

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias
Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

Discursos y narrativas de docentes en escuelas primarias en México: explorando núcleos centrales y periféricos en el contexto organizacional

Teachers' discourses and narratives in primary schools in Mexico:
exploring central and peripheral cores in the organizational context

Augusto Renato Pérez Mayo

renatomayo@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1094-3283>

Universidad Autónoma del Estado de
Morelos

Cuernavaca, Morelos – México

Nohemí Roque Nieto

nohem.roque@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5433-9478>

Universidad Autónoma del Estado de
Morelos

Cuernavaca, Morelos – México

Pablo Guerrero Sánchez

pablodbk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2701-8393>

Universidad Autónoma del Estado de
Morelos

Cuernavaca, Morelos – México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4825>

Artículo recibido: 16 de julio de 2025

Aceptado para publicación: 15 de noviembre
de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4825>

Discursos y narrativas de docentes en escuelas primarias en México: explorando núcleos centrales y periféricos en el contexto organizacional

Teachers' discourses and narratives in primary schools in Mexico: exploring central and peripheral cores in the organizational context

Augusto Renato Pérez Mayo

renatomayo@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1094-3283>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Cuernavaca, Morelos – México

Nohemí Roque Nieto¹

nohemi.roque@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5433-9478>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Cuernavaca, Morelos – México

Pablo Guerrero Sánchez

pablodbk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2701-8393>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Cuernavaca, Morelos – México

Artículo recibido: 16 de julio de 2025. Aceptado para publicación: 15 de noviembre de 2025.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

Este estudio analiza las representaciones sociales del recurso humano en organizaciones educativas del Estado de Morelos, México. La investigación se realizó en diez escuelas primarias y presenta resultados sobre cómo los docentes perciben y representan su actividad cotidiana en la escuela. La investigación se enmarca en la teoría de las Representaciones Sociales, considerando los aportes de Durkheim, Moscovici, Jodelet, Abric, Farr, Castorina, Berger y Luckmann. Se examinaron los saberes del personal docente en relación con sus valores, creencias, tradiciones y juicios, utilizando la técnica narrativa para identificar núcleos centrales, anclajes y núcleos periféricos en sus representaciones sociales. Los hallazgos permiten analizar la organización educativa a partir de los discursos y narrativas de los sujetos en su contexto escolar.

Palabras clave: representaciones sociales, docentes, núcleos centrales, núcleos periféricos, organización educativa

Abstract

This study examines the social representations of human resources in educational organizations in the State of Morelos, Mexico. Conducted in ten primary schools, it presents preliminary findings on how teachers perceive and interpret their everyday activities within the school setting. The research is grounded in the theory of Social Representations, drawing on the contributions of Durkheim,

¹ Autor de correspondencia.

Moscovici, Jodelet, Abric, Farr, Castorina, Berger, and Luckmann. Teachers' knowledge, values, beliefs, traditions, and judgments were explored using a narrative approach to identify central cores, anchors, and peripheral elements within their social representations. The results provide insights into the structure and dynamics of educational organizations through the lens of teachers' discourses and narratives within their specific school contexts.

Keywords: social representations, teachers, central cores, peripheral elements, educational organization

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Pérez Mayo, A. R., Roque Nieto, N., & Guerrero Sánchez, P. (2025). Discursos y narrativas de docentes en escuelas primarias en México: explorando núcleos centrales y periféricos en el contexto organizacional. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (5), 3454 – 3476. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4825>

INTRODUCCIÓN

Las Representaciones Sociales explican los distintos mecanismos mediante los cuales los individuos construyen su pensamiento y su realidad social. Desde la psicología social y la sociología como enfoques de la construcción de la realidad, se considera la presencia y el discurso del individuo en y frente a la sociedad, atendiendo la complejidad de su vida cotidiana. Estas representaciones se originan en el ámbito de lo cotidiano, donde se concretan en un perfil de pensamiento —sea ilusorio o verídico— que conforma el mundo del sujeto, su mundo, el mundo de las organizaciones. Es en esa esfera del “sentido común”, del saber ordinario, donde se operan las Representaciones Sociales, y donde se asientan el núcleo central y el sistema periférico, otorgando significado a las acciones de los individuos. En todo este proceso el discurso cumple una función relevante, no solo como medio de comunicación, sino también como instrumento de difusión y consolidación de las Representaciones Sociales, entre otras funciones dentro de la organización.

METODOLOGÍA

El interés de este estudio está centrado en la construcción de las Representaciones Sociales (RS) que sobre sus prácticas educativas y relaciones sociales tienen los docentes, desde una perspectiva social. Como estructura y como proceso, las RS pueden ser estudiadas a partir de la caracterización de sus diferentes contenidos, en términos más estructurales o cognitivos (Abric, 2001, 1994; Flament, 1994); y sus procesos, en términos más sociológicos (Doise, 1985). Estos atributos permiten que tanto los grupos como el individuo puedan presentar la información a través de imágenes, un conocimiento que se traduce en sentido común y que sirve para justificar y explicar, particularmente en el caso de los educadores, sus métodos pedagógicos.

El enfoque metodológico más adecuado para este campo de estudio, las relaciones sociales (RS) en los procesos relacionales, es el de la investigación cualitativa. Esta metodología tiene como objetivo interpretar y entender la estructura, dinámica y complejidad del sistema representacional, así como lograr una comprensión exhaustiva de los significados, expresiones, interpretaciones y explicaciones relacionadas con las RS. Esto se realiza cumpliendo con criterios de credibilidad, contextualización, recurrencia, saturación y posibilidades de transferencia que son inherentes a este modelo. En el contexto de la investigación cualitativa, consideramos que el estudio de casos proporciona una perspectiva coherente alineada con nuestras metas (Stake, 1995).

Desde un punto de vista metodológico, se implementó en diversos casos—específicamente en cada docente—destacando aquellas situaciones que hacen manifiesto lo individual al igual que lo colectivo, lo singular frente a las regularidades (Sturman, 1988). Este enfoque permite una profunda indagación al comparar estudios de caso en múltiples contextos. La cantidad de casos a investigar también puede ser considerada como un grupo. El objetivo principal es desarrollar explicaciones basadas en la codificación de categorías analíticas y estandarizar la recolección de datos mediante entrevistas semiestructuradas, diarios pedagógicos, pruebas asociativas, grabaciones y documentos relevantes.

Fase de exploración: En esta etapa se identifican situaciones naturalistas y eventos característicos del entorno escolar para captar la dinámica natural donde tienen lugar los procesos evaluativos.

Fase de organización, sistematización y análisis: Esta fase implica tareas como transcripción, reducción, codificación y representación de los datos originales utilizando diversas técnicas para categorizarlos y analizar tanto el discurso oral como escrito (Calsamiglia, 1997). Se busca hacer emerger información vinculada al sistema periférico y al núcleo central del proceso representacional; estos componentes ayudan a tipificarlos y permitir comparaciones basadas en características similares o divergentes que marcan tendencias específicas o generales dentro de las concepciones y prácticas cotidianas.

El guión de entrevista semiestructurada se estructuró de la siguiente manera: se dividió en 10 dimensiones: Representaciones Sociales sobre ontología docente; Representaciones Sociales sobre formación y actualización docente; Representaciones Sociales sobre el posgrado; Representaciones Sociales sobre educación pública vs educación privada; Representaciones Sociales sobre sindicatos; Representaciones Sociales sobre autoridades educativas; Representaciones Sociales sobre los directores; Representaciones Sociales sobre su escuela; Representaciones Sociales sobre los padres de familia.

Respecto a los datos cualitativos, es decir, las entrevistas en profundidad y partiendo de las 10 dimensiones en las que se dividió el guion de entrevista, las narrativas se codificaron y analizaron mediante el Software para análisis cualitativo Etnograph v6.

Todos los testimonios presentados en este apartado son transcripciones fidedignas de las entrevistas realizadas a los docentes, las cuales fueron grabadas con el permiso de los informantes. Los datos de identificación de sus autores son reales, excepto los nombres que fueron cambiados por seudónimos para proteger la identidad y privacidad de los y las docentes.

Se seleccionaron aquellas citas textuales más ilustrativas de la información obtenida en las entrevistas realizadas y se presentaron agrupadas en cada dimensión, con la intención de dejar hablar a los entrevistados con su propio discurso (Taylor y Bogdan, 1994).

DESARROLLO

La Teoría de las Representaciones Sociales

Importante es hacer la siguiente precisión de inicio. Destacar la característica interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinar de la Representación Social y después explicar por qué usarla para el análisis de las organizaciones escolares. Primero, debemos partir desde el terreno de la psicología social y de la propia sociología utilizando sus recursos teóricos y metodológicos, entendiendo la representación como una construcción mental que permite ubicarse en la realidad y articular una red de relaciones sociales que se convierten en modelos de pensamiento y acción, individual y colectivamente.

Segundo, el uso por disciplinas como la Antropología, Sociología, Ciencia Política, Psicología, de las ciencias de la cognición, entre otras más, que define a las Representaciones Sociales como un concepto transdisciplinar.

Este carácter transdisciplinar del concepto de representación se debe a su naturaleza transversal que es ampliamente usada en las ciencias sociales, especialmente en la Historia, Antropología, Sociología y los estudios organizacionales (Pérez Mayo, 2013). La neurobiología, la inteligencia artificial, empiezan ya aportar al estudio de la construcción de las RS (Roque Nieto et al., 2024, p.00)

Los estudios sobre representación también intervienen en la explicación de las prácticas cotidianas (individuales, grupales, colectivas), en la comprensión de los espacios públicos y privados, y pueden resultar en motores de cambio e innovación o, por el contrario, en mecanismos de reproducción del orden social dominante. Es decir, sociedad instituida versus sociedad instituyente (Castoriadis, 1976, 1984). A continuación, se revisan algunos antecedentes.

El sociólogo francés Émile Durkheim fue pionero en la construcción del concepto de “representación”, que denominó genéricamente Representación Colectiva (RC). Serge Moscovici retoma esta idea en las observaciones preliminares de su obra El psicoanálisis, su imagen y su público (1979), reelaborándola bajo la etiqueta de Representación Social (RS), sosteniendo que el enfoque durkheimiano tiene un sesgo más socio-antropológico que psicosociológico, distinción que ha generado un debate aún

vigente; sin embargo, ello posibilitó el surgimiento de un nuevo marco explicativo desde la perspectiva de Moscovici.

Moscovici propone que “las Representaciones Sociales nos incitan a preocuparnos más por las conductas imaginarias y simbólicas en la existencia corriente de las colectividades. Retomar, en este punto, el hilo perdido de la tradición puede tener consecuencias muy felices para nuestra ciencia” (Moscovici, 1979, p. 34).

Siguiendo la línea de pensamiento propuesta por el profesor Moscovici, es pertinente mencionar a Fritz Heider y su contribución a la psicología del sentido común. La idea central de Heider sostiene que los individuos intentan desarrollar una comprensión ordenada y coherente de su entorno, lo que les lleva a construir una “psicología ingenua”, similar en muchos aspectos a una ciencia. Dos conceptos clave en su obra son la atribución y el equilibrio. Las personas tienden a atribuir los eventos de su entorno a núcleos centrales internamente determinados, los cuales pueden considerarse como los ejes causales del mundo. En cuanto al equilibrio, se refiere al deseo humano de alcanzar una congruencia cognitiva entre las expectativas causales y los objetos con los que interactúan. Para Heider, quien buscaba entender las opiniones sociales o el juicio social, era crucial cómo percibimos y explicamos nuestra propia conducta.

Heider proponía estudiar las representaciones del observador mediante las actitudes perceptibles que reflejan la forma en que los sujetos se sitúan en el mundo. La relevancia de esta perspectiva radica en la influencia que tuvo sobre Moscovici en el desarrollo de su teoría sobre Representaciones Sociales. Este psicólogo francés, originario de Rumania, fundamentó su pensamiento social en las experiencias cotidianas de los individuos, lo cual revela cómo percibimos nuestro entorno y cómo este influye en nuestras motivaciones conductuales dentro del ámbito social.

Contrario a la percepción aún presente entre algunos autores que consideran el conocimiento cotidiano como inferior, Heider lo valoraba como esencial para comprender y explicar el comportamiento humano. Se le reconoce como uno de los pioneros de la psicología social contemporánea; se establece que un principio definitorio del marco sociocognitivo —que guía toda la psicología heideriana— es que el comportamiento humano está más condicionado por la percepción de la realidad que por la realidad misma.

En relación con otros enfoques teóricos relevantes para Moscovici, también destacan las aportaciones de la psicología genética piagetiana y la perspectiva socioculturalista vigotskyana. Se considera que Moscovici fue influenciado por Jean Piaget, especialmente por sus estudios sobre cómo los niños representan el mundo y desarrollan símbolos, así como por las teorías socioculturales propuestas por Vigotsky sobre funciones semióticas, particularmente expuestas en obras como **Los procesos psicológicos superiores** (1988), **Pensamiento y Lenguaje** (1981) e **Imaginación y creatividad en la infancia** (1989).

Piaget subraya en sus escritos el rol fundamental del lenguaje en los procesos interpersonales involucrados en la construcción de inteligencia; además enfatiza que dicho proceso debe analizarse desde un enfoque del desarrollo individual-social más que grupal-social. Esta distinción representa un aspecto relevante tanto frente a Vigotsky como hacia ciertas corrientes dentro de la psicología social; aunque esto genera interés no desestima ni invalida dichas perspectivas.

Moscovici menciona a Piaget al menos cuatro veces en su obra publicada en 1979; incluso discute algunas ideas con él y refuta ciertos postulados piagetianos cuando estos son utilizados como criterios para abordar situaciones sociales globales (Moscovici, 1979). Al revisar las obras de Vigotsky respecto al desarrollo genético se evidencia claramente su impacto sobre Moscovici, especialmente con relación al simbolismo, construcción del lenguaje y comunicación social.

Moscovici (1984) sostiene que las representaciones sociales permiten al individuo o grupo actuar sobre la realidad para ajustarla según sus percepciones; sin embargo, esta búsqueda puede generar diferencias respecto a qué sistema priorizar. Esto provoca resistencia al trabajo colaborativo dentro de grupos -una metodología orientada hacia metas consensuadas-.

Las representaciones conceptuales elaboradas por los actores configuran prácticas que impactan dinámicamente a nivel institucional; no obstante, esto no siempre garantiza coherencia entre dichos actores ya que cada uno posee una cosmovisión única basada en sus propias historias personales construidas a través del tiempo.

El marco explicativo de la Sociología: la construcción social del conocimiento desde Berger y Luckmann

Peter Berger y Thomas Luckmann se preguntan cómo el mundo social adquiere significado para las personas. Sostienen que la realidad se construye en la vida cotidiana y que la sociología del conocimiento debe estudiar los procesos que originan el saber.

En el primer capítulo de su obra *La Construcción Social de la Realidad*, los autores sostienen:

El mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecida por los miembros ordinarios de sociedad en comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos [...] El método que consideramos más conveniente para clarificar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana es el del análisis fenomenológico, método puramente descriptivo y, como tal, “empírico”, pero no “científico”, que así consideramos la naturaleza de las ciencias empíricas (Berger y Luckmann, 1989: 37).

Más adelante, enfatizando la importancia de la vida cotidiana, agregan:

Aprehando la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada. Sus fenómenos se presentan dispuestos de antemano en pautas que aparecen independientes de mi aprehensión de ellos mismos y que se les imponen. La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciera en escena [...] lo más próximo a mí es la zona de la vida cotidiana directamente accesible a mi manipulación corporal. Esa zona contiene el mundo que está a mi alcance, el mundo en el que actúo a fin de modificar su realidad, o el mundo en el que trabajo (Berger y Luckmann, 1989: 39-40)

Estas conceptualizaciones, que se centran en la interacción y comunicación entre individuos en la vida cotidiana, así como en la relación entre las actitudes de las personas y las de los demás, impactaron profundamente a Moscovici. A finales de la década de 1960, comenzó a surgir el concepto de una psicología social del conocimiento, fundamentada teóricamente en las Representaciones Sociales, con el estudio del origen del sentido común funcionando como un vínculo entre estas dos áreas.

El aporte de Berger y Luckmann incluye tres aspectos clave: primero, el carácter generativo y constructivo del conocimiento en la vida cotidiana; segundo, que esta generación y construcción es inherentemente social; y tercero, la relevancia del lenguaje y la comunicación como mecanismos a través de los cuales se transmite y se crea la realidad, así como el marco dentro del cual esta realidad cobra significado.

Aunque se reconoce que estos elementos han sido cruciales para el desarrollo de la teoría de las Representaciones Sociales al otorgar gran importancia al conocimiento cotidiano —considerándolo más como un creador que un mero reproductor de significados sociales— es razonable suponer que detrás de estas ideas subyace el pensamiento de Heider. Este autor ha influido claramente tanto en Moscovici como en Berger y Luckmann.

Es importante señalar que existen ciertas afinidades entre los "construccionistas sociales" y Moscovici. Esto se debe a que el enfoque del interaccionismo simbólico y su perspectiva epistemológica sobre el conocimiento del sentido común son coherentes con las críticas formuladas por los psicólogos sociales europeos —especialmente por Moscovici— hacia el pragmatismo y el conductismo norteamericano, corrientes que dominaron la psicología social durante más de cincuenta años antes de ellos.

Por último, resulta pertinente mencionar a María Auxiliadora Banchs, quien resume ampliamente lo expuesto hasta ahora respecto a las bases teóricas de las Representaciones Sociales:

[...] La representación social es un modelo teórico europeo que encuentra sus raíces intelectuales en los postulados de Durkheim sobre representaciones colectivas y, en menor medida, en los postulados piagetianos sobre representaciones del mundo en el niño. Se nutre también de múltiples referencias teóricas procedentes de la psicología social cognitiva, puesto que, sin hacer referencia a los principios interaccionistas de su autor, Serge Moscovici, llega a plantear una perspectiva para nuestra disciplina que comparte muchos de estos principios, aunque su objeto no sea la interacción social, sino el análisis del conocimiento del sentido común (Banchs, 1990:186)

Es importante señalar que este análisis de las fuentes teóricas sobre las Representaciones Sociales no incluye las contribuciones de pensadores como Alfred Schutz, Max Weber y el propio Sigmund Freud. Este último es objeto de estudio en la obra de Moscovici, quien examina su representación social de manera central a lo largo de su trabajo.

Otras miradas al concepto de Representaciones Sociales

Según Tomás Ibáñez, el concepto de representación social se manifiesta como una noción multifacética y compleja, que resulta difícil de encapsular en una breve expresión (Ibáñez, 1988: 31). De hecho, Moscovici señala que "aunque la realidad de las Representaciones Sociales es fácilmente comprensible, su definición no lo es" (Moscovici, 1979: 27). Esta complejidad para acotar el concepto se debe a dos factores fundamentales:

En primer lugar, la representación social es un término que surge de la intersección de dos disciplinas diferentes: combina elementos sociológicos como cultura e ideología con conceptos psicológicos tales como imagen y pensamiento. Así, este término se sitúa en la convergencia entre psicología y sociología, posicionándose como un concepto psicosociológico.

En segundo lugar, su estructura social es polimórfica; abarca e integra una variedad de conceptos menores de naturaleza diversa—como procesos cognitivos, inserciones sociales y sistemas de valores—que lo convierten en un marco que alude a fenómenos y procesos más amplios en lugar de objetos claramente definidos o mecanismos específicos. Se trata, por tanto, de una matriz conceptual.

Dado que el concepto de representación social no puede ser abordado como un término cerrado, solo se ofrece una aproximación a los elementos y características que lo definen. El término representación se utiliza para describir la comprensión o aprehensión de un objeto. Así se hace referencia a la representación en términos de fantasía (tanto intelectual como sensible) según Aristóteles; impresión (ya sea directa o indirecta), conforme a los estoicos; presentación (interna o externa) de un objeto intencional o representativo en el contexto escolástico; reproducción en la conciencia de percepciones pasadas combinadas variadamente o phantasma según Spinoza; percepción según Leibniz; idea según Locke y Hume; así como aprehensión general—que puede ser intuitiva, conceptual o ideal—según Kant; y finalmente la forma del mundo objetivo como manifestación de voluntad según Schopenhauer (Ferrater Mora, 1971, pp. 566-567).

Lefebvre también menciona que el término representación aparece en las obras de Hegel, Marx y Nietzsche. En el ámbito de la psicología clásica, se emplea para referirse al contenido concreto asociado a un acto mental. El acto mismo de representar implica hacer presente algo en la mente; sustituir o estar en lugar de un objeto, persona, evento o idea.

Por ende, la representación social formulada acerca de un objeto específico difiere necesariamente del propio objeto, aunque surja a partir del mismo. Es decir, para que una representación pueda consolidarse efectivamente como tal es esencial que el objeto concreto desaparezca parcialmente. Sin embargo, esta desaparición no debe ser total ya que ha de existir cierta correspondencia—no lineal—entre el objeto y su representación; por ello no nos ocupamos simplemente de una reproducción sino más bien de una construcción auténtica. Moscovici distingue entre los actos de presentar y representar:

El presentar implica que un concepto o idea no haya sido expuesto y que es por primera vez articulado; en cambio, el representar implica el volver a expresar y ordenar algo que ya ha sido presentado y ordenado por alguien en algún momento y lugar determinado. Al representar un objeto o concepto se reconstruye, ya que se reelabora y se rehace a nuestro modo concreto (Moscovici, 1979: 31-32).

La definición más aceptada de la representación social es la propuesta por Denise Jodelet, para quien:

En pocas palabras [...] ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común [...] Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamientos que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido (Jodelet, 1986: 473).

En otra de sus obras agrega:

[...] las Representaciones Sociales conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritos en el lenguaje y la prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida (Jodelet, 2000: 10).

Se subraya la naturaleza dinámica y constructiva de las Representaciones Sociales, resaltando su función simbólica. Se añade que: "...son parte de esos 'instrumentos mentales' mencionados por los historiadores y pueden clasificarse dentro de las 'mediaciones simbólicas' referidas por Vigotsky". En estas definiciones se destaca el surgimiento del conocimiento del sentido común como un rasgo distintivo frente a otros tipos de saberes. En relación a esto, Moscovici sostiene:

La formación de imágenes y el establecimiento de lazos mentales son las herramientas más generales que nos sirven para aprender. El elemento crucial de la inteligencia humana consiste en ver las cosas y en establecer lazos entre ellas. También puede trascender lo dado, discriminar esquemas, jerarquías y contextos. El sentido común incluye las imágenes y los lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo cuando los individuos intentan resolver problemas familiares o prever su desenlace. Es un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de "observaciones", de "experiencias", sancionadas por la práctica [...] Esto otorga a dichas imágenes, a

estos lazos mentales un carácter de evidencia irrefutable, de consenso en relación con lo que “todo el mundo conoce (Moscovici, 1993: 682-683)

Así, se retoma la manera en que la mayoría de las personas conciben los conocimientos derivados de aquellos validados científicamente, lo que permite la posibilidad de rescatar lo simbólico. Este aspecto simboliza lo que el individuo expresa en su vida cotidiana y le proporciona una guía para su accionar diario, tras lo cual se manifiesta un conjunto de elementos sociales que facilitan dicha expresión.

Según Doise (1984), las Representaciones Sociales actúan como principios generadores de posturas vinculadas a inserciones específicas dentro de una red de relaciones sociales, organizando los procesos simbólicos presentes en esas interacciones. El autor subraya la conexión entre la representación social y factores socioestructurales, como lugares o estatus socialmente definidos. Por lo tanto, la representación social está intrínsecamente relacionada con la posición social de quienes la comparten; esta relación se hace más evidente al entender que una representación social no puede ni debe ser considerada como una abstracción aislada de las estructuras sociales en las cuales se manifiesta.

No obstante, esta organización de las Representaciones Sociales no implica que haya una representación específica para cada objeto sobre el que podamos reflexionar. Es posible que un determinado objeto solo genere un conjunto de opiniones e imágenes relativamente desconectadas, por lo que debemos pensar que no todos los grupos o estratos sociales deban de participar en una representación social que les sea propia; es posible que una facción de ese grupo tenga una representación social de un objeto, y el resto de ella sólo posea un conjunto de opiniones, información o imágenes ante el mismo objeto, sin que esto suponga otra representación social.

La construcción o la posesión de una representación social por un grupo depende de múltiples factores, como la cercanía, familiaridad e interacción directa con el objeto representado, así como del contexto temporal y espacial en el que se manifiesta. También influye la fuerza de otros elementos socioculturales que dotan al objeto representado de una naturaleza más dinámica y viva, además de la dinámica interna del grupo de referencia, entre otros aspectos.

Según Ibáñez (1988), las representaciones son fundamentalmente productos socioculturales. Es decir, surgen de una sociedad específica en un contexto histórico determinado, y comprenderlas nos permite entender cómo opera esa sociedad en un momento concreto de su historia. En sus observaciones, que reflejan en cierta medida el pensamiento de Castoriadis, las Representaciones Sociales se consideran tanto pensamiento constituido como pensamiento constituyente. Como pensamiento constituido, representan estructuras cognitivas preexistentes que facilitan la interpretación de la realidad, destacando sus características particulares. Desde el enfoque constituyente, su desarrollo contribuye parcialmente a configurar el objeto que representan. No son meramente reflejos internos localizados en la mente individual; son elementos fundamentales que conforman la propia realidad. Las Representaciones Sociales funcionan como un sistema de representación que documenta las relaciones dentro del mundo y con otros individuos, otorgando sentido y significación a las conductas y a la comunicación social. En este contexto, Moscovici las define como:

[...] conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado (Moscovici, 1979, p. 33).

Así, las representaciones sociales poseen dos connotaciones: por un lado, se refieren a una actividad o proceso; por otro, constituyen un producto que emerge de esa misma actividad. Se consideran productos en la medida en que reflejan el contenido del pensamiento de los individuos, el cual es a su vez influenciado por el pensamiento colectivo del grupo al que pertenecen. Sin embargo, cuando

forman parte de innovaciones y transformaciones, las representaciones no operan como elementos finales y estáticos; más bien, funcionan como un mecanismo en continuo desarrollo, es decir, como un proceso. Por ende, las Representaciones Sociales son simultáneamente procesos y productos. Nuestro análisis se centrará en lo que les confiere uno u otro significado en un momento específico.

De acuerdo con Denise Jodelet (1989), las Representaciones Sociales poseen seis características fundamentales:

- Siempre representan un objeto.
- Tienen un carácter visual y la capacidad de ser intercambiables: lo sensible se entrelaza con la idea, así como la percepción con el concepto.
- Simbólicas y significativas.
- De naturaleza constructiva.
- De carácter autónomo y creativo.
- Las categorías que las organizan son categorías lingüísticas.

En estas características se aprecian elementos que resumen el concepto de representación social. Por una parte, la representación social se define por un contenido (informaciones, imágenes, opiniones, actitudes), y este contenido se relaciona con el objeto (trabajo que hay que realizar, acontecimiento, personaje social). Y por la otra, es la representación social de un sujeto (individuo, familia, clase, grupo) en relación con otro sujeto.

Retomando las observaciones de Moscovici, Jodelet identifica seis enfoques principales en el estudio de las Representaciones Sociales:

La primera orientación se centra en la actividad cognitiva, considerando que la representación abarca dimensiones tanto contextuales como de pertenencia.

La segunda destaca los aspectos significativos de la actividad representativa del individuo, subrayando la producción de sentido, donde influyen elementos como el imaginario, las presiones sociales y los deseos o necesidades presentes en dicha actividad.

En tercer lugar, se aborda la representación como un acto discursivo y comunicativo, lo que pone de manifiesto la pertenencia social de quienes participan en el discurso y el propósito detrás del mismo. Este enfoque se analiza desde una perspectiva sociolingüística que revela cómo los sujetos elaboran sus Representaciones Sociales.

La cuarta orientación sitúa al sujeto en su práctica social dentro de una estructura social específica, sugiriendo que su actividad y posición reflejan un conjunto de normas institucionales que rigen su rol.

De esta premisa surge la quinta orientación: son las relaciones intergrupales entre los propios grupos y con otros que forman el núcleo central de las representaciones.

Por último, se consideran las determinaciones sociales que afectan al portador de las representaciones, generando pensamientos e imágenes conformadas socialmente o influenciadas por elementos estructurales de ideologías predominantes (Jodelet, 1993, pp. 478-480).

Para los propósitos de esta investigación, nos interesa particularmente aquella orientación que enfatiza al sujeto como generador de sentido y significantes en el discurso, resultado de influencias sociales, así como deseos y carencias. Nos enfocamos también en el sujeto como creador de representaciones; la continua influencia del entorno social en esa creación; la interacción social como contexto tanto para la producción como para la desconstrucción; así como las características cognitivas y emocionales inherentes a la condición humana presentes en la generación de estas

Representaciones Sociales. Asimismo, no descartamos considerar el discurso como una práctica social que produce sentido para aquellos que lo generan, más allá de ser meramente una unidad lingüística.

La construcción de una Representación Social

La Representación Social no se origina únicamente de una actividad cognitiva individual. Se desarrolla en función del contexto, es decir, a partir de los estímulos sociales que el sujeto recibe, así como de los valores, ideologías y creencias propias de su grupo de pertenencia, dado que el individuo es inherentemente social.

El sujeto actúa como un agente de significado y, por ende, refleja en su representación el sentido que otorga a sus vivencias en el entorno social. La representación social se configura como un tipo de lenguaje característico de cada sociedad o grupo social específico.

Asimismo, el sujeto genera una representación social influenciada por las normas institucionales correspondientes a su posición dentro del grupo. La dinámica intergrupala afecta la construcción de estas representaciones; las interacciones entre miembros van transformando la percepción que tienen sobre sí mismos, sobre su propio grupo y sobre otros grupos y sus integrantes.

RESULTADOS

Perfil de los docentes que conformaron la muestra general

El perfil de los docentes que conformaron la muestra general del estudio tiene las siguientes características: 30% de los encuestados pertenece al género masculino y 70% al femenino. La composición por edades fue la siguiente: 15% tiene de 50 a 59 años, 18% de 20 a 29, 32% de 40 a 49 años y 35% de 30 a 39 años. Respecto al número de años de servicio de los maestros, 8% tiene entre 6 y 10, 18% de 11 a 15, 25% de 0 a 5 y 49% tiene más de 15 años de servicio. De todos ellos, 26% labora por contrato y 74% está basificado. En cuanto al nivel académico de los maestros, encontramos que 57% tiene licenciatura, 22% tiene estudios de escuela normal, 8% tiene maestría, 9% especialidad y 4% otros estudios. Solamente 10% está realizando actualmente una maestría.

Respecto a la modalidad de las escuelas donde laboran, 4% es del Conafe, 15% es privada, 20% es indígena, 61% es general. Respecto a la ubicación de las escuelas, 34% es urbana y 66% rural.

Dimensiones que se estudiaron:

Ética docente

“Aquí todos son analfabetos y ellos tienen esperanza”. (José, 25 años).

En los aspectos relacionados con la ética docente, tenemos que 91% considera que los maestros de su escuela se conducen con ética, sin embargo, la diferencia es significativa si desagregamos los datos por niveles en la prueba ENLACE. Así, en las escuelas que alcanzaron el nivel alto en la prueba ENLACE, 96% de los docentes considera que sus compañeros maestros son éticos en su proceder, en tanto que, en el nivel medio y bajo, los porcentajes descienden a 89 y 86% respectivamente, lo cual implica 10 puntos porcentuales menos en el nivel bajo.

En los testimonios obtenidos en entrevistas, en relación con las respuestas al cuestionamiento respecto a la consideración de que los maestros de su escuela ponen el ejemplo a sus alumnos en el momento de predicar los valores, encontramos que muchos de ellos se refirieron específicamente al trato con los niños dentro del aula, de esta manera externaron como un valor central para ellos, el respeto:

[...] antes que nada respetamos, nosotros respetamos a los niños, si queremos que ellos nos respeten debemos respetarlos a ellos, dentro y fuera de la escuela, porque el alumno se proyecta hacia la comunidad (Carlos, 55 años, general).

[...] sí, porque son varios años de trabajo que llevamos con los niños, conviviendo e interactuando y hemos visto reflejado esos valores en ellos, porque son los que rigen nuestra sociedad y tenemos que vivir esos valores para transmitirlo en su enseñanza (Lucia, 44 años, general).

[...] claro que sí, porque en todo momento les estamos inculcando a los niños cada uno de los valores, los prioritarios, en cuanto al respeto, en lo que es la obediencia (Josefa, 54 años, general).

Algunos de ellos hicieron alusión al trato entre compañeros, al clima de la escuela, que, de acuerdo con lo señalado por ellos mismos, es de respeto y comunicación, lo cual constituye un buen ejemplo para los niños:

[...] sí, la verdad es que tenemos mucha comunicación y una buena relación eso pues nos ayuda a que seamos un buen ejemplo para los niños, digo no somos perfectos, pero tratamos que ellos vean nuestro ejemplo, ya que en esta comunidad la verdad hace mucha falta porque esta colonia es vista como muy problemática (Rosario, 27 años, general).

Se destaca en el testimonio de Guadalupe, docente en una escuela primaria de nivel general, ubicada en una zona rural y que obtuvo bajos resultados en los exámenes de desempeño, las condiciones diversas en las que trabajan los docentes, que llegan a ser sumamente demandantes para ellos y que requieren de una elevada vocación de servicio, para poder atender a alumnos que presentan en sus propias vidas, las huellas de la marginación social en la que viven.

Para estos casos, que el docente cuente con valores éticos y los refleje en su trabajo cotidiano que va incluso más allá del cumplimiento de un programa educativo resulta prioritario, apremiante y fundamental:

[...] claro que sí, principalmente entre nosotros compañeros nos tratamos con respeto, tenemos mucha comunicación y eso es lo que inculcamos a los niños y los padres de familia, porque en este medio rural nos enfrentamos a muchos problemas, vienen niños dañados, maltratados, violados, muchos, muchos problemas, entonces nosotros inculcamos esos valores a los padres de familia, haciendo reuniones, pláticas dándoles a conocer los valores y motivándolos a que se respeten, entre vecinos, primos, hermanos (Guadalupe, 49 años, general).

En el caso de las escuelas pertenecientes a las modalidades indígena y Conafe, las cuales por sus condiciones geográficas se encuentran alejadas de los centros urbanos y cuya población de alumnos por lo general pertenecen a familias de escasos recursos donde los padres tienen niveles educativos muy bajos, las necesidades en cuanto a la formación de valores son más específicas: respeto a las tradiciones y la lengua de la comunidad, deseo de superación para salir de la pobreza y la marginación, respeto a la equidad de género.

[...] Hasta el momento sí, lo que pasa es que esta escuela está en el programa Gestión de Calidad y estamos en el ISO-9000 y tenemos que estar en regla y enseñarles buenos modales y valores a los niños, y el rescate de la lengua tradicional que es el chontal, incluso llevamos un libro (Francisco, 37 años, indígena).

[...] Sí, porque yo les digo a los niños que si no estudian no van a llegar a ser nada, aquí todos son analfabetos y ellos tienen esperanza (José, 25 años, Conafe).

[...] Sí, porque a los niños más que nada les inculcamos el respeto entre ellos mismo y que a las niñas las deben de respetar de igual manera ellas a ellos (Carmen, 49 años, indígena).

La docencia como profesión noble

La percepción de la docencia como una de las profesiones más nobles, por su carácter de ayuda a los demás, fue concebida de esta manera por 85% de los docentes encuestados en tanto que 89% de los maestros de primarias de escuelas que tuvieron un nivel alto en ENLACE estuvieron de acuerdo en esta apreciación, siendo similares los porcentajes de los niveles medio (83%) y bajo (86 por ciento).

Una de las Representaciones Sociales más comunes respecto a la docencia, es la de que es una profesión que se identifica mucho con las mujeres, debido a que ellas “por naturaleza” tienen los atributos necesarios para cuidar y enseñar a otros, tal como lo hacen en sus propias familias, sin embargo, entre la muestra de docentes tabasqueños que conforman esta investigación, encontramos casos de maestros que hacen alusión a estas características y atributos que se han considerado “típicamente” femeninos:

[...] yo creo que eso si es verdad, es una nobleza en toda la extensión de la palabra, ser maestro es amar a tu prójimo, y amar a tus pupilos (Carlos, 55 años, general, ENLACE: medio).

[...] yo digo que sí, porque es como ser el segundo papá de los niños (José, 25 años, Conafe, ENLACE: bajo).

[...] yo creo que sí, porque tratamos con personitas que todavía se van formando y somos el ejemplo de ellos, además lo noble lo tienen los niños (Ulises, 46 años, general, ENLACE: bajo).

[...] la verdad que sí, por ejemplo, la maestra inicial enseña a los niños, a conocer su ambiente, a integrarse con sus compañeros, aprender a hablar a caminar, esas maestras enseñan los primeros pasos, después en preescolar enseñan colores, vocales, parte del alfabeto, y ¿qué hacen ahí? Estamos formando, forjando mentes nuevas. Claro que es noble, en cuanto al trato, nosotros somos los papas y ellos son como nuestros hijos, porque le transmitimos lo que sabemos, no debe haber celos, envidia, nada, aquí se enseña igual (Francisco, 37 años, indígena, ENLACE: alto).

Trabajo docente: fácil y cómodo

“los maestros siempre somos señalados de flojos... que no trabajamos, somos señalados con el dedo, pero no es fácil, es la carrera más difícil...” (Guadalupe, 49 años, general, ENLACE: bajo)

Una de las Representaciones Sociales de los docentes a nivel nacional y particularmente en el caso de Morelos, es la de que su trabajo es uno de los más fáciles y cómodos y que encima de ello, no se responsabilizan por su labor ni se esfuerzan lo suficiente para sacar adelante a sus alumnos. La concepción de la docencia como un trabajo fácil y cómodo fue señalada por 36% de los maestros como una realidad, en tanto 45% de los maestros de escuelas de nivel alto en ENLACE estuvieron de acuerdo en esta afirmación, en el nivel medio el porcentaje fue de 26% y en los que pertenecen a escuelas que obtuvieron bajos niveles en enlace, el porcentaje es de 46 por ciento.

En las entrevistas, se notó que esta representación social respecto a la labor docente es conocida para ellos y aprovecharon para emitir sus juicios, comentarios y opiniones al respecto, basándose en la propia experiencia, en algunos casos se notó incluso molestia ante esta pregunta. No es ni fácil, ni cómodo...

[...] no, eso sí que no, para nada es fácil, no lo es porque trabajamos con seres humanos todos distintos, con capacidades diferentes, con formas de aprender diferentes, con distintas habilidades, es un trabajo así muy complejo la verdad (Rosario, 27 años, general, ENLACE: Alto).

[...] no, no es fácil, tiene sus lados bonitos, pero también sus dificultades, por el aprendizaje diferente de los niños (Mariana, 42 años, general, ENLACE: alto).

[...] no, si todas las cosas fueran fáciles cualquier "tonto" lo haría, de la boca hacia afuera se puede decir que es fácil, pero no lo es, sin embargo, es muy bonito (Carlos, 55 años, general, ENLACE: medio).

[...] no, el trabajo del docente implica esfuerzo, dedicación, sobre todo paciencia con los niños, y saber trabajar de acuerdo a sus niveles de aprendizaje, porque cada niño es distinto no todos aprenden igual y para cada uno de ellos se utiliza una estrategia diferente, es un trabajo muy difícil, complicado y muy cansado (Lucía, 44 años, general, ENLACE: medio).

[...] no, es difícil, es bien muy difícil, primero nosotros tenemos que estarnos capacitando constantemente, no en un posgrado con un título que enseñemos a la sociedad, no, es estarnos capacitando constantemente pero de acuerdo a cada una de las necesidades que el niño necesita, que él requiere, entonces, es noble pero es difícil, porque nosotros tenemos primero, nuestra herramienta principal, nuestra garganta, todos los maestros huyen de gastar su garganta, segundo tenemos que prepararnos continuamente, porque hay cambios, por ejemplo estábamos con el plan 93, ahora nos lo cambiaron, nosotros tenemos que estar recibiendo cursos, constantes, constantes, para poder trabajar y tener un 80 o 90% de rendimiento (Josefa, 54 años, general, ENLACE: alto).

[...] no, claro que no es fácil, los maestros siempre somos señalados de flojos, de que nada más trabajamos así nada más, para que nos paguen, que no trabajamos, somos señalados con el dedo, pero no es fácil, es la carrera más difícil, porque dejas a tu familia, y estás con esta otra familia, estamos de paso y nunca están conformes los padres de familia, es tu reto, pero es nuestra profesión y tenemos que hacer mucha labor (Guadalupe, 49 años, general, ENLACE: bajo).

[...] claro que no, no es fácil y cómodo cuando preparas tu clase, ves más allá, que tus alumnos aprendan, no es fácil y cómodo, porque siempre estás activa, al menos lo digo por mí (Lourdes, 57 años, particular, ENLACE: alto).

Depende.... es fácil o difícil dependiendo específicamente de la persona de quien se trate, de esta manera, no es posible hablar por todos, pues hay quienes se comprometen con su trabajo, asumiendo las obligaciones, deberes y riesgos y compromiso:

[...] digamos que depende mucho de cada persona, en sí fácil, fácil no es, pero depende de cuál sea tu actitud ante ello (Mónica, 44 años, particular, ENLACE: bajo).

[...] a veces sí y a veces no, porque uno tiene que tener paciencia, porque algunos maestros solo van por cobrar su quincena (José, 25 años, Conafe, ENLACE: bajo).

El trabajo en las escuelas multinivel y en las ubicadas en zonas marginadas, con múltiples problemáticas sociales asociadas al contexto escolar, la situación es todavía más preocupante:

[...] sí, pero en multinivel es un poco más complicado, si atendiera a un solo grupo sería más fácil (Jorge, 16 años, Conafe, ENLACE: Alto).

[...] no, claro que no es fácil, ser maestro es difícil, porque somos formadores, tenemos que tener creatividad y a veces tenemos que sacar de nuestra bolsa, capital para que nuestros alumnos sean mejores, aquí trabajamos por competencias, y si uno es buen maestro el niño va a responder (Francisco, 37 años, indígena, ENLACE: alto).

[...] no es fácil (Carmen, 49 años, indígena, ENLACE: bajo).

[...] no, no es tan fácil porque estás tratando con muchas maneras de pensar tanto padres de familia como niños, más en el medio que estamos en esta escuela (Dolores, 49 años, ENLACE: bajo).

Muy pocos señalaron que sí es fácil y cómodo, por el contacto con los niños y contando con los recursos pedagógicos y las herramientas apropiadas...

[...] sí es fácil y cómodo porque estás aquí con los niños (Alberto, 19 años, CONAFE, ENLACE: medio).

[...] si te gusta es fácil, estando preparados y actualizados (Ulises, 46 años, general, ENLACE: bajo).

Ventajas y desventajas de contar con un sindicato

“Más vale viejo por conocido que malo por conocer” (Josefa, 54 años, general, ENLACE: alto)

En cuanto a la representación de que contar con más de un sindicato ayuda a los docentes en los aspectos laborales y profesionales, 29% de la muestra general estuvo de acuerdo, 42% de los docentes de nivel alto, 26% del nivel medio y 32% del nivel bajo.

Los que se quedaron en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, dan sus argumentos a favor de un solo sindicato:

[...] no, perjudica, no estoy de acuerdo en la división; yo por eso me quedé en mi sindicato porque dicen que más vale viejo por conocido que malo por conocer (Josefa, 54 años, general, ENLACE: alto).

[...] claro que no, porque esa división entre los maestros perjudica, yo soy del SNTE y ahorita ya hay otro, entonces lo que quiere es estar en competencia y ahí existe una rivalidad, no lo veo bien, en lugar de unir, desune (Lourdes, 57 años, particular, ENLACE: alto).

[...] no, la verdad es que fomenta con mayor fuerza la división, por eso estamos totalmente perdidos, sin una dirección común (Rosario, 27 años, general, ENLACE: Alto).

[...] no considero que contribuya para nada, al contrario, crea división y esto va en deterioro. (Ulises, 46 años, general, ENLACE: bajo).

[...] es como todo si te hablan bonito pues te inspira confianza y te vas (Carmen, 49 años, indígena, ENLACE: bajo).

[...] un desorden porque cada quien, para su lado, mal relación entre los compañeros (Dolores, 49 años, ENLACE: bajo).

Duras críticas a los líderes sindicales por los intereses políticos que persiguen:

[...] sucede que los sindicatos se vuelven conformistas, se supone que el sindicato debe defendernos contra el patrón, pero en realidad el sindicato se alía al patrón, no son críticos, sino que aplauden a todo lo que hace el gobernador, porque miran el sindicato como un trampolín político, porque ya les gustó ganar buen dinero, y ya no les gusta trabajar, una bola de flojos (Carlos, 55 años, general, ENLACE: medio).

[...] no ha mejorado en nada, al contrario, nos ha perjudicado, porque sólo buscan sus intereses propios (Lucía, 44 años, general, ENLACE: medio).

[...] no, porque creo que se pierden en cuanto a los propósitos reales de su sindicato (Mónica, 44 años, particular, ENLACE: bajo).

[...] no, al contrario, ha perjudicado mucho, ya vez que se dividieron, pero es lo mismo nosotros no contamos con el apoyo del sindicato por ejemplo en esta quincena cobramos y ya nos dieron tarjeta, ¿Dónde está el apoyo? Al gobierno se le dio la gana de cobrar con tarjeta, yo le decía, 200 años de libertad ¿Pero qué libertad? Ya no hay esa libertad si el gobierno todo lo maneja (Guadalupe, 49 años, general, ENLACE: bajo).

[...] no, con uno bastaba, pero ya hay tres, buscando beneficios propios, al contrario, fomenta la separación. Y a veces por eso no se llegan a acuerdos (Francisco, 37 años, indígena, ENLACE: alto).

[...] siento que no, andamos peleando y al final de cuentas quede el que quede están beneficiados los de arriba (Mariana, 42 años, general, ENLACE: alto)

DISCUSIÓN

Dimensión Ética Docente

Los resultados del estudio muestran que la ética docente es percibida como un valor central en la práctica profesional de los maestros de las escuelas primarias en Morelos, con un 91% de los encuestados considerando que sus compañeros actúan de manera ética. Sin embargo, la variación observada según el desempeño en la prueba ENLACE —con un 96% en escuelas de nivel alto y solo 86% en nivel bajo— sugiere que la percepción de la ética está vinculada no solo a principios personales, sino también al contexto organizacional y al desempeño institucional. Esto concuerda con la perspectiva de Durkheim (1893/1964), quien señalaba que la moral y los valores se construyen colectivamente y se reflejan en la cohesión social de los grupos, en este caso, en el entorno escolar.

El análisis de los testimonios revela que los docentes consideran el respeto como un valor ético fundamental, no solo hacia los alumnos, sino también entre colegas, reflejando una ética relacional que integra el comportamiento personal y profesional. Según Moscovici (1984) y Jodelet (1989), las representaciones sociales funcionan como marcos de interpretación compartidos que orientan la conducta y legitiman normas en los grupos; en este sentido, la ética docente se configura como un núcleo central de la representación social del profesorado, influyendo en la interacción cotidiana con los alumnos y en la transmisión de valores.

A través de las narrativas de los docentes, se evidencia que la ética no se limita al cumplimiento formal del programa educativo, sino que se proyecta hacia la comunidad y las familias, particularmente en contextos rurales y marginados. Este hallazgo resuena con Berger y Luckmann (1966), quienes enfatizan que la realidad social se construye y mantiene mediante prácticas institucionalizadas; los maestros, mediante la ética cotidiana, contribuyen a la construcción de un orden social que trasciende el aula y se articula con la vida comunitaria.

Asimismo, Abric (1993) y Farr (1996) destacan la importancia de identificar los núcleos centrales y periféricos de las representaciones sociales. En este caso, el respeto, la vocación de servicio y la ejemplaridad se consolidan como núcleos centrales que guían la práctica docente, mientras que las adaptaciones a contextos específicos, como la promoción de la equidad de género o la preservación de la lengua indígena, funcionan como elementos periféricos que responden a las particularidades del entorno escolar. Los testimonios de docentes de escuelas indígenas y Conafe ilustran cómo la ética se adapta a necesidades locales, reflejando un proceso de anclaje social que conecta valores universales con realidades concretas.

Por último, los testimonios destacan la dimensión ética como un recurso frente a la adversidad y la marginación social. Tal como lo señala Castorina (2007), las representaciones sociales permiten a los sujetos interpretar su realidad y orientar sus acciones en contextos de dificultad, integrando valores colectivos y personales. Los docentes que enfrentan condiciones de alta demanda social y económica

muestran que la ética profesional se convierte en una herramienta para fomentar resiliencia, cohesión comunitaria y esperanza en los alumnos, consolidando su papel como agentes de cambio social.

En conjunto, los hallazgos confirman que la ética docente no es solo un atributo individual, sino un constructo social que emerge de la interacción entre valores personales, normas institucionales y contextos comunitarios, conformando una representación social compleja que articula el respeto, la ejemplaridad y la vocación de servicio como elementos fundamentales de la práctica educativa.

Dimensión. La docencia como profesión noble

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes percibe su labor como una de las profesiones más nobles, destacando su carácter de ayuda a los demás. El 85% de los encuestados coincide con esta valoración, cifra que asciende al 89% en escuelas con altos resultados en la prueba ENLACE y se mantiene elevada en niveles medio y bajo (83% y 86%, respectivamente). Esta percepción refleja cómo los docentes internalizan una representación social compartida que asocia la profesión con valores de altruismo, servicio y cuidado hacia los alumnos, reforzando la dimensión ética y vocacional de su trabajo (Moscovici, 1984; Jodelet, 1989).

Los testimonios recogen una representación social extendida de la docencia como profesión vinculada históricamente a las mujeres, atribuida a supuestas cualidades “naturales” de cuidado y enseñanza. Esta percepción coincide con la noción de Abric (1993) sobre los núcleos centrales de las representaciones sociales: la idea de la docencia como vocación altruista y formativa constituye un núcleo central que orienta la práctica docente, independientemente del género del profesionista. Al mismo tiempo, la valoración de la docencia como “ser el segundo padre o madre” de los niños refleja un anclaje social que conecta la labor escolar con roles familiares y normas de cuidado compartidas culturalmente (Berger y Luckmann, 1966).

Desde la perspectiva de Durkheim (1893/1964), la percepción de la docencia como profesión noble se relaciona con la función moral de los individuos dentro de la sociedad. Al transmitir conocimientos, valores y ejemplos de conducta a los alumnos, los docentes no solo cumplen con un mandato educativo, sino que contribuyen a la cohesión social y al mantenimiento de normas colectivas, reforzando la dimensión ética y social de su labor. Este enfoque se complementa con la idea de Castorina (2007) sobre cómo las representaciones sociales orientan la acción frente a desafíos específicos, como los contextos de vulnerabilidad social que enfrentan algunos docentes en zonas rurales e indígenas.

Por otra parte, los testimonios evidencian que los docentes conciben su trabajo como formativo, creativo y responsable, en el que la transmisión de conocimiento va acompañada del desarrollo integral de los alumnos. Esta percepción está alineada con la noción de Farr (1996) sobre los elementos centrales y periféricos de las representaciones sociales: la “nobleza” de la docencia funciona como núcleo central que guía la acción profesional, mientras que las particularidades contextuales, como la atención a comunidades indígenas o zonas marginadas, constituyen núcleos periféricos que adaptan la práctica a las necesidades locales.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que la percepción de la docencia como profesión noble no es un simple estereotipo, sino una representación social estructurada que integra valores de altruismo, responsabilidad y cuidado, formando parte de la identidad profesional de los docentes y guiando su práctica cotidiana. La internalización de esta representación contribuye a consolidar la vocación, la ética y la resiliencia frente a los retos educativos, reafirmando la importancia de la docencia como agente transformador en la sociedad.

Dimensión Trabajo docente: fácil y cómodo

Los resultados evidencian que, a pesar de que existe una percepción social extendida que considera la docencia como un trabajo fácil y cómodo, la mayoría de los docentes encuestados en Morelos contradice esta idea. La percepción de facilidad y comodidad fue reconocida por un 36% de los maestros, con variaciones según los niveles ENLACE: 45% en escuelas de nivel alto y 46% en escuelas de nivel bajo, mientras que el nivel medio presentó un 26%. Este contraste refleja la existencia de estereotipos sociales sobre la profesión docente, que a menudo no reconocen la complejidad y el esfuerzo requerido (Moscovici, 1984; Jodelet, 1989).

Los testimonios de los docentes muestran de manera consistente que la labor escolar implica dedicación, paciencia, creatividad y constante actualización profesional. Según Durkheim (1893/1964), el trabajo docente no solo cumple funciones educativas, sino que también contribuye a la cohesión social, al transmitir normas, valores y conocimientos a nuevas generaciones. En este sentido, la idea de que la docencia es “fácil” contradice la experiencia real de los docentes, quienes interactúan con niños de capacidades diversas, contextos familiares complejos y necesidades educativas diferenciadas.

Desde la perspectiva de Berger y Luckmann (1966), la profesión docente constituye una realidad socialmente construida: las representaciones sociales sobre su “facilidad” o “comodidad” son estereotipos que no necesariamente corresponden a la práctica cotidiana. La evidencia empírica indica que la docencia requiere estrategias pedagógicas diferenciadas, esfuerzo emocional y gestión de múltiples relaciones interpersonales, lo que reafirma su carácter complejo y demandante.

Abric (1993) y Farr (1996) permiten interpretar los hallazgos desde la estructura de las representaciones sociales: el núcleo central de la representación de la docencia como trabajo difícil se evidencia en los relatos sobre dedicación, capacitación continua y esfuerzo emocional, mientras que la noción de trabajo fácil funciona como núcleo periférico, reforzada por percepciones externas y estereotipos sociales. De manera similar, Castorina (2007) destaca cómo las representaciones sociales guían la interpretación y la acción de los individuos; los docentes utilizan estas representaciones para contrarrestar juicios externos y legitimar su compromiso profesional.

Los relatos de los docentes en contextos de escuelas multinivel, indígenas y marginadas muestran que la dificultad de la labor docente se intensifica en función del entorno social y educativo, demandando creatividad, resiliencia y recursos personales adicionales. Esto coincide con la noción de Jodelet (1989) sobre la adaptación de representaciones sociales a contextos concretos, donde la experiencia cotidiana del docente desafía los estereotipos de facilidad y comodidad.

En conclusión, aunque la percepción social estereotipada considera la docencia como un trabajo fácil y cómodo, la evidencia empírica muestra que la realidad es diametralmente opuesta. La docencia es una actividad compleja, demandante y ética, cuya valoración debe comprender la diversidad de contextos, capacidades y necesidades de los alumnos, reafirmando la importancia de reconocer socialmente la dedicación y el esfuerzo inherentes a esta profesión.

Dimensión ventajas y desventajas de contar con un sindicato

Los resultados muestran que la percepción de los docentes sobre los sindicatos es ambivalente y está marcada por la experiencia histórica y social de la profesión. Solo un 29% de la muestra general considera que contar con más de un sindicato beneficia a los docentes laboral y profesionalmente, con variaciones según los niveles ENLACE (42% nivel alto, 26% nivel medio y 32% nivel bajo). Esta diversidad de opiniones refleja cómo las representaciones sociales sobre los sindicatos están

estructuradas por experiencias individuales y colectivas, así como por percepciones sobre liderazgo y legitimidad (Moscovici, 1984; Jodelet, 1989).

Los testimonios evidencian que muchos docentes valoran la unidad sindical y consideran que la existencia de múltiples sindicatos fomenta la división y la rivalidad entre colegas. Tal como señalan Abric (1993) y Farr (1996), la representación central del sindicato como garante de cohesión y defensa laboral funciona como núcleo central, mientras que la percepción de sindicatos múltiples como fuentes de conflicto constituye un núcleo periférico. Esta tensión entre unidad y fragmentación refleja la importancia de la cohesión social en los colectivos profesionales, un aspecto clave en la perspectiva de Durkheim (1893/1964) sobre la función integradora de las instituciones sociales.

Otro eje de discusión se centra en las críticas hacia los líderes sindicales, quienes son percibidos como motivados por intereses políticos y personales más que por la defensa de los derechos de los docentes. Los relatos coinciden con la noción de Berger y Luckmann (1966) sobre cómo las instituciones sociales son construcciones que pueden reproducir desigualdades y consolidar jerarquías: los sindicatos, en lugar de representar a la base docente, tienden a reflejar intereses individuales de liderazgo, debilitando la función colectiva de la organización. Castorina (2007) enfatiza que las representaciones sociales guían la acción y la interpretación de la realidad; en este caso, la percepción de sindicatos como ineficaces o corruptos influye directamente en la confianza y el compromiso de los docentes hacia estas organizaciones.

Asimismo, los testimonios muestran que la percepción sobre la eficacia del sindicato depende del contexto y de la actitud individual de los docentes. Mientras algunos valoran la protección y la defensa colectiva, otros destacan la experiencia de descoordinación, favoritismo o falta de apoyo. Esto refleja la adaptabilidad de las representaciones sociales a circunstancias concretas, tal como proponen Jodelet (1989) y Moscovici (1984), donde las experiencias locales y personales construyen significados compartidos que no siempre coinciden con la visión institucional formal.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que contar con un sindicato puede ofrecer ventajas en términos de defensa colectiva y representación laboral, pero su efectividad y legitimidad dependen de la unidad interna, la transparencia de los líderes y la coherencia entre objetivos institucionales y necesidades de los docentes. La ambivalencia percibida confirma que las representaciones sociales sobre el sindicato combinan elementos normativos (protección y cohesión) con experiencias concretas de conflicto, desconfianza y desigualdad, constituyendo un constructo complejo que guía tanto la percepción como la acción de los docentes en su vida profesional.

CONCLUSIÓN

El análisis de las representaciones sociales de los docentes en las escuelas primarias de Morelos permite identificar que su práctica profesional está profundamente influenciada por valores éticos, vocación y experiencias colectivas. La ética docente emerge como un núcleo central de la identidad profesional, orientando la interacción con los alumnos y colegas, y consolidando un entorno escolar basado en el respeto, la comunicación y la vocación de servicio, en concordancia con la función moral y cohesionadora que Durkheim (1964) atribuye a los individuos en la sociedad.

La percepción de la docencia como una profesión noble refleja la internalización de valores altruistas y formativos, constituyendo un núcleo central de las representaciones sociales que guía la práctica docente y refuerza su compromiso vocacional. Esta representación conecta con los roles familiares y sociales, reforzando la idea de que los docentes no solo transmiten conocimiento, sino también valores y normas culturales, como lo señalan Moscovici (1984), Jodelet (1989) y Berger y Luckmann (1966).

Por otro lado, la dimensión del trabajo docente “fácil y cómodo” evidencia que, aunque persisten estereotipos sociales sobre la supuesta facilidad de la profesión, la experiencia real de los docentes contradice estas percepciones. La práctica educativa es compleja, exigente y adaptativa, especialmente en contextos de vulnerabilidad social o escuelas multinivel, donde se requieren creatividad, esfuerzo constante y actualización profesional. Las representaciones sociales aquí identificadas permiten comprender cómo los docentes negocian estas percepciones externas y legitiman su compromiso y resiliencia, tal como sugieren Castorina (2007), Abric (1993) y Farr (1996).

Finalmente, la dimensión de los sindicatos muestra una ambivalencia en la percepción docente: si bien se reconoce la importancia de la defensa colectiva y la representación laboral, la división sindical y la percepción de intereses políticos de los líderes generan desconfianza y debilitamiento de la función colectiva. Estas representaciones reflejan cómo las instituciones educativas y sindicales son construcciones sociales que pueden consolidar cohesión o fomentar fragmentación, según lo plantean Berger y Luckmann (1966) y Jodelet (1989).

En conjunto, estos hallazgos indican que la docencia es un fenómeno social y profesional complejo, donde la ética, la vocación, la percepción de esfuerzo y la interacción con instituciones colectivas conforman representaciones sociales que orientan la práctica, la identidad y la acción de los docentes. Comprender estas representaciones permite valorar la labor educativa no solo desde indicadores académicos, sino también desde sus dimensiones éticas, sociales y comunitarias, reconociendo la centralidad del docente como agente transformador en la sociedad.

En la parte informal de la organización educativa, la consideramos como una construcción colectiva, con significaciones, con sus simbolismos, como una organización discursiva-narrativa que se construye y reconstruye al narrarse y cuenta con Representaciones Sociales que determinan la forma de ser, de hacer y quehacer en la escuela primaria.

De esta manera (Moscovici, 1979 en Ibáñez, 1989), señalan que las Representaciones Sociales son pensamiento constituido y pensamiento constituyente, es decir, que son conjuntos dinámicos, que producen comportamientos y relaciones con el medio, y que al hacerlo, se modifican tanto los sujetos como el medio, como podemos ver en las narrativas siguientes, en donde las Representaciones Sociales han modificado de manera positiva a los sujetos y a la organización, en tanto que en otros casos ha sucedido lo contrario. En principio, veamos una narrativa sobre la responsabilidad de la Secretaría de Educación de Morelos en los resultados educativos, en la que se muestra una representación social positiva, y donde los anclajes han sido integrados al núcleo central a través de aprendizajes organizacionales, y esto, se ve reflejado en los buenos resultados que obtuvieron en la prueba ENLACE.

¿Nivel? ¿Qué nivel tienen ellos de responsabilidad? Ellos tienen el cien por ciento, el cien por ciento lo tiene el alumno, el cien por ciento lo tiene el maestro, el cien por ciento lo tienen las autoridades; no les puedo decir yo cincuenta, cincuenta y cincuenta o treinta, veinte y cincuenta los otros, todos tenemos un cien por ciento cuando somos responsables pero a la Secretaría de Educación sí le incluiría yo el doble del cien por ciento porque ellos son quienes deben de mover las piezas, pero mover las piezas bien, del rompecabezas, no mover donde es la cabeza poner los pies porque no es funcional, ellos son los que mueven las piezas, a nosotros nada más nos tienen no como títeres porque yo no soy títere de nadie, yo en mi grupo hago lo que a mí me corresponde hacer, pero sí son los que deben de mover las piezas para bien; donde va la cabeza debe de ir la cabeza y si yo soy cabeza de la Secretaría de Educación debo de ser responsable de lo que me compete hacer: los libros, el material, los recursos, quizá el mobiliario yo no le veo mucho ¿por qué? Porque yo hasta en el suelo puedo dar clases nada más que esté techado y que no se me mojen los niños, porque yo he trabajado en el piso, he trabajado con los niños cuando me toca hacer actividades -hablo de la pública- actividades de equipo y los niños lo disfrutaban porque todo el tiempo sentados también se cansan, lo disfrutaban yo ahí puedo dar clases

pero que también los responsables, las autoridades responsables de ver la problemática de los niños con discapacidad o con necesidades especiales que busquen a los maestros que estén capacitados para mejorar, pero al maestro le ponen todo a él, es el de la varita mágica de todo y a veces nos enfermamos por esa situación porque es tanto el estrés, pregunten qué maestro no está estresado, sería un mago quizás, pero todos los maestros caemos en eso, ¿Por qué? Porque se nos presenta el problema y tú maestro resuélvelo, otro problemita, resuélvelo y no llega donde debe de llegar porque a veces los directores, los supervisores, los jefes de sector se encargan de dejarlo aquí guardadito y no mandarlo donde deben de mandarlo para evitarse problemas y seguir escalando, esa es la situación (Guadalupe, 35 años, particular, ENLACE alta).

Otra narrativa con aprendizaje positivo, esta vez, proveniente de un maestro de escuela indígena.

[...] Para mí este, nos han dicho que hay que seguir, pues te han apoyado económicamente, lo que vale mucho aquí es el conocimiento de cada alumno, la relaciones que existen, las partes de apoyo económicamente y de los casos aquí de la zona hay varias escuelas que han llegado a ganar lo que es la prueba de tipo ENLACE, la escuela que fue participativa el año anterior que ganó, la de la otra escuela de la misma zona, la que estamos como cuatro escuelas que han salido pues ganadores entonces es un orgullo más que nada tener como profesores como enseñamos a los alumnos y lo que tenemos que hacer es seguir adelante echándole duro los kilos a lo que es el paquete de la educación para poder seguir teniendo los buenos lugares. (Héctor, 30 años, indígena, ENLACE alta).

En las siguientes narrativas se muestra una representación social negativa, en donde los anclajes no han sido integrados al núcleo central a través de aprendizajes organizacionales importantes y esto se ve reflejado en los malos resultados que obtuvieron en la prueba ENLACE. Veamos ahora las siguientes narrativas y comparemos las Representaciones Sociales de estos docentes con los que se plasmaron en párrafos anteriores:

[...] Pues definitivamente ellos son los responsables porque si yo quiero un buen trabajo tengo que hacer un buen trabajo con el personal que está a mi cargo porque si no, no voy a ver resultados (Pablo, 40 años, indígena, ENLACE baja).

[...] aquí vuelvo a hacerte hincapié, en eso todos tenemos culpabilidad y responsabilidad y si se trata de logros también todos los tenemos, la Secretaria por su parte, los padres, tienen en un porcentaje se puede decir un 30% de responsabilidad [...] (Cesar, 37 años, general, ENLACE baja).

La narrativa habla por sí sola, algunos buscan compartir la culpabilidad y otros, sólo piensan en aceptar la parte de responsabilidad que les corresponde y poner el 100% de su esfuerzo para sacar adelante a sus alumnos. La representación social es una concepción del mundo, una forma de ver la realidad y en este sentido, las organizaciones se convierten en mundos separados.

Si tomamos en cuenta que el conocimiento es el recurso más importante con que cuentan los países, los gobiernos, los estados, entonces, podemos decir que tenemos esperanza si la política pública en materia educativa se construye a través de estudios sistemáticos enfocados a aprovechar los resultados de las cada vez más numerosas evaluaciones que se hacen sobre contenidos educativos, para realizar las intervenciones conducentes.

Es cierto que el Gobierno desapareció en el 2015 El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) diseñó y puso en operación el Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (Planea).

REFERENCIAS

- (1984), La Institución Imaginaria de la Sociedad, Barcelona, Tusquets.
- (1993), La Representación social: fenómenos, concepto y teoría, Buenos Aires, Paidós.
- (1994), "La construcción del conocimiento desde una perspectiva socio construccionista", en M. Montero (coord.), Conocimiento, realidad e ideología, Caracas, Venezuela, AVEPSO.
- (2000), "Representaciones Sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras" en D. Jodelet y A. Guerrero, Develando la cultura. Estudios en Representaciones Sociales, México, UNAM, pp.7-30.
- (2001), "Representaciones Sociales: aspectos teóricos" y "Metodología de la recolección de las Representaciones Sociales" en Jean Claude Abric (direc.), Prácticas sociales y representaciones, México, Coyoacán.
- (2001), Psicología social construccionista, México, Universidad de Guadalajara.
- Abric, J. (2001), Prácticas sociales y representaciones, México, Coyoacán. (1994), "Metodología de recolección de las Representaciones Sociales", en Practiques sociales et Représentations, traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001), Prácticas sociales y Representaciones Sociales, México, Ediciones Coyoacán
- Banchs, M. (1990). Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica. En Jiménez, D. (coord.) Aportes críticos a la psicología en Latinoamérica. México: Universidad de Guadalajara.
- Belloni, P. y D. Villalobos (2006), "Estudio de las Representaciones Sociales de los profesores de la escuela básica núm. 1739. Niño levántate y el desarrollo de resistencia en los alumnos", Tesis para obtener el grado de psicología, Universidad de Chile.
- Calsamiglia, H. (1997), La parla com a espectacle. Estudi D' un debat televisiu. Valencia, Universidad Autónoma de Barcelona. Editores.
- Castoriadis, C. (1976), Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto, España, Gedisa.
- Doise, W. (1984, 1985), "Social Representations, Intergroup Experiments and Levels of Análisis, in S. Moscovici y R. Farr (eds.), Social Representations, Gran Bretaña, Cambridge University Press.
- Flament, C.(1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. En: Abric, J-C. (dir.). Practique sociales et représentations. Paris: PUF
- Ibáñez, T. (1988), Ideologías de la vida cotidiana, Barcelona, España, Sendai. Ibáñez, T. (1989), "La psicología social como dispositivo deconstruccionista", en El conocimiento de la realidad social, Barcelona, Sendai.
- Jodelet, D. (1986), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Serge Moscovici, Psicología Social. II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, Barcelona, Paidós.
- Molina, S. (2003), "Representaciones mentales del profesorado con respecto al fracaso escolar", Revista interuniversitaria de formación del profesorado, año-vol. 17, núm. 001, Universidad de Zaragoza, España.

Peredo, M. A. (2011), "Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes", Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo 2011, vol. 16, núm. 48, pp. 221-242.

Pérez-Mayo, A. R. (2013), "Discurso, Representaciones Sociales y Narrativa en las Organizaciones. El Caso de tres Cuerpos Académicos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco", Tesis Doctoral en Estudios Organizacionales, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, México.

Perrenoud, P. (1990), La construcción del éxito y del fracaso escolar, Madrid, Morata.

Roque Nieto, N., Pérez Mayo, A. R., Hernández Jaimes, B. G., Rodríguez Bahena, B. L., & Rodríguez Leana, C. (2024). LAS CIENCIAS DE LA COGNICIÓN COMO ALTERNATIVAS PARA EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE EN LAS ORGANIZACIONES. En DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS EN INVESTIGACIÓN (Primera, Vol. 21, pp. 98-114). Eidec Editorial. <https://doi.org/10.34893/r8546-1235-1309-u>

Stake, R. (1995). The art or case study research. California: Sage Publications. (Versión en español: (1998). Investigación con Estudio de casos. Madrid.

Sturman, A. (1988). Case Study Methods. In KEEVES, J. Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook... Oxford, Pergamon Press. p. 61- 66

Taylor, S.J y R. Bogdan (1994), Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Barcelona, Paidós

Villalobos, D. (2006), Estudio de las Representaciones Sociales de los profesores de la escuela básica n° 1739 niño levántate y el desarrollo de resiliencia en los alumnos, Tesis de licenciatura en psicología. Universidad de Chile.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons 