

**Representaciones sociales en torno a la práctica psicopedagógica:  
desplazamientos y reafirmaciones a lo largo de la trayectoria  
formativa**

**Social representations around psychopedagogical practice:  
displacements and reaffirmations along the formative trajectory**

**Alejandra Heffes**

Instituto de Estudios Históricos y Sociales (IEHS)–Departamento Epistemológico-Metodológico–  
Facultad de Ciencias Humanas– Universidad  
Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina– [aleheffes@hotmail.com](mailto:aleheffes@hotmail.com)

**Iván Surge**

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)– Departamento Epistemológico-  
Metodológico– Facultad de Ciencias Humanas– Universidad  
Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina – [ivansurge@yahoo.com.ar](mailto:ivansurge@yahoo.com.ar)

**Abstract**

Social representations are almost tangible entities. They circulate, cross and crystallize without ceasing in our daily universe through a word, a gesture, an encounter. As subjects, we participate continuously in their production and re-production as they are inevitable and patterned forms, which appear as obvious, within the scope of reality. Reality whose ontological existence is not questioned, but which must be analyzed as a construction, since people experience it through their common knowledge.

In this article we present some results of a synchronic empirical study whose main purpose was to characterize the social representations that have both, incoming and advanced students of the career of Psychopedagogy of a higher institute of the province of Buenos Aires about their discipline and professional practice.

We know that the world views expressed by representations constitute mental and discursive habits that are difficult to question. Our ultimate goal is to problematize the educational trajectories in higher level socio-humanistic careers, in relation to their ability to transform certain social representations about phenomena and objects of the social world.

**Keywords:** social representations - higher education – psychopedagogy – everyday knowledge

### Resumen

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. Los sujetos participan continuamente en su producción y re-producción ya que son formas inevitables y pautadas, que aparecen como evidentes, dentro del ámbito de la realidad. Realidad cuya existencia ontológica no se cuestiona, pero que debe ser analizada como construcción puesto que las personas la experimentan a través de su conocimiento común.

En este artículo presentamos algunos resultados de un estudio empírico sincrónico que tuvo como propósito central caracterizar las representaciones sociales que tienen estudiantes ingresantes y del último año de la carrera de Psicopedagogía de un instituto superior de la provincia de Buenos Aires acerca de su disciplina y práctica profesional.

Sabemos que las visiones de mundo expresadas por las representaciones constituyen hábitos mentales y discursivos difíciles de poner en cuestión. Nuestra finalidad última es problematizar los trayectos formativos en carreras socio-humanísticas de nivel superior, en relación a su capacidad de transformar determinadas representaciones sociales sobre fenómenos y objetos del mundo social.

**Palabras clave:** representaciones sociales - formación superior - psicopedagogía – conocimiento cotidiano

“Si las representaciones, una vez que existen, continúan existiendo por sí mismas, [...] si son susceptibles de obrar directamente unas sobre otras de combinarse según leyes que les son propias, es, pues, porque son realidades”.  
Emile Durkheim [1]

## 1. INTRODUCCIÓN

Suele considerarse que existe cierta tensión entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico presuponiendo que se elaboran y manifiestan en distintos espacios. En este caso, el conocimiento común sería propio de los espacios cotidianos que distan de la reflexión filosófico-científica, anclando su pertenencia en el “mundo de la vida” [2]. Es en este mundo vital cotidiano donde se configura el entorno común y comunicativo de las personas, de modo que en él pueden ser comprendidas por los Otros. A su vez, el conocimiento científico pertenecería al mundo de las instituciones académico-educativas en las cuales se produce y transmite el saber especializado.

Se argumenta también que el pensamiento ingenuo, por su apariencia no racional, se presenta como uno de los principales obstáculos epistemológicos para acceder al conocimiento de la realidad social desde una perspectiva científica, dada su construcción no rigurosa ni sistemática.

Sin embargo, desde la teoría representacional no pueden seguir pensándose como entidades escindidas. En ese sentido, estas páginas intentan dilucidar el proceso a través del cual se produce el intercambio entre ambos tipos de saberes, y cuál es la naturaleza de la representación socialmente construida.

Nuestra propuesta consiste en recuperar los antecedentes del concepto de representación social identificando los supuestos teórico-epistémicos y metodológicos en relación a un campo específico de aplicación como el profesional-educativo en el cual se desarrolló el análisis empírico. Así, nuestro propósito reside en caracterizar las representaciones sociales que tienen estudiantes ingresantes y del último año de la carrera de Psicopedagogía de un instituto superior de la provincia de Buenos Aires acerca de su disciplina y práctica profesional.

En el presente artículo intentamos dar cuenta de las posibilidades teórico-metodológicas que brinda la teoría representacional para analizar el mundo académico, partiendo del supuesto que es un espacio atravesado por dimensiones tanto simbólicas como científicas. De modo que, a través de este marco, se podrán vislumbrar aspectos tales como valores, creencias y representaciones que, construidas socialmente, orientan las acciones cotidianas de los actores.

Esta perspectiva teórica, por su carácter plurimetodológico, presenta una alternativa real para acceder al mundo del actor que vive y hace el mundo académico, sin aislarlo de una mirada macro centrada en el contexto socio-institucional. El mundo científico-académico requiere un análisis a partir de los propios habitantes del espacio, reflexionando sobre los procesos internos en donde el actor, sus formas de pensamiento, tales como creencias, imágenes, representaciones y sus prácticas cotidianas acciones tomen un papel protagónico en el análisis.

La idea no es generalizar lo particular, ni tampoco comprobar lo general en lo particular, sino elaborar algunas aproximaciones al tema partiendo de fenómenos acotados, en este caso un tipo de expresiones sociales, de textura densa que permitan desentrañar estructuras de significación complejas que son “enigmáticas en su superficie” [3].

Presentamos, en un primer apartado, un recorrido histórico por los diversos abordajes académicos que se han hecho sobre las representaciones sociales, que permitirá comprender algunas dislocaciones epistemológicas que las teorías representacionales generan, cuestión que presentamos en un segundo punto. Posteriormente, presentamos las conceptualizaciones sobre las cuales nos hemos basado para este estudio, tomando los aportes de dos intelectuales que han contribuido a

reelaborar las propuestas anteriores: Denise Jodelet y Jean-Claude Abric. A continuación, presentamos brevemente algunos de los aspectos centrales de la constitución de la psicopedagogía como profesión y disciplina a fin de problematizar algunas concepciones que, como veremos, siguen vigentes. Luego de caracterizar la estrategia metodológica que hemos empleado, nos abocamos a la presentación de los análisis de los datos. Finalmente, presentamos unas reflexiones a modo de síntesis y apertura de nuevas indagaciones.

## **2. EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES EN PERSPECTIVA HISTORICA**

Si bien Serge Moscovici es el creador del concepto, [4] él mismo considera que las raíces de las representaciones sociales descansan en la noción de Emile Durkheim de representaciones colectivas. Ya Durkheim hacía ciento veinte años distinguía las representaciones individuales de las representaciones colectivas, explicando que lo colectivo no podía ser reducido a lo individual. Partía del supuesto de que las representaciones individuales existían, pero no eran adecuadas para el trabajo científico social, dado que las consideraba altamente subjetivas, heterogéneas y cambiantes. Esta idea lo llevará a definir el área de estudio de la sociología y la psicología. Según su posición, la primera debería centrarse en las representaciones colectivas y, la segunda, sobre las representaciones individuales, definiendo así el campo de la psicología social. Su propósito último será, entonces, investigar cómo las representaciones sociales son construidas por el sujeto social, se excluyen, se fusionan o se hacen distintas unas de otras.

Como la mayoría de los pensadores sociales del siglo XIX, Durkheim, intentaba comprender las fuerzas de la modernidad, motivo por el cual debió modificar su idea respecto de la cohesión social, pasando de lo que llamaba “solidaridad mecánica” a lo que definió como “solidaridad orgánica”. En las sociedades en las cuales prevaleció la solidaridad mecánica, las representaciones colectivas se erigían como fuente decisiva de cohesión social. Estas representaciones sociales tienen categoría de racionales, aun cuando algunas pareciesen más racionales que otras. Pero este tipo de mirada queda descartada si se sostiene la postura de que la representación social es instituida únicamente por una cultura. Ya Lévy-Bruhl, había identificado esta paradoja, demostrando que las representaciones sociales son racionales de acuerdo al criterio de los miembros de una cultura determinada, y no es preciso que lo sean en el mismo sentido para otra cultura [5].

Para Durkheim, las representaciones colectivas concentran la forma de pensamiento que predomina en una sociedad y alcanza a todos sus integrantes, de modo tal que el individuo se constituye en ser

social mediante la incorporación de esa forma colectiva de pensamiento. Estas son “exteriores a las conciencias individuales, es que ellas no derivan de los individuos tomados aisladamente (...) en la elaboración común, cada cual aporta su cuota; pero los sentimientos privados no se hacen sociales sino combinándose bajo la acción de las fuerzas sui generis que desarrolla la asociación; a consecuencia de estas combinaciones y de las mutuas modificaciones que de ella resultan, ellas se convierten en otra cosa” [6].

Transcurrieron varias décadas hasta que Serge Moscovici decidiese retomar estos planteos y desarrollar una teoría desde la psicología social con marcada tendencia sociológica, en momentos en que la mayoría de las investigaciones en el área de la psicología se centraban en el individuo, debido a la fuerte influencia norteamericana en el contexto europeo. Tal como lo plantean Piña Osorio y Cuevas Cajiga, “Moscovici considera que en la sociedad contemporánea las variantes del pensamiento social son cualitativamente distintas a las de otro tipo de sociedades” [7]. Es decir, que la conciencia colectiva trasciende a los individuos como una fuerza coercitiva y que puede ser evidenciada, al igual que para Durkheim, en los mitos, la religión, las creencias y otros productos culturales colectivos. La sociedad, así, preserva su unidad asentada en una conciencia colectiva que funciona como un saber normativo. Por ser un hecho social, comparte junto con el pensador francés, en que es irreductible a la conciencia individual.

En nuestras sociedades contemporáneas se amplía el acceso a mayor información en algunos sectores de la población urbana. Es en este escenario caracterizado por la desigualdad de acceso en donde se construyen las representaciones sociales, y aquí radica la diferencia fundamental con las representaciones colectivas teorizadas por Durkheim. Mientras que estas últimas alcanzaban, según el pensador, a todos los integrantes de una sociedad en su conjunto, para Moscovici, las representaciones sólo son transmitidas por sectores sociales. En esta diversidad social, entonces, sólo es posible que algunas ideas sean comunes, dado que la mayoría de las representaciones se encuentran limitadas por condiciones sociopolíticas que trascienden las voluntades particulares. Si bien la circulación de ideas, imágenes, acontecimientos pasa por los medios masivos de comunicación, la apropiación no es idéntica en los distintos sectores sociales, esto depende de la información que se tenga sobre algo o alguien y del tipo de comunicación establecida entre los integrantes del grupo o la comunidad.

Además de anclar los antecedentes de la teoría de las representaciones en el pensamiento de Durkheim y Lévy- Bruhl, es preciso recuperar la influencia del pragmatismo sociológico, a través de la Escuela de Chicago, como una vía de realización de esta filosofía social, encabezada por John Dewey y George Mead.

En la obra de Mead se integran las ideas de Charles Peirce acerca del signo junto al concepto de intersubjetividad [8]. Mead estudia la comunicación como un acto social, percibido en términos de significaciones. Así el símbolo y su significado pertenecen a la situación interactiva, no son externos a ella, de modo que el sentido de tal significado sólo se consigue a través de la simbolización. De este modo, Mead propone dos características para la interacción, por un lado, quien se comunica puede hacerlo consigo mismo, y por el otro, esta comunicación crea la realidad.

Quando hablamos del habla significante, queremos siempre decir que el individuo que escucha una palabra emplea, en cierto sentido, esa misma palabra con referencia a sí propio. (...) El proceso de dirigirse a otra persona es un proceso de dirigirse también a uno mismo, y de provocar en sí la reacción que provoca en el otro [9]

Estas reflexiones realizadas por Mead son retomadas por Herbert Blumer dentro de la perspectiva que denominó interaccionismo simbólico y que también influirá sobre la conceptualización de las representaciones. Las premisas básicas de esta corriente sociológica, plantean que “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él”; “que la fuente de ese significado es un producto social, que emana de y a través de las actividades de los individuos al interactuar”; y que “la utilización del significado por el agente, se produce a través de un proceso de interpretación propia, que supone autointeracción y manipulación de significados” [10].

La teoría de las representaciones sociales, también recibe el aporte de autores como Peter Berger y Thomas Luckmann quienes concibieron el conocimiento de la realidad como un proceso de construcción social. Ellos intentan descubrir la relación entre la representación y el objeto que la origina, así como su surgimiento y transformación a través de la comunicación. Sostienen que el lenguaje y la comunicación son mecanismos que se transmiten y que crean la realidad suprema en la que habita el sujeto otorgándole fundamental importancia debido a que son el marco en que esta adquiere sentido, “el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos” [11].

A partir de la década del 70 se abre un nuevo período en la historia de la teoría de las representaciones sociales. Comenzaron a utilizarse los presupuestos moscovicianos en Europa y otras partes del mundo, de la mano de Denise Jodelet, discípula de Moscovici, y de Jean-Claude Abric, quienes sintetizan los principios fundamentales de la teoría para posteriormente reelaborar el concepto.

### **3. LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y SUS IMPLICANCIAS EPISTEMOLÓGICAS**

Todo tipo de conocimiento presupone una práctica y un espacio propio que lo caracterizan y, por supuesto, un papel particular del sujeto cognoscente. Pensar las representaciones sociales, significa concebir que no existe una ruptura “entre el universo exterior y el universo del individuo (o del grupo), que, en el fondo, el sujeto y el objeto no son heterogéneos en su campo común” [12].

El punto de partida de esta teoría es el abandono de la distinción clásica, propuesta por la tradición psicológica conductista, entre sujeto y objeto. El objeto está inserto en un contexto activo del que participa indefectiblemente el sujeto; en él, estímulo y respuesta se presentan como indisolubles, ya que por sí mismo el objeto no tendría existencia. Sólo es y existe para un individuo o un grupo en relación con ellos.

Desde el plano epistemológico, entonces, la relación sujeto-objeto se ve redefinida. “Toda representación social es representación de algo y de alguien” [13]. Es una relación en la cual el “lazo con el objeto es parte intrínseca del vínculo social y debe ser interpretada así en ese marco” [14]. En este sentido, la representación siempre es de carácter social.

La perspectiva epistemológica, en la cual se sustentan las representaciones sociales, rechaza la idea de una realidad única, constituida en sí misma, que pueda ser representada en forma “pura” en la mente de los sujetos [15]. Desde este enfoque no existiría una relación de identidad, entre una representación social y la realidad. Las representaciones sociales se encuentran en el entrecruzamiento del concepto que abstrae lo real y la imagen que reproduce lo real.

El supuesto de la indivisibilidad entre sujeto-objeto exige revisar la noción de “realidad objetiva”, ya que deberá definirse por los componentes objetivos de la situación y del objeto. Esta no existiría en forma apriorística, ya que toda realidad sería “representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda” [16], convirtiéndose en la realidad misma.

Por eso, la representación actúa como una visión del mundo que permite al individuo o al grupo dotar de sentido a sus conductas y entender la realidad a través de un sistema propio de referencias adaptando y definiendo un lugar para sí. Por ello, la representación se concibe como una estructura significativa y no como mero reflejo de la realidad y ella depende de diversos factores (posición del individuo en el espacio social, su historia, el momento social, entre otros). La representación, por esto, actúa como un sistema de interpretación de la realidad que guía las relaciones de los individuos tanto con su entorno físico como social, ya que determinará sus prácticas y comportamientos, al constituirse en un repertorio de anticipaciones y expectativas sobre la realidad.

Una representación social no es, entonces, el reflejo del mundo exterior, y esto destruye el supuesto realista ingenuo. Pero tampoco implica un mero proceso hermenéutico deslindado de aspectos de la realidad. Remite, más bien, a un proceso de construcción social que implica una relación de interdependencia entre sujeto y objeto en la cual ambos van transformándose mutuamente. Es así que el estudio de las representaciones, permite recuperar el rol activo del sujeto cognoscente, que da forma a lo que proviene del exterior.

En clara oposición a lo planteado por ciertas teorías psicológicas clásicas, “la representación no puede pensarse como la reproducción pasiva de un exterior en un interior” [17]. De hecho, el propio concepto de representación social fue introducido por la moderna psicología social para reparar las insuficiencias de los modelos de corte conductista a fin de explicar las interacciones significativas entre los sujetos y el mundo. Para Moscovici, sujeto y el objeto no son congénitamente distintos; en la interacción sujeto-objeto, no puede existir un solo sujeto, sino que intervienen otros sujetos, a los que el autor llama alter que además de relacionarse estrechamente entre ellos mantienen también una estrecha relación con el objeto social.

Con este planteo, Moscovici trasciende el esquema diádico, donde sujeto y objeto interactúan, para proponer un diseño triádico, donde los otros sujetos interactúan e inciden directamente en la relación sujeto-objeto [18]. Este esquema triádico otorga preeminencia a la relación sujeto-otros sujetos dado que esos otros actúan como mediadores en el proceso de construcción del conocimiento y es la relación de los otros con el objeto lo que hace posible la construcción de significados.

En relación a concepciones ontológicas subyacentes, la teoría de las representaciones sociales tensiona la relación entre el realismo y el constructivismo. Por un lado, la teoría de las representaciones sociales centra su interés en los procesos de pensamiento presentes en la construcción y, de este modo, poniendo énfasis en la relatividad de la realidad en relación a sus interpretaciones. Dado que los sujetos son concebidos como como productores de sentidos, las indagaciones se centran en esas producciones simbólicas, en los significados y en el lenguaje a través de los cuales las personas construyen el mundo que habitan [19]. Por otro lado, si bien la teoría representacional acentúa la importancia de los significados –la dimensión simbólica y la actividad interpretativa de los sujetos–, no admite que la realidad se ciña a su completa construcción interpretativa. Desde esta teoría, es la propia realidad la que impone determinadas condiciones para su interpretación y esto no implica un determinismo férreo. Son las matrices socio estructurales y las condiciones materiales las que delimitan los contornos dentro de los cuales la interpretación que los sujetos hacen de la realidad tiene sentido.



De modo que el realismo ontológico no sería tema de debate. No es posible reemplazar lo real por lo intencional, la realidad por aquello que ha sido “percibido, retenido de la realidad en función de la ideología de las personas o de las condiciones históricas” [20].

#### **4. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LAS REPRESENTACIONES: LOS APORTES DE JODELET Y ABRIC**

A partir de lo expuesto, puede observarse que, más que definir un concepto de representaciones sociales, es heurísticamente más potente conceptualizarlo intentando integrar los aportes que diversas disciplinas y pensadores y pensadoras han realizado.

Hemos considerado, especialmente, las reformulaciones que Abric y Jodelet han elaborado, a fin de poder operacionalizar el concepto y diseñar un instrumento que nos permita indagar las representaciones sociales acerca de la psicopedagogía un ámbito académico particular.

Por ello, partimos de asumir que las representaciones se caracterizan específicamente por obedecer a una doble lógica, tanto cognitiva como social y, por ello, pueden considerarse construcciones socio-cognitivas, regidas por sus propias reglas [21]. Así, no son exclusivamente cognitivas, también son sociales. De ahí que el análisis y la comprensión de su funcionamiento requieren un doble enfoque basado en una perspectiva socio-cognitiva, que integre ambos componentes de la representación.

El componente cognitivo de la representación supone un sujeto activo, y tiene desde ese punto de vista una textura psicológica sometida a reglas que rigen los procesos cognitivos. El componente social –esto es, la puesta en práctica de esos procesos cognitivos– está determinada directamente por las condiciones sociales en que una representación se elabora o se transmite. Esta dimensión social genera reglas que pueden ser muy distintas de la lógica cognitiva [22]. La coexistencia de ambas lógicas, para Abric, permite comprender que la representación combine a la vez lo racional y/o no racional, integrando contradicciones aparentes que generan razonamientos en apariencia ilógicos o incoherentes.

Una representación social se constituye y se hace operativa al trasladar contenidos científicos o un conjunto de ideas a la realidad inmediata que habitan los actores sociales. Así, reconoce su funcionamiento a partir del proceso de objetivación y el de anclaje. Mediante la objetivación se hace real un esquema conceptual al construir un cuerpo de conocimientos en relación con un objeto de representación, de modo que el lenguaje y los conceptos científicos toman posición en el lenguaje corriente. Así como la objetivación transforma lo abstracto en concreto, el proceso de

anclaje permite incorporar el objeto social en la red de significados y categorías preexistentes en un medio social incorporando el objeto representado en las prácticas comunicativas del grupo. El anclaje consiste en clasificar y dar nombre a las cosas, ya que aquello que permanezca innombrado es considerado como no-existente, extraño y amenazante para los sujetos. Es a través del anclaje que la sociedad cambia un objeto social por un dispositivo que puede ser utilizado de algún modo, transforma una teoría científica o un conocimiento abstracto en un saber útil para todas las personas, o en un modelo para sus prácticas. En el proceso de anclaje se articulan las funciones básicas de la representación ya que permite integrar lo novedoso, interpretar la realidad y orientar los comportamientos.

Ambos procesos, actúan recíprocamente, su combinación hace inteligible la realidad y, al hacerlo, produce un conocimiento social que permite la orientación de la dinámica de las interacciones y situaciones de la vida cotidiana.

#### **4.1. Funciones y estructura de las representaciones sociales**

De modo que la teoría de las representaciones sociales expresa una posición epistemológica constructivista en su constitución, ya que en su la objetivación transforma los conceptos al concretizarlos en imágenes, y el anclaje los asimila a un sistema de creencias preexistente [23]. Esta posición afirma que el conocimiento se define por la actividad significativa de los individuos sobre el mundo y es precisamente por esta actividad que dialécticamente se irán diferenciando sujeto y objeto en su mutua interacción.

Por eso es necesario identificar las circunstancias en que emergen las representaciones, esto es, reconocer las condiciones en las que son constituidas y pensadas por los sujetos. Para Moscovici, surgen en momentos de crisis y conflictos y su función es dar respuestas a necesidades.

Estas representaciones desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales debido a que, para Jean-Claude Abrie cumplen “cuatro funciones esenciales” [24]. En primer lugar, desempeñan funciones de conocimiento, permitiendo entender y explicar la realidad ya que las representaciones permiten a los actores sociales adquirir nuevos conocimientos e integrarlos de forma asimilable y comprensible para ellos, coherente con sus esquemas cognitivos y simbólicos. Ellas son condición necesaria para la comunicación y permiten el intercambio social, la transmisión y la difusión del conocimiento.

Desarrollan también una función identitaria ya que las representaciones permiten proteger la especificidad de los grupos, sitúan a los individuos en su contexto social permitiendo la elaboración de una identidad social; una función de orientación conduciendo los comportamientos y prácticas de

los sujetos interviniendo directamente en la definición de la situación, permiten producir un sistema de anticipaciones y expectativas, constituyendo así la acción sobre la realidad, la representación define lo lícito y tolerable en un contexto social dado. Y finalmente una función justificadora ya que permite justificar a posteriori posturas y comportamientos de los sujetos que comparten un medio social.

A su vez, las representaciones desempeñan dos funciones adicionales [25], una función sustitutiva puesto que actúan como imágenes que sustituyen la realidad a la que se refieren, y además participan de la construcción del conocimiento sobre esa realidad y otra función icónico-simbólica de modo que permite hacer presente un fenómeno o hecho de la realidad social a través de imágenes o símbolos que la sustituyen, recreándola de forma simbólica.

Si bien las representaciones pueden considerarse conjuntos de informaciones, creencias, opiniones y actitudes respecto de algo o alguien, ese conjunto de elementos que se forma, mantiene una estructura y la organización de sus contenidos. Estos elementos, constitutivos de la representación aparecen jerarquizados y mantienen relaciones que determinan la significación y el lugar que ocupan dentro del sistema representacional, característica que requiere la utilización de una metodología específica de recolección y de análisis de carácter plurimetodológico.

Si bien esta estructura es la que mantienen la mayoría de los autores mencionados, es Abric quien propone el concepto de núcleo central, expresando que

la organización de una representación presenta una modalidad particular, específica: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación [26]

De modo que la primera etapa en la elaboración de una representación consiste en retener selectivamente parte de la información que circula en la sociedad a propósito de un tema, para alcanzar un conocimiento particular respecto de él. Este proceso de objetivación produce el paso de la teoría científica a lo que se denomina “núcleo figurativo”. Los elementos del núcleo son seleccionados y clasificados y posteriormente descontextualizados al quedar disociados del contexto que los produjo, adquiriendo cada vez mayor autonomía al aumentar su utilización por parte de los individuos. Este “núcleo simple, concreto, gráfico y coherente, corresponde igualmente al sistema de valores al cual se refiere el individuo, es decir que lleva la marca de la cultura y de las normas del entorno social” [27] tomando para el sujeto, carácter de evidencia. Pasa a ser la realidad misma constituyendo el fundamento estable alrededor del cual se construirá el conjunto de la representación, ya que brinda el marco de interpretación y categorización de la información que

llega al sujeto, convirtiéndose en contenido activo que guía las prácticas y otorga sentido a los hechos.

Abric sostiene que el núcleo central cumple una función generadora dado que crea y transforma, el significado de los otros elementos constitutivos de la representación y otra organizadora debido a que es este núcleo quien determina la naturaleza de los lazos que unen los elementos de la representación.

Por ser el elemento más estable es quien resiste los cambios y cualquier modificación del núcleo central provoca una transformación completa de la representación.

Identificar la centralidad de esta, es determinante para conocer el objeto mismo de la representación, para Claude Flament, “una de las cuestiones importantes no es tanto estudiar la representación de un objeto como saber primeramente cuál es el objeto de la representación” [28] ya que todo objeto no es objeto de representación [29].

Para la teoría representacional de Abric, rodeando al núcleo central, existen elementos periféricos que proscriben comportamientos y protegen al núcleo, aparecen en relación directa con él dado que su presencia y ponderación están determinadas por el núcleo. En esta periferia se concentra lo fundamental del contenido representacional, ya que está constituida por informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas y juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias. Flament considera que los elementos periféricos son *esquemas*, organizados por el núcleo central, que garantizan “de forma instantánea el funcionamiento de la representación como rejilla de desciframiento de una situación” [30].

En este doble sistema que estructura la representación, la parte central está relacionada con las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, asociado a normas y valores define los principios fundamentales alrededor de los cuales se constituyen las representaciones. Es la base común propiamente social y colectiva que define la homogeneidad de un grupo mediante comportamientos individualizados que pueden aparecer como contradictorios. Es fundamental en la estabilidad y coherencia ya que garantiza la conservación de la representación en el tiempo y se inscribe en la larga duración [31]. Sin embargo, su periferia está asociada a características individuales y al contexto inmediato y contingente que habitan los sujetos, es en esta zona donde se produce la adaptación que marca una diferenciación en función de lo vivido integrando experiencias cotidianas. La periferia permite cierta heterogeneidad en los contenidos y diversidad en las prácticas.

Así, este doble sistema de estructura permite entender una de las características esenciales de la representación social que en apariencia es contradictoria, ya que son estables y móviles, rígidas y

flexibles. Es el núcleo central quien les otorga estabilidad y rigidez al estar anclado en el sistema de valores del grupo y son los elementos periféricos quien le otorgan cierta flexibilidad, ya que es aquí donde se integran la información sobre lo vivido y la situación de las relaciones y las prácticas sociales de las cuales participan los individuos.

La identificación de la “visión del mundo” que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es indispensable para poder analizar los fenómenos sociales a través de los cuales se pueda entender la dinámica de las interacciones sociales, comprender las reglas que rigen el pensamiento social y conocer los determinantes de las prácticas sociales.

## **5. ORÍGENES DE LA PSICOPEDAGOGÍA Y TENSIONES FUNDANTES: LA OBJETIVACIÓN DE REPRESENTACIONES QUE PERDURAN**

Como hemos planteado, no podemos escindir taxativamente –en nuestras sociedades actuales– el pensamiento natural de los conocimientos derivados de la producción científica. Mucho menos, si consideramos contextos formativos y más aún vinculados a carreras socio-humanísticas, en las cuales la relación de conocimiento se ve tensionada puesto que los objetos y fenómenos del mundo social son directa o indirectamente experimentados indistintamente por cualquier sujeto. Esto insume un esfuerzo mayor, en el acto de conocimiento, por establecer controles y problematizaciones de lo que ya se nos presenta como dado, es decir, de nuestros pensamientos cotidianos.

Como sostiene Renato Ortiz, “Los conceptos y las teorías, por más abstractos que sean, deben encarnarse en instituciones, universidades, centros de investigación, departamentos, pues sin todo ello difícilmente llegarían a realizarse” [32]. En este sentido, “la historia de las ideas no se limita sólo a las ideas; es necesario, además, comprender cómo son trabajadas por la comunidad académica, por el ‘campo’ científico” [33]. Por ello, para comprender las representaciones sociales acerca de la psicopedagogía, resulta relevante esbozar, aunque más no sea de modo breve, algunas de las tensiones que atravesaron y continúan tensionando este campo.

Con la propia constitución de los sistemas educativos modernos, hacia mediados del siglo XIX en Europa, surge, también, “La necesidad de diferenciar y dar atención especializada a niños inadaptados por distorsiones o desvíos de conducta y/o de aprendizaje” [34]. Aún no constituida como carrera o cuerpo de disciplinas teóricas, la práctica de promover la homogeneización de aprendizajes, delineando diversidad de estrategias didáctico/ pedagógicas estuvo íncita desde los inicios de la institución de la escolaridad. La psicopedagogía nace, de este modo, a partir de

demandas sociales vinculadas a la necesidad de reinsertar niños y niñas en el sistema educativo a través del diagnóstico y tratamiento de lo que eran consideradas dificultades de aprendizaje.

Diversas investigaciones coinciden [35] en señalar que, históricamente vinculada a prácticas médicas, centrada en la intervención en la población infantil y sus entornos concebidos como problemáticos, la psicopedagogía en su nacimiento como disciplina y práctica clínica no estuvo acompañada por reflexiones epistemológicas que permitieran problematizar la extrapolación de cuerpos teóricos provenientes de la psicología o la medicina o de su relación con la propia práctica clínica.

En nuestro país, la creación de la carrera de psicopedagogía no estuvo alejada de estos primeros mandatos sobre los cuales se constituyó la práctica psicopedagógica. Como plantea Marcela Morante,

la Psicopedagogía comienza su desarrollo en el país en el año 1956 a partir de la interrelación de diferentes elementos que serán oportunamente considerados pero que, brevemente, podrían precisarse como: la necesidad de formación de los docentes sobre las dificultades para aprender de los alumnos; los problemas de aprendizaje que surgían y necesitaban una pronta respuesta; el aporte tanto de la Educación Especial como de la Neurología, que comienzan a buscar las causas de las dificultades para aprender y, a elaborar planes de reeducación para los alumnos con problemas de aprendizaje. [36]

Durante sus desarrollos posteriores, la psicopedagogía fue ampliando su campo de estudio y de intervención desplazándose desde las instituciones escolares hacia otros ámbitos y sujetos en los cuales el aprendizaje también se presenta como problema central (empresarial, personas adultas o de tercera edad, organizaciones sociales, instituciones de salud, entre otras). Actualmente, hay cierto consenso acerca de que

El conocimiento psicopedagógico es obvio que no puede quedar agotado con los aportes de la psicología o la pedagogía solamente, por el contrario, se nutre de todas las ciencias que estudian a los seres humanos y a la sociedad de una forma directa e indirecta [37]

Esto implica que tanto la práctica como el campo académico vinculado a la psicopedagogía se erige sobre la base de la exigencia de la pluridisciplinariedad. No obstante esta serie de desafíos actuales, que hacen problematizar las raíces de la psicopedagogía, no debería evitar que consideremos que, como en cualquier campo, los conceptos “forman parte de un mobiliario consensuado, de un sentido común académico, cuya función principal es la ritualización de las reglas institucionales” [38]. Acaso esta afirmación sea la que motiva nuestras preguntas acerca de, por un lado, qué contenidos y estructuración poseen las representaciones sociales de quienes ingresan a una carrera que, en el

pensamiento natural, creemos, todavía tiene una representación vinculada a sus raíces [39] y, por otro, qué relación existe entre esas primeras representaciones y las construidas al momento de finalizar la formación inicial.

## **6. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO: LA OPCIÓN POR EL PLURALISMO**

Todo lo anterior da cuenta de la complejidad que implica diseñar instrumentos metodológicos y analizar los resultados obtenidos en pos de acceder al ámbito representacional de los sujetos. La indagación de las representaciones supone, desde la perspectiva que hemos asumido, que “no es únicamente el contenido en sí mismo lo que debe de ser investigado, sino también la organización de ese contenido” [41]. Asimismo, los diseños metodológicos debieran poder hacer visible tanto el carácter relativamente estable de las representaciones, como el dinamismo dado por las apropiaciones individuales que permiten resignificar esos conjuntos colectivos de sentidos.

A su vez, es necesario hacer converger estas dimensiones del problema con el propósito más amplio de nuestro estudio: indagar las relaciones entre los procesos formativos de nivel superior y las transformaciones que se espera que operen a nivel representacional durante la carrera, respecto de determinados objetos (la psicopedagogía, en el estudio que presentamos). Este es el fundamento principal por el que hemos aplicado un cuestionario a la totalidad de ingresantes (38) y de estudiantes del cuarto y último año (32) de la carrera de Psicopedagogía de un instituto terciario de una ciudad media de la provincia de Buenos Aires, durante el año 2018. Con una proyección diacrónica, esperamos poder indagar a la cohorte actualmente ingresante a lo largo de los próximos años a fin de analizar la dinámica de las representaciones sobre la propia carrera y prácticas, y profundizar en el análisis de sus vínculos con el proceso formativo.

Hemos propuesto, tal como es sugerido por diversos autores [42], un abordaje plurimetodológico que queda expresado en el diseño de una encuesta que combinó técnicas interrogativas y asociativas. En tanto las primeras permiten “recoger una expresión de los individuos que afecta al objeto de la representación en estudio” [43], también nos fue menester incluir otras técnicas de carácter asociativo y no reactivo. De ahí, el uso de consignas de asociación libre, que favorecen respuestas menos controladas y más espontáneas por parte de las encuestadas (este año, como casi históricamente en esta carrera, tanto el grupo de ingresantes como el de cuarto año está constituido en su totalidad por mujeres).

Respecto de las consignas con carácter interrogativo, la mayoría fueron elaboradas para caracterizar la dimensión que Moscovici denomina de “información” de la representación, es decir, aquella que “se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” [44]. Así, hemos pedido que las ingresantes mencionaran tres objetos con los cuales las/los psicopedagogas/os desempeñan su trabajo y expresaran, además, actividades concretas que creen que realiza un/a psicopedagogo/a, entre otras preguntas. Cabe aclarar que, en ningún momento, hemos utilizado preguntas con respuestas precodificadas, en pos de favorecer la espontaneidad de las encuestadas. También, como técnica interrogativa, solicitamos la elaboración de un dibujo cuyo título sea ‘La Psicopedagogía’. Si bien este tipo de técnicas habilita una mayor libertad al sujeto para asociar elementos e ideas, Abric las coloca dentro del conjunto de los métodos interrogativos, puesto que también apuntan a acceder a cómo los sujetos conciben el objeto de la representación, pero desde aspectos no verbalizados. En nuestro caso, lo icónico nos permitió analizar no sólo los elementos y situaciones representados, sino, además, relaciones espaciales y de tamaño entre ellos, por ejemplo. La elaboración del dibujo estuvo acompañada de una segunda fase en la cual se pedía explicar la producción por escrito, a fin de verbalizar lo representado. Esto contribuyó a reducir sesgos interpretativos de las imágenes, por un lado, y a que la estudiante tuviera oportunidad de agregar elementos o relaciones que podrían no ser evidentes en la imagen.

En relación a las consignas asociativas, estas consisten “a partir de un término inductor (o de una serie de términos), en pedir al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten” [45]. En nuestro caso, hemos utilizado dos términos inductores, “psicopedagogo/a” y “aprendizaje”, solicitando la escritura de cinco palabras que el sujeto considerara asociadas a ellos. En otra consigna, y para refinar la asociación y permitir una reflexión por sobre lo espontáneo, solicitamos que se ordenaran las expresiones según la importancia que la encuestada le otorgara en relación al peso de su asociación con el término inductor. Esto permite la obtención de un campo semántico, pero en el cual los elementos están jerarquizados y que hace posible la detección de núcleos de sentido y significados periféricos.

La opción por el pluralismo se evidencia no sólo en la elaboración de la encuesta (en la que convergen, como presentamos, consignas muy diferentes) sino, además, en los análisis, en tanto es necesario, desde esta perspectiva, cuantificar algunas dimensiones de la representación a fin de comprender su organización interna en términos del núcleo central y de esquemas periféricos. Si bien la aproximación general es cualitativa, la cuantificación se presenta como una vía necesaria para la identificación de núcleos colectivos de sentidos y, así, dar cuenta del carácter eminentemente social de la representación. En nuestro caso, con la particularidad de que, como



dijimos, lo social debe ser analizado como expresión de un proceso formativo general por el que transitan todas las estudiantes y, por ende, como un entramado en el que predominan elementos científicos yuxtapuestos con los del conocimiento cotidiano.

## **7. LAS INGRESANTES: LA PSICOPEDAGOGÍA COMO AYUDA PARA UN SUJETO CARENTE**

Los análisis de los datos, tanto de ingresantes como de estudiantes avanzadas, nos permitió identificar tres dimensiones de la representación sobre la psicopedagogía que, al parecer, serían constitutivas de su núcleo central. Por un lado, el objeto/fenómeno sobre el que se interviene. Por otro, el sujeto objeto de la psicopedagogía –el “otro”, como es referido por las estudiantes. Finalmente, la relación entre la psicopedagoga y ese “otro” como mediadora de los aprendizajes. Nos centramos, a continuación, en el análisis de la representación de quienes ingresan a la carrera. Las tres dimensiones se encuentran expresadas ya desde la primera consigna propuesta, la realización del dibujo, y todas las respuestas siguientes se presentan, podríamos decir, como variaciones de lo contenido en las imágenes y lo manifestado en su explicación. Moscovici encontró, en su estudio sobre las representaciones sobre el psicoanálisis, que “la conclusión, dada desde el comienzo, define la zona de selección de las otras partes del razonamiento, las destaca” [46]. Aquí parecería ser que también hay unas primeras definiciones y expresiones fuertes de las estudiantes, que no son modificadas frente a nuevas preguntas, sino que los posteriores enunciados e inferencias son variaciones del mismo motivo, ya sabido, conocido y no problematizado. La tesis no se somete a un proceso de demostración sino, más bien, los argumentos esgrimidos ilustran con un menor nivel de abstracción las primeras caracterizaciones y expresiones.

En relación a qué palabras asocian a “psicopedagoga/o”, si bien el término “aprendizaje” es el más mencionado (por un 74% de las encuestadas), es “sujeto” el que, luego de la jerarquización pedida, aparece como la palabra más relevante para las ingresantes. En consonancia con lo que expresan en los dibujos y sus explicaciones, la escucha y la observación también aparecen como prácticas que son definitorias del trabajo profesional, aunque, frente al pedido de jerarquización, las estudiantes las desplazan hacia menores niveles de importancia respecto de “aprendizaje” y “sujeto”.

Por esto es que sostenemos que el aprendizaje y el sujeto –mejor, determinadas nociones sobre lo que estos representan– pueden ser considerados como parte del núcleo central de la representación sobre la psicopedagogía: tanto su frecuencia como su rango de aparición (aunque este es, respecto de “aprendizaje”, más disperso) coinciden [47]. Estas categorías parecen organizar el campo

semántico. Así, la escucha, la observación o los conocimientos psicológicos permiten intervenir con un sujeto en situación de aprendizaje, sin que esta se defina con mayor concreción, más que, como veremos, ligada a lo problemático, a dificultades particulares de cada uno de los individuos.

Cabe destacar que, si “sujeto” y “aprendizaje” aparecen concentrando los dos primeros puestos de importancia, es porque las encuestadas reflexionaron sobre la primera lista de palabras elaborada y, frente al pedido de jerarquización, sólo seis habían elegido estas palabras en los primeros lugares; el resto, las colocó en estos rangos en la consigna posterior.

Específicamente respecto del fenómeno que es objeto de estudio y de intervención la totalidad de los dibujos expresan al aprendizaje como vertebrador de la práctica psicopedagógica. En las imágenes, el 31% refiere a la escuela como único ámbito en el cual esta se desarrolla y un 58% representa solamente niños o niñas para dar cuenta de quiénes son los posibles sujetos que necesitan de la intervención psicopedagógica. No obstante, incluso quienes representan esto, en sus explicaciones aclaran que el aprendizaje “se da a lo largo de toda la vida”. Es interesante notar que, en contraste con los dibujos (no tanto, como vemos, con sus explicaciones), incluso quienes representaron sólo niños o niñas en los dibujos, al referirse a las actividades que realiza un/a psicopedagogo/a se refieren a sujetos de “diferentes edades” con los que, según creen, estarán formadas para trabajar.

Ahora bien, no sería fructífero ni adecuado analizar estos primeros datos en términos de contradicciones o irreflexiones por parte de las estudiantes. Por el contrario, esto nos debe abrir el camino para esbozar los elementos centrales estructurantes de las representaciones sociales sobre la psicopedagogía y sus variaciones periféricas. Así, el aprendizaje, ligado prioritariamente al período infantil, se presenta como central en las representaciones de las ingresantes acerca de la labor de la psicopedagogía. Además de la frecuencia y rango de mención del término aprendizaje, una cuestión más nos permite inferir su centralidad: la fuerte caracterización que de él hacen las ingresantes. Es decir, no sólo lo señalan como término, sino que, además, brindan elementos que permiten delinear cómo lo conciben.

Tanto en los dibujos (el 55%) como cuando expresan espontáneamente qué actividades se imaginan que desarrolla un/a psicopedagogo/a (40%) las ingresantes dan cuenta de que el aprendizaje de los sujetos presenta dificultades (la psicopedagoga “ayuda al niño que se encuentra con alguna dificultad de aprendizaje”, o debe “entender el porqué de las dificultades de cierta persona e intervenir para mejorar”).

Esta última característica debe ser puesta en relación con otro de los elementos que consideramos centrales, el “sujeto”. Las ingresantes lo representan como un individuo carente o que tiene “necesidad de ser ayudado”. Ya en los dibujos se representa, por ejemplo, a un “niño sufriendo en clase porque no entiende”. Un 37% de las estudiantes también señala esto al completar la frase “Ser psicopedagogo/a es...”. Así, es frecuente la mención a que la tarea de la psicopedagoga es “trabajar con personas con dificultades de aprendizaje” u “observar y escuchar a los sujetos e intervenir en los problemas de aprendizaje”.

El sujeto, así, se representa desde lo que no es capaz de hacer, desde sus limitaciones. Asimismo, este sujeto es presentado mayormente descontextualizado como actor social, desvinculado de instituciones y no sujeto a ninguna clase de condicionamientos histórico-sociales. Por contrapartida, se concibe como individuo aislado (en el 76% de los dibujos, sólo se representa la figura del/la psicopedagogo/a y los sujetos sentados como en consultorios o salones de clase). Lo “social” aparece, en las explicaciones, en todo caso, como “causa” de los problemas. Ese “otro” se representa como necesitado de la ayuda profesional para poder “mejorar”. Problema, ahistoricidad y necesidad aparecen, así, como características que hacen a la representación del sujeto de la psicopedagogía.

Esto nos lleva a problematizar cómo conciben su rol como profesionales. “Ayuda a trabajar individualmente con el sujeto”, sostiene una de las ingresantes (aunque esto es representativo de casi la totalidad de las expresiones con las que las estudiantes refieren a la actividad de la psicopedagoga). La posición del sujeto anteriormente presentada debe ser analizada relacionamente en términos del lugar que se asigna, en la representación, al/a psicopedagogo/a. Aquí, es interesante notar con qué verbos, las ingresantes, encabezan las actividades que se cree que desarrolla un/a psicopedagogo/a: “ayudar”, “acompañar” y “mejorar” son elegidos por más del 60% de las ingresantes. Esto da cuenta, como decíamos, no sólo de cierta vaguedad en la representación de las actividades concretas que realiza una psicopedagoga (entendible y coherente con una cohorte de ingresantes en su segundo día de clases), sino, más bien, del lugar asignado al sujeto de la psicopedagogía. Estas expresiones refuerzan la idea de un individuo carente de algo respecto de su aprendizaje, necesitado de la guía y ayuda de un otro que, tal como aparece representado, tiene una capacidad casi mesiánica de resolver problemas. Sostenemos esto porque verbos como “ayudar” o “acompañar” dan cuenta, más que de capacidades profesionales adquiridas en un proceso de formación, de cualidades humanas que deberían ser inherentes al/a psicopedagogo/a. Asimismo, en la mitad de las imágenes, la figura del/la psicopedagogo/a tiene un tamaño notablemente mayor al

resto de los sujetos. Si bien esto amerita mayor problematización, creemos que puede dar cuenta, en términos proyectivos, de la constitución de la representación sobre la propia profesión.

Otro punto interesante a ser analizado son los objetos con los que las ingresantes identifican la práctica psicopedagógica. La categoría de “útiles escolares” (lapicera, lápices, hojas) concentra la mayor cantidad de menciones (alrededor del 40% del volumen total de objetos mencionados). Le sigue “libros” (pero a 20 puntos porcentuales de la primera categoría). Las categorías “materiales de registro” (anotador, agenda, cuaderno) y “juegos” aparecen con un menor grado de mención (entre 10% y 14%).

Frente a las 55 menciones de objetos, hay un total de 42 expresiones que no remiten a objetos, propiamente dichos, sino a atributos de la psicopedagoga (empatía, profesionalismo, predisposición), a acciones (escucha, aprender) y a otros aspectos y dimensiones que hacen a la profesión (sujetos, escuela, medio social, teoría). ¿De qué nos habla esto? Acaso debemos pensar que, dentro del cinturón periférico de la representación de la psicopedagogía, ya estén preformadas algunas nociones vinculadas a la práctica profesional de la escucha y observación clínicas y otras que aluden a características profesionales que toman como base, según lo representado, atributos de personalidad (todas consideradas bajo una dimensión deontológica). Así, la predisposición, la empatía, el respeto se transmutan en profesionalismo y la capacidad de “escuchar y mirar de otra manera”.

## **8. LA INCIDENCIA DE LA TRAYECTORIA ACADÉMICA: DESPLAZAMIENTOS VS. REAFIRMACIONES**

En el análisis de las encuestas tomadas a las estudiantes de 4º año de la carrera, encontramos algunas diferencias que, creemos, permiten afirmar que se dan tanto algunos desplazamientos como reafirmaciones en torno a las dimensiones que consideramos constitutivas de la representación.

El término “aprendizaje” es el más frecuentemente asociado al inductor “psicopedagogo/a” (72% de las estudiantes). Respecto a la concepción del aprendizaje, este ya no aparece caracterizado, mayormente, desde la dimensión de dificultad o carencia. En las explicaciones de las imágenes, sólo en cuatro aparecen expresiones relacionadas a problemas de aprendizaje y, de hecho, una de ellas considera que “el psicopedagogo ayuda al consultante a descubrir en conjunto una modalidad de aprendizaje particular, el cual se manifiesta por algún ‘problema o dificultad’”. Estas comillas dan a entender los clichés sobre las dificultades en base a las cuales esta estudiante comprende que, por lo general, se asientan las situaciones de consulta. Es interesante notar aquí, entonces, un primer

desplazamiento de esta dimensión que hemos considerado constitutiva del núcleo central: el sujeto es visto o presentado desde sus posibilidades y potencialidades, reconociendo que los aprendizajes se expresan de diversos modos y, no por eso, problemáticos.

Esto es útil también para pensar cómo se concibe el sujeto objeto de la psicopedagogía y el lugar del/la psicopedagogo/a en la relación. Ese sujeto, vimos, ya no es posicionado desde la carencia, sino que se caracteriza como “sujeto activo, único e irrepetible”, con “autonomía” y capacidad de acción. Considerando, globalmente, tanto los completamientos de la frase “Ser psicopedagoga es...”, como los dibujos y sus explicaciones, se observa que la mayoría de las estudiantes utiliza expresiones afines para caracterizar ese sujeto, lo cual también da cuenta de un desplazamiento respecto de esta dimensión. Asimismo, los dibujos ya no representan niños/as en su mayoría, ni a la escuela como ámbito central de desenvolvimiento profesional (apenas un 25% y un 15%, respectivamente). Esto da cuenta de un desplazamiento dentro de la concepción de sujeto que, acaso, incluya algo que estaba a nivel periférico en la representación de las ingresantes: aquella idea de que los aprendizajes se dan “durante toda la vida”; expresión que aparece con mayor fuerza tanto en los dibujos (38%) como en las frases que refieren al/a psicopedagogo/a (28%).

Ahora bien, ese sujeto sigue apareciendo como ahistórico, descontextualizado y aislado. Esto es evidente en los dibujos: el 53% presentan a la psicopedagoga en su consultorio o a sujetos aislados de cualquier contexto. En otros, sí se evidencian esfuerzos por representar diferentes entornos del individuo: se dibuja a la familia, a compañeros/as de escuela, por ejemplo. Además, es recurrente, tanto en las ingresantes como en las estudiantes avanzadas, el realce del atributo de “singularidad” que caracterizaría a cada individuo. Así, una de ellas expresa que “cada sujeto con el que trabajemos presenta una historia y particularidades que les son propias”. Acaso esta noción del sujeto como algo netamente singular contribuya al desdibujamiento de la condición histórica como constituyente de esa singularidad y, por ende, como dimensión que nos hace sujetos. Aquí, entonces, una reafirmación más que un desplazamiento, respecto de la concepción del sujeto que es objeto de la práctica psicopedagógica.

Si bien el término “sujeto” es mencionado frecuentemente asociado espontáneamente a “psicopedagogo/a”, ocupa tercer lugar de aparición (aunque, la totalidad de las estudiantes lo colocan en la primera posición de relevancia). Empiezan a aparecer palabras como “escucha” o “mirada”, que son caracterizadas como “clínicas”. De hecho, “escucha” ocupa el segundo puesto de menciones frecuentes, también entre el primer y el segundo lugar de importancia al momento de jerarquizar. También creemos que da cuenta de un cierto desplazamiento del núcleo hacia dimensiones más concretas del quehacer profesional.

Hacia el último año de la carrera, las estudiantes han cursado, ya desde el primero, todos los espacios vinculados al campo de la práctica profesionalizante. Así, han tenido experiencias en diferentes ámbitos (escolar, organizacional, comunitario, de la salud, etc.). Consideramos que estas experiencias directas con los quehaceres profesionales pueden explicar, en parte, estas transformaciones en el núcleo representacional respecto a la psicopedagogía. Asimismo, miradas las encuestas en su totalidad, hay otra expresión que comienza a ser recurrente, “deseo” (aproximadamente un 30% lo refiere como término en las explicaciones de los dibujos o en las frases referidas a “ser psicopedagoga es...”). “Intentar movilizar el deseo en el otro” es lo que caracterizaría, según estas estudiantes, al trabajo del/a profesional de la psicopedagogía. El acercamiento a diferentes cuerpos teóricos provenientes de diversas disciplinas –psicología y, sobre todo, psicoanálisis– explicarían estas expresiones que, durante el ingreso, no eran ni existentes ni, llegado el caso, relevantes.

## 9. REFLEXIONES FINALES

Las representaciones sociales pueden entenderse como un pensamiento constituido y constituyente. Constituido porque genera productos que intervienen en la vida social que se utilizan para la explicación y comprensión en la vida cotidiana y es constituyente porque interviene en la producción de la realidad de la vida cotidiana. Ellas encierran imágenes que condensan significados [48] los cuales hacen que éstas sean una referencia importante para interpretar lo que sucede en la realidad cotidiana como una forma de conocimiento social. Por eso, hacen que el mundo sea lo que pensamos que es, aquello que representamos de acuerdo con nuestra particularidad y con el lugar que ocupamos en el mundo en donde interviene la experiencia, el momento, el “fondo de información” [49] las expectativas y hasta el escenario ideológico-social. Cabe preguntarnos, entonces, de qué modo las representaciones sobre la psicopedagogía se tornan constituyentes de la realidad entre el grupo de estudiantes y, en todo caso, cómo operan en la configuración de la visión sobre la práctica profesional.

“La estereotipia designa un estado de simplificación de las dimensiones de los estímulos, de inmediatez de la reacción y, a veces, de rigidez” [50] sostiene Moscovici. Este estudio permite hacer evidente la constitución de estereotipos en relación a diferentes dimensiones de la Psicopedagogía y su afianzamiento o reformulación a lo largo de la formación académica. En las ingresantes, hemos encontrado una caracterización de “el otro” supuesto de la psicopedagogía como un sujeto que necesita de tutela, de ayuda casi caritativa, por su incompletitud. Aquí es útil la noción de “otro generalizado” tal como la ha elaborado George Mead: “El individuo, por supuesto,

no asume las actitudes de los innumerables otros que están de una manera u otra implicados en su conducta social [...] Uno asume, como he dicho, las actitudes de otros generalizados” [51].

Asimismo, en las estudiantes avanzadas pareciera circular también un estereotipo sobre lo que ese sujeto es, pero, ahora –en apariencia, de modo contrario– es concebido como un sujeto plenamente autónomo, con capacidad de agencia deslindada de condicionamientos históricos, sociales y culturales.

Si, como sostiene Mead, “la presencia de ese ‘otro generalizado’ en su experiencia es lo que le proporciona un *self*” [52] a las personas, entonces, es comprensible que sobre la definición de ese otro se asiente la visión respecto de sí mismas que posee la totalidad de las estudiantes. Así, este sujeto–objeto de la psicopedagogía es constituido como otro generalizado que hace evidente la función de justificación que tienen las representaciones, puesto que sobre esta noción de sujeto se asienta y se fundamenta la visión acerca de la tarea del/a psicopedagogo/a y el rol que asume en la relación clínica.

La representación es un proceso que hace que el concepto y la percepción de algún modo sean intercambiables, ya que se engendran recíprocamente. Así, el objeto del concepto puede tomarse por objeto de una percepción determinada, y el contenido del objeto, ser percibido [53]. “El aspecto perceptivo, implica la presencia del objeto: el otro, el espíritu conceptual, su ausencia. Desde el punto de vista del concepto, la presencia del objeto, incluso su existencia, es inútil” [54]. Así, vemos cómo las representaciones operan de tal manera que “los conceptos se tornan categorías del lenguaje” [55] que suponen “La existencia y el empleo de un stock de clichés, de juicios y de expresiones que traducen la confianza en las fórmulas consagradas” [56]. Tanto en uno como en otro grupo de estudiantes, el empleo de frases cliché es evidente y se presenta como un recurso que, además, organiza todo su discurso. Estas fórmulas clichés permiten “dar carácter superfluo a la emisión de juicios, así como la de poder utilizar tales clichés sin correr el menor riesgo” [57]. Estas representaciones sobre el sujeto, el aprendizaje o la propia profesión –expresadas a través de clichés–, creemos, permiten liberar a las estudiantes de la tarea de conceptualizar y encontrar referentes empíricos concretos de los conceptos que utilizan. Se manifiesta, así, la función sustitutiva que tienen las representaciones sobre estas dimensiones en las estudiantes: la propia representación se presenta como inherente a la realidad, sin que esta, necesariamente, tenga existencia.

Finalmente, creemos que este estudio permite dar cuenta de la constitución de identidades profesionales. En tanto las representaciones son capaces de dotar de identidad social o de grupo a sus portadores, su objetivo no es hacer avanzar el conocimiento: la representación “transforma a los

miembros de la sociedad en una especie de sabios aficionados... cada uno trata de mantener algún contacto con las ideas que están en el aire” y, por eso, “Lo importante es poder integrarlas en un cuadro coherente de lo real o deslizarse en un lenguaje que permita hablar de lo que habla todo el mundo”[58]. En nuestro caso, las estudiantes logran sentirse parte de un colectivo académico que comparte una serie de nociones, aunque no de manera uniforme y, como vimos, con desplazamientos dentro de la representación ligados a la trayectoria académica.

No obstante los desplazamientos, y habiendo evidencia de persistencias en algunas concepciones, acaso nuestra indagación inicial dé cuenta de cómo “La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno” [59] y, más ampliamente, como miembro de una sociedad y con pertenencia a un grupo determinado.

Si bien los diversos enfoques sobre las representaciones sociales ponen en cuestión, como vimos, que pueda establecerse una escisión taxativa entre pensamiento científico y pensamiento cotidiano – al menos en nuestras sociedades–, cabe preguntarse si, tal como Bachelard lo ha planteado hace tiempo [60], las concepciones primeras que nos hacemos, específicamente, sobre los fenómenos sociales y humanos (su funcionamiento, sus características) no actúan como obstáculos en los procesos formativos, impidiendo o resistiendo la apropiación de otras formas de ver el mundo.

Por esto, más allá de las conclusiones particulares y parciales de este primer análisis, este tipo de indagaciones tienden a problematizar un hecho más amplio y profundo: la incidencia de la formación en disciplinas socio–humanísticas en la reestructuración de los conocimientos cotidianos acerca del mundo social y, más profundamente, de los modos de concebir esa realidad. Será objeto de trabajos posteriores diseñar instrumentos metodológicos que permitan acceder a los discursos de las estudiantes, en términos de comprender cómo conciben, más profundamente, diversos fenómenos vinculados a su formación (e.g. aprendizaje, enseñanza, terapia) y, asimismo, la relación entre esas representaciones y las prácticas que llevan adelante.

## Referencias

- [1] Durkheim, Émile. Representaciones sociales y representaciones colectivas, en *Sociología y Filosofía*. Miño Dávila Editores. Buenos Aires. 2000. Página 48.
- [2] Concepto acuñado por Alfred Schutz en su teoría sobre la construcción social de la realidad, en este mundo vital es donde se expresa la filosofía del mundo social elaborada a partir de la interacción.



[3] A través de estos conceptos se recupera el enfoque de la antropología simbólica o interpretativa propuestas por Clifford Geertz (1987). La descripción densa, a diferencia de la etnografía de B. Malinowski, fundador de la antropología social, propone alcanzar el sentido y el valor de las prácticas en tanto acción simbólica, entendiendo los sistemas culturales como tramas de significación que explican la conducta de los sujetos. La descripción densa intenta comprender las formas simbólicas desde el punto de vista de cómo éstas funcionan en situaciones concretas para organizar percepciones, significaciones, emociones, actitudes en determinado ámbito social.

[4] Moscovici presenta la sistematización de su teoría en el libro publicado en 1961, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, editado por Presses Universitaires de France; su versión traducida al castellano es de 1979 y fue editada por Huemul de Buenos Aires, Argentina.

[5] El proyecto antropológico que Lévy-Bruhl había diseñado tenía como objetivo por un lado, explicar la mentalidad de las llamadas culturas primitivas a partir de causas sociales y no de causa individuales, y por el otro desmitificar la idea de que el pensamiento occidental es superior a otras formas de pensamiento. Su teoría, publicada en 1922, *La mentalidad primitiva*, es considerada una perspectiva revolucionaria para su época. Según él, es imposible convertir las formas superiores de pensamientos en leyes universales de la mente humana

[6] Durkheim, Émile. Op. cit. Página 50.

[7] Piña Osorio, Juan Manuel; Cuevas Cajiga, Yasmín. *La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México*. Perfiles Educativos, vol. XXVI (106): 102-124, tercera época 2004. Página 106.

[8] Mora, Martín. *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*, en *Athenea Digital*, núm. 2 2002.

[9] Mead, George Herbert. *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós. Buenos Aires. 1982. Página 108.

[10] Blumer, Herbert. *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Editorial Hora. Barcelona. 1982. Páginas 3-4.

[11] Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Madrid. 2003. Página 37.

[12] Moscovici, Serge. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ediciones Huemul. Buenos Aires. 1979. Página 31.

[13] Jodelet, Denise. *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*, en: Moscovici, Serge (Comp). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Paidós. España. 1986. Página 475.

- [14] Moscovici, Serge, citado en Abric, Jean-Claude (director). Las representaciones sociales: aspectos teóricos, en *Prácticas sociales y representaciones*. Cultura Libre. México. 2001 [1991]: 11–32. Página 12.
- [15] Castorina, José Antonio; Barreiro, Alicia; Toscano, Ana G. Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales, en: Castorina, José Antonio (coord.). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Miño y Dávila. Buenos Aires. 2007.
- [16] Abric, Jean-Claude, op. cit. Página 12.
- [17] Mora, Martín. Op. cit. Página 18.
- [18] Araya Umañana. *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuadernos de Ciencias Sociales 27. FLACSO. 2002.
- [19] Abric, Jean-Claude. Op. cit.
- [20] Lahire, Bernard. Los limbos del constructivismo, en: García López, Jorge; Lago Blasco, Jorge; Meseguer Gancedo, Pablo y Riesco Sanz, Alberto (coord.). *Lo que el trabajo esconde. Materiales para un replanteamiento de los análisis sobre el trabajo*. Traficantes de sueños. Madrid. 2005. Página 110.
- [21] Abric, Jean-Claude. Op. cit.
- [22] *Ibíd.*
- [23] Jodelet, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Op. Cit.
- [24] Abric, Jean-Claude. Op. cit. Página 15.
- [25] Knapp, Elisa; Suárez, María del C. y Mesa, Madeleine. Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social. *Revista Cubana de Psicología*, 20(1): 23-34 2003.
- [26] Abric, Jean-Claude. Op. cit. Página 18.
- [27] Abric, Jean-Claude. Op. cit. Página 19.
- [28] Citado en Abric, Jean-Claude. Op. cit. Página 22.
- [29] Flament distingue dos tipos de representaciones, autónomas y no autónomas. En las primeras su principio organizador se sitúa al nivel del objeto mismo, en las segundas, su núcleo central se sitúa fuera del objeto mismo, en una representación más global en la que el objeto está integrado.
- [30] Abric, Jean-Claude. Op. cit. Página 25.
- [31] La noción de lenta duración forma parte de la sistematización realizada por Fernand Braudel, a partir de las innovaciones historiográficas impulsadas por los fundadores de la tradición de Annales, Marc Bloch y Lucien Febvre, para hacer referencia a una forma de hacer historia que tomará el nombre de historia de las mentalidades. Su objeto de estudio es sustancialmente la historia social, su

interés está en conocer las respuestas a las inquietudes que las distintas sociedades se dieron a través del tiempo al interpelarse sobre la muerte, la fe, la existencia o el destino humano. A través del estudio de las mentalidades se hacen explícitas las actitudes frente a determinados sucesos vitales y las formas de ver el mundo de esas poblaciones. Este tipo de indagación histórica sólo puede concebirse a partir de la larga duración, dado que se manifiestan en un tiempo plurisecular en el cual los cuadros mentales más resistentes a los cambios permanecen de generación en generación conservando tanto actitudes profundas como prácticas individuales. En clara relación con la teoría representacional, la historia de las mentalidades toma como fuentes, tanto el mundo de las imágenes como el lenguaje, por ser expresión no solo de una forma determinada de ver el mundo sino por explicitar las diversas relaciones que se establecían entre las ideas a expresar y el vocabulario que se utilizaba para enunciarlas el cual se va modificando a lo largo de los siglos.

[32] Ortiz, Renato. Taquigrafiando lo social. Siglo XXI. Buenos Aires. 2004. Página 17.

[33] Ortiz, Renato. Op. cit.

[34] Cohen, Liliana Alicia. Necesidad teórica y validación de la práctica psicopedagógica: algunos problemas. *Educação & Realidade*, 25(1)-229: 215-227, enero-junio, 2000. Página 217.

[35] Cfr. Morante, Marcela Alejandra (2014). Los obstáculos epistemológicos en la conformación de la psicopedagogía en Santiago del Estero. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires; Cohen, Liliana Alicia, op. cit, y Bertoldi, Sandra y Vercellino, Soledad. Reflexión epistemológica en psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad. *Revista Pilquen*, Año XV (10): 1-9, 2013.

[36] Morante, Marcela. Op. cit. Página 56.

[37] Ortiz, Emilio y Mariño, María de los Ángeles. Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta de Moebio*, 49: 22–30. Página 25.

[38] Ortiz, Renato. Op. cit. Página 21.

[39] Cfr. Messi, Lucila; Rossi, Beatriz y Ventura, Ana Clara. La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? *Perspectiva Educacional*, Formación de Profesores, vol. 55 (2): 110–128, junio, 2016. DOI: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2.Art.409.

[41] Abric, Jean-Claude. Metodología de recolección de las representaciones sociales. En Abric, Jean-Claude (director). *Prácticas sociales y representaciones*. Cultura Libre. México. 2001 [1991]. Páginas 53–74. Página 54.

[42] Cfr. Abric, Jean-Claude. Op. cit.; Moscovici, Serge. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ediciones Huemul. Buenos Aires. 1979; Jodelet, Denise. *Répresentations sociales: un domaine en*

expansion. En Jodelet (dir.). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France. París. 1991. Páginas 31–61.

[43] Abric, Jean-Claude. Op. cit. Página 54.

[44] Moscovici, Serge. Op. cit. Página 45.

[45] Abric, Jean-Claude. Op. cit. Página 59.

[46] Moscovici, Serge. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ediciones Huemul. Buenos Aires. Página 185.

[47] Abric, Jean-Claude. Metodología de recolección de las representaciones sociales. Op. Cit. Página 60.

[48] Jodelet, Denise. Op. cit.

[49] Brown, Harold. *La nueva filosofía de la ciencia*. Tecnos. Madrid. 1998. Página 106.

[50] Moscovici, Serge. Op. cit. Página 358.

[51] Mead, George Herbert. La genesis del self y el control social, en REIS 55/91: 165–186. Página 184.

[52] Mead, George H. Op. cit. Página 180.

[53] Moscovici, Serge. Op. cit.

[54] Moscovici, Serge. Op. cit. Página 38.

[55] Moscovici, Serge. Op. cit. Página 121.

[56] Moscovici, Serge. Op. cit. Página 181.

[57] Arendt, Hannah. *Eichmann em Jerusalén*. DeBolsillo. Barcelona. 2008. Página 432.

[58] Moscovici, Serge. Op. cit. Página 37.

[60] Bachelard, Gaston. *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI. Buenos Aires. 2000 [1948].

### **Bibliografía**

Abric, Jean-Claude (director). *Prácticas sociales y representaciones*. Cultura Libre. México. 2001 [1991].

Arendt, Hannah. *Eichmann em Jerusalén*. DeBolsillo. Barcelona. 2008.

Bachelard, Gaston. *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI. Buenos Aires. 2000 [1948].

Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Madrid. 2003.

- Bertoldi, Sandra y Vercellino, Soledad. Reflexión epistemológica en psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad. *Revista Pilquen*, Año XV (10): 1-9, 2013.
- Blumer, Herbert. *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Editorial Hora. Barcelona. 1982.
- Brown, Harold. *La nueva filosofía de la ciencia*. Tecnos. Madrid. 1998.
- Castorina, José Antonio (Comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa. Barcelona. 2003.
- Castorina, José Antonio; Barreiro, Alicia; Toscano, Ana G. Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales, en: Castorina, José Antonio (coord.). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Miño y Dávila. Buenos Aires. 2007.
- Cohen, Liliana Alicia. Necesidad teórica y validación de la práctica psicopedagógica: algunos problemas. *Educação & Realidade*, 25(1)-229: 215-227, enero-junio 2000.
- Durkheim, Émile. Representaciones sociales y representaciones colectivas, en *Sociología y Filosofía*. Miño Dávila Editores. Buenos Aires. 2000.
- Farr, Robert. De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta, en Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Gedisa. México. 1987.
- Jodelet, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en: Moscovici, Serge (Comp). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Paidós. España. 1986.
- \_\_\_\_\_. Répresentations sociales: un domaine en expansion. En Jodelet (dir.). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France. París. 1991. Páginas 31-61.
- Knapp, Elisa; Suárez, María del C. y Mesa, Madeleine. Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social. *Revista Cubana de Psicología*, 20(1): 23-34 2003.
- Lahire, Bernard. Los limbos del constructivismo, en: García López, Jorge; Lago Blasco, Jorge; Meseguer Gancedo, Pablo y Riesco Sanz, Alberto (coord.). *Lo que el trabajo esconde. Materiales para un replanteamiento de los análisis sobre el trabajo*. Traficantes de sueños. Madrid. 2005.
- Mead, George Herbert. *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós. Buenos Aires. 1982.

Messi, Lucila; Rossi, Beatriz y Ventura, Ana Clara. La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, vol. 55 (2): 110–128, junio 2016. DOI: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2.Art.409.

Morante, Marcela Alejandra. Los obstáculos epistemológicos en la conformación de la psicopedagogía en Santiago del Estero. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires 2014

Moscovici, Serge. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ediciones Huemul. Buenos Aires. 1979.

\_\_\_\_\_. La conciencia social y su historia, en Castorina, José Antonio (Comp.), op. cit.

Ortiz, Emilio y Mariño, María de los Ángeles. Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta de Moebio*, 49: 22–30.

Ortiz, Renato. *Taquigrafiando lo social*. Siglo XXI. Buenos Aires. 2004.

Schütz, Alfred. *El problema de la realidad social*. Amorrortu. Buenos Aires. 1974.

Piña Osorio, Juan Manuel; Cuevas Cajiga, Yasmín. La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, vol. XXVI (106): 102-124, tercera época 2004.