuencia a un grupo determinado. Trabajan con estereotipos nacionales o étnicos, usando el método de lista de adjetivos (*check list*).

– 1935: Allport publica un capítulo sobre estereotipos en el *Handbook of Social Psychology* y, en 1954, publica su libro *The Nature of Prejudice*. Define el estereotipo como creencia exagerada que se aprende, asociada a una categoría. Su función es justificar nuestra conducta en relación con dicha categoría. Los considera categorías irracionales.

– 1967: Campbell sustenta que, a mayores diferencias entre grupos en costumbres, apariencia física, cultura, más probable es que se formen estereotipos. En el estereotipo del endogrupo ingresan los rasgos más valiosos; esto es, aquellos que devalúan al exogrupo frente al endogrupo.

– 1969, 1971: Tajfel escribe «Aspectos cognitivos del prejuicio», adoptando una orientación cognitiva y no motivacional, como predominaba hasta el momento. En el prejuicio se dan tres procesos: la categorización, la asimilación y la búsqueda de coherencia, a lo que suma la resistencia al cambio.

– 1970 en adelante: particularmente en Occidente y en EE.UU., surgen nuevas conceptualizaciones de prejuicio. Se dice defender la ‘igualdad racial’ pero, al

mismo tiempo, se teme a la igualdad 'total'¹. Se proponen otras teorías, como la de la Auto-categorización de Hoggs (1995, 2004; Scandroglio 2008) hasta sugerirse, con el correr del tiempo, un abordaje integrador, efectuado no solo desde el método experimental.

3. Orientaciones teóricas y factores asociados a prejuicios y estereotipos: motivacionales, socioculturales, de personalidad y cognitivos

Podemos distinguir cuatro grandes factores, algunos de los cuales guardan estrecha relación con el problema que nos ocupa. En ellos nos detendremos algo más.

– **Los factores de personalidad:** se destaca aquí la teoría del autoritarismo y prejuicios, desarrollada por Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson y Sanford en la obra *La personalidad autoritaria* (1950), ya anticipada por Summer (1906). Allí sustentan que, aunque toda una cultura esté impregnada de racismo y de prejuicios, algunos individuos varían en el grado en que adhieren a los mismos y participan en la discriminación de grupos ajenos. Según la teoría, hoy superada, habría una cierta predisposición en la personalidad que favorece el etnocentrismo y el consecuente rechazo de otros grupos.

– **Los factores motivacionales:** los prejuicios son considerados el resultado de tensiones, emociones, miedos y necesidades elementales del sujeto. Tanto los prejuicios como la discriminación, sirven para reducir estados emocionales negativos o satisfacer necesidades. Entre las orientaciones teóricas para su abordaje se destacan las siguientes, aunque con nuestra problemática se vinculan, estrictamente, la del Deseo de superioridad/Teoría de la Identidad Social y la del Aprendizaje Social:

- **Teoría de la frustración y el 'chivo expiatorio'** – plantea la relación entre frustración y comportamiento agresivo. Se seleccionan grupos como chivos expiatorios por distintas razones: debilidad (se los puede atacar sin miedo a represalias); visibilidad (poseen una cualidad que lo destaca como el color, rasgos físicos, costumbres); rasgos 'extraños'; desagrado previo hacia el grupo (Berkowitz 1969; Allport 1954; Bettelheim & Janowitz 1950).
- **Deseo de superioridad: la teoría de la identidad social** – dos autores son clave aquí en relación con la problemática que nos ocupa: Tajfel y Turner (1971, 1986), quienes como Lippman 1964 [1922], hicieron aportes decisivos a lo que llamamos estereotipos. En un comienzo Tajfel considera central el factor motivacional. Sustenta que estamos motivados a mantener una superioridad respecto de 'los otros' a través de una evaluación positiva del

¹ Véase McConahay 1986: prejuicio simbólico o moderno; Dovidio & Gaertner 1986: racismo aversivo; Pettigrew & Meertens 1995: prejuicio manifiesto/sutil.

yo, determinada por dos componentes: la identidad personal y la social (nos valoramos y nos comparamos). La identidad social se basa en la pertenencia a grupos. Con el tiempo, el factor cognitivo predomina en su teoría, la que tiene por eje la clasificación que conlleva a un cierto posicionamiento del docente en el marco social. Por esto, adelantamos algunos pilares y nos detendremos en su teoría de la identidad grupal al abordar los factores cognitivos. Siempre clasificamos a las personas, incluso a nosotros mismos, en grupos con base a las características más notables que nos permiten hacer distinciones. Una vez clasificados, evaluamos y comparamos, *sesgando* el juicio (favorablemente, hacia nuestros grupos y desfavorablemente hacia los otros, que consideramos inferiores). Esto es, para alcanzar logros y mantener la autoestima, impulsamos nuestra identidad social percibiendo a nuestro grupo como mejor y desestimando a otros. En nuestro caso, los ‘docentes’ como colectivo tienen y mantienen una identidad que los diferencia de otros grupos: ‘sacerdocio’, priorización de la entrega y de la búsqueda de autorrealización².

– **Los factores socioculturales:** ubican aquí las siguientes teorías, de las cuales las dos últimas se hallan estrechamente vinculadas a la problemática del docente. Entre ellas:

- **La teoría del conflicto realista** (Campbell 1965, Sheriff 1954, 1964, Pettigrew 1988). En varias épocas de la historia, los grupos minoritarios han estado en conflicto con una mayoría que los ha percibido como una amenaza, a veces producida por la competencia por recursos escasos; lo que ha derivado en discriminación entre los grupos (efecto de la homogeneidad del grupo ajeno, ‘todos se parecen’) (Pettigrew 1988, Judd & Park 1988). Campbell (1965) remite al conflicto de intereses o amenazas que supone un exogrupo; Sheriff (1954, 1964), de su parte, analiza el conflicto cuando se compite por metas o recursos incompatibles.
- **Teorías sobre el aprendizaje socio-cultural** – sostienen que los prejuicios y los estereotipos se aprenden, ayudando a justificar posiciones de privilegio de un grupo frente a otro o, a la inversa, de inferioridad. En ello influye el contexto familiar y social inmediato (escuela, grupo de pares, los medios de comunicación a través de imágenes y lenguajes). Los docentes y sus contextos no quedan al margen de este ‘aprendizaje’.
- **La teoría de la identidad social (Tajfel 1971)** – el autor sostiene que no es necesaria la existencia de un conflicto de intereses. El proceso de estereotipaje –como señalamos más arriba– se puede explicar por ‘categorización grupal’, esto es, por un proceso en el que se observa una acentuación de las diferencias y una minimización de los factores negativos en el endogrupo

² Este fenómeno también se ha advertido en otras profesiones de ayuda, denominadas ‘proletarias’, ya desde el siglo pasado (Trabajo Social, Enfermería), y conlleva consecuencias particulares como un mayor desgaste profesional. No obstante, el tema escapa a nuestro objetivo.

(aumento del favoritismo). De allí que genere el paradigma del grupo mínimo³. Billig (1986, en Moscovici 1986: 576–600) remite a Adorno, Bruner y Tajfel y sostiene, en esta línea, que la obra de Henri Tajfel ilustra otro aspecto del estereotipo, considerado como proceso cognitivo: la categorización (Tajfel 1984, *Grupos humanos y categorías sociales*). Comprender el propio medio implica clasificar por categorías a las personas y los objetos que uno ve. En lugar de tratar a cada persona o a cada objeto como algo absolutamente único, por comodidad se les considera como ejemplos de una categoría conocida de gente o de objetos. Lo sustentado también concierne a los docentes. La obra de Tajfel muestra que este proceso de categorización (es decir, el hecho de clasificar los estímulos en su categoría), puede, en ocasiones, provocar sesgos o distorsiones parecidas a las operadas por los autoritarios que piensan mediante clichés. En cuanto a la formación de los estereotipos, propone esta hipótesis: el solo hecho de que exista una etiqueta que sirva para categorizar a las personas y clasificarlas en diferentes grupos (por ejemplo, blanco/negro, francés/alemán, hombre/mujer) puede afectar la percepción de los individuos clasificados en tales grupos, de manera que el observador exagerará la semejanza entre todos los negros o todos los alemanes o todas las mujeres (en nuestro caso, de todos los docentes) y, además, exagerará aún más las diferencias entre los blancos y negros, franceses y alemanes, hombres y mujeres (Billig 1986: 599–600). En nuestro caso, entre «profesiones semi-proletarias» y otras que confieren prestigio, poder, sentimiento de superioridad.

– **Factores cognitivos: el estereotipo.** Hemos ya consignado que el estereotipo es, fundamentalmente, cognitivo: existen convicciones de que un grupo posee características negativas, generando desagrado y comportamientos discriminatorios. También hemos dicho que, en él, la categorización es esencial. Detengámonos un momento más en dos aspectos relevantes aquí:

- **La categorización y procesos selectivos** – categorizar significa colocar a algo o a alguien en un grupo. Catalogamos a las personas en grupos por sexo, edad, ocupación, y damos por hecho que la totalidad del grupo comparte ciertas características. Es un proceso básico y automático, inconsciente, que tiene una función adaptativa y de economía, permitiéndonos respuestas rápidas y eficaces. En este proceso de categorización intervienen distintos tipos de procesamiento selectivo. En lo que nos interesa aquí, el procesamiento selectivo ayuda al mantenimiento de los estereotipos y genera sesgos en el pensamiento. Así, los estereotipos no son problemáticos cuando cambian a la luz de nueva información (pruebas o casos que los nieguen), esto es, cuando

³ También puede verse: Billig, Michael. *La dimensión social*, Ed. Tajfel, Paris: Maison des sciences de l'homme, 1983. / Billig, Michael. "Estereotipos y percepción selectiva", en *Psicología social. Tomo II*. Capítulo: «Racismo, Prejuicios y Discriminación». Ed. Serge Moscovici, Buenos Aires: Paidós, 1986: 576–600.

se modifican. No obstante, tienden a perennizarse, a reproducirse y se muestran resistentes al cambio; particularmente entre quienes no cuentan con un nivel de formación importante y lente 'crítica'. En ello contribuye, también, el hecho de que cotidianamente procesamos poca información y accedemos a una pequeña parte del mundo. Pero, gracias a esos clichés, imaginamos cosas que no hemos experimentado y podemos anticipar ciertos comportamientos. De esta manera, al igual que las representaciones sociales, y desde un ángulo positivo, nos facilitan la interacción al 'compartir cartas mentales comunes' con los demás; al 'hablarnos del mundo antes de que lo miremos'. La faceta negativa del fenómeno se observa si advertimos que esas imágenes mentales o 'sombras' del mundo, tienen efectos en las características de las prácticas profesionales y sociales. En palabras de Lippman «La manera como imaginan (los hombres) el mundo, determina en todo momento lo que harán los hombres» (1964 [1922], en Stecconi 2006: 3). El problema radica, pues, en que solemos procesar tendencias en forma 'selectiva', según que la información sea más o menos congruente con nuestras ideas y actitudes. Nos valemos para ello de la atención, percepción y memoria. Así retenemos lo que confirma nuestras expectativas o valoraciones y pasamos por alto las pruebas que van 'en contrario'. Esta confirmación conductual del estereotipo se ha dado en llamar 'profecía autocumplida', y se observaría también entre nuestros docentes en el marco societal. En otros términos, hay estereotipos del docente, de lo que se espera de él hoy y si no responde en esa línea, la sociedad lo marca y devalúa.

- **La categorización y sus implicancias: los estereotipos en el cruce con las representaciones sociales** – Lo dicho respecto de los estereotipos ya nos anticipa aspectos comunes y diferenciales en relación con las representaciones sociales. Haciendo una síntesis, hemos visto que los estereotipos, vehiculizados en especial por los medios: a) convierten a los objetos que no son tan familiares en familiares; a lo extraño, lo vuelven más concreto; a lo invisible, lo vuelven 'visible'; b) nos proveen de 'cartas mentales compartidas' –más allá de que las representaciones sociales siempre guardan un margen de creatividad–, en la que influye, también, nuestra concepción de vida; c) ambos nos facilitan la interacción y comunicación, aportando una cierta previsibilidad a nuestra conducta. Así, orientan nuestras prácticas⁴.

En lo que nos ocupa –el estereotipo del docente– es interesante retener que los estereotipos tienen una doble función: la descriptiva y la prescriptiva. En efecto, por un lado, dicen 'cómo' es el rol social al que aluden y, por el otro, dicen 'cómo debe ser' ese rol social (Ramírez Gelbes *et al*, p. 10; Goffman 1963). Y esto marca, no solo las distancias entre lo esperado y lo hallado en el ejercicio cotidia-

⁴ Por lo demás, a diferencia de los estereotipos, integran creencias, opiniones, rituales, lenguajes, aunque sin generar siempre antagonismos o división entre tal grupo social A o B.

no de la profesión por el docente y por la sociedad (aspecto que hemos indagado en dos ítems) sino que, también, indica en qué 'edad' se halla el ejercicio de la profesión docente actualmente y, por ende, los desafíos ante los que nos hallamos (Tardiff 2012).

Por último, señalemos que el hecho de que las representaciones sociales sean el fruto de una construcción, más que una reproducción simplificada, resulta central en nuestro análisis por cuanto reúne estereotipos y representaciones sociales. En efecto, nos preguntamos aquí hasta dónde esos estereotipos o clichés sobre el 'métier' del docente (simplistas y muy difundidos por los medios), son internalizados y naturalizados por estos docentes, quienes –si se observan los resultados– aun estando disconformes con muchos aspectos, terminan aceptando su sacerdocio vocacional, no llegan a reclamar profesionalización en momentos en que resulta clave y recuperan el aspecto positivo de su 'métier' en lo económico: la estabilidad laboral en tiempos de incertidumbre. Esta aceptación tácita se observa en sus representaciones, que son ya compartidas por grupos, y que suponen una cuota de originalidad a diferencia de los estereotipos que son más rígidos y deterministas.

En relación con esto y para cerrar este apartado, dado que se trata de un estudio comparativo franco-argentino, es importante rescatar la influencia del contexto y de la interacción 'sujeto/contexto situado' en dicha construcción ¿Por qué? Porque de ello dependerán, en gran medida, las diferencias que surjan en la caracterización de la problemática del docente argentino *versus* la del docente francés, teniendo en cuenta que hay un estereotipo bastante rígido que circula pero que es reapropiado creativamente por los miembros de diferentes grupos y contextos. Jodelet (1986: 472) dice: «El empleo de una *contextualización histórica, política o sociológica* cambia el significado y la gravedad que se presta a la medida en cuestión y produce diferentes reacciones. Representaciones que transmitirán los medios de comunicación social, modificando las respuestas del público –aquí nuestros docentes– según expectativas y deseos».

4. Sobre representaciones sociales

– Sus bases, evolución y núcleo

Luego de haber mostrado aspectos comunes con el estereotipo, detengámonos algo más en otros componentes socio-cognitivos que definen a las representaciones sociales, eje de este estudio. Al final, cerraremos mostrando su vinculación con la identidad del docente y analizaremos las representaciones sociales, compartidas por nuestros actores: los docentes franco-argentinos que participaron del estudio.

En principio, es preciso retener que las bases de la teoría de las representaciones sociales no han perdido eficacia (Moscovici 1961), pese a que la noción

tuvo una evolución. Se apoya, como es conocido, en la teoría de representaciones colectivas de Durkheim (1893, 1912). No obstante, luego de Moscovici, en los años '70 y '80, surgen nuevas orientaciones, procesuales y estructuralistas, como la de Abric: 1976, 1991, 2001 [1976]⁵. No podemos detenernos en esta evolución. Lo importante es recordar, con Herzlich (1986: 475) que pensar en representaciones sociales es observar cómo los valores, normas sociales y modelos culturales son pensados y vividos por los individuos de nuestra sociedad. Se asocian a nuestros objetivos y maneras de actuar. Por ello, en el fondo, en toda representación, debemos buscar una relación con el mundo y las cosas. Remiten así a fenómenos múltiples que conciernen al individuo y al grupo, a lo psicológico y a lo social, hallándose en el punto de intersección o convergencia entre la psicología y sociología. Articulan, en esa medida, aproximaciones *cognitivas y sociales*, aunque su abordaje comporta *interdisciplinariedad*. De hecho, vienen suscitando interés entre los historiadores de mentalidades, sociólogos, lingüistas, antropólogos. Más precisamente, se pueden definir como formas de conocimiento dinámico, espontáneo, ingenuo, práctico, de sentido común o pensamiento natural, diferente del científico, en reconstrucción bajo la influencia de los grupos de pertenencia. Este conocimiento se construye desde la comunicación, informaciones, códigos, valores e ideologías relacionadas con las *posiciones y pertenencias sociales específicas*, experiencias, sistemas de referencia, códigos, bagaje cultural y modelos de pensamiento transmitidos por vía de la tradición, de la educación y de la comunicación social. Jodelet (1986: 473) dice: «Son maneras de interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana». [...] Al dar sentido, en el incesante movimiento social, a acontecimientos y actos que terminan por sernos habituales, este conocimiento forja las evidencias de nuestra realidad consensual y participa en la construcción social de nuestra realidad»; por retomar la expresión de Berger & Luckman (1966). Se alejan así del determinismo del estereotipo por cuanto comportan tres aspectos esenciales: el significado –que no es para todos igual–, la creatividad y la autonomía.

Lo dicho evidencia, por último, el punto de contacto con la *teoría de la identidad social*. Las representaciones sociales, condensan imágenes y *categorías*. Permiten *clasificar, elegir*. Y, en tal clasificación juega un rol esencial el lenguaje. En efecto, desde los medios o en la vida corriente, establecemos «redes de significado», que incorporamos a nuestra estructura mental, gracias a las cuales se produce el 'marcaje social' pero que pueden ser modificadas⁶. A este proceso, Moscovici lo denomina polifasia cognitiva. No nos detendremos en él: lo importante es que, en este proceso dinámico hay construcciones y deconstrucciones, conceptos subsunsores y subsumidos que pueden cambiar su posición en nuestra estructura cognitiva, dando lugar al cambio, a la introducción de la novedad

⁵ La técnica de evocaciones jerarquizadas, utilizada en este estudio, es atribuida a este autor.

⁶ No nos detendremos en los procesos centrales que comportan las representaciones sociales –objetivación y anclaje– en orden a la brevedad.

en nuestra cosmovisión del mundo. En dicho proceso de integración de la novedad, al comienzo predomina lo antiguo; luego, el sujeto se apropia de la nueva cosmovisión, con lo que permite, finalmente, el pasaje de lo extraño a lo familiar. Farr (1986) es claro y sustenta que las representaciones sociales tienen dos funciones: hacer que lo extraño (sinónimo de amenaza) se vuelva familiar y hacer que lo invisible se vuelva perceptible.

En nuestro caso, lo que interesa es que las representaciones pueden cambiar y en una sociedad que ha instalado una imagen del docente que no parece renovarse conforme a los tiempos y que es cada vez más demandante, el cambio es posible. Ello coloca tanto al sistema educativo como a sus actores ante un desafío.

- La teoría de la identidad y representaciones sociales del docente

Ya hemos hecho referencia a la teoría de la identidad social. Seguidamente, nos detendremos en la vinculación entre representaciones sociales e identidad debilitada de los docentes en Argentina, más allá de que es una problemática extendida en el mundo. Dice Guillot (2002):

La cuestión de la identidad profesional del docente se plantea en un contexto que ha cambiado en los últimos decenios. La evolución de la demanda social, la apertura de la escuela hacia el mundo exterior; las reformas ministeriales y la nueva construcción europea, la mundialización económica y en parte cultural, son algunos de los muchos factores que han contribuido y contribuyen a modificar y a complejizar la imagen y el rol del docente en la sociedad.

Las referencias tradicionales son olvidadas y el docente se vuelve, cada vez más, un '*hombre plural*' para retomar esta expresión de Lahire (1998). Si la 'soledad' del docente se vincula a la relación con sus alumnos, también juega el tejido partenarial constitutivo de su identidad profesional. En estas condiciones, se torna necesario redefinir una armonía entre la historia personal y sus anclajes identitarios y una (re)creación continua de sí por estar en fase de mutaciones que dibujan un nuevo paisaje social y profesional.

En cuanto a Argentina, las raíces históricas de la formación de formadores, develan cambios profundos en el contexto socio político que influyeron en la sociedad, en las organizaciones y en los docentes mismos; quienes hoy padecen de una identidad debilitada; identidad que es fruto de la *construcción entre el contexto/factor relacional (en particular) y el sujeto*, como ya señalaba Dubar (1991, 2000a, b y c; Dubet & Martucelli 1996a y 1996b).

Luego de delinear estas raíces y sus transformaciones –que fueron influyendo, también, en el cambio del estereotipo en algunos aspectos en Argentina⁷– presentamos los resultados que ponen al descubierto las representaciones so-

⁷ En el siglo pasado, el docente argentino gozaba de un salario extraordinario, cosa que cambió paulatinamente.

ciales de los docentes de los IFD de Argentina e IUFM de Francia, incluidos en el estudio⁸.

Con todo, previo a comenzar el análisis, conviene retener tres aspectos-eje que singularizan las investigaciones de la autora en Argentina y su perspectiva sistémico-comprehensiva:

- Ellas incluyen múltiples factores. En efecto, se han analizado factores que están en la base del logro –plano académico y socio-profesional– en diferentes poblaciones del sistema educativo (diplomados, sujetos que abandonan o cambian de carrera o alargan sus estudios, estudiantes, directivos, doctores, investigadores), empleados estatales, personal administrativo y técnico de organizaciones y, también, docentes.

- Se ha privilegiado el análisis de *procesos* psicosociales, pedagógico-institucionales y estructurales frente a los numerosos resultados de estudios en ‘cifras’, buscando develar el ‘sentido’ y las ‘razones’ subyacentes a las situaciones y prácticas observadas. El acento ha sido puesto en el plano de la comprensión de las condiciones que impactan actualmente, en este caso, sobre los docentes, favoreciendo o dificultando el ejercicio cotidiano de su ‘métier’ (fragilización de identidades).

- Se ha adoptado una estrategia de análisis macro-méso-micro-macro –todavía muy poco extendida en nuestro campo, apoyada en investigaciones en terreno– para intentar llegar a una aproximación más integradora que recupere el plano macro-social, méso-institucional y el plano del actor, todos en interacción. Una aproximación sistémica que revele las ‘idas y vueltas’ entre el sistema socio-cultural, institucional, estructural y el relativo al sujeto; interacciones que favorecen o limitan sus acciones y posibilidades de desarrollo. En este caso, se hace una lectura *sui generis* de la situación relativa a la formación de formadores, a la profesionalización y su relación con estereotipos y representaciones, a partir de un *paradigma de la complejidad* y de la teoría sistémica de la autora, titulada *The Three Dimensional Spiral of the Sens* (Aparicio 2015a, 2015b, publicada en India). Véase, también, Aparicio 2007a, 2007b, 2009, 2010, 2012, link del Conicet.

Esbozemos seguidamente aspectos de la problemática que están en el origen de lo que denominaría una ‘identidad débil’ y que atraviesa a las representaciones sociales del docente.

- **Breve historia de la Formación de Formadores y sus efectos**

Se delinean los acontecimientos centrales que tuvieron consecuencias –visibles e invisibles– en las representaciones compartidas sobre lo que es el docente y su estereotipo; un docente que actualmente devela fragilidad en su identidad y un inconformismo ambivalente. Por un lado, el docente mismo asume haber elegido la carrera siguiendo a la vocación, a la realización y en

⁸ Cada país presenta singularidades en su historia. No obstante, esta comparación es interesante porque Argentina tomó como base de su formación docente, y más en los últimos años, las sucesivas reformas efectuadas en este ámbito en Francia.

búsqueda de la estabilidad laboral, pero, por otro, sienten que no son reconocidos en medio de un contexto de crisis social que le reclama cada vez más funciones; especialmente, ser un 'contenedor social'. A eso se suma que las características de los públicos han cambiado mucho en un corto plazo y sienten distancias marcadas entre el 'maestro ideal' y el 'maestro real', entre el mundo esperado al momento de la elección de la carrera y el mundo vivido por los docentes (Goffman 1963). Todo ello exigiría una mayor Profesionalización⁹. Hagamos una rápida revisión acerca la fragmentación y sus raíces.

– En el pasado y hasta 1988, la formación de docentes se realizó en las Escuelas Normales, es decir, se inscribía en el ciclo secundario. En ese año, se creó la Dirección Nacional de Nivel Superior, pasando a ese nivel, aunque sin registrar grandes cambios.

– En 1944 se produce la transferencia abrupta de la administración educativa de la formación docente a la jurisdicción de las provincias. El hecho tuvo consecuencias visibles e invisibles por cuanto no estaban dadas las condiciones. A ello se sumó la incorporación de los procesos de acreditación. Los IFD debieron someterse a evaluaciones para certificar ciertas condiciones institucionales y curriculares (entre ellas, la formación continua y la *investigación*; un factor que continúa siendo el gran ausente).

– A los efectos visibles de estas políticas (transferencia, cambios curriculares, acreditación institucional) se agrega, además, otro menos visible: la fragmentación. En efecto, las políticas nacionales que se adoptaron no mostraron homogeneidad en todo el país, influyendo en una falta de identidad orgánica y en una débil integración en cuanto sistema.

– La sanción de la Ley 26.206 de Educación Nacional marca una nueva etapa en la formación de formadores: se crea el Instituto Nacional de Formación de Formadores (INFD) en 2007 en el marco del Plan Estratégico Nacional para la Formación de Formadores (2004–2007). El objetivo fue: a) superar el estado de dispersión a través de la articulación de Institutos y Universidades; b) reforzar la cohesión, unidad, identidad y organización del sistema; c) orientar las políticas de mejora en el marco de un Plan Estratégico de largo alcance.

No obstante, los resultados que arrojan las investigaciones empíricas (incluidas las propias), muestran que se está lejos todavía de alcanzar este objetivo.

▪ **El status de formador de formadores: ¿Una *semi-profesión* en el estereotipo? ¿Qué identidad?**

La formación de formadores revela, en principio, un *doble problema de iden-*

⁹ En el análisis se tuvieron en cuenta las contribuciones ofrecidas por comisiones internacionales, reunidas en el marco de acuerdos bilaterales, particularmente entre Argentina y Francia (2005–2007). Dichas comisiones han profundizado en la organización de nuestro sistema de formación en relación con otros sistemas internacionales, observando sus vacancias más notables Gelin, Rayou & Ría 2007, Maroy 2006).

tividad en el caso argentino: una débil identidad por razones de institucionalización y una débil identidad del ‘métier’; debilidad a la cual la literatura internacional hace ya referencia desde los años ’70 (Tardiff 2012, Maroy 2006). Esta situación es más evidente actualmente entre los docentes recién graduados (OCDE PISA 2015), que trabajan en contextos desfavorecidos y reciben nuevos públicos; docentes que han visto acrecentar las tareas frente a condiciones difíciles para las cuales ni los Institutos ni las Universidades los prepararon.

La identidad debilitada (nivel micro) emerge, pues, ligada a una problemática macro-social así como a la profesionalización; a la distancia entre la formación recibida frente a las nuevas demandas (nivel méso-macro) y a la devaluación brutal de su imagen. Todo ello es internalizado, generando tensiones, más allá de que los mueva el amor y la vocación (nivel micro). Como dijimos al comenzar, rechazan las presiones sociales, la incompreensión de padres y políticos, los sueldos magros que denotan un bajo reconocimiento y, además, la falta de profesionalización institucionalizada. Esto, a su vez, en un acontecer dinámico, hace que sean peor vistos por la sociedad, retroalimentando las tensiones.

Detengámonos un momento en dos ejes: la problemática de la profesionalización docente y sus consecuencias en términos de identidad profesional.

– Sobre la profesionalización

Desarrollada particularmente en Francia en los años ’80, la cuestión de la profesionalización ha sido ampliamente debatida en ocasión de la implementación de los IUFM (Lang 1999). Los efectos de la masificación –como señalan Gelin, Rayou & Ria (2007) y Bourdoncle & Demailly (1998)–, han dado crédito a la idea de la necesidad de profundizar en las competencias y saberes indispensables para la práctica de un ‘métier’ y su corolario, el reconocimiento social de la expertise del grupo profesional de docentes (Bourdoncle 1993). El modelo del ‘práctico reflexivo’ (Schön 1982), capaz de reflexionar sobre la acción, ha servido de marco a la redefinición de la actividad docente.

Sin embargo, las evaluaciones de los efectos de este modelo muestran la resistencia de los docentes a reformas que fueron pensadas para acompañarlos frente a los cambios. Se viene arrastrando, además, la llamada des-profesionalización de los docentes, confinándolos a la proletarianización (Ozga & Lawn 1981, Tardiff 2012, Maroy 2006).

Otros problemas surgen, como el status de «semi-profesión» asignada a los docentes (Etzioni 1969; Desrosières, Goy, & Thévenot 1983), los juegos de poder al interior de las organizaciones de trabajo (Tardiff & Lessard 1999), la devaluación de la imagen del docente en la sociedad (Aparicio 2006a y b, 2007a y b, 2009a y b, 2005/2009, 2007a y b HDR, 2012), la ineficacia de las políticas educativas (Maroy 2006); el ingreso al ‘métier’ a través de un *aprendizaje en el medio*

de trabajo, a partir de sus prácticas y de las normas del contexto escolar. En este marco, la inserción puede producir resultados positivos, pero, también, resultados negativos en lo que concierne a la adquisición del nivel deseado de expertise de los docentes (Schwille & Dembélé 2007). En general, se puede decir que existe una tensión entre el terreno de ejercicio y la formación y, por otro lado, que la '*sobre-prescripción*' de las orientaciones institucionales para responder a los cambios del público escolar y sus necesidades, no son iguales a la '*sub-prescripción*' de medios concretos (en términos de formación) para poder responder a ellas.

En Argentina, la situación no parece menos conflictiva según nuestras últimas investigaciones (desde 2002), como dijimos al comenzar el ítem 1. Todo esto pone al descubierto una crisis de identidad en el seno de los cambios en el mundo del trabajo, crisis que surgen claramente de las representaciones sociales de los docentes sobre su '*métier*' (Aparicio 2009a).

En otros términos, la identidad tanto como las trayectorias –colocadas entre el contexto macro/mésó (profesional u otro) y el sujeto– emergen como el fruto de la conjunción de aspectos históricos y singulares, pero, también, de aspectos pedagógico-institucionales y estructurales, favorables o desfavorables. Además, muy especialmente, estas identidades, más o menos bloqueadas son, también, el fruto de negociaciones entre el sí y el reconocimiento esperado en ciertos espacios por parte del 'otro'. Y hoy, a estar con los resultados de investigaciones, el reconocimiento se diluye. Asistimos, pues, a una crisis de identidades profesionales en medio de una crisis de identidades sociales.

– Dos sentidos de la socialización; dos tipos de identidad ¿qué rol juega el estereotipo?

No reiteremos lo explicitado *supra* en las teorías de la identidad y de la autocategorización. Dos sentidos de la socialización y de la identidad surgen. Frente a las identificaciones o formas identitarias '*oficiales/virtuales*' (Goffman 1963: 57, 12), que provienen de estereotipos atribuidos por otros (identificaciones por otro), hallamos '*identificaciones subjetivas*'; frente a la socialización '*relacional*' de los actores en interacción (las identidades '*por otro*') encontramos la socialización '*biográfica*' de los actores comprometidos en una trayectoria social' (las identidades '*por sí*') (Dubar 1991, 2000a; 2000b y 2000c; Dubet & Martucelli 1996a y 1996b).

En lo que nos concierne, los dos tipos de socialización y los dos tipos de identidad se tornan centrales a efectos de captar la problemática de los docentes, quienes deben articular (aunque muchas veces no lo logran) la faceta oficial o prescripta con la faceta subjetiva; la cara estereotipada con la realidad que viven cotidianamente; más difícil aun en zonas desfavorecidas y en medio de una incertidumbre y crisis social generalizada.

– Estereotipos, representaciones sociales y 'edad' de la condición del docente en el mundo y en Argentina

En la parte empírica y en los resultados profundizaremos en esta problemática. Podremos comprender qué perspectivas sobre la docencia, difundidas por los medios y sus respectivos contextos, siguen vigentes actualmente entre nuestros docentes –de Argentina y Francia–, analizadas desde la voz de sus propios actores (representaciones sociales compartidas). A la par, podremos observar –fundándonos en la técnica elegida *ad hoc* por permitir observar el núcleo de las representaciones sociales y sus periferias– qué convergencias y divergencias contextuales hay. Para ello, no obstante, debemos retomar algunos ejes abordados por la autora en Sherbrooke (2009) y publicado en 2013, aspectos estos que coinciden con los presentados por Tardiff (2012), quien se formula las mismas preguntas respecto de la identidad, la existencia de un igual trato entre mujeres y varones, entre el sector público y privado. Dichos aspectos nos permiten ubicarnos en la ‘edad’ en la que se hallarían nuestros docentes.

En términos de Tardiff, habría tres (3) edades en el ejercicio de la profesión docente: la de la Vocación, la del Oficio y la de la Profesión. Describamos sus rasgos en líneas generales.

Edad de la Vocación: siglo XVII al XIX. El trabajo solía ser gratuito para las religiosas y mal pago para las docentes laicas; la formación intelectual era débil, pero abundaba la formación religiosa, el control y la escasa valoración social. Además, la docencia fue considerada una profesión femenina. Todas estas características (mal pago, poco valorado, profesión femenina bajo dominancia masculina pese a los cambios observados en los últimos años en la cuestión de género y derechos) siguen dominando hoy. Lo abordaremos en la parte empírica de la investigación.

Edad del Oficio: surge en el siglo XIX, con la separación de la Iglesia y el Estado y la constitución de la educación pública y gratuita (al menos en Francia y Argentina). Bajo una relación contractual con el Estado, mejoran los salarios, la autonomía y los derechos durante el ejercicio y después de la jubilación.

Edad de la Profesión (siglo XX/actualmente): cada vez hay más expertos en el ámbito de la educación. Ya dijimos que en 1980 comienza un movimiento de Profesionalización en EE.UU. y Canadá, aunque no en Argentina. Aumentan las exigencias para quienes se forman. Se comienza a medir la calidad por el rendimiento de los alumnos (OCDE, PISA, 2015). El saber de la experiencia es reemplazado por el saber experto, basado en la investigación; por fin, se impone la perspectiva del práctico reflexivo (Schön 1982).

La cuestión es si estos logros han cristalizado en Argentina o seguimos en la edad de piedra. Tardiff señala que tres factores bloquean la Profesionalización, aún en los países desarrollados: la degradación de la condición docente, el aumento de la carga laboral y la transformación de la escuela pública en una escuela dividida. Estos factores, precisamente, son los que emergen *in extenso* en Argentina, remitiendo las investigaciones a una identidad débil, fundada en razones históricas, sociales, coyunturales, psicosociales, entre otras (Aparicio 2011, 2013, 2015a, 2015b).

En cuanto a la degradación de la condición, Tardiff señala que en EE.UU. aumentó el abandono de los docentes (50%)¹⁰ y se impuso el trabajo técnico sobre el pedagógico, estimando que en 2012 no se había logrado entrar ni en la edad del oficio. En Europa también remiten a la situación desventajosa de quienes, además, sufren por trabajar con nuevos públicos, en zonas desfavorecidas y no contando con las competencias formadas. La escuela es de élites y no élites. Siempre son pocos los recursos y más las exigencias: el docente es motivador, contenedor social, familiar, entre otros aspectos. Esto genera desgaste y malestar (*burnout*) (Aparicio, link Conicet, particularmente artículos sobre *burnout*, 2015a, 2015b; 2016, Maroy 2006).

La OCDE (2015), de su parte, remarca el aumento del trabajo, diversificación y complejidad han aumentado. Además:

a) En los países de la OCDE, sigue siendo una profesión femenina (3% varones y 6% mujeres); los que aspiran a ser docentes son los alumnos que tienen un nivel más bajo en comprensión en matemáticas y al de los alumnos ambiciosos, que aspiran a ser cuadros¹¹.

b) En la encuesta PISA (2006), se observó que, para los mayores de 15 años de 60 sistemas, la docencia no es una profesión atractiva. El 44% de los alumnos a los 30 años espera ser cuadro y solo el 5% aspira a ser docente.

c) Las mujeres representan alrededor de un tercio (1/3) de los docentes y del personal académico en todos los niveles de enseñanza (preprimaria a terciaria). La feminización del cuerpo docente es una preocupación en muchos países.

d) Se constata que los docentes no son los más competentes en matemáticas; lo contrario sucede con quienes ocupan cargos gerenciales.

En el gráfico «Les compétences en numératie des enseignants reflètent celles des élèves de 15 ans qui espéraient exercer cette profession», Argentina no aparece siquiera. En cuanto a Francia, observando el gráfico en donde los países son

¹⁰ La noción de 'décrochage' o abandono en los docentes comienza a ser eje de investigaciones (Karsenti, Collin & Dumouchel 2013). Los estudios indican una tasa de abandono que va del 30 al 50% durante los cinco primeros años de ejercicio en EE.UU., de 40% en Reino Unido durante los tres primeros años y de menos del 5% en Alemania, Portugal y Francia. La 'démission' resultó inquietante en Francia, atribuyéndolo tanto a lo vivido por los jóvenes docentes como a la organización del sistema (Étienne, Altet, Lessard, Paquay & Perrenoud 2009; Karsenti, Collin & Dumouchel 2013: 551). La literatura remite a 4 factores: a) vinculados a la tarea docente (tiempo, gestión de la clase, condiciones de trabajo insatisfactorias), b) factores personal-afectivos (sociodemográficos, afectivos); c) factores vinculados a su entorno (directivos, colegas, padres); d) factores asociados a las evoluciones que sufre la carrera y para la que no siempre están formados (Lessard & Tardif 1996; Karsenti, Collin & Dumouchel 2013; Karsenti 2017).

¹¹ La encuesta PISA 2006 ha demostrado que el porcentaje de estudiantes que quieren ser docentes es mayor en los países donde se paga más: en Finlandia, Corea, Indonesia, Irlanda, Japón, Luxemburgo y Turquía (75%). En Argentina, en el gráfico que remite a sujetos de 15 años que desean ser docentes, se muestran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres mientras que en Francia solo el 37% aspira a serlo, siendo la media para la OCDE de 40% (OCDE. Base de données PISA 2006; Regards sur l'éducation 2014: Les indicateurs de l'OCDE).

clasificados por orden decreciente de la performance en 'numératie' que presentan los docentes y, a la par, muestra el orden de dicha performance en cuadros, Francia se halla precisamente en el centro de los países considerados, coincidiendo la performance en docentes y en cuadros (OCDE. Base de données PIAAC, en OCDE *PISA a la loupe*, 2015).

En el gráfico «Le niveau de salaire influe sur la décision des élèves de devenir enseignants», se evidencia que hay más hombres docentes cuanto mayor es el salario. Argentina, nuevamente, ni figura en el gráfico.

El documento de base –OCDE 2015 PISA à la loupe, n° 58– concluye así: «... los países deben promover el valor intrínseco de la enseñanza dando más autonomía a los docentes y mejorando el status social de la profesión».

5. Aspectos empíricos y metodológicos

5.1. POBLACIÓN

La metodología fue cuanti-cualitativa. La población estuvo constituida por docentes de distintos niveles (terciario o IFD y universitario), dependencias (públicas y privadas), provincias de Argentina (Mendoza y San Juan) y de 3 países extranjeros: Francia, España y Paraguay. Cada contrastación arrojó resultados singulares y 'situados', que no es posible generalizar por cuanto la respuesta fue voluntaria y con consentimiento informado. Esto es, no se podía prever contar con poblaciones representativas.

En este caso, nos detendremos en la comparación de hallazgos en variables/dimensiones vinculadas al estereotipo «docente» de los docentes de los IFD de Argentina (Mendoza - Cuyo) y del IUFM de Francia (Paris-Est, Créteil), que participaron del estudio.

Estas variables/dimensiones: fueron: a) Item Debilidad del reconocimiento social; b) Item ¿Qué esperaba al ingreso a su profesión?; Item ¿Alcanzó lo que esperaba? Ello permite observar las distancias entre lo esperado y lo hallado; Item ¿Qué define a un docente?; Item ¿Cuáles son las dificultades en su profesión?; Item Enuncie los puntos fuertes de su profesión¹².

5.2. PREGUNTAS ORIENTADORAS (IFD-ARG) Y (IUFM-FRAN)

– ¿Existen diferencias entre las representaciones acerca del reconocimiento entre docentes de los IFD de Argentina y los que se desempeñan en el IUFM de referencia de Francia?

¹² En otro artículo, se explicitarán otros aspectos del Proyecto comparado argentino-francés, del que participó la Prof. Catherine Delanue-Bretton.

– ¿Dónde concentran las distancias entre lo que esperaron al elegir el *métier* y la realidad actual, de existir tales distancias? ¿Se sienten preparados para hacer frente a las nuevas demandas del contexto?

– ¿Cómo se autodefinen los docentes? ¿Remiten a un estereotipo o ‘imágenes simplificadas’?

– ¿Cuáles son las principales dificultades que viven y qué evalúan como ‘puntos fuertes’ de su *métier*?

Las preguntas se corresponden con los ítems que iremos abordando.

5.3. TÉCNICAS

El estudio incluye factores de base, socio-culturales, psicosociales, organizacionales y estructurales. Como técnicas se usaron entrevistas y una encuesta semiestructurada que incluyó frases abiertas para, por un lado, permitir hablar directamente a los actores (aquí los docentes de Argentina y Francia) y, por otro, hacer posible la aplicación de la técnica de evocaciones jerarquizadas, específica para captar las representaciones *compartidas* de grupos, en este caso, de docentes ubicados en diferentes contextos.

Distinguiremos, además, 2 grupos, en adelante por dos siglas: argentino (A-IFD-ARG) y el francés (B-IUFM-FRAN).

Detengámonos, previo a ingresar en el análisis de cada ítem, un momento en la técnica de evocación jerarquizada.

Cuatro (4) cuadrantes resultan de la combinación de la frecuencia con la importancia de las palabras evocadas (dichas) por los docentes:

– P2 (++): cuadrante superior derecho, es el que reúne las categorías de mayor frecuencia y de mayor importancia. Es el núcleo o corazón de la representación social compartida por los actores acerca de un tema o problema (expresado en un ítem).

– P3 (+-): cuadrante inferior derecho, es el que reúne las categorías de mayor frecuencia y de menor importancia. Se trata de la primera periferia o periferia más importante.

– P4 (--): cuadrante menos importante o menos significativo. Ubica en la parte inferior izquierda y reúne las palabras de menor frecuencia (las menos dichas) y de menor importancia (las ubicadas en los lugares menos relevantes).

– P1 (-+): cuadrante llamado de Contraste. Ubica en la parte superior izquierda y reúne las representaciones que han sido menos frecuentes pero que han tenido una alta importancia para algunos.

Brevemente: conforme a la posición alcanzada por las categorías emergentes según cuadrante, es la importancia que *reviste cada categoría para cada grupo*, develando así qué aspectos ingresan al núcleo de la representación compartida de los docentes (aspectos que son los más relevantes) y cuáles constituyen aspectos periféricos o secundarios.

A su vez, las palabras dichas fueron reagrupadas en *Dimensiones o Categorías englobantes* para cada ítem: 1) Dimensión Educativa; 2) Dimensión Relacional-Motivacional; 3) Dimensión Socio-institucional y 4) Dimensión Económica. Estas cuatro Dimensiones o Categorías se ubican en diferentes cuadrantes o planos: P1, P2, P3 y P4.

Si se observa la Figura que sigue, se advierte que P2 corresponde al ‘núcleo’ de la representación compartida pues allí se concentran las categorías que tienen alta frecuencia (FA) e importancia alta (IA). P4, en cambio, reúne las categorías de baja frecuencia (FB) y baja importancia (IB). Los restantes cuadrantes (P1 y P3) representan zonas periféricas.

Figura 1. Cuadrantes (Técnica de evocación jerarquizada)¹³

P1 (-+)	P2 (++)
P4 (--)	P3 (+-)

Por último, la técnica elegida ha permitido develar las trazas comunes, las convergencias y las divergencias entre las representaciones compartidas de 2 grupos de actores nacionales –IFD y IUFM–, limitándonos aquí a comparar la relevancia (importancia + frecuencia) asignada a aspectos vehiculizados en el estereotipo que ha sido internalizado por los docentes.

Detengámonos ahora en los resultados o hallazgos para los grupos argentino y francés.

Aclaremos el plan de presentación.

– Se analizarán los 5 ítems que, en nuestra opinión, definen el estereotipo del docente ¿internalizado?

– Se presenta, en el primer caso, la tabla resultante de la combinación de frecuencia e importancia y el gráfico de 4 cuadrantes o planos. Este procedimiento se siguió para todos los ítems, aunque, en este capítulo, en orden a la brevedad, se presentan solo resultados que ponen al descubierto el estereotipo del docente visto desde las palabras evocadas por el mismo docente, a través de las representaciones compartidas. Para facilitar la lectura, se presenta un gráfico en 3D.

5.4. RESULTADOS

Ítem n°1. «Debilidad del reconocimiento social» que hoy tienen los docentes; aspecto íntimamente ligado a la Identidad. Esta, como el Reconocimiento, se teje entre el sujeto y su contexto; entre la historia/biografía/trayectoria y lo que el contexto reconoce de ella, influyendo en la empleabilidad, en la posición y en la promoción laboral.

¹³ Nota: La frecuencia de la palabra se ubica en el eje de las *x* mientras la importancia aparece ubicada en el eje de las *y*.

A.1. Caso argentino (IFD-ARG)

En el cuadrante P2 (núcleo de la representación) se ubicaron las categorías combinadas más frecuentes y más importantes. No obstante, en el caso argentino (IFD-ARG), *ninguna* de las 4 categorías se ubicó allí; esto es, ninguna fue lo suficientemente frecuente en lo manifestado por los docentes ni tampoco lo suficientemente importante. Quedó vacío. Una pregunta se impone ¿han naturalizado la falta de reconocimiento? El cuadrante P3 también quedó vacío. Las 4 dimensiones se ubicaron en el cuadrante P4, el menos significativo (se ubican allí las categorías poco frecuentes y poco importantes) y en el cuadrante P1 (baja frecuencia y alta importancia); cuadrante éste que suele reunir los llamados elementos de contraste, más propios de grupos innovadores. A través del uso de esta técnica, pudimos captar convergencias y divergencias inter grupos nacionales. En nuestro caso, siempre en relación con la «Debilidad del Reconocimiento Social»: En P1 ubicaron la *Dimensión Educacional* (baja frecuencia, FB: 14,2% y alta importancia, IA: 18%) y la *Dimensión Relacional-Motivacional* (FB: 7,4% e IA: 9%). En P4 (baja frecuencia, FB y baja importancia, IB), se ubicaron la *Dimensión Económica* (FB: 5,4% e IB: 5%) y la *Dimensión Socio-institucional* (FA: 0% e IB: 0%).

B.1. Caso francés (IUFM-FRAN)

Se observó, prácticamente lo mismo que en el caso argentino en lo relativo a la ubicación de las 4 dimensiones. El cuadrante P2 (núcleo de la representación) nuevamente quedó vacío: ninguna de las 4 categorías se ubicó allí; esto es, ninguna fue lo suficientemente frecuente en lo manifestado por los docentes ni tampoco lo suficientemente importante. Lo mismo sucedió en el cuadrante P3, donde ubican las categorías de baja frecuencia, pero alta importancia para los pocos que las destacaron como factores asociados a la Debilidad del reconocimiento social. Quedó vacío, como en el caso argentino. Las 4 dimensiones se ubicaron en el cuadrante P4 (el menos significativo) y en el cuadrante P1 (baja frecuencia y alta importancia). En P1 ubicó solo la *Dimensión Educacional* (baja frecuencia, FB: 11,5% y alta importancia, IA: 5%). En P4 (baja frecuencia, FB y baja importancia, IA), se ubicaron las siguientes dimensiones: *Dimensión Económica* (FB: 5,8% e IB: 4%); la *Dimensión Socio-institucional* (FB: 0% e IB: 0%) y la *Dimensión Relacional-Motivacional* (FB: 0% e IB: 0%). Esto es, en el caso francés, todas las representaciones asociadas a la Debilidad del Reconocimiento Social, se ubicaron, casi completamente en la Dimensión 1 (Educativa/Formación), seguidas por la Categoría Económica. Las otras 2 dimensiones tuvieron 0 respuestas.

Esto muestra la importancia que, en el contexto francés, atribuyen a la crisis institucional en lo que concierne a la formación y a la insuficiente profesionalización, lo que incide en la devaluación de los docentes.

En el caso argentino, la situación global es la misma, solo que dieron algo más de importancia a la Dimensión Relacional-Motivacional (vinculada a la 'vocación').

Veamos los hallazgos en las siguientes tablas y gráficos (4 cuadrantes/planos y 3D). «Item 38.1 Mundo del Trabajo»

A.1. Caso argentino (IFD-ARG)

Item «Debilidad del Reconocimiento Social» (IFD-ARG)

Sujetos		30	
Sub-categorías		4	
Frecuencia	Máximo	148	100%
	Alto	37,00	25%
Importancia	Máximo	444	100%
	Alto	34	8%

Importancia	<<Formación>>	<<Social/ Institucional>>	<<Económico>>	<<Socio- afectivo>>
1	4,7%	0,0%	0,7%	1,4%
2	3,4%	0,0%	0,7%	2,7%
3	3,4%	0,0%	0,0%	1,4%
4	2,7%	0,0%	4,1%	2,0%
5	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Frecuencia	21	0	8	11
	14,2%	0,0%	5,4%	7,4%
	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo
Importancia	78	0	21	38
	18%	0%	5%	9%
	Alto	Bajo	Bajo	Alto

Tabla 1: Representaciones sociales de los docentes argentinos (IFD) acerca de la Debilidad del reconocimiento social según categorías y cuadrantes.

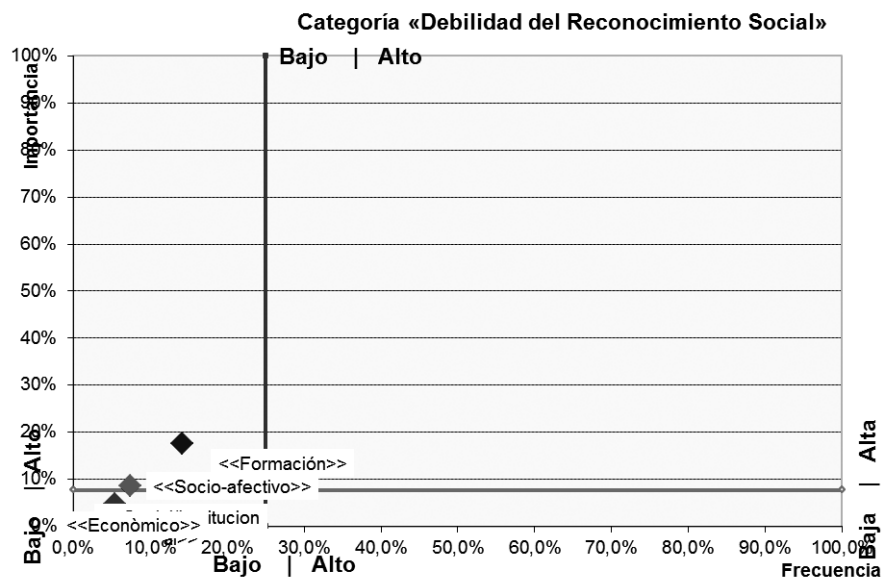


Gráfico 1. Representaciones sociales de los docentes argentinos (IFD) acerca de la Debilidad del reconocimiento social según cuadrantes de 4 planos

B.1. Caso francés (UFM-FRAN)

Tabla 2. Dimensión «Debilidad del Reconocimiento Social» (UFM-FRAN)

Sujetos		10	
Sub-categorías		4	
Frecuencia	Máximo	52	100%
	Alto	13,00	25%
Importancia	Máximo	156	100%
	Alto	8	5%

Importancia	«Forma- ción»	«Social/ Institucional»	«Económico»	«Socio- afectivo»
1	5,8%	0,0%	0,0%	0,0%
2	1,9%	0,0%	0,0%	0,0%
3	1,9%	0,0%	0,0%	0,0%
4	1,9%	0,0%	5,8%	0,0%
5	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Frecuencia	6	0	3	0
	11,5%	0,0%	5,8%	0,0%
	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo
Importancia	24	0	6	0
	15%	0%	4%	0%
	Alto	Bajo	Bajo	Bajo

Tabla 2: Representaciones sociales de los docentes franceses (IUFM) según categorías y cuadrantes

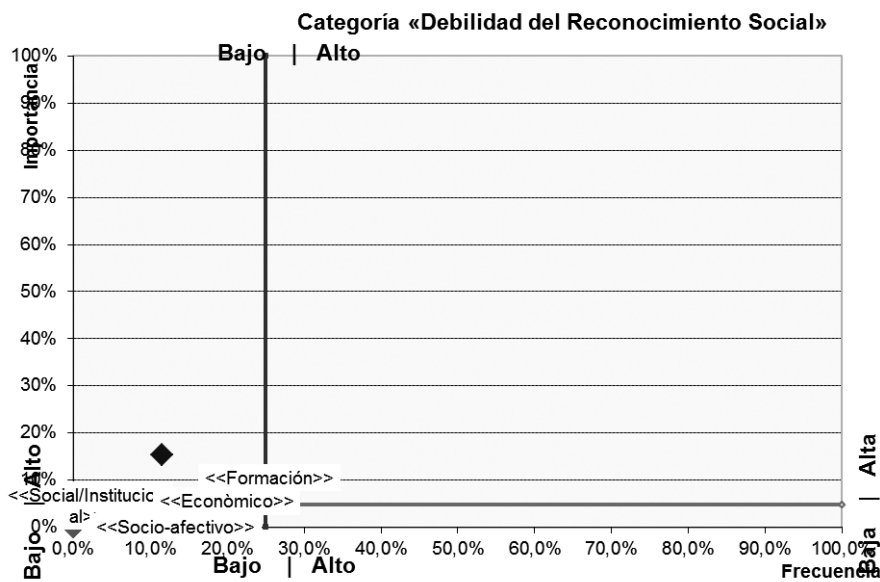


Gráfico 2: Representaciones sociales de los docentes franceses (IUFM) acerca de la Debilidad del reconocimiento social según cuadrantes de 4 planos

Efectuemos ahora una referencia a los términos usados por los docentes (grupo argentino y francés).

A. IFD-ARG

En la «Dimensión Educacional-Formación», los términos fueron, entre otros: «estancamiento intelectual», «pérdida de valores», «falta de preparación», «facilismo», ignorancia (término varias veces repetido), «descontextualización»/«desconexión» (término varias veces repetido), «abstracción», «ingenuidad», «idealismo», «falta de estudio», «falta de capacitación». Todo ello hace referencia a una desconexión o distancia con el mundo real, vinculada a la falta de actualización y/o profesionalización.

En la «Dimensión Motivacional-Relacional», se observa que en la mayoría de las respuestas se valora al ejercicio cotidiano como algo 'negativo'. Los docentes que respondieron, lo describen como: «sumisión e irrespetuosidad/falta de respeto» (estas fueron las palabras más usadas), «estancamiento en cuanto inercia motivacional»/«desgano», «relaciones» (aludiendo a relaciones tóxicas). No obstante, también, algunos lo definen como «servicio» y «vocación de servicio». Esta perspectiva negativa es fruto del estereotipo que circula y de lo vivido cotidianamente (en los últimos tiempos se observan hasta ataques a los docentes en la escuela y en la clase). Ha dejado ya de ser una autoridad intelectual y moral. La comunidad, por su parte, no contribuye a mejorar esta representación o imagen del docente, con lo que su devaluación aumenta en un espiral que parece no tener fin.

Por otro lado, en la «Dimensión Económica», la mayoría de las palabras evocadas fueron negativas: «poca recompensa», «mal sueldo» (repetido con mucha frecuencia), «presupuesto», «sueldo insuficiente para cubrir necesidades», «descenso del nivel económico». El lugar que ocupa es irrelevante no porque el aspecto económico deje de ser importante para los docentes sino porque ya, siendo un mal viejo, que data del siglo pasado, es algo que dan por descontado a la hora de elegir su profesión. Si habláramos en términos de modelos de educación concebida con 'consumo' o como 'inversión' (Becker 1961/1983), sin duda los docentes ingresarían en el primero (Aparicio 2005/2009, 2007a, 2007 b). Su formación no conduce a un mayor nivel de vida, no constituyendo, en ese sentido, una inversión.

Finalmente, en la «Dimensión Socio-Institucional», las palabras fueron: «ausencia de reconocimiento profesional», «falta de prestigio», «incertidumbre», «dependencia», «legislación», «menosprecio», «desmerecimiento», «internet», «cambio social», «descontrol», «sociedad que devalue», «falta de autoridad», «pérdida de calidad», «gobierno, fuerza de los gremios, docentes mismos que no reclaman profesionalización y mejores condiciones de trabajo», etc. Esto refleja un cierto 'inconformismo' con el funcionamiento y con la posición alcanzada en su mundo profesional y en la sociedad (plano de las políticas gubernamentales).

B. IUFM-FRAN

La situación era, dijimos, muy similar a la de los docentes argentinos, concentrándose las respuestas en las dimensiones «Educativa- Formativa» y «Social-Institucional». En la «Dimensión Educativa-Formativa» –ubicada en el cuadrante P1–, los términos fueron, entre otros: «mutation del métier»/cambio de la profesión, «manque de transmission»/falta de transmisión de saberes (muchas veces citado), «déconnexion avec le contexte économique»/desconexión con el contexto económico, «niveau d'études»/bajo nivel de estudios, «rapport au temps»/falta de relación con lo que exigen los tiempos, entre otros términos. Como el grupo argentino, aluden a la 'descontextualización' por falta de profesionalización, de actualización conforme a las demandas actuales de la comunidad y del mundo del trabajo.

Por el otro lado, en la «Dimensión Económica» –ubicada ya en el cuadrante P4, el menos significativo– la mayoría evocó términos negativos: «remunera-

tion)/remuneración, «salaire)/salario, «regne de l'argent)/reino del dinero en contra del docente, etc.

Se reiteran, curiosamente, los hallazgos del grupo argentino. Prácticamente, ni citan al aspecto económico. ¿Es algo tan extendido desde tanto tiempo y tal el inconformismo que ya se concentran en otros aspectos? ¿Lo han naturalizado?

En la «Dimensión Motivacional-Relacional», ubicada en el cuadrante 4, observamos que ningún docente siquiera la mencionó. No se observa, como en el caso argentino, el hartazgo por la falta de respeto creciente. La diferencia se asocia al ethos francés y a la importancia que asume allí la Profesionalización (recordemos que en los años '80 ya era una preocupación: en Argentina todavía no es eje de las preocupaciones de los docentes).

Lo mismo sucedió con la «Dimension Socio-institucional», a la que ningún docente hizo referencia.

La preocupación, globalmente, en Francia, se centra en la Formación y Profesionalización que hoy demandan los tiempos. En Argentina falta Profesionalización sistematizada pero, además, tampoco hay demasiada consciencia y si la hay, como se hace extra horario y demanda más esfuerzo, no la reclaman.

Item 2. «Distancias entre lo esperado y lo hallado»

Se compone de 2 sub ítems: 2.1) Qué esperaba al elegir el métier y 2.2 Encontró lo esperado.

Sub Item 2.1. ¿Qué esperaba al ingreso al métier?

A.2.1. Caso argentino (IFD-ARG).

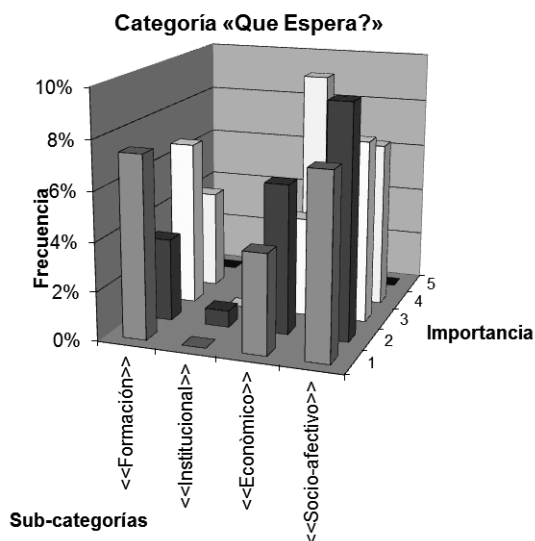


Gráfico 3a. 3D. Representaciones sociales de los docentes argentinos (IFD) acerca de «Qué esperó al ingresar al métier»

Detengámonos ahora en algunos de los términos evocados por los docentes argentinos según cuadrantes P1, P2, P3 y P4.

En P2, el núcleo de la representación, solo entró la categoría «Socio-Afectivo»: FA: 31,1% e IA: 33%. Entre los términos evocados citemos: satisfacción (4), realización (4), compromiso (2), desafío (2), pasión (1), amor (1), participación (1), entrega (1), servicio (2), éxito (1), respeto (1), reconocimiento (1), superación (1), vocación (1), dialogar/diálogo (2), compartir (1), logro (1), ayudar (2), darse (1), acompañar (1), belleza (1).

Se destacan realización, satisfacción, servicio por haber sido nombradas en todos los establecimientos. En P1 (FB e IA) ingresaron las categorías «Económica» (FB: 23,6% e IA= 23%) y la categoría «Formación» (FB: 21,6% e IA: 26%). Entre los términos de la dimensión «Económica», mencionaron: estabilidad/seguridad/continuidad laboral/ingresos estables (5), crecimiento (2), trabajo (6), beneficios (1), progreso (1), retribución (2), tranquilidad (1), profesión (1).

Se destaca la representación compartida relativa a la estabilidad/seguridad y crecimiento; términos que surgieron en todos los establecimientos.

Entre los términos de la dimensión «Formación», mencionaron: conocimiento/conocer (5), acompañar (3), formación/formar (2), aprendizaje/aprender (5), descubrimiento (1), capacitación (1), estudio (1), generar (1), clases (1), enseñar (1), cultura (1), ciencia (1), desarrollo profesional (1), experiencia (1), investigación (1).

Se destacan aprendizaje y conocimiento como las más repetidas. En cambio, capacitación fue mencionada solo 1 vez (escasa consciencia de la necesidad o importancia de la Profesionalización). En P4 –cuadrante menos significativo–, ingresó el factor “Institucional” (FB: 0,7% e IB: 1%). Los términos usados fueron: cambio/cambiar (3), calidad (1), mejorar (1), renovar (1). Aluden a cambio y mejora/renovación, poniendo al descubierto vacancias del sistema.

Los resultados son conformes al estereotipo: el docente se define por el aspecto afectivo/emocional/relacional, por su vocación, por su amor al métier.

B.2.1. Caso francés (IUFM-FRAN)

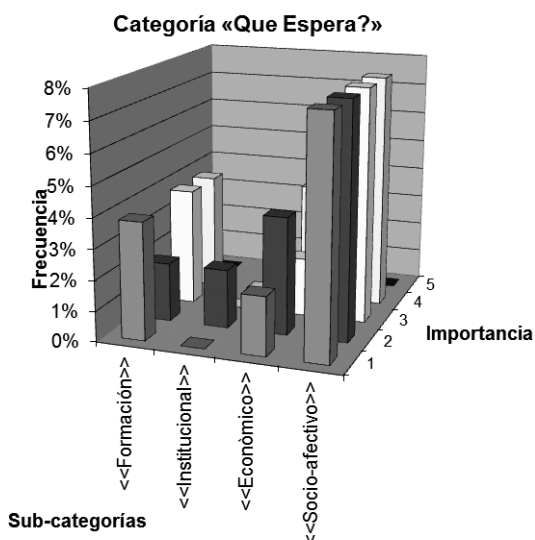


Gráfico 3b. 3D. Representaciones sociales de los docentes franceses (IUFM) acerca de «Qué esperó al ingresar al métier»

Detengámonos ahora en algunos de los términos evocados por los docentes franceses según cuadrantes P1, P2, P3 y P4. En P2, el núcleo de la representación, solo entró la categoría «Socio-afectivo»: FA: 30,8% e IA: 36%. Entre los términos evocados se hallan: «aider» (2), «transmettre/transmission» (2), «partager/partage» (2), «liberté pédagogique» (2), «agir»/actuar, «impact sociétal», «faire progresser», «communication», «social», «service public», «réconcilier», «réalisation», «humanisme», «réussite personnelle», «plaisir», «valeurs». El término común con los argentinos es «realización»; aspecto eje del estereotipo. El resto, a diferencia de los docentes argentinos, entró en P4 (el cuadrante menos significativo, con porcentajes bajísimos). Tres (3) fueron las categorías:

- «Económica», con términos como «sécurité» (2), «entrée dans la vie active»/entrada en la vida activa, «salaire»/salario; aspectos comunes a los señalados por los docentes argentinos y ligados estrechamente al modelo «consumo»)

- «Formación», con terminos como «efficacité»/eficacia, «créativité»/creatividad, «compétence»/competencia, «curiosité»/curiosidad, «culture»/cultura, «savoir»/saber, «poursuite d'une réflexion»/reflexión, «faire un métier intellectuel»/trabajar en un métier intelectual, «créer»/crear, «réfléchir/réflexion»/reflexionar, «expérience»/experiencia, «transmettre»/transmitir, «changer»/cambiar, «construction»/construcción).

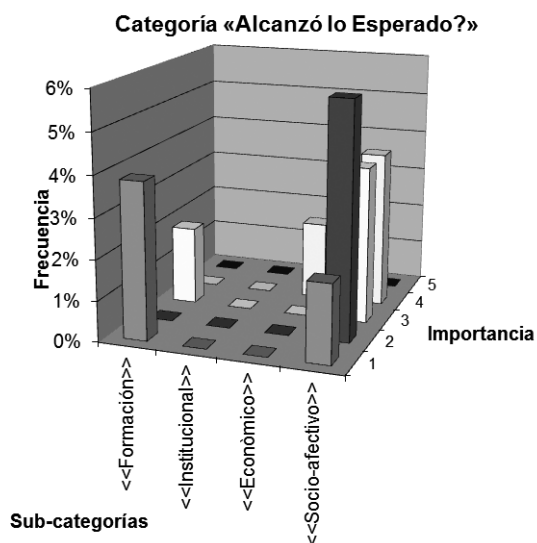
- «Institucional»: no se evocaron palabras incorporadas a esta dimensión. Esto es, no esperaron nada en el plano institucional o, al menos, éste no reviste importancia entre sus representaciones relativas a la profesión.

Los resultados son muy similares en porcentajes en cuanto a lo que ingresó al núcleo P2: el factor «Socio-afectivo», lo que es conforme al estereotipo: el docente se define por el aspecto afectivo/emocional/relacional, por su vocación, por su amor al métier. Este estereotipo se hallaría internalizado por el docente.

Item 2.2. ¿Alcanzó lo esperado?

A.2.2. Caso argentino (IFD-ARG)

Gráfico 4a. 3D. Representaciones sociales de los docentes argentinos (IFD) acerca de si «Alcanzó lo que esperaba» según cuadrantes de 4 planos



Resumiendo el caso argentino:

En P2 (núcleo) entró la categoría «Socio-afectiva» (FA: 31,1% e IA: 36%; esto es, nuevamente lo afectivo/ emocional –que define al estereotipo del docente, al menos en estos contextos– emerge con representaciones compartidas significativas, que dan fuerza e identidad al grupo. Entre las palabras más usadas se hallan «logro», «realización». En P4 (baja frecuencia y baja importancia), ingresaron la categoría «Económica» (FB: 12,8% e IB: 15%), con términos como «futuro», «estabilidad», «salario», etc.; factores que también ingresan en el estereotipo que circula. Esta categoría fue seguida por «Institucional» (FB: 0% e IB: 0%) con términos como «leyes», «institucionalidad», pero marcando la vacancia, la faceta negativa. En P1 (baja frecuencia y alta importancia), ingresó el factor «Formación» (FB: 14,9% e IA: 18%). Entre los términos usados se remarca la «falta de más formación 'propia' y de los 'otros'».

A.2.2. Caso francés (IUFM-FRAN)

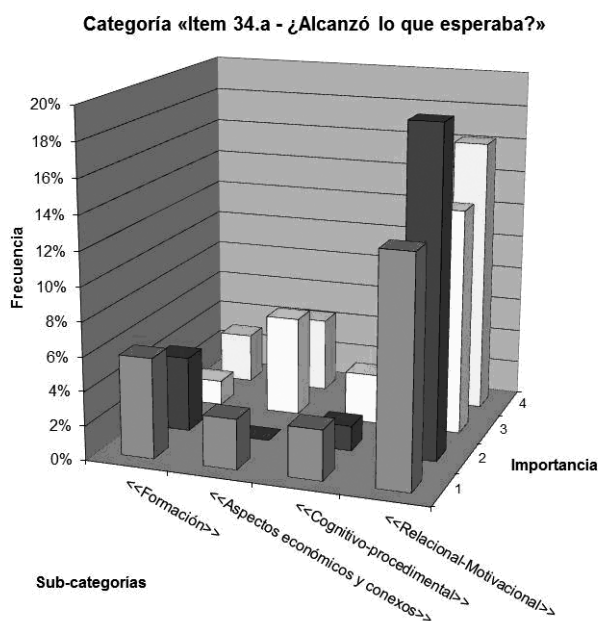


Gráfico 4b. 3 D. Representaciones sociales de los docentes franceses (IUFM) acerca de lo que «Alcanzó lo que esperaba» (IUFM-FRAN)

Resumiendo el caso francés:

Los docentes franceses muestran un alto inconformismo: no parecen haber encontrado nada de lo que esperaron conforme al estereotipo que circula y a las distancias entre lo vivido cotidianamente y las prescripciones institucionales y demandas crecientes del contexto en situación de crisis social (contenedores) (Goffman 1963).

A P2 (núcleo), no ingresó ninguna categoría.

A P1 (menos frecuencia, alta importancia) ingresaron 2 categorías:

– «Socio-Afectiva» (FB: 15,4% e IA: 17%). Entre las palabras usadas hallamos «liberté pédagogique»/libertad pedagógica, «réussite personnelle»/logro personal, «motivations»/motivaciones, «relations»/relaciones, «servir»/servir, «accompagner»/acompañar, «s'épanouir»/realizarse, «rencontrer»/encuentro. Pero en otro ítem, en el que no nos detenemos aquí, «Si fuera funcionario: ¿Qué pediría que cambie prioritariamente?», en el «Factor Socio-Afectivo» dicen: el «stress»/stress, «ouverture plus marquée»/apertura más marcada.

– También aluden a «Formación» (FB: 5,8% e IA: 8%). Entre los términos citados figuran: «transmission»/transmisión, «liberté pédagogique»/libertad pedagógica, «intellectuel»/intelectual, «expérimentation»/experimentación. A P4 (baja frecuencia, baja importancia), ingresó el factor «Económico» (FB: 1,9% e IB: 1%) con el término «salaires». Pero en otro ítem, «Si fuera funcionario: ¿Qué pediría que cambie prioritariamente?», dicen en el «Factor económico»: «salarios», lo que significa que, si bien gozan de estabilidad, no están contentos con sus remuneraciones. También ingresa a P4 el factor «Institucional», con 0 respuestas entre los franceses.

Item 3. ¿Qué es lo que define a un docente?

A.3. Caso argentino (IFD-ARG)

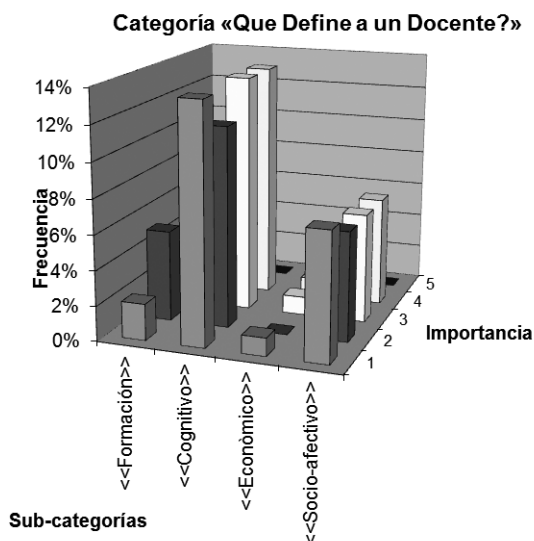


Gráfico 5a. 3D. Representaciones sociales de los docentes argentinos (UFD) acerca de «Qué define a un docente»

Resumiendo el escenario para los docentes argentinos:

A P2 (núcleo), ingresó el factor «Cognitivo» (FA: 43,9% e IA: 52%), con términos tales como «conocimiento experto», «conocimiento del mundo», «conocimiento del campo disciplinar». Ninguno citó el término Investigación. Fue seguido por el factor «Socio-Afectivo» (FA: 25% e IA: 28%). Esto es conforme al estereotipo que circula y que habrían internalizado, autodefiniéndose por estos factores. Usaron términos como vocación (2 veces), «responsabilidad», «servicio», «compromiso»; también, marcan «valores éticos y morales» (varios). A P4 ingresaron los otros 2 factores: «Formación» (FB: 17%, IB: 22%) y «Económico» (FA: 2%, IA: 2%).

B.3. Caso francés (IUFM-FRAN)

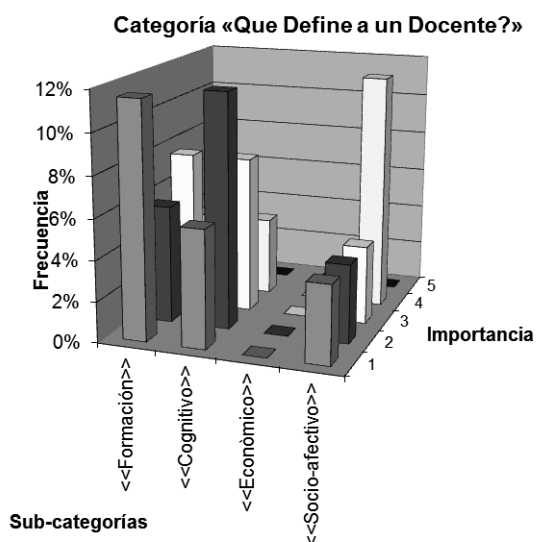


Gráfico 5b. 3D. Representaciones sociales de los docentes franceses (IUFM) acerca de «Qué define a un docente»

Interpretemos los hallazgos relativos a los docentes franceses.

P2: al núcleo de las representaciones compartidas, ingresaron 2 categorías: «Formación» (FA: 28,8% e IA: 37%), con palabras como «accompagnement»/acompañamiento (5 veces); apprentissage, «pedagogue»/pedagogo, «évaluations»/evaluaciones, «travail»/trabajo, «connaissance du terrain»/conocimiento del terreno. También ubica aquí, en P2, la categoría «Cognitiva», con valores casi idénticos (FA: 28,8% e IA: 35%). P4: aquí ingresan –a diferencia del caso de docentes argentinos– las otras 2 categorías: «Socio-afectiva» (FB: 23,1% e IB: 23%), con palabras como «humain»/humano (2 veces), «humilité»/humildad, «disponibilité»/disponibilidad, «bienveillant»/cariñoso, «investi»/comprometi-

do, «partage»/compartir, «civisme»/civismo, «contact avec des étudiants»/contacto con los estudiantes. La 2a categoría es la «Económica» (FB: 0% e IB: 0%), sin palabras evocadas.

En síntesis: Hay una importante diferencia entre los hallazgos entre docentes argentinos y franceses. En el caso argentino, el factor «Socio-afectivo», ubicado en el núcleo para los argentinos, pasa de estar entre los franceses en la periferia más débil (P4). O sea, este elemento, muy propio del ethos argentino cede lugar a la «Formación» y al factor «Cognitivo», muy propios del ethos francés.

Esto nos muestra que, entre los estereotipos nacionales, si bien hay aspectos comunes –como venimos viendo y continuaremos observando–, hay también aspectos diferentes que muestran el impacto de los diferentes contextos en las representaciones compartidas de los docentes (plano macro/micro). Estas, a su vez, vuelven sobre el sistema y lo retroalimentan (plano micro/macro). Inter-retro-acciones.

Item 4. Palabras que asocia a Dificultades en relación a la profesión

A.4. Caso argentino (IFD-ARG)

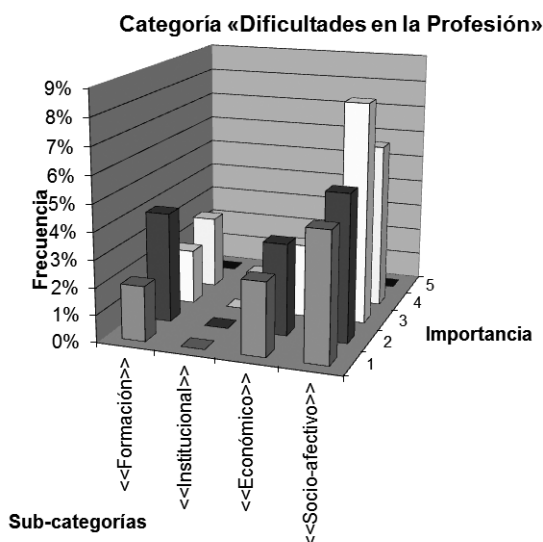


Gráfico 6.a. 3D. Representaciones sociales de los docentes argentinos acerca de «Palabras que asocia a dificultades en su profesión» (IFD-ARG)

El escenario para los argentinos muestra que todas las categorías son poco importantes en las representaciones compartidas porque ingresan a P4 (o sea, las palabras relativas a Dificultades fueron poco frecuentes y poco importantes). El único que ingresa a P1 (baja frecuencia, alta importancia) es el Factor «Afectivo», lo que muestra que si bien se definen por el plano afectivo, están desconformes. Entre las palabras dichas se hallan falta de vocación, ingenuidad.

La dimensión «Institucional», si bien entra a P4 (o sea, es poco significativa como para entrar al núcleo), es interesante de retener por las palabras que mencionan: «falta de titularizaciones», «muchos alumnos por Comisión», «exceso de tareas y responsabilidades», lo que estaría ligado a «*burnout*», «tiempo», «abstracción», «idealismo», etc.

La dimensión «Económica», también en P4, vuelve a manifestar el inconformismo con palabras tales como «finanzas», «desvalorización salarial», «bajos recursos», «ingresos magros».

En la dimensión «Formación», también en P4, remarcan la «falta de conocimiento experto» y de «capacitación constante»; coincidiendo en esto con los franceses, como veremos seguidamente.

B.4. Caso francés (IUFM-FRAN)

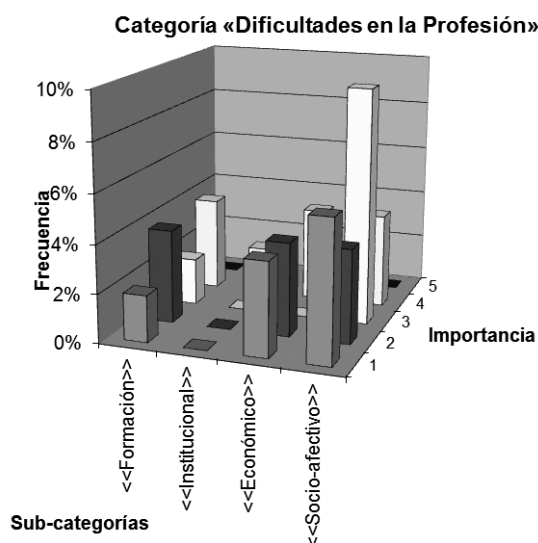


Gráfico 6b.3D. Representaciones sociales de los docentes franceses (IUFM) acerca de Palabras que asocia a «Dificultades en su profesión» 3D (IUFM-FRAN)

Interpretemos estos resultados para docentes franceses. En P2, el corazón, no ingresó ninguna categoría. P1: ingresó la categoría «Afectivo» pero con porcentajes bajos: FB: 23,1% e IA: 27%. Entre las palabras, los franceses citan: «Fatigue»/fatiga (2 veces), «surcharge de travail»/sobrecarga de trabajo, «liens»/lazos, «manque d'ambition»/falta de ambición, «peur du changement»/miedo al cambio, «incompréhension»/incomprensión, «dévalorisation»/desvalorización, entre otras. También, en P1, se ubica la categoría «Económico» (FB: 11,5% e IA: 14%), con palabras tales como salaire, «manque de moyens», «concurrence»,

«misère économique des étudiants». En P4, ubican la categoría «Formación» aunque casi en el punto de intersección de los 4 cuadrantes (FB: 11,5% e IB: 13%), con una palabra que se repite de distintas formas: «manque de formation»/falta de formación. Está clara la preocupación que tienen en relación con la Profesionalización. Por fin, allí se ubica también la categoría «Institucional», que pese a tener porcentajes bajos (FB: 1,9% e IB: 1%), resulta interesante retener algunas de las palabras: «lourdeur administrative»/carga administrativa pesada, «cadres de formation figés»/cuadros de formación rígida, «cadre d'exercice morcelé»/cuadros de ejercicio dividido, «trop de formation à mener»/ser responsable de muchas horas dedicadas a la formación, «temps passé entre deux formations»/tiempo que transcurre entre dos formaciones, «changement»/cambio, «déplacement»/desplazamiento, «effets»/efectos, «problèmes culturels»/problemas culturales, «idées dominantes»/ideas dominantes, «le manque de réflexion institutionnel»/falta de reflexión institucional, «le poids des représentations»/el peso de las representaciones, «le manque du temps»/la falta de tiempo. La faceta negativa de la parte afectiva y de la formación emerge clara entre los docentes franceses. Ambos aspectos son 'fuertes' en el contexto y en el estereotipo que circula.

Item 5. Palabras que asocia a Puntos fuertes en su profesión

A. 5. Caso argentino (IFD-ARG)

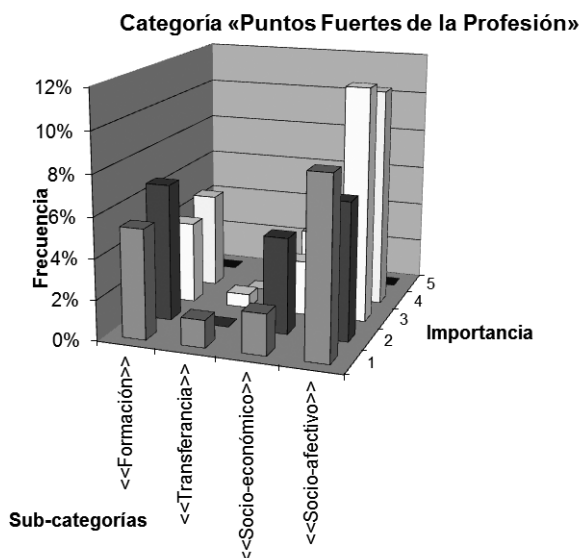


Gráfico 7a. 3D. Representaciones sociales de los docentes argentinos acerca de «Puntos fuertes de su profesión» (IFD-ARG)

Interpretemos los datos hallados entre los docentes argentinos. P2: solo ingresó la categoría «Socio-afectivo», con FA: 37,8% e IA: 42%. Los hallazgos están conformes al estereotipo. Entre las palabras usadas figuran: realización personal (solo 1), condición personal, terapéutica. P1: ingresó la categoría «Formación»: FB: 20,9% e IA: 25%. P4: ingresaron 2 categorías, las menos significativas para estos docentes: «Socio-económica» (FB: 12,8% e IB: 15%), con el término «estabilidad laboral» y «Transferencia» (FB: 2% e IB: 1%), con el término «transferencia». Esto, que también es parte del estereotipo, muestra hasta dónde pesa la incertidumbre y hasta dónde la estabilidad laboral puede ser un eje para definir opciones entre las profesiones.

B.5. Caso francés (IUFM-FRAN)

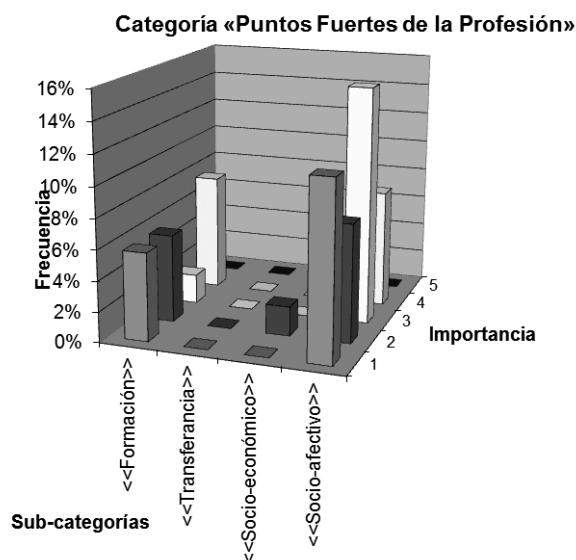


Gráfico 7b.3D. Representaciones sociales de los docentes franceses (IUFM) acerca de «Puntos fuertes de su profesión»

Interpretemos los resultados relativos a los docentes franceses. P2, esto es, el núcleo de la representación compartida. Allí ubica –como entre los docentes argentinos– la categoría «Socio-afectiva» (FA: 42,3% e IA: 50%). Nuevamente, emerge este aspecto del estereotipo que define al docente de manera central. Entre las palabras usadas se hallan «logro» (2 veces), «liberté/relative liberté»/libertad (2 veces), «interaction entre les étudiants», «entre paires»/entre pares (2 veces), «humeur»/humor, «joie»/alegría, «réussite/situation de réussite»/«interaction entre les étudiants»/«rapport entre les étudiants et le terrain professionnel»/relación entre los estudiantes y el terreno profesional, «relations»/relaciones, «engagement»/compromiso, «équipe»/equipo, «parta-

ges)/compartir, «rencontres)/encuentros, «passion)/pasión, «plaisir)/placer, «contact avec les étudiants)/contacto con los estudiantes, «travail avec les collègues)/trabajo con los colegas, «narcissisme)/narcisismo, «jeunesse)/juventud. P4: ingresa allí la categoría «Socio-económica» (FB: 1,9% e IB: 3%), con términos tales como «sécurité assez grande». También ingresa la dimensión «Transferencia», en donde no hubo palabras. P1: Ingresa la categoría «Formación» (FB: 21,2% e IA: 24%), con términos tales como «diversité)/diversidad (2 veces), «culture)/cultura, «évolution)/evolución, «découvertes)/descubrimientos, «évaluation)/evaluación, «controverse)/controversia, «questionnement)/cuestionamiento, «accompagnement)/acompañamiento, «nouveau)/novedad, «intellectuel)/intelectual, «savoir)/saber, etc.

6. Conclusiones

Varias secciones tiene este artículo, en el que se analiza al estereotipo desde la lente compartida de los propios docentes de distintos países, con sus improntas 'situadas'. Primero hemos partido de las nociones de base conforme a nuestros objetivos, hipótesis y preguntas de investigación. Varias teorías han sido delineadas. Entre ellas las del estereotipo; las de la identidad con sus tipologías, evolución y consecuencias en la fragilización del docente; la teoría de las representaciones sociales, también con su núcleo duro, evolución, convergencias y divergencias respecto de los estereotipos.

La metodología usada nos permitió acceder a las voces de los propios docentes, con sus fortalezas y sus reclamos y conocer qué ingresa en el núcleo duro de sus representaciones, así como otros aspectos secundarios que se hallan en las periferias. En orden a la brevedad, hemos ido, pues, analizando cada uno de los cinco ítems utilizados e ilustrándolos solo con uno de los gráficos emergentes de la combinación de frecuencia e importancia de las palabras evocadas. No reiteraremos lo dicho: ya hemos señalado qué aspectos se ubican en el núcleo de los 'mapas mentales' o representaciones compartidas por los docentes y cuáles son secundarios, periféricos (con sus facetas negativas y positivas) (Aparicio 2013b).

Escuchando a los docentes, pudimos advertir, a veces, posiciones contrarias, positivas o negativas, que hablan, también, de identidades fragilizadas y de una ambivalencia por la que se aceptan las bondades de su profesión (vocación, amor, realización) –que fueron los móviles que los llevaron a elegirla– y, a la par, manifiestan un cierto inconformismo frente a las demandas del contexto, ante las distancias entre las prescripciones y los medios concretos para ejercer hoy la docencia, en un encuadre de cambio abrupto, que exige nuevas performances y competencias no siempre formadas. Muchos de ellos parecen alinearse al estereotipo generalizado del docente, que conduce a una naturalización peligrosa. Los hallazgos muestran que la problemática central para ambos grupos se inscri-

be en el plano de la formación, de la profesionalización, del escaso reconocimiento, de las demandas sociales crecientes.

Los estereotipos simplifican y, muchas veces, conducen al marcaje social, excluyen o incluyen, tocan a la identidad y la fragilizan. No obstante, es importante recordar que pueden cambiar, aunque más lentamente que las representaciones sociales. Para ello resulta imprescindible un re-cambio de imágenes retrospectivas, que se acompañe de cambios institucionales. Esto supone la implementación de programas específicos. Se necesita, además, tomar consciencia de lo que se ha naturalizado, tanto desde los sujetos (salud psíquica y global) como desde las organizaciones, enfermas por la existencia, no siempre visible, de un malestar docente generalizado. Esto nos lleva a plantearnos si hemos vuelto a la 'primera edad' de este estereotipo de ocupación o, lo que sería peor, si nunca hemos salido plenamente de él.

De hecho, desde el ángulo institucional y sus prescripciones, los cambios parecen atentar contra el bienestar del docente. Se remarca la re-definición del tiempo estatutario, la diversificación de tareas requeridas extra programáticas y de otras, para desarrollarse ellos mismos. Además, emerge el cambio de las condiciones relacionales con alumnos, colegas y directivos. Todo esto termina afectando el sentimiento de satisfacción profesional.

Se observa, asimismo, una clara tensión entre lo que define la profesión, ángulo afectivo, y la efectividad que les exige la institución, lo que deriva en un sentimiento de fragmentación identitaria 'esquizofrénica': afectiva *versus* efectiva; un malestar generalizado que 'flota en el ambiente' y circula en los medios. Todo confluye en una cierta resistencia a la desprofesionalización bajo la máscara de un nuevo profesionalismo y, a la par, una resistencia a intentos de profesionalización que demandan mucho más de ellos. El escenario, complejo, representa un desafío para las instituciones educativas y sus políticas, así como para los medios, que influyen en esas representaciones compartidas.

Por último, es de destacar que el hecho de ser un estudio empírico y comparativo, permitió observar los aspectos comunes y diferencias entre docentes argentinos y franceses, que llevan la impronta del contexto, del ethos cultural nacional, por un lado, y por otro, la faceta de re-construcción efectuada desde lo vivido en las representaciones sociales por los propios actores. Esto pone de manifiesto el juego de sujetos micro, instituciones meso y ámbitos macro nacionales en retroalimentación, aspectos éstos que definen la teoría de la autora.

También, conviene retener en este análisis inter y transdisciplinario, que se han cruzado múltiples paradigmas, teorías, enfoques y disciplinas: Educación/Formación/ Profesionalización; Sociología General y de las Organizaciones; Psicología Social, del Recurso humano, Organizacional y del Trabajo; Psicología de la Evaluación, si cabe llamarla así. También, Medicina del Trabajo, Preservación del RRHH, Políticas educativas y de empleo; por fin, Comunicación Social/Psicología Social de la Comunicación (teoría de la *agenda-setting* y el *framing*). Este aborda-

je, inter y transdisciplinario, resulta de especial interés por cuanto está, todavía, poco extendido en nuestro campo. En efecto, la problemática de los docentes supera al método experimental. Supone «razones» y «significados» de los grupos, a lo que se suman las circunstancias históricas y culturales. En ese sentido, las representaciones compartidas que circulan, dando 'cartas comunes' de lectura de fenómenos; están en la base, tanto de las clasificaciones y jerarquizaciones, como de la novedad y el cambio y, lo que es más importante, subyacen a las prácticas cotidianas en el ejercicio de la profesión, contribuyendo a retroalimentar o no esas imágenes desde la naturalización de la condición docente o desde su rechazo.

La aproximación, por lo demás, nos parece adecuada para abordar un fenómeno multidimensional, como es el del estereotipo de la profesión docente –lo que también representa un aporte por no haber sido desarrollado como tal–; un estereotipo reduccionista pero que, al fin, es internalizado por los docentes y hasta naturalizado. La consecuencia, más allá de las fracturas que emergen, es que actualmente los docentes siguen viviendo en la 'edad de la vocación' pese a que los tiempos reclamen avanzar hacia la 'edad de la profesionalización'. En otros términos, el estereotipo de la primacía del plano 'afectivo/vocación' está presente entre los docentes franceses y argentinos, aunque en Francia pesa más la 'formación' y la 'profesionalización' así como las 'vacancias institucionales'. En otros términos, este estereotipo atraviesa las fronteras de los países desarrollados hasta los emergentes, aunque los primeros comparten, de manera menos marcada, los aspectos que definen al docente tradicional. Vemos, pues, que también emergen diferencias según países: hay algo generalizado, pero, también, algo 'situado', típico. Los hallazgos –que, con algunos aspectos diferenciales, se repiten en los demás grupos e inter-comparaciones efectuadas según países– son, pues, un llamado de atención a quienes deben velar por la preservación del recurso humano y por la mejora de la calidad institucional y del desarrollo personal/profesional.

El escenario global y 'situado' plantea un desafío multidimensional si se pretende mejorar la condición del docente y el status actual de «semi profesión».

Bibliografía

- Abric, Jean-Claude. *Prácticas sociales y representaciones*, México: Coyoacán, 2001 [1976].
- Adorno, Theodore *et al.* «La personalidad autoritaria», *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12, 2006 [1950]: 155–200.
- Allport, Gordon. *The Nature of Prejudice*, Reading M.A.: Addison-Wesley, 1954.
- Allport, Gordon. *La Naturaleza del prejuicio*, Buenos Aires: Paidós, 1962 [1954].
- Allport, Gordon. «Attitudes», en *Handbook of Social Psychology*. Ed. Carl Murchison, C., Worcester Massachussets: Clark University Press, 1935: 798–884.

- Aparicio, Miriam. Link del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Argentina. Solo producción científica (no equivalente a CV): https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=20428&articulos=yes
- Aparicio, Miriam. *Les facteurs psychosociaux en relation avec la réussite universitaire et professionnelle*. 2e thèse de doctorat, Paris: Université Paris V, Sorbonne. France. Mention: Très honorable avec félicitations du jury, 2005.
- Aparicio, Miriam. *Les facteurs psychosociaux à la base de la réussite universitaire et professionnelle: aspects psychologiques et organisationnels*. HDR en Psychologie, Lille: Université de Lille3, 2007a.
- Aparicio, Miriam. *Mobilité et réussite universitaires et professionnelles. Du niveau macro au niveau micro*. HDR Sciences de l'éducation, Paris: Université Paris X, Nanterre, 2007b.
- Aparicio, Miriam. «La formation des enseignants en Argentine: Une analyse de la situation macro-sociale, méso-institutionnelle et son impact sur l'identité des enseignants», en *Symposium International de l'IRPE (Institut de recherche sur les pratiques éducatives) et de la CRCIE (Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative), le CRIE (Centre de Recherche sur l'intervention éducative), l'ERTA (Equipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage) et le LADIPE (Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnelle en enseignement)*. Quand la formation des adultes s'invite au débat sur la formation des enseignants, Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Canadá, octobre 2008.
- Aparicio, Miriam. «La Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario y de Empleo en su Articulación. ¿Hacia un Paradigma Sistémico Transdisciplinario?», *La educ@ción, Revista digital*, 142, 2010: 3–35.
- Aparicio, Miriam. *Les facteurs psychosociaux en relation avec la réussite universitaire et professionnelle*, Lille: Presses de l'Université de Lille3, 2009c.
- Aparicio, Miriam. «Les trajectoires des étudiants, un jeu entre les sujets et leurs contextes institutionnels», en *Book of Abstracts*. 8e Congrès de l'UES (Union Européenne de Systémique – UES), Vol. 1, 2011.
- Aparicio, Miriam. «Trajectoires universitaires/professionnelles et identité», en *Formations et professionnalisations: à l'épreuve de la complexité*. Ed. Jean Clénet, Paris: L'Harmattan, 2012: 195–229.
- Aparicio, Miriam. «Formación de formadores y Profesionalización en Argentina. Un análisis de la situación macro-social, meso-institucional y su impacto sobre la identidad y las trayectorias de los formadores», en *Formación, Aprendizaje profesional y Validación de la Experiencia*. Ed. Albert Arbós Beltran & Père Puig Calvo, Barcelona: Furwagen, 2013a: 195–209.
- Aparicio, Miriam. «The Media and the Configuration of "Mental Maps": Their Relation to Institutional Homogenization among University Students and

- Disciplina Identities¹⁴ (Entities)», en *Conference Proceedings CHSS*. Ed. B. Savanely, A.O. Nosike, C. Alcott & S. Pacukaj, CHSS, 6, Rome: CHSS, 2013b: 235–237.
- Aparicio, Miriam. «Towards a sui generis Systemic Theory: The Three-Dimensional Spiral of Sense. A Study in Argentina Applied to Identity and Professionalization (Part I)», *Asian Academic Research Journal an Social Science and Humanities*, 2(8), 2015a: 246–282.
- Aparicio, Miriam. «The Theory of the Three-Dimensional Spiral of Sense: An Application with special Reference to Identity and Professionalization in other Disciplinary Areas (Part 2)», *Asian Academic Research Journal of Social Sciences & Humanities*, 2(8), 2015b: 194–245.
- Aparicio, Miriam. «Professionalization and Identity. A Study in Relation to Achievement at University at the Light of a New Paradigm: The Spiral Three Dimensional of Sens». *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 1(3), 2016: 126–131.
- Aparicio, Miriam. Programa de Incentivos. Secretaría de Políticas Universitarias, Argentina. Proyecto dirigido por M. Aparicio, titulado *Trayectorias laborales, Satisfacción, Profesionalización e Identidad. Un estudio internacional acerca de la situación docente*, 2015–2018.
- Aparicio, Miriam. *Les facteurs psychosociaux à la base de la réussite universitaire et professionnelle. Aspects psychologiques et organisationnels*, Dusseldorf: Editions Universitaires Européennes. OmniScriptum GmbH & Co.KG., 2016: 1–481.
- Aparicio, Miriam. «Teacher Identity and Sociopolitical and Professionalization Demands. An Analysis of Their Relation in Light of a New Systemic Paradigm: The Three-Dimensional Spiral of Sense», en *Proceedings Book, XVIII International Conference on Social Sciences*. Ed. European Center for Science Education and Research, Rottenburg, Germany. EUSER, 2018: 42–52.
- Aparicio, Miriam. «University Pathways of Graduate Students: Professionalization, Innovation and Identity. A French-Argentine Comparative Study», *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 7(1), 2020: 99–112.
- Banchs, María Auxiliadora. «Cognición social y representación social», *Revista de Psicología de El Salvador*, 7(30), 1988: 361–371.
- Beauvais, Jean-Léon. *La servitude libérale*, Paris: Dunod, 1994.
- Becker, Gary. *El capital humano*, Madrid: Alianza, 1983 [1961].
- Berger, Peter & Thomas Luckman. *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu, 1986 [1966].
- Berkowitz, L. «Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation», *Psychological Bulletin*, 106(1), 1989: 59–73.
- Bettelheim, Bruno & Morris Janowitz. *Dynamics of prejudice*, New York: Harper and Brothers, 1950.

¹⁴ Entities es un error de la publicacion; la palabra exacta es «Identities».

- Billig, Michael. «Estereotipos y percepción selectiva», en *Psicología social*, Tomo II. Ed. Serge Moscovici, Buenos Aires: Paidós, 1986: 576–600.
- Boutinet, Jean-Pierre. *Anthropologie du projet*, Paris: PUF, 2005.
- Bourdoncle, Raymond. «La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe», *Revue française de pédagogie*, 105, 1993: 83–119.
- Bourdoncle, Raymond & Lise Demailly (eds.). *Les professions de l'éducation et de la formation*, Paris: Septentrion, 1998.
- Campbell, Donald. «Ethnocentric and other altruistic motives», en *Nebraska Symposium on Motivation*, 13, Lincoln: University of Nebraska Press, 1965: 283–311.
- Clémence, Alain & Fabio Lorenzi-Cioldi. «Dinámica de la representación. De las representaciones mentales a las representaciones sociales de los grupos», *Trajectorias*, 7(18), 2005: 64–78.
- Demazière, Didier & Claude Dubar. *Analyser les entretiens biographiques*, Paris: Nathan, 1997.
- Desrosières, Alain, Alain Goy & Laurent Thévenot. «L'identité sociale dans le travail statistique : la nouvelle nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles», *Économie et Statistique*, 152, 1983: 55–81.
- Doise, Willem. «Relations et Représentations intergroupes», en *Introduction à la Psychologie sociale*, vol II. Ed. Serge Moscovici, Paris: Larousse, 1986 [1973].
- Dovidio, John & Samuel Gaertner. «Prejudice, discrimination, and racism: Historical trends and contemporary approaches», en *Prejudice, discrimination, and racism*. Eds. John Dovidio & Samuel Gaertner, New York: Academic Press, 1986: 1–34.
- Dubar, Claude. «Formation continue et dynamique des identités professionnelles», *Formation et Emploi*, 34, 1991: 87–100.
- Dubar, Claude. *La socialisation*, Paris: Armand Colin, 2000a.
- Dubar, Claude. *La formation professionnelle continue*, Paris: La Découverte, 2000b.
- Dubar, Claude. *La crise des identités*, Paris: PUF, 2000c.
- Dubet, Francois & Danilo Martucelli. «Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école», *Revue française de sociologie*, 37, 1996a: 511–535.
- Dubet, Francois & Danilo Martucelli. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada, 1996b.
- Durkheim, Emile. *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*, 5^e édition, Paris: PUF, 1968 [1912].
- Durkheim, Emile. *De la division du travail social*, Paris: PUF, 1893.
- Étienne, Richard, Marguerite Altet, Claude Lessard, Léopold Paquay & Philippe Perrenoud. *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?*, Bruxelles: De Boeck, 2009.
- Etzioni, Amitai. *The Semi-Professions and Their Organizations*, New York: The Free Press, 1969.

- Farr, Robert. «Las representaciones sociales: Una introducción», en *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social*. Ed. Serge Moscovici, Buenos Aires: Paidós, 1986: 494-506.
- Gelin, Dominique, Patrick Rayou & Luc Ria. *Devenir enseignant. Parcours et Formation*, Paris: Armand Colin, 2007.
- Goffman, Erwing. *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Paris: Minuit, 1963.
- Guillot, Gérard. «L'identité professionnelle de l'enseignant», en *Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon*, 2002.
- Herzlich, Claudine. «La représentation social», en *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social*. Ed. Serge Moscovici, Buenos Aires: Paidós, 1986.
- Jodelet, Denise. «La representación social: fenómenos, concepto y teoría», en *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social*, Ed. Serge Moscovici, Buenos Aires: Paidós, 1986: 469-494.
- Jouffre, Stéphane, Jacques Py Py & Alain Somat. «Norme d'internalité, norme de consistance et clairvoyance normative», *Revue internationale de psychologie sociale*, 14(2), 2001: 121-164.
- Judd, Charles & Bernadette Park. «Out-group homogeneity: Judgments of variability at the individual and group levels», *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 1988: 778-788.
- Karsenti, Thierry. *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*, Montréal: CRIFPE, 2017.
- Karsenti, Thierry, Simon Collin & Gabriel Dumouchel. «Le décrochage enseignant: état des connaissances», *International Review of Education*, 59(5), 2013: 549-568.
- Katz, Daniel & Kenneth Braly. «Racial stereotypes of one hundred college students», *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(3), 1933: 280-290.
- Hogg, Michael, Devorah Terry & Katherine White. «A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory», *Social Psychology Quarterly*, 58, 1995: 255-269.
- Hogg, Michael, Dominique Abrams, Sabine Otten & Steve Hinkle. «The social identity perspective: Intergroup relations, self-conception, and small groups», *Small Group Research*, 35(3), 2004: 246-276.
- Kaddouri, Mohtar et al. *La question identitaire dans le travail et la formation*, Paris: L'Harmattan, 2008.
- Karsenti, Thierry. *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*, Montréal: CRIFPE, 2017.
- Karsenti, Thierry, Simon Collin & Gabriel Dumouchel. «Le décrochage enseignant: état des connaissances», *International Review of Education*, 59(5), 2013: 549-568.

- Lang, Vincent. *La professionnalisation des enseignants*, Paris: PUF, 1999.
- Lessard, Claude & Maurice Tardif. *La profession enseignante au Québec 1945–1990. Histoire, système et structures*, Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1996.
- Lippmann, Walter. *La opinión pública*, Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora, 1964 [1922].
- McConahay, John B. «Modern racism and modern discrimination: The effects of race, racial attitudes, and context on simulated hiring decisions», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 1983: 551–558.
- Maroy, Christian. «Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement et résistances dans l'enseignement secondaire», *Revue Française de Pédagogie*, 155, 2006: 111–142.
- Maroy, Christian. «Travail et identité professionnelle des enseignants au secondaire: permanences et changements. Connaissance des enseignants», en *Conférence ESEN*, Université de Louvain/GIRSEF, le 8 décembre 2005.
- Moscovici, Serge. *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul, 1979.
- Moscovici, Serge. *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social*, Buenos Aires: Paidós, 1986.
- Ramírez Gelbes, Silvia *et al*, «Identidad, estereotipos y representaciones sociales: del discurso de los personajes femeninos en *Sin tetas no hay paraíso*», <https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/papergelbes.pdf>. [03/11/2021].
- Tardif, Maurice. *El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y perspectivas a futuro*, Seminario Internacional 2012. Políticas docentes. Formación, regulaciones y desarrollo profesional. UNESCO y CRIFPE. Universidad de Montréal. 10 y 11 de octubre 2012.
- Lahire, Bernard. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris: Nathan, 1998.
- OCDE 2015 *PISA à la loupe*, n° 58, 2015/12 (décembre). Qui veut devenir enseignant?, 2015.
- OCDE. *Base de données PISA 2006; Regards sur l'éducation 2014: Les indicateurs de l'OCDE*, 2006, en OCDE *PISA à la loupe*, n° 58.
- Ozga, Jennifer & Martin Lawn. *Teachers Professionalism and Class: A Study of Organised Teachers*, London: Falmer Press, 1981.
- Pettigrew, Thomas Fraser. *Intergroup Contact Theory*, California: University of California, 1988.
- Pettigrew, Thomas & Richard Merteens. «Le racisme voilé: dimensions et mesures», en Michel Wieviorka (Ed.). *Racisme et modernité*, Paris: La Découverte, 1992: 109–126.
- Pettigrew, Thomas & Richard Meertens. «Subtle and blatant prejudice in Western Europe», *European journal of social psychology*, 25(1), 1995: 57–75.

- Pettigrew, Thomas Fraser. «Intergroup Contact Theory», *Annual Review of Psychology*, 49(1), 1998: 65–85.
- Pettigrew, Thomas Fraser & Linda Thomas. «A meta-analytic test of intergroup contact theory», *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 2006: 751–783.
- Scandroglio, Bárbara, Jorge Santiago López Martínez & María del Carmen San José Sebastián. «La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias», *Psicothema*, 20(1), 2008: 80–89.
- Schön, Donald. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Buenos Aires: Paidós, 1982.
- Schwille, John & Martial Dembélé. *Former des enseignants: politiques et pratiques. Principes de la planification de l'éducation*, n° 84. Paris: UNESCO, 2007.
- Sheriff, Muzafer *et al.* *Intergroup Conflict and Cooperation: The Robbers Cave Experiment*, Oklahoma: Oklahoma University Press, 1964 [1954].
- Stecconi, Natalio. «Del mito de la caverna a la teoría del *framing*: una lectura de la obra que instituyó el discurso predominante en la relación entre los *mass-media* y la opinión pública», *Question*, 10, 2006: 238–247.
- Summer, William Graham. «Folkways», en *Encyclopedia of Cultural Anthropology*. Eds. David Levinson & Michael Ember, vol II, New York: Henry Holt, 1906: 404–436.
- Tajfel, Henri, Michael Billig, R. P. Bundy & Claude Flament. «Social categorization and intergroup behaviour», *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 1971: 149–178.
- Tajfel, Henri, & John Turner. «An integrative theory of intergroup conflict», en *The social psychology of intergroup relations*. Ed. William Austin & Stephen Worchel, Monterey, CA: Brooks/Cole, 1979: 33–37.
- Tajfel, Henry. «Categorización Social, Identidad Social y Comparación Social», en *Grupos Humanos y Categorías Sociales*. Ed. Henri Tajfel, Barcelona: Herder, 1984: 291–304.
- Tardif, Maurice & Claude Lessard. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles-Paris: De Boeck Université, 1999.
- Tardiff, Maurice. «El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y perspectivas a futuro», en *Seminario Internacional 2012. Políticas docentes. Formación, regulaciones y desarrollo profesional*. Ed. UNESCO y CRIFPE. Montréal: Universidad de Montréal. 10 y 11 de octubre, 2012.
- Thomas, William. *Los niños en América: problemas conductuales y programa*, New York: Knopf, 1928 [1923]: 571–572.
- Turner, John. «Towards a cognitive redefinition of the social group», *Cahiers de Psychologie*, 1, 1981: 93–118.