

Humanitas

Anuario del Centro de Estudios Humanísticos
de la Universidad Autónoma de Nuevo León

2006

No. 33



UANL

Higher education: a new framework. White Paper Londres, HMSO. Harvey, L. y Green, D. (1993).

Hispanics are best at 'technological leapfrogging'; Jack Feuer; Adweek, New York; Jul 1, 2002; Vol. 52, N° 27; Western edition; pág. 4, 1 págs.

Knowledge networks: Explaining effective knowledge sharing in multiunit companies; Morten T Hansen; *Organization Science*, Linthicum; May/Jun 2002; Vol. 13, N° 3; pág. 232, 18 págs.

BURROWS, A. Y Harvey, L. *Les aspects qualitatifs de la planification de l'éducation. Institute Internationale de Planification de l'Education*. UNESCO, París. (1992).

Managing knowledge networks; *Noshir S Contractor*; Management Communication Quarterly; McQ, Thousand Oaks; Nov 2002; Vol. 16, N° 2; pág. 249, 10 págs.

PETERS, T. J., y Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence: lessons from americas*.

C.S.I.C Elton, L. Rendimiento social en la educación. En la educación actual: Problemas y técnicas. Madrid. (1992).

DIEZ HOCHLEITNER, R. Running things. *The art of making things happen*. Milwaukee, American Society for Quality Control. (1969).

TOFFLER, A. (1995). *La creación de la nueva civilización. La política de la tercera ola*. Plaza & Janes Editores, S. A., Barcelona, España.

Total quality management. CVCP Occasional Paper. Londres, CVCP. Crosby, P. B. (1986).

TÜNNERMANN, C. (1996). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. University teaching: a professional model for quality and excellence. Ponencia en la Conferencia Quality by Degrees, efectuada en Aston University. Harvey, L. y Burrows, A. (1992).

VALDÉS, B.L. (1996). *Conocimiento es futuro. Hacia la sexta generación de los procesos de calidad*. Sexta edición. CONCAMIN, México, D.F.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dra. Martha B. Casarini Ratto
Doctora en Pedagogía. UNAM

Cada vez es mayor la importancia acordada, en el campo de la investigación educativa, a los desarrollos teóricos provenientes del campo de las representaciones sociales para fundamentar, principalmente, aquellos trabajos de investigación con orientación cualitativa. Estudiar los procesos representacionales de maestros y alumnos en contextos educativos formales puede proporcionar un valioso instrumento para indagar en aquellas *convicciones y creencias que alumnos y maestros manifiestan sobre los fenómenos educativos y su participación en los mismos*.

Por otra parte, el estudio de las representaciones se convierte en una herramienta válida a la hora de definir líneas de gestión en los cuerpos académicos, es decir, tomar decisiones en conjunto con los profesores sobre qué hacer y cómo hacerlo, partiendo de sus pensamientos, percepciones y creencias sobre aquellas situaciones educativas concretas que competen a dichas academias.

De la misma manera el enfoque sobre las representaciones es valioso a la hora de estudiar el cambio educativo, pues no solo han cambiado las concepciones sobre dicho cambio sino las representaciones del mismo. Algunas de los interrogantes que surgen frente a estos procesos son estas: ¿Las herramientas cognitivas, culturales y epistemológicas que poseemos en la actualidad nos permiten representar las complejas manifestaciones del cambio? ¿Estamos en condiciones de captar los significados de las innovaciones?

En síntesis las herramientas conceptuales que se aplican resultan limitadas para captar las multiplicidades del cambio educativo y, en consecuencia, las mudanzas que están experimentando las escuelas, los maestros y alumnos. Según Kemmis (1995) citado en Rodríguez (1998) están siendo cuestionadas las formas utilizadas para conceptualizar la educación y todos los campos disciplinares en los que se concreta, entre estos el cambio educativo. De acuerdo con María del M. Rodríguez (1998) los modelos de cambio, como primera herramienta de representación, se hacían eco de la pretensión positivista de reflejo de la realidad con la intención de simplificarla a través de la selección de los elementos esenciales del cambio.

Igualmente Fullan (1993) detecta una incorporación más explícita de claves que están informando el desarrollo de otros campos de intervención social. El autor hace referencia a la teoría del caos y al uso de referentes más intuitivos y contextualizados para interpretar cómo los conceptos relacionados con la innovación trabajan en la práctica.

De acuerdo a lo anterior es posible apreciar el impacto que tienen los estudios representacionales sobre el desarrollo de la investigación educativa, desde el momento que los fenómenos educativos y socio-culturales se resisten, cada vez más, a enfoques simplificados de la realidad. Es por ello que el tema desarrollado en este artículo pretende subrayar el valor *heurístico* (Abric, 2001) que tiene el modelo de las representaciones sociales tanto para la investigación educativa como para la gestión de la práctica en el campo de la educación. El análisis se complementa con reflexiones sobre el proceso de investigación, en casos concretos estudiado por la autora: las representaciones de maestros y alumnos sobre sus procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación presencial y a distancia.

Acercamiento a la investigación educativa desde las representaciones sociales

Este documento se centra en el análisis de las representaciones sociales y su repercusión en el ámbito de la investigación. Su principal impulsor, S. Moscovici (1976) reconoce la dificultad de la captación del concepto. Según T. Ibañez (1994) la dificultad radica en que *las representaciones* es un concepto híbrido en el que convergen nociones de tipo sociológico tales como *cultura o ideología* y nociones de procedencia psicológica tales como *imagen o pensamiento*. Este es un concepto psico-sociológico pues se sitúa en la intersección de la sociología y la

psicología. Precisamente esta "hibridación" es lo que atrae a la hora de adoptar algunas concepciones teóricas como ejes de la investigación educativa.

La importancia acordada a los procesos de construcción social de la realidad por parte de los actores, no supone que este enfoque sólo le otorga peso a *las interpretaciones* de los actores como procedimiento para captar dicha realidad. Si bien son fundamentales los significados elaborados por el sujeto a través de su labor interpretativa, también es necesario analizar la postura de la teoría de las representaciones sociales cuando afirma que la realidad social impone a su vez las condiciones de su interpretación, aunque este determinismo tenga sus grados de relatividad.

El interés de la autora de este artículo, en esta línea de análisis, surge porque frente a los probables cambios de los modelos educativos, de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, y de las condiciones operativas y administrativas en los programas de posgrado de educación presencial y a distancia, se considera necesario hacer un acercamiento a los procesos representacionales de los actores, a fin de recoger sus pensamientos, sentimientos, vivencias y juicios sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Al definir el término *representación* el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1995) indica que en sentido estricto significa:

Imagen de una cosa (incluyendo personas), o proceso en la conciencia humana independiente de la presencia corpórea de lo representado, que queda almacenado en la memoria de un individuo, a partir de una percepción previa; en sentido amplio, construcción de la realidad en términos conceptuales. (p.1236).

Se asimila así el término *representación* al término *pensamiento* y hace referencia a la capacidad de diferenciar y coordinar *significantes* (signos, imágenes) y *significados* (conceptos) (p.1236). En la misma línea de reflexión para D. Jodelet (1993) "el acto de representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto" (p.475).

Las definiciones anteriores permiten detenerse en el tópico del *pensamiento*, para explorar los estudios que a partir de la década de 1970 se realizan sobre los pensamientos de profesores y alumnos y, enlazarlos posteriormente con las representaciones sociales. Esta línea de investigación parte del supuesto que los procesos de pensamiento de los

maestros influyen en sus acciones y las determinan. Es decir, existe en los profesores un fuerte vínculo entre pensamiento y acción. Carlos Marcelo (1987) amplía la idea anterior al afirmar:

...en primer lugar, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. En segundo lugar, se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (p.16).

El señalamiento que Carlos Marcelo realiza sobre esa faceta del quehacer profesional en la docencia, es perceptible en las entrevistas con profesores, tanto a nivel presencial como a distancia, pues en gran medida sus decisiones sobre las *finalidades educativas, contenidos, estrategias de enseñanza y estilos de comunicación con sus alumnos*, antes y durante la práctica docente, se basan en un sistema de creencias y posturas que reflejan *una cultura de la enseñanza* de los docentes.

Según Hargreaves (1994) una de las dimensiones de dichas culturas refiere a las actitudes, creencias valores y hábitos que se comparten en un determinado grupo de profesores o en todos en general y que operan como marcos referenciales que le dan sentido e identidad a la labor docente, aunque cada profesor trabaje de manera solitaria. Dice el autor "podemos ver el contenido de las culturas de los profesores en lo que estos piensan, dicen y hacen" (p.190) En síntesis, el estudio de las culturas de la enseñanza constituyen un factor de peso a la hora de investigar las representaciones que tienen los maestros, de la escuela, de sí mismos y de los alumnos.

Asimismo, en la reseña de un estudio sobre las ideas que los alumnos (*Futuros maestros en educación primaria*) tienen sobre la enseñanza, M. Maxson y R. Sindelar (1998) hacen referencia al interés creciente de los investigadores por explorar cómo los profesores conceptualizan el proceso. Expresan los autores: "esta investigación examina las teorías implícitas que los maestros traen al salón de clase" (p.10). Por su parte, C. Clark y P. Peterson (1986), citados en M. Maxson y R. Sindelar (1998), sostienen que los procesos cognoscitivos de un maestro y otras conductas son guiadas *por* y tienen sentido *en* relación al sistema de creencias, valores y principios sostenidos personalmente que orientan el acto de enseñanza. En dicho artículo el interés por tal tipo de investigación se fundamenta en que un entendimiento de los sistemas de creencias, de la cognición y de los procesos mentales de los estudiantes de la carrera de maestros permitirá obtener un panorama más claro sobre las

formas o caminos que los estudiantes interiorizan y respecto a la práctica que realizan de lo que aprenden.

Con relación al pensamiento de los alumnos, esta línea de investigación estudia los efectos de la enseñanza, según M. Witrock, (1997) sobre "las percepciones, expectativas, procesos de atención, motivaciones, atribuciones causales, recuerdos, producciones, comprensiones, creencias, actitudes, estrategias y procesos metacognitivos de los alumnos, que intervienen en el rendimiento" (M. Witrock, p.541). Finaliza diciendo el autor que el estudio de los procesos de pensamiento de los alumnos proporciona una guía para entender tanto los efectos de la enseñanza sobre el aprendizaje y el desarrollo de las teorías de la enseñanza, como sobre los procesos de planeación de la misma.

El estudio de las representaciones, que manifiestan maestros y alumnos respecto a sus procesos de enseñanza y aprendizaje permite indagar, correlativamente, cómo perciben los alumnos adultos sus propios aprendizajes, paralelos a aquellos en los que la influencia del docente puede ser decisiva. Wittrock, reconoce que los alumnos pueden desarrollar un proceso cognitivo en sus aprendizajes diferente al que apuntan los maestros en sus programas y en sus clases; es decir, los alumnos pueden seguir otros caminos distintos a los que sus profesores tenían en mente al planear o al desarrollar sus programas. Lo anterior es perceptible en uno de los alumnos adultos entrevistados, por la autora, cuando afirma:

He aprendido a diferenciar que los resultados de mi aprendizaje no son iguales a los resultados de una calificación. Lo que yo estoy aprendiendo no es necesariamente lo que tengo que entregar al maestro para que me ponga una buena calificación. Son cosas diferentes.

Algunas investigaciones citadas por Wittrock (Osborne, 1981; Osborne y Wittrock, 1983), muestran que el aprendizaje de una nueva perspectiva o modelo supone el re-aprendizaje o adaptación de una concepción previamente aprendida. No es fácil que ésta se modifique, pues existe una disonancia entre las creencias sobre ciertos principios científicos de los niños y la realidad, lo cual pone de manifiesto la dificultad de enseñar nuevos modelos. Se puede vislumbrar, de esta manera, el peso de las creencias dentro de los procesos de aprendizajes nuevos, en donde las preconcepciones son quizás más fuertes de lo que se puede suponer.

Según J. Porter (1998), "la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici es un sofisticado enfoque construccionista que se centra en el rol psicológico de las representaciones compartidas del mundo" (p.266). Por otra parte, R. Alvarado (comp. P. Ducoing y M. Landesmann, 1993) explica que el concepto de representación incorporado por uno de los fundadores de la sociología moderna, E. Durkheim, circula por distintos campos del conocimiento humano y social, y que si bien ese tránsito proporcionó un lugar a cierto relativismo interpretativo del término, este proceso también permitió enriquecer y ampliar el concepto. Dice R. Alvarado (1993):

...en su errancia transdisciplinaria, esta noción ha rebasado las fronteras convencionales de la historia y la psicología social y se ha diseminado ampliamente en los estudios de comunicación y procesos culturales, en las ciencias de la educación y la etnología, para reencontrarse al fin de cuentas con sus matrices sociológicas. (p.74).

En una entrevista sostenida con J. Ardoino (comp. P. Ducoing, y M. Landesmann, 1993) Moscovici argumenta sobre este asunto diciendo que el tema de la representación tiene cada vez más importancia porque en el fenómeno educativo hay un proceso de distanciamiento que hace posible el lenguaje, es decir, la separación entre el adentro y el afuera; interno y externo; entre el sujeto y el yo; entre el objeto, el individuo y el grupo. Durante la entrevista el autor se pregunta "¿cómo interviene la representación de nuestra cotidianeidad en nuestras decisiones?, ¿cómo pesa en nuestras decisiones?" (p.81). Manifiesta que la emergencia del *yo* depende por entero de las representaciones que los niños y los alumnos se hacen de las relaciones con el profesor, con los condiscípulos o con la misma institución escolar. Afirma Moscovici (1993) que "todo esto se encuentra en relación con lo que se ha llamado *las marcas sociales*" (p.81).

Las representaciones sociales suponen un conjunto de significados que se constituyen en referentes para interpretar lo cotidiano y hasta lo no previsto. Por eso Moscovici (1993) sostiene "que una representación social se define como la elaboración de un objeto social por una comunidad" (p.817). Sin embargo, las representaciones sociales van más allá de las opiniones, imágenes o actitudes; en palabras de Moscovici (citado por R. Farr, 1993), se trata de "sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particular de 'teorías', 'ciencias' *sui generis*, destinados a descubrir la realidad y ordenarla" (p.496). Según este autor, en esos sistemas participan distintos conjuntos de personas; por ello se les concibe como representaciones colectivas, opuestas a las

representaciones individuales, que caerían dentro del ámbito de lo psicológico. Sin embargo es necesario precisar que no son tan globales como los mitos y las religiones, pero sí son más sociales que las representaciones individuales que para el autor resultan manifestaciones puramente cognitivas.

Por representaciones sociales se entiende, según F. Elejabarrieta (1994), "una forma particular de conocimiento que tiene una génesis y una expresión social y una función práctica en la inducción de los comportamientos y las prácticas" (p.261). Por otra parte D. Jodelet concibe la representación social como un modo de interpretar y pensar la realidad cotidiana, y la llama "una forma de conocimiento social" (p.473). Esta manera de conocer la realidad se acompaña con una actividad mental que las personas ponen en juego, individual o en grupo, a fin de intervenir activamente en las distintas "situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen" (p.473).

De acuerdo a lo anterior, dicha forma de conocimiento social siempre se hace presente a través de sus múltiples manifestaciones: en los escenarios y lugares concretos en los cuales los sujetos interaccionan entre sí, a través de los esquemas culturales mediante los que se comunican con los otros, también a través de los valores como de las creencias ideológicas, vinculadas a los segmentos sociales, en los cuales han vivido y viven los individuos. Estas maneras de aprehender la realidad constituyen el conocimiento espontáneo o ingenuo, es decir *el conocimiento del sentido común*: un saber forjado por medio de nuestras experiencias personales, pero también adquirido a través del cúmulo de informaciones, de estilos de pensar y sentir, etcétera, que por una parte recibimos y por la otra transmitimos utilizando una infinidad de canales; tales como la familia, la escuela, la tradición y la comunicación social.

Es por lo anterior que Jodelet considera *la representación* como una forma de *conocimiento social*, pues el proceso descrito alude a un conocimiento socialmente elaborado y compartido en el que las personas participan como agentes activos. En suma, la noción de representación social se sitúa en la intersección entre lo psicológico y lo social. Y es por ello que, según J. Abric (2001), las representaciones siempre implicarán un doble enfoque, pues al calificarlo de *sociocognitivo* habrá que tomar en cuenta ambos componentes. Existe un componente cognitivo, porque la representación implica un sujeto activo; S. Moscovici (citado por J. Abric, p.13) se refiere a la "textura psicológica" de la representación. Y existe un componente social porque el desarrollo prác-

tico de los procesos cognitivos está determinado por los factores sociales que sirven de contexto tanto a la elaboración como a la transmisión de una representación.

La coexistencia de la lógica cognitiva y la lógica social explica por qué en una representación conviven aspectos racionales e irracionales. Abric sostiene que estas contradicciones sólo son aparentes, pues suponen que una representación es algo estructurado y coherente; según el autor, hay que lograr descubrir las reglas del funcionamiento de la representación, que precisamente se encuentran en la intersección del componente cognitivo y del componente social.

Es preciso no confundir la construcción social concebida como una representación, con cualquier proceso cultural en un grupo social. Aquí será importante no olvidar los procesos de comunicación dentro de sociedades, en las que se acuerda y se disiente, en donde hay corrientes contradictorias y heterogéneas de relaciones e intercambios. Así se elabora y/o reelabora el conocimiento de sentido común, que casi siempre emerge por necesidades prácticas.

Un comentario de W. Wagner y F. Elejabarrieta (1994) es relevante para aquellas investigaciones centradas en las representaciones: "un fenómeno desconocido hasta el momento, y por lo tanto no familiar, si es suficientemente relevante inicia un proceso de comunicación colectiva supuestamente para hacerlo inteligible y manejable" (p.817). Al analizar la génesis social de una representación se detecta un fenómeno desconocido, o una situación conflictiva, que afecta la práctica grupal y que puede llegar a originar un conflicto entre los grupos debido a las diferencias de representación con relación a ese fenómeno.

Se favorece de este modo "el desarrollo de un proceso de comunicación pública y colectiva que tendrá como fin adaptar simbólica y prácticamente el grupo a los cambios" (p.821), según los autores citados. Es así como la resultante del proceso será la elaboración o reelaboración de una representación, que podrá llevar a una nueva representación, común para la mayoría de los miembros del grupo y que supone una identidad social común. Cabe aquí la reflexión de Hargreaves sobre las culturas de la enseñanza que estructuran las representaciones y al mismo tiempo son estructuradas por ellas. La investigación educativa permite historiar esas culturas, y registrar tanto la continuidad como el cambio en las representaciones de sus miembros sobre la enseñanza y el aprendizaje

Las ideas presentadas son significativas en la investigación realizada por la autora de este artículo con relación a las representaciones de maestros y alumnos que participan en procesos de enseñanza/aprendizaje a distancia; cómo estas generaciones de maestros y alumnos de posgrado piensan sus aprendizajes y enseñanzas y cómo, según ellos, esos pensamientos se reflejan en su accionar como maestros y alumnos.

El caso estudiado por la autora es interesante para registrar la conformación y consolidación de una representación por las características que presentan alumnos y maestros, también porque en esas características se advierten las dificultades existentes. Por ejemplo, es sugerente observar cómo interaccionan la dimensión "novato" y la dimensión "experto" en un mismo sujeto, pues una cantidad apreciable de los alumnos estudiados cuenta con varios años de experiencia docente, es decir, posee representaciones consolidadas sobre el aprender y el enseñar, pero al mismo tiempo son novatos en el dominio de la tecnología y en consecuencia evidencian diversas actitudes de adopción y rechazo. En este caso hay que preguntarse si los procesos de enseñanza-aprendizaje en línea en programas educativos a distancia conducen a una reelaboración de las representaciones sobre la enseñanza por los profesores, de modo tal que se establezca y consolide una nueva representación sobre la enseñanza que previamente no se tenía. En el caso de los docentes presenciales el estudio de la representaciones requiere de análisis más puntuales dado el peso que tienen las concepciones de la enseñanza, basadas en la transmisión oral y que constituyen una ancestral dentro de los sistemas educativos a nivel superior.

Al analizar e interpretar lo que externalizan los profesores, es posible registrar cómo se manifiestan las características más importantes de las representaciones sociales que se refieren a:

- a) sistemas de pensamiento que permiten vincular el mundo interno del sujeto con el externo (los otros, el mundo, la realidad);
- b) procesos que posibilitan que las personas interpreten la realidad haciendo uso de un conjunto de significados;
- c) procesos cognitivos que dan dirección afectiva, normativa y práctica, a la comunicación con los otros próximos y distantes, según F. Elejabarrieta (1994) y,
- d) por último, facilitan una simbolización de los objetos, cosas, personas, etcétera, lo que hace posible la comunicación en los grupos sociales. Se puede inferir de este listado de características el

peso de las representaciones sociales en la conformación de las identidades individuales y colectivas.

De acuerdo a las reflexiones anteriores es importante subrayar *el valor heurístico* que tiene el modelo de las representaciones sociales. Según J. Abric (2001) dicho valor se infiere analizando las funciones más importantes de las representaciones:

Funciones de saber, que permiten entender y explicar la realidad conformando el marco referencial común.

Funciones identitarias que posibilitan desarrollar una identidad social y personal aceptable y coherente con el sistema de valores del grupo al que pertenece.

Funciones de orientación, pues las representaciones constituyen una guía para la acción. Se produce una definición previa de las situaciones y también una anticipación de lo que puede suceder, que opera como un determinador de la práctica del sujeto.

Funciones justificadoras que permiten avalar las conductas en determinadas situaciones de modo de justificarlas a posteriori de la acción. En síntesis el valor heurístico de la representación se debe a que "es informativo y explicativo de la naturaleza de los lazos sociales" (p.14).

Señala Abric que se debe tomar en cuenta el papel fundamental de las representaciones "en la comprensión de los determinantes de los comportamientos y de las prácticas sociales" (p.18). Existe un vínculo de mutua determinación entre las representaciones y las prácticas sociales. El mayor o menor peso de unas sobre las otras depende de la naturaleza de la situación, pues en el análisis de una circunstancia se encuentran factores definitorios como son el grado de autonomía del individuo en dicha situación, es decir las relaciones de mayor o menor presión con relación al poder y las obligaciones que tiene que asumir y, por otra parte, la presencia en esa circunstancia de aspectos fuertemente afectivos incorporados a la memoria colectiva. En estos dos casos el peso de las representaciones es definitorio con relación a las prácticas.

Pero cuando "las obligaciones de la situación", según el autor, se tornan intensas, las prácticas que se derivan de dichas presiones pueden ocasionar cambios completos de las representaciones. Frente a este problema los actores pueden considerar que el cambio es irreversible o es reversible. En este último caso los cambios son provisorios pues el núcleo central de la representación permanece y las transformaciones

son periféricas. Estos planteamientos ayudan a evitar la rigidización a la hora de analizar el vínculo entre las representaciones sociales y las prácticas, pero al mismo tiempo provocan interrogantes con relación a los posibles cambios representacionales en los sujetos. Ejemplos de estos análisis lo constituyen aquellas reformas a las que se le puede aplicar la metáfora del *buracán*: *se percibe el movimiento en la superficie pero hay estabilidad en las zonas profundas* (Cuban, 1993, citado por Rodríguez 2000)

En una introducción al concepto de las representaciones, L. Gatti (1978) afirma que:

...un proyecto de investigación, sobre la educación rural, cualesquiera fueren sus objetivos, no puede dejar de lado un aspecto crucial de la realidad social cual es el sistema de representaciones que los individuos y los grupos sociales tienen y sobre los cuales formulan sus expectativas y adquieren significado sus prácticas sociales. (p.68).

Gatti hace alusión a dos dominios u órdenes del pensamiento: por una parte los códigos de una cultura que determinan lenguaje, percepción, valores, técnicas y que fijan los órdenes empíricos dentro de los cuales se moverá y se reconocerá; por el otro lado están las explicaciones científicas y filosóficas que a través de sus teorías explicarán en qué consiste ese orden y cuáles son las diferencias con otros órdenes.

Según el autor, entre estos dos sistemas de pensamiento se debaten los individuos y los grupos, tratando de tomar distancia del orden empírico que les dicta sus códigos primarios, es decir, buscando una explicación a ese orden reflejado en las teorías científicas y filosóficas. A partir de estas reflexiones este autor sostiene (siguiendo a Durkheim, Mauss y Levi-Strauss) que los sistemas de representaciones "están compuestos de categorías" (p.69); estas categorías permiten clasificar las cosas, estableciendo jerarquías, oposiciones y semejanzas entre ellas. Así, las representaciones que los agentes sociales establecen con relación a una realidad en la que se desenvuelven, manifiestan formas orientadas y sistematizadas. De allí que las representaciones sociales son para Gatti elementos constituyentes de la "teoría social" (p.81) que lo sujetos involucrados formulan.

J. Bruner (1988) afirma que cada modo de representar el mundo lleva en sí una regla sobre lo que es "aceptable" como información: la experiencia, por así decirlo, no es "independiente de la teoría" (p.121). Según el autor, hay una experiencia de las madres cuando les acercan sus bebés después del parto, que puede ser ilustrativa. Le dice la madre al bebé: "¿por qué frunces el ceño?, ¿estás tratando de decirme que el

mundo es un poquito sorprendente?” (p.120). De acuerdo con Bruner las madres dirán que *en realidad* no creen que el bebé las comprenda. Pero siguen hablando de esa manera a pesar de lo que dicen. Las madres otorgan un significado a lo que sus bebés están haciendo y responden en consecuencia. Con el tiempo las madres “como hemos visto, crean formatos de interacción, pequeños mundos construidos conjuntamente en los que interactúan de acuerdo con las realidades sociales que han creado en sus intercambios” (p.120).

Ligado a lo anterior existen otros aspectos sobre la teoría de las representaciones sociales. Según W. Wagner y F. Elejabarrieta (1994) dicha teoría se ocupa de un tipo específico de conocimiento que juega un papel importante respecto a cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana. Aquí se penetra en el tema del conocimiento, es decir del conocimiento en sentido amplio (contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos) y de su impacto, tanto en la vida personal como en la vida colectiva de los grupos y sectores sociales. Ahora bien, las características del conocimiento cotidiano son: a) tiene una génesis social; b) es compartido y distribuido socialmente dentro de los grupos sociales; c) hay una referencia a los procesos y a los productos.

Con respecto a ésta última característica los *procesos* aluden a la sociogénesis, es decir a la creación de un conocimiento colectivo, a través del discurso y la comunicación; en tanto que el término *productos* alude a la resultante de dichos procesos, al conocimiento colectivamente distribuido e individualmente accesible.

Lo anterior significa que en estos procesos de representación siempre hay una parte de construcción y otra de reconstrucción. En la investigación antes mencionada es posible registrar *los procesos y productos* de las representaciones a través del sistema de interacción entre maestros y alumnos y entre alumnos, en el uso de códigos pedagógico-técnicos y otros vocabularios que forman parte de la comunicación coloquial cotidiana en el ambiente de trabajo.

Según I. Pozo (1999), al aprender nuestra cultura por procesos de socialización se adquieren unas representaciones sociales que permiten predecir, controlar y sobre todo, interpretar la realidad de una manera acorde con las personas que nos rodean. Estas representaciones que tienen un origen colectivo y que son asimiladas luego de manera individual por cada aprendiz, abarcan los más variados ámbitos del conocimiento social; todos aquellos en los que “las personas necesitamos compartir *mapas comunes* para no tropezarse demasiado en nuestras in-

teracciones dentro de un mismo ‘territorio’ social” (p.255). Al asimilar una cultura no sólo vivimos dentro de ella sino que acabamos *siendo* esa cultura (J. I. Pozo, 1999, J. Bruner, 1998). Esto significa que las representaciones sociales no se limitan a reproducir o reflejar esa realidad, sino que construyen o elaboran realidades propias compartidas por quienes viven en ellas (T. Ibañez, 1999).

Es oportuna la expresión de K. Pope (1988), citado en J. I. Pozo (1999) para quien las representaciones sociales son “anteojos constructivistas” a través de los cuales se percibe y aprehende la realidad. Por ser construcciones culturales serán asimiladas individualmente por cada uno a fin de poder convertirse en parte de un grupo social. Para el autor “hay un doble proceso de construcción: la reelaboración social de esos anteojos, lo que es motivo de interés para los psicólogos sociales, y los procesos mediante los que cada aprendiz se pone individualmente esos anteojos” (p.255).

Los análisis anteriores se completan con la reflexión de A. Giddens (1984, 1997) cuando sostiene que las estructuras sociales son estructurantes de los agentes humanos, pero al mismo tiempo son estructuradas por ellos, o como afirma T. Ibañez (1999):

Las estructuras sociales tan solo existen a través de su continua producción por parte de los individuos a través de las prácticas que desarrollan y de los significados que construyen, pero también es obvio que los individuos sólo existen a través de su participación en unas estructuras sociales (p.306).

Lo anterior significa que las estructuras sociales son estructurantes y estructuradas. En la misma dirección se orienta P. Bourdieu (1999) cuando afirma que no hay experiencias de la posición ocupada en el macrocosmos social que no esté determinada o, al menos no sea modificada, por el efecto directamente experimentado de las interacciones sociales “dentro de esos microcosmos sociales: oficina, taller, pequeña empresa, vecindario y también familia extensa” (p.10).

Trasladada al terreno escolar, según C. Coll y M. Miras (1999) la representación que el profesor tiene de los alumnos, lo que piensa y espera de ellos, las intenciones y capacidades que le atribuye, no sólo constituyen un filtro que le lleva a interpretar de una y otra forma lo que hacen, a valorar de uno u otro modo los aprendizajes que realizan, etcétera, “sino que incluso puede llegar a modificar el comportamiento real de los alumnos en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación” (p.298).

En los estudios realizados por la autora es posible percibir, a través de las entrevistas a maestros y alumnos, que el tipo de valoraciones que ambos actores atribuyen a ciertas modalidades de aprendizaje y de trabajo en el desarrollo de programas curriculares presenciales y a distancia, influye de manera decisiva en las actitudes de aceptación y rechazo hacia ciertos enfoques educativos y en los cambios que se han producido y que se están produciendo en ellos.

Asimismo, puesto que los sectores protagónicos del estudio están conformados por un alumnado de jóvenes adultos y adultos, es posible indagar hasta qué punto las representaciones que los alumnos tienen de la enseñanza y de los maestros condicionan, en parte, su interpretación y aceptación de todo cuanto hacen y dicen sus profesores.

Por otra parte, las representaciones de los alumnos pueden llegar a modificar el comportamiento del profesor en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación. Habrá que analizar al mismo tiempo el contexto institucional en el que se desarrolla este juego de representaciones mutuas, entre alumnos, entre maestros, entre alumnos y maestros, asumiendo que el contexto no ejerce un rol pasivo en las representaciones de los actores, ni tampoco lo hacen los actores con relación al contexto institucional.

Una reflexión final, de acuerdo con Tedesco (2003) la Escuela vive actualmente una de sus mayores crisis, por su incapacidad relativa de asumir los cambios culturales, por la pérdida de su imagen de "ascensor social", por la aparente irrelevancia de los conocimientos que imparte y por su separación de los problemas del contexto.

La crisis de la escuela y la crisis social están esencialmente vinculadas. Aclara el autor que esto se debe no sólo porque, como se ha dicho, la escuela es condición de la vida social, sino porque ella es afectada por las crisis sociales y porque debe transformarse para enfrentar las demandas sociales que se le hacen. Según Tedesco el conjunto de cambios económicos, políticos, sociales y culturales responde a diversos factores, entre los cuales se destaca el papel cada vez más relevante de conocimiento. Desde esta perspectiva enseñar a pensar bien, a pensar mejor, ha estado asociado generalmente a la idea de formar un ser más "humano". Para el autor el supuesto básico de este enfoque es que las personas capaces de comprender la complejidad actuarían de manera más responsable y consciente. Estas ideas son entrañables a las posturas de "cambio social".

Los párrafos anteriores permiten, de una manera esperanzada, sostener que la investigación educativa, desde la perspectiva de las representaciones sociales, permite adentrarse en el estudio de la complejidad humana e institucional dentro del campo escolar y contribuye, de esta manera, a un análisis más profundo de la realidad educativa actual a nivel superior, al esquivar esquemas simplistas respecto a las convicciones de maestros y alumnos y admitir, en consecuencia, que sólo aceptando dicha complejidad se podrá cambiar..

Bibliografía

- ABRIC, Jean C. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. Ed. Coyoacán. México.
- BOURDIEU, Pierre y colaboradores (1999). *La miseria del mundo*. Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BRUNER, Jerome (1987). *La importancia de la Educación*. Ed. Paidós, Educador, Barcelona.
- COLL, Cesar y Miras, M. (1999). "La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje", en Coll, C., Palacios, J. Y Marchesi, A. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación II*. Ed. Alianza Psicología, España.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1995). Ed. Santillana, Madrid.
- DUCOING, Patricia y Landesmann, Monique (comp.) (1993). *Las nuevas formas de investigación en educación*. Ed. Embajada de Francia en México y Universidad Autónoma de Hidalgo, México.
- FULLAN, Michael (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, España. Ed. OCTAEDRO
- GATTI, Luis María (1978). *Las representaciones y el modo de producción*, en Revista Cátedra, N° 7 (Enero-Marzo 1978), Ed. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey.
- GIDDENS, Anthony (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Ed. Península, Barcelona.
- HARGREAVES, Andy (1994). *Changing teachers, changing times*. Ed. Teachers College Press, Columbia University, Nueva York.

IBÁÑEZ, Tomás (1994). *Psicología social constructivista*. Ed. Universidad de México, Guadalajara.

JODELET, D. (1985). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Moscovici, Serge, *Psicología Social II*. Ed. Paidós, Barcelona.

MARCELO GARCÍA, Carlos (1987). *El pensamiento del profesor*. Ed. CEAC, Barcelona.

MARXSON, Mrylin y Sindeler, Robin. "Imaged Revisted: Examining Preservice Teachers Ideas about Teaching", en *Teacher Education Quarterly* (Spring 1998), Volumen 25, Number 2. Ed. The California Council on the Education of Teacher, San Francisco..

MOSCOVICI, Serge (1976). *La Psychanalyse. Son image, son public*. Ed. PUF, Francia.

PORTER, Jonathan (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Ed. Paidós, Colección temas de Psicología, México.

POZO, Juan Ignacio (1999). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Ed. Alianza, Madrid.

RODRÍGUEZ, María del Mar (1998) *El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad* Revista de educación, ISSN 0034-8082, N° 317, 1998, pags. 157-184

_____ (2000) *Las representaciones del cambio educativo* en revistas electrónica de investigación educativa. México. Ed. Universidad Autónoma de Baja California (En línea) www.ens.uabc.mx

TEDESCO, Juan Carlos (2003). "Los pilares de la educación del futuro". En: *Debates de educación* (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaime Bofill; UOC. <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

WAGNER, Wolf y Elejabarrieta, Francisco (1994). *Representaciones sociales*, en Morales Francisco (coordinador). *Psicología Social*. Ed. McGraw-Hill, Madrid.

WITTRUCK, Merlin (1997). "Procesos de pensamiento de los alumnos", en *La investigación de la enseñanza*. Tomo III. Ed Paidós, MEC, Barcelona.

RITUALES SAGRADOS Y VÍNCULOS DE IDENTIDAD COLECTIVA EN TORNO AL SEÑOR DE LA EXPIRACIÓN DE GUADALUPE, NUEVO LEÓN

Mtra. Beatriz Liliana De Ita Rubio
Facultad de Filosofía y Letras
UANL

En la ciudad de Guadalupe, Nuevo León, que actualmente forma parte de la zona metropolitana de Monterrey, se encuentra en la plaza principal, un Santuario en honor a la Virgen de Guadalupe, anexo al cual está el templo en que se venera la imagen del Señor de la Expiración, que es una representación del Cristo crucificado, precisamente en el momento en que expira, en que entrega su espíritu. El Señor de la Expiración es el santo patrono de Guadalupe, N. L. y su historia está directamente vinculada con la de la fundación de ésta ciudad y municipio, ya que comienzan en el mismo año de 1715. Su nuevo Santuario se encuentra en construcción.

La devoción al Señor de la Expiración se ha mantenido a lo largo de casi tres siglos –291 años– y cuenta con una gran cantidad de adeptos. Esta devoción tiene una gran fuerza local, arraigada en el municipio, sin embargo cuenta con fieles y reconocimiento de otras municipalidades. La peregrinación anual en honor del Señor de la Expiración, constituye una de las celebraciones religiosas más importantes del municipio de Guadalupe y en general del estado de Nuevo León; no obstante llevar el nombre de Guadalupe, en este municipio el culto principal lo constituye el del Señor de la Expiración, probablemente debido a que en Monterrey existe otro Santuario: la Basílica, bajo la advocación gua-