

Fundamentos de las representaciones sociales para la investigación en educación
Fundamentos das representações sociais para a pesquisa em educação
Fundamentals of Social Representation for Education Research

Recibido: 15/06/2016

Aprobado: 09/10/2016

Publicado: 01/01/2017

Érico Pinheiro Lopes de Paula¹
Helena de Ornellas Sivieri-Pereira²

El artículo presenta una revisión bibliográfica para discutir los principios de la Teoría de las Representaciones Sociales, con especial atención a la dispersión epistemológica vinculada históricamente a la Psicología y a las Ciencias de la Educación, y también a las investigaciones acerca de la aplicación de la teoría en el campo de la educación. El trabajo fue desarrollado mediante la revisión del marco clásico, en diálogo con interlocutores de las ciencias sociales, para responder a la pregunta: ¿Qué aspectos de este conjunto teórico pueden ser utilizados en la investigación en la educación? Los resultados aquí expuestos indican que las Representaciones Sociales presentan versatilidad en el manejo y confiabilidad de las interpretaciones. Se destacan, a pesar de esto, algunos riesgos que deben ser administrados por el investigador en el campo.

Descriptor: Educación; Psicología social; Métodos.

O texto apresenta levantamento bibliográfico para discutir os princípios da Teoria das Representações Sociais, levando em conta a dispersão epistemológica historicamente ligada à Psicologia e as ciências da Educação, bem como as pesquisas sobre a aplicação da teoria na área da educação. O trabalho foi desenvolvido com a revisão do referencial clássico, no diálogo com interlocutores das ciências sociais, tendo em vista a pergunta: Quais aspectos desse conjunto teórico podem ser utilizados na investigação em educação? Os resultados aqui expostos sinalizam que as Representações Sociais apresentam versatilidade no manejo e confiabilidade das interpretações. Destacam-se apesar disto, alguns riscos que devem ser administrados pelo pesquisador em campo.

Descritores: Educação; Psicologia social. Métodos.

This paper presents a bibliographic review to discuss the elements of the Theory of Social Representations, focusing on the epistemological dispersion historically linked to Psychology and Education Sciences. It also brings forth the researches about the application of that theory in the field of education. The study was conducted by reviewing the classical frame of reference, in dialogue with researches of social sciences, to answer the question: What aspects of this theoretical set can be used in educational researches? The results indicate that the social representations are versatile to manage and offer reliable interpretations. However, it is important to highlight some risks that must be managed by the researcher in the field.

Descriptors: Education; Psychology social; Methods.

¹Científico social. Pedagogo. Especialista en Divulgación de Ciencias. Magister en Educación. Director de Pasantías Educativas de la Universidad Federal del Triângulo Mineiro (UFTM). ORCID - 0000-0002-1942-0895 E-mail: ericolpp@gmail.com

²Psicóloga. Magister en Psicología Escolar. Doctora en Psicología. Profesora de la Maestría en Educación y del Departamento de Psicología de la UFTM. ORCID - 000000336942705 E-mail: helena.sivieri@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En noviembre de 2014, finalizó la vida y la carrera del psicólogo Serge Moscovici. Sus contribuciones académicas más contundentes se refieren básicamente a la teoría del conocimiento y a los procesos psicosociales de constitución del sujeto.

Conceptos como los de Representaciones Sociales (RS), así como Situaciones Sociales, resultaron como una importante influencia en los procedimientos de análisis e interpretación de los fenómenos psicológicos y sociológicos, a partir de la segunda mitad del siglo XX.

En este estudio, el contexto político actual se presentó como propicio para estimular y promover un debate a respecto de la inserción del psicólogo en la educación básica. El momento de renovación ocasionado por la posesión del gobierno interino, así como la agenda pública en torno de la calidad de la Educación nacional, indica que la propuesta mueve los intereses corporativos y la sociedad civil en general. La investigación entonces configuró una etapa preliminar para investigación más amplia, sobre RS de profesionales de la educación básica pública.

Con los referenciales designados en el proyecto preliminar, se reconoce que la cuestión de la identidad aparece en buena parte de los estudios a lo largo de la historia de la Psicología, y que la cuestión de la profesión docente es asunto estimado para las ciencias de la Educación – principalmente en la contemporaneidad. Los resultados aquí expuestos señalan que las RS presentan versatilidad en el manejo y confiabilidad en las interpretaciones. No obstante, ofrecen riesgos que deben ser administrados por el investigador, en campo y en la redacción final.

Para la investigación completa, interesan las posibilidades de formación continuada afinadas con las necesidades experimentadas por los profesores en el oficio diario, pautadas en la construcción de una escuela que aprende y ayuda a su comunidad en la tarea cotidiana de profesionalidad.

En la perspectiva de la educación superior, el perfil trazado y los discursos registrados pueden ofrecer caminos para la elaboración de propuestas formativas cohesivas y significativas, que en definitivo traen aliento a los problemas decurrentes de la oposición entre teoría y práctica en la formación inicial y continuada.

Se describe en este texto la revisión bibliográfica realizada con el objetivo de discutir los principios de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) en función de: a) la dispersión epistemológica históricamente ligada a las ciencias de la Educación y a la Psicología; y b) a las investigaciones sobre la aplicación de la TRS en el campo de la educación. El trabajo fue desarrollado a partir de una lectura sobre la obra principal de Moscovici¹, en la búsqueda de un diálogo con interlocutores de la Psicología y de las Ciencias Sociales. La pregunta esencial que se intentó responder fue: ¿cuáles aspectos de la TRS pueden ser utilizados en la investigación sobre identidad profesional en el interior de las escuelas?

MÉTODO

El estudio aquí descrito forma parte de una investigación caracterizada como básica, exploratoria y cualitativa.

Se emprendió una revisión bibliográfica con respecto a aspectos metodológicos decurrentes de una teoría ya clásica en Psicología Social. Los datos fueron reunidos por medio de lecturas y críticas, sustentadas por autores que actualizan los trabajos en Psicología para otras áreas de las Ciencias Sociales – especialmente la Educación.

En sentido estricto, el procedimiento esbozado no configura establecimiento de hipótesis, pues no habían sido generadas en el proyecto original más extenso y, por tanto, no existía la pretensión de verificarlas. Interesaba más el sentido exploratorio envuelto en la investigación, con fidelidad al paradigma emergente y probatorio al que se procuró afiliación.

RESULTADOS

Primeramente fue analizada la obra que marca el surgimiento de la teoría - "La representación social del psicoanálisis"¹ - con el recurso del Análisis de Contenido². Seguidamente, fueron sintetizadas las relaciones encontradas con las Ciencias Humanas en general, y con la Pedagogía en particular. A partir de esto, fueron organizados extractos que ilustran las influencias más significativas para estructuración de la investigación ulterior.

En este sentido, se privilegió la crítica a los procedimientos estancos y cerrados de análisis, reconociéndose que los estudios exploratorios se desarrollan por medio de operaciones que permiten aprender las ligaciones entre las diferentes variables, con base exclusivamente en aspectos internos a los textos². En este punto, se retoman los preceptos defendidos por Moscovici¹.

DISCUSIÓN

Se apunta inicialmente el historiador Carlo Ginzburg con la ilustración de un dilema típico que las ciencias humanas enfrentan desde su origen. Se trata de una constatación, acompañada de una duda: "o sacrificar el conocimiento del elemento individual a la generalización (más o menos rigurosa, más o menos pasible de ser formulado en lenguaje matemático), o procurar elaborar, tal vez a tientas, un paradigma diferente, fundado en el conocimiento científico (pero de toda una científicidad por definir se) de lo individual"³.

Constatando el carácter ideológico por tras de la construcción del conocimiento sobre la sociedad - y alejando se de la división clásica entre sujeto y objeto del conocimiento - resta optar entre la adopción de un estatuto epistemológico consolidado (ciencias naturales) para llegar a resultados poco relevantes o, un estatuto frágil (indiciario) para resultados más relevantes. Aunque relevante a la constatación inicial, se encuentra en la TRS un conjunto de proposiciones, y presupuestos, que pueden tornar menos frágil (o dudosa) la tarea metodológica.

Así, las dos ciencias que surgen en el plano de fondo del trabajo ejecutan trayectorias bastante distintas, sin embargo, comulgan de la gran desconfianza que recae sobre sus estatutos epistemológicos.

En el caso de la Psicología, aunque no presente consenso académico, se introduce en la sociedad como un ramo técnico consolidado, inclusive con consejo y registro profesional propios. En el caso de la Pedagogía, que gana contornos de ciencia moderna en un período muy anterior, hasta hoy padece de precaria profesionalidad como muestran estudios sobre la formación de profesores⁴.

Con relación a la constitución del individuo y del profesional, existe una concepción de subjetividad del siglo XIX que era basado en la división entre sujeto y objeto del conocimiento. Esta separación fue sustentada desde Platón⁵.

En el campo de las ciencias sociales, por otro lado, se destaca también el discurso como campo de construcción y expresión de un saber/ser que el hombre adquiere en sus relaciones sociales e interpersonales. Dentro de esta perspectiva, la identidad se construye también por la red de relaciones subjetivas y sociales, además de la dinámica de poder, en las cuales el individuo está inmerso - y puede ser investigada por medio del análisis de estos discursos. De forma equivalente, Moscovici¹ trata las RS como productos de las intersecciones interpersonales. Es por medio de las relaciones engendradas y conformadas socialmente que el hombre atribuye significados al mundo.

Desde los tiempos remotos la Educación se desarrolla como proceso vital, como experiencia que construye la humanidad en cada individuo y que proporciona las condiciones para la reproducción de la "vida" en sentido amplio⁶. En las palabras de Antônio Joaquim Severino, en el prefacio del libro "Historia de las ideas pedagógicas"⁷, justamente por ser vivida "la educación demoró para tornar se preocupación de los teóricos, resintiéndose hasta hoy de mayor consistencia conceptual".

La tradición educativa ancestral avanzó históricamente bajo la forma de una serie de experiencias relacionadas a rituales, dogmas y tabús. Los cultos animistas, el totemismo, son ejemplos de sistemas que comunican y estabilizan el conocimiento socialmente acumulado por medio de metáforas e interdicciones. La tradición oriental -sea en el taoísmo, en el hinduismo o entre los hebreos (aunque fue se basada en métodos mnemónicos, "que fosilizaba la inteligencia, la

imaginación y la creatividad")⁷, rescataba el sentido de armonía, de autoconocimiento y de equilibrio, limitado al desarrollo natural de la interacción entre los ancianos y los jóvenes – como en las obras de Lao-Tseo Confucio (551 - 479 a.C.).

A partir del siglo V a.C. se observa el desarrollo de una reflexión más sistemática sobre esta condición subyacente a la existencia del hombre (como unidad) y de la civilización (como estructura u organización). La antigüedad occidental clásica, especialmente a partir de los trabajos de Platón, inaugura una forma de pensar la educación que paulatinamente la torna institución fundamental para la definición de sociabilidad y estándares culturales - que atienden inclusive intereses del Estado.

Algunas ideas platónicas sirvieron de pilar para la división producida en el campo de las ideas entre sujeto y objeto del conocimiento. Según Gadotti⁷, Platón:

"formula la tarea central de toda educación: retirar el "ojo del espíritu" enterrado en el grosero pantanal del mundo aparente, en constante mutación, y hacerlo mirar en dirección a la luz del verdadero ser, de lo divino; pasar gradualmente de la percepción ilusoria de los sentidos para la contemplación de la realidad pura y sin falsedad. Para él, solo con el cumplimiento de esta tarea existe educación, la única cosa que el hombre puede llevar para la eternidad. Para que se alcance este objetivo es necesario "convertir" el alma, encarar la educación como "arte de conversión".

Esta filosofía idealista promueve la asunción del maestro (profesor) como poseedor de un conocimiento sólido y el alumno (del latín "sin luz") como individuo desprovisto de saber, para lo cual la única salida es la aceptación irrestricta de las orientaciones a él impuestas. Como consecuencia de esta tradición, en la Edad Media europea son desarrolladas técnicas y procedimientos de transmisión y fijación de aquellos contenidos asumidos como "verdaderos". Esto caracteriza el sistema filosófico-educativo conocido como escolástica, que tienes u "proyecto pedagógico" expresado en el compendio *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús.

Solo a partir del siglo XVII surgen tradiciones filosóficas que defienden la construcción del conocimiento ocurriendo por medio de la experiencia, con la valorización del

cuerpo y de los sentidos, lo que remite la educación para el campo del empirismo y del realismo. Con el avance de la ciencia moderna pos-renacentista, autores como Francis Bacon (1561-1621), John Locke (1632-1704) hasta Stuart Mill (1806-1873), desarrollan una reflexión sobre el principio de la "tabula rasa" – en el cuallas categorías del pensamiento son plenamente desarrolladas a partir de la experiencia, sin ninguna relación con atributos innatos, tampoco con reglas de verdad universales.

También, a partir de este momento, la polémica es estimulada por la adopción de principios difundidos por autores como Iohannes Comenius (1592-1670) que define primero el concepto de didáctica y, J. J. Rousseau (1712-1778) que defiende la libertad y la solidaridad como fundamentos para la práctica educativa ideal. O sea, es frecuente que los debates filosóficos pautasen y justificas en los modelos de educación escolar asumidos del siglo V a.C. hasta la Revolución Francesa en el siglo XVIII.

La situación comienza a alterarse con el surgimiento y consolidación de otra área del conocimiento a partir del siglo XIX – la Psicología. Al considerar el desarrollo metodológico y epistemológico de la Psicología moderna, en el período que va del final del siglo XVIII hasta el inicio del siglo XX, se verifica que teorías y sistemas producidos para definir objeto y procedimientos (tanto clínicos como investigativos) divergen considerablemente.

Europa, sacudida por el desarrollo de la ciencia moderna y por la ascensión de los Estados Nacionales contemporáneos, el objeto de estudio se definía como "disturbios de la razón" y el campo científico como Psicopatología – por influencia directa del período Iluminista vivido en los países centrales como: Francia (Pinel, 1745-1826; Esquirol, 1772-1840; Morel, 1809-1873; Charcot, 1825-1895; Janet, 1859-1947; Liebeault, 1823-1903 y Bernheim, 1837-1919) Alemania (Griesinger, 1817-1869; Kraepelin, 1856-1926 y Bleuler, 1857-1939) y Austria (Breuer, 1842-1925). En los EEUU (William James, 1842-1910; John Dewey 1859-1952), los contornos dados a los diagnósticos y procedimientos guardan carácter diverso, relacionan dos y más a reglas de verificación y validación del conocimiento que apropiamente

a algún principio unificador y totalizante de la naturaleza o del desarrollo humanos.

Teniendo en cuenta esta retrospectiva – así como buscando diálogo con el referencial de la TRS – se llega a las posiciones de dos autores que marcan sobremodera la historia de la Psicología y de la Pedagogía: J. Piaget (1896-1980) y L. Vygotsky (1896-1934). De las contribuciones de Piaget, se entienden como más importantes las de "sujeto epistémico" y de "equilibración". Con relación a Vygotsky, exponente de la línea histórico-cultural, se reconocen como más relevantes las ideas sobre formación de los conceptos y sobre las relaciones entre lenguaje y pensamiento.

Con respecto a Piaget, que inaugura el campo de la epistemología genética, la noción de sujeto epistémico define el objeto (adquisición de conocimiento por parte del individuo) y el método (estudio sobre el origen de las formas superiores del pensamiento) para los cuales la Psicología se dedica a partir de entonces. Este abordaje influencia también las ciencias de la educación, especialmente en lo que respecta a los procesos de desarrollo humano. Esta noción influencia inclusive Moscovici, ya que presenta correspondencia en relación a la forma como la TRS concibe el proceso de génesis de las representaciones:

"Se debe observar, en primer lugar, que el equilibrio no es característica extrínseca o acrecentada, y sí propiedad intrínseca y constitutiva de la vida orgánica mental. Una piedra, en relación a su ambiente, puede encontrarse en estados de equilibrio estable, inestable o indiferente, nada de esto alterando su naturaleza. Un organismo en relación a su medio presenta, por el contrario, múltiples formas de equilibrio, desde el de las posturas hasta la homeostasis, siendo estas formas necesarias a la vida. Se trata, entonces, de características intrínsecas; por tanto, los desequilibrios duraderos constituyen estados patológicos, orgánicos o mentales"⁸.

Para desarrollar el concepto de sujeto epistémico, que avanza en los esquemas cognitivos con la acción y la experiencia, Piaget parte de la noción de equilibrio prestada de las ciencias naturales. Para él, el organismo es visto como sistema abierto, que interactúa con las perturbaciones exteriores resultando el proceso de equilibración. La obra piagetiana registra que, de un punto de vista psicológico, este proceso fisiológico que es responsable por los procesos de manutención del cuerpo

inclusive, presenta consecuencias cognitivas. En Moscovici, sobre la génesis de las RS:

"Para reducir en conjunto la tensión y el desequilibrio, es necesario que el contenido extraño se mueva para el interior de un contenido corriente, y que está fuera de nuestro universo. Más exactamente, es necesario tornar familiar lo insólito e insólito lo familiar, cambiar el universo sin que este deje de ser nuestro universo"⁹.

La Psicología histórico-cultural, además de importante paradigma en Psicología y de influenciar profundamente las ciencias de la educación, también permite una aproximación al concepto de RS. En los términos de Vygotsky, que también analiza la génesis de los procesos cognitivos en los seres humanos, la formación de conceptos es un proceso creativo (en el cual el sujeto actúa) que se realiza en la medida en que están articulados motivación (afectividad), problemas y objetivos. Rechazando explicaciones que atribuían al medio, al contexto social o a factores internos (maduración), la causalidad sobre el desarrollo del pensamiento conceptual, el ruso buscó perfeccionar estudios que destacan el carácter interaccionista de este proceso psicosocial:

"el pensamiento verbal no es una forma natural e innata de comportamiento, y sí una forma histórico-social, y por eso se distingue básicamente por una serie de propiedades y leyes específicas, que no pueden ser descubiertas en las formas naturales del pensamiento y del lenguaje. Perola conclusión principal es la de que, al reconocer el carácter histórico del pensamiento verbal, debemos extender a esta forma de comportamiento todas las tesis metodológicas que el materialismo histórico establece para todos los fenómenos históricos en la sociedad humana. Por último, debemos esperar de antemano que, en líneas generales, el propio tipo de desarrollo histórico del comportamiento estará en la dependencia directa de las leyes generales del desarrollo histórico de la sociedad humana"⁹.

En este aspecto, Moscovici también registra consideraciones acerca de la formación de conceptos (en el interior del proceso de las RS) y de la relación de esto con las interacciones sociales. En el capítulo X de "La representación social de Psicoanálisis", por ejemplo, el autor discute observaciones realizadas durante las entrevistas hechas en París. Debate con lo que se llama de Psicología Genética – incluida en las teorías criticadas por los trazos positivistas y behavioristas – y define

la manera como encara la ordenación de los elementos articulados en el proceso de adquisición de la razón. Define como dialécticas las relaciones entre el contexto social y el pensamiento individual:

“Una vez dominado su universo físico e ideológico, el niño y el adolescente están lejos de llegar a un empleo general de sus herramientas intelectuales. La sociedad no les pide eso. La capacidad de hacerlo no está asegurado. La adquisición de los mecanismos intelectuales solo se hace en referencia a una realidad, a un contenido preciso [...] A las condiciones objetivas de la inserción de un grupo o de un individuo en el medio físico o social no siempre se concretizan en la misma etapa de la evolución intelectual, en la suposición de que dispongamos de un cuadro universalmente válido de esa evolución”¹.

Delante de este panorama, se colocan las referencias más importantes para el establecimiento de la TRS. Se inicia con la definición de dos universos de pensamiento: el materializado y el consensual. Esta idea se desarrolla con base en los trabajos del filósofo Lévy-Bruhl. Para este autor, que estudió la mentalidad primitiva, la lógica por la cual transcurre el pensamiento humano es contextual y depende de las referencias que se presenten, con los elementos y las interacciones recurrentes en determinado grupo social. En este caso, el pensamiento materializado opera como el discurso científico, en el cual las asertivas ganan valor de verdad. El pensamiento consensual, por otro lado, opera a partir de elementos del sentido que es compartido por el grupo determinado.

Lévy-Bruhl trabaja de manera original con el concepto de representaciones colectivas, desarrolla la concepción de que aspectos emocionales son componentes fundamentales de estas formas de conocimiento socializado y socializante. A respecto de esto, este parece uno de los trazos notables de la teoría a ser adoptada en esta investigación, la idea holística de que el contenido y el sentido para la acción, investidos en las representaciones sociales, son unidades en un conjunto más amplio de fenómenos psíquicos¹.

En la sociología, también, E. Durkheim (1858-1917) identificaba en su concepto de representaciones colectivas el carácter funcional y coercitivo que estas representaciones desempeñan – según Moscovici esta concepción solo puede ser defendida cuando son analizadas sociedades

cerradas (uniformes y estáticas). En las sociedades complejas actuales, las representaciones presentan carácter esencialmente dinámico y creativo. Otra corriente a la que este autor se opone con la TRS es el behaviorismo, que defiende la necesidad de eliminar la interpretación en los procedimientos científicos, por medio de los testes estandarizados y de los resultados cuantificables.

Mientras Durkheim dicotomiza, identificando aspectos colectivos e individuales en el proceso, Moscovici busca integrarlos, observando que tanto la realidad como los individuos son forjados durante la constitución de las representaciones sociales. En esta definición de objeto y autor presenta las representaciones sociales como forma de conocimiento que los individuos disponen para la familiarización y preparación para la acción – confunción consensual y prescriptiva. En este aspecto, Moscovici desarrollados conceptos que describen la organización de las RS: nudo figurativo y campo de representación. Según el autor, aun que la representación sea producida en la cognición del individuo, atendiendo demandas psíquicas, es ordenada por el “nudo figurativo” que sintetiza las imágenes, las nociones y los juzgamientos de un grupo¹.

Con el concepto de campo de representación, se resaltan dos aspectos contenido sin las RS: uno simbólico (a partir del cual un nuevo concepto es relacionado) y otro figurativo (por el cual una RS es evocada). Lo que define el carácter de social aplicado por Moscovici a las representaciones (en detrimento del colectivo) es la existencia de un mecanismo y una dinámica relacional que definen estas RS – y no solamente el hecho de estar presentes en la sociedad o de encontrarse compartidas por individuos/grupos. Para él, el proceso de aprensión (y construcción) de la realidad a partir de ellas:

“Implica una reubicación de las estructuras, una remodelación de los elementos, una verdadera reconstrucción del dato en el contexto de los valores, de las nociones y de las reglas, de las que él se torna de aquí en adelante solidario. Inclusive, el dato externo jamás es algo acabado y unívoco; este deja mucha libertad de juego a la actividad mental que se empeña en aprenderlo. El lenguaje se aprovecha de esto para circunscribirlo, para arrastrarlo en el flujo de sus asociaciones, para impregnarlo de sus metáforas y proyectarlo en su verdadero espacio, que es simbólico”¹.

En este momento, existen dos procesos psíquicos en curso, que son pasibles de estudio por los métodos vinculados a la TRS: anclaje o "atadura" (en el cual un nuevo concepto es incorporado a las estructuras presentes previamente en los individuos y en los grupos) y objetivación (en la cual el conocimiento se torna concreto y traducido también en la acción – en lo que revela su carácter de conocimiento práctico). Moscovici propone que las RS se constituyan en una trama alrededor de un campo de representación en el cual los temas emergen por medio de categorías:

*"La dimensión que designamos por la expresión "campo de representación" nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones relativas a un aspecto preciso del objeto de la representación. Las opiniones pueden englobar el conjunto representado, pero eso no quiere decir que este conjunto sea ordenado y estructurado. La noción de dimensión nos obliga a juzgar que existe un campo de representación, una imagen, donde hay a una unidad jerarquizada de elementos"*¹.

En cuanto al anclaje y objetivación, puede decirse que se relacionan a un amplio proceso en el cual la dinámica social (o colectiva) ejecuta transformaciones psicocognitivas en los individuos, los cuales por su lado, con base en este dinamismo, realizan transformaciones en el contexto y en las condiciones de reproducción social. El anclaje presenta la función de familiarización y ocurre por medio de la clasificación (categorías, imágenes y conceptos) y de la rotulación (economía de pensamiento), con la incumbencia de encuadrar, encajar, el nuevo elemento en la red de ideas compartidas por el grupo – tiene carácter neutro. La objetivación tiene función de naturalización, proceso en el cual las características simbolizadas son reforzadas, haciendo que las nuevas actitudes (acciones) sean coherentes en relación al grupo en que se desarrollan. Es la operación que torna inmediato lo abstracto, que actualiza, que retoma el asunto mediante su significado – se fundamenta un carácter interpretativo en esta operación:

"Objetivar es reabsorber un exceso de significaciones materializándolas (y adoptando así cierta distancia a su respecto). Es también trasplantar para el nivel de observación lo que era solo inferencia o símbolo [...] las ideas son percibidas como productos de la actividad intelectual de ciertos espíritus, y sí como reflejos

*de algo que existe en el exterior. Hubo sustitución de lo percibido por lo conocido"*¹.

Así, las RS son fenómenos psicosociales, que tienen carácter estructurante /operante en la realidad compartida y carácter generativo en la construcción colectiva del conocimiento. El concepto de RS considera las dimensiones de estructura, organización y funcionamiento sociales. Es lícito afirmar que Moscovici, con las RS supera la dicotomía creada por Durkheim entre individual/psicológico y colectivo/sociológico – dedicado al estudio del lenguaje, valores, normas, tabús, conceptos) – cuando busca explicar el dinamismo (creación y reformulación) de las representaciones y de las prácticas condicionadas por ellas. También es elemento presente en la TRS, la idea de que esas representaciones caracterizan una modalidad de conocimiento, aproximada al sentido común:

*"Para comprender cómo se forma una representación, es importante aclarar sobre dos elementos, la figura (imagen) y la significación (concepto). El primero comprende el objeto o fenómeno del mundo social. El segundo constituye el valor o el significado dado por el individuo a esa figura. Siendo así, se puede decir que la significación es capaz de concebir un objeto sin este estar presente, dando sentido y simbolizándolo, mientras la imagen comprende la actividad perceptiva, pues recupera este objeto dándole concreción"*¹⁰.

Entonces, se registran algunos resultados obtenidos con la utilización de la TRS en contexto educacional. El artículo de Menin, Shimizu y Lima¹¹ presenta un estudio emprendido a mediados de la década de 2000 sobre tesis y disertaciones – registrados en los programas de pos-graduación reconocidos – que utilizaron la TRS para investigar representaciones de profesores en la educación básica. El trabajo describe las cuestiones que guiaron la investigación de las investigadoras: si el objeto definido en las investigaciones sería pasible de representación social; si los sujetos abordados son suficientemente caracterizados, y si estas investigaciones están retornando debidamente a los contextos donde son producidas.

Jodelet¹², que de un punto de vista metodológico de la continuidad a los trabajos de Moscovici, realiza importantes descripciones sobre consecuencias prácticas que resultan de la opción por la TRS. Por ejemplo, observar expresiones y

manifestaciones del discurso (comunicación) lleva a considerar también las solidaridades que ellas engendran. También, el avance en las investigaciones sobre RS revela “la construcción de una ciencia psicológica y social del conocimiento”, en la cual simbología y cognición forman parte de un amplio proceso de (re)construcción de lo real. Ni psicológica (clásica) ni sociológica, esta teoría expone sus consecuencias prácticas cuando se articulan debidamente las demandas subjetivas y colectivas que concurren en su definición. Se trata de ver la cognición como función psicológica que estructura y organiza contenidos compartidos (y autorizados) en determinado contexto social:

“Se encuentran objetos común es con el estudio cognitivo del saber: estudio del contenido del pensamiento, el saber declarativo y procesual (saber el qué y el cómo); análisis de este saber en términos de estructura y de memoria. Sin embargo, remitir sus características estructurales y procesuales a las condiciones sociales de producción, de circulación y a la finalidad de las representaciones crea una diferencia radical. Conocimiento derivado tanto como inferido, la representación social no puede ser pensada de acuerdo con el modelo dominante del tratamiento de la información. Su estudio permite contornar las dificultades que este tratamiento revisa [...] Además de eso, el hecho de interesar se por la función de la representación y por su relación a un referente a la comunicación permite aclararlo que aún resta de las zonas oscuras del abordaje cognitivo de la representación”¹².

En otros términos, Jodelet¹² propone que la representación social se revela en el ámbito individual por medio de conductas realizadas en contextos particulares. Estas conductas pueden presentarse bajo la forma de discursos, conversaciones, posturas, gestos e imágenes. Pueden ser aprendidas de manera inmediata por el observador del fenómeno, ya que estas significaciones expresan quién las produce y traen definición consensual sobre el objeto representado; y, otras precisan ser interpretadas a la luz de caracteres socio-históricos siendo observadas solo de manera indirecta. La comprensión de este proceso ayuda en la construcción de estrategias para intervención en la formación de profesores, ya que los contenidos de la representación activan y movilizan al individuo en su oficio cotidiano.

Con esto en mente, se encuentran en los trabajos empíricos de Alves-Mazzotti¹³⁻¹⁴ algunos elementos que amplifican los

apuntamientos. Son importantes guías: a) la representación no tiene papel intermediario en la relación del sujeto con el objeto, pero sí es el proceso en el cual se intercambian percepción y concepto; b) una investigación consecuente en RS considera el material analizado tanto como producto así como proceso, no basta identificar cuál sean, importa también describir y comparar cómo son definidas; y, c) reconocimiento de que las figuras, que surgen en la trama expresada por los sujetos, son compuestas por elementos nucleares – que guardan valor simbólico, poder asociativo y proyección¹³ – y periféricos.

A su vez, restan consideraciones pertinentes por señalarla posición de la TRS delante de otras teorías que producen conocimientos sobre discurso, lenguaje, lógica y persuasión. Analizar representaciones, a lo largo del desarrollo de la Psicología y de la Sociología, generalmente implicó en “inclinarse a un lado” –o individual (cognición, percepción) o social (identidad, poder). Más que eso, se entiende que la semiótica, así como la analítica, tratan los objetos en su relación formal – tanto en un símbolo como en un silogismo.

Se buscó aquí considerar las interlocuciones posibles para no correrse el riesgo de hermetismo – lo que claramente distingue el abordaje de la TRS de otras corrientes canónicas y ortodoxas. En este sentido, la representación es vista como acción del sujeto, siendo que el contenido de la representación tiene relación con la (auto) identificación que se hace para sí y para el grupo social del cual forma parte. Se abandona entonces la posición estructuralista más ortodoxa, “ya que en cada una de estas tomadas de posición lo que se dice de algo es lo que se dice de sí y de su grupo”¹⁴.

Hasta aquí, se abordó la historia y algunas características del concepto de RS, siguiendo primordialmente la trayectoria recorrida por Moscovici. Con la historia se situó el campo de estudios en Psicología Social, y con las características fueron apuntados algunos criterios y consensos que demuestran una manera de posicionar se delante de este referencial. En esta discusión, las observaciones sobre la TRS tienen por objetivo ampliar el diálogo con trabajos que colocan la teoría en acción. Estas breves consideraciones forman parte de los diálogos con la TRS, que resultan de la obra de Moscovici¹, desarrollada

con el objetivo de oponerse a los preceptos positivistas (neutralidad / ciencias físicas) y funcionalistas (metáfora cuerpo y objetividad y del hecho social) que separaban, en el tratamiento de los objetos, las dimensiones individual y colectiva del sujeto.

Aquí no se discute el carácter científico u objetivo de las teorías (o de las ciencias subsidiarias). Recientemente proliferan iniciativas (especialmente en los programas que realizan la formación inicial del psicólogo) e investigaciones (con pionerismo de los centros académicos en Europa) que incorporan elementos de emancipación: crítica al paradigma "clínico", reivindicación del abordaje histórico-crítico (o histórico-cultural) como fundamento más apropiado para el trabajo, así como el análisis institucional como factor que impulsa el profesional de la educación para la auto consciencia y para el perfeccionamiento de las prácticas escolares.

Partiendo del debate que Moscovici realiza con las ideas de Durkheim, el concepto de representaciones colectivas es el punto de partida, en la sociología, para la noción de constructos psíquicos que son forjados por la vida social. Bajo esta óptica, los fundamentos de los mitos, de las leyendas, de las religiones, están en el origen de los valores y conductas que los individuos presentan en su cotidiano. Las formas mentales operadas por estos sistemas conducen el desarrollo psíquico del sujeto, conforme la prevalencia del hecho social sobre cada individuo preconizada por el método positivo. Por tanto, las representaciones colectivas son formas estables de acción social transmitidas por la tradición.

Moscovici destaca la importancia de tal concepción, en que desarrollo y comportamiento humanos son definidos en dialéctica relación con el contexto social. La adhesión al principio propuesto por Durkheim no lo impide de criticar y superar el ámbito restringido para aplicación de la representación colectiva. Durkheim, según Moscovici, estaba en vuelto en estudios sobre los mitos, lo que le hizo prestar atención a la estabilidad de las formas de pensamiento y conducta, cómo son producidas en sociedades cerradas y cómo perduran en la conformación individual. Moscovici por otro lado quiere mirar para adelante, propone su teoría para el estudio de fenómenos que acontecen en sociedades

abiertas, como la contemporánea francesa. La solución en este caso fue redefinir las representaciones, ahora como sociales, enfatizando el carácter relacional y dinámico que presentan tales unidades.

En otros términos, Moscovici se resiste a pensar que las RS son generadas por la tradición – en sociedades complejas la multiplicidad de referencias (políticas, económicas, religiosas, y otras.) impide que sean homogéneas y estables como en las sociedades cerradas.

La representación social sería un fenómeno que se desarrolla en la historia por medio de avances, retrocesos y contradicciones. Justamente el carácter doble (de ser compartidas socialmente y realizadas individualmente) y provisorio (porque se alteran en la historia) de estas RS es que son defendidos por Moscovici en oposición a las líneas evolucionistas y funcionalistas de estudios en esta área.

Los resultados encontrados por Menin, Shimizu y Lima¹¹, son importantes indicios para fragilidades teórico-metodológicas que deben ser evitadas. Las principales pueden ser sintetizadas así: la revisión bibliográfica sobre los estudios emprendidos en el área son muy limitados, y existe subutilización de la TRS cuando los referenciales se restringen a un capítulo aislado sin proporcionar elementos para el análisis de los datos.

En general, lo que se destaca en este último aspecto es que la TRS subsidia adecuadamente la justificativa sobre las elecciones y los procedimientos para colecta de los datos, no obstante, aparecen poco en el cuerpo del texto y ayudan de manera superficial a las hipótesis y análisis que concluyen los trabajos que utilizan este referencial¹¹.

CONCLUSIÓN

Se admite, en el ámbito de este ensayo, que la definición metodológica pasa por tomar partido delante de los diversos matices presentados a lo largo de la evolución de los paradigmas psicológicos y educativos.

Es posible constatar la dependencia en relación a un ajuste en la mirada con el objetivo de escapar de la tendencia dicotómica y analítica (lógica) de la Psicología tradicional; encarar las unidades discursivas de los

profesionales de la educación como manifestaciones de características psicosociales; e integrar la dinámica social con los objetos simbólicos construidos y compartidos en los (y por los) sujetos.

Se considera productivo trabajar con el reconocimiento de que las metáforas y las metonimias engendradas por los individuos revelan más que las operaciones lógicas, traducen el sentido de lo preferible y deseable dentro de determinado grupo caracterizado.

Así, debe tenerse cuidado para establecer si el objeto focalizado admite ser estudiado con las TRS y cuáles son las organizaciones y jerarquizaciones de las figuras presentes en el contexto social – en este caso, el escolar.

REFERENCIAS

1. Moscovici S. A Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis:Vozes;2012.
2. Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 2011. 229p.
3. Ginzburg C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Ginzburg C. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras; 1990. p. 281
4. Paula ELP. Uma revisão sobre formação docente: identidade, desenvolvimento profissional e epistemologia. Plures Humanidades. 2014; 15(1):71-92.
5. Cunha MV. Teoria e prática: alguns elementos para reflexão. REFACS [Internet]. 2014 [citado en 22 ago 2016]; 2(3):256-64. Disponible en: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/download/1219/1070>.
6. Dewey J. Democracy and education. New York: Macmillan; 1916.
7. Gadotti M. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática; 2006. 320p.
8. Piaget J. Seis estudos de psicologia. 22ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 1997. 136p.
9. Ivic I, Coelho EP, organizadores. Lev Semionovich Vygotsky. Recife: Fundação Joaquim Nabuco;Ed. Massangana; 2010. 140p.
10. Osti A. Representações sociais de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem. [tesis]. Campinas, SP: UNICAMP; 2010. 189p.
11. Menin MSS, Shimizu AM, Lima CM. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. Cad Pesqui. 2009; 39(137):549-76.
12. Jodelet D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet D, organizador. As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ; 2001.p.17-44.
13. Alves-Mazzotti AJ. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. Ensaio Aval Pol Públ Educ. 2007; 15(57):579-94.
14. Alves-Mazzotti AJ. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Rev Múltiplas Leituras. 2008; 1(1):18-43.

CONTRIBUCIONES

Érico de Pinheiro Lopes de Paula y Helena de Ornellas Sivieri-Pereira tuvieron iguales contribuciones en la formulación del artículo.

Cómo citar este artículo (Vancouver)

Paula EPL. Fundamentos de las representaciones sociales para la investigación en educación. REFACS [Internet]. 2017 [citado en: *agregar día, mes y año de acceso*]; 5(1):56-65. Disponible en: *link de acceso*. DOI:

Cómo citar este artículo (ABNT)

PAULA, E. P. L. Fundamentos de las representaciones sociales para la investigación en educación. REFACS, Uberaba, MG, v. 5, n. 1, p. 56-65, 2017. Disponible en: *link de acceso*. Consultado en: *agregar día, mes y año de acceso*. DOI:

Cómo citar este artículo (APA)

Paula, E. P. L. (2017). Fundamentos de las representaciones sociales para la investigación en educación. REFACS, 5(1), 56-65. Recuperado en: *agregar día, mes y año de acceso*. *Agregar link de acceso*. DOI: