

Configuración de las representaciones sociales en la relación pedagógica

Autores: Nora Rubano y Graciela Formento de Nader

Institución: UCA - Sede Paraná - Argentina

Palabras claves: representaciones sociales - relación pedagógica

Este trabajo de investigación educativa presenta un estudio de teorías que sustentan los procesos psicológicos que intervienen en la configuración de las representaciones sociales en la relación pedagógica.

La elección del tema responde al intento de descubrir y comprender mejor lo que subyace a cualquier proceso psicológico, dada la complejidad de las motivaciones humanas.

Las preguntas que guiaron el trabajo se formularon a fin abordar los procesos psicológicos intervinientes en la configuración de representaciones sociales y, en especial, las mutuas docente-alumno.

El objetivo central, por lo tanto, apunta a conocer estos procesos psicológicos. La categoría teórica central la constituye la configuración de las representaciones sociales y, en especial, las que se refieren a la vinculación pedagógica.

La metodología seleccionada consistió en el análisis comparativo de marcos teóricos acerca de los procesos psicológicos que intervienen en dicha construcción.

Nos ubicamos en el Paradigma sociocrítico, en cuanto la finalidad de la investigación es analizar la realidad e identificar el potencial de cambio, considerando la naturaleza de la realidad como histórica, construida y dinámica.

La relación sujeto objeto está influida por el compromiso. La práctica es teoría en acción y el análisis de datos es intersubjetivo.

Las conclusiones se refieren a las respuestas significativas encontradas a través del análisis de las teorías indagadas que iluminaron la mirada interpretativa de la problemática planteada.

Introducción

El objeto de estudio de la tesina que se presenta lo constituye el estudio de las teorías psicológicas que sustentan los procesos de construcción de las representaciones sociales y en particular, las representaciones de la relación pedagógica.

Las preguntas de la investigación se refieren a:

- a- ¿Cuáles son los procesos psicológicos que intervienen en la construcción de las representaciones sociales, en particular de las representaciones mutuas docente-alumno?
- b- ¿Cuáles son los aportes de cada una de las teorías profundizadas, que explican los procesos psicológicos intervinientes en la construcción de las representaciones sociales?

Objetivos

- Conocer los procesos psicológicos que intervienen en la construcción de las representaciones sociales.
- Analizar comparativamente marcos teóricos que explican los procesos psicológicos que intervienen en la configuración de las representaciones sociales.
- Comprender el proceso de construcción de las representaciones en la relación pedagógica.
- Interpretar críticamente el significado de las representaciones mutuas docente-alumno.

Marco Teórico

La categoría teórica central es la construcción de las representaciones sociales, la que se analiza desde diferentes autores o perspectivas con la finalidad de comprender y explicar los procesos psicológicos intervinientes, en particular, aquellas que configuran las representaciones mutuas docente-alumno.

Se construye el objeto de estudio a partir de una serie de categorías previas emergentes de los marcos teóricos analizados y que constituyen el argumento central de esta tesina.

Los diferentes aspectos del análisis que se enuncian, se organizan de la siguiente manera:

Relación sujeto-mundo.

La *representación* del mundo, el prisma cognitivo es una estructuración elaborada e incorporada implícitamente en el proceso de aprendizaje. Es, a la vez, su efecto y su condición de posibilidad. Ese modelo interno es una organización personal y social. De él resulta que los hechos de la realidad, múltiples y heterogéneos sean: seleccionados, percibidos, articulados e interpretados de determinada forma por el sujeto.

De este modo, si bien es cierto que el sujeto es responsable último del aprendizaje, puesto que es él quien construye o no *los significados*, es imposible entender el proceso mismo de construcción al margen de las características propias del contenido y su contextualización.

Según Pichon Riviere (1985), la necesidad es un rasgo propio de nuestra condición de seres vivos. El intercambio y transformación que se da en el interior del sujeto y en la relación con el medio genera una tensión bio-psíquica que es registrada por nosotros como necesidad. Se pone en marcha un hacer, una praxis, una relación activa y direccional en la que nos relacionamos con nuestro entorno inmediato y mediato, adquiriendo información sobre el mismo.

Esa actividad nuestra sobre el mundo es práctica, pero es también ideatoria, representacional. Surge en ella la *representación*, el concepto.

El conocimiento es, entonces, un proceso en el que se va estructurando la *representación* o el reflejo, la presencia sensorial o aleatoria, ideal, del objeto en el sujeto. Cuando hay aprendizaje, hay una reconstrucción en nuestra interioridad de las cualidades del objeto, de sus relaciones; el aprendizaje es una de las formas y uno de los efectos de la relación sujeto-mundo.

Somos sujetos abiertos sobre un mundo que nos interpela y del que nos apropiamos. El psiquismo humano es un sistema abierto.

En cada experiencia hay un aprendizaje explícito que se objetiva y condensa en un contenido o en una habilidad. Pero la experiencia en la que se desarrolla ese aprendizaje deja una huella, se inscribe en nosotros afianzando o inaugurando una modalidad de ser-en-el-mundo, de interpretar lo real, de ser-el-mundo para nosotros. Este es un aprendizaje implícito, profundo, estructurante, un “aprender a aprender” como forma de constituirnos en sujetos de conocimientos.

Con esto, estamos señalando que aprendemos a “*organizar y significar*” *nuestras experiencias, sensaciones, emociones, pensamientos.*

La *representación* del mundo, el prisma cognitivo es una estructuración elaborada e incorporada implícitamente en el proceso de aprendizaje. Es, a la vez, su efecto y su condición de posibilidad. Ese modelo interno es una organización personal y social. De él resulta que los hechos de la realidad, múltiples y heterogéneos sean: seleccionados, percibidos, articulados e interpretados de determinada forma por el sujeto. De allí que el sujeto es quien construye o no *los significados.*

Complejidad de las representaciones sociales

Dada la complejidad de las representaciones sociales, me parece interesante analizar los aportes de Edgar Morín (1995) sobre esta problemática.

Este autor plantea que la complejidad aparecía como una especie de hiato, de confusión, de dificultad y que existen muchos tipos de complejidad. Nos habla de complejidades ligadas al desorden y de complejidades ligadas a contradicciones lógicas.

Podemos decir que aquello que es complejo recupera, por una parte, al mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley, de concebir un orden absoluto. Y, por otra parte, recupera algo relacionado con la lógica, es decir, con la incapacidad de evitar contradicciones.

En la visión clásica, cuando una contradicción aparecía en un razonamiento, era una señal de error. Significaba rechazarlo y emprender otro razonamiento. Pero en la visión compleja, cuando se llega por vías empírico-rationales a contradicciones, ello no significa un error sino el hallazgo de una capa profunda de la realidad que, justamente porque es profunda, no puede ser traducida a nuestra lógica.

Si tenemos sentido de la complejidad, tenemos sentido del carácter multidimensional de toda realidad.

La conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre. Es necesario que sea religada a otras dimensiones.

En otro sentido, la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: “la totalidad es la no verdad”. Aún así, somos capaces de pensar en esas condiciones.

En esta tesina se adhiere al planteo del autor, reconociendo, en este caso, la multidimensionalidad de las representaciones sociales y la heterogeneidad de aspectos que la integran: componentes afectivos, valorativos, cognitivos.

Otras conceptualizaciones de representación

Dada la complejidad de las relaciones sociales, ya expuesta, se hace necesario indagar los aportes de otros investigadores. Diversos autores han investigado sobre la complejidad de las representaciones.

Es de especial importancia referirme al aporte de Denise Jodelet que sostiene que concepto de representación social es un término que actualmente encontramos en todas las ciencias sociales, aunque mucho después de que Moscovici (1961) haya reanudado el empleo de este “concepto olvidado” de Durkheim.

En palabras de Jodelet (1992), “Moscovici renueva el análisis de la conciencia colectiva de Durkheim (1895) en la especificidad de las sociedades contemporáneas modernas caracterizadas por la intensidad y fluidez de los intercambios y comunicaciones, el desarrollo de la ciencia, la pluralidad y la movilidad social”. Tampoco están ausente en esta elaboración los procesos de asimilación y acomodación de Piaget ni las ideas de “cultura popular” trabadas por Vigotski.

Actualmente no podríamos dar una definición única de las Representaciones Sociales; su mismo creador reconoce que una de las características de la teoría de las representaciones sociales es la ambigüedad que este concepto presenta y la controversia que esto ha provocado y provoca entre quienes la trabajan.

Moscovici (1979) señala: “...la Representación Social aparece como un constructo cuya realidad es fácil de entender pero cuyo constructo es difícil de captar...”

Para Jodelet, también constituye la designación de fenómenos múltiples que se observan y estudian a variados niveles de complejidad, individuales y colectivos, psicológicos y sociales. Constituye además, una nueva unidad de enfoque, fecunda para la Psicología Social y prometedora para las otras ciencias sociales.

Desde hace algunos años se constituyó un campo de investigación en torno a este concepto, con sus objetos y marco teórico específico.

En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas: imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencias que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver. A menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto.

En síntesis, se trata de una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, *una forma de conocimiento social*. Correlativamente, es también la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen.

Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideología relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas.

Así, pues, la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social.

En este punto encuentro una interesante articulación con las categorías analizadas de la Psicología Social de Pichon Riviere. Así el conocimiento “espontáneo”, “ingenuo” que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, el que habitualmente se denomina *conocimiento de sentido común*, o bien *pensamiento natural*, por oposición al pensamiento científico, se construye socialmente. De ahí que bajo sus múltiples aspectos, intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y

con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significa los descubrimiento de las ciencias y el devenir histórico para nuestra vida. Por lo tanto, se trata de un *conocimiento práctico*.

Es interesante también lo que dice Zubieta, Elena (1997), quien a partir de los conceptos de Moscovici, sostiene que las representaciones sociales son un set de conceptos, afirmaciones y explicaciones que se originan en la vida diaria en el curso de las comunicaciones interindividuales y cumplen en nuestra sociedad, la función de los mitos y sistemas de creencias en las sociedades tradicionales; puede decirse también que son la versión contemporánea del sentido común.

Bronislaw Baczko (1984) sostiene que a lo largo de la historia las sociedades se entregan a una invención permanente de sus propias representaciones globales, otras tantas ideas-imágenes, a través de las cuales se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder o elaboran modelos formadores para sus ciudadanos tales como el “buen ciudadano”, el “militante comprometido”, etc. Estas representaciones de la realidad social (y no simples reflejos de ésta), inventadas y elaboradas con materiales tomados del caudal simbólico tienen una realidad específica que reside en su misma existencia, en su impacto variable sobre las mentalidades y los comportamientos colectivos, en las múltiples funciones que ejercen en la vida social. De este modo, todo poder se rodea de representaciones, símbolos, etc. que lo legitiman, lo engrandecen y le aseguran su protección.

Origen y construcción de las representaciones docente-alumno. En la relación pedagógica

Resulta de utilidad considerar esta categoría para la interpretación de las imágenes, visiones y significaciones que tienen las relaciones docente-alumno en la relación pedagógica.

La escuela, las prácticas docentes y la educación aparecen siendo una instancia crucial, no sólo para la transmisión de habilidades sino, sobre todo, para fomentar la representación de la propia experiencia y del conocimiento, buscando el equilibrio entre la riqueza de lo particular y la economía de lo general.

Consideramos de interés investigativo “Reflexionar sobre la génesis y las formas del aprender y la evolución del aprendizaje como movimiento en el que se

dan transformaciones cuantitativas y cualitativas; incluye procesos en el que se dan alternativas de acercamiento y alejamiento del objeto. Instancia de encuentro, de apropiación de la realidad, y situaciones de distancia, de obstáculo, de impotencia” (Quiroga, 1977).

A partir de esta apreciación, se encuentra una directa vinculación entre las representaciones sociales en los sujetos y la construcción del rol de la relación pedagógica; relación reflejada en tantas representaciones de la que emergen las ideas de obstáculos, momentos de antagonismo, momentos dilemáticos que solo en un proceso de reflexión se transforman en problemáticos. En síntesis, toda representación como intento de conceptualización, surge, ya no como puro reflejo, sino a partir de una *intencionalidad*, una *direccionalidad*.

Significado psicológico de las percepciones y representaciones

En la Psicología Social contemporánea se distingue entre los conceptos de “percepción del otro” y “representación del otro”, pero se piensa que en ambos términos se hace referencia a procesos de selección, categorización e interpretación, en la medida en que estos procesos están presentes tanto en el acto de percibir al otro como de representarse al otro, lo que no afecta al núcleo esencial de la argumentación.

Según César Coll y Mariana Miras (1995): “si queremos comprender por qué una persona se comporta como lo hace en su relación con otra, no basta con observar el comportamiento de la segunda respecto a la primera, sino que es necesario además tener en cuenta la manera como este comportamiento es percibido e interpretado”.

Como sucede con nuestras reacciones ante los objetos del mundo físico, todo parece indicar que nuestras reacciones ante los fenómenos sociales, y más concretamente ante las otras personas, están en gran parte mediatizadas por la percepción y por la representación que tenemos de ella. Consiguientemente, las personas no respondemos a la totalidad de estímulos que nos llegan del medio, sino una selección de los mismos determinada en parte por la percepción y comprensión que tenemos de él.

Este principio que preside las relaciones interpersonales en cualquier lugar y circunstancia, está también presente en *las relaciones que se establecen entre el docente y los alumnos e impregna la totalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje*.

La representación que tiene el profesor de sus alumnos, lo que piensa y espera de ellos, las intenciones y capacidades que les atribuye, no sólo es un filtro que lleva a interpretar de una u otra manera lo que hacen, a valorar de uno u otro modo los aprendizajes que realizan, a reaccionar de forma diferente ante sus progresos y dificultades, sino que puede llegar incluso a modificar el comportamiento real de los alumnos en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación. Este principio opera también en sentido inverso y la representación que los alumnos tienen de su docente, lo que piensan y esperan de él, las capacidades e intenciones que le atribuyen, condiciona su interpretación de todo cuanto hace y dice y puede llegar también a modificar el comportamiento del docente en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación.

Origen de la representación mutua docente/alumno

En relación al planteo psicoanalítico, mencionado en el capítulo II, es interesante mencionar lo que sostiene Marta Souto de Asch(1986) acerca de la imago del maestro a la que define como representaciones inconscientes que organizan imágenes y pensamientos; como prototipos inconscientes de personajes que orientan las formas de percepción y de relación con el otro y se elaboran a partir de las primeras relaciones reales y fantasmáticas en la familia.

Por su parte Käes (1977) sostiene que las imagos son esquemas imaginarios, adquiridos, clisés estáticos a través de los cuales los sujetos consideran al otro; son supervivencias imaginarias de tales o cuales participantes (imago materna, paterna, fraterna) de la situación familiar y social.

Coincidiendo con Souto de Asch, la imago del docente es un prototipo inconsciente de personaje que permanece en el sujeto, a partir de las figuras docentes internalizadas en la vida escolar y se manifiesta en los recuerdos, en los dibujos, en la asociación en niños, adolescentes y adultos; y condensa características de las imagos paterna y materna y de la figura del maestro socialmente reconocida.

Consecuentemente, la imago del docente adquiere las características de una figura en la que se combinan elementos positivos y negativos, femeninos y masculinos, derivados de las imagos de padre y madre. Es una figura amenazadora y protectora al mismo tiempo.

Transfiriendo estas conceptualizaciones al trabajo del aula, podemos sostener las siguientes posibilidades, que suelen aparecer combinadas:

- Como figura materna, en su aspecto positivo, brinda amor, cariño, conocimiento, consejos; en su aspecto negativo, brinda odio, desconfianza y elementos nocivos, contaminados.
- Como figura paterna, en su aspecto positivo, establece las normas y fija la ley, ofrece un marco legal de protección y seguridad; en su aspecto negativo, reprime y castiga, castra y destruye.

La primera fuente de información es la que tiene su origen en el encuentro que se produce entre uno y otro y en la observación mutua directa de sus características y de su comportamiento. La impresión inicial que surge de este encuentro no es solamente tributaria de la observación mutua. Cuando los alumnos encuentran por primera vez a un docente en el aula han recibido ya de otros compañeros informaciones previas, concordantes o sistemáticas sobre el docente en cuestión; algo similar ocurre con el docente sobre el grupo de alumnos y también sobre algunos alumnos individuales. La información recibida es otra de las fuentes a partir de las cuales se construye la impresión inicial. A pesar de la innegable influencia de esta impresión inicial sobre el tipo de relaciones que se van a ir estableciendo progresivamente entre el docente y los alumnos hay que añadir aún una tercera fuente: la que tiene su origen en la cotidianidad del aula, que surge de la *observación mutua continuada*, que puede reforzar la impresión inicial, o también modificarla completamente.

Lo significativo en este planteo son los procesos mediante los cuales se seleccionan y se organizan las informaciones.

La representación que tienen los alumnos de sus docentes se configura a través de los procesos de selección y categorización referidos al concepto de docente ideal.

El papel de estos procesos en la construcción de las representaciones que construyen los alumnos de sus docentes a sido objeto de una atención menor en la investigación psicosociológica.

Un elemento esencial para comprender cómo funcionan los procesos de selección y categorización en la construcción de las representaciones mutuas entre el docente y los alumnos es el que se refiere a *la concepción que cada uno de ellos tiene de su propio rol y del rol del otro*.

En su acepción más habitual, el concepto de rol designa unas expectativas de comportamiento asociadas con el status, función o posición que ocupa una persona en un sistema social determinado. Transfiriéndolo a un ejemplo, probablemente, el docente seleccionará y evaluará las características y el comportamiento de los alumnos en función de su mayor o menor pertinencia y adecuación a las expectativas de comportamiento asociadas con el rol de *alumno*; y a la inversa, el alumno seleccionará las características y comportamiento del profesor más vinculadas con las expectativas que incluye su concepción de rol de *docente*.

En lo que concierne a la representación mutua, el hecho a subrayar es que la concepción que el docente tiene de su propio rol no es independiente de la concepción que tiene del rol de los alumnos, de forma que las características y comportamientos de éstos serán seleccionados y categorizados de acuerdo con las expectativas que ambas concepciones generan.

Los trabajos sobre el rol del docente y del alumno ponen de relieve, por un lado, su complementario, y por otro la enorme asimetría que les caracteriza.

Lo analizado precedentemente intenta mostrar cómo docente y alumnos, a partir de informaciones de origen y naturaleza diversas, las organizan, las interpretan y construyen *representaciones mutuas* que mediatizan sus relaciones.

Contenido y organización de las representaciones

Es interesante en esta producción que me interrogue sobre el contenido de estas representaciones.

Tras un análisis minucioso de los resultados obtenidos por diferentes investigadores, Gilly (1980) identifica tres tendencias básicas en los contenidos y la organización de las representaciones que los alumnos tienen de los docentes. En primer lugar, todos los trabajos coinciden en subrayar la importancia de los aspectos afectivos y relacionales del comportamiento de los profesores, y ello con independencia de los procedimientos utilizados para explorar las representaciones de los alumnos y para analizar los datos recogidos; *el calor afectivo, la disponibilidad, la actitud positiva, el respeto*, etc. son contenidos representacionales importantes en la percepción que tienen los alumnos de sus docentes y parecen desempeñar un papel vertebrador de primer orden.

En segundo lugar, si bien la tendencia señalada se detecta en los alumnos de todos los niveles de la escolaridad el peso de los factores afectivos y relacionales es mayor en las representaciones de los alumnos de preescolar, disminuye ligeramente en las representaciones de los alumnos de primaria y aún más en las de secundaria; a medida que estos factores pierden peso lo van ganando otros relacionados fundamentalmente con el desempeño del rol del profesor: claridad y pertinencia de las explicaciones, conocimiento del contenido, capacidad para despertar el interés y para motivar a los alumnos.

En tercer lugar, las representaciones parecen diversificarse con la edad y el nivel de escolarización de los alumnos: relativamente homogénea en preescolar, empiezan a mostrar contenidos y organizaciones distintas en primaria y presentan una gran diversidad en secundaria; junto a la existencia de algunas dimensiones estables y generales –factores afectivos y relacionales, factores relacionados con el desempeño de los subroles de instructor y de mantenedor de la disciplina del profesor-, en las representaciones de los alumnos de la educación secundaria aparecen factores menos estables y más vinculados a situaciones concretas: por ejemplo, el contenido de la enseñanza, la actuación del profesor ante situaciones conflictivas.

Si focalizo el otro polo de la relación, ¿cómo ven los profesores a sus alumnos?, ¿es posible detectar tendencias generales?, ¿qué características y comportamientos de los alumnos son más determinantes de la representación que los profesores se construyen de ellos? Como lo han señalado Gilly (1980) y Rogers (1987) (en Castorina), el punto más importante a destacar es la influencia de los factores normativos sobre la representación que tienen los profesores de sus alumnos. Todos los estudios realizados apuntan a la misma dirección.

Los docentes, en las representaciones que construyen de los alumnos, otorgan una especial importancia al grado de conformidad de éstos a la consecución de los objetivos de la escuela. Aunque esta dimensión recibe denominaciones distintas según los autores, los aspectos implicados son a grandes trazos los mismos: atención, participación, motivación, responsabilidad, interés por el trabajo, constancia, respeto de las normas de relación con los compañeros y con el docente...; en síntesis, asunción de las reglas de juego que define la institución escolar para alcanzar sus objetivos.

Consiguientemente, podemos visualizar que las *representaciones mutuas* del docente y de los alumnos son un elemento esencial para comprender el tipo de relaciones que se establecen finalmente entre ellos. Esto nos lleva a plantear la problemática de la ligazón existente entre representación mutua entre docente/alumno y acción educativa, entre la manera cómo se representan y la manera como interactúan. La problemática de las expectativas, se sitúa en esta encrucijada a modo de eslabón entre ambos aspectos.

Respecto de este punto, es interesante también analizar el planteo psicoanalítico formulado por Melania Klein citado por Marcel Postic (1982), acerca de las fuerzas inconscientes que inciden en la relación educativa. En tal sentido se sostiene que la clase es el campo de una dinámica de fuerzas inconscientes que se encuentran, se cruzan o se oponen, se refuerzan o se destruyen. El alumno proyecta sobre la persona del enseñante los conflictos que ha tenido con sus padres.

Para el Psicoanálisis, la relación que el educador mantiene con el niño le lleva de nuevo a su propio yo y reaviva su propia infancia. Actores invisibles (los padres) siempre presentes entre el educador y el niño, es sobre éste sobre quien proyecta sus renuncias anteriores todas sus decepcionadas aspiraciones.

El enseñante, portador de la ley, de la prohibición, se muestra al alumno como el superyó. La escuela es el lugar de la ley y de la transgresión de la ley.

La expresión de la pulsión de vida se encuentra en el amor, en el élan hacia el otro para cooperar, para unirse con él; la pulsión de muerte se expresa por el odio, por la rabia destructora. Esta ambivalencia se constata en los fantasmas del enseñante: deseo de dar la vida, de modelar, de animar, pero también de destruir, de deformar por el pensamiento y por la palabra.

El educador corre el riesgo de no ver en el alumno más que al que le refleja. Tenti Fanfani sostiene en relación a lo mencionado precedentemente, que el alumno construye representaciones acerca de sus maestros a partir de las propiedades que los caracterizan; pero estas representaciones simbólicas no son una simple constatación o imagen "fotográfica" de las mismas. Esto es así porque en su construcción interviene la subjetividad del alumno, es decir, su propio sistema de predisposiciones y esquemas de percepción y valoración, que son el resultado de toda su experiencia vital previa.

Por lo tanto sostiene, que las representaciones generalmente toman la forma de esquemas clasificatorios que nos permiten distinguir y jerarquizar los objetos que nos interesan.

Es así que el alumno conoce a sus maestros a través de determinados esquemas de clasificación y valoración. Este conocimiento le permite interactuar con el y resolver los problemas y desafíos implicados en esa relación.

Además, toda clasificación no sólo significa una jerarquización sino también una expectativa, es decir, un resultado esperado con respecto a la conducta de los otros.

Resultados alcanzados

En las conclusiones se retoma el argumento central de esta tesina sobre su objeto: las representaciones mutuas docente-alumno, analizadas desde las teorías psicológicas que explican el proceso de su construcción.

Los diferentes aportes brindados por el marco teórico analizado iluminan la mirada interpretativa sobre la construcción de las representaciones mutuas docente-alumno en la relación pedagógica.

Consecuentemente, podemos afirmar, recuperando los aportes brindados por los autores estudiados, que las representaciones sociales implican visiones, valoraciones, esquemas prácticos; incluyen aspectos cognitivos y valorativos, ideas generales, mitos y creencias. No son totalmente conscientes para los sujetos; funcionan a un nivel implícito, ya que son interiorizadas por ellos en los contextos en los que actúan e interactúan.

Aspectos metodológicos

La metodología seleccionada consistió en el análisis comparativo de marcos teóricos acerca de los procesos psicológicos que intervienen en dicha construcción.

Nos ubicamos en el Paradigma sociocrítico, en cuanto la finalidad de la investigación es analizar la realidad e identificar el potencial de cambio, considerando la naturaleza de la realidad como histórica, construida y dinámica.

La relación sujeto objeto está influida por el compromiso. La práctica es teoría en acción y el análisis de datos es intersubjetivo.

Aportes de la investigación a la toma de decisiones

La realidad social, compleja y contradictoria opera como factor determinante en el desarrollo de las representaciones. Lo complejo y lo contradictorio de esas relaciones, la diversidad de intereses operantes en esa estructura, determinan a su vez formas del pensamiento, de las *representaciones* y del conocimiento.

Por lo tanto, no podemos dejar de considerar dos niveles de análisis que son fundamentales para interpretar las representaciones mutuas docente-alumno: por un lado, las definiciones e ideas concientes, sistemáticas y explícitas, y, por otro, concepciones de sentido común.

Dada la necesaria interdependencia entre la representación del rol docente y la representación del rol alumno, en el análisis efectuado vemos cómo docente y alumnos, a partir de informaciones de origen y naturaleza diversas, las organizan, las interpretan y construyen *representaciones mutuas* que mediatizan sus relaciones pedagógicas.

Aportes de la investigación a temas de la región

Existen representaciones, expectativas y valoraciones distintas respecto de la relación educativa, asociadas a la relación entre las diversas experiencias biográficas de los alumnos y las situaciones escolares específicas. A su vez, las distintas representaciones que tienen los docentes de sus alumnos inducen a distintas prácticas y resultados escolares.

En consecuencia, es deseable que las representaciones mutuas favorezcan la comprensión y respeto por el otro en la relación pedagógicas en nuestras instituciones educativas.

Se abre entonces un espacio para revisar nuestras representaciones y sus procesos de configuración desde una reflexión crítica.

Esta experiencia provocaría, obviamente, una intensa movilización emocional, por lo que requiere una actitud de apertura.

Ello nos compromete a pensar una relación pedagógica más reflexiva y crítica que aporte nuevas miradas sobre los fundamentos que sustentan nuestra práctica docente.

Se ha intentado mostrar la existencia y operación de modelos internos, subyacentes al proceso de configuración de las representaciones sociales, lo que requiere una revisión crítica de los mismos y un proceso de progresivo esclarecimiento. Para ello se requiere un proceso interaccional, que permita la confrontación de esos modelos y así acceder a la conciencia.

Consecuentemente, se apunta a redimensionar y resignificar nuestras representaciones en la relación pedagógica.

BIBLIOGRÁFICA

- BRUNER, Jerome. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Visor. Madrid. 1997.
- CASTORINA, José Antonio y otros. *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa. Barcelona. 2003.
- COLL, César, PALACIOS, Jesús y MARCHESI, Álvaro. *Desarrollo Psicológico y Educación, II Psicología de la Educación*. Alianza Madrid. 1995.
- FREUD, S. *Obras completas*.. Amorrortu. Buenos Aires .1986.
- KÄES, René. *El aparato psíquico grupal*. Granica. Barcelona. 1977.
- KAPLAN, Carina. *La inteligencia escolarizada*. Miño y Dávila. Buenos Aires. 1997.
- MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*.. Gedisa. Madrid .1987.
- MOSCOVICI, Serge y otros *Psicología Social II*.. Paidós. Barcelona. 1999.
- PICHON RIVIERE, E. *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Nueva Visión. Buenos Aires.1971.
- POSTIC, Marcela. *La relación educativa*. Narcea. Madrid. 1982.
- QUIROGA, Ana P. de. *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Cinco. Buenos Aires. 1994.
- RODRÍGUEZ GOMEZ y GIL FLORES. Procesos y fases de la investigación cualitativa. En: *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe. Archidona, España. 1996.
- SAMAJA, Juan . *Epistemología y Metodología*. Eudeba. Buenos Aires. 1994.
- SCHUSTER, Félix. *Método en las Ciencias Sociales*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. 1992.
- SIRVENT, María Teresa. *Los diferentes modos de operar en investigación social*. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. 1996.

- SIRVENT, María Teresa. *Conceptos básicos de la investigación cualitativa*. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. 1996.
- SIRVENT, María Teresa. *Guía de diseño*. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. 1996.
- SOUTO de Asch, Marta *Didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 1986.
- TAYLOR, S. y BOGDAN R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Buenos Aires 1984.

Prof. Graciela Formento de Nader
DNI N° 06.293.198
Mendoza 23- 3100-Paraná- E.R.
UCA –Sede Paraná
gracielanader@hotmail.com

Prof. Nora Rubano
DNI N° 04.583.278
San Martín 673- 1° F-Paraná- E.R.
UCA – Sede Paraná
nora_rubano@hotmail.com