

Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa

Ortiz Casallas, Elsa María*

Resumen

Este artículo intenta posicionar la teoría de las representaciones sociales como un marco apropiado para abordar la investigación social educativa. Dentro de este marco epistemológico se plantea la importancia de analizar las prácticas de lectura y escritura, en donde maestros y estudiantes, en tanto seres sociales y productores de significaciones, son los actores fundamentales. Para ello, se problematiza la categoría sujeto, seguidamente, se menciona la emergencia de un pensamiento ternario en la investigación social educativa y finalmente se argumenta la pertinencia de la teoría de las representaciones sociales en la investigación educativa sobre lectura y escritura.

Palabras clave: Representaciones sociales, sujeto, prácticas intersubjetivas, lectura, escritura.

Social Representations: An Appropriate Theoretical Framework for Approaching Social Educational Research

Abstract

This article attempts to position the social representations theory as an appropriate framework for addressing social educational research. Within this epistemological framework, the importance of analyzing the practices of reading and writing is stated, where teachers and students, as social beings and producers of meanings, are the key players. To accomplish this, the subject category is addressed; then, the emergence of a ternary thought in educational and social research is mentioned. Finally, the relevance of social representations theory in educational research on reading and writing is argued.

Keywords: Social representations, subject, inter-subjective practices, reading, writing.

* Profesora Asociada de la Universidad del Tolima – Ibagué – Colombia. Magister en Lingüística Española (Instituto Caro y Cuervo); Candidata a Doctora en Educación, Énfasis Lenguaje (Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá D.C.). Directora de la Línea: Didáctica de la Lengua en la Maestría en Educación. Miembro del Grupo de Investigación LINGUA, clasificado por COLCIENCIAS. Correo: emortiz@ut.edu.co

Introducción

El estudio de las representaciones sociales, su objeto de análisis y sus presupuestos teóricos han planteado interrogantes respecto a su relación con las representaciones individuales y el estatuto –sea individual o social– del sujeto: productor de representaciones sociales. Este planteamiento se hace evidente en el concepto de representación colectiva o social que se ha ido construyendo en diferentes épocas desde Durkeim (1895), Moscovici (1961-1975) y los estudios posteriores a ellos.

Muchos estudios han expresado la necesidad de avanzar en la discusión sobre la relación y el límite entre las representaciones sociales e individuales, sobre la dicotomía ente sujeto-objeto, individuo-sociedad y el papel activo de aquel en la construcción y/o reconstrucción de significados. Sin embargo, a pesar de dichas reflexiones, es posible decir, que el problema del sujeto no ha sido hasta el presente, objeto de una reflexión profunda y sistemática en el enfoque de las representaciones sociales. Esta situación que genera, de alguna manera un vacío teórico podría atribuirse a razones históricas y sociales. Quizá, la razón más contundente tenga que ver con la connotación negativa que tomó la dimensión de “sujeto” en ciencias sociales, en la segunda mitad del siglo XX; al final de la segunda guerra mundial, algunas líneas de pensamiento terminaron desacreditando la noción de sujeto: positivismo, marxismo y estructuralismo, entre otros (Jodelet, 2008). No obstante, las coyunturas históricas y epistemológicas que marcaron el fin de siglo cuestionaron y pusieron en evidencia los paradigmas hasta entonces dominantes, rehabilitando y reintegrando de alguna manera la noción de sujeto como fenómeno social mayor.

Por un lado, en psicología, el conductismo en aras del rigor científico-positivista, adoptó los métodos de las ciencias naturales, especialmente de la biología y de la física, sin considerar las diferencias cualitativas que existen entre el estudio de fenómenos materiales y humanos. De otro lado, en ciencias sociales, el objetivismo fue el enfoque que orientó los procesos sociales, rechazando toda posibilidad de intersubjetividad social. En esta misma dirección, el marxismo clásico, consideró al individuo sólo como producto de una ideología de clase y objetó la idea de un sujeto autónomo, que pudiera reflexionar más allá de sus condiciones materiales. Así mismo, el estructuralismo, al cuestionar el discurso humanista, da muerte al sujeto, dejándolo atrapado en las estructuras funcionales del sistema de orden psíquico, lingüístico y social (Jodelet, 2008), y en la modernidad, el dualismo cartesiano mente/cuerpo instaura una metodología solipsista que implica un sujeto universal, ahistórico; un Yo abstracto, neutral, quien se constituye en fundamento del conocimiento válido para todos; alguien que todo lo ve, todo lo sabe y define todo para todos.

En esta medida, el pensamiento cartesiano pretende hablar desde el ojo de Dios, toda vez que los atributos que antes estaban consagrados en el Dios cristiano, ahora se transfieren con las mismas características al Yo abstracto universal, garante de neutralidad y objetividad; si el mundo se ve a través del ojo de Dios, quiere decir que no está situado en ninguna parte del mundo, y por lo tanto, puede producir conocimiento universal; un conocimiento descarnado, no situado en ningún cuerpo, ni en ningún espacio particular. Así es como, debido a las arbitrariedades, reduccionismos e insuficiencias que estos discursos positivistas y objetivistas manifiesta-

ron, surge el concepto de representación social, a fin de poder explicar de una forma más humana nuestras interacciones significativas en el mundo. Emergen, entonces, desde espacios diversos, nuevas racionalidades y distintas sensibilidades, diferentes a la objetivista y mecanicista. Se puede afirmar que hay, en este momento, una reconceptualización de la cultura, la subjetividad, la cotidianidad, la persona, en otras palabras, una revalorización de la alteridad. Estos aspectos que antes fueron invisibilizados, por la imposibilidad de tratarlos objetivamente desde el paradigma positivista, recobran hoy un valor de primer orden, sin renunciar a criterios científicos.

Desde Morín (2001), la complejidad que constituye en esencia al hombre, no ha tenido una respuesta positiva en la ciencia; de ahí que sea necesaria una posición crítica y una creciente flexibilización y búsqueda de otros modelos teóricos metodológicos que hagan posible comprender y explicar de una mejor manera la condición humana. Es impensable pretender capturar la complejidad del ser humano desde el paradigma de la simplificación, vía positivismo y conductismo, como se ha pretendido tradicionalmente orientar, sobre todo, en el campo de la educación; campo donde se asume una visión transmisionista, lineal y mecánica de los procesos; enseñanza-aprendizaje como relación causa-efecto simple y proporcional: “Parece que entre acontecimientos se forman relaciones extrínsecas de compatibilidad e incompatibilidad, silenciosas, de conjunción y de disyunción muy difíciles de apreciar ¿En virtud de qué un acontecimiento es compatible o incompatible con otro? No podemos apelar a la causalidad ya que se trata de una relación de los efectos entre sí” (Deleuze, 1989: 176).

1. Investigación social: del pensamiento binario al pensamiento ternario

En general, el pensamiento occidental y el lenguaje, han sido construidos sobre un sistema de diferencias organizadas y un método de oposiciones binarias: blanco/negro, bueno/malo, derecha/izquierda, sagrado/profano, en donde, el primer término es privilegiado y designado como la norma del significado cultural, creando una jerarquía dependiente y marginal, “El segundo término realmente no existe fuera del primero, sino que existe dentro de él, aunque la lógica falocéntrica de la ideología supremacista blanca nos haga pensar que existe fuera y en oposición al primer término” (McLaren, 1997:158). Así mismo, por cuestiones metodológicas ortodoxas, psicólogos y sociólogos, han tratado de estudiar la realidad a través de lecturas binarias, por ello han dicotomizado las relaciones: individuo/sociedad, sujeto/objeto, naturaleza/cultura. Pensamiento/acción. Esto conduce a la separación del sujeto cognoscitivo, por un lado y, por otro, al objeto cognoscible; es decir, sujeto y objeto son dados y definidos independientemente el uno del otro:

“Cuando el científico social, expresión de este modelo de racionalidad, procede al estudio del ser humano como un objeto de investigación, aplica esta clave binaria y considera por un lado los aspectos inherentes al ego, resaltando las estructuras anatómicas y funcionales del sistema nervioso que posibilitan la actividad mental y, por el otro lado, los aportes medioambientales que actúan como estímulos que provocarán ciertas respuestas y,

sobre todo, los productos de la actividad mental en percepciones, en inteligencia, etc.” (Gutiérrez, 1998:215).

Así pues, el sujeto por un lado y la realidad por otra, son las condiciones apropiadas para determinar, objetivar y sistematizar aspectos y conductas de la manera más rigurosa posible. Por esta razón, la teoría psicosocial sustentada por Moscovici (1984), fue desde el punto de vista epistemológico, una crítica abierta al conductismo, en tanto que éste paradigma objetivista desconoció el alter y redujo la relación sujeto-objeto a estímulo-respuesta. En otras palabras, el conductismo, apoyado en el empirismo, en el ambientalismo y en el determinismo, borró cualquier posibilidad de consciencia, sentimiento y reflexión en el ser humano. En suma, este enfoque de lógica mecanicista, negó al hombre toda su capacidad de ideación y autonomía, toda su capacidad para reaccionar y generar sus propias conductas y, finalmente, toda posibilidad de darle un sentido a su acción.

De esta manera, Moscovici (1984) pasa de un esquema diádico: sujeto-objeto a un sistema de interacción triádico que cancela la existencia de un solo sujeto, al proponer la intervención e incidencia de otros sujetos a los que él llama alter: “Moscovici da supremacía a la relación sujeto-grupo (otros sujetos), porque: a) Los otros y las otras son mediadores y mediadoras del proceso de construcción del conocimiento y b) La relación de los y las otras con el objeto-físico, social, imaginario o real- es lo que posibilita la construcción de significados” (Araya, 2002: 6). La anterior concepción pone de manifiesto la posición epistemológica en que se inscribe el estudio de las representaciones sociales; el conocimiento así, se comprende como un fenómeno

complejo, cuya construcción está atravesada por múltiples relaciones sociales y culturales.

Esta visión triádica y dialéctica: ego-alter-objeto, instaura una ruptura en el proceso de construcción del conocimiento, dado que pone el acento en el aspecto social, como elemento fundamental para su construcción. Es decir, el conocimiento se entiende aquí, como un fenómeno complejo, elaborado a partir de circunstancias y dinámicas contextuales heterogéneas y contingentes; en otras palabras, una visión antiesencialista y antifundamentalista del conocimiento. La verdad no como correspondencia con la realidad (ontología objetivista), sino como fenómeno contextual y circunstancial, resultado de un acuerdo o convención.

Pasar, entonces, de una concepción binaria de las relaciones humanas, tan ampliamente extendida y practicada en occidente, a una concepción ternaria de dichas relaciones, implica un desplazamiento que procura modificar o cambiar todo. La propuesta Ego – Alter – objeto, opera sobre una serie infinita de mediaciones en donde el contexto particular y las contingencias específicas que emergen de allí, resultan ser fundamentales. En este proceso los seres se hacen en relación, y lo que es, depende de lo que esa relación es con. Esta perspectiva epistemológica (Peirce, 1988; Freire, 1970; Moscovici, 1984) posibilita, pasar de un modelo vertical, a uno horizontal, vía producción de diálogo, en el sentido freiriano, en donde el alter es un modelo que matiza y define aspectos cognitivos, sentidos, visiones, esto es, representaciones sociales. Es precisamente en este contexto donde puede darse la vía expedita para establecer negociaciones entre el alter y el sujeto, de tal manera que se propicie la construcción de subjetividades menos determinantes y coloniales, es decir, diferentes a las que nos han sido impuestas durante siglos.

2. ¿Qué significa una representación social?

Las representaciones sociales son un fenómeno de la modernidad y evidencian los modos en que la conciencia colectiva se fue adaptando a las nuevas formas de legitimación en las sociedades modernas: “la diferenciación y heterogenización de los grupos sociales que están en condiciones de legitimar los conocimientos dieron lugar a la aparición de la ciencia moderna y de lo que llamamos el sentido común. Por el contrario, en la sociedad tradicional las formas de legitimación eran básicamente uniformes, lo cual explicaría el término de representaciones colectivas empleado por Durkheim” (Castorina, 2003:15).

Ahora bien ¿Cómo se forma en los individuos la visión de la realidad?, ¿Se forma individualmente o socialmente?, ¿De qué manera incide esta visión en sus acciones cotidianas? Sin duda, la representación es individual, cognitiva, en tanto que la persona se apropia de un conocimiento, recreándolo de diversas maneras, pero es social, al mismo tiempo, porque la materia prima con que lo ha construido es de carácter social. Las representaciones se actualizan, se construyen y se recrean en la interacción comunicativa cotidiana de los individuos, en el cara a cara; a través de la educación y los medios de comunicación. Son, precisamente, éstos aspectos los que inciden con fuerza en la construcción individual de la realidad, lo que genera, consensos, y visiones compartidas de la realidad. Nótese, la gran influencia de los medios de comunicación para crear representaciones sociales estereotipadas de los diferentes actores y sectores de la sociedad, en aras de mantener el statu quo.

Efectivamente, cuando las personas se refieren a los objetos sociales, es porque tienen

una representación social de esos objetos, los clasifican, los explican, los valoran y los evalúan. Es de esta manera, como las personas conocen la realidad a través de las explicaciones que surgen en los procesos de comunicación y, en general del pensamiento social. De ahí que analizar las RS permiten entender la dinámica de las interacciones y las prácticas sociales, toda vez que la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 2001).

Igualmente constituyen sistemas cognitivos en donde aparecen estereotipos, opiniones, valores, creencias y normas que desencadenan en actitudes positivas o negativas; es decir, éstas actúan como principios interpretativos y orientadores de las prácticas sociales: “Toda representación social es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación” (Jodelet, 1984: 475). Lo anterior indica, el camino dinámico y activo del sujeto en la elaboración de representaciones sociales, dado que las personas son concebidas como seres reflexivos, que constantemente legitiman, deslegitiman, aceptan, reconstruyen, y no como entes pasivos, cuyo único papel sea el de reproducir:

“De este modo el pensamiento del sujeto, modelado por la esfera trans-subjetiva, encarnado aquí en los condicionamientos sociales, se convierte en una voz/vía de la intersubjetividad. A lo que se podría añadir, en lo concerniente a la relación pensamiento/conocimiento, el hecho de que el pensamiento propio del sujeto es una manera de resistir y de afirmar su autonomía con respecto al saber y al conocimiento científico” (Jodelet, 2008: 17).

3. Las representaciones sociales en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura

Los anteriores argumentos permiten afirmar que la teoría de las representaciones sociales resulta ser importante por cuanto permite describir, y en esta medida, hacer inteligible y comprensible las prácticas sociales de los actores sociales. Es decir, que para entender cómo los sujetos sociales actúan en su vida para dar sentido a lo que hacen, es necesario indagar los significados y sentidos que éstos elaboran y ponen en su universo de vida, o en objetos particulares de la cultura, como es el caso de la lectura y la escritura.

En América Latina, las investigaciones en representaciones sociales son recientes y los países que más han indagado este aspecto son: Argentina México, Venezuela, y Brasil. Los temas más desarrollados tienen que ver con diferentes fenómenos de la cultura como la salud, la enfermedad, el trabajo, entre otros, y los menos estudiados están relacionados con el campo de la educación. En relación con la lectura y la escritura, los trabajos son incipientes y escasos, dado que la tendencia dominante de las investigaciones ha consistido básicamente en comprender estos fenómenos desde la descripción y análisis de los procesos cognitivos de los estudiantes. Sin embargo, la línea de investigación en representaciones sociales (campo educativo), se ha ido fortaleciendo en los últimos diez años:

“La teoría de las representaciones sociales es una propuesta teórica y metodológica apropiada para entender otra faceta de los procesos educativos: el significado que profesores y estudiantes le adjudican a sus prácticas, a su rol profesional, a

su vida, etc. (...) Las representaciones sociales son una herramienta importante para entender los diversos significados que se tejen en los espacios académicos acerca de algo (un plan de estudios, una asignatura, una estrategia metodológica) o alguien (el estudiante, el profesor, el funcionario) (Piña y Mireles, 2006: 15).

En relación con la metodología para capturar las representaciones sociales, Abric (2001) habla de un acercamiento multimetodológico, bajo una vigilancia epistemológica que dé cuenta tanto de los imperativos empíricos, como de los requerimientos del marco teórico; en esta dirección se han ido consolidando unos enfoques, métodos e instrumentos. Por ejemplo, la mayoría de trabajos de investigación, opta por la investigación cualitativa, en tanto que la línea teórica y epistemológica así lo requiere. Las técnicas e instrumentos más utilizados tienen que ver con análisis documental: programas, acuerdos, decretos, evaluaciones; además se utilizan entrevistas, encuestas, cuestionarios e historias de vida, entre otras. Ahora bien, para establecer relaciones más genuinas entre representaciones y prácticas es importante un enfoque etnográfico que posibilite observar y relacionar las prácticas y representaciones in situ, lo cual permite establecer un vínculo, menos lineal que discontinuo entre ellas:

En la mayoría de las investigaciones —y todavía lo será en el caso de esta obra— las prácticas sociales se infieren a partir de su discurso. Se trabaja mucho más sobre las prácticas representadas que sobre las prácticas efectivas. [...] El trabajo de D. Jodelet muestra que esa recolección es posible, además de fundamental para entender la rela-

ción representaciones-prácticas, pero aún queda por elaborar una metodología generalizada y empíricamente realizable (Abric, 2001: 74).

De todas maneras es una línea de investigación que se está fortaleciendo y consolidando y en este sentido, los problemas, las figuras, los aportes y los aciertos serán el punto de llegada y no el punto de partida, como es natural en todo campo de investigación emergente.

Ahora bien, en relación con la lectura y escritura, las representaciones sociales hacen alusión a ese corpus de conocimiento cotidiano que orienta y da sentido a estas prácticas; conocimiento que, en este caso, es elaborado en interacción con las prácticas pedagógicas, en las cuales participan tanto docentes como estudiantes. El interés por indagar las representaciones sociales que soportan dichas prácticas, indica que este conocimiento es fundamental, si se quieren comprender y mejorar las prácticas académicas de lectura y escritura en los diferentes niveles educativos. Para el caso colombiano, se puede decir, que esta es una de las líneas de investigación emergente, que puede llegar a consolidarse dentro del campo intelectual investigativo de gran trayectoria.

Las representaciones sociales de la escritura y la lectura hacen referencia a los valores, creencias y acciones y actitudes que los estudiantes y docentes tienen acerca de qué es leer y escribir; qué operaciones y qué tácticas hay que llevar a cabo cuando se solicita leer y/o escribir un texto académico en el contexto escolar. Conocer entonces las representaciones del maestro y sus acciones didácticas, para ponerlas en relación con los usos y procedimientos que realizan los estudiantes cuando resuelven tareas de lectura y la escritura: rela-

ción triádica profesor-estudiante-saber (Chevallard, 2005), es esencial para comprender y volver inteligibles las prácticas, vía transformación. Es poner en abismo la concepción reduccionista de estas prácticas, en tanto que artefactos abstractos, para posicionarlas como prácticas sociales y académicas dotadas de sentido. La escritura y la lectura, en esta dirección, viven y se generan históricamente en los contextos de comunicación real, y no en un sistema lingüístico abstracto.

Las prácticas de escritura es preciso mirarlas, menos desde la expresión progresiva de un significado interno, que desde la materialidad misma de las condiciones de enunciación y de producción; convertidas tanto en posibilidad como en imposibilidad. La escritura y la lectura así vistas desde la complejidad de lo interno y lo externo, implica que éstas se definen no sólo por lo que son o representan en sí mismas, sino y especialmente por la red de relaciones y tensiones que establecen con los campos, las disciplinas, las instituciones, etc. (Chartier, 2000; Petrucci, 2003).

Las reglas de transformación están en el orden de las tensiones que se van configurando social e históricamente, no en reglas y sentidos supuestamente dados y preestablecidos de antemano. Por tal motivo, es una falacia pensar que las lógicas de los discursos que enuncian y regulan las prácticas académicas de lectura y escritura, se corresponden directamente con las lógicas de las prácticas que se dan en contextos naturales (Bourdieu, 1980). A distancia de este enfoque binario: sujeto-objeto, ampliamente difundido y practicado en occidente, se propone la mirada terciaria, enunciada anteriormente: Sujeto- Alter- objeto, de donde emergen una serie de relaciones y mediaciones heterogéneas y contingentes, porque la lectura y la escritura son procesos que se hacen en relación, y lo que ellas son, de-

pende de lo que esa relación es, con la naturaleza de los contextos. Por ello, escribir las prácticas de lectoescritura y teorizar sobre ellas es una tarea prioritaria en el contexto académico de las Instituciones educativas.

De lo anterior se deriva la importancia de conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de las representaciones sociales de la lectura y escritura, alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, pues ello constituye un paso significativo para la modificación de una representación y por ende de una práctica social (Banchs, 1991). Este trabajo supone la reorganización de creencias consideradas como inadecuadas, la valorización de saberes de sentido común, la concienciación crítica (Freire, 1970), y la reinterpretación de situaciones de vida. Tales posicionamientos indican que el enfoque de las representaciones sociales puede proporcionar -vía cambio social- la mejor propuesta y contribución pero también la más difícil.

Los anteriores posicionamientos indican que estas prácticas académicas no pueden representarse como fines en sí mismas. La escritura, o mejor las escrituras y las lecturas están encarnadas en tejidos complejos de la sociedad, no son invariables antropológicas, ni variables independientes, neutrales y aisladas de factores políticos, sociales y culturales (Kalman, 2008). Aprender a escribir para escribir no puede seguir siendo la consigna, pues esto la ha reducido significativamente a un simple objeto escolarizado que es necesario aprender a manejar mecánicamente a partir del juego de significantes y formatos, olvidando su naturaleza social, encarnada en comunidades de escritores y prácticas que le otorgan un horizonte de sentido particular (Bazerman, 2008).

La escritura y la lectura, así no son productos, ni estructuras abstractas, neutras y

asépticas; herramientas autorreferenciales y autorrepresentativas de sí mismas, como generalmente se ha vislumbrado en su enseñanza-aprendizaje, sino procesos de construcción social que remiten a gestos de inclusión y exclusión, a marcas y a huellas de enunciaciones que, en no pocos casos, quedan en la sombra, en aras de lograr escrituras y lecturas formales, con aparente objetividad, legitimidad y homogeneidad; tensiones y luchas por mantener el dominio de representaciones que favorezcan el desarrollo de ciertas prácticas, como sucede, en los diferentes contextos educativos (Rockwell, 1992; Catelló, 2002; Camps, 2001; Lerner, 2001; Kalman, 2008; Bazerman, 2008; Meek, 2004). La escritura no sólo como artefacto tecnológico, sino como una acción, un hecho material y performativo; una práctica académica y social de la cual se apropian de manera diversa los sujetos (estudiantes y maestros) atendiendo a las circunstancias de producción, comunicación y circulación en la cual se producen (Chartier, 2000; Boudieu, 1980; Petrucci, 2003; De Certeau, 1996; Freebody, 2008).

Diversas investigaciones Di Stefano y Pereira (2003); Ortiz (2009); Carlino (2003), entre otros, han evidenciado la incidencia de las representaciones sociales y de los sistemas de creencias en el modo en que los estudiantes llevan a cabo las tareas de lectura y escritura. Estas representaciones permiten explicitar las dificultades de los alumnos ya que son ellas las que orientan e inciden en la selección de las operaciones cognitivas desplegadas en las prácticas.

Las representaciones sociales, en tanto que esquemas sociocognitivos, se constituyen en conocimiento educativo substantivo, pues al lograr explicitar los significados y sentidos que instituyen y constituyen a los docentes y estudiantes en sus prácticas académicas de

lectura y escritura, permite hacerlas más comprensibles promoviendo, al mismo tiempo, una concienciación, un cambio y una reorganización de estas subjetividades. Al respecto Perafán (2005:131), indica lo siguiente: “Identificar las resistencias, los obstáculos, es condición sine qua non de la producción de conocimiento; es decir, de la producción de formas cada vez más complejas de interacción entre los sujetos”.

4. Consideraciones finales

La tendencia investigativa causal y explicativa desconoce en gran medida la subjetividad de los agentes del proceso, toda vez que divide el pensamiento de la acción; igualmente, mira lo externo, pero oculta lo interno; es decir, aquello relacionado con el pensamiento de los sujetos que se constituye en conocimiento fundamental en el diseño y la ejecución de propuestas, vía transformación. En este sentido, la teoría de las representaciones sociales resulta ser un marco teórico y metodológico apropiado para la investigación educativa, en donde maestros y estudiantes, en tanto seres sociales son los actores fundamentales. Sujetos sociales ligados a la perspectiva del otro, a la interacción con los otros, a la co-construcción de su mundo en la intersubjetividad.

Particularmente en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura, la teoría de las representaciones sociales es altamente pertinente, toda vez que permite desvelar, desenmascarar e identificar los procedimientos y las representaciones sociales que configuran y sustentan las prácticas de lectura y escritura desde la perspectiva de los propios actores: docentes y estudiantes. Este corpus de conocimiento es esencial para comprender, explicar y transformar a mediano y largo pla-

zo estas prácticas académicas y sociales (lectura y escritura), tan complejos en la educación y en la cultura. Si se inmovilizan los actores y se desconocen sus subjetividades, todo se reformara para que siga siendo igual.

Jodelet (2008), igualmente señala que las representaciones sociales pueden proporcionar –vía cambio social– la mejor contribución, pero también la más compleja; la mejor “porque las maneras en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e interpretan su mundo de vida, su ser en el mundo, desempeñan un papel indiscutible en la orientación y la reorientación de las prácticas” (Jodelet, 2008: 12); la más compleja porque las representaciones son fenómenos que ponen en tensión las fuerzas de la conservación y la transformación; elementos que deben ser explicitados, cuestionados, reintegrados y aprehendidos bajo diversas miradas y de manera cooperativa en el marco de las instituciones sociales y educativas con el fin de que sean intervenidas y transformadas.

Bibliografía citada

- Abric, Jean Claude (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En: **Pratiques sociales et Représentations**. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores. Prácticas Sociales y Representaciones Sociales. Ediciones Coyoacán. México.
- Araya, Sandra (2002). **Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión**. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Costa Rica.
- Banchs, M. (1991). Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación. **Boletín de AVEPSO**, (XIV), No. 3. Pp. 3-16.

- Bazerman, Charles (2008). "La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales". En: **Revista signos** No. 41(68). Valparaíso. Pp. 355-380.
- Bourdieu Pierre (1980). **El sentido Práctico**. Siglo Veintiuno Editores. Argentina.
- Camps, Anna (2001). **El aula como espacio de investigación y reflexión**. Ediciones Grao. Barcelona. España.
- Carlino, Paula (2003). "Representaciones sobre la escritura y formas de representarla en universidades de América del Norte". **Revista de Educación** (336). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Pp. 143-168.
- Castelló, Monserrat (2002). "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura". En: **Revista Signos**, Vol. 35, No. 52. Valparaíso. Pp. 149-162.
- Castorina José Antonio (2003). **Representaciones sociales**. Editorial Gedisa. España.
- Chevallard Ives (2005). **La transposición didáctica**. Tercera edición. Ediciones Aiqué. Argentina.
- Chartier Roger (2000). **Las revoluciones de la cultura escrita**. Editorial Gedisa. España.
- De Certeau Michel (1996). **La invención de lo cotidiano**. 1 Artes del hacer. Universidad Iberoamericana. México.
- Deleuze, Gilles (1989). **Lógica del sentido**. Ediciones Paidós. España.
- Di Stefano, M., Narvaja, E. y Pereira, C. (2003). **La lectura y la escritura en la universidad**. Ediciones Eudeba. Buenos Aires. Argentina.
- Durkheim, Emile (1985). **The Rules of Sociological Method**. New York: The Free Press (Originally published as *Les règles de la méthode sociologique*. Alcan. París.
- Freebody, Peter (2008). «Critical Literacy Education: On Living with "Innocent Language"», en Brian V. Street y Nancy H. Hornberger (eds.) **Encyclopedia of Language and Education**. 2ª edition. Vol. 2. Springer. Nueva York. Pp. 107-118.
- Freire, Paulo (1970). **Pedagogía del oprimido**. Siglo XXI editores. México.
- Gutiérrez, Alberoni J. D. (1998). "La teoría de las representaciones sociales y sus implicaciones metodológicas en el ámbito psicosocial". En: **Revista Psiquiatría Pública**, Vol. 10. Nº 4. Julio-Agosto. Madrid. Pp. 211-219.
- Jodelet, Denise (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: Moscovici S. **Psicología Social II**. Ediciones Paidós. España. Pp. 469-494.
- Jodelet, Denise (2008). "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales". En: **Cultura y representaciones sociales**, Año 3, No. 5. Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM. México. Pp. 32-61.
- Kalman, Judith (2008). "Discusiones conceptuales en el campo de la escritura escrita". En: **Revista Iberoamericana de Educación**. No. 46. Madrid. Pp. 107-134.
- Lerner, Delia (2001). **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. Fondo de Cultura Económica. México.
- McLaren Peter (1997). **Pedagogía crítica y cultura depredadora**. Ediciones Paidós. España.
- Meek, Margaret (2004). **En torno a la cultura escrita**. Fondo de Cultura Económica. México.
- Morín, Edgar (2001). **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Ediciones Magisterio. Colombia.
- Moscovici, Serge (1984). **Psicología Social II**. Ediciones Paidós. España.

- Ortiz, Elsa María (2009). "Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media". En: **Revista Núcleo** No. 36. Revista de la Escuela de Idiomas Modernos. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Pp. 127-150.
- Peirce, Ch. S. (1988). **El hombre un signo**. Ediciones Crítica. trad. de J. Vericat. Barcelona. España.
- Piña, Juan; Arbesú, María Isabel y Gutiérrez, Sílvia (2008). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación. **Reencuentro**, núm. 53, diciembre. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. México. Pp. 85-96.
- Piña, Juan y Mireles, Olivia (2006). La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización. Ponencia presentada en la XI conferencia de Sociología de la Educación, realizada en Santander. España.
- Perafán, Gerardo Andrés (2005). **Pensamiento docente y práctica pedagógica**. Ediciones Magisterio. Colombia.
- Petrucci, Armando (2003). **La ciencia de la escritura**. Primera lección de paleografía. Fondo de Cultura Económica. México, D.F.
- Rockwell, Elsie (1992). "Los usos magisteriales de la lengua escrita". **Nueva antropología**, Vol. XII No. 42. Julio. México. Pp. 43-55.