

Las representaciones sociales: una ruta posible para formar maestros intelectuales de Ciencias Sociales

Marta Nora Álvarez Ríos*

Universidad de Antioquia

Resumen

Este artículo sugiere la interrogación al problema de la interacción entre sujetos y objetos de conocimiento en el área de la didáctica de las ciencias sociales desde el universo teórico de las representaciones sociales, un universo en donde es posible ver la emergencia de un maestro intelectual que, en su propósito de reconocerse como tal, puede devenir en un productor de conocimiento. En ese sentido, es una invitación para aquellos maestros en formación y en ejercicio, a que vean en la elucidación de las representaciones sociales que determinan el accionar de otros y el del suyo propio, algo crucial para el mejoramiento de su labor.

Palabras clave: Representaciones sociales, didáctica, ciencias sociales, formación, maestro intelectual

Summary

Social representations: A possible way to prepare intellectual teachers in the social sciences. Marta Nora Álvarez Ríos. *These lines suggest interrogating the problem of interaction between subjects and objects of knowledge in the social sciences teaching area. They draw from the theoretical universe of the social representations -a universe that makes possible to see the emergence of an intellectual teacher who, in the attempt to acknowledge him/herself, might become a producer of knowledge. In this sense, they are intended to provoke both pre- and in-service teachers so they see social representations as something crucial to their doing for it determines others and themselves' actions.*

Key words: Social representations, social sciences teaching, teacher preparation, intellectual teacher.

* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, historiadora, magíster en Historia.
Correo electrónico: mnora.alvarez@gmail.com

Contexto

[...] no es que se le pida a la educación que cambie todos los enredos del mundo pero sí que aspire a formar ciudadanos capaces de hacerlo

García-Huidobro (1998:13)

En la fase actual del capitalismo asistimos al redimensionamiento de uno de los tres factores de la producción: el trabajo. En esta fase es la producción de conocimiento, a través del uso y el control de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la que marca las posibilidades que los distintos países tienen de insertarse en los nuevos procesos de producción. Así, el verdadero capital y principal recurso para la producción de riqueza en el actual orden de cosas, está en las formas de producción, aplicación y utilización del conocimiento en los diferentes campos de saber, proceso denominado por Manuel Castells como la *era de la información* (1997). En ésta, la educación pasa a constituirse en un factor fundamental de cambio o de mantenimiento del estado de cosas existente. En ella, producir o reproducir es el dilema a resolver.

En la sociedad puede producir conocimiento tanto el sector público como el sector privado. En el ámbito de la institucionalidad pública, la universidad es la figura que ocupa el centro como productora de conocimiento útil al desarrollo humano social. En esa medida, el sistema educativo superior tiende a ser visto como el proveedor del bien de mayor valor en las economías actuales, razón que lo exhorta al cambio de una serie de pautas que se traducen en nuevos paradigmas educativos, desde donde se hacen apuestas por: la formación integral, la modernización de la infraestructura, el cambio de modelo pedagógico, el currículo centrado en el aprendizaje y la enseñanza, la renovación de los contenidos curriculares, la flexibilidad curricular, el fortalecimiento de la investigación, el fomento de la interdisciplinariedad, el incremento o la consolidación de las prácticas profesionales, la introducción de nuevas tecnologías. Estas enunciaciones y propósitos hoy se profieren desde las universidades.

Para estar a tono con esas apuestas, los sistemas educativos planean y buscan estrategias: cambian métodos, formas de organización y perspectivas, que se expresan en todo tipo de documentos institucionales. La Universidad de Antioquia, por ejemplo, en su “Plan de Desarrollo 2006-2016”, plantea su compromiso de hacer de la educación superior un factor nodal del desarrollo por la vía de la investigación, la innovación y el humanismo. En ese sentido, apuesta por la formación de un individuo transformador e investigador de su propia realidad; productor y no sólo consumidor de conocimiento; crítico y reflexivo frente al impacto de su acción; dinamizador de la práctica social y constructor de conocimiento a partir de ella (Universidad de Antioquia, Rectoría, Oficina de Planeación, 2006: Capítulo III, tema estratégico 2, p. 79).

Como lectora de esa dinámica, la Facultad de Educación ha focalizado su mirada en la pregunta por el papel que debe cumplir la educación y, en particular, el maestro, en las nuevas realidades. Tiene claro que la educación es la materia prima de la nueva economía, y por ello le otorga el valor de ser la estrategia fundamental de innovación y sostenibilidad de los logros sociales en el marco de la comprensión que suscita la transformación de la cultura, producto del acelerado cambio de las tecnologías de la información, y la comunicación que inciden en la enseñanza (Salinas, 2007: 5).

Dentro de esa nueva mirada se reconoce la importancia del maestro como piedra angular de los cambios que es deseable producir o favorecer en las aulas e instituciones educativas. Por ello se concede un lugar central a la dignificación de la profesión de *maestro*, asentada sobre la idea de éste *como intelectual*, como *sujeto de saber*, portador de un discurso propio que no lo abandona en las

superficies de lo instrumental y de lo instruccional, y le permite ser interlocutor válido en una comunidad académica.

En ese universo contextual de lo deseable también gravita la pregunta por lo posible: lo posible de la emergencia de un maestro intelectual que deviene productor de conocimiento. Y entonces, entre el espacio de lo deseable y de lo posible, instalamos el universo teórico de las *representaciones sociales*, en donde se integran, se ponen y se exponen otras formas de ver al maestro desde su identidad como sujeto en rol y como sujeto en sí mismo.

El universo teórico de las representaciones sociales de Serge Moscovici

A partir del encuentro con las teorías de Jean Piaget, Lev Vigotsky, Sigmund Freud, Émile Durkheim, Peter Berger y Thomas Luckmann, Serge Moscovici forja su concepción de las *representaciones sociales*, la cual rescata el ámbito de lo intersubjetivo, encarando los dualismos tradicionales entre lo individual y lo colectivo, lo objetivo y lo subjetivo, lo previamente dado y lo activamente adquirido, que han venido haciendo crisis en las ciencias sociales contemporáneas.

Moscovici construye el concepto de *representaciones sociales* a partir de la crítica al concepto de *representaciones colectivas* de Émile Durkheim (Moscovici, 1979: 28). Originalmente es este último, desde el positivismo sociológico característico de la tradición positivista, quien formula el concepto de *representaciones colectivas*, y lo define como el conjunto de categorías abstractas (conceptos) producidas colectivamente y que forman el bagaje cultural de una sociedad. A partir de esas nociones se construyen las *representaciones individuales*, que no son otra cosa que la forma o expresión individualizada y adaptada de estas representaciones colectivas a las características de cada individuo.

La noción de *representaciones colectivas* de Durkheim guarda importantes diferencias conceptuales a la noción de *representaciones sociales* de Serge Moscovici. La primera diferencia es que, según aquél, las representaciones colectivas son concebidas como formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos. Las representaciones sociales, por el contrario, son generadas por los sujetos sociales. La segunda diferencia es que el concepto de *representación* implica, en Durkheim, una reproducción de la idea social, mientras que en la teoría de las representaciones sociales es concebida como una producción y una elaboración de carácter social, sin que sea impuesta externamente a las conciencias individuales como lo proponía Durkheim. Las Representaciones, para Moscovici, son en este sentido construcciones de carácter simbólico constantemente recreadas en el marco de la interacción social, y no determinan las representaciones individuales. Pueden ser entendidas como selecciones de información que circulan en la sociedad. Son, para él conjuntos dinámicos cuya característica es “la producción de comportamientos y de relaciones con el medio”, y “sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particulares, una estructura de implicaciones que se refieren tanto a valores como a conceptos, un estilo de discurso que le es propio” (Moscovici, 1979: 33).

Otro concepto relacionado con la teoría de Moscovici es el de *construcción social de la realidad*, acuñado por Peter Berger y Thomas Luckmann (1967). A partir de su filiación con la sociología del conocimiento de estos autores, Moscovici sostendrá que la realidad social es una construcción intersubjetiva, definida por la relación de interacción entre el universo exterior y el universo individual. En esa medida, toma distancia de las perspectivas psicológicas tradicionales que analizan la conducta individual como autoconcreción aislada y fuera de contexto. En el desarrollo de su teoría, Berger y Luckmann contrastan la significación subjetiva del individuo y las estructuras sociales de la sociedad. Afirman que el individuo es productor de realidad (significación), a la vez

que producto de ella. Para dar respaldo a esta idea se apoyan entre otras, en la teoría del interaccionismo simbólico de Mead¹.

Precisamente, la teoría de las representaciones sociales (en adelante RS) de Moscovici se basa en el estudio de cómo las personas y los grupos construyen y son construidas por la realidad social. Las RS no sólo determinan la acción, sino que también pueden cambiar las acciones y producir nuevos comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto de representación. Determinan o modifican la toma de postura ante un objeto, persona o hecho, dado que éste se encuentra íntimamente ligado a las relaciones sociales y a la organización de procesos sociales. Así, las RS son un pensamiento constituido y constituyente. *Constituido*, porque genera productos que intervienen en la vida social, que se utilizan para la explicación y la comprensión en la vida cotidiana; *constituyente*, en tanto interviene en la elaboración de la realidad de la vida cotidiana. Además, ellas encierran imágenes que condensan significados (Jodelet, 1984), que hacen que éstas sean una referencia importante para interpretar lo que sucede en la realidad cotidiana como una forma de conocimiento social.

De acuerdo con lo anterior, la teoría de las representaciones sociales es una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad. En ese sentido, Moscovici prioriza los lazos intersubjetivos y sociales, dejando por sentado que en la interacción entre sujeto y objeto no existe sólo un sujeto, sino que existen otros sujetos que, en tanto actores sociales con roles concretos, comparten un universo representacional en el que reproducen viejos esquemas representacionales o entran en tensión con ellos por la vía de la producción de otros, es decir, por la vía del desciframiento de la realidad, una realidad que se cuele por los pliegues del sentido común, emergiendo insistentemente en el mundo de la vida cotidiana.

En consonancia con lo planteado, Moscovici define la *representación social* como [...] un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios (1979: 18). Esos conocimientos forman parte del conocimiento de sentido común que permite a las personas explicar situaciones, acontecimientos, objetos o ideas para actuar ante diferentes problemas. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano, a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas (Moscovici, 1979: 27) No obstante, como bien lo precisa el autor, esa tangibilidad de las representaciones sociales no hace más fácil su definición conceptual. De hecho, lo que el análisis moscoviciano devela, repensando a Durkheim, es que es un concepto perdido en la generalidad, que lo extravía su ubicación en el cruce de caminos de una serie de conceptos que comprometen, a la vez, lo psicológico y lo sociológico (lo individual y lo grupal).

En ese sentido, la mayoría de los estudiosos de las representaciones sociales (cf. Jodelet, 1984; Farr, 1986; Banchs, 2000; Araya, 2002; Mora, 2002) aluden a la conveniencia de enfatizar el aspecto social de la representación, pues muestra de entrada una diferencia clave con otros conceptos, como el de *mito*, *opinión* e *imagen*. Según Denise Jodelet (1984), en las representaciones sociales interviene lo social de diversas maneras: por el contexto en el cual se sitúan las personas y grupos, y por la comunicación que establecen entre ellas; por las formas de aprehensión que les brinda su bagaje cultural; por los códigos valores e ideologías ligados a posiciones sociales particulares.

Moscovici deja claro que el *mito*, la *opinión* y la *imagen* son conceptos cognitivos que integran la teoría de la representación social (1979: 30), pero que no son sinónimos de ella. Es más, insiste en la importancia de diferenciar el mito y las representaciones sociales, entre otras razones porque ellas

¹ Véase su obra capital, “Espíritu, Persona y Sociedad”. Barcelona: Paidós, 1973.

no se conciben en grupos tradicionales (sociedades monodoxas), en donde muchas veces coinciden los principios objetivos y subjetivos de la organización de la experiencia como totalidad. En ese sentido, señala que *representaciones sociales* es un concepto de la Modernidad, época en donde las sociedades son heterodoxas y, por tanto, encierran la posibilidad de puntos de vista divergentes, es decir, de experiencias antagónicas. Si bien es cierto, como lo explica Moscovici, que los mitos guardan analogías con fenómenos propios de la sociedad actual, en tanto que sirven como conceptualizaciones de experiencias concretas, ellos, para el hombre llamado “primitivo”, constituyen una ciencia total, una “filosofía” única, donde se refleja su práctica, su percepción de la naturaleza de las relaciones sociales, mientras que para el hombre llamado “moderno” la representación social es sólo una vía entre muchas para captar el mundo concreto. Las representaciones sociales, a diferencia del *mito*, entendido como una forma “arcaica y primitiva” de pensar y de situarse en el mundo, son:

[...] excrecencias normales en nuestra sociedad... Corresponden a necesidades y prácticas que se podrían calificar de profesionales, como la ciencia, la técnica, el arte, la religión, y tienen una contrapartida en las necesidades y las prácticas profesionales de los científicos, ingenieros, artistas, sacerdotes... ¿Qué son los divulgadores científicos, los animadores culturales, los formadores de adultos, etc., sino representantes de la ciencias, de la cultura, de la técnica frente al público y del público, en la medida de lo posible, frente a los grupos creadores de ciencia, de cultura, de técnica? ¿Qué otra cosa hacen, desgraciadamente a menudo sin quererlo y sin saberlo, que participar en la construcción de representaciones sociales? (Moscovici, 1979: 28).

Por otro lado, aunque reconoce la *opinión* como una fórmula a través de la cual el individuo fija su posición frente a objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo, Moscovici señala que la participación de aquella en la estructura y el desarrollo de las teorías científicas es cada vez más reducida.² Es más, la ubica en un rango menor, que comporta unas subcategorías (actitud, prejuicio, estereotipo, etc.) que se ubican más en la escala de la reproducción que de la producción, lugar en el cual el autor sitúa lo representacional. Como corolario de su enunciación en este sentido, subraya:

La mayoría de los estudios han descrito la opinión como poco estable, referente a puntos particulares, por lo tanto específica; finalmente se ha comprobado que constituye un momento de la formación de las actitudes y los estereotipos. Todo el mundo admite su carácter parcial, parcelario (Moscovici, 1979: 30).

Entre los conceptos de *opinión*, *mito* e *imagen*, el último, según Moscovici (1979: 31), es el que con mayor frecuencia se usa como sinónimo de representación social. La *imagen* se ha concebido el reflejo interno de la realidad externa; la reproducción pasiva de un acto inmediato o las impresiones que los objetos y las personas dejan en nuestro cerebro. No obstante, considerando lo que hemos venido tejiendo con Moscovici, la representación no es un mero reflejo del mundo exterior, una estampa impresa automáticamente en la mente, o una reproducción pasiva de algo exterior en un interior. En ese sentido, el concepto de *representación social* se ubica en la línea de quiebre de las oposiciones absolutas entre lo individual y lo colectivo, lo exterior y lo interior; el sujeto y el objeto. De allí que desde esta postura se asuma la *sociedad* no como una imposición externa y eterna a las conciencias individuales, sino como un campo posible de resignificación, en el que los individuos pueden cambiar acciones, producir nuevos comportamientos y constituir nuevas relaciones con los objetos de representación.

² Esto también ha quedado claro en la obra de Gastón Bachelard, donde la opinión aparece planteada en términos de un obstáculo de conocimiento a superar. Véase Bachelard (1999: cap. 1: “La noción de obstáculo”, pp.15-26).

La teoría de las representaciones sociales de Moscovici comparte un lugar con la noción de *ruptura* manifiesta en autores como Gastón Bachelard (1999). Dicha teoría se ocupa de lo que para Bachelard es la fuente de los mayores obstáculos epistemológicos, el sentido común. No obstante, a diferencia de este autor, Moscovici, más que ocuparse de cómo pasa el sentido común a ser ciencia, se ubica en el cómo la ciencia deviene en sentido común.³ A este respecto dice:

La epistemología se ocupaba primero de la transformación contraria, del conocimiento de sentido común en conocimiento científico... Pero a partir del siglo XX este problema es un problema de la transformación del conocimiento científico que está muy alejado del sentido común, ese es el problema de la teoría de la Representación Social, el problema fundamental es el del cambio (Mosocivi, 2003: 11).

La importancia que la teoría de las representaciones sociales otorga al conocimiento de sentido común se constituye en un punto de contacto de ésta con la noción de *ruptura* presente en los planteamientos del autor mencionado, De hecho, la teoría de las representaciones sociales es una teoría del cambio social que sugiere que hay algo que romper, una barrera que debe ser derribada: los viejos esquemas del pensamiento que impiden la emergencia de un sujeto capaz de pensar por sí y en sí mismo, un sujeto diferenciado y con capacidad de acción frente a unas representaciones sociales que devienen en prisiones de las cuales es posible y deseable que se rescate a través de un proceso reflexivo que lo conduzca a elaborar y reelaborar conscientemente conceptos que le servirán para tejer con una nueva trama las relaciones que doten de sentido su experiencia. (Incluyendo la científica).

Esa idea de ruptura aparece respaldada por el mismo Moscovici a finales de los años sesenta, cuando acuña el concepto de *minorías activas* para refutar las nociones de *consenso* y *control social* defendidas por los funcionalistas estadounidenses que piensan el problema de la influencia social desde la normalización y el conformismo. Según Moscovici, una minoría activa es aquella capaz de soportar las presiones hacia el consenso, de sustentar opiniones diferentes a las de la mayoría y de ser portadora de una alternativa que produzca una ruptura del equilibrio social. Así, *interacción* y *conflicto* son los lugares de análisis privilegiados por Moscovici para demostrar que el cambio social es producto más de la diferencia, la divergencia, la creación, la producción y la comprensión de los individuos y las sociedades, que de la adaptación de éstos a determinados esquemas de pensamiento.

El universo teórico de las representaciones sociales en la didáctica de las ciencias sociales

[...] algo tiene significado sólo para alguien, sólo para la mente humana que lo comprende y, comprendiéndolo, de hecho lo crea; aquel que capta un significado por vez primera crea algo nuevo; por su mero acto de comprender cambia el cuadro de su mundo y — como dicho cuadro envuelve un cambio reflexivo en su alrededor— cambia su mundo mismo, la realidad de su mundo

Erich Kahler (1993: 17)

La teoría de las representaciones sociales de Moscovici ha servido como orientadora de muchas regiones del conocimiento, y en este trabajo —en particular— se pretende traerla como aporte al

³ Esto lo hace claro Moscovici (1986) cuando se dedica a estudiar la forma cómo el psicoanálisis penetra en la sociedad francesa de los años sesenta.

campo educativo de la didáctica de las ciencias sociales, donde es fundamental hacer lectura del conocimiento del sentido común como forma de percibir, razonar y actuar, capaz de cuestionar la perspectiva teórica y racional hegemónica. Esta mirada busca pensar la posibilidad de generar luchas representacionales que favorezcan la emergencia de nuevas subjetividades de maestro, capaces de superar las identidades impuestas desde afuera, a través de actitudes reflexivas que le permitan auto-interrogarse e interrogar los esquemas de pensamiento desde donde actúa como sujeto en sí mismo y como sujeto rol.

Dentro de las ciencias sociales no son escasas las investigaciones que tienen como objeto de estudio las RS. Sin embargo, hay que decir que se trata de una problemática emergente dentro del campo específico de la didáctica de las ciencias sociales. La mayor parte de las investigaciones en este campo abordan las representaciones sociales como una vía de interpretación de las ideas previas (conocimiento de sentido común) con las que llegan los estudiantes al aula, y de la actitud que manifiestan hacia el aprendizaje de conceptos científicos de lo social⁴. Sin desconocer la importancia de estos enfoques, este texto se sitúa tanto en las representaciones sociales de los maestros en formación, como en las de los maestros en ejercicio. Ello teniendo en cuenta que en las dificultades para realizar aprendizajes significativos no sólo tienen parte las actitudes de los estudiantes y sus ideas previas, sino también las del maestro que lo acompaña como mediador en su proceso de conocimiento. De hecho, no pocas veces los maestros presentan esquemas simplificados o deformados de la realidad condensados en imágenes que, sin ser sometidas al ejercicio de la revisión crítica, son expuestas ante los otros sujetos con quienes interactúan. Esa falencia no sólo aleja a los maestros de ciencias sociales de su condición de sujetos de saber (intelectuales, pensadores críticos), sino que, además, los convierte en obstáculo para que otros (los maestros en formación) desarrollen pensamiento crítico, un propósito de capital relevancia en la enseñanza de las ciencias sociales, que está en la base de la pretensión de formar sujetos de saber, tal como lo demanda la llamada *sociedad del conocimiento*.

Para Giroux, (1990), formar maestros en pensamiento crítico⁵ (intelectuales) significa capacitarlos para problematizar lo evidente, para examinar críticamente la vida. En el campo específico de las ciencias sociales, los maestros, en opinión de Giroux, deberían capacitar a los estudiantes para investigar la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento, las normas, los valores y los puntos de vista de las interpretaciones sobre la realidad social y, además, relacionar los hechos con la teoría que los interpreta. Tomar en cuenta este punto de vista permite ubicar el conocimiento de lo social en el territorio de lo ontológico y nos libra de los prejuicios que nos han llevado a concebir la enseñanza (la didáctica) de las ciencias sociales como el mero desarrollo de un conjunto de las habilidades cognitivas, que siendo importantes no son suficientes para formar maestros sujetos de saber (intelectuales), es decir, maestros capaces de entablar diálogos críticos con los objetos de conocimiento, capaces de hacerse conscientes de sus propios prejuicios y de estar dispuestos a romper con las representaciones que tienden a prevalecer en las prácticas simbólicas y afectivas de lo social: las *representaciones hegemónicas*.⁶

Como defensor de la idea de una didáctica de las ciencias sociales no restringida al plano de la operatividad, este texto comparte la concepción critico-constructiva de la didáctica propuesta por

4 En el ámbito español son reconocidos los trabajos de Pilar Benejam y Joan Pagès (2002), y Juan Ignacio Pozo (2001). Éste último en particular ha conceptualizado sobre el cambio representacional.

5 Además de Henry Giroux (1990), la importancia de formar en pensamiento crítico ha sido puesta de manifiesto por autores como Peter McLaren (1994) y Ennis Robert (1985), quienes toman como referencia los trabajos de Dewey (1933) sobre el pensamiento reflexivo.

6 Este tipo de representación hace parte de las tres clases de representaciones sociales que Moscovici distingue en su teoría. Las otras dos son las *emancipadas* y las *polémicas*. Para una mayor explicación véase Rodríguez (2003).

Wolfgang Klafki (2005), que recupera la perspectiva de la dialéctica sujeto-mundo, colocando como centro el concepto de *formación* que retoma de Humboldt, quien lo define como la mediación entre condiciones histórico-sociales y condiciones individuales internas, una labor en la que el maestro funge como el mediador entre la subjetividad y la trama sociocultural y, en razón de ello, su labor se focaliza en el hallazgo del sentido formativo de los contenidos.

Para Klafki (1987), la formación es apertura de una realidad material y espiritual a una persona (aspecto objetivo); pero esto significa también apertura de esta persona a esa realidad (aspecto subjetivo). Por ello, para él, la formación envuelve conceptos como *autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía, mayoría de edad, razón y autoactividad*, conceptos que se asumen en este artículo como maneras propias de un sujeto de saber (intelectual).

La visión crítico-constructiva de la didáctica propuesta por Klafki supera la división positivista objeto / sujeto, objetivo / subjetivo, y establece la relación de interacción entre las esferas psicológica y social, que se puede asimilar a como lo concibe la teoría de las representaciones sociales de Moscovici. Dado que esta última entrega un vasto potencial en el plano metodológico, se estima como una buena vía para obtener algunas claves importantes que permitan dar con la figura de un maestro intelectual de las ciencias sociales que, asumiéndose en devenir, sea capaz de cuestionarse y cuestionar las representaciones hegemónicas de la realidad que le impiden transformarla. Un maestro que sea capaz de erosionar las disciplinas como “formas de conocimiento” deificadas, capaz de situarse y situar a otros en el marco cultural y social, capaz de analizar e interpretar el conocimiento, de manera que se comprenda el mundo y se valore la intencionalidad de las interpretaciones que se hacen acerca de sus problemas. En una frase, un maestro capaz de traducir los conocimientos sociales a símbolos claros que guíen sus propios modos de pensamiento y actuación, y los de aquellos ante quienes funge como mediador.

La didáctica instrumentalista oculta el sujeto, y en ese ocultamiento ignora que el maestro como sujeto en sí mismo y como sujeto en rol, es portador de unas representaciones sociales que afloran permanentemente en la realidad cotidiana de la escuela y que es menester identificar para mejorar los modos de actuación en el mundo. La teoría de las representaciones sociales se constituye en un sendero para abordar esa tarea de identificación, porque nos sitúa en el punto de intersección de lo psicológico y lo social, mostrando la manera como los sujetos sociales aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, que circulan espontáneamente en forma de fenómenos, imágenes, gestos, palabras y personas, y que constituyen el pensamiento natural o conocimiento de sentido común, que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales.

Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social [...] este conocimiento es, en muchos aspectos, 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 y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencias y del devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc. (Jodelet, 1986: 473).

Tomar en cuenta el pensamiento de sentido común, para entender cómo operamos en el orden espontáneo de lo práctico, puede servir en la tarea de modificar los esquemas de pensamiento, de modo que al menos se debiliten los efectos de la ideología dominante en el comportamiento de los sujetos sociales, favoreciendo el desarrollo de conductas más racionales, en tanto que más acordes con sus intereses y objetivos. Es ésta una vía fructífera para lograr que el maestro en ejercicio cumpla el objetivo de ayudar a otro a que se haga sujeto y construya subjetividad apropiándose del

mundo y de sí mismo, mediante el desentrañamiento de los mecanismos de funcionamiento de las representaciones sociales que adquiere, interioriza y convierte en pautas de conducta permanentes.

A ese respecto, la teoría de las representaciones de Moscovici explica cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social a través de dos procesos que sirven para analizar los fenómenos socio-cognitivos: *la objetivación* y *el anclaje*. La *objetivación* es entendida como el mecanismo activado por los individuos para poner en imágenes las nociones abstractas y dotar de realidad los esquemas conceptuales; el *anclaje* es un proceso que tiene lugar inmediatamente después de la representación, en el que las imágenes objetivadas se convierten en guía de lectura para comprender la realidad (Jodelet, 1986: 480-486).

La teoría de las representaciones sociales es aquí convocada para recuperar al sujeto en el acto educativo, acto por el que, además de unos contenidos especializados, merodean unas voces que necesitan expresarse, no sólo desde supuestos epistemológicos, sino también desde el universo ontológico, donde encuentran sentido a lo que hacen. Esta aspiración compromete especialmente el campo de la didáctica de las ciencias sociales, así como a la fuerte impregnación de valores ideológicos que lo recorren y que es necesario develar por vía del reconocimiento de los universos representacionales que portan quienes interactúan en la cotidianidad escolar.

La didáctica de las ciencias sociales podría atraer la teoría de las representaciones sociales como excusa para que los sujetos-maestros reflexionen críticamente sobre el sentido formativo de la enseñanza de las ciencias sociales, e identifiquen las representaciones hegemónicas que se cuelan velada o subrepticamente por los pliegues de los contenidos escolares manados de las teorías dominantes. Esa es una labor que requiere de la cualidad reflexiva del pensamiento, y que ha de ser propiciada en los ámbitos educativos que tengan como propósito formar maestros intelectuales con capacidad para romper con posturas ancladas en formas tradicionales de pensamiento, que tienden a eludir las labores de esclarecimiento y de auscultación de la naturaleza de los saberes a enseñar, y del proceso a través el cual los sujetos llegan a representarse el conjunto de saberes organizados socialmente en disciplinas. Así, el maestro intelectual (o sujeto de saber) que estas líneas reconoce no es el documentalista, sino el sujeto de interrogación que construye objetos; un hermeneuta de su realidad, de su práctica, que busca encontrar el lado íntimo de las cosas y en esa medida asume el reto de investigarlas. Un maestro de las ciencias sociales que, en tanto lector crítico, es capaz de discutir las dinámicas de las representaciones sociales que aparecen —latentes o manifiestas— en las teorías disciplinares que recrea o traspone como objetos de enseñanza.

En ese sentido, la teoría de las representaciones sociales como herramienta de mediación social y cultural que orienta las acciones e interacciones en la vida cotidiana se constituye en un lugar privilegiado para pensar la formación de maestros intelectuales de las ciencias sociales, con capacidad para identificar el conjunto de representaciones que transitan visible o invisiblemente por la periferia o por el centro de las aulas en las que concurren sujetos que están situados histórica y socioculturalmente frente a otros sujetos con percepciones de la realidad que responden a determinados intereses políticos, sociales y económicos, desde los cuales construyen las teorías implícitas que se les sirven como marcos de referencia para orientarse en el mundo, pero que no siempre son asumidas conscientemente.

Una labor cardinal de un maestro intelectual de las ciencias sociales sería, entonces, revisar esas teorías implícitas y los saberes de referencia del área, derivados de los universos representacionales que conviven en el aula. Esto le ayudaría en el trabajo del cambio conceptual de sus estudiantes y le serviría como punto de apoyo para modificar los modelos de pensamiento y de actuación incorporados durante su propia escolarización.

Cuando hablamos entonces de un maestro intelectual, hablamos de un sujeto crítico que entiende su labor docente como un ejercicio subjetivo de contra-hegemonía frente a las representaciones que tienden a prevalecer en las prácticas simbólicas y afectivas de lo social que se filtran en la Escuela. En ese sentido el maestro intelectual no es un reproductor de la realidad sino un fabulador de la misma, un revelador de las partes ocultas, inacabadas o inadecuadamente reconocidas de ella, que ofrece otra interpretación, poniendo en cuestión toda forma normalizada de ver lo constituido. Desde esa perspectiva, pensamos el ejercicio de la contra-hegemonía como una condición necesaria e indispensable para la emergencia nuevas subjetividades de maestro, y por ende de discursos alternos que confronten a los hegemónicos que se asientan en el pensamiento de sentido común.

A propósito de eso, hallamos en la crítica al pensamiento de sentido común un punto interesante desde donde los maestros pueden entender cómo operan en el orden espontáneo de lo práctico, y, en ese sentido, pueden disponerse a la tarea de modificar los esquemas de pensamiento, que por vía de la ideología dominante, constriñen su comportamiento. En esa medida, la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, que es una teoría del pensamiento de sentido común, se vislumbra como un sendero propicio para abordar metodológicamente esa tarea de crítica ya que nos sitúa en el punto de intersección de lo psicológico y lo social, mostrando la manera como los sujetos sociales aprehenden los acontecimientos de la vida diaria constituyendo el conocimiento de sentido común que es el conocimiento que permite a las personas explicar situaciones, acontecimientos, objetos o ideas para actuar ante diferentes problemas. (Moscovici, 1979: 27)

La teoría de las representaciones sociales se abre como una buena posibilidad para entender la manera en que el pensamiento de sentido común de los maestros y estudiantes, plagado de teorías implícitas y basadas fundamentalmente en lo perceptivo, recibe todo el bombardeo de información acerca de los descubrimientos, las nociones y los lenguajes que la ciencia “inventa” permanentemente. Los conocimientos de sentido común (ideas previas), tienen espacial relevancia en el área de la didáctica de las ciencias sociales, pues los estudiantes y los maestros suelen tener concepciones propias sobre la mayoría de las cuestiones de las que tratan las ciencias sociales: política, religión, sexo, amor, economía, personajes, etc. Esto ocasiona que muy frecuentemente en la enseñanza de las ciencias sociales se produzca la aceptación pasiva de ideas de sentido común que pesan no sólo en la formulación del pensamiento sobre la cultura, sino también y primordialmente, en el traslado de este pensamiento al espacio público y a la vida cotidiana, donde se vuelven “sentido común” y se erigen como “verdades” que vuelven a transitar los mismos circuitos, sin problematizarse, y, por ende, sin proponer nuevas construcciones de la realidad.

Un ejemplo lo constituye la manera como muchas generaciones en la región y en el país han aprendido y enseñado un contenido escolar como el de la “colonización antioqueña”. En la enseñanza de éste es recurrente el manejo de la representación sobre el “mito paisa” y el reforzamiento de la noción de “raza” que, aunque antropológicamente no tiene fundamento científico, es reforzada por algunas ideologías, y sigue teniendo vigencia en algún umbral de nuestro universo representacional que lo actualiza, permanentemente, bajo otras nociones como la de “antioqueñidad” que se tornan casi en mandato popular, y se traducen en enunciados que —a cambio de no tener asiento en lo real— operan como representación imaginaria, limitando la comprensión intelectual y emocional del mundo y la posibilidad obtener un lugar claro en él. La teoría habermasiana de los intereses es una forma concreta de explicación de esta situación, pues parte de la idea de que los ámbitos científicos son una continuación de las objetivaciones experienciales, es decir, de nuestras vivencias pre-científicas (Habermas 1987: 27).

Gravitando, pues, en el universo teórico propuesto por Moscovici, podemos rescatar la figura de un maestro de ciencias sociales que no sea ajeno al mundo, sino que esté asentado conscientemente en él como un agente social con capacidad para reflexionarlo y transformarlo, para descubrir lo no-dicho o lo dicho en los discursos formales que se han asentado en esquemas representacionales reproducidos ad infinitum.

Con la inclusión de la teoría de las representaciones sociales en la didáctica de las ciencias sociales, se pretende abrir un espacio para pensar-se como sujetos de saber y como sujetos de experiencia, hacer una apuesta por la docencia con rostro. Retornar al sujeto como centro de significaciones. Reconocer que todo acto educativo, además de unos contenidos especializados, porta la presencia viva de unas voces que necesitan expresarse, no sólo desde supuestos epistemológicos, sino desde los sentidos éticos y estéticos que encuentran en lo que hacen. Los maestros tienen que estar preparados para ser articuladores de las voces de la gente. Crear espacios para que las voces individuales sean escuchadas. No estar enfocados de manera exclusiva en los contenidos, sino en cómo comprometer a los estudiantes con esos contenidos. La idea es construir caminos que nos permitan virar hacia nuevos horizontes de sentido, desde los cuales percibir los fenómenos, los procesos, la realidad y los ojos que la miran. En ese sentido, más que los objetos en sí, interesa el modo en que los conocemos, en que los creamos y recreamos, un modo que trasciende las maneras meramente instrumentales y cientistas, con frecuencia incapaces de reconocer la subjetividad y la intersubjetividad inherente a la condición de los intercambios humanos en el mundo de las formas sensibles escolares, donde las relaciones que tienen lugar se establecen no solamente entre sujetos-objetos, sino entre sujetos-sujetos.

En resumen, lo que se pretende es empezar a habitar el territorio de una didáctica por fuera de los límites impuestos por lo instrumental, que plantee y desarrolle alternativas metodológicas congruentes con el principio de la alteridad. Éste es un camino difícil, pero no incierto. Simple y complejamente es el camino inacabable de la reinención. “Pero reinventar, cambiar, hacer rupturas, nos pone frente a un largo trayecto”, dirán las liebres del mundo; a lo que las tortugas respondemos: “¡No por mucho correr se llega más rápido!”.

Referencias bibliográficas

Acosta, M. T. *La psicología de las minorías activas revisitada: entrevista con Serge Moscovici*. Revista Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial, vol. 2 (No.001), pp.141-177, 2006.

Bachelard, Gastón (1999). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis de un conocimiento objetivo*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Banchs María Auxiliadora (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales*. En: Papers on Social Representations, vol. 9, pp. 3.1-3.15. Disponible en [fecha de consulta: 6 de marzo de 2010]: <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BIBLIO.HTML>

Benejam, Pilan y Pagès, Joan (2002). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Editorial Horsori: Madrid. 255p.

Berger, Peter; Luckman, Tomas (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

Castells, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid, Alianza.

Farr, Robert (1986). “*Las representaciones sociales*”. En: *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós. 1986. pp.495-506.

Gallo, Luz H. (2005). *Una mirada a la didáctica desde la formación categorial. Perspectiva de análisis didáctico para la educación*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 36. Disponible en [fecha de consulta: 6 de marzo de 2010]: www.rieoei.org/deloslectores/1094Gallo1.pdf

García-Huidobro, Juan. (1998). *Las reformas latinoamericanas de la educación para el siglo XXI*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. 1. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Jodelet, Denise (1984). “*La representación social: fenómenos, concepto y teoría*”. En: *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós. 1986 pp. 469-494.

Klafki, Wolfgang (1987). *La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy*. En: *Revista de Educación*. Vol. 36. Tubigen: Instituto de colaboración científica. pp.40-65.

Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

_____ (1985). *Psicología social I: Influencia y cambio de actitudes. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

_____ (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Pozo, Juan Ignacio (2001). *Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual*. En: *Infancia y aprendizaje*. Vol. 24, núm. 4. Madrid. pp. 407-424.

Rodríguez, Tania (2003). *El debate de las representaciones sociales en la psicología social*. En: *Relaciones*, Revista del Colegio de Michoacán. Zamora, México, vol. 24, núm. 93, pp. 51-80.

Rodríguez, Tania; García, María L. (2007) (coordinadoras). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Universidad de Guadalajara.

Salinas, Marta L, (2007). *Propuesta Decanato Facultad de Educación: 2007-2010: Facultad de Educación: interlocuciones para la creación de comunidades académicas*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Universidad de Antioquia. Plan de Desarrollo 2006-2016, Oficina de Planeación, Universidad de Antioquia, Medellín, noviembre de 2006.

Artículo recibido: 15-09-2011- 29-11-2011



Álvarez Ríos, Marta Nora. Las representaciones sociales: una ruta posible para formar maestros intelectuales de Ciencias Sociales.

Uni-pluri/versidad Vol.11 No.3, 2011. Universidad de Antioquia. Medellín. Col.

Versión Digital. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>