

## **Las representaciones sociales y su influencia en los procesos educativos**

Lic. Néstor R. Pievi- [nestpi@ciudad.com.ar](mailto:nestpi@ciudad.com.ar) -Maestrando en Psicol. Cognitiva -FLACSO-UAM -  
Lic. Emilio Pablo Echaverry Merino – [echapi@arnet.com.ar](mailto:echapi@arnet.com.ar) -Maestrando en Psicología Cognitiva -  
FLACSO-UAM

La propuesta que vamos a desarrollar se enmarca dentro de un proceso de estudio y reflexión que tiene como referentes por un lado el trabajo realizado sobre “Las Representaciones Sociales y su influencia en los procesos educativos”, en el marco del posgrado en Constructivismo y Educación de FLACSO – UAM y por otro en la experiencia desarrollada en la formación y perfeccionamiento docente. Nuestros estudios se han orientado hacia las herramientas socio-culturales que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en su dimensión formal como informal, prestando particular atención a las representaciones sociales.

La experiencia realizada en la formación y perfeccionamiento docente constó de tres etapas: en primer lugar trabajamos sobre el proceso de toma de conciencia de las prácticas y acciones que los docentes llevan a cabo en su campo, tema desarrollado por Philippe Perrenoud sobre la base del concepto de habitus de Pierre Bourdieu. En una segunda instancia desarrollamos el camino que va desde la toma de conciencia hasta la toma de decisión. Finalmente en una tercera etapa se elaboraron propuestas concretas tanto en lo pedagógico como en lo didáctico. En cuanto al estudio y análisis realizado sobre las representaciones sociales y su influencia en los procesos educativos, lo hemos abordado desde una perspectiva constructivista socio-cultural, de allí la consideración de las representaciones sociales como instrumentos de mediación social y cultural, presentes en los diferentes campos de interacción humana y en particular en la educación.

En ambas experiencias el objetivo ha sido develar, poner a la vista, hacer evidente aquello que no podemos, no queremos o no sabemos ver, es decir aquello que forma parte de nuestras prácticas e interacciones en el campo educativo que por lo general no somos conscientes, para luego buscar estrategias que posibiliten nuevas interacciones y procesos de aprendizaje.

Desde nuestra perspectiva constructivista, partimos del supuesto que cada uno de nosotros se va construyendo como sujeto en interacción con otros sujetos, situados histórica y socioculturalmente. Cada uno de nosotros interviene diariamente en la vida

social, cultural, política a través del despliegue de un conjunto de prácticas que no siempre son voluntarias, premeditadas o racionalmente controladas. Esas prácticas se van construyendo y reconstruyendo, produciendo y reproduciendo, según la experiencia que desarrollamos en las diferentes actividades, y constituye lo que Anthony Giddens denominó conocimiento práctico. Este conjunto de conocimientos prácticos o alternativos conforman el marco de referencia que nos permite interaccionar eficazmente en un cierto contexto socio-cultural. En este punto es importante abordar el concepto de habitus de Pierre Bourdieu. Según el sociólogo francés: "... los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines, (...)sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez(...), colectivamente orquestadas sin ser producto de la dirección organizadora de un director de orquesta.". Las personas poseemos una cierta aptitud social para entender reflexivamente las condiciones del escenario social y los vínculos que protagonizamos, para entonces movilizar un conjunto de recursos a nuestro alcance poniendo en práctica un conjunto de modalidades de procedimiento social aprendidas básicamente en el marco de las vivencias prácticas que hemos protagonizado a lo largo de nuestras vidas. Esto significa que como sujetos sociales nuestros comportamientos, nuestras acciones, no son las mismas en el ámbito escolar, en nuestra participación en una fiesta o cuando concurrimos a una ceremonia religiosa. Los habitus pueden ir acompañados de acciones racionales o de un cálculo estratégico, pero su configuración y despliegue deriva de sus condiciones de producción que son siempre histórica y socialmente situadas y resultan de nuestras experiencias pasadas. Si bien Giddens acuerda con ello, complementa el concepto ya que al ser una forma de producción no se puede excluir la posibilidad de innovación, de cambio. De allí la importancia del proceso de toma de conciencia o metacognición en la formación docente, como mecanismo para la modificación de nuestras prácticas.

Quizás aparezca el interrogante, ¿por qué trabajar sobre las prácticas docentes?. Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, el habitus produce historia

conforme a los esquemas engendrados por la historia, asegura las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción tienden a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. Es aquí donde aparecen muchísimas preguntas tales como ¿Cómo están constituidas las prácticas docentes? ¿A qué perspectiva sociológica, psicológica, antropológica responden?, ¿Cuál es la influencia del medio en la acción situada?, etc.

El preguntarnos, el reflexionar, el observar nuestras prácticas, nos permitirá responder a muchos de estos interrogantes y por otro lado, desde la perspectiva de Giddens, producir cambios.

La toma de conciencia nos permite indagar tanto en los mecanismos de producción y reproducción de nuestras prácticas como en los marcos de referencia que permiten esas prácticas. Los hábitos se van conformando respondiendo a un sistema de creencias, de valoración. La conformación de nuestras creencias, de nuestros valores, es el resultado de un proceso dinámico en el marco de las interacciones sociales, situadas históricamente y por nosotros protagonizadas. Tal construcción, iniciada en la niñez y desarrollada durante toda nuestra vida, supone, de un lado, el aprendizaje de ciertas pautas culturales, valores y esquemas simbólicos en el marco de la interacción que mantenemos con otros sujetos y con el entorno, y del otro lado, la configuración de nuestro propio sistema de interpretación y validación de lo social, político y cultural, esto es de nuestra propia identidad sociocultural. Se trata de un doble proceso interpersonal e intrapersonal, dinámico, multifacético y permanentemente expuesto a producciones y reproducciones, en cuyo marco nuestros valores y creencias pueden ser reforzados, reformulados y abandonados al mismo tiempo que nuevos valores y creencias se pueden ir configurando, todo ello al amparo de la confluencia de múltiples situaciones e interacciones no siempre exentas de conflictos y contraposiciones. En gran medida, la producción y reproducción de valores y creencias, perpetrada por la familia, la escuela, los medios de comunicación y/o otras asociaciones o grupos, nos va constituyendo a lo largo de nuestras vidas al mismo tiempo que hacemos uso de ello para relacionarnos con los demás sujetos. Según Wertsch (1998), la constitución del sujeto se va realizando en interacción con otros sujetos a partir de la interiorización progresiva de herramientas socio-culturales.

Por ello, el sujeto no es un “reflejo pasivo” del medio, sino el resultado de esa constante interacción con el medio. Es decir que hay en el sujeto un proceso constante de construcción y reconstrucción de estructuras psicológicas dinámicas. Este accionar con el medio, el sujeto lo realiza a través de lo que denominamos mediadores

La cuestión central según Wertsch es que los instrumentos de mediación por estar incluidos en la acción producen un cambio en los esquemas del sujeto dando lugar a una nueva acción. Los mediadores<sup>1</sup> tales como las representaciones sociales, el lenguaje, las reglas, etc, son el producto del desarrollo socio cultural pero a su vez también lo son otros mediadores como las escuelas, las universidades, etc. De allí la importancia de los procesos discursivos y psíquicos conformados por sus escenarios institucionales y que han motivado múltiples estudios sobre las estructuras burocráticas y los procesos que se llevan a cabo en la escuela, como es el caso del etiquetaje. Esto nos muestra que hay prácticas discursivas e institucionales que caracterizan los diferentes campos. Cuando un individuo accede a estos campos, trata de acomodarse a tales prácticas. Según Mehan y Wertsch, es interesante notar que tales prácticas de clasificación, “etiquetaje” y muchas veces discriminación, se conformarían por los instrumentos de mediación que emplean y se institucionalizan en los escenarios específicos. No hay una decisión consciente en la incorporación de tales categorías, sino que es el resultado de la rutinización de las prácticas naturalizándose y normalizándose luego.

He aquí un proceso que caracteriza a nuestros conocimientos prácticos: la rutinización, naturalización, normatización, y objetivación de esquemas cognitivos. Este proceso se lleva a cabo a lo largo de nuestra historia de vida, en la acción mediada de nuestras prácticas cotidianas de las que no necesariamente somos conscientes y sobre las que no siempre podemos tomar conciencia por nosotros mismos. Se ha perdido de vista la génesis de tal práctica, es decir la situación de origen que la produjo.

Las prácticas socioculturales configuran un conjunto de procedimientos, métodos y técnicas mediante las cuales los sujetos operan en la vida social, cultural y política desarrollando su capacidad potencial de modificación y/o continuación del

---

<sup>1</sup> Wertsch, J. (1998). *Un enfoque socio-cultural de la acción mental* en Carretero, M. (comp.) *Desarrollo y aprendizaje*, Buenos Aires: Aique.

curso y del resultado de las actividades y procesos en que participan. Se trata de prácticas sujetas a lo que Berger y Luckmann denominan “habituación”, es decir, prácticas que conllevan y suponen un conjunto de actividades y actos “que pueden volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos” (Berger y Luckmann, 1990). Esta impronta de habitualidad que caracteriza a las actividades socioculturales que desarrollan las personas diariamente, supone la reproducción recurrente de modalidades, estilos y tipos, y resultan fundamentales para comprender el proceso social, la vida política y cultural del contexto social en que se desarrollan dichas actividades.

Según lo hemos expuesto anteriormente, la historia personal, como todas las producciones humanas, es el resultado de mundos compartidos donde el sujeto interacciona con otros sujetos en un cierto contexto socio-cultural gracias a una red de significados que hacen posibles las “transacciones” interpersonales. Entre el conjunto de significados que compartimos en nuestras interacciones socio-culturales aparecen las representaciones sociales que por ser mediadores socio culturales se constituyen como conocimientos prácticos. Estos tipos de conocimientos los encontramos en todos los campos de la actividad humana, nos acompañan en nuestras vidas y nos permiten dar respuestas casi automáticamente ante las diferentes situaciones cotidianas. Su eficacia en el uso cotidiano le dan el carácter de tenacidad y resistencia al cambio, funcionando en algunos casos como “obstáculos” para la construcción de nuevos conocimientos. Según S. Moscovici “La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.” (Moscovici, 1979 pp. 17-18)

Para Alberto Rosa (2000) las “representaciones sociales, por una parte convencionalizan los objetos, personas y acontecimientos a los que se refieren, dándoles una forma definida, situándolos en una categoría, estableciéndolo gradualmente como un modelo de cierto tipo, distinto y compartido por cierta gente. Los nuevos elementos con que se entra en contacto se adhieren a este modelo y se

mezclan con él (...) Estas representaciones constituyen para nosotros un tipo de realidad. Pero además, estas representaciones son prescriptivas, se nos imponen con una fuerza irresistible, como consecuencia de la estructura simbólica y social presente antes incluso de que hayamos empezado a pensar”.

La escuela, las prácticas docentes y la educación en general (considerando tanto su dimensión formal como informal) se constituyen y construyen en el seno de las interacciones socio-culturales, al mismo tiempo que influyen en la formación de los sujetos, objetos de sus prácticas.

Teniendo en cuenta la perspectiva de Pierre Bourdieu sobre la conformación de los campos, como sistemas de fuerzas y en donde se establecen mecanismos de poder, analizaremos el campo de la educación. En dicha actividad, las representaciones juegan el rol de sistema de valores, creencias, prácticas, esquemas, hábitos, que posibilita nuestra orientación hacia la comprensión, comunicación, y dominio del contexto donde interactuamos, asegurando el reencuadre de nuestras conductas en el interior de dicho campo.

Estas representaciones cobran características diferentes sean estas, de los alumnos hacia los docentes, de los docentes hacia los alumnos, de los docentes hacia ellos mismos, de los alumnos hacia la institución, de los alumnos hacia los saberes, etc. Este tejido de representaciones que incluyen necesariamente a las expectativas, generan múltiples respuestas que orientan la vida escolar.

Es así que nuestros mundos se van construyendo y reconstruyendo en un proceso dinámico de interacción socio cultural mediada, donde los instrumentos de mediación al mismo tiempo que posibilitan la interacción, nos van constituyendo en nuestras prácticas educativas tanto formales como informales. Nuestra historia personal es el resultado de mundos compartidos y contruidos en y con el medio socio-cultural donde interaccionamos. Las acciones que desarrollamos en y con nuestro contexto socio cultural son acciones mediadas. La familia, la escuela, el lenguaje, los medios de comunicación, las normas, las creencias, nuestras representaciones sociales, etc. se van constituyendo en mediadores que al tiempo que permiten relacionarnos con el medio ambiente, nos van constituyendo

En este sistema de interacción sociocultural, vamos construyendo nuestros conocimientos, nuestra realidad mental, a decir de Jerome Bruner, nuestros mundos

posibles. La construcción del conocimiento es entonces un proceso dinámico, en donde interaccionan tanto lo interpsicológico como lo intrapsicológico. Lo social es producido por el individuo y al mismo tiempo es constitutivo de éste. Pero si el conocimiento cultural es el resultado de una construcción social, esto es porque el sujeto en la constante interacción con las otras personas va tejiendo una red de significados que le permite relacionarse en dicho contexto socio cultural. En este tejido de interacciones y de interrelaciones entre la sociedad y el individuo, este último va formando su estructura cognitiva práctica, la que surge de una continua negociación con el otro. La sola existencia de un otro igual a mí, pero al mismo tiempo distinto, y la necesidad de afectividad para la consecución de los objetivos propuestos, hacen que estos elementos sean significativos, entrando en juego una interacción simbólica, mediada, efectiva o imaginada, y un proceso de construcción del conocimiento, en este sentido entendido como conocimiento práctico. Los sujetos percibimos, sentimos, pensamos y actuamos respondiendo a un sistema que interacciona con otros sistemas donde cognición, afecto y acción no están divorciados, sino que interactúan entre sí construyendo redes simbólicas de significados.

Podemos decir que desde esta perspectiva, en todo momento de nuestras vidas los seres humanos estamos realizando un proceso de aprendizaje. Cuando este aprendizaje se da en un contexto institucional, deja de ser natural, asistemático, para adquirir la singularidad de un proceso intencional. Así como lo hacemos en todos los contextos socio culturales, en la red de significados compartidos y transmitidos por la educación, los seres humanos aprendemos a utilizar ciertos esquemas eficaces que hacen posible nuestra negociación con el mundo que nos rodea.

En todo proceso de aprendizaje hay una construcción de sistemas de significados que se va conformando en la negociación entre los integrantes de dicho proceso. Cuando alguien decide iniciar un proceso de aprendizaje sistemático y se integra a un proyecto institucional, hay un tejido de significados que ira tejiendo y compartiendo con su grupo, al mismo tiempo que el grupo ira construyendo y reconstruyendo su propia red de significados, la que identificara a ese grupo como tal. Para la construcción de esta red simbólica es necesario que tengamos en claro la posición que ocupamos como docentes en ese grupo, en ese campo particular y la función que desempeñamos en el proceso de aprendizaje.

Sabemos que estamos en una época de crisis de paradigmas, nuestras anteriores representaciones ya no nos sirven, no son eficaces para dar respuestas a nuestras interacciones cotidianas. El mundo en su constante cambio ha puesto en crisis un conjunto de representaciones que respondieron a otros escenarios espacio-temporales pero que ya no responden a estos nuevos escenarios. Ello lo vemos en cada uno de los campos, en el político, en lo familiar, y seguramente nadie duda que también está en crisis las representaciones en la educación. Según C. Castoriadis, en una época de crisis representacional la única forma de poder reconstruir un sentido es hacerlo a través de una revisión histórica de paradigmas y representaciones que se han ido construyendo hasta ese momento. Para este autor no es posible construir identidad sin la historicidad. Por ello, si es necesario construir nuevas representaciones del mundo, hay que hacer revisiones profundas en las representaciones que tenemos en los diferentes campos en donde interaccionamos.

Podemos tener claro el significado de modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje, pero ello no significa que en la acción estemos llevando a cabo tal perspectiva pedagógica. Luego de la experiencia realizada en la formación docente creemos que luego de una reflexión y análisis sobre nuestras prácticas y representaciones sociales como docentes, luego de una toma de conciencia, es necesario una toma de decisión, la que queda manifiesta en nuevas acciones. Este proceso nos demanda ante todo una toma de conciencia sobre nuestra posición en el campo educativo, indagar en aquellos elementos constitutivos de nuestras prácticas, un conocer en profundidad nuestra tarea profesional para entonces ponernos a pensar estrategias y crear instrumentos que permitan un mejor aprendizaje en nuestros alumnos, tomando en cuenta sus mundos previos, sus representaciones sociales, la realidad histórica del contexto socio-cultural donde se enmarca el proceso de aprendizaje.

### **Bibliografía**

- Baquero, R. (1996) *Vygotsky y el aprendizaje escolar*, Bs.As.:Aique. Caps.2, 5
- Bassis, Odette: (1998) *Se construire dans le savoir*.Paris. ESF.
- Benedict, R. (1971) *El hombre y la cultura*. Buenos Aires. Biblioteca Fundamental del hombre Moderno. Centro Editor de America Latina.

- Berger, P y Luckman, Th. (1968) “ *La construcción social de la realidad*” Buenos Aires. Amorrortu Editores
- Bernstein, B. (1977) *Class, Codes and Control*. London, Ed. Routledge & Kegan Pual.
- Berthelot, JM.: (1993), *Ecole, orientation, société* , Paris. PUF
- Boudon, R. (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, París, Ed. A. Colin.
- Bourdieu, P. (1990): *Algunas Propiedades de los campos*, en Sociología y Cultura. Grijalbo, México.
- Bourdieu, P. (1990): *Objetivar al sujeto objetivante*, en Cosas Dichas, Grijalbo, Buenos Aires
- Bourdieu, P. (1997): *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Bourdieu, P. et Passeron: (1964) *Les héritiers*, Minuit, Paris
- Bourdieu, P: *Raisons pratiques: Sur la théorie de l'action* , Seuil, Paris
- Bruner, J. (1991) *Realidades mentales y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- Carretero, M.(1997) *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires. Aique.
- Carretero, M & Castorina, J. & Baquero, R. (1998). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychologie : A Once and Future Discipline*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Charlot, Bernard (1999) *Le rapport au savoir* . Paris. Anthropos.
- Doise et Mugny. (1997) *Psychologie sociale et développement cognitif* . Paris. AC
- Dor Joël (2000) *Introducción a la lectura de Lacan. El inconsciente estructurado como lenguaje*. Barcelona. Gedisa.
- Dubet, F. Y Martuccelli, D. (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Ed. Losada, Biblioteca de Pedagogía, Buenos Aires.
- Durkheim, E. (1992): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas* (l'evolution pedagogique en France), La Piqueta, Madrid.

- Farr, R.M. (1996). *The Roots of Modern Social Psychology*. Oxford: Basil Blackweell.
- Foucault, M (2002): *Vigilar y Castigar*, Ed. Siglo XXI, Argentina.
- Giddens, A (1984) "*La constitución de la sociedad*", Buenos Aires Amorrortu Editores.
- Lave, Jean. (2001) "*La práctica del aprendizaje*" en Chaiklin, S. y Lave, J. (comps) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Bs. As.: Amorrortu
- Larrosa, J. : (1995) *Las paradojas de la autoconciencia en Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona. Ed. Alertes.
- Luria, A.R. (1976/1987) *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Monteil.J.-M.: (1989) *Eduquer et Former, perspectives psycho-sociales* , PUG, Grenoble
- Moscovici, S. Dir. (1994) *Psychologie sociale* . Paris, Nathan.
- Narodowski, M. (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Bs. As: Aique.
- Nasch, R. (1987) *Expectativas de los alumnos respecto de sus profesores en Stubbs y Delamond, eds., Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, Oikos.
- Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Ed. Morata, S.A. Cap. VII.
- Perrenoud, Ph. (1994) Texto provisorio de una intervencion en el simposio « Formation des enseignants » en el marco de los encuentros internacionales del « Reseau Education Formation » (REF)
- Perrenoud, Ph. (1996) *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris, Ed. ESF
- Piaget, J.: (1974): *Réussir et Comprendre* . Paris: PUE
- Piaget, J.: (1964) : *Six Etudes de Psychologie* , Genève, Gonthier
- Piaget, J. Inhelder, B. (1966) *Psychologie de l'enfant* . Paris : PUF
- Pievi, N. & Echaverry Merino, E. (2003) *Las representaciones sociales y su influencia en los procesos educativos*. Bs. As. Ed. P&E
- Puigrós, A. (1990): *Historia de la educación Argentina*, Ed. Galerna, Buenos Aires.

- Rist, R. C. *Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones a la teoría del etiquetado*. Enguita.
- Riviere, A. (1984) *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Visor.
- Rodríguez Moneo, M.(1999) *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Bs.As. Aique
- Rosa, A., Bellelli, G. Y Bakhust, D (2000) *Memoria Colectiva e Identidad Nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rosa, A., J. A. Huertas Y F. Blanco: (1993) *Psicología de la Ceguera y Psicología General*, en A.Rosa y E. Ochaita (eds). *Psicología de la ceguera*, Madrid, Alianza.
- Tenti Fanfani, E. (1984) *La interacción maestro-alumno, discusión sociológica*. Revista Mexicana de Sociología, Año XLVI, N° 1.
- Tenti Fanfani, E. (1999) *Pedagogía y cotidianeidad. Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Vygotsky, Lev. (1986) *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade
- Vygotsky, Lev. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Mexico: Grijalbo
- Wertsch, J. (1998). *Un enfoque socio-cultural de la acción mental* en Carretero, M. (comp.) *Desarrollo y aprendizaje*, Buenos Aires: Aique.