



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**ESTUDIOS DE REPRESENTACIONES SOCIALES: APORTACIONES A LA
CONSTRUCCION DE CONOCIMIENTO EN EL AULA**

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

MODALIDAD: TEXTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

P R E S E N T A:

LUCERO YESENIA BRAVO GARCÍA

ASESOR:

DR. JORGE MENDOZA GARCÍA

CIUDAD DE MÉXICO, JULIO 2024



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Ciudad de México, 14 de febrero, 2024

DESIGNACIÓN DE JURADO

La coordinación del Área Académica 3 tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación, ha sido asignado miembro del jurado del Examen Profesional de:

BRAVO GARCIA LUCERO YESENIA

Generación: **2017-2021**

Pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**:

"ESTUDIOS DE REPRESENTACIONES SOCIALES: APORTACIONES A LA CONSTRUCCION DE CONOCIMIENTO EN EL AULA"

Inscrita en la Modalidad: **Textos Teórico-Methodológicos**

para obtener el Título de: **Licenciatura en Psicología Educativa**

Reciba usted un ejemplar de la **TESIS** para su revisión y en su caso, aprobación (al considerar un plazo no mayor de veinte días hábiles), para entregar a la Comisión de Titulación la carta-revisión adjunta.

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	GERARDO ORTIZ MONCADA
SECRETARIO	AMÍLCAR CARPIO PÉREZ
VOCAL	JORGE MENDOZA GARCÍA
SUPLENTE	ALFONSO DÍAZ TOVAR

ASESOR: **JORGE MENDOZA GARCÍA**

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

GERARDO ORTIZ MONCADA
COORDINADOR DEL ÁREA ACADÉMICA 3,
APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN
CIENCIAS, HUMANIDADES Y ARTE

A LUCIA

AGRADECIMIENTOS

A mi mamá:

Sin duda esto se logró por tu esfuerzo, por levantarte todos los días a las 5:00 de la mañana, por los desayunos preparados, por el acompañamiento al transporte, por todas las noches de desvelo para brindarme tu apoyo con alguna u otra tarea, por todas las charlas y debates alrededor de ser seres sociales o individuales, solo puedo decir GRACIAS, gracias por ser mi apoyo, por ser mi cómplice, mi compañera, y creo totalmente que mi mayor acierto en la vida fue elegirte como mi MAMÁ.

A mi abuelita:

Abuelita, las palabras y agradecimientos que tengo para ti son infinitos, incluso serian más páginas que las del presente trabajo. Eres el pilar que me sostuvo durante estos 25 años, tu amor incondicional, tus cuidados, tus abrazos, pero sobre todo tus regaños dieron como resultado la persona que soy ahora, eres la maestra que guío mi vida hasta este momento, momento en donde puedo decir LO LOGRAMOS, LO LOGRASTE. Con todo el amor que te tengo te dedico este trabajo, el cual representa el cierre de muchos años de esfuerzo, años en los que me llevaste a la escuela, me peinabas, me encaminabas, años en donde fuiste mi compañera de tareas, sin ti jamás hubiera logrado terminar aquellos dibujos con bolitas de papel y colita de ratón. GRACIAS infinitas por tu amor incondicional y dedicación para construir la gran mujer que soy.

A mis tíos:

Gracias a cada uno por ser el pilar que sostenía a la pequeña familia que somos mi mamá y yo, gracias por siempre estar presentes, aunque parece broma es cierto que cada uno ha sido mi maestro, TIA FLOR gracias por todas las pláticas, los abrazos, los conciertos y momentos en los que me has enseñado que puedo llegar tan lejos como lo crea. TIA NANCY gracias por ser tan consentidora y a la vez tan exigente porque, aunque muchas veces podemos no estar de acuerdo me hacer saber el amor inmenso que me tienes. TOCARA gracias por las cervezas invitadas, por las partidas de Mario Bros las cuales me enseñaron que por más que me caiga siempre debo volverme a levantar. GRACIAS por ser mi ejemplo de personas exitosas, trabajadoras y persistentes, soy el resultado del amor que me han dado.

A mi abuelito:

Gracias por el amor que me has brindado, pero, sobre todo, gracias por el apoyo que nos has brindado a mi mamá y a mí, a tu manera has mostrado preocupación e interés por las actividades que realizo y aun cuando nuestras conversaciones no son las más largas estaré eternamente agradecida por no habernos dejado solas.

Al profe Jorge:

Profesor, sin duda cada clase, discurso, charla fue formando la visión que quería y que hoy tengo de la educación, el aprendizaje y la enseñanza, solamente tengo palabras de agradecimiento para ti, por impulsarme, por inspirarme, por aquellas videollamadas en la madrugada en donde siempre nos permitías ver lo brillantes que somos, estoy en deuda contigo, la cual iremos saldando con un par de cervezas y con charlas interminables que nos permitan seguir construyendo conocimiento.

Resumen

Las Representaciones Sociales (RS) surgen de acontecimientos pasados que van configurando la forma de acción de un grupo de personas en relación a un objeto, delineando así el pensamiento y la acción social. Se considera que las RS son herencia de grupos anteriores y guían la forma en que las personas interactúan en la vida diaria. Algunos exponentes que suman a la Teoría de Representaciones Sociales (TRS), Wundt con la instauración de un laboratorio experimental en el cual se pudiera observar los mecanismos que para él tenían una influencia colectiva, el lenguaje y los gestos, George H. Mead para quien es en la interacción social donde emana lo simbólico y los significados que se otorga a la realidad para comenzar a ser percibida por las personas y por último y más importante Durkheim, quien estableció la conformación de las representaciones colectivas. Es a partir de estos exponentes, específicamente retomando el trabajo de Durkheim, Serge Moscovici propone la transformación de las Representaciones Colectivas a Representaciones Sociales, adaptándolas a la sociedad moderna que se encuentra en constante cambio y que a diferencia de las representaciones colectivas estas no son impuestas, son construidas en la interacción y en las conversaciones.

Las RS al ser configuradas en el marco social y tener un carácter intra e interpsicológico se organizan en un marco figurativo, emergiendo a través de dos sistemas, la objetivación y el anclaje, con una estructura central y periférica. Las RS son fundamentales en la construcción social de la realidad y son objeto de diferentes métodos de investigación como guía para comprender la subjetividad individual y social.

En lo que atañe a este trabajo, en el enfoque de la construcción social del conocimiento, se destaca el conocimiento de sentido común, formado por creencias y conocimientos compartidos sobre objetos sociales. La TRS explica la formación de este conocimiento, y aun cuando se suele pensar que el conocimiento de sentido común se opone al científico, Moscovici establece una relación entre ambos. En las sociedades modernas el conocimiento de sentido común incorpora conceptos científicos para interpretar la realidad cotidiana, como el TDAH, la depresión, la ansiedad, etc. En educación, la TRS aporta elementos relevantes a nivel macro y micro, como la construcción del conocimiento escolar y social, el proceso de conformación de saberes científicos y la influencia en el destino educativo de los estudiantes, partiendo de las representaciones sociales de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes.

ÍNDICE

Resumen	5
Introducción	8
Pregunta de Investigación	11
Objetivo General	11
Objetivos Específicos	11
Capítulo 1. Representaciones Sociales	12
1.1 La realidad como construcción social	12
1.2 Antecedentes de las Representaciones Sociales	13
1.2.1 De la representación colectiva a la representación social	16
1.3 Aproximación al concepto de Representaciones Sociales	17
1.3.1 ¿Por qué las representaciones son sociales?	22
1.4 Configuración de las Representaciones Sociales	23
1.4.1 Objetivación de las Representaciones Sociales	24
1.4.2 Anclaje de las Representaciones Sociales	26
1.5 Estructura interna de la Representación Social: esquema figurativo	29
1.5.1 Esquema Figurativo	30
1.5.2 Núcleo Central	31
1.5.3 Periferia	33
1.6 Función de la Representación Social	34
1.6.1 Representación Social: guía para la acción	37
1.7 Metodología de la investigación de las Representaciones Sociales	37
1.7.1 Diferentes métodos de investigación	38
Capítulo 2. Vida cotidiana, discurso y sentido común	41
2.1 La vida cotidiana y su discurso	41
2.1.2 Lenguaje metafórico	44
2.2 Sentido Común	46
2.2.1 Del conocimiento científico al Sentido Común	50
Capítulo 3. Representaciones Sociales en la construcción del conocimiento en el aula	56
3.1 Construcción social del conocimiento	56
3.2 Representaciones Sociales: su función en la construcción del conocimiento y en las practicas educativas	60
3.2.1 Representaciones sociales de la inteligencia	61
3.2.2 Representaciones Sociales en las practicas educativas	64

3.3 Representaciones Sociales: interrelación social-mental	70
Capítulo 4. A manera de conclusión.	77
4.1 Representación social: otra mirada dentro de la psicología educativa	77
Anexo	81

Introducción

Esta tesis surge ante la necesidad de explicar la conexión entre el marco social (público) y el individual (privado) que conlleva a la construcción del conocimiento en y entre las personas, lo que a su vez permite dar cuenta de la realidad cotidiana constituida por grupos sociales.

La psicología educativa como profesionalización proporciona la revisión de las diferentes teorías del aprendizaje que han permeado sobre las prácticas educativas, puesto que, comprenden los procesos que llevan a cabo profesores y alumnos para la adquisición de conocimiento de estos últimos, estas propuestas teóricas se revisan desde dos perspectivas, la psicología individual y la psicología social. Sin embargo, es la mirada de lo individual la que ha predominado sobre la noción de adquisición de aprendizaje, el alumno es considerado receptor activo, responsable de su propia construcción de conocimiento, de la realización de tareas exitosas y de la aplicación adecuada o inadecuada de procedimientos en tareas específicas, por otra parte, al docente se le asigna un rol de mediador entre el contenido y el alumno. Desde esta mirada predominante, se da cuenta, del aprendizaje más como un resultado individual, que surge en el interior de la “cabeza”, es decir, se posiciona al individuo al centro de los estudios de los procesos psicológicos en las prácticas educativas.

Argumentar sobre la conexión existente entre lo social y lo individual proporciona a la psicología educativa un panorama amplio que lleve a rebasar la fragmentación entre disciplinas y métodos de investigación, puesto que hasta la actualidad hablar acerca de la construcción de conocimiento, enseñanza y aprendizaje ha resultado complejo debido a las múltiples teorías del aprendizaje que han surgido en el tiempo y que han tratado de dar explicación a la forma en cómo se aprende, sin embargo, la dificultad y diferencias aumentan al momento de llevarlo al plano psicológico, esto debido al encuentro polémico entre lo individual y lo social, ante el querer determinar el grado de participación que tiene lo social y lo individual dentro de la construcción de conocimiento.

A partir de esto, emerge la necesidad de hacer una revisión teórica de los fenómenos educativos desde otra mirada, la psicosocial, específicamente desde el modelo de representaciones sociales, considerando que las prácticas educativas no son meramente individuales, sino que están mediadas por el pensamiento compartido, por las representaciones que son elaboradas y transmitidas mediante la interacción y comunicación social.

En este sentido, el modelo de Representaciones Sociales expuesto por Serge Moscovici aportará un referente teórico que constituye de alguna manera la correlación existente entre lo social y lo individual en la construcción y entendimiento de la realidad. En sus planteamientos entrelaza lo que sucede en el plano social y llevándolo al plano individual y viceversa, así emerge la explicación sobre la conformación de representaciones.

Dentro de las funciones de las Representaciones Sociales está dar explicación acerca de la realidad que rodea a los grupos sociales y a su vez, conducir sus formas de acción. Es así que, dentro del campo de enseñanza-aprendizaje específicamente en el aula resultaría de gran relevancia poner atención en la conformación y modificación de representaciones que se ponen en juego a partir de las interacciones sociales y prácticas educativas, para así comprender el proceso de construcción de conocimiento de los estudiantes.

A manera de estudio, se pretende realizar una reconstrucción teórica que ofrezca una visión acerca de cómo se ha ido configurando la teoría de Representaciones Sociales, el papel que juega el conocimiento de sentido común, la relación entre lo individual y lo social, y las aportaciones que los estudios sobre Representaciones Sociales ofrecen a la noción de construcción de conocimiento en el aula.

Así que, este trabajo está constituido a partir de 4 capítulos:

El primer capítulo recupera la noción de las representaciones sociales (RS) desde sus antecedentes, su transición de ser colectivas a sociales y una aproximación a su conceptualización, además de argumentar su atribución al plano social, siendo este el marco donde se configuran las RS a partir de dos procesos, la objetivación y el anclaje que configuran un esquema figurativo compuesto por un núcleo y una periferia, en este sentido la función principal de las RS es guiar la forma de acciones de las personas en la vida cotidiana.

Siendo la vida cotidiana el marco donde se configuran las RS, en el capítulo 2 se hace un acercamiento a los estudios sobre los discursos de sentido común que son el medio de construcción de RS mismas que son la herramienta principal para la transición entre el conocimiento científico y el de sentido común y viceversa.

El capítulo 3 parte de la función que tienen las RS en la construcción de conocimiento en el aula a partir de las herramientas verbales que ahí se mueven (discursos, conversaciones, debates, etc.) y como benefician u obstaculizan el desempeño académico.

Para concluir los argumentos presentados en este trabajo, se concretan los aportes que tiene la TRS a la psicología educativa, dejando en claro que este trabajo no pretende imponer sino únicamente generar una propuesta que amplie la perspectiva multidisciplinar y que haga uso de elementos inter e intrapsicológicos.

A manera de ejemplificar y hacer comprensible el concepto de RS se añadió un anexo donde se explica brevemente la constitución de la representación alrededor de la pandemia que se vivió en 2019 a causa del virus SARS-COV2.

El objetivo de este trabajo, es recuperar los estudios de viejos autores a manera de repensar las aulas como espacios donde se mueven aquellas representaciones que se conforman en sociedad, en espacios de vida cotidiana y que tienen un gran peso a la hora de integrar aquel conocimiento que formula la ciencia, es entonces a partir de la argumentación teórica basada en los estudios que se han realizado sobre las Representaciones Sociales desde Serge Moscovici hasta estudios más actuales, que se pretende derivar una propuesta hacia la psicología educativa de hacer visible desde los planes de estudio, hasta las planeaciones y prácticas educativas dentro del aula, la relevancia de la vida en sociedad, de la vida cotidiana, y la recuperación del sentido común.

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las aportaciones que tiene el estudio de las representaciones sociales hacia la noción de construcción de conocimiento en el aula?

Objetivo General

Explicar las aportaciones que tiene el modelo de representaciones sociales como herramienta de análisis para el estudio sobre la construcción de conocimiento en el aula.

Objetivos Específicos

- Seleccionar una serie de autores de literatura sobre estudios de R.S que aporten a la noción de construcción de conocimiento en el aula.
- Analizar las aportaciones de las Representaciones Sociales en el estudio de procesos de construcción de conocimiento dentro del aula
- Derivar una propuesta en el campo educativo desde las RS.

Capítulo 1. Representaciones Sociales

Existen acontecimientos que han sido parte del pasado de la sociedad y que configuran las mentalidades y la memoria colectiva de los grupos, estos a su vez van a representar aquellos sucesos del pasado en los que no estuvieron presentes y por lo tanto no experimentaron, pero han sido herencia de grupos antecesores, es así que emergen las Representaciones Sociales (más adelante RS), las cuales delinearán el pensamiento social y la forma de actuar grupal e individualmente. En otras palabras, “la Teoría de las Representaciones Sociales, puede resultar oportuna en el camino de hacer inteligible la subjetividad individual y social” (Perera, 2003, p.1).

En este capítulo se alude a otra perspectiva de la realidad como es una construcción social cotidiana, por lo tanto, es necesario retroceder a los antecedentes de las RS que han sido la base de las investigaciones actuales, partiendo principalmente del trabajo de Durkheim donde se expone la transición de las representaciones colectivas (más adelante RC) a las RS, posteriormente, debido a la complejidad que implica hablar de los fenómenos sociales y por tanto de las representaciones se plantea una aproximación al concepto de RS, además, de las características que las hacen un fenómeno social, y su configuración a partir de los sistemas de objetivación y anclaje, sistemas que llevan a las RS del plano social al cognitivo estableciendo su estructura a partir de un esquema figurativo con un núcleo central y una periferia. Las RS cumplen una función en la construcción social de la realidad puesto que son la guía conforme la cual las personas actúan y se relacionan en la vida cotidiana, las relaciones puestas de manifiesto en la cotidianeidad son un material de gran utilidad para los distintos métodos de investigación sobre RS que se expondrán en este capítulo.

1.1 La realidad como construcción social

Los estudios acerca de la configuración social de la realidad, están basados en dos tipos de procesos, los procesos cognitivos, simbólicos e ideológicos (determinantes simbólicos) y las conductas, prácticas e inserciones sociales (determinantes socio-estructurales), ambos van a formar parte de la configuración de la realidad, no obstante, surge una problemática derivada del interés o enfoque de análisis de uno u otro de los determinantes (simbólico, socio-estructural), desestimando la posibilidad de interrelación entre ambos aspectos, esto debido probablemente a la dificultad que implica. En este sentido, el concepto de RS busca dar explicación a la articulación entre ambos

determinantes, teniendo en cuenta que en la realidad social las inserciones sociales mediadas por elementos simbólicos van a contribuir directamente a la configuración de procesos cognitivos e ideológicos, estos a su vez, van a dirigir y orientar las conductas y prácticas de las personas.

1.2 Antecedentes de las Representaciones Sociales

Hablar sobre RS es hablar de polémica y debates, esto originado por el carácter sociológico y psicológico, individual y social del que parte, lo mencionaremos más adelante. En este apartado nos remontamos a los antecedentes teóricos para tener un panorama acerca de cómo se ha ido configurado el concepto de las RS.

Serge Moscovici artífice del estudio sobre RS, presentó sus estudios sobre este modelo en su tesis de doctorado titulada “La Psychoanalyse, son image et son public”. Sin embargo, existen algunas propuestas que antecedieron a la de Moscovici y de las que retomó nociones para desarrollar la idea de Representaciones Sociales. La propuesta de Wilhelm Wundt, George H. Mead y principalmente Emile Durkheim con el concepto de representaciones colectivas, fueron algunas de las raíces teóricas que influyeron en el trabajo de Moscovici.

Y como menciona Perera (2003):

Todos tienen en común el tratar de explicar el comportamiento, no mediante mecanismos de respuesta individual sino por creencias de origen social y compartidas por los grupos; estableciendo relaciones de interacción e interdependencia entre la estructura sociocultural y los aspectos mentales. (p.1)

Los estudios de Moscovici sobre las RS se introdujeron al ámbito de las ciencias sociales, específicamente en la psicología social, y como su línea de estudio lo indica, este modelo fue orientado hacia lo social, alejándose y contraponiéndose al psicologismo y discurso individualista que dominaba en ese momento. “La propuesta de Moscovici resumía años de estudios teóricos y empíricos, tras los cuales funcionaba un propósito básico: redefinir los problemas y conceptos de la psicología social” (Perera, 2003, p.2).

El modelo de RS para adquirir un lugar dentro de las ciencias sociales tuvo que enfrentar un caminar polémico, que como se mencionó anteriormente conllevaban un carácter sociológico y

psicológico, se contraponían a los estudios dominantes de índole individualista donde lo grupal no tenía lugar, se consideraba que sus fundamentos eran especulativos y sus nociones se alejaron de la influencia que estaba teniendo el conductismo. Al remontarnos a los antecedentes de las representaciones sociales, hay que mencionar principalmente a 3 autores, Wilhelm Wundt, George H. Mead y Emile Durkheim.

Comencemos con la aportación de Wundt de quien instauró un laboratorio experimental en 1879 en Leipzig.

El enfoque en la psicología desde la cátedra filosófica que se conocía e impartía en dicha época partía únicamente de inferencias y especulaciones, es ante esta problemática que Wundt instaura un laboratorio donde se pudieran abordar temas de psicología, pero a través de la experimentación. Sin embargo, estudiantes que recurrieron al laboratorio de Wundt, que en su mayoría eran norteamericanos, deslumbrados por la psicología experimental llevan al auge a la psicología de tipo individual, no obstante, la idea de Wundt radicaba desde otra perspectiva, la psicología social.

La ciencia de laboratorio de Wundt tenía como idea metodológica central la experiencia de la persona que brindaba el reporte introspectivo, siendo necesario acudir a otras formas que dieran cuenta de fenómenos más complejos en donde el individuo no podía ser fiel testigo por su implicación en el proceso (Mora, 2002).

El interés de Wundt de estudiar aquellos mecanismos que evolucionan la mente del ser humano, lo llevó al análisis de la importancia del lenguaje y los gestos, mecanismos que para él tienen una influencia colectiva.

Con la instauración del primer laboratorio y sus estudios orientados a una psicología colectiva, Wundt incide en las aportaciones de George H. Mead, Émile Durkheim y otros pensadores que no serán mencionados en este trabajo, puesto que, no se revisan para la reconstrucción de la teoría abordada.

Retomando los estudios de Wundt, George H. Mead hace su aportación con el interaccionismo simbólico, trabajo teórico que pone sobre la mesa el análisis de lo colectivo y el signo, relación que establece el concepto de intersubjetividad.

Mead expone que es en la interacción donde emana lo simbólico y los significados, no está al interior de las personas, tampoco al exterior, es en el acto social. En consecuencia, Mead enfatiza dos características de esta interacción: a) quien se comunica puede comunicarse consigo mismo y b) esta comunicación crea la realidad (Mora, 2002). Con esto, Mead refiere que en la comunicación las personas van interiorizando aquello que comunican y escuchan, causando un impacto interior entre los interlocutores, en consecuencia, la intersubjetividad no es únicamente de persona a persona, también lo es en la conversación interior (pensamiento). La segunda característica está orientada a la designación de los símbolos y sus significados, a partir, de la comunicación, la realidad existe naturalmente, es en el plano social que se otorga significado y comienza a ser percibida por las personas.

Por último, el trabajo teórico que tuvo influencia directa en la propuesta de Moscovici fue el realizado por Émile Durkheim, que establece una diferenciación entre lo colectivo y lo individual a nivel de representaciones, es decir, las representaciones no se pueden reducir al plano individual puesto que son creadas dentro de un marco colectivo. Es a partir de los fundamentos de las representaciones colectivas del sociólogo Durkheim que Serge Moscovici comienza a hacer sus planteamientos sobre las RS con la intención de replantear y adaptar aquellos fenómenos estáticos, otorgándole el dinamismo que caracteriza a la modernidad.

Cabe considerar, que, aunque Moscovici haya incluido el “psicoanálisis” en el título de su tesis, este no consiste en la idea central de su texto, únicamente utilizó esta corriente teórica como objeto a manera de representar los mecanismos de conformación de las representaciones sociales. En el diálogo entre Marková y Moscovici (2003) Moscovici menciona, que su investigación se origina a partir, del interés de restituir el pensamiento corriente o de sentido común, teniendo en cuenta que era relegado e incorrecto debido al auge del que gozaba el conocimiento científico. Por tal razón, Moscovici orientó sus investigaciones en las representaciones sociales eligiendo como objeto ilustrativo el psicoanálisis, en tanto que coexistía a su vez el marxismo, tratarlo a partir de las representaciones sociales implicaría una importante carga política. En efecto, su trabajo presentó dificultades para posicionarse en el campo de las ciencias sociales debido al individualismo dominante y en especial al conductismo, sin embargo, la teoría de RS logró tener prestigio dentro de la psicología social.

Por último, además de las raíces mencionadas, trabajos de autores como Lévy-Brühl, Piaget, Vygotsky y demás, han tenido correspondencias al concepto de representación social, y conceptos estudiados dentro de la psicología social como las actitudes, la ideología, la cognición social, tienen similitud correlacional con las RS.

1.2.1 De la representación colectiva a la representación social

Las RC trabajo de Émile Durkheim, fue la base para que la propuesta de Moscovici se desarrollara, haciendo una modificación de lo “colectivo” a lo “social” diferencia que es necesario aclarar para tener un panorama contextual tanto de las aportaciones de Durkheim como las de Moscovici, una explicación de la transición de las representaciones colectivas a las RS.

En efecto, la obra de Durkheim hacía una separación entre representaciones colectivas e individuales, sin caer en el escepticismo de lo individual, el sociólogo pretendía estudiar los fenómenos sociales al igual que Wundt, remarcando que ambos tenían intereses distintos. El estudio de las representaciones colectivas estaba enmarcado dentro de la sociología, así como los aspectos individuales a la psicología, con Moscovici era momento de encontrarle lugar a los estudios sobre representaciones sociales y fue en la psicología social donde lo encontró y aunque habían pasado de ser “colectivas” a “sociales”, Moscovici seguía remarcando la diferencia entre lo social e individual, no con la intención de desestimar alguna, sino con el fin de ir interrelacionando ambas.

La razón de las investigaciones de Durkheim y que consolidó con las representaciones colectivas, fue el cambio social a partir de la cohesión y de los propios hechos sociales, fenómenos que están inscritos en el marco de la sociedad y por tanto son estudios dirigidos por las ciencias sociales, en este caso por la sociología, razón que lo llevó a separar las RC de las individuales, estas últimas estudiadas por la psicología. Al ser los propios hechos sociales los que coadyuvan el cambio social, las representaciones colectivas se sitúan en un estado estático, inamovible, que solo con el pasar del tiempo se modifican, estas han sido conferidas a sociedades estables, es decir, no hay un factor constante de cambio, asimismo “para Durkheim, las representaciones colectivas se imponen a las personas con una fuerza verdaderamente constrictiva, ya que parecen poseer, ante sus ojos, la misma objetividad que las cosas naturales” (Ibáñez, 1988, p.30).

Ahora bien, Serge Moscovici recuperó el concepto perdido de representaciones colectivas haciendo adaptaciones acordes al tiempo y espacio sin perder el elemento principal que es la conformación y modificación de la realidad y su efecto en la mente de los individuos. Esta adaptación que ahora llevaba por título “representaciones sociales” dejó de lado la dicotomía entre lo social y lo individual, por el contrario, Moscovici quiso conciliar ambas perspectivas, asimismo, integró elementos conceptuales ya estudiados por la psicología social como actitudes, ideología, interaccionismo simbólico, conversaciones, etc. Además, las RS al contrario de las colectivas son construidas en la interacción y en las conversaciones no impuestas como lo planteaba Durkheim, en consecuencia, se forman a partir del conocimiento de sentido común, concepto que de igual forma Moscovici quería recuperar con el fin de dar explicación a la transformación que sufre el conocimiento científico de modo que pueda ser entendido y comunicable entre las personas en la vida cotidiana. Su formación mediante la interacción hace de las representaciones, dinámicas, fluidas y de movilidad constante. Por último, a diferencia de las representaciones colectivas que tienen su lugar en la sociología, el carácter interrelacional del individuo y la sociedad las sitúa entre la psicología y la sociología, por tanto, su estudio está dirigido por la psicología social además de otras disciplinas como la historia y la antropología, específicamente en el estudio de las mentalidades.

En cuanto a este análisis, la intención de marcar las diferencias entre conceptos parte únicamente de hacer un recorrido de transformación de un concepto acuñado en la premodernidad (representaciones colectivas) y su recuperación adaptada a la época moderna (representaciones sociales). “En la mayor parte de las sociedades modernas, en cambio, las representaciones son más dinámicas, cambian todo el tiempo y no están tan compartidas. Por lo tanto, es más adecuado llamarlas sociales y no colectivas” (Farr, 2003, p. 153).

1.3 Aproximación al concepto de Representaciones Sociales

En este apartado se hace referencia a una aproximación al concepto de Representaciones Sociales, puesto que encontrarlas dentro de la vida cotidiana podría parecer fácil, sin embargo, captar el concepto no es tan sencillo, así mismo, podría inferirse que enmarcar en una definición a las RS podría delimitar su alcance, es por esto que, al presentar simplemente aproximaciones sucesivas

apoya la intención que Moscovici tenía al querer que sus estudios tuvieran un alcance conceptual amplio.

La propuesta tradicional que hace la psicología realza el estudio del individuo y los procesos “mentales”, de manera similar se podría pensar que los investigadores de fenómenos sociales, en este caso la psicología social, ponen énfasis o reducen su enfoque únicamente a lo social minimizando los procesos psicofisiológicos de las personas. A este respecto, Moscovici en su propuesta de RS busca recuperar la importancia de ambos procesos (sociales e individuales) y argüir acerca de la interdependencia existente entre estos. Aunque el concepto de representaciones sociales tenga características similares a otros conceptos, este presenta una forma específica de construcción social del conocimiento, de tal modo que actúan como explicaciones y componentes de la realidad social, análogamente como actúan las teorías científicas en relación con la existencia y explicación del objeto de estudio.

Las RS son estructuras conformadas por un cúmulo de información organizada que emanan de los grupos, en un siguiente apartado hablaremos detalladamente de la información estructural. Lo que nos atañe ahora, es que, sin duda las representaciones sociales son un producto de significaciones simbólicas de la realidad social, por tanto, van a presentar particularidades de la misma sociedad que las conforma.

En tanto que, las investigaciones sobre RS van a hacer énfasis en los contenidos representacionales de un objeto, lo cual a su vez va a proyectar las características de los grupos que las constituyen. Por otra parte, es claro que las representaciones sociales no aparecen ya disponibles dentro de los grupos, sino que estos efectúan una elaboración y reelaboración continua de las representaciones mediante la interacción, el discurso, las conversaciones, etc. En consecuencia, las representaciones sociales son esencialmente procesos.

La representación social es, a la vez, pensamiento constituido y pensamiento constituyente. En tanto que pensamiento constituido, las representaciones sociales se transforman efectivamente en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta, por ejemplo, la realidad. (...) En tanto que pensamiento constituyente, las representaciones sociales no solo reflejan la realidad, sino que intervienen en su elaboración (Ibáñez, 1988, p.36).

La facilidad o complejidad de la comprensión acerca de las RS dentro de la vida cotidiana, se debe a su carácter de entrelazar conceptos sociológicos y psicológicos tratando de eliminar los límites entre lo individual y lo social. “La representación social (...) también constituye la designación de fenómenos múltiples que se observan y estudian a variados niveles de complejidad, individuales y colectivos, psicológicos y sociales” (Jodelet, 1986, p.469).

La propuesta de Moscovici, se ha enfrentado a una serie de desafíos y críticas, principalmente por la separación inexistente que plantea entre lo externo-interno, estímulo-respuesta y sujeto-objeto, esto es, el sujeto está íntimamente relacionado con el objeto, por lo tanto, el estímulo y la respuesta se da conjuntamente.

La amplitud e imprecisión que rodea al concepto de RS parte de la correspondencia entre lo social y lo psicológico, y sus afinidades conceptuales con otras disciplinas. “Esto es, para formular una definición de representación social es preciso considerar, por lo menos, elementos mentales, afectivos y sociales, como el lenguaje y la comunicación, es decir, procesos psíquicos y sociales (Castorina y Kaplan, 2003, p.10). Dentro de este marco, otra de las causas de conflicto, es acerca, de la racionalización, abstracción y sentido a los conceptos estudiados que una teoría otorga (desde una mirada científica), por tanto, parece un “desatino” poner al mismo nivel del conocimiento científico (fiable), el conocimiento cotidiano (subjetivo). “La razón por la que se considera imposible tratar con ellas desde la misma perspectiva, es que la racionalidad-la posibilidad de hacer una elección estudiada y calculada-se puede atribuir al individuo, y de ninguna forma a la colectividad” (Wagner, Hayes, y Flores, 2011, p.17).

La psicología tradicional ha puesto la cognición y los procesos psicológicos al interior del individuo, separándolo de la sociedad, la cultura y las relaciones interpersonales en las que está inmerso en la vida cotidiana. La perspectiva de corte sociopsicológico asiente que la cognición (pensamiento, memoria, razonamiento) no es un resultado individual, considera que las personas proyectan de manera individual y subjetiva sus experiencias sin prescindir que estas han sido elaboradas dentro de un sistema de conocimiento más amplio (cultural). La RS actúa como modelo explicativo del estatus de transversalidad entre procesos psicológicos y sociales, la base es la relación entre el sujeto y el objeto, relación que a su vez es mediada por las representaciones que el grupo de pertenencia ha elaborado mediante actos como la interacción y comunicación cotidiana.

La RS se forma a partir de la acumulación de información que el sujeto observa y que a su vez se alimenta de las observaciones y discursos de personas (científicos, antropólogos, investigadores, etc.) cuyo interés sobre algún objeto lo han llevado a investigar y publicar la información obtenida a través de artículos, noticias, teorías, comerciales, etc. Sin embargo, la comprensión del lenguaje utilizado en dichos medios podría ser complicado debido a su carácter poco relacionado al sentido común, pero su afinidad con los intereses del sujeto o la información que le es ajena, a través de cuestionamientos llevan a hacer del conocimiento indirecto un conocimiento directo, explícito y con un lenguaje que le permitirá hablar de lo que el mundo habla. “(...) en resumen, la transformación de un conocimiento indirecto en un conocimiento directo, es el único medio para apropiarse del universo exterior” (Moscovici, 1979, p.35).

La transformación del conocimiento a lo explícito y comprensible para el sujeto conlleva modificaciones en sus esquemas cognitivos, esto incidirá en su proceder ante determinada situación, indicación, tarea, etc. Por tanto, las acciones que el sujeto efectúa en un contexto y momento determinado están intrínsecamente vinculadas con las representaciones que ha formado en su interacción con los otros.

En este sentido, la conformación de representaciones tiene un efecto directo en los procesos cognitivos de las personas. Por consiguiente y con base en Jodelet (2019). la representación:

Integra no solo las concepciones, representaciones, imágenes de las realidades que proporcionan nuestro universo cotidiano, sino también los fenómenos de memoria y los procesos de inferencia grupal, la lógica natural y los procesos lingüísticos en su integración con los procesos cognitivos, tomando en cuenta el contexto de su producción (p. 648)

Imágenes, categorías, teorías, discursos, significados, etc. Son la forma inteligible de la representación, esto va a contribuir a la interpretación de la realidad y la postura que se toma ante una situación o acontecimiento.

Al ser configuradas socialmente, las representaciones se producen, modifican y denotan mediante la comunicación, las creencias, la ideología, pertenencias sociales, reglas y valores, por tanto, corresponden a derivaciones de nuestras propias observaciones y experiencias acerca del mundo, son transmitidas a través del dialogo, educación y otros medios de comunicación. En este sentido,

la configuración, modificación y transmisión respecto al mundo social, refiere a saberes de sentido común. En otras palabras, es: “(...) un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre otras personas y situarnos respecto a ellas” (Jodelet, 1986, p. 473). Las RS funcionan como sistema de interpretación para el conocimiento de sentido común, el acuerdo social y el conocimiento compartido, guía la comunicación, la comprensión de la realidad, el entorno y la interacción.

La RS emerge de la relación sujeto-objeto, constituido por un contenido, y su interacción con los otros, por tanto, consiste en representarse algo (objeto) o a alguien (sujeto). No se trata de imitación o duplicado, sino del proceso o relación con el mundo (objeto, sujeto), es la sustitución mental de un objeto.

En otras palabras, las representaciones sociales son siempre representaciones de algo, lo cual excluye la existencia de representaciones sociales genéricas, y esa propiedad intencional está acompañada por el hecho de que las representaciones sociales son siempre la representación que construye alguien, grupo, persona o categoría social, lo cual excluye la existencia de representaciones sociales que se encuentren socialmente indiferenciadas en cuanto a sus portadores (Ibáñez, 1988, p.59).

De acuerdo a lo mencionado, la sustitución simbólica va a permitir que los sujetos a través del lenguaje (signos), puedan representar lo que está ausente. Por otra parte, mediante la transmisión de información se lleva a cabo un proceso de re-representación, dicho de otra manera, el sujeto transmisor reelabora las representaciones con las que cuenta, a partir, de la influencia social, experiencias, observaciones, etc. Al mismo tiempo, el sujeto receptor reelabora la información recibida. “Debido a ello, no es simple reproducción, sino construcción y conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual o colectiva” (Jodelet, 1986, p.476).

Finalmente, la incompreensión del estatus multidisciplinar que conforma a la teoría de RS la ha llevado a una serie de desafíos, críticas y cuestionamientos acerca de la ambigüedad e imprecisión del concepto. Sin embargo, la falta de una definición precisa y rigurosa no es la manifestación de inconsistencias epistemológicas. Como se mencionó al inicio de este apartado, la complejidad de este concepto se deriva de la transversalidad existente entre procesos psicológicos y sociales y, por

tanto, la consideración de elementos mentales, afectivos y sociales. El trabajo dirigido hacia las RS, así como otras investigaciones en ciencias sociales, da razón, de que, las teorías van a adquirir relevancia, en tanto, que pongan de manifiesto la emergencia de fenómenos y/o problemáticas dentro de la sociedad.

En síntesis, las versiones de RS dentro y fuera del libro no son uniformes. En ocasiones, incluso parecen inconsistentes entre sí, dado que los rasgos que se les atribuyen derivan de distintos problemas de investigación. Por lo tanto, no podría hablarse de una definición cerrada y a priori de RS (Castorina y Kaplan, 2003, p.11).

Con su obra Serge Moscovici pretendía hacer una recuperación del saber de sentido común, conocimiento que van configurando las personas a partir de sus interacciones y con el fin de interpretar la realidad, de modo, que el estudio de RS va a ejercer su función como modelo explicativo en la constitución de la subjetividad.

1.3.1 ¿Por qué las representaciones son sociales?

La conformación de las RS tiene lugar dentro del seno cultural en el que estamos inmersos y tiene su transitar histórico desde las mentalidades y la memoria colectiva, esto se traduce en elementos compartidos como las creencias, valores, normas, etc. Que van a dar identidad a la sociedad.

Así pues, en su plano más general, las fuentes de determinación de las representaciones sociales se encuentran en el conjunto de condiciones económicas, sociales, históricas que caracterizan a una sociedad determinada y en el sistema de creencias y de valores que circulan en su seno (Ibáñez, 1988, p.40).

La dinámica y la propia organización interna de las representaciones, son la fuente para formación de las mismas, concretamente los procesos de objetivación y anclaje. Finalmente, las representaciones van a emerger dentro de la comunicación social, con esto nos referimos a que las RS se van a constituir y transmitir a través de medios de comunicación (televisión, radio, revistas científicas, periódicos, etc.) y por medio de las conversaciones cotidianas, ahondaremos acerca de estas redes de transmisión más adelante.

Una vez expuestas las fuentes de formación de las representaciones sociales, es importante mostrar el panorama de los elementos que le asignan un carácter social a las representaciones.

A partir, de los párrafos anteriores, queda claro el carácter social sobre el que emergen las representaciones. En primer lugar, se construyen y transmiten dentro de las conversaciones cotidianas, es decir, en la interacción social, por tanto, se necesitan elementos ampliamente compartidos por los interlocutores para la comprensión y el desarrollo espontáneo conversacional, las representaciones sociales al ser compartidas van a posibilitar este intercambio discursivo. Este conocimiento puesto en común por un amplio número de personas es otra característica que le otorga condición social a la representación. Por último, otro elemento particular de las representaciones sociales, es la identidad que construyen los grupos a partir, de estas. Ibáñez (1988) va a considerar que “Las representaciones sociales son sociales tanto por la naturaleza de sus condiciones de producción como por los efectos que engendran y por la dinámica de sus funcionamientos (p.44)

1.4 Configuración de las Representaciones Sociales

Antes de profundizar en los elementos constitutivos de la estructura interna de las representaciones, hay que retomar dos términos planteados por Moscovici y que dan razón de la configuración de las RS. “Este autor propone que las representaciones sociales operan a través de dos mecanismos de pensamiento, la objetivación y el anclaje, que les otorgan materialidad y que las ubican en un contexto histórico, social y cultural” (De Alba, 2019, p.131).

En el seno de las interacciones de la vida cotidiana, se presentan eventos, experiencias o estímulos que contradicen las representaciones o esquemas del sistema representacional de las personas. De este modo, se adopta una representación alterna que dé respuesta un tanto eficaz a la situación. No obstante, si la situación carece de congruencia total con las representaciones previamente establecidas, se llevará a cabo un reajuste a nivel de los elementos periféricos, en tanto que, la periferia protege los componentes del núcleo central de ser modificados (véase en el apartado 1.5), la configuración central no se modifica, en otras palabras, se lleva a cabo un proceso de asimilación y acomodación (objetivación y anclaje).

Aun cuando la función del cinturón protector (periferia) del núcleo central es evitar que haya un cambio total en la estructura de la representación, si el ajuste a nivel de la periferia no es suficientemente eficaz para dar respuesta a la nueva experiencia, es la intervención social la que determinara la conformación de una nueva representación social. “En tal caso, el individuo se refiere a los miembros significativos de su grupo de referencia: compara su interpretación con la de los otros. Si esto falla, el proceso necesariamente se pasa al nivel colectivo” (Wagner, Hayes, y Flores, 2011, p.149).

En este sentido, la mediación social va a tener el papel principal en el proceso de objetivación y anclaje, en tanto que, al presentarse eventos y experiencias nuevas que no encuentran relación con las representaciones previamente establecidas, la reconfiguración individual no es suficiente. Al respecto “el carácter inherentemente no social del concepto esquema significa que no puede trascender los límites individuales” (Wagner, Hayes, y Flores, 2011, p.150). Consecuentemente, adquiere gran relevancia el estudio simultáneo de la teoría del esquema y las representaciones sociales, en la medida que los límites de reconfiguración que presenta el estudio de esquemas, las representaciones sociales aportan el elemento social mediador.

1.4.1 Objetivación de las Representaciones Sociales

El proceso de objetivación, consiste en traducir, trasladar y materializar el exceso de información o conceptos referentes a un objeto determinado, en imágenes, lenguaje, esquemas, objetos, etc. Mediante la objetivación “una representación abstracta se transforma en algo concreto, permitiendo a los individuos y grupos expresar ideas o imágenes que toman forma y cuerpo a través del lenguaje, de prácticas o de esquemas comunicables socialmente” (De Alba, 2019, p.131). es decir, la objetivación es la materialización de las RS, hacerlas tangibles.

En efecto, es a través del lenguaje que se conforman elementos icónicos, esquemas e imágenes, es por esto, que las interacciones lingüísticas cotidianas hacen uso frecuente de metáforas que faciliten el entendimiento de conceptos provenientes del conocimiento científico. Las metáforas van a ser la representación concreta de fenómenos abstractos como son los hechos sociales, en las conversaciones es mediante el uso de metáforas que se expresa la realidad y a su vez, en las conversaciones emergen las metáforas.

Algunos ejemplos de esta abstracción de información que se da en la cotidianidad, son los siguientes:

La idea que se ha generado alrededor del psicólogo se materializa en imágenes como el diván, de la persona con la que se establece una especie de “confesionario”.

“En el dominio de la política, a la idea de democracia puede materializarse en actos concretos como el voto o la participación ciudadana” (De Alba, 2019, p.131).

El proceso de objetivación proyecta a modo de imágenes los conceptos relacionados con el conocimiento científico para llevarlos a la realidad cotidiana, es decir, se les atribuye realidad física a elementos meramente conceptuales con la intención de hacer comprensible el conocimiento proveniente de la ciencia y así posibilitar el intercambio entre las personas. De este modo, la objetivación como proceso contribuye a la construcción de la realidad, haciendo del mundo “algo” externo a las personas, que está “afuera de su mente”.

En función con lo mencionado, es posible encontrar la relación entre los estudios empíricos que realizan los científicos para corroborar y dar validez a los conceptos expuestos en sus teorías, es decir, las teorías científicas van a atribuir significado a los objetos externos confiriéndoles una carga de realidad, y a su vez, estos objetos posibilitan la validación y verificación conceptual. Por el contrario, en la vida cotidiana las personas retoman conocimientos científicos y los asimilan como parte de su realidad, como “algo” dado por sí mismo, sin una lógica conceptual, sin embargo, adquiere su validez en función a un propósito, la comprensión y comunicación entre los sujetos.

Ibáñez (1988) hace referencia a 3 fases en el proceso de objetivación.

La primera fase consta de la <construcción selectiva> en la información que abstraen las personas como individuos y como grupo, del conocimiento científico, en este proceso se selecciona la información que es relevante, concordante y que tenga sentido y relación con conocimientos de sentido común y se deshecha aquella que no es significativa, se descontextualizan elementos del conocimiento científico para llevarlo al plano del sentido común, en otras palabras, la información seleccionada se transforma a manera que se vincule al repertorio previo de representaciones.

La siguiente fase del proceso es la <esquematación estructurante> consiste en trasladar elementos de la información conceptual en formas icónicas, imágenes o esquemas, a partir, de la información

seleccionada y articulada con el sistema de representaciones. Como ya se ha mencionado, hacer una transformación de conceptos a imágenes permite a las personas configurar su realidad, hacerla tangible, entendible y fácil de comunicar.

Las fases anteriores son constituyentes de la organización interna de las representaciones sociales, en consecuencia, y como última fase <la naturalización> confiere a los elementos científicos de realidad, se integran los elementos internos en un esquema figurativo. “Así, el esquema figurativo pasa a ser la expresión directa de una realidad que se le corresponde perfectamente y de la que no parece constituir sino un reflejo fiel” (Ibáñez, 1988, p.49).

La implicación que tiene el proceso de objetivación (fases) para la conformación de las representaciones sociales, parte en primer lugar, de la abstracción y selección de información relevante, posteriormente, en la estructuración y modificación de información en signos (lenguaje), imágenes, esquemas y metáforas para facilitar la comunicación, por otro lado, “la intervención de lo social como determinación interna de las operaciones de construcción de la representación, puede especificarse derivando los procesos cognitivos movilizados por las condiciones normativas o de vital interés para la colectividad o el individuo” (Jodelet, 1986). Los elementos mentales del sujeto influenciados por lo social, cultural y que llevan al conflicto interno, a su vez, modifican o guían las acciones como individuo o grupo.

Por último, es relevante hacer mención, acerca del papel que juega en el proceso de objetivación el rol de las personas dentro de la estructura grupal a la que pertenecen, accesibilidad a la información, intereses, normas, valores, etc. Son elementos que van a estar en función de la posición que ocupan y, a partir de esto, irán elaborando el esquema figurativo constitutivo de las RS.

1.4.2 Anclaje de las Representaciones Sociales

El proceso de anclaje se refiere a la:

(...) integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de otra. Ya no se trata, como en el caso de la objetivación, de la constitución formal de un

conocimiento, sino de su inserción orgánica dentro del pensamiento constituido (Jodelet, 1986, p.486)

Una de las funciones de las RS consiste en asignar clasificación a las nuevas experiencias o estímulos, en este sentido, será por medio del proceso de anclaje que la nueva información va a ser transformada de manera que encaje con las clasificaciones previas, a fin de, reconocer lo nuevo, lo extraño, con relación a elementos ya conocidos y comunes para clasificar, nombrar y otorgar significados compartidos, de lo contrario, aquellos objetos que no sean nombrados por los grupos, no existen como objeto social. Es importante aclarar, que al mencionar que los objetos existen en relación a ser nombrados por las personas, no implica una especie de “acto de magia” (se nombra y aparece) los objetos existen per se, pero su existencia social esta mediada por el lenguaje, al nombrar se asigna significado, el cual es consensuado (social).

El proceso de anclaje se lleva a cabo en varias modalidades. La primera consiste en la manera que los grupos asignan sentido a ciertos temas, conceptos, etc. A partir de eso dirigen sus prácticas y relaciones con otros grupos, las representaciones se ponen de manifiesto ante el grupo y este las adopta.

La siguiente modalidad, refiere a la transformación de conceptos científicos al lenguaje de sentido común, que permita la comunicación entre el sujeto y su medio, es decir, comunicar las representaciones que se tienen y al mismo tiempo influenciar a otros.

La tercera modalidad se inscribe en el hecho de que las RS se construyen a partir de algo predeterminado y no sobre una tabla rasa, a su vez, estos elementos ya existentes podrían contribuir o afectar la construcción de nuevos conocimientos, el lenguaje deberá tener modificaciones para llevar los conceptos científicos al plano del sentido común y así comunicarlos. Por lo tanto, la integración de la nueva información, conlleva aportaciones para la adaptación de las categorías preexistentes.

El proceso de anclaje, no consiste en buscar entre los nuevos conocimientos aquellos que encajen con las categorías previas, sino que, con el repertorio de categorías disponibles y el patrón de similitud de lo previo, posibilita la asimilación de la nueva información. Tal es el caso, de la vida cotidiana, las personas cuentan con RS acerca de roles de autoridad (padres, jefes, profesores, etc.)

y la forma de comportamiento que rige la interacción, en consecuencia, la existencia de categorías previas dirige la acción de las personas ante la presencia del mismo rol ocupado por diferentes personas (el ingreso de un nuevo profesor, la incorporación a un nuevo trabajo y jefe).

La función del anclaje consiste en actuar como un sistema de interpretación y significación de nuevos elementos, es decir, que lo desconocido se vuelva conocido, lo cual implica la modificación del lenguaje y hacer del conocimiento algo compartido. La formación de nuevas representaciones sociales exige anclarse a representaciones previamente construidas. En otras palabras, “comprender algo nuevo es hacerlo propio y también explicarlo. El sistema de representación proporciona los marcos, las señales a través de las que el anclaje clasificara dentro de lo familiar y explicara de una forma familiar” (Jodelet, 1986, p.492).

Como se ha mencionado con anterioridad, la experiencia y el acercamiento individual con los objetos de representación va a influir en el proceso de objetivación y anclaje, teniendo en cuenta que la construcción “individual” está delimitada y solo toma sentido en el marco social que le aporta un sistema de representaciones que median los procesos sociales e individuales. “La referencia para la clasificación y el anclaje no se encuentra dentro del objeto ni en la persona cognoscente, sino en el campo social que incluye a ambos” (Wagner, Hayes, y Flores, 2011, p.157). En este sentido, aun con discrepancias, las representaciones al ser constituidas dentro del grupo de pertenencia son objetivadas y ancladas por los integrantes, por tanto, comparten un marco cultural en común que les aporta identidad diferenciándolos de otros grupos.

El proceso de categorización de nueva información (anclaje) considera la amplitud existente de disimilitudes en relación a la conformación de RS sobre un mismo objeto, en congruencia con los intereses y necesidades de los grupos y su posición en la vida cotidiana. Por otra parte, el anclaje no consta únicamente de la conversión de elementos desconocidos a lo ordinario, sino que, al ser integrados a categorías ya existentes van a adquirir características y significados adicionales. Evidentemente, el conocimiento tradicional, del pasado (memoria colectiva) contribuye, adapta y modifica, la información (nueva) de eventos presentes y futuros.

De tal manera que el proceso de anclaje requiere hacer uso de los recursos previos y conocidos para adaptar la nueva información y hacerla conocida, en consecuencia, la memoria colectiva y las mentalidades van a jugar un papel primordial en la conformación de representaciones sociales, en

la medida que, aportan un acervo amplio de conocimientos del pasado que acrecienta las categorías y facilita el anclaje de nueva información.

No obstante, hablar de representaciones sociales lleva a tomar en cuenta la memoria colectiva y hablar de memoria colectiva trae consigo la consideración de las mentalidades, y al hablar de mentalidades, hay que contemplar su decantación en el presente, esto es, en las representaciones sociales (Carpio y Mendoza, 2018, p.9).

En definitiva, el anclaje y la objetivación son procesos que actúan de manera conjunta para la conformación de las RS, las personas a partir, de sus categorías preexistentes asimilan la nueva información (anclaje), en consecuencia, la transforman y materializan en metáforas, imágenes, elementos icónicos, símbolos y signos, de modo que puedan ser compartidas a través del lenguaje, creando así la realidad tal y como la percibimos, en este sentido, las RS son el proyector en el cual se refleja la realidad que construimos en relación con el objeto representado y en la interacción verbal con los otros. La realidad es “tan objetiva” en la medida que es construida por las personas en acuerdo mutuo. Es así, que la objetivación y el anclaje van a integrar y organizar la información recibida formando la estructura interna de las RS.

1.5 Estructura interna de la Representación Social: esquema figurativo

En este punto, queda claro que la conformación de representaciones sociales es un acto social, de los grupos de pertenencia, por tanto, resulta cierto que el carácter estructural de las representaciones es totalmente heterogéneo, sin embargo, hay una pretensión de organizar e incorporar la información y contenidos adquiridos, en este sentido, aun cuando los elementos constitutivos en su naturaleza son diversos, las representaciones sociales van a contar con una estructura que integre y organice toda la información en una unidad funcional.

En este sentido, Ibáñez (1988) hace referencia a tres dimensiones propuestas por Moscovici, que dan razón al cuestionamiento de como estructurar elementos aislados, dando lugar a una representación estructurada.

La primera dimensión, está referida a la <actitud> procedente de los sujetos en relación con el objeto que se representa, en este eje se ponen en juego elementos afectivos, emocionales y

claramente actitudinales. En tal sentido, la postura positiva o negativa que tienen las personas ante el objeto, va a responder a la evaluación que haga de este, aun si los sujetos cuentan con información y experiencias insuficientes, van a manifestar disposiciones hacia el objeto de la representación.

La siguiente dimensión retoma la <información> que los grupos van a adquirir en función del objeto de representación. En este caso, la representación social va a influir directamente en la dificultad o facilidad, tanto del entendimiento como de los medios para el acceso a la información.

Es así como las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales mediatizan la cantidad y la precisión de la información disponible, incidiendo en el tipo de representación social que se forma. Junto con estos factores conviene considerar también el origen de la información de que disponen los grupos (Ibáñez, 1988, p.47).

La última dimensión alude a la organización interna de los elementos que van a constituir la representación social, es decir, <el campo de la representación> es el eje con mayor relevancia en el estudio de las representaciones, en razón de que la estructura interna de las RS está conformada por un núcleo central y elementos periféricos. En el siguiente apartado se explicarán con más particularidad.

1.5.1 Esquema Figurativo

En el entendido de la complejidad que implica el estudio de RS, estas se reducen a lo que se ha denominado “esquema figurativo” el cual cumple la función de forma metafórica. Antes de explicar en qué consiste el esquema figurativo, se hará una mención breve acerca de la conformación y uso de las metáforas, con la intención de hacer comprensible la función metafórica que cumple el esquema figurativo en el estudio de las RS.

Las metáforas son estructuradas de manera similar al proceso de objetivación. Parten de un “dominio experiencial” el cual, como su nombre lo indica, es la experiencia la que va a generar un contenido icónico en la mente de las personas, imagen que hará del “dominio otro” (elementos abstractos, contenidos conceptuales complejos) algo concreto, comprensible y accesible al entendimiento de la vida cotidiana, por tanto, para que el dominio otro se pueda transformar en elementos icónicos se necesita de experiencias previamente establecidas, firmes y frecuentes, que

mediante los actos comunicativos como las conversaciones y los discursos, se pondrán de manifiesto para encontrar similitud con los nuevos contenidos abstractos, es decir, una “relación de correspondencia” vincula a ambos dominios. El uso de metáforas permite hacer del conocimiento abstracto una entidad comprensible, real, se le atribuye existencia natural y tangible como lo es la experiencia, el dominio experiencial refleja sus atributos y significados al dominio otro.

Hacer uso del “esquemas figurativos” para la comprensión de la estructura de las representaciones sociales, lo convierte en una referencia metafórica, en tanto que posee un núcleo central que es protegido por elementos periféricos. Es entonces, el esquema figurativo la forma básica y sencilla de explicar el proceso social para la constitución de contenidos mentales (icónico, metáforas, imágenes), es la proyección directa de la realidad.

1.5.2 Núcleo Central

Las RS, son constituidas a nivel cognitivo mediante la organización estructural de la información recibida, información que en un primer acercamiento es heterogénea, así, el ordenamiento da coherencia y sustento a la representación social. A manera de representación y materialización de la estructura organizativa de las representaciones sociales, se emplea el “núcleo central”.

“El núcleo central” concepto que es introducido por Abric (1984), es el elemento más importante, puesto que, es el punto inicial de la organización de información, y que otorga estabilidad, orden y coherencia a la RS aquí se encuentra el significado principal que interviene en el establecimiento de las relaciones jerárquicas y en su naturaleza significativa. El núcleo confiere solidez a la representación, es el elemento simbólico que suscita de la construcción social de una representación mental. El dinamismo de las RS resulta de los elementos del núcleo figurativo, es decir, este permite argüir acerca de eventos desconocidos desde significados ya establecidos.

La jerarquización de elementos que conforman la RS está relacionada con el dominio experiencial entre el grupo y el objeto de representación, se determina así, por el acuerdo compartido el nivel de importancia, siendo el o conjunto de elementos con mayor grado de significación los que se integren conformando el núcleo central, su condición similar permite el establecimiento de conexiones estables entre sí. Se entiende, que el núcleo central permite el ordenamiento cognitivo

de información proveniente del exterior con el fin de facilitar el entendimiento de la realidad social, en otras palabras, la naturaleza de la percepción individual esta mediada por el elemento central consensuado dentro del grupo de pertenencia.

Anteriormente se ha mencionado que los grupos van conformando sus RS con base a la necesidad de entender y dar cuenta de la realidad, de sus intereses y de tener una guía que oriente sus acciones en la vida cotidiana, es a partir, de estas particularidades que la información es jerarquizada, aquellos elementos que respondan a la necesidad o interés del grupo marcan una diferencia central respecto de los demás elementos (periferia). Es así, que el núcleo central cumple dos funciones:

Una función generadora: es el elemento mediante el cual se crea, se transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que esos elementos toman sentido, un valor;

Una función organizadora: es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación. Es, en este sentido, el elemento unificador y estabilizador de la representación (Abric, 2011, p.20).

Por mencionar algunas funciones más de la propiedad central de las RS, está la de inferir acerca de nuevos eventos o información que le proporcione al individuo herramientas para dirigir su conducta en dicha situación, asimismo, evalúa factores desconocidos para integrarlos a categorías previas, haciendo antes una transformación concreta (icónica, metafórica) y asimilable. Las funciones estructurales de las RS, estriban en el núcleo central, este como marco de interpretación y categorización, en consecuencia, a la solidez y coherencia que posee, el núcleo central es inamovible, “es el elemento que más resistirá al cambio, pues una modificación del núcleo produce la transformación completa de la representación” (Araya, 2002, pag.52).

Finalmente, las RS son constituidas alrededor de la relación con el objeto que se quiere representar, sea este real o ficticio, de tal manera, que el reconocimiento del núcleo central y sus componentes conlleva directamente a reconocer el objeto de la representación, en este sentido, el estudio de las representaciones sociales debe estar orientado hacia su organización estructural, aun los mismos elementos con distintas conexiones jerárquicas representan objetos distintos. La organización tiene lugar dentro del marco social, en la interacción, el discurso y el conflicto, es donde se definen los significados y sus implicaciones funcionales o normativas del núcleo central. “Sin un objeto o tema

relevante para un grupo social que implique un discurso público y una elaboración simbólica del objeto, no tiene mucho sentido esperar una representación social bien estructurada” (Wagner, Hayes, y Flores, 2011, p.136).

1.5.3 Periferia

De igual manera que la conformación del núcleo central emerge a partir, del proceso de objetivación, “la periferia” se estructura con base en el proceso de anclaje. Los elementos periféricos van a constituir la parte más flexible de la RS y son los que “giran” alrededor del núcleo central, por tanto, tiene una interrelación evidente con el núcleo al ser este quien asigna su posición en la jerarquía con relación al nivel de significado. Su lugar en la periferia y no al centro de la representación no los determina como elementos no esenciales o de poco valor, al contrario, su función de concreción, regulación y defensa, los sitúa en el mismo nivel de importancia que el núcleo central, puesto que, sin la existencia del “cinturón” periférico, el núcleo central queda expuesto a cambios constantes derivados del ingreso de nueva información, lo cual no permitiría la conformación de una representación que guíe las acciones y conductas, otro aspecto está dirigido a la inamovilidad, inflexibilidad y rigidez de las representaciones, por último, ante la presencia de nueva información o contextos desconocidos las personas no tendrían elementos que le indiquen que hacer o no, evidentemente no podrían enfrentarse a dichas situaciones nuevas. Es claro la relevancia del papel que juega “la periferia” en la estructura de las representaciones sociales.

A fin de comprender las 3 funciones principales de la periferia se desglosará puntualmente cada una:

- **Regulación:** esta función permite integrar al cinturón periférico elementos nuevos provenientes del contexto, es gracias a esta función, que la nueva información podrá “anclarse” a la información almacenada previamente, sin poner en riesgo la estabilidad del núcleo central. El anclaje se lleva a cabo a partir del acomodo de nueva información, la reestructuración o la transformación completa de una categoría periférica. Es así, que las representaciones sociales permiten a las personas adaptarse ante la presencia de información o contextos nuevos.
- **Concreción:** “directamente dependientes del contexto, resultan del anclaje de la representación en la realidad, y permiten revestirla en términos concretos, comprensibles y

transmisibles de inmediato. (...) hablan del presente y de lo vivido del sujeto” (Abric, 2011, p.25).

- Defensa: esta función, parte de entendido del sistema periférico como un cinturón protector del núcleo central. Ante cualquier información desconocida o contradictoria que ingrese a la estructura de la representación, podría desestabilizar a los elementos que conforman el sistema central lo cual refutaría la organización general ocasionando la anulación o transformación total de la representación. En consecuencia, la integración de información nueva y las modificaciones que conlleva, se realizan a nivel de la periferia.

La noción de esquema figurativo tiene la intención de explicar la estructuración y organización a nivel cognitivo de representaciones configuradas socialmente, es así entonces, que los elementos periféricos van a incorporar tanto aquellos significados convenidos en grupo, como aquellos adquiridos desde su experiencia individual, teniendo presente que las experiencias personales se dan dentro de un marco social, giran en torno a construcciones en común (núcleo central), “articula el funcionamiento individual y las condiciones sociales en las que los actores sociales evolucionan” (Pérez, 2004, p.8).

En resumen, la periferia abarca la mayor parte de la estructura de las representaciones sociales, aporta flexibilidad y en su relación con el núcleo central permite el anclaje de nueva información y por tanto facilita la adaptación a nuevos contextos. Es a través, de los elementos periféricos que las experiencias cotidianas individuales contribuyen a las variaciones en las representaciones, sin causar modificación alguna al núcleo central. En definitiva, como menciona Abric (2011) “es la existencia de ese doble sistema lo que permite entender una de las características esenciales de la representación social que podría aparecer como contradictoria: son a la vez estables y móviles, regidas y flexibles” (pág.27).

1.6 Función de la Representación Social

Realizar estudios desde las Representaciones Sociales (...) puede ser una herramienta de análisis que permite estudiar la relación que los sujetos, individual (residentes) y socialmente (actores sociales), establecen (De Alba, 2019, p. 129). en los diversos espacios de la vida cotidiana y como estas relaciones van delineando la construcción de conocimiento de los actores sociales.

Mora (2002) plantea respecto a la Representación Social que:

Dicha propuesta teórica esboza un planteamiento metodológico interesante y renovador dentro del análisis del sentido común y de lo cotidiano, podrá valorarse como una explicación útil en el estudio de la construcción social de la realidad (p.1).

Parece imposible delimitar a un número las funciones de las RS, puesto que, al ser constituciones y al mismo tiempo constituyentes de la realidad, sus funciones son relativas a tal amplitud. En este sentido, se acotará a algunas de las ideas que se han revisado o que se revisaran en el presente trabajo.

Una de sus funciones consiste en dar explicación y entendimiento acerca de la realidad, los actores sociales requieren hacer uso de las representaciones (sentido común) para facilitar y hacer comprensible el conocimiento y asimismo hacerlo comunicable.

La ambigüedad, la flexibilidad y espontaneidad es parte del intercambio verbal de la vida cotidiana, de tal modo, que las RS van a permitir la resignificación de los mensajes, funcionando como el marco, la coyuntura entre la realidad y los interlocutores, es por esto, que, aun difiriendo en opiniones, el repertorio de representaciones hace comprensible la comunicación.

Los grupos y los individuos que los conforman, van a tomar posición frente al objeto representado en función de los elementos evaluativos que aportan las RS, esto es, las personas actúan y se conducen en situaciones específicas en función de los acuerdos y significados concretos constituidos en la vida cotidiana, en efecto, como menciona Ibáñez (1988)

En este sentido, las representaciones sociales actúan de forma análoga a las teorías científicas. Son teorías de sentido común que permiten describir, clasificar y explicar los fenómenos de las realidades cotidianas, con la suficiente precisión para que las personas puedan desenvolverse en ellas sin tropezar con demasiados contratiempos (p.55).

Definir la identidad, es decir, los sujetos se sitúan dentro del entorno social creando una identidad apegada a las normas y valores que se han construido históricamente dentro de los grupos de pertenencia. Las RS, permiten o hacen de todo aquello que es parte de la realidad, algo comprensible para los pertenecientes de un grupo. Al ser un conocimiento compartido y común entre varios sujetos, permite la validación de criterios, percepción, pensamiento, etc. Individual, es decir, las personas conforman su identidad (percepción, pensamiento, criterios, normas, valores) a

partir, de su repertorio de representaciones, contrastándolas a su vez, con los demás miembros, validando y reconociendo su identidad en virtud de su grupo de pertenencia.

En esta misma función, los grupos van a conformar su identidad a medida que contrastan sus representaciones con otros grupos, es decir, la identidad grupal está basada en las diferencias intergrupales que se ponen de manifiesto en la interacción.

Los saberes científicos se expanden cada vez con mayor rapidez, en tanto, que las representaciones sociales entran mediante la objetivación y el anclaje para hacer de la nueva información algo ya conocido, es decir, transformar el conocimiento científico a un código lingüísticamente comprensible, un conocimiento de sentido común. “Los procesos de objetivación y de anclaje permiten que las aportaciones conceptuales de la ciencia penetren en el sentido común a pesar de su elevado grado de abstracción y de complejidad, y aunque sea al precio de una considerable distorsión” (Ibáñez, 1988, p. 54)

Las Representaciones al ser construidas dentro del marco social su función es delinear formas de acción dentro de un contexto específico. Por tanto, “las representaciones sociales dan sentido al mundo que nos rodea, echando mano de toda suerte de conocimientos, de creencias y de tradiciones, convirtiéndose en guías de acción y de comportamientos” (De Alba, 2019, p. 130). Con esto, referimos a la intervención directa como guía en las conductas de los actores sociales en un espacio determinado, por tanto, delinear el actuar individual en relación con el sistema de representaciones con el que se cuenta.

En relación con lo planteado en los párrafos anteriores, se abre el panorama acerca de las numerosas funciones que tiene el modelo de representaciones sociales como herramienta para la comprensión de la relación sujeto-objeto, es decir, la interacción alrededor del objeto representado. Su constitución y al mismo tiempo adquisición a partir de intercambio social por medio de la interacción y negociación, las representaciones sociales ofrecerán importantes aportaciones de análisis acerca transición del conocimiento científico al conocimiento de sentido común y viceversa.

1.6.1 Representación Social: guía para la acción

La vida cotidiana está conformada de acciones que los actores sociales llevan a cabo en correspondencia a las necesidades, situaciones, problemas, contextos, interacciones, que el día a día les exige. Toda acción que el sujeto realice conlleva un impacto directo en su vida y en la de los involucrados, por tanto, la percepción y el pensamiento vistos, no de la manera tradicional, “individual”, sino como emergentes de la interacción y acuerdos sociales del grupo de pertenencia, son elementos centrales en el actuar del sujeto.

La acción forma parte de la conformación de la vida cotidiana, por consiguiente, los sujetos cuentan con un sistema de conductas interiorizadas-aprendidas socialmente- que emplean de manera espontánea y que están a su alcance para ser utilizadas en cualquier situación o contexto. No obstante, en circunstancias desconocidas las personas carecen de esquemas conductuales, de modo que, se hace uso de otros recursos como la búsqueda de información, uso de la experiencia o conocimientos previos, relaciones comunicativas, etc. Lo que incidirá en acciones favorables y congruentes. Además, contar con un repertorio de conductas interiorizadas permite entender y dar significado a las acciones de las demás personas, de ahí que, la interacción resulta significativa y mediante la cual los sujetos asumen que son parte integral del conocimiento cotidiano y de la cultura.

En este sentido, las RS entran al juego mediante los procesos de interacción e interpretación y significación de las acciones. Por una parte, las representaciones sociales posibilitan las acciones de los individuos- guiando su desenvolvimiento- mientras que, por otra, también restringen su pensamiento y acción (Wagner, Hayes, y Flores, 2011, p.202).

La acción y procedimiento que el sujeto efectúa en contextos determinados está orientado en función del repertorio de representaciones relacionadas con el objeto y las expectativas iniciales de la situación, como de la conducta de los otros.

1.7 Metodología de la investigación de las Representaciones Sociales

Las RS como se mencionó en apartados anteriores, se reconocen como “producto” y “proceso”, “contenido” y “estructura”, es así, que su estudio representa para los investigadores dos cuestionamientos relevantes, en primer lugar, el análisis que deje en claro la orientación de la

pregunta de investigación, es decir, si el estudio se dirige a la obtención de contenidos de una RS, que como menciona Ibáñez (1988) “parece como si el contenido de la representación social estuviera, literalmente, <<depositado>> en el pensamiento social del grupo que la comparte” (p.65). Y, por otro lado, la investigación que se dirige al proceso de conformación de una representación social acerca de un objeto determinado en un grupo o grupos específicos.

De este modo, “(...) la metodología de recolección aparece como un punto clave que determina prioritariamente el valor de los estudios sobre la representación” (Abric, 2011, p.53). Es este el segundo cuestionamiento a considerar por el investigador, la elección de las herramientas metodológicas que le permitan recolectar información que responda a su pregunta de investigación y, por tanto, de validez y coherencia a los resultados obtenidos.

La existencia de diversos métodos de investigación de las RS es amplio, en este sentido y a fortuna del investigador, este, puede hacer uso de diversas herramientas dentro de la misma investigación, herramientas tanto de corte cualitativo como cuantitativo, asimismo, esta flexibilidad de los métodos permite su utilización en cualquier contexto y situación, evidentemente algunos presentan aspectos que corresponden más que otros, “más aun, la presentación de ciertos métodos en contextos particulares no implica que sean exclusivos de tales enfoques. Con cautela, cada uno de los métodos puede ser aplicado a todas las áreas de interés en la investigación” (Wagner, Hayes, y Flores, 2011, p.288).

Para ilustrar el amplio abanico de herramientas con las que cuenta el investigador, se hará mención de algunos métodos de investigación, los cuales han sido seleccionados de acuerdo a la frecuencia de su utilización debido al aporte que tienen en relación a la recolección de información para la investigación.

1.7.1 Diferentes métodos de investigación

Entrevista

Se hace evidente que las herramientas metodológicas que se utilizan en estudios de representaciones sociales, encuentren información fructífera dentro de los discursos de las personas, así la entrevista resulta un método pertinente en la exploración de RS.

La entrevista permite el discurso espontáneo acerca del objeto de representación que se pretende investigar. Esta, puede ser aplicada de manera “abierta”, es decir, una conversación extendida entre el entrevistador y el entrevistado, si bien, se sigue un formato con preguntas formuladas, la misma conversación puede llevar a reformularlas con el fin de dar apertura al entrevistado. Las entrevistas “semi estructuradas” al igual que en las anteriores, hacen uso de preguntas abiertas pero que, sin importar el orden el entrevistador debe asegurarse de cubrir cada una de ellas, deja de haber flexibilidad en la formulación de nuevas preguntas. Por último, la entrevista “cerrada” o “estructurada” organiza las preguntas abiertas y son dirigidas a respuestas detalladas y específicas, aun con excepciones, las preguntas deben ser planteadas en el orden establecido.

Aun, siendo este el método más utilizado, presenta algunos límites o complejidades, la dificultad de análisis, el posible sesgo al momento de análisis por el entrevistador, y aun siendo el discurso de sentido común el principal conductor de RS, esta técnica no es suficiente para la adquisición de datos, se requiere hacer uso de otras que complementen y en conjunto den validez.

Cuestionario

Los cuestionarios son también, uno de los métodos más utilizados, su formulación permite a las personas enunciar respuestas directas y específicas, gracias a lo cual el investigador genera un registro de las respuestas y las lleva al análisis desde un enfoque cuantitativo. El uso de cuestionarios minimiza el sesgo de la subjetividad y variación tanto del discurso emitido por el entrevistado, como en el análisis por el investigador. La estandarización de las respuestas además de dosificar el tiempo, reúne los elementos más significativos para las personas sobre el contenido de la RS investigada, sin embargo, el investigador debe considerar que la formulación de preguntas cerradas conlleva al riesgo de limitar el discurso espontáneo y llevar a los sujetos a contestar aleatoriamente. Al igual que la entrevista, el cuestionario puede complementarse con la utilización de otras técnicas.

Asociación de palabras

La asociación de palabras o asociación libre, consiste en la formulación de palabras “estímulo” completamente relacionadas al objeto de la representación, se les solicita a los participantes del estudio que emitan expresiones, ideas, palabras, significados, asociados a las palabras estímulo. A diferencia del discurso como en la entrevista, la asociación de palabras conforma un diccionario

que facilita el acceso a los componentes de la representación social, puesto que el análisis va orientado a categorizar las respuestas de acuerdo al nivel de similitud tanto en relación con el estímulo como entre categorías, en otras palabras, se trabaja en la formulación de un esquema que expone la organización jerárquica de los elementos que para los integrantes de un grupo constituyen la significación social de un objeto. La metáfora del iceberg funciona bien para mostrar la proyección de esta técnica, en la punta del iceberg ascienden aquellos contenidos que se relacionan estrechamente con el objeto y que por lo tanto tienen un nivel de significado mayor (núcleo central), aquellos elementos no tan frecuentes y quedan al fondo constituyen la parte periférica de la representación. En la entrevista y el cuestionario se esconden dentro del discurso contenidos relevantes, quedan implícitos, esta técnica permite explicitarlos y mostrar la estabilidad y flexibilidad que compone una representación social debido a su estructura jerárquica.

Grupos focales

Otra técnica que pertenece al análisis del discurso son los grupos focales, se basan en un espacio que se construye alrededor de la representación investigada, pero que a su vez sea significativa para los participantes del grupo, se realiza en un tiempo corto con la guía de preguntas previamente establecidas por el investigador, claramente relacionadas en el marco del estudio que se está realizando

El objetivo de los grupos focales más allá de la entrevista, es la observación de actitudes, conductas de las personas en la interacción en un contexto determinado, asimismo, el análisis del discurso que emiten a manera de opiniones, experiencias, ideas, creencias. Dentro de este método, se realizan grabaciones de cada sesión con la intención de realizar transcripciones que hagan explícitos elementos representacionales “(...) para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera” (Hamui, A. y Varela, M. 2013).

Cualquiera que sea el método de investigación seleccionado para estudiar RS este deberá ser enfocado en recolectar las vivencias que tienen los grupos sociales en su vida cotidiana, puesto que, como se argumentará en el siguiente capítulo, las RS se configuran dentro del marco de la vida cotidiana, se configuran, conservan y transmiten a partir de los discursos de sentido común.

Capítulo 2. Vida cotidiana, discurso y sentido común

Las representaciones sociales, así como toda construcción social, se configuran en el seno de las vivencias cotidianas, vivencias que están orientadas por el conocimiento íntimamente apropiado y compartido, denominado conocimiento de sentido común.

En los siguientes apartados se exponen elementos que coadyuvan al reconocimiento de lo que es considerado “cotidiano”, el discurso utilizado dentro de este marco, el conocimiento adquirido y transmitido por las personas (sentido común), y la transición de significados configurados en un contexto paralelo al cotidiano “conocimiento científico” y que al igual que el saber de sentido común, busca dar explicación sobre la realidad.

2.1 La vida cotidiana y su discurso

Dentro de los estudios de la psicología contemporánea especialmente si la visión predominante es la individual, la indagación sobre la “vida cotidiana” y el “sentido común” no tiene mayor relevancia, quizá se debe al valor secundario que se le otorga a la vida en sociedad, o a la manera en que se concibe lo cotidiano como algo predeterminado, que debido a su conocimiento común y ordinario no representa conflicto alguno y por tanto no es necesario su estudio, además, pareciera no haber diferencia entre el conocimiento que emerge en la cotidianidad y el que emerge en otros contextos “no cotidianos”.

Sin embargo, hay que considerar que es en la vida cotidiana el primer acercamiento a la construcción y adquisición de conocimientos, conocimientos que son configurados y compartidos dentro de la sociedad. Si bien, en la cotidianidad las personas conforman sus valores, habilidades, conductas, opiniones, juicios y sentimientos, que rigen la rutina de la vida diaria, por ello, la participación en las actividades cotidianas requiere seguimiento y “continuidad”. Así, “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger y Luckmann, 1967, p.34)

La realidad de la vida cotidiana se va estableciendo a partir de elementos ordinarios, conscientes e inconscientes que aportan naturalidad y que hacen ver esta realidad como predeterminada.

Hay una estrecha relación entre el conocimiento cotidiano y la conformación de la realidad social, partiendo del supuesto, de que el conocimiento cotidiano delinea la acción de las personas y son estas acciones las que van configurando la realidad. Dentro de la esfera de la vida cotidiana, las acciones, experiencias y el pensamiento, se dan de manera “espontánea” y son los actores sociales en conjunto con sus experiencias quienes validan la realidad cotidiana en la que están inmersos, en este sentido, ninguna persona podría poner en duda los conocimientos que tiene en común con su entorno. Las acciones y experiencias conservan su “espontaneidad” aun en actividades que pareciera han sido impuestas por grupos micro como la familia, los amigos, y por grupos macro como el gobierno, las instituciones educativas, etc. Puesto que son actividades que precisan continuidad absoluta.

En el capítulo 1 se hace mención sobre la multiplicidad de RS que guardan en su acervo las personas, esto sucede de igual manera con la realidad cotidiana, existen múltiples realidades, sin embargo, esto no contradice al supuesto de un conocimiento ordinario, de sentido común, por el contrario, introduce al entendimiento de una realidad social en común que funge como marco interpretativo y orientativo, es esta realidad en común la que incidirá en la percepción de las personas, es decir, los actores sociales perciben a través de su marco de referencia, y mediante sus experiencias y procesamiento cognitivo dará matiz a una realidad colectiva, derivando en numerosas realidades (individuales).

Este punto de vista implica que la realidad tal y como se está parcialmente determinada por la realidad tal y como es para nosotros, pasando a ser, en cierta medida, el resultado, o el producto, de nuestra propia actividad de construcción subjetiva de la misma (Ibáñez, 1988, p.19).

El conocimiento ordinario proporciona a las personas un código en común que les permite moverse en la vida diaria dando sentido a las acciones propias y de los otros, asumen que hay un mundo al exterior donde todo es público y compartido, que aun siendo generaciones distintas comparten de un pasado, presente y futuro. Ahora bien, hay un elemento en la vivencia dentro del mundo compartido al cual ponerle atención. Pollner (1974) menciona, que el “alter” y el “ego” no coexisten en un mismo momento, esto es: la persona A, tiene su “aquí” que para la persona B es su “ahí” y viceversa, cualquier componente del mundo está al alcance de ambos, sin embargo, estos

componentes tendrán un rasgo diferenciador a ojos de la persona A (aquí) y a ojos de la persona B (ahí).

En tanto que el actor de sentido común atiende a un acontecimiento como un acontecimiento que sucede en el mundo exterior, es un acontecimiento que se experienciaría de formas esencialmente similares si él y el otro se intercambiaran de posición (Pollner, 1974, p.136)

La construcción de la vida cotidiana evidentemente se da de manera intersubjetiva, en las relaciones sociales y este carácter social conlleva a hacer uso del lenguaje como objetivación de la materia presente en la realidad. “Ciertamente, la realidad de la cotidianidad se presenta como algo común e intersubjetivo, algo que se comparte con otros y, en ese marco social, hay entendimiento, comprensión, y en él se interactúa, se intercambian palabras y prácticas” (Mendoza, 2021, p.37).

Es a través de las palabras que socialmente se llegan a acuerdos para determinar que se considera “lo común” y que todo aquello que no entre en estos límites sea descartado, o introducido al conocimiento previo, “típicamente, yo “deformo”, por lo tanto, la realidad de estas en cuanto empiezo a emplear el lenguaje común para interpretarlas, vale decir, “traduzco” las experiencias que no son cotidianas volviéndolas a la suprema realidad de vida cotidiana” (Berger y Luckmann, 1967, p.42) a partir de un proceso de objetivación y anclaje (véase en el capítulo 1).

Las palabras organizan, objetivan, construyen y dan validez a la realidad, permite interpretar y dar significado a las experiencias que acontecen en la vida diaria, de otra manera no sería posible la comunicación entre las personas. No obstante, paradójicamente dentro de las diversas disciplinas no se le ha otorgado un lugar relevante a los estudios sobre el lenguaje como constructor de la realidad y del conocimiento ordinario -reiterando explicaciones anteriores- quizá se deba a la creencia de que todo parte del “interior” del individuo, lo externo queda en segundo plano. Ante este argumento habría que cuestionarse, entonces, ¿Cómo es que las personas logran comunicarse? Si todo está “dentro de su cabeza” y el conocimiento lo construyen de manera individual ¿en qué momento el conocimiento se vuelve común? ¿Cómo entiende una persona lo que otra quiere comunicarle? Esto es un parteaguas al cuestionamiento del lugar que tiene la vida en sociedad y el lenguaje.

Desestimar la idea de impacto que tienen los fenómenos colectivos en la vida de las personas, y que todo surge en su interior, sería dar razón de que las personas nacen programadas tal como una computadora, siendo así, el alter y el ego podrían coexistir, puesto que en cualquier posición (su “aquí” y su “ahí”) el individuo tendría la misma percepción de la situación. Empero, la vida en cotidianidad muestra que aun las acciones siendo mediadas por un marco social en común, las experiencias individuales aportan matices, en la comunicación se comparten códigos y significados y que en las relaciones sociales se crea y transforma la “conciencia” colectiva que en todo sentido es incuestionable.

Retomando la posición que ocupa el lenguaje en la construcción y transmisión del sentido común mediante las relaciones interpersonales, es pertinente evidenciar la utilización del lenguaje metafórico.

2.1.2 Lenguaje metafórico

La expresión verbal permite dar sentido y significado a objetos y acciones enmarcadas en la actividad cotidiana (constituye la realidad), estos significados constituidos por palabras logran su trascendencia más allá del contexto en el que fueron formulados (comunicación directa), esto conlleva a que las connotaciones formadas tengan lugar en cualquier espacio de la vida cotidiana, siempre y cuando sean requeridas, así mismo, permite “(...) la inserción en un determinado contexto de una nota que proviene de otro distinto” (Lakoff y Johnson, 1980, p.9), es decir, una metáfora. Así, el uso de metáforas posibilita la utilización de un término inserto en un contexto diferente al de su origen, en la medida que cumpla con los atributos pertinentes a la interpretación y coherencia, si bien, la metáfora refiere a objetos concretos, lo hace desde sus características visibles (estructura) que de su organización interna (Wagner, Hayes, y Flores, 2011).

Dentro de cada marco cultural se organiza el lenguaje en un sistema único y particular de conceptos a través de los cuales se entiende y comunica la realidad, además, guía las acciones cotidianas de las personas, respecto a esto, el lenguaje metafórico es considerado un sistema gramatical. Millan y Narotzky (2021) aluden a la explicación que hacen Lakoff y Johnson sobre la función que cumplen las metáforas en la realidad ordinaria en 2 ejes:

- 1) Las metáforas impregnan el lenguaje cotidiano, formando una red compleja e interrelacionada para la que tienen pertinencia tanto las creaciones más nuevas como las <<fossilizaciones>>; 2) la existencia de esta red afecta a las representaciones internas, a la visión del mundo que tiene el hablante (p.10).

Las personas utilizan las metáforas como medio para comunicar tanto aquello que es común y entendible, como aquello que no lo es (lenguaje científico), “vemos con metáforas, percibimos con metáforas, sentimos con metáforas, hablamos con metáforas y pensamos con metáforas, conocemos con metáforas. (...) No puede ser de otra manera porque prácticamente siempre hay que decir una cosa por otra” (Mendoza, 2021, p.136).

Esta “traducción” que hacemos de las experiencias no cotidianas para volverlas cotidianas, que se menciona en párrafos anteriores, es posible gracias al lenguaje metafórico, en el día a día mayormente se utilizan términos de un contexto en otro, de ahí que, “el mapa metafórico no solo proyecta las características estructurales de área del dominio experiencial en el área del dominio otro, sino también el horizonte de connotaciones afectivas que marcan el dominio experiencial como resultado de la experiencia inmediata” (Wagner, Hayes, y Flores, 2011, p. 120-121).

El dominio experiencial requiere hacer uso de metáforas para dar explicación a situaciones imprecisas y desconocidas, al igual que cualquier fenómeno de la vida ordinaria la estructuración y utilización del lenguaje metafórico es algo dado e incuestionable. Aun cuando es un sistema que se utiliza cotidianamente pareciera un tanto difícil tener claro cuál es el uso de las metáforas en el lenguaje y cómo guía la acción. Como cierre de este apartado y para dar más claridad, se expondrá un ejemplo de Lakoff y Johnson (2021) acerca de la metáfora, la discusión es una guerra.

Estos autores mencionan (Lakoff y Johnson 2021) que las discusiones en la vida cotidiana tienen una base que refleja las situaciones de una guerra, es decir, los términos conceptuales que las personas utilizan para aludir a una discusión tienen su origen entorno a conceptos de una guerra, y accionan tal se haría en un campo bélico con sus excepciones (enfrentamientos físicos). En la guerra hay una problemática y objetivo por el cual se pelea, hay contrincantes, se gana o se pierde, se crean estrategias, hay una dinámica de ataque y contraataque, quizá alguno de los combatientes tiene ventaja sobre el otro (armamento) y que se ve en desventaja puede retirarse del combate, etc. Seguramente al leer estas características que definen la actividad de una guerra, se hace familiar con lo que sucede en una situación de discusión, aunque en la discusión se trata de una guerra verbal y no física. En las discusiones hay un tema que se pone “sobre la mesa” (“sobre la mesa”

metáfora que remite a sacar un tema, exponerlo) referente al cual cada actor irá exponiendo sus argumentos, si estos son opuestos emerge un clima de ataque y contraataque, cada uno crea sus estrategias para hacer desistir al contrincante, la ventaja que pudiera tener alguno de los participantes es a nivel argumentativo, si el oponente se ve en desventaja tiene posibilidades de abandonar la discusión o llegar a un acuerdo mutuo.

Sin embargo, antes de experimentar una discusión como un conflicto bélico la metáfora es percibida desde el lenguaje, en expresiones como “me estas retando” “esto pareciera lucha de poderes” “me encuentro en una posición de desventaja” “ese argumento fue un golpe bajo” “sus argumentos son su mejor arma”, y más expresiones que hacen notar el uso de la metáfora en el lenguaje cotidiano.

En conclusión, la vida cotidiana es tal y como es percibida por las personas y a su vez son estas la que la construyen, “(...) quienes habitan el día a día; además de que, en los pensamientos compartidos, en el pensamiento social, y su accionar, se va sustentando como real: ellos van acordando que rige como real para su mundo” (Mendoza, 2021, p.37). Las formas, las prácticas y la lógica de la vida cotidiana son imperceptibles e incuestionables, dado que, nadie se percata del momento en que se crea esta realidad, la realidad ordinaria es algo dado, que ha estado ahí desde el pasado, está en el presente y seguirá estando en el futuro. Las personas saben que hay actos cotidianos y que son compartidos y comunes con otras personas de su entorno, sin embargo, no saben el origen de estas y cuestionarlo sería como poner en duda la propia existencia.

2.2 Sentido Común

Adentrarse a estudiar el sentido común da como resultado tener un panorama de cómo piensan los individuos, como comprenden su realidad y también como pasan de un conocimiento ordinario a uno más complejo y ordenado como el de la ciencia, y si tener un conocimiento más elaborado (científico) lleva a la desaparición del sentido común. Evidentemente, el sentido común es la base que orienta la vida cotidiana de los seres humanos y por tanto su estudio es de gran relevancia.

Ahora se sabe que en la vida cotidiana se adquieren y constituyen conocimientos, y se dispone de experiencias espontaneas que enmarcan la percepción de la realidad y como actuamos ante ella, al conjunto de experiencias y conocimientos es a lo que se le ha denominado <sentido común>.

Las personas al cruzar la calle saben que al ponerse el semáforo en luz verde hay que detenerse pues los automóviles avanzan, al cambiar a luz roja los autos se detienen y el peatón puede cruzar, saben también que para subir a un camión deben “hacerle la parada” levantando la mano y únicamente el dedo índice, saben que al terminar de comer y levantarse de la mesa se dice “provecho”. Estos ejemplos permiten identificar aquellas acciones que se hacen de manera espontánea y un tanto “inconscientes”, que han sido transmitidos a través de la comunicación verbal y no necesariamente haberse experimentado las consecuencias de no hacer dichos actos (ser atropellado, abandonado por el camión, o juzgado de irrespetuoso), son acciones que no son puestas en duda, dado que “el común” de las personas las llevan a cabo.

Aunque cada cultura tiene sus variaciones en el conocimiento de sentido común hay herramientas generales que son proporcionadas por este y que admiten adecuaciones pertinentes de acuerdo al contexto presente, por ejemplo, si en otros países las señales de semáforo están invertidas para el cruce peatonal (rojo-alto peatonal, verde-siga peatonal) basta con mirar alrededor y deducir que si los automóviles están en movimiento y las personas en espera no es momento de cruzar y viceversa, los actores sociales confirman y validan las acciones de sentido común. La función del sentido común es brindar el conocimiento que guíe las acciones de los individuos permitiéndoles adecuarse a un contexto o situaciones diversas de la cotidianidad.

Las variaciones que sufre el sentido común no se dan únicamente a nivel contextual lo hacen también al paso del tiempo, y es probable que aquello que el pasado este “bien visto” en el presente “no sea lo correcto”, ante esto se escuchan frases como “eso no pasaba en mis tiempos”, “todo ha cambiado”, “los tiempos de antes eran mejores”, “en mis tiempos eso no existía”, etc. Esto, permite dar cuenta de los cambios generacionales que existen y que el conocimiento ordinario no desaparece con el tiempo, solo se va transformando en correspondencia a las exigencias de la vida cotidiana.

En este marco de las exigencias cotidianas, el sentido común va a responder a las experiencias inmediatas de la vivencia día a día, así, “(...) el sentido común se basa precisamente en la afirmación de que en realidad no dispone de otra teoría que la de la vida misma” (Geertz, 1994, p.95). La inmediatez de las experiencias como base del conocimiento ordinario conlleva a la heterogeneidad e imprecisión;

De lo anterior se desprende que no todos los razonamientos son racionales, sino que existen razonamientos irracionales. Y el sentido común puede ser de ambos tipos. Es decir, hay una forma del sentido común de la suerte de ‘hacer aquello que cualquiera en mi situación haría’ y hay otra de la suerte de ‘hacer aquello que no cualquiera en mi situación haría’, pero que seguramente otro hará lo mismo (Soto, 2009, p.65)

Se piensa, por ejemplo, en aquellos que deciden cruzar la calle aun estando el “verde” para los automóviles y los que deciden esperar el “rojo” y cruzar, los motociclistas que salen a carretera a alta velocidad, el que sale un día fresco sin chamarra y aquellos estudiantes que van a la escuela y no entran a clases, sinfín de ejemplos que muestran a aquellos irracionales del sentido común y los racionales.

Ahora bien, Geertz (1994) hace una descripción sobre lo que hace a un individuo un hombre de sentido común:

Quando decimos que alguien tiene sentido común no sólo queremos sugerir el hecho de que utiliza sus ojos y oídos, sino que, como decimos, los mantiene —o así lo intenta— abiertos, utilizándolos juiciosamente, inteligente, perceptiva y reflexivamente, y que es capaz de enfrentarse a los problemas cotidianos de una manera cotidiana y con cierta eficacia. Y cuando decimos que le falta sentido común, no queremos decir que sea un retrasado, (...) sino que tropieza en los problemas cotidianos que la vida le arroja a su paso: que sale de casa sin paraguas en un día nublado (p.96).

El razonador mundano se enfrenta todos los días a eventos conocidos como “hacerle la parada a un camión” y eventos espontáneos y desconocidos como “una entrevista de trabajo”, en consecuencia, su reto no solo consiste en el reconocimiento de una situación no conocida, también precisa reflexionar y actuar estratégicamente haciendo uso de las herramientas que ofrece la interacción en la vida cotidiana.

El conocimiento mundano es lo que impregna la percepción individual, son los ojos a través de los cuales se percibe la realidad cotidiana, el mundo existe tal cual es, pero son las personas quienes, mediante la interacción, el lenguaje y los acuerdos sociales dan significado a cada objeto con el que interactúan. En el repertorio de conocimientos solo está aquello que ha sido significativamente consensuado, entonces, el mundo se convierte en tal y como es percibido. “Concretamente, los testimonios en conflicto se podrían considerar como indicadores de que el mundo es como lo

percibimos y que ‘lo’ que percibimos existe solo en la percepción” (Pollner, 1974, p.150). esto evidencia la subjetividad de la realidad.

Con lo dicho en el párrafo anterior hay que cuestionarse lo siguiente, si los objetos del mundo son los mismo y los acuerdos para dar significado a estos son socialmente comunes ¿Qué hace que las percepciones difieran de una persona a otra? Es aquí donde entra en juego el planteamiento de representaciones sociales.

En tanto que, la vida cotidiana es conformada mediante la construcción social de la realidad, esta realidad se concibe como algo establecido que es impuesta en la conciencia de los sujetos de manera ordenada, por ello conserva un sentido de objetividad. Además, al ser una construcción social, la realidad está determinada por la pertenencia de los actores sociales a un grupo, una comunidad y diversas categorías sociales, estas son las bases que influyen drásticamente en la percepción individual de la realidad cotidiana, permitiendo un entendimiento compartido de los eventos cotidianos, es decir, un conocimiento de <sentido común>.

En consecuencia, al ser los repertorios simbólicos y la actividad cognitiva los elementos que conforman la realidad cotidiana, esta se vuelve un producto subjetivo, es así que, no hay múltiples realidades emergentes de una realidad objetiva, sino que, cada actor social incorpora a la realidad características derivadas de la acción y percepción individual. Por tal razón,

El punto álgido de la discusión es entonces la existencia de diversas realidades subjetivas y en particular lo que respecta a la descripción de sus características o la lógica de su elaboración. Y son estos aspectos, precisamente, los que quieren resolver las investigaciones sobre las RS (Araya, 2002, p.15).

La TRS es el lente que enfoca hacia la estructura del razonamiento mundano, las categorías cognitivas establecidas y la jerarquía en la estructura del pensamiento, en otras palabras, las RS enfocan su estudio en el conocimiento de sentido común, además de dar cuenta de la adscripción de los sujetos a un grupo social específico.

Ahora bien, la TRS pone de manifiesto la interrelación entre los procesos sociales y cognitivos en la adquisición de nueva información. “La formación de imágenes y el establecimiento de lazos mentales son las herramientas más generales que nos sirven para aprender” (Moscovici y Hewstone, 1986, p.682). Al hablar del conocimiento de sentido común sale a relucir la teoría de

representaciones sociales, a razón, de que el sentido común incorpora a sus bases conceptos provenientes de la ciencia (siguiente apartado) y es el proceso de objetivación y anclaje la explicación conveniente de cómo se da esta transición, ciencia-sentido común.

2.2.1 Del conocimiento científico al Sentido Común

Para iniciar se plantearán algunas preguntas que serán respondidas a lo largo de este apartado. ¿En que difiere el conocimiento de sentido común y el de la ciencia? ¿Es el sentido común el que toma los conceptos de la ciencia, o es la ciencia quien se nutre del sentido común? ¿Los profesionales de la ciencia han perdido el sentido común? Y, por último, ¿Cómo se da la transición del conocimiento científico al de sentido común? Sin duda, las respuestas están dirigidas a un objetivo, dar cuenta de la transformación que hacen los individuos en su vida cotidiana para convertirse en un razonador ingenuo.

¿En que difiere el conocimiento de sentido común y el de la ciencia? Como se sabe, lo que se denomina sentido común abarca experiencias y conocimientos inmediatos, espontáneos, dados e incuestionables debido a su universalidad, se configura a partir de creencias, y responde a las exigencias de la vida misma, es durante la interacción y por medio del lenguaje que se constituye y comparte este conocimiento.

Ahora bien, se considera conocimiento científico:

Por una parte, el pensamiento normalizado busca y alcanza la verdad. Es un pensamiento que reflexiona. Esto significa que se controla y formula criterios para invalidar o confirmar sus razonamientos. Y el espíritu acostumbrado a seguir sus reglas postula que para cada pregunta existe una respuesta y una sola. (...) Además, la regla que conduce a formular soluciones correctas para todos los problemas auténticos es de carácter lógico. Por último, las soluciones y los razonamientos son válidos para todos los hombres, en todo tiempo y lugar (Moscovici y Hewstone, 1986, p.681).

Pareciera que existe una disimilitud entre un conocimiento y el otro es tan claro como el agua y el aceite, lo paradójico es que continuamente las personas en su cotidianidad utilizan conceptos como “enfermo mental”, “peso”, “masa”, “inflación”, “consciente” “inconsciente”, “esquizofrenia”, etc. Conceptos provenientes de diversas disciplinas especializadas, y que son utilizados en el día a día

para explicar acontecimientos ordinarios, evidentemente las personas emplean estos conceptos sin tener conocimientos profesionales de física, economía, psicoanálisis, psiquiatría, etc. Por consiguiente

Todo contribuye a hacer de la ciencia una parte integrante de nuestra visión de la vida cotidiana. La ciencia es inseparable de nuestra vida intelectual y de nuestras relaciones sociales. Basta con mencionar la difusión de psicoanálisis, de la biología, del discurso económico, de la relatividad, por solo citar algunas (Moscovici y Hewstone, 1986, p.679).

La relación entre ambos conocimientos se puede enmarcar en dos ángulos, el primero muestra una contraposición o contraste pues remarca las diferencias entre un conocimiento objetivo, organizado y lógico (científico) y uno espontáneo, natural, subjetivo e irracional (común), y, por otro lado, el conocimiento científico alimenta y aporta elementos al sentido común que permite interpretar acontecimientos de la vida cotidiana. Por tanto, respondiendo a la pregunta inicial, si hay diferencias, epistemológicas, sin embargo, ambos tipos de conocimiento se relacionan entre sí para responder a las necesidades continuas de la sociedad.

La respuesta al siguiente planteamiento va a develar como se han entrelazado estos dos conocimientos en el paso del tiempo. ¿Es el sentido común el que toma los conceptos de la ciencia, o es la ciencia quien se nutre del sentido común?

En principio, se sabe que el sentido común emerge tras la necesidad de entender y dar sentido a los fenómenos cotidianos, se habla entonces de una práctica históricamente cultural, un conocimiento que ha estado en el pasado, lo está en el presente y seguirá estando en el futuro. Quizá, entonces, las formulaciones científicas nacen luego de la exigencia de normalizar, generalizar, dar lógica y establecer teorías que den objetividad al conocimiento “corriente”. El conocimiento científico por medio de la razón da validez al conocimiento popular. Así:

El sentido común nos dice que nuestro conocimiento humano admite diferentes grados, con uno -el llamado conocimiento científico o el más "resistente" a las refutaciones- situado en la cúspide de dicha gradación. (...) Hay tradiciones de investigación en todas las áreas del conocimiento -procuradoras de ciertas conjeturas que van probando ser saberes perfectibles- finalmente compatibles con el sentido común humano; tradiciones que, asimismo, nos ayudan a comprender ese sentido común (Hernández, 2005, p.43).

Esto muestra la función que tiene la ciencia de perfeccionar y validar los saberes “tradicionales” y hacerlos racionalmente válidos. Ambos conocimientos están en busca de la “verdad” aunque lograrlo no sea del todo posible. A pesar de las marcadas diferencias entre ambos conocimientos hay una conciliación que concretamente se hace en el marco de la vida cotidiana, al buscar la “verdad”, entender la realidad y tener una guía sobre cómo actuar ante las situaciones ordinarias. En este sentido se tiene una concepción un tanto errónea, “tal error descansa en el presupuesto que para que la ciencia progrese, el sentido común debe ser superado y eliminado” (Sankey, 2010, p.53). Sin embargo, gran parte de los fenómenos estudiados por la ciencia provienen de la vida ordinaria, provienen de los intereses perspicaces de actores sociales “ingenuos” que se especializan para llevar a cabo un estadio metodológico sobre estos. “La investigación científica conduce a nuevas intuiciones sobre la naturaleza del fenómeno conocido por el sentido común. En vez de eliminar el sentido común, la ciencia ilumina el fenómeno del sentido común” (Sankey, 2010, p.53).

Se da por supuesto que un primer momento el conocimiento científico se constituye a partir de los fenómenos, experiencias y pensamientos de la vida ordinaria -sentido común-, pero, por otro lado, el razonador mundano refuerza su sentido común con nociones provenientes de la ciencia. Para dar más claridad a lo expuesto y a manera de conclusión, Ibáñez (1988) menciona que:

“las teorías científicas se transforman en saberes de sentido común cuando dan lugar a la construcción de representaciones sociales que reelaboran sus aportaciones. (...) Sabemos ahora que el pensamiento científico constituye una de las principales fuentes en la que se nutre el sentido común de nuestra época.

En párrafos anteriores se mencionó que las investigaciones científicas nacen de las curiosidades e intereses del “hombre de la calle” que se especializa en alguna disciplina que le permita llevar a cabo trabajos metodológicos, entonces surge la siguiente pregunta ¿Los profesionales de la ciencia han perdido el sentido común?

“Ello debería ser probado, colocándolos en situaciones donde no tengan experiencia a fin de observar si tienen habilidades espontaneas para actuar correctamente en diversas situaciones, y no solamente con base en sus conocimientos profesionales” (Wagner, Hayes, y Flores, 2011, p. 28). Empero, si el conocimiento científico toma como objeto de estudio problemáticas de la vida cotidiana, se nutre del sentido común, en consecuencia, los profesionales de cualquier disciplina

siguen estando dentro de la vida cotidiana y, por tanto, cuentan con el conocimiento de sentido común. Los especialistas dentro de su campo disciplinar hacen usos de su conocimiento lógico, es lo que se transmite, conversa y guía sus acciones, de alguna manera es equivalente a las funciones del “sentido común”. No obstante, al salir al contexto cotidiano es esencial la supervivencia social, en donde la lógica científica ya no tiene un lugar sustancial.

Los requisitos cognitivos de las personas en la vida cotidiana son fundamentalmente distintos de los requisitos científicos, debido al tipo de necesidades del día a día y a los problemas inmediatos que exigen una solución al tiempo que van surgiendo (Wagner, Hayes, y Flores, 2011, p. 31).

Efectivamente hay necesidades cotidianas que no pueden ser atendidas desde un conocimiento especializado, tan solo, un conocimiento específico sobre una disciplina no puede atender a los planteamientos de otra. Esto quiere decir, que el razonador científico responde de manera racional, eficaz y lógica en un contexto determinado que no es el de la vida cotidiana, sin que esto signifique que algún momento pueda hacer uso de su conocimiento especializado en la cotidianidad. El hombre de “ciencia” utiliza su conocimiento especializado dentro de un contexto y momento particular, por ejemplo, el trabajo, la escuela, el laboratorio, etc. En cambio, al salir de nuevo al contexto cotidiano abandona este conocimiento (científico) y vuelve a su papel de razonador mundano para poder atender las exigencias ordinarias, y establecer interacción con los otros razonadores mundanos. Sin embargo,

(...) no hay correspondencia estricta entre un contexto y un conocimiento, por ejemplo, que en el contexto académico solo hay saber científico, y sentido común para la vida cotidiana, sino que en el mismo contexto –por ejemplo, en la vida académica o en el aprendizaje escolar– pueden coexistir y entrecruzarse distintos modos de conocimiento (Castorina, 2020).

Si bien, tanto el conocimiento científico como el de sentido común parten desde el mismo núcleo, que es, demostrar y dar razón sobre aquello que está al alcance de la experiencia de los sujetos, que más allá de ser, una representación invariable formada a partir de los sentidos y la percepción, el conocimiento y la experiencia pasan a ser el producto de un proceso complejo de <abstracción> de la realidad.

En este sentido, la función que la ciencia pretende cumplir, es la formulación de teorías que den explicación y generalicen los eventos que suscitan en la vida cotidiana, además de reformular el conocimiento de sentido común a manera de ser un conocimiento sin ambigüedad.

Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. En términos estrictos, los hechos puros y simples no existen (Schütz, 2003, p.36).

En este punto es conveniente cuestionarse ¿Cómo se construye el conocimiento de sentido común? Ha esto hay que decir que, en un primer momento el conocimiento de la vida cotidiana es transmitido mediante la interacción con el grupo primario, es decir, padres, hermanos, abuelos, etc. En ese marco, el conocimiento ordinario es parte proveniente de la memoria colectiva, generaciones antecesoras han percibido, experimentado y transmitido la realidad, instaurando un repertorio de categorías cuyas son utilizadas como referencia para la abstracción e interpretación individual de la realidad.

A partir, del repertorio de categorías establecidas se dota de “tipicidad” a cada objeto de la realidad, en otras palabras, las personas al enfrentarse a un objeto desconocido, para poder interactuar con él requieren echar mano de su acervo de categorías previamente formadas (“lo típico”), transfiriendo características del nuevo objeto que sean similares a características de objetos ya conocidos, y es precisamente este un elemento de interés de la TRS, enforcar el proceso que realizan las personas para “anclar” un conocimiento nuevo a uno previo.

Hay que mencionar que, en la actualidad, debido a la gran difusión en medios de comunicación sobre conceptos pertenecientes a diversas disciplinas, el hombre de la calle se convierte en un “sabio ingenuo”, “es decir, aquellos cuyo intelecto no ha sido corrompido por la educación, la especulación filosófica o las reglas profesionales” (Moscovici y Hewstone, 1984, p.683). Comienzan a entablar conversaciones emitiendo opiniones vagas sobre “autoestima”, “inconsciente”, “autismo”, “inflación”, y de alguna manera se pierde esta división entre el hombre de “sentido común” y el hombre de la “ciencia”.

El sentido común de la ciencia, digamos, es equivalente al conocimiento estándar que cualquier profesional de una disciplina podría tener, por ejemplo, un psicólogo. (...) los discursos son tan trillados que hasta las personas que no han tenido una ‘formación psicológica’ podrían decir lo mismo que un ‘especialista’. Y esto es bastante cómico porque los psicólogos ingenuos parecen ratificar la validez de sus conclusiones porque otros especialistas están ‘declarando’ lo mismo (Soto, 2009, p.65)

En este apartado se plantearon las diferencias entre el conocimiento científico y el de sentido común, así como la correlación que existe entre ambos y la manera en que se mueve un conocedor de la ciencia en la vida cotidiana, la pregunta que ahora hay que responder y que de alguna manera es la más importante, es, ¿Cómo se da la transición del conocimiento científico al de sentido común?

Las representaciones sociales entran al juego en la explicación del camino que recorre la ciencia al sentido común, puesto que, mediante estas, se hace la transformación de conceptos científicos para llevarlos al campo del conocimiento “ingenuo”. Es específicamente el proceso de objetivación donde los conceptos se tornan concretos, sustituyendo lo abstracto en elementos figurativos (imágenes, metáforas), junto con este mecanismo actúa el proceso de anclaje, que incorpora la nueva información a categorías previamente establecidas (lo desconocido lo lleva al plano de lo conocido).

En su tesis de doctorado “el psicoanálisis, su imagen y su público”, Moscovici (1961), plantea la llegada del psicoanálisis por medios de difusión como la propaganda a la sociedad francesa, y la incorporación de esta nueva información a sus categorías previas. El proceso de objetivación y anclaje permitieron concretar este nuevo conocimiento (psicoanálisis) a una imagen tradicional (iglesia católica), para la sociedad francesa, el psicoanalista representaba o tomaba el lugar del sacerdote en un confesionario, donde las personas “confiesan” aquellos asuntos de índole privado.

En conclusión, no cabe duda que la transición entre conceptos provenientes de la ciencia se adhiere al sistema cultural de sentido común por medio de las representaciones sociales, “en lo que concierne a la elaboración social de una representación, se trata menos de un eclecticismo que de una tentativa de instrumentar el modelo científico y reconstruirlo alrededor de valores y sistemas de categorías disponibles” (Moscovici, 1961, p.84). Las representaciones sociales, son el punto de conexión entre ambos conocimientos.

Capítulo 3. Representaciones Sociales en la construcción del conocimiento en el aula

La educación ha sido un tema fructífero al cual se ha apostado para la realización de investigaciones y reflexiones en torno a comprender los desafíos que presenta y a la generación de propuestas que desvanezcan las posibles barreras de aprendizaje dentro del salón de clases. Una cuestión fundamental en las investigaciones educativas y sobre el cual hay que argumentar, es <la construcción del conocimiento en el aula>.

Tradicionalmente han existido dos enfoques dentro de la psicología, una que ha reconocido la construcción del conocimiento como algo que se trabaja de manera individual, que emana de un sistema cognitivo (cognoscitivista). Y, por otro lado, una psicología de corte más social que ubica la construcción de conocimiento al centro de la sociedad, en la interacción cotidiana, mediado por el lenguaje, lo cual impregna al conocimiento un carácter retórico.

En este capítulo se argumenta la naturaleza de la construcción de conocimiento dentro del aula, pero desde los ojos de una psicología social, posteriormente se exponen las implicaciones del modelo de representaciones sociales en la construcción del conocimiento y en las prácticas educativas.

3.1 Construcción social del conocimiento

Para iniciar con este apartado, se profundizará en torno a las dos posturas mediante las que se concibe la construcción de conocimiento en el aula.

La primera vertiente y sobre la cual se enfocan mayoritariamente las investigaciones psicológicas en el ámbito educativo y las prácticas en el aula, es de corte “intrapicológico” o “individual”, se proyecta que todo conocimiento que adquieren los seres humanos depende en gran medida del desarrollo de su estructura biológica, consecuente se desarrollan las funciones psíquicas. El representante más reconocido por su trabajo desde esta perspectiva es Jean Piaget, quien desde su formación (biólogo) se dedicó a estudiar el desarrollo específicamente en infantes, proponiendo “estadios de desarrollo” que explican el crecimiento biológico y su influencia directa en la adquisición de conocimientos y saberes en los seres humanos.

A la par, una perspectiva que ha tenido un lugar menos dominante en el estudio de las practicas educativas pero que sin lugar a dudas se ha ido reconociendo e incorporando en distintos ámbitos disciplinares, es la teoría <sociohistórica-cultural> desarrollada por Lev S. Vygotsky, trabajo que pone al conocimiento en el seno de la cultura, de las practicas discursivas y de la interacción cotidiana, por tanto, parte del devenir histórico. Según este autor, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores emerge a partir de la mediación de herramientas de tipo simbólico constituidas dentro de la sociedad.

Partiendo de esta mirada, los seres humanos disponemos naturalmente de funciones mentales inferiores, las cuales se van estructurando, organizando y confeccionando progresivamente. "Según Vygotsky, las funciones mentales superiores del ser humano deben considerarse productos de una actividad mediada. El papel de mediador lo desempeñan los instrumentos psicológicos y los medios de comunicación interpersonal" (Kozulin, 2015, p. 22). Es así, que el conocimiento del niño se construye en dos planos, el social o *interpsicológico* y el interno o *intrapsicológico*.

Estas han sido dos miradas predominantes (una más que la otra) sobre las que se han basado los trabajos de investigación referente a las prácticas educativas y la construcción de conocimiento, si bien, es cierto que en el ámbito educativo como en cualquier otro de la vida social no hay verdades absolutas o paradigmas correctos, en este capítulo se pretende argumentar la construcción de conocimiento dentro del aula a través de los lentes de la psicología social, puesto que como menciona Magos (2020)

Nadie puede negar que las aulas sean lugares de enseñanza, decirlo incluso pasaría por pleonasma. Lo que sí parece pasar inadvertido y que nos obliga a problematizar las prácticas educativas de otro modo es que, antes de ser lugares de enseñanza, las aulas son espacios de interacción social, más precisamente de interacción discursiva. (p.17)

La interacción y el discurso fungen como herramientas de mediación entre el plano social y el interno. Históricamente, las herramientas han funcionado para el hombre como mediación entre la acción y el objeto que se pretende modificar o influir, estas han sido de invención social, el hombre creó herramientas técnicas como el martillo, la rueda, la polea, etc. Con la intención de facilitar su actividad cotidiana.

Por otro lado, las herramientas culturales o psicológicas que al igual que las herramientas “físicas” son proporcionadas por la cultura. Estos instrumentos posibilitan el desarrollo y la optimización de las funciones mentales superiores, entonces, están a cargo de la mediación entre la actividad de las personas y la influencia y transformación interna a nivel cognitivo. Algunas herramientas que poseen las personas son, por ejemplo, la escritura, el lenguaje, los signos, el arte, etc.

Hablar de una caja de herramientas que se encuentra al centro de la cultura permite reconocer la validez del pensamiento no meramente cognitivo, sino como algo que se encuentra entre las interacciones cotidianas, la memoria como un proceso colectivo y el pensamiento como una edificación a partir del lenguaje (conversación, discusión, diálogo).

Para comprender, entonces, la manera en la que las personas construyen el conocimiento hay que situarse en el contexto cultural del que provienen, en virtud de que este proyecte los recursos disponibles en la “caja de herramientas”, la negociación de significados, la disposición de sistemas simbólicos, las representaciones sociales y en general de procesos mentales (memoria, pensamiento y lenguaje). “Somos la única especie que enseña de una forma significativa. La vida mental se vive con otros, toma forma para ser comunicada, y se desarrolla con la ayuda de códigos culturales, tradiciones y cosas por el estilo” (Bruner, 1997, p.13).

En este sentido, argüir sobre la construcción de conocimiento a través de los lentes de la psicología social, conlleva a la psicología educativa a derribar el muro delimitante entre los dos enfoques que podría tener la psicología, el cognitivo y el social, las RS proponen hurgar en la vida social, histórica, en las interacciones, las representaciones sociales, las conversaciones y los discursos, en la esfera de lo cultural.

Sin generalizar, existen algunos enfoques dentro de la psicología educativa donde aún se concibe la fragmentación en los seres humanos en donde primero se desarrolla el pensamiento (interior) y posteriormente emerge el lenguaje (exterior) cuyo papel es ser el puente transmisor del pensamiento, este proyecta al exterior lo que sucede en el interior del individuo, es decir, no se ha encontrado la conexión entre los procesos sociales e individuales, en consecuencia, el aprendizaje es visto como algo que se adquiere y no que se construye, y esta adquisición corresponde directamente con el nivel de “desarrollo cognitivo” de las personas y a sus conocimientos “individuales”, tal es así, que se siguen buscando respuestas ante las limitaciones de aprendizaje en los mecanismos internos de los estudiantes.

A la luz de las problemáticas e intereses educativos que muestran cada vez más exigencia de generar respuestas a la manera en que los estudiantes construyen el conocimiento, entra al juego el trabajo de Serge Moscovici sobre la Teoría de Representaciones Sociales (TRS).

Moscovici retoma algunos postulados de Piaget referente a las representaciones del infante, pero a diferencia de este, pone el peso en los grupos sociales, en las representaciones instauradas en el pensamiento grupal. Además de buscar establecer la relación entre el conocimiento socialmente elaborado y su integración al pensamiento individual.

La TRS argumenta otra manera de concebir la construcción social del conocimiento, con elementos ya antes expuestas por autores como Vygotsky (lenguaje, conciencia social) y Durkheim (representaciones colectivas).

Moscovici invita a considerar la construcción del conocimiento como un acto grupal que formula representaciones en donde se depositan los significados en común sobre un objeto social, y que es la base para integrar nuevos elementos provenientes de disciplinas “especializadas”.

La construcción de conocimiento de la mano de la RS aparece según tres condiciones:

- La dispersión de la información: en la vida cotidiana hay diversos medios que se encargan de la divulgación de información, sin embargo, no siempre son suficientes los elementos para tener una percepción objetiva del objeto social. Los elementos divulgados u la accesibilidad a estos van a depender de los intereses de cada grupo.
- La focalización: Las RS en tanto que, pensamiento social, se construyen en un contexto y temporalidad específicas, tenerlo en cuenta lleva a comprender la variabilidad de representaciones según la conveniencia de cada grupo.
- La presión de inferencia: por último, la sociedad lleva a las personas a cumplir exigencias en contextos específicos -conocidos o desconocidos-, para actuar ante estas exigencias, los actores sociales hacen uso de los recursos previos para construir un marco en común.

Atender estas condiciones permite ampliar el panorama y establecer la correlación entre los actos sociales y su establecimiento en el pensamiento.

Otra propuesta que hace Moscovici y que puede impactar en el proceso de enseñanza y de construcción de conocimiento, es la noción de <polifasia cognitiva>.

Con la extensión del saber y la división de lo social nos hemos convertido todos en políglotas. Además del francés, el inglés o el ruso. hablamos la lengua médica. la psicológica, la técnica. la política, etcétera. Probablemente asistimos a un fenómeno similar en cuanto al pensamiento. De una manera global, se puede estimar que la coexistencia dinámica -interferencia o especialización- de modalidades distintas de conocimiento, correspondientes a relaciones definidas del hombre y de su medio, determina un estado de polifasia cognitiva (Moscovici, 1961, p.202).

En palabras más coloquiales, la polifasia cognitiva es la coexistencia de RS o significados opuestos, la existencia simultánea a pesar de la oposición entre sí, se debe a su utilización en contextos distintos.

Es decir, en la vida cotidiana (y en la vida escolar) existen RS o significados culturales que a veces son contradictorios entre sí, lo cual implica que los sujetos al utilizarlos, sostenerlos o apropiarse de ellos recurran a lógicas o sistemas de pensamiento diferentes (Castorina, 2017, p.6)

Esta noción de polifasia cognitiva está anclada a la constitución del conocimiento dentro del aula, puesto que, en este espacio coexisten dos principales tipos de conocimientos un tanto contrarios, el de sentido común y el científico, incluso pasan de uno a otro sin verse afectadas su RS. El uso de un conocimiento u otro depende de las exigencias situacionales.

En este sentido, la construcción de conocimiento según la TRS trata de una relación entre las producciones sociales y su organización cognitiva. “A continuación se verá que las condiciones sociales en las que son construidas las representaciones, son susceptibles de generar reglas específicas, conduciendo así a una lógica interna “sociocognitiva”, que permite la organización general de las cogniciones” (Guimelli, 2004, p.80).

3.2 Representaciones Sociales: su función en la construcción del conocimiento y en las practicas educativas

Al centro del enfoque de la construcción social del conocimiento, se sitúa la modalidad de un conocimiento “ingenuo” o de sentido común, este se constituye a partir de un carácter grupal compuesto por creencias, valores, opiniones y conocimientos compartidos referente a objetos

sociales. La argumentación que expone la conformación y los elementos de este tipo de conocimiento, está plasmado en la Teoría de Representaciones Sociales (más adelante TRS).

Hablar en un primer momento del conocimiento de sentido común, podría llevar a suponer su oposición ante el conocimiento científico, sin embargo, la TRS tiene la intención contraria, Moscovici establece la relación entre el conocimiento científico y el cotidiano. Por un lado, argüía que los conceptos científicos emergían de la necesidad de dar explicación y regular aquellos fenómenos de la vida cotidiana, así, las investigaciones científicas se alimentaban del sentido común. Ahora, en la sociedad contemporánea hay un efecto contrario, el conocimiento de sentido común retoma conceptos de la ciencia para referir y entender la realidad cotidiana. Se hace uso de conceptos como TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad), depresión, inflación, ansiedad, masa, etc. Aun sin ser “expertos” de la ciencia.

Ahora bien, la TRS se ha abordado en distintos campos, uno de ellos es el educativo, puesto que, aporta elementos relevantes a las investigaciones tanto a nivel macro (institucional) como a nivel micro (salón de clases). Las representaciones sociales (más adelante RS) son la base argumentativa sobre distintos fenómenos educativos, en este trabajo se abarcarán algunos que quizá sean los puntos principales sobre los cuales el psicólogo educativo debe centrar su atención. En primer lugar, las RS en tanto que, constructoras del conocimiento escolar (científico) y social, asimismo, la aportación de esta teoría sobre el <esquema figurativo> (núcleo, periferia) que configura el conocimiento a nivel cognitivo, el proceso de conformación de saberes (científicos) por medio de la <objetivación> y <el anclaje> y, por último, la intervención de las RS en el destino educativo de los estudiantes. A razón de ejemplificar la manera en la que impactan la RS en la educación, específicamente en el aprendizaje, se retoman estudios acerca de la influencia que tiene en los estudiantes las RS de los docentes sobre la inteligencia.

3.2.1 Representaciones sociales de la inteligencia

Como se ha remarcado durante todo el trabajo, la TRS trabaja desde las concepciones y creencias de los actores sociales como modo de acciones. Es así, entonces, que las RS tienen una función impactante en el ámbito educativo sobre todo si del aprendizaje se trata.

En este apartado se argumenta acerca de un concepto utilizado en el campo de la educación, “la inteligencia”, concepto que no solamente implica su apropiación a nivel cognitivo también conlleva todo lo que socialmente se construye alrededor de este y, sobre el que se acciona, siendo de gran relevancia inspeccionar las RS de los docentes que tienen acerca de la inteligencia.

Para comenzar hay que decir que, “abordar la inteligencia como objeto social implica reconocerla como un fenómeno que es interpretado en el intercambio social y relevante para la distribución de roles y funciones” (Zubieta y Valencia, 2006, p.3).

Es la TRS quien argumenta la interrelación entre el plano cognitivo y el social, de manera que, los estudios sobre la inteligencia presentarían la categorización que realizan los actores sociales (docentes, estudiantes y padres) sobre lo que consideran inteligencia y socialmente como se relacionan y actúan a partir de estas categorías.

En consecuencia, las acciones que docentes y padres de familia orientan hacia los estudiantes se da a partir de las categorías configuradas (anclaje) sobre lo que es ser o no “inteligente”, lo que conlleva a generar un ambiente específico con los estudiantes, es así que, como mencionan Zubieta y Valencia (2006)

Cuando uno tiene una determinada creencia está inmerso en un pensamiento confirmatorio por lo que aparecen las “profecías autorrealizadas” de crear razonamientos acerca de qué no es inteligente, por ejemplo, a la vez que se crean las condiciones (en la escuela) para que esto se cumpla (p.4).

Por lo tanto, hablar de la inteligencia enmarca en su núcleo una serie de valores y creencias sobre el cual se atribuye un valor social, asignando a los estudiantes una serie de ventajas y desventajas socio-cognitivas.

Desde el ámbito científico han sido numerosas las investigaciones para tratar de dar explicación sobre lo que es la inteligencia, sin embargo, estas han generado múltiples visiones en relación a este concepto, es así que surge la necesidad de transformar este concepto a un lenguaje cotidiano, comprensible (objetivación) y de categorizar los distintos elementos que enmarca, como son, el nivel cognitivo, las capacidades y el rendimiento escolar (anclaje). Dando paso a la creación de Representaciones sociales, y, por lo tanto, su incorporación al sentido común.

En efecto, al igual que otros muchos fenómenos sociales, la inteligencia también procede de una construcción colectiva e histórica o, por decirlo brevemente, cultural. Por lo tanto, es insuficiente, tanto a nivel teórico como cultural, referir mediante el término inteligencia únicamente ciertos procesos intrapsíquicos concretos, como lo ha hecho, entre otras teorías, la corriente piagetiana con el concepto de operaciones lógico-matemáticas (Mugny y Pérez, 1988, p.290).

En concreto, algunas disciplinas buscan estandarizar la inteligencia mediante pruebas o test (psicométricos), sin embargo, esto deja de lado las diferencias que existen entre personas de una cultura y otra, desde los significados, experiencias, edad, etc. Es, entonces, que desde el “anclaje” en RS se busca tener presente la diversidad de categorías que se tiene sobre la inteligencia, es decir, lo que en una cultura se concibe como “inteligente” en otra no lo es.

Sin duda, es en el campo educativo donde el concepto de inteligencia toma relevancia, siendo así que, conocer las RS que los involucrados, docentes, estudiantes y padres, tienen alrededor de este tema, permite argumentar y abrir el panorama acerca del éxito y el fracaso escolar.

Las representaciones sociales de la inteligencia pueden orientar políticas educativas públicas. Si existe la creencia de que solamente algunas personas pueden alcanzar un máximo potencial de inteligencia, las políticas educativas serán reticentes a corregir desigualdades sociales, ya que ven esto como un derroche de recursos en personas que no tienen capacidades para aprovecharlos” (Marambio, Gil de montes, Valencia y Zubieta, 2015, p.46).

Para explicar la determinación que cumplen las RS en el destino educativo de los estudiantes, se retomaron los resultados de un estudio realizado por Kaplan (1995) y el análisis de estos, realizado por Castorina y Kaplan (2003) acerca de las RS que profesores de Buenos Aires tienen sobre la inteligencia y como estas mueven sus prácticas educativas y la relación con los alumnos.

Según Castorina y Kaplan (2003), los resultados de las entrevistas se agruparon en tres categorías, 1) profesores que conciben la inteligencia como una característica natural, el segundo grupo 2) asume la inteligencia como un producto del dominio social, y, por último, el tercer grupo 3) retoma ambas características, para ellos la inteligencia proveniente de forma innata se desarrolla e impulsa por medio de la influencia social.

Asimismo, estos autores destacan ciertos elementos identificados a partir del análisis del discurso de los profesores referente a la representación de la inteligencia, “así, sinónimos de inteligente son <<estudioso>>, <<rinde bien>>, <<participa en clase>>, <<es disciplinado>>, <<buen alumno>>; mientras que los antónimos son: <<le va mal>>, <<no participa>>, <<estudia poco>>, <<se porta mal>>, <<mal alumno>>” (Castorina y Kaplan, 2003, p.23).

Estos enunciados que se escuchan cotidianamente en el ámbito escolar, evidencian la relación entre la acción y las RS, puestos que, los estudiantes realizan tareas específicas asignadas por el docente, este último emite una evaluación, conforme al desempeño los alumnos son categorizados por “inteligente” o “burro”. Sin embargo, la acción no es el único elemento tomado en cuenta en la representación de “inteligencia”, lo es también la posición social, el nivel socioeconómico y en algunos casos hasta el color de piel.

Las RS de los docentes funcionan como categorías en las cuales van asignando a los estudiantes con referencia a las características mencionadas en el párrafo anterior, estas representaciones se van a proyectar mediante la interacción profesor-alumno y aporta una serie de limitaciones o facilidades que guían la acción durante la vida escolar de las personas. “Precisamente, un efecto básico de dichas representaciones sociales establecido por Bourdieu es el de la reproducción de la distinción social en el sentido de que estas contribuyen a legitimar las diferencias sociales en el interior de la vida educativa” (Castorina y Kaplan, 2003, p.24).

3.2.2 Representaciones Sociales en las practicas educativas

Para la TRS las personas se apropian de los conocimientos elaborados dentro del grupo social al que pertenecen, es su interacción en el grupo y los conocimientos en común lo que forja su sentido de identidad y pertenencia. Los sujetos adoptan características de sí mismos con base en la percepción que tienen los otros y de los valores grupales, pues es esta “identidad” lo que permite diferenciarse de los integrantes de otros grupos.

Esto mismo sucede en el ámbito escolar, dado que, es un espacio de interacción social, los estudiantes se apropian de la identidad “escolar” que le es atribuida, son receptores de las características que los docentes como figuras de “autoridad” les asignan, siendo así, las RS de los docentes un marco interpretativo que guía su actividad educativa y la relación con los estudiantes,

condenado de manera “positiva” o “negativa” el rumbo académico (como proceso y producto) de los estudiantes.

En la creencia del maestro hay un desconocimiento de las condiciones de realización de sus juicios. (...) El maestro no sabe que su sentido común define la inteligencia del alumno con el objetivo de dar un veredicto sobre su rendimiento de mayor o menos excelencia y en función de las exigencias escolares más o menos tacitas (Castorina y Kaplan, 2003, p. 25).

En consecuencia, las investigaciones sobre las practicas educativas a partir de la TRS, esclarecen de algún modo la causa de la diversidad en la trayectoria escolar de los estudiantes en un mismo salón de clases.

Se argumentó respecto a la influencia de las RS de los docentes en la práctica pedagógica. Es momento de establecer la relación de las RS de los estudiantes en la construcción del conocimiento sobre la sociedad y los saberes científicos.

Si bien, se ha mencionado a lo largo de esta tesis las dos perspectivas entre las que se mueve la psicología y por lo tanto también en la psicología educativa, la dualidad de lo “individual” y lo “sociológico”, ciertamente, pareciera que esta división es un “arte” que mueve la vida cotidiana de las personas y no es la excepción las instituciones educativas, lugar en donde no siempre se concilia lo individual y social, dejando en segundo plano lo multidisciplinar, las asignaturas son enseñadas de manera independiente sin marcar su relación para el cumplimiento de un conocimiento, así, el aprendizaje es fragmentado tal como ir armando un tipo de Frankenstein.

Para dar respuesta a esta problemática las investigaciones educativas han recurrido a la TRS, en virtud de que establece la interconexión entre el marco relacional y el cognitivo, “(...) aportando a que los docentes empiecen a considerar de modo sistemático a las representaciones que surgen en las interacciones sociales de la actividad educativa” (Castorina, 2017, p.2).

Tanto profesores como alumnos ingresan al salón de clases con RS establecidas en la vida cotidiana con sus respectivos grupos sociales, y es a través de la prácticas e interacción discursiva que se ponen de manifiesto estas representaciones que intervienen en la vida escolar. Las investigaciones educativas que tienen su base en las TRS que provienen del interior de las aulas, muestran principalmente por medio de los discursos emitidos, la relación que emerge entre profesor-alumno y entre los alumnos.

Aludiendo específicamente en lo que se refiere a la aportación de las RS en la construcción del conocimiento, esta teoría apunta a la transición del lenguaje científico al de sentido común. Para Moscovici, los grupos sociales hacían uso de un lenguaje en común procedente de la memoria colectiva y que su función principal era explicar y entender la realidad cotidiana.

La ciencia retomaba estas nociones “ingenuas” ante la necesidad de estructurar y sistematizar la realidad cotidiana, restituyendo el sentido común en teorías científicas. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, en la sociedad contemporánea es a través de la divulgación científica en los medios de comunicación que el sentido común retoma conceptos científicos que se utilizan para comprender y actuar en la vida ordinaria.

Para comprender más esta relación entre el sentido común y la ciencia hay que explorarla de manera más detallada.

Si bien, cuando se habla de sentido común este se le atribuye al “hombre de calle” u “hombre común” refiriendo a los actores que han construido un conocimiento en “común”, concreto y comprensible para la vida cotidiana. Entonces, ¿hacia dónde radica la diferencia entre el “hombre común” y el “hombre de la ciencia”? ¿en el lenguaje? ¿en las ideas? ¿en sus opiniones? Y ¿Qué papel juega la educación en esto?

Hay que comenzar diciendo que tanto hombres de la calle como los científicos (biólogos, químicos, antropólogos, psicólogos, etc.) construyen sus argumentos u opiniones de acuerdo a su propia relación con el mundo, es decir, sus experiencias, relaciones, vivencias, etc. lo que conlleva a la divergencia de ideas entre unos y otros.

El científico basa sus ideas sobre el mundo de acuerdo a categorías abstractas llevadas a la teoría, el hombre común formula sus ideas del mundo a partir de experiencias, narraciones, relaciones personales, en la vida cotidiana.

Sin embargo, como menciona Blondel (1928, p.104)

(...) todo parece indicar que en el principio estuvo la palabra, aunque suene bíblico: “primero viene la palabra, luego la idea, después, por fin, algunas veces, la cosa. Esta no sería para nosotros lo que es sin la idea que tenemos de ella, ni la idea sin la palabra” (citado por Mendoza, 2021).

Por lo tanto, respondiendo a las preguntas iniciales, el contraste entre el hombre común y el hombre de ciencia no está en sus ideas u opiniones, sino en algo más complejo como lo es el <<lenguaje>>. Entonces, la realidad se vive a partir del “lenguaje científico” y el “lenguaje de sentido común”, se vive en función de conceptos y categorías hechas a partir de estos.

El científico y el hombre común no hablan ni lejanamente el mismo lenguaje, y ambos no pueden comunicar sino por medio de un complicado proceso que llamamos educación y que implica la adquisición y dominio de nuevos lenguajes, y la habilidad de moverse entre ellos (Gutiérrez, 1997, p.2).

El hombre común crea sus propias categorías (anclaje) que guían sus acciones en la vida cotidiana, estas difieren de las categorías creadas por el hombre de la ciencia, siendo así, que ambos conceptualizan la realidad de manera distinta, como si se tratara de dos mundos distintos.

Teniendo esto en cuenta, se logra responder a la pregunta sobre la función que cumple la educación en la relación sentido común y ciencia.

En este sentido, la educación es el medio por el cual el hombre común amplía su repertorio de categorías conceptuales, puesto que, la única manera de lograr la interrelación entre el sentido común y la ciencia, es que el hombre de la calle domine el lenguaje científico y viceversa. El papel que juega la educación es el de llevar los conceptos abstractos de la ciencia a los conocimientos significativos de los hombres, recordando que la palabra lleva en si misma el contexto del tiempo, lugar e individuo que lo enuncia.

La educación brinda a los actores sociales marcos interpretativos de lenguaje, que les permiten comunicarse de un contexto a otro enunciando palabras que cobren sentido acorde al tiempo y lugar. De ahí que se piense que “cada cabeza es un mundo” sin embargo, no es exactamente así, sino que, el lenguaje que se utiliza entre un sujeto y otro, un lugar y otro, una cultura y otra cambia, dando paso a un marco interpretativo específico, creando realidades diversas.

Las categorías de sentido común que los niños van formando lo hacen por medio del grupo primario, es decir, la familia, los individuos interpretan la realidad a través de los conceptos aprendidos en la comunicación e interacción con sus padres, hermanos, abuelos, a la par suman sus experiencia, vivencias y percepciones.

En cambio, el conocimiento científico se construye por medio de las conceptualizaciones teóricas que imparten los docentes en las aulas, a través del discurso, el dialogo y la conversación, llevando a los estudiantes por el proceso de “objetivación” y “anclaje”.

A manera de argumento, se citarán algunos ejemplos propuestos por Gutiérrez (1997)

En psicología, particularmente quien se dedica al psicoanálisis busca el estudio de la conciencia (el ser en sí mismo) y el inconsciente (lo profundo del ser), para el psicoanálisis las respuestas no solo se encuentran en las acciones, en el comportamiento, también se encuentran en lo no tangible como el olvido, los sueños, los miedos, etc. En lo no consciente. En cambio, el hombre ingenuo, basa su realidad en lo tangible, en lo que sabe de sí mismo, en las acciones que realiza.

Otro ejemplo, en sociología la realidad se enmarca en ideologías, un concepto que argumenta el contexto desde el cual la sociedad dirige sus acciones y creencias. El hombre ingenuo en cambio tiene creencias (religiosas, políticas, etc.), costumbres a las que no dan explicación o contexto, se dan por entendido de generación en generación.

Por lo tanto, la disimilitud no se trata únicamente entre el hombre de sentido común y el hombre de ciencia, se da entre hombres de diferente disciplina, cultura, profesión, el desafío (...) consiste en el grado de flexibilidad intelectual que la persona haya alcanzado, por obra principalmente de la educación recibida (Gutiérrez, 1997, p.12).

En un dialogo entre Markova y Moscovici (2003), Moscovici menciona que su intención al reelaborar el concepto de RS parte de conectar lo individual y lo social, pero principalmente recuperar la noción de sentido común y explicar el proceso para trasladar los conceptos científicos al lenguaje común.

En otras palabras, la originalidad de las representaciones sociales reside en proponer que el sentido común —aquel que nos sirve para nuestros intercambios y acciones cotidianas— se configura, en buena medida, a partir de los modelos y sistemas intelectuales desarrollados por la ciencia y diseminados en una sociedad o cultura dadas; (...) (Villarroel,2007, p.438)

Este paso por los antecedentes sobre el trabajo de Moscovici, aporta un marco conceptual al campo de la educación sobre la conversión de los saberes científicos al conocimiento de sentido común y viceversa.

Adentrarse en el aula con la TRS en mano, consiste en la comprensión del papel que juega el proceso cognitivo en la re-representación del mundo social en interacción con representantes de distintos grupos sociales y, por tanto, diversas representaciones sobre un mismo objeto social. Proceso que fue descrito por Moscovici en dos sistemas la <objetivación> y el <anclaje>, más adelante se explicara este proceso.

Durante su actividad educativa los docentes aun sin ser del todo “consientes” de su papel mediador para la constitución de RS en los estudiantes, transforman la información científica en un discurso que sea comprensible a los estudiantes, haciendo uso de herramientas figurativas del lenguaje que como mencionan Clémence y Lorenzi-Cioldi (2005) “A menudo abstracta y específica en su manipulación experta, la información adquiere una significación figurativa, metafórica o simbólica, circulando en el pensamiento cotidiano y aportando en ese sentido puntos de referencia comunes a los agentes sociales cuando se estabiliza” (p.64) .

El sistema de transmisión del conocimiento científico en el espacio escolar encuentra sus similitudes del espacio cotidiano, la TRS guía al docente a reformular sus prácticas educativas con la intención de prestar atención a las RS previas que son la base sobre la cual los estudiantes asimilan el nuevo conocimiento académico y que conllevan imitaciones o facilidades en el aprendizaje.

Ahora bien, en este punto surge un cuestionamiento que hay que responder ¿en qué momento se articula el estudio de RS y la educación dentro del aula? Su función está vinculada en primer lugar al contexto en el que tanto estudiantes como docentes se encuentran inscritos, debido a que, este contexto está conformado por valores, normas, reglamentos, roles, formas del lenguaje, etc. Además de las RS individuales de cada estudiante. Por otro lado, las prácticas educativas han dejado de ser proyectadas como un proceso lineal, en el cual el docente es visto como figura de autoridad que deposita su conocimiento en la mente “en blanco” de los estudiantes. En la actualidad, ambos actores son vistos como poseedores de conocimiento, aunque en diferentes niveles, es decir, el docente posee el saber especializado y el estudiante el saber “ingenuo”, así, ambos hacen usos del lenguaje como herramienta mediadora para alcanzar el mismo nivel conceptual.

Dentro del salón de clases, concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma lineal presenta un desafío para los estudiantes en cuestión de la construcción de conocimiento, puesto que, la

presentación de textos académicos se sitúa en un contexto comunicativo limitado, al ser el docente el autor autorizado en la enunciación de saberes científicos en una especie de monólogo, precisan ser más explícitos en el discurso, sin embargo, la falta de claridad conlleva a dificultades e incompreensión del conocimiento científico.

En este sentido, la TRS abastece a los docentes de un marco en común sobre la funcionalidad de prácticas educativas que involucren diálogos, discusiones, discursos entre profesor-alumno, en razón, de que se hagan explícitas las RS de todos los actores, con el objetivo de que el docente haga uso de herramientas que dirijan al estudiante a objetivar la información abstracta en algo concreto, y a anclar el nuevo conocimiento en categorías previamente configuradas. Conjuntamente “(...) partiendo de la naturaleza controversial de la vida social, de la importancia de las opiniones y no de la verdad, al enseñar a los estudiantes a discutir en el aula también los estaremos enseñando a pensar argumentativamente” (Magos,2020, p.19).

3.3 Representaciones Sociales: interrelación social-mental

A partir de su trabajo sobre el asentamiento del psicoanálisis en Francia, Moscovici rescata la conexión entre el conocimiento socialmente elaborado y su constitución en el plano mental, exponiendo dos mecanismos que forman parte de este proceso, la <objetivación> y el <anclaje>. La trayectoria escolar de los estudiantes tiene su base en este proceso, puesto que, transporta los conocimientos provenientes de la ciencia al conocimiento cotidiano, con la finalidad de dominar ambos planos sin ninguna dificultad.

La función del mecanismo de objetivación de acuerdo con Moscovici (1961)

lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material. (...) . Para reducir la separación entre la masa de palabras que circulan y los objetos que las acompañan, como no se podría hablar de "nada", los "signos lingüísticos" se enganchan a "estructuras materiales" (se trata de acoplar la palabra a la cosa). Este camino es tanto más indispensable porque el lenguaje -especialmente el lenguaje científico- supone una serie de convenciones que determinan su adecuación a lo real (p.75).

Las instituciones educativas resguardan en su interior un sinfín de información proveniente de la ciencia, información que pareciera mostrar a los estudiantes una realidad “alterna” y totalmente

distinta, aun cuando en el lenguaje cotidiano se retomen conceptos científicos. Sin embargo, para instruir a los estudiantes en este nuevo conocimiento, las prácticas educativas deben estar formuladas hacia la utilización de distintas formas del lenguaje como son, metáforas, analogías, ejemplos, formas icónicas, esquemas, etc. En el proceso, los estudiantes le atribuyen una realidad física y concreta al nuevo conocimiento, que constatan a través de los sentidos. Regresan los <conceptos> en su forma especializada a <palabras> en su forma de sentido común.

Es imprescindible que tanto directivos como docentes tomen en cuenta lo expuesto por Wagner, Hayes y Flores (2011)

No todos los grupos en una población poseen la misma capacidad de asimilar, o tienen las mismas posibilidades de ser confrontados con afirmaciones científicas o de entenderlas, a pesar de que estas sean muy populares. Con frecuencia, esto restringe dicho conocimiento y el desarrollo de las representaciones a estratos imitados de la población, dependiendo del grado de popularidad de la teoría, y de la cobertura que se le da por parte de los medios masivos de comunicación (p.84).

Esto amplía el alcance de los aportes de la TRS a las investigaciones educativas, en el sentido de hacer frente a las barreras de aprendizaje no a partir del plano meramente individual, como “fracaso” o “afectación” dentro del sistema mental o “cerebral”, sino en función de la accesibilidad que tienen los estudiantes a la divulgación de información científica y su experiencia directa o indirectamente con los diversos objetos de representación.

El acceso a medios de comunicación como el radio, la televisión, el periódico, la propaganda y actualmente las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, etc.) acercan a las personas a información emitida por “expertos” de la ciencia, incorporando conceptos aun un tanto desconocidos al lenguaje común, que posteriormente con la institucionalización se validan y se incorporan a las RS previas.

Finalmente, las RS con un medio para integrar lo desconocido a lo ordinario y el papel que juega el sistema de objetivación parte de que las personas le asignen forma física y contextualicen los conceptos abstractos instruidos en el marco académico. Los estudiantes hacen una reelaboración de la información y experiencias previas integrando elementos novedosos de la ciencia.

Si bien, como se ha mencionado en párrafos anteriores, el proceso de constitución de una RS no se basa únicamente en la objetivación, lo hace en correspondencia del mecanismo de <anclaje>, que de acuerdo con Moscovici (1961)

El anclaje designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad. En otros términos, a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes (p.121).

En el ámbito de la educación, en tanto que, espacio de producción social y cultural, los estudiantes integran la nueva información en categorías previamente construidas. Esto da como resultado asignar las características de elementos previos a los fenómenos nuevos, relacionando su similitud y haciendo de lo desconocido algo familiar.

El anclaje evoca a hacer uso de la <memoria colectiva> es decir, a partir de representaciones del presente se induce volver al pasado. Los grupos sociales recurren a la memoria colectiva para entrelazar eventos del pasado y el presente conformando un marco interpretativo de la realidad. Como ejemplo, las luchas y masacres que acecharon a movimientos estudiantiles en fechas como el 2 de octubre y 10 de junio, Ayotzinapa, se han materializado en marchas convocadas por colectivos integrados por sobrevivientes, familiares y amigos de personas fallecidas, etc. inyectando una dosis de recuerdo a las nuevas generaciones de estudiantes.

Si bien, la memoria siempre se ha atribuido al individuo colocando esta al interior de las personas, haciéndolo responsable de lo que memoriza y olvida, en este trabajo y como parte fundamental de las RS se invita a reconocer la memoria como un común colectivo, algo que se encuentra depositado en los grupos sociales y no específicamente en un solo individuo.

Como menciona Mendoza (2005) la memoria colectiva ofrece a los grupos sociales un marco de interpretación de la realidad conformado en un tiempo y lugar, convirtiéndose en colectiva a partir de la materialización tangible e intangible (narraciones, lugares y artefactos), la memoria se edifica a partir de la comunicación, es decir, se edifica a través del lenguaje.

Así mismo, si se habla de memoria se tiene que hablar de olvido, el cual, tampoco se le atribuye al individuo, al igual que la memoria colectiva, el olvido se coloca al centro de la sociedad, que por

el contrario a la memoria este se edifica con bases en el silencio, la ruptura de narraciones entre pasado y presente, la censura e imposición.

En consecuencia, la memoria colectiva y el olvido social son el marco interpretativo desde el cual se visibilizan movimientos sociales como el 2 de octubre, el 10 de junio y Ayotzinapa.

Hacer presente en las aulas las luchas encabezadas por los movimientos estudiantiles y los sucesos trágicos que los acecharon permiten visibilizar las problemáticas sociales del pasado y vincularlas a las vivencias presentes, es decir, comprender el pasado permite dar significado al presente.

Es relevante, inyectar una dosis de memoria acerca de estas gestas a los estudiantes, a manera que puedan hacer significativo su presente en relación a la educación, además de visibilizar la impunidad que se ha vivido, la censura e imposición que se vive en el país.

Como menciona Mendoza (2021)

La memoria es un acto de reiteración, de comunicación: las fechas por sí mismas no tienen un significado, hay que endosárselos, y eso es justo lo que prácticas los estudiantes cuando conmemoran la matanza del 10 de junio, asistiendo a una conferencia, a algún coloquio o a la marcha, por ejemplo.

Las RS son parte de la conservación de la memoria colectiva, las RS van a ser el vínculo entre el pasado y el presente, a manera de ejemplo, un docente que un 2 de octubre asista con su grupo a un conversatorio realizado para conmemorar lo sucedido, promueve que, a partir de las narraciones, imágenes, testimonios, etc. Los estudiantes hagan perceptible aquello que permanece solo en lo imaginario, tener contacto con personas sobrevivientes de las masacres, sus familiares, amigos, lleva a confirmar la existencia del suceso, además de ser un marco a partir del cual se va a interpretar y actuar ante la realidad de las exigencias estudiantiles actuales (anclaje).

Las RS serán el vínculo socio-cognitivo entre el pasado y el presente de estudiantil, que advierte del compromiso y protagonismo de los estudiantes en acciones del pasado, presente y futuro.

Y al ser la institución educativa y específicamente el salón de clases un espacio de construcción de conocimiento social, parecido al de la vida cotidiana, el anclaje como característica de la conciencia social, precisa la integración de objetos sociales a la jerarquía de conocimientos y valores

existentes, de otra manera, los objetos en exclusión de ser categorizados no son integrados a los sistemas de significación de los estudiantes, en consecuencia, pasan como inexistentes.

Si un estudiante en una universidad decide categorizar a alguien desconocido como un profesor, esto implica la atribución de muchas características adicionales, incluyendo las reglas de comportamiento que gobiernan los cánones de interacción con personas de autoridad, las cuales se sitúan más allá de la percepción (Wagner, Hayes y Flores, 2011, p. 155).

Como mediadores del conocimiento hay que tener en cuenta que tal como el proceso de objetivación está ligado a la accesibilidad de los estudiantes a la divulgación de información, el anclaje depende de las categorías preexistentes que emergen en relación a la accesibilidad de información y a las necesidades grupales a los que pertenecen cada estudiante. Por tanto, las divergencias en cuanto a las RS sobre un mismo objeto, no admite clasificar la apropiación de un conocimiento como “desacierto”, en razón de que, dentro de un mismo grupo escolar las exigencias, intereses, necesidades y accesibilidad individual ligado al grupo de pertenencia son divergentes, aun sienta el mismo objeto social.

Así, “la puesta en relación de estas representaciones mentales con la jerarquía social, en otros términos, su anclaje, permite acceder a una mejor comprensión de la variedad de los grupos que pueden ser inventariados en la vida cotidiana” (Clémence y Lorenzi-Cioldi, 2005, p.73).

La objetivación y el anclaje son los dos sistemas que Moscovici propuso como el camino o proceso que se lleva a cabo para la configuración de una representación en el plano social y que a la par se incorpora en el plano cognitivo de los sujetos. Finalmente, la forma icónica que toman las RS dentro de la cognición es de <esquema figurativo> integrado por un <núcleo> y una <periferia>.

Se ha postulado que las representaciones sociales deben ser vistas como un todo organizado, que tienen una estructura compuesta por jerarquías que mantienen relación entre sí. Esta organización gira entorno al <núcleo central> que está protegido por un cinturón <periférico>.

Como se expuso en el primer capítulo de este trabajo, en el núcleo central están depositados los elementos principales de una RS y este es el que determina su organización, significación y coherencia. El núcleo debe permanecer estable y resistente al cambio, de lo contrario la

representación pasaría por una transformación total, el núcleo se mantiene a salvo gracias a la protección de los elementos periféricos que lo rodean.

La periferia es el sistema donde se mantienen aquellos elementos que son relevantes pero que no son los principales para la organización. La periferia se encarga de proteger al núcleo central para que no sufra ninguna modificación, esto quiere decir, que los nuevos elementos se insertan únicamente a nivel de la periferia.

Una vez comprendiendo la estructura de las RS, las investigaciones educativas pueden orientar sus estudios al análisis de elementos que conforman el núcleo central y a periferia, dado que, estos elementos van a reflejar la jerarquía y posición de significados que componen a la representación, siendo los significados centrales los que guían la acción de los estudiantes y los significados periféricos los que permiten la incorporación de nuevos conceptos.

Sin las RS acceder al mundo de la ciencia sería imposible, en el sentido que, las representaciones traducen la información desconocida en términos familiares que se anclan en la periferia causando una re-representación.

Habel (2005) expone en su trabajo que:

Para Moscovici, el único modo de comprender el impacto de la difusión de los conocimientos científicos y tecnológicos en el medio sociocultural es el estudio de las representaciones sociales. (...) Y si se considera esta posibilidad, es claro que la propuesta de un cambio conceptual en el aprendizaje de la ciencia sólo se puede lograr rompiendo previamente con las nociones de sentido común, que generalmente no son más que representaciones sociales (p.10).

Ya para concluir con este capítulo, hay que decir que para involucrar la TRS en el campo de la educación no basta únicamente con hacer un análisis y reconocimiento de las representaciones que poseen docentes y alumnos, las RS son un fenómeno integral conformado desde el saber común por medio de la interacción social dentro del grupo de pertenencia, hasta la configuración en el plano mental a modo de una estructura organizada alrededor del núcleo central y un sistema periférico a consecuencia del proceso de objetivación y anclaje.

Además, Castorina y Barreiro (2012) destacan tres esferas sobre las que se sitúan las RS:

- La subjetividad: las RS son subjetivas a razón de ser configuradas en el marco social y reelaboradas a partir de la experiencia individual.
- La intersubjetividad: las RS son elaboradas y compartidas en la interacción social a causa de conflictos y acuerdos discursivos que producen un conocimiento en común.
- La transubjetividad: es la interconexión de las dos esferas anteriores, la adquisición de significados comunes son producto del acceso al espacio público y cultural.

La consideración y estudio de estas tres esferas integradas al proceso (objetivación y anclaje) y esquema figurativo, hace de la TRS una herramienta valiosa y útil para la intervención educativa. La intervención educativa consiste en aportar herramientas a profesores, alumnos, directivos, etc. Que les permita desarrollar sus prácticas educativas para la mejora del contexto escolar y las acciones de estos. Promoviendo con base en la TRS la reconciliación de los saberes cotidianos y los saberes científicos a través del dialogo y la interacción entre todos los actores involucrados.

Sin embargo, es preciso cuidarse de subsumir el campo de la educación en el de las representaciones sociales y viceversa. El primero no se reduce a un campo de recolección de datos o aun simple espacio de aplicación de un modelo teórico como el de las representaciones sociales. Debe ser pensado como una totalidad en el seno de la cual los recursos ofrecidos por este modelo deben utilizarse de manera adaptada a las problemáticas características de los diferentes niveles de su estructuración (Jodelet, 2011, p.140).

Capítulo 4. A manera de conclusión.

4.1 Representación social: otra mirada dentro de la psicología educativa

En cada uno de los capítulos que contiene el presente trabajo, se ha reiterado la dicotomía existente a la hora de querer estudiar y comprender los procesos de las personas, sin duda, esta dicotomía esta también presente en el ámbito educativo, puesto que, aún siguen predominando lo estudios enfocados en los actores involucrados en la educación como “individuos” dejando en segundo plano el marco social sobre el que emana la educación.

Como menciona Diaz y Alemán (2008)

Educación es un proceso y como tal lleva implícita la idea del avance y del progreso. La educación de los individuos implica el final conseguido, o sea hablamos de la acción social (educar) sobre los individuos (seres sociales) capacitándolos (desarrollo de capacidades) para comprender su realidad y transformarla de manera consciente, equilibrada y eficiente para que puedan actuar como personas responsables socialmente. (p.3)

La educación emerge alrededor de la necesidad de salvaguardar la cultura (valores, conductas, ideas, tradiciones, etc.), buscando que las personas adquieran y adapten sus acciones a las exigencias socialmente aceptadas, en un tiempo, lugar y contexto específico. Es desde la inscripción social donde se instauran las políticas educativas, que son el marco que fundamenta las acciones de instituciones educativas (jerarquía, currículo, prácticas educativas), además, con la educación también se busca en los actores sociales un acto de mejora, desarrollo y aportación que influya en el bienestar del grupo social en el que habita.

En consecuencia, si la educación se basa en dotar a las personas de herramientas que les permitan desarrollarse dentro de un seno cultural y transformar su realidad, la TRS va a ser la herramienta conceptual que permita el entendimiento de la interconexión entre los procesos sociales e individuales que se enmarcan en la educación.

Sin duda, la educación es un campo privilegiado para estudiar el modo en que se insertan las RS en sus diferentes niveles: las decisiones de política educativa, la jerarquía institucional donde se pone en juego esa política, el plano de los usuarios del sistema escolar y la transmisión de los saberes. En este sentido, las RS se sitúan en las prácticas propiamente

educativas y se expresan en los discursos de sus actores (Jodelet, 2011, citado en Castorina, 2017, p.2).

Resulta relevante para el campo educativo indagar la relación triádica entre las RS de los docentes, las RS de los estudiantes y la incorporación de nuevos conocimientos, así mismo, la manera en que intervienen las prácticas educativas dentro del aula.

La transmisión de conocimientos ha sido el enfoque principal de la TRS ya que como se argumentó en el capítulo 2, las RS están conformadas principalmente desde los saberes de sentido común establecidos dentro del contexto de la vida cotidiana. Es aquí, donde los saberes científicos van a encontrar sus referencias, a partir, de la realidad constituida en la vida cotidiana, pero a su vez, la ciencia va a introducirse en el sentido común por medio de la divulgación de información a través de los medios de comunicación (televisión, radios, redes sociales, etc.).

Por lo tanto, las RS como menciona Jodelet (2011) parten de,

(...) las transformaciones del sentido común por el contacto con los conocimientos científicos y los de los saberes científicos tras su penetración en el espacio público y su apropiación por sujetos cuya identidad y modos de pensamiento están marcados por la adhesión a valores y creencias de su grupo de pertenencia (p.136-137).

Evidentemente, es en el salón de clases donde se pone en juego la transmisión de conocimientos científicos, por lo tanto, se propone al psicólogo educativo como profesional que se encarga de estudiar los procesos psicológicos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, poner parte de su enfoque en el estudio de las RS que los estudiantes involucran al momento de asimilar el nuevo conocimiento y las RS que los docentes retienen acerca de las prácticas de enseñanza y que podría favorecerla u obstaculizarla.

Ahora bien, basar la investigación enseñanza- aprendizaje en a TRS representa un gran desafío para la psicología educativa, puesto que, hay que poner estricta atención en la articulación entre las investigaciones de educación y RS, cuidando no caer en el reduccionismo de ninguno de los dos campos, es decir, reducir la TRS al campo educativo y viceversa. La TRS en la educación va mucho más allá de resolver problemáticas educativas y más si se sigue poniendo en el centro al individuo. Identificar las RS que se mueven dentro del aula representa para el psicólogo educativo identificar

principalmente el objeto alrededor del cual se tiene la representación, el espacio, el tiempo, el contexto, las interacciones, los discursos.

Es preciso conocer que las aulas están habitadas por hombres de sentido común (estudiantes) y hombres de ciencia (docentes), sin embargo, este rol no permanece estático todo el tiempo, los estudiantes al salir de los salones de clases llevan a sus interacciones discursos de corte científico, asimismo, los docentes al moverse por las calles regresen a su papel de hombre de sentido común, y ambos pueden permanecer en constante movimiento entre un espacio y otro. Es así que, la diferencia entre el hombre de la calle y el hombre de ciencia va a estar principalmente en sus construcciones discursivas, que como menciona Gutiérrez (1997)

El científico y el hombre común no hablan ni lejanamente el mismo lenguaje, y ambos no pueden comunicar sino por medio de un complicado proceso que llamamos educación y que implica la adquisición y dominio de nuevos lenguajes, y la habilidad de moverse entre ellos (p.2).

En este punto es donde interceptan las RS en el estudio de la adquisición de nuevos conocimientos (ciencia) desde su conformación como esquema (objetivación) y su integración a categorías previas (anclaje), la configuración de RS va a permitir a las personas dominar ambos lenguajes (ciencia y sentido común) para desenvolverse en diferentes contextos.

En consecuencia, el punto de conexión entre la educación y las RS se encuentra en donde la educación es el proceso que dota a las personas de herramientas técnicas y psicológicas (Mendoza, 20015, p.44) para desarrollar en ellas la posibilidad de dominar el lenguaje de la ciencia y del sentido común, de manera que pueda utilizar ambos lenguajes en un contexto determinado. Así, la TRS va a ser el marco de estudio de “(...) los mecanismos que operan para dar lugar a las adquisiciones de nuevos saberes, particularmente los escolares, en un contexto didáctico” (Castorina, 2017, p.6)

En este sentido, las RS llevan por sí mismas un carácter interdisciplinario,

esta interdisciplinariedad se ve favorecida porque los objetos de representación son múltiples y su estudio atañe a distintas ramas del conocimiento; así, por ejemplo, la pobreza o la marginación, problemas vinculados a la ciencia política y la economía, hoy son estudiados como representaciones sociales (...).

En el terreno de lo educativo, esta apertura disciplinaria de las representaciones sociales ofrece a los estudiosos de la educación vetas de análisis que pueden incluir perspectivas sociales, antropológicas, históricas o cognitivas (...) (Mireles, 2011, p.7).

Ya para concluir, es relevante mencionar que el objetivo de presentar las aportaciones que hace la TRS a la educación, únicamente es con la intención de generar una “propuesta” para la psicología educativa de tomar en cuenta las RS no a modo de remplazo de las teorías del aprendizaje vistas durante la licenciatura, sino únicamente considerarla como alternativa a estas, dicho de otra manera, se propone retomar las RS de los actores involucrados en el campo educativo (docentes, estudiantes) como una condición previa a los procesos de enseñanza-aprendizaje, o bien, que se haga uso de la TRS para comprender aquellos estudios o teorías del aprendizaje que se han desarrollado dentro de la psicología educativa.

Anexo

A manera de hacer comprensible la información plasmada en el presente trabajo, se realizó un cuadro sinóptico en donde se presenta la manera en que se fue abordando durante los años la problemática que se vivió mundialmente, la pandemia por COVID-19, esto con la finalidad de ejemplificar la conformación de una RS.

El cuadro sinóptico está conformado por cuatro categorías: ¿Qué es el SARS-COV2?, síntomas, formas de transmisión y medidas preventivas, para la obtención de información que pudiera responder a dichas categorías se hizo una revisión de periódicos y páginas oficiales como la ONU acerca de la información que se fue divulgando durante los años 2020, 2021, 2022 y el fin de la pandemia en 2023.

La pandemia provocada por el virus SARS-COV2 marcó un antes y un después para la población mundial, desencadenando en la conformación de una RS. El esquema figurativo que se construyó alrededor de la propagación de un virus, permite a las sociedades actuar ante un nuevo modo de cotidianidad.

Sin embargo, como se fue mencionando en el desarrollo de esta tesis, las representaciones emergen a partir de otras ya constituidas y es en donde entran los dos procesos de conformación de RS, la objetivación y el anclaje.

La objetivación toma lugar desde la transformación del lenguaje científico a un lenguaje comprensible al sentido común, es así que pasa de ser SARS-COV2 a ser nombrado COVID-19 o coronavirus, nombre que se asigna a partir de una de las variantes.

Contabilizar el número de contagios a nivel mundial y la gravedad de los mismos tenía que hacerse comprensible a las poblaciones para que pudieran actuar ante esta contingencia, de esta manera se manejó un semáforo epidemiológico asignando a cada color niveles de contagio y gravedad, el color rojo representaba altos niveles de contagio, el amarillo equivaldría a niveles medios de contagio y gravedad y por lo tanto el color verde indicaba el fin de la pandemia. Asimismo, empezaban a circular en redes sociales imágenes animadas del virus, que posteriormente se plasmaban en pasteles y fiestas de cumpleaños.

Llevar a lo tangible algo imperceptible como lo es un virus, permite que se creen representaciones y por lo tanto formas de actuar ante dicho suceso.

Por otro lado, la información que emanaba acerca de este virus debía anclarse a algo ya conocido, a estructuras mentales previamente establecidas, de este modo se vincula el COVID-19 a síntomas ya conocidos y padecidos en algún momento de la vida cotidiana, como se expone en el esquema los síntomas más comunes eran: fiebre, tos, escurrimiento nasal, cuerpo cortado, ausencia de sentidos como el gusto y olfato, etc. Estos síntomas han estado siempre relacionados a enfermedades comunes como resfriados, gripa e influenza. En consecuencia, las medidas preventivas se encontraban al alcance del conocimiento de sentido común, algunas de ellas consistían en evitar el contacto con demás personas, confinamiento, uso regular de cubrebocas, desinfección de espacios, lavado de manos, uso constante de gel antibacterial, etc.

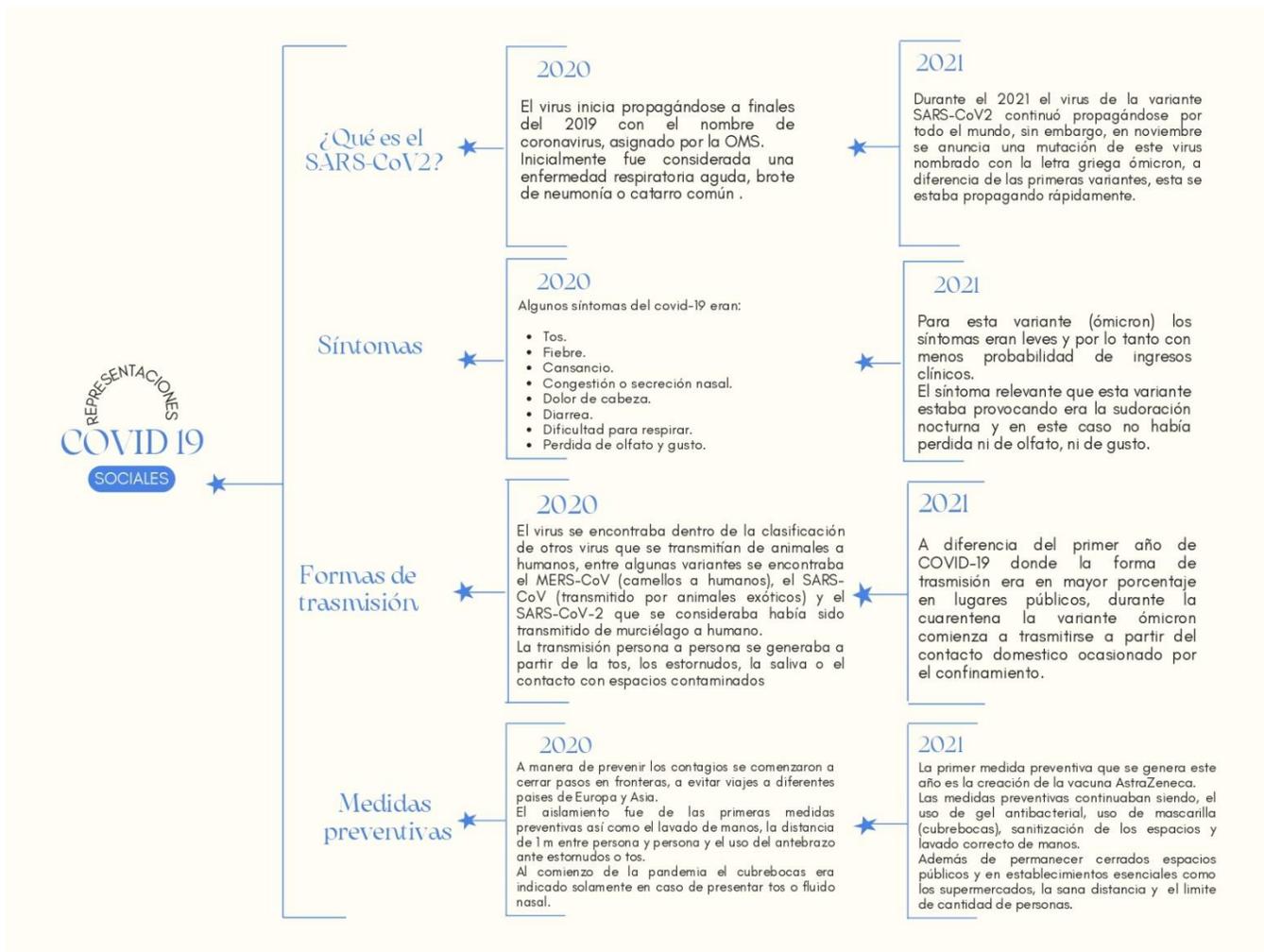
El proceso de anclaje permite que la nueva información se sitúe en categorías previamente establecidas (conocimiento previo) con la intención de hacer una transformación progresiva de una representación a otra.

La pandemia por COVID-19 no solamente conllevó a la dispersión mundial de un virus, también lo fue de noticias, videos, testimonios, “trends”, etc. siendo las redes sociales canales de difusión, estas permitieron que la información divulgada se “viralizara” y con ello marcar un referente de acción para las personas, desde las compras de pánico que implicaban el desabastecimiento de supermercados, fiestas de cumpleaños virtuales, “trends” en tik tok puesto que parecía que era el único espacio de baile y entretenimiento, el surgimiento de emprendimientos locales, conciertos y obras de teatro online, etc.

Como se mencionó en el primer capítulo haciendo referencia a Ibáñez (1988), las RS no son genéricas, puesto que se constituyen a partir de la relación entre persona, grupo, sociedad ante el objeto de representación, es así que, aun siendo el mismo virus propagado a nivel mundial, la representación que se creó alrededor del SARS-COV2 y la forma de actuar difirió de persona a persona, de grupos, de sociedades, así un grupo religioso para quien pudiese representar el fin del mundo, para aquellos amantes de la energía y la medicina alternativa representaría la somatización de la emoción de miedo que estaba generando el pánico social, y así cada grupo fue conformando su RS ante un virus que aún sin ser visto existió mundialmente a través de las conversaciones, las notas periodísticas, los informes de televisión y las redes sociales.

Figura 1

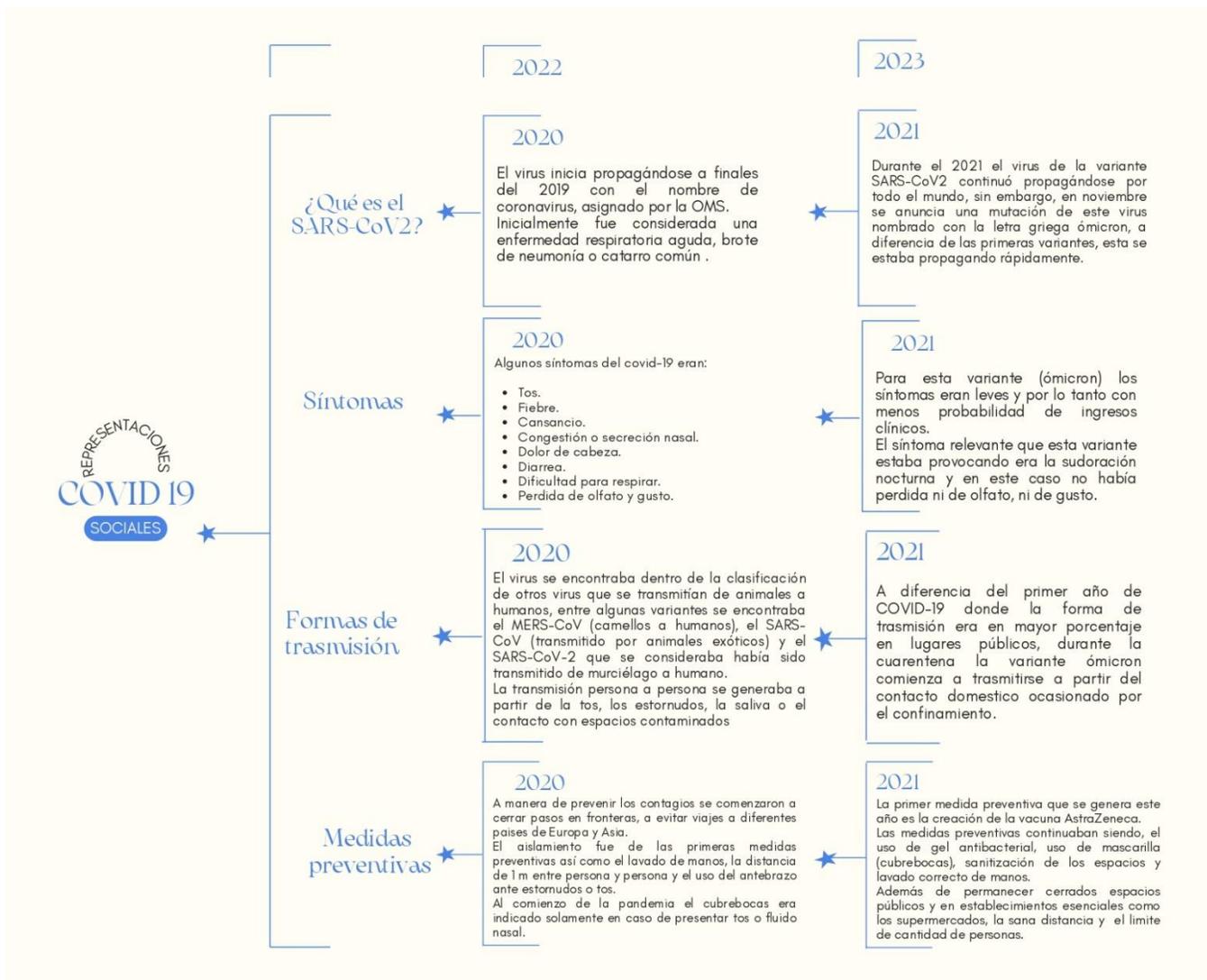
Representaciones sociales del COVID 19.



Nota. El cuadro sinóptico presenta la manera en que se fue abordando durante los años la problemática que se vivió mundialmente, la pandemia por COVID-19, esto con la finalidad de ejemplificar la conformación de una RS. Elaboración propia.

Figura

Representaciones sociales del COVID 19.



Nota. El cuadro sinóptico presenta la manera en que se fue abordando durante los años la problemática que se vivió mundialmente, la pandemia por COVID-19, esto con la finalidad de ejemplificar la conformación de una RS. Elaboración propia.

REFERENCIAS

- Abric, J. (1984). Una aproximación teórica y experimental al estudio de la RS en situación de interacción. En R. Farr y S. Moscovici (Eds), *Representaciones sociales*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, pp. 169-184.
- Abric, J. (2011). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacán, pp. 11-31.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Costa Rica.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1967). La construcción social de la realidad. Amorrortu editores.
- Bruner. (1997). La educación, una puerta a la cultura. Madrid, España: Visor.
- Carpio, A. y Mendoza, J. (2018). Pensamiento social: historia de las mentalidades, memoria colectiva y representaciones sociales. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/cuadernos-de-investigacion/421-pensamiento-social>
- Castorina, J. y Kaplan, C. (1997). Representaciones Sociales y Trayectorias Educativas. Una Relación Problemática. *Educação & Realidade*, 22(2),
- Castorina, J. y Kaplan, C. (2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos. En J. Castorina (Ed.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* Gedisa, pp. 9–27.
- Castorina, J. (2008). El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), pp.757-776. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742008000300010>
- Castorina, J. y Barreiro, Al. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, lenguaje y sociedad*, 9(9), pp.15-40. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6434628.pdf>
- Castorina, J. (2017). Social Representations and Teaching and Learning Processes of Social Knowledge. *Revista Psicología da Educação*, 44. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Castorina, J. (2020). Relaciones entre conocimiento científico y sentido común. Problemas, conflictos y aperturas. Zenodo. Recuperado 12 de septiembre de 2022, de <https://zenodo.org/record/4397883#.Yx-1O3bMLIU>
- Clémence, A., y Lorenzi-Cioldi, F. (2005). Dinámica de la representación. De las representaciones mentales a las representaciones sociales de los grupos. *Trayectorias*, VII (18), pp.64-78.
- De Alba, M. (2019). Estudios de representaciones socio-territoriales en México. En G. García, M. De Alba, J. Mendoza y J. Nateras (Ed.), *Estudios de Psicología Social en México*. Ediciones del lirio, pp. 128-162.
- Díaz, T., y Alemán, P. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (23), pp.1-15.
- Edwards y Mercer, N. (1985). El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona, España: Paidós.
- Farr, R. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En J. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa, pp. 153–175.

- Flament, C. (2011). Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales. En J. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacán, pp. 33–52.
- Geertz, C. (1994). Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas (1ª ed.). Barcelona; Editorial Paidós, pp. 1-297.
- Guimelli, C. (2004). El pensamiento social. México: Coyoacán
- Gutierrez, C. (1997). Conocimiento científico y sentido común. cómo ve la ciencia un filósofo.
- Hamui, A. y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), pp-55-60. Recuperado en 19 de julio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es.
- Hebel, L. (2005). Representaciones sociales una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista ierEd: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (3). <http://revista.iered.org>
- Hernández, J. (2005). Epistemología y sentido común. Universidad Autónoma Metropolitana: Azcapotzalco.
- Hernández, P., (2009). Campos de Acción del Psicólogo Educativo: Una Propuesta Mexicana. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 15 (2), pp.165-175.
- Ibáñez, T. (1988). Representaciones sociales, Teoría y método. En *Ideologías de la vida cotidiana*. Sendai, pp. 13–90.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II: Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Paidós, pp.469–494. https://www.academia.edu/45127758/Biblioteca_Serge_Moscovici_Psicologia_social_II
- Jodelet, D. (2011) Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, vol. 21, junio, 2011, pp. 133-154.
- Jodelet, D. (2019). Propuestas para una reflexión sobre psicología social y representaciones sociales. En G. García, M. De Alba, J. Mendoza y J. Nateras (Ed.), *Estudios de Psicología Social en México*. Ediciones del lirio, pp. 637-651.
- Kozulin. (2015). Vygotsky en contexto. En *Pensamiento y lenguaje* (Ed.). Booket, pp. 9-56.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (2021). *Metáforas de la vida cotidiana* (7.a ed.). Catedra.
- Magos, A. (2020). El lenguaje en el aula. Una invitación a pensar con psicología social. *DOCERE*, 23, pp.16-19. <https://doi.org/10.33064/2020docere233105>
- Magos, A. (2022). Campales de la vida cotidiana. Psicología social retorica para no avezados. En G. Serrano y A. Magos (Ed.), *Psicologías sociales emergentes*. Editorial Itaca, pp. 21-48.
- Marambio, K., Gil de Montes, L., Valencia, J., y Zubieta, E. (2015). Representaciones sociales de inteligencia y los valores culturales que las enmarcan. *Psicoperspectivas*, 14(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue3-fulltext-641>
- Marková, I. y Moscovici, S. (2003). La presentación de las representaciones sociales: dialogo con Serge Moscovici. En J.A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa, pp. 111–152.
- Martín, M. y Valiña, MD (2003). Una aproximación histórica al estudio del pensamiento. *Revista de Historia de la Psicología*, 24 (1), pp. 93–117.
- Mendoza, J. (2005). Exordio a la memoria colectiva y el olvido social. *Atenas Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (8), pp.1-26.
- Mendoza, J. (2015). La construcción social del conocimiento: Alternativa en la educación. *Psicumex*, 5(2), pp.40-66. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v5i2.280>

- Mendoza, J. (2015). Otra mirada: la construcción social del conocimiento. *Polis*, 11(1), pp.83-118.
- Mendoza, J. (2021). El jueves de corpus: la masacre estudiantil de 1971 en México narrada A 50 años. *Polis*. <https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/729/699>
- Mendoza, J. (2021). *Construyendo y compartiendo el conocimiento. Una perspectiva discursiva en el aula*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Millan, J., y Narotzky, S. (2021). Metáforas de la vida cotidiana (En G. Lakoff y M. Johnson, Eds.; C. Gonzalez, Trad.; 7ª ed.) (Publicación libro original 1986).
- Mireles, O., (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (36), pp.1-11.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1(2). <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul. 1979.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*, pp. 679-708.
- Mugny, G., y Pérez, J. (1988). Las representaciones sociales de la inteligencia: de la observación a la experimentación. En T. Ibáñez (Ed.), *Ideologías de la vida cotidiana*, pp. 287-311.
- Pereira, R y Faria, P. (2020). Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. *Educação em Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0102-4698206886>
- Perera, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. *CD Caudales*. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/5598>
- Perez, J. (2004). Las representaciones sociales. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos, & E. Zubieta (Eds.). *Psicología social, cultura y educación* (pp. 1–29, cap.XIII). Pearson educación.
- Pollner, M. (1974). El razonamiento mundano. En F. Diaz (Ed.), *Sociologías de la situación*, pp. 131-163.
- Sankey H. (2010). Ciencia, sentido común y realidad. *Discusiones Filosóficas*, 11(16), pp. 41-58. Recuperado a partir de <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/discusionesfilosoficas/article/view/545>
- Soto, J. (2007). ¿Cómo y con qué pensamos?. *izt-uam*. https://www.academia.edu/5998866/C%C3%B3mo_y_con_qu%C3%A9_pensamos_2007
- Soto, J. (2009). Sentido común y vida cotidiana. *Casa del tiempo*, 1(9), pp.63-66.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social* (2.a ed. 1a reimp.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Villarroel, G, (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17 (49), pp.434-454.
- Vygotsky. (1933). *El pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós
- Wagner, W. y Hayes, N. (2011). El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales. F. Flores (Ed). *Anthropos*. <https://es.scribd.com/document/427961644/El-discurso-de-lo-cotidiano-y-el-sentido-comu-n-La-teori-a-de-las-representaciones-sociales>
- Zubieta, E. & Valencia, J. (2001). Representaciones sociales de la inteligencia. *Psicodebate*, 2, pp.169-195.
- Zubieta, E. y Valencia, J. (2006). Representaciones Sociales e Identidad Social: Origen y Desarrollo de la Inteligencia y Rol Docente. *investigaciones en psicología*, 11(3), pp.145-

169.

[https://www.researchgate.net/publication/301650814 Representaciones Sociales e Identidad Social Origen y desarrollo de la Inteligencia y Rol Docente](https://www.researchgate.net/publication/301650814)