



Espacios en Blanco. Revista de
Educación

ISSN: 1515-9485

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires
Argentina

Jodelet, Denise

Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 21, junio, 2011, pp. 133-154

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación

Contributions from the Social Representations Approach
to the Field of Education

*Denise Jodelet**

*Traducción: María Matilde Balduzzi***

Introducción

Una de las características del campo de la educación en el estado actual de su desarrollo reside en la diversidad de los dominios que abarca así como de los enfoques que le conciernen dentro de las ciencias humanas. Este campo, inicialmente circunscripto a la formación escolar, se ha extendido progresivamente, a través de la formación de adultos, a otros sectores de actividad, ya se trate del trabajo, de la vida familiar, de la vida cotidiana o de la salud. De tal modo que el gran especialista Mialaret puede afirmar que: “el concepto de educación se ha enriquecido considerablemente en el curso de las últimas décadas y que las ciencias de la educación actuales convocan a nuevos campos científicos para describir, analizar y, si es posible, explicar las situaciones contemporáneas de educación y de formación” (2011:8).

Frente a esta situación, los recursos aportados por la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961/1976, 1984; Jodelet, 1984, 1989) resultan particularmente importantes y pertinentes. Para demostrarlo, examinaré sucesivamente la historia del campo de la educación

* Directora de Estudios (Emérita). Institut Interdisciplinaire d'Anthropologie du contemporain. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Paris.
E-mail: denise.jodelet@wanadoo.fr.

** Magter. en Educación. Docente e investigadora del Departamento de Psicología y del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
E-mail: matzi09@yahoo.com.ar

y los diferentes niveles en los cuales puede ser señalada la intervención de las representaciones sociales. Me basaré en la situación francesa, que conozco mejor, esperando que los cuadros de análisis que serán así despejados puedan encontrar un eco en otro contexto nacional como el de Argentina.

En Francia fue Durkheim quien inauguró en la Sorbonne, en 1902, el primer curso sobre “La ciencia de la educación”. Desde entonces este dominio se ha diversificado, ha integrado diferentes perspectivas de estudio volviéndose un polo de atracción y un campo de aplicación para otras ciencias humanas, donde se han visto emerger subdisciplinas específicamente consagradas a los problemas de la educación. Así, para tratarlos, se ha visto florecer y entrar en competencia una sociología, una economía, una antropología y una psicología de la educación. Este movimiento es menos evidente en el caso de la psicología social, aun cuando una obra reciente haya sido consagrada a la psicología social de la educación (Lautier, 2001). Esta obra, además, dedica un amplio espacio a la contribución que la teoría de las representaciones sociales provee para abordar los diferentes niveles de análisis de este campo.

A propósito de las representaciones sociales

Antes de despejar las razones que justifican recurrir al abordaje de las representaciones sociales en el campo de la educación, recordaré rápidamente qué son las representaciones sociales. Corresponden a una forma específica de conocimiento, el *conocimiento ordinario*,¹ que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana. En los campos profesionales, expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio de trabajo.

Otra característica de esta forma de conocimiento es su dependencia con relación a la comunicación social. En efecto, ya sea ésta intersubjetiva o situada en el espacio público, por una parte va a contribuir a producir y mantener una visión común a un grupo social, ya se trate de una clase social, de un grupo cultural o simplemente de un grupo profesional. Esta visión es considerada como una evidencia y sirve para leer el mundo en el que se vive, actuar sobre él, decodificar a las personas que constituyen el entorno social, clasificarlas e interpretar su conducta. Por otra parte, como surge de los estudios centrados sobre la comunicación discursiva, pero también de las constataciones impuestas por el examen de campos sociales y profesionales definidos donde se forjan las experiencias vividas que varían según los tiempos y los contextos, la conflictividad social puede afectar el estado de las representaciones y dar lugar a interpretaciones evolutivas, incluso divergentes, en el seno de un mismo grupo social. Esta variabilidad es particularmente sensible en la historia del campo educativo, como lo veremos. Finalmente, este tipo de conocimiento puede ser comparado con otros tipos de saber, particularmente con el saber científico, del cual se diferencia. Esta característica tiene una gran importancia en términos de la transmisión educativa que se distingue de la vulgarización científica, en razón de la actividad de aprendizaje que reclama (Jacobi, 1993).

La perspectiva de las representaciones sociales ha encontrado un eco muy favorable en los dominios de investigación caracterizados por la complejidad de los fenómenos o sistemas a los que se refieren, su estrecha dependencia en relación al devenir de la sociedad global, la multiplicidad de niveles a partir de los cuales pueden ser abordados: cultural, político, institucional, organizacional, interindividual, individual. Tal es el caso particularmente de los campos de la salud y de la educación donde se pueden reconstruir los vínculos históricos y lógicos con los de las representaciones sociales. Por razones de espacio, me limitaré aquí al campo de la educación escolar y profesional. En efecto, el examen de nuevos campos como la educación terapéutica o parental reclamaría desarrollos específicos y demasiado extensos para ser integrados en este artículo.

Vínculos históricos y lógicos entre los campos de la educación y de las representaciones sociales

El vínculo histórico se remonta a Durkheim, quien elaboró el concepto de representación colectiva y constituyó una fuente de inspiración mayor para la teoría de las representaciones sociales que Serge Moscovici formuló, desde 1961, en su obra seminal *La Psychanalyse, son image et son public*.² Durkheim fue también innovador en el dominio de la educación, desarrollando reflexiones que mantienen hoy una gran actualidad. No solamente abrió, como lo hemos visto, el primer curso sobre educación, sino que también subrayó enfáticamente la amplitud de su alcance social y humano. Durkheim (1934) decía que si una ciencia de la educación puede existir, debería distinguirse de la pedagogía que responde a necesidades vitales que no pueden esperar. Reclama paciencia y prudencia. Según este autor, la ciencia de la educación es “algo intermediario entre el arte y la ciencia”. No es un arte, que “está hecho de hábitos, de prácticas, de habilidad organizada”, pues es un sistema de ideas relativas a la práctica, un conjunto de teorías. Pero no es tampoco una ciencia porque su objetivo es “guiar la conducta. Es una teoría práctica”. Esta afirmación subraya singularmente el parentesco entre el enfoque de la educación y el de las representaciones sociales que son también teorías prácticas.

Por otra parte, el vínculo histórico nos lleva al hecho de que, desde el origen, la teoría de las representaciones sociales se ha focalizado sobre la relación que mantienen las formas eruditas y científicas del conocimiento y el conocimiento ordinario tal como se despliega en la vida cotidiana bajo la forma del sentido común. La cuestión de la transmisión de los conocimientos, que interesa directamente al campo de la educación, ha sido desde el comienzo una preocupación central para Moscovici. El estudio de los efectos de la difusión social de la teoría psicoanalítica ha permitido delimitar la dialéctica existente entre las transformaciones del sentido común por el contacto con los conocimientos científicos y los de los saberes científicos tras su penetración en el espacio público y su apropiación por sujetos cuya identidad y modos

de pensamiento están marcados por la adhesión a valores y creencias de su grupo de pertenencia.

Estas transformaciones están en relación directa con los problemas que plantea la transmisión de conocimientos y las modalidades que adopta en el espacio de la formación escolar o profesional. No hay que olvidar que la publicación de *La psychanalyse, son image et son public* ha contribuido ampliamente al impulso de dos nuevos dominios de investigación. El primero ha sido consagrado a la vulgarización científica (Roqueplo, 1974), la difusión de conocimientos, la didáctica de las ciencias (Astolfi y Giordan, 1973). Estas disciplinas toman en cuenta el rol que juegan las representaciones socialmente compartidas en los procesos de comprensión y de asimilación del saber erudito, y el hecho de que las representaciones retenidas por los destinatarios de la enseñanza pueden facilitar estos procesos o por el contrario obstaculizarlos.

Es en este punto en donde se articula el vínculo lógico entre representaciones sociales y educación. En este último campo, no basta con abordar el saber y los efectos vinculados a su difusión y su asimilación en el marco de una visión lineal de la relación entre emisión-transmisión-recepción. El receptor ya no es más considerado como una tabla rasa en donde se inscriben informaciones nuevas, la transmisión no supone más una relación jerárquica entre el emisor que detenta el saber y un receptor pasivo. Por una parte, en situación de enseñanza, uno y otro deben desplegar actividades orientadas, del lado del docente, por referencia a un saber científico y su transposición, y del lado del alumno, por el aprendizaje de competencias nuevas. Por otra parte, uno y otro están inscriptos siempre en un espacio que los supera en el sentido de que entran en juego valores, normas, ideas, funciones y juegos de lenguaje, identidades que convocan una aproximación más compleja a las exigencias a las que responde la teoría de las representaciones sociales.

En lo que respecta al primer punto, relativo a las actividades desplegadas en situación de transmisión de saberes, parece que en el curso de la historia de la educación, esta transmisión ha dado lugar a diver-

sas representaciones. Según Passeron (1991) pueden desprenderse tres representaciones: la de la difusión de un conocimiento que se impone por sí mismo sin necesidad de un apoyo pedagógico, corresponde a una imagen “profética” del docente, imagen ideal hoy superada; la de una orientación hacia la elevación moral, social y cultural del educando, corresponde a una visión del docente como “maestro para pensar” que desarrolla el filósofo Alain; la que, centrada sobre el proceso pedagógico, asegura la información sobre el estado del saber científico en un determinado momento histórico y desarrolla una “postura mental” que permite la transposición de competencias especializadas en la vida cotidiana, corresponde a la imagen del docente como “pedagogo didacta”. Estas representaciones desembocan sobre los problemas que intenta resolver la didáctica y sobre los que plantean las referencias de los saberes escolares, y su legitimidad. En este sentido, Lautier (*op. cit.*) muestra cómo estas cuestiones han dado lugar a una consulta entre pares y actores del sistema educativo que ha conducido a una nueva representación de la transmisión donde la noción de competencia sustituye a la de saber. Trabajos recientes sobre la reorganización del sistema de formación escolar y profesional cuestionan esta noción de competencia, como lo veremos más adelante.

En efecto, en lo que concierne al segundo punto, relativo a la inscripción de los actores en un espacio social más amplio, la importancia del enfoque de las representaciones sociales para la reflexión sobre las prácticas de educación y formación, nos lleva al hecho que estas últimas van mucho más allá de la socialización, de los actos de enseñanza y aprendizaje, o de un dominio de técnicas pedagógicas. Según Durkheim (*op. cit.*), la educación es una acción voluntaria que implica una cierta concepción de lo que es su receptor, de lo que es la conducta humana y la formación del ciudadano. Está fundada sobre valores y concepciones que definen los esquemas dominantes en los diferentes momentos de la evolución del sistema educativo.

Las investigaciones en ciencias sociales han demostrado ampliamente que estos esquemas son tributarios del estado de la sociedad y de sus demandas políticas y económicas que varían en el tiempo y que

están en relación al medio social. Como lo decía Halbwachs en el pre-facio a la obra citada de Durkheim:

Los órganos de la enseñanza están, en cada época, en relación con otras instituciones del cuerpo social, con las costumbres y las creencias, con las grandes corrientes de ideas. Pero tienen también una vida propia, una evolución que es relativamente autónoma, en el curso de la cual conservan muchos trazos de su vieja estructura. Se defienden a veces contra las influencias que se ejercen sobre ellos desde afuera, apoyándose sobre su pasado.

A título de ilustración de esta interdependencia, basta con evocar los incidentes recientes que han marcado diferentes crisis en Francia, como el asunto del uso del velo por las alumnas de confesión musulmana, amenazando el principio de laicidad, fundamento de la Escuela Republicana, o la movilización masiva de los alumnos de la escuela secundaria y los estudiantes universitarios frente a una propuesta gubernamental relativa al *Contrat Nouvelle Embauche pour les jeunes*,³ contrato que corre el riesgo de cuestionar el funcionamiento escolar y universitario.

Los esquemas que organizan el sistema educativo vehiculizan ideologías que fijan sus grandes funciones: producción de una cultura determinada, reproducción y selección social, integración social y profesional. Parece que en respuesta a la evolución social y a la masificación de su público, las nuevas orientaciones se están ajustando a los objetivos tradicionales de la escuela. Estas orientaciones están destinadas a responder a exigencias económicas (preparar para el empleo, la producción y el rendimiento económico), educativas (proveer instrumentos intelectuales que permitan aprehender el universo de vida, orientarse y actuar) y democráticas (asegurar la igualdad de todos en el respeto de las diferencias, luchar contra el fracaso escolar y la exclusión social). Este conjunto de orientaciones afecta directamente el funcionamiento del sistema educativo y las opciones que sus actores eligen en función de la experiencia que viven en su seno, dando lugar a representaciones concernientes a sus estatus, sus derechos y deberes, y a la naturaleza del trabajo pedagógico.

Acerca de la articulación entre educación y representaciones sociales

Resulta que el estudio de los procesos simbólicos que operan en esta dinámica es susceptible de ser esclarecido por el enfoque de las representaciones sociales. Sin embargo, es preciso cuidarse de subsumir el campo de la educación en el de las representaciones sociales y viceversa. El primero no se reduce a un campo de recolección de datos o a un simple espacio de aplicación de un modelo teórico como el de las representaciones sociales. Debe ser pensado como una totalidad en el seno de la cual los recursos ofrecidos por este modelo deben utilizarse de manera adaptada a las problemáticas características de los diferentes niveles de su estructuración, como lo mostraré más adelante.

En cuanto a la teoría de las representaciones sociales, ha sido concebida en el interior de una disciplina, la psicología social, que tiene objetos teóricos, conceptos y procedimientos propios. En primer lugar, ha jugado un rol de proposición original en vistas a reinsertar la psicología social en el espacio social, gracias a una mirada específica, la mirada psicosociológica, articulando siempre en relación al mundo un sujeto y un alter (Moscovici, 1984). En segundo lugar, ofrece también herramientas conceptuales y metodológicas fecundas para el estudio de problemas sociales concretos. Sin embargo, no puede ser reabsorbida en las transferencias que se hacen en campos vecinos. El ajuste entre las problemáticas y perspectivas de estos dos dominios científicos es una tarea apenas iniciada en la que voy a intentar despejar las líneas directrices.

En efecto, el campo de la educación ofrece un espacio privilegiado para el estudio de las relaciones dialécticas existentes entre los diferentes elementos de sistemas complejos. Efectivamente, se puede observar el juego de las representaciones sociales en los diferentes niveles del sistema escolar: el nivel político donde son definidos los fines y las modalidades de organización de la formación, el nivel de la jerarquía institucional cuyos agentes están encargados de la puesta en práctica de estas políticas, y el nivel de los usuarios del sistema escolar, alumnos

y padres. Estas representaciones son localizables, en contextos institucionales y prácticas concretas, a través del discurso de los diferentes actores. Deben ser abordadas de una manera histórica que tome en cuenta la evolución de las políticas educativas, de las poblaciones hacia las cuales la educación se dirige en razón de la masificación y la democratización de la escuela, de las posiciones y de las identidades que resultan de este modo entre los participantes de la relación pedagógica.

De hecho, el campo de la educación aparece como uno de los más fecundos para la aplicación de un enfoque en términos de representaciones sociales y sus diversas metodologías. La introducción del estudio de las representaciones sociales en las investigaciones francesas y europeas sobre la educación se remonta a la década de 1970. Los primeros trabajos han tratado sobre el rol de los conjuntos organizados de significaciones en el seno del sistema y del proceso educativo (Gilly, 1980). Estas significaciones han sido incorporadas en los discursos de los diferentes agentes del sistema en relación con las posiciones sociales que ellos ocupan. Aparecen también en el discurso político definiendo las finalidades del sistema y las orientaciones de su organización, o en el discurso de los administradores que se ocupan de ello, en los diferentes niveles de la jerarquía, y finalmente en el discurso de los usuarios, los alumnos y las familias.

Se han estudiado mucho también, las representaciones que afectan las concepciones y las evaluaciones de la relación pedagógica y de las adquisiciones que permite. Antes de la década de 1980, cuando el funcionamiento escolar francés estaba todavía regido por modelos estables, se han observado así las relaciones que existían entre los roles prescriptos para el maestro y el alumno, las identidades profesionales y la manera en que los alumnos son juzgados, la imagen que se tenía de ellas. Más tarde, las disfunciones observadas en el sistema educativo a partir de la introducción de nuevas finalidades y de la masificación del público escolar, modificaron la manera de aprehender los roles y oficios de docentes y de alumnos. Actualmente, con la extensión de los estudios en diversos países, especialmente en América Latina, la atención tuvo tendencia a focalizarse sobre las posiciones adoptadas por los

docentes frente a su función, sobre la imagen de su oficio, de su ejercicio y de su aprendizaje, sobre los procesos de transformación de las prácticas (Pardal y otros, 2007; Chaïb y otros, 2011).

A continuación de este capítulo, voy a tratar de poner en evidencia, a partir de ejemplos franceses, cómo las representaciones localizadas en los diferentes niveles del sistema escolar, contribuyen a modelar las prácticas. Utilizaré ejemplos que ilustran el efecto de la evolución histórica de la escuela y del medio en el cual ella está inserta. Examinaré seguidamente cómo la identidad de los actores de la formación inclinan la imagen de los beneficiarios de la enseñanza.

La evolución de las representaciones de las funciones de la educación y de la escuela

La situación francesa está caracterizada por una evolución del sistema de enseñanza cuya historia comenzó con la revolución introducida por Jules Ferry a fines del siglo XIX. Jules Ferry, quien fuera el creador de la escuela laica, abierta a todos, tenía una concepción de la escuela que la oponía a la familia. Pensaba que la familia transmitía creencias tradicionales, a veces mágicas, y en todo caso inadecuadas a la vida social, en razón de su enraizamiento en la religión y en el hecho de que la familia impedía, manteniendo el control sobre los niños, su desarrollo. La visión que Jules Ferry tenía sobre la escuela era la de un espacio socializador que permitía desarrollar las aptitudes sociales de los niños, un espacio liberador gracias a las luces que permitía la transmisión de los conocimientos.

Con los cambios sociales y de sus públicos, la escuela vio disminuir su función de socialización secundaria, al mismo tiempo que se imponía en su funcionamiento una dimensión nueva, inspirada por la ideología neo-liberal. De lugar sagrado donde la transmisión de valores y de conocimientos no era cuestionada, devino un mercado de venta de bienes intelectuales que las familias tenían el derecho de discutir, cuestionar, evaluar, en función de los proyectos de inserción social que tenían para sus hijos. En tanto usuarios de un servicio, introdujeron,

gracias al control ejercido sobre la enseñanza, modelos y valores que podían no ser concordantes con los objetivos fundamentales del sistema educativo. Podemos ver así cómo las representaciones sociales, presentes bajo una forma ideológica, moral y política, ejercen influencia sobre los procedimientos de enseñanza cuya función primera está vinculada a la producción de una cultura determinada.

Como resultado de las transformaciones de las políticas escolares, estrechamente vinculadas a las del modo de reclutamiento de los alumnos y las demandas sociales, la imagen del oficio de estudiante se ha modificado, como lo muestran las figuras despejadas por las ciencias sociales a propósito del sistema francés (Sirota, 1993). En un primer tiempo, cuando el alumno permanecía sumiso a la estructura familiar, estaba representado según tres figuras en relación con la toma de conciencia de la desigualdad de oportunidades y la movilidad social: 1) El “heredero” portador de un habitus más o menos próximo de los modelos culturales familiares y de los modelos de roles propuestos por la institución escolar; 2) El “estratega” que busca optimizar lo que recibe de la escuela y elige sus opciones en el seno de una escuela definida como mercado de bienes escolares; y 3) El “consumidor” que aplica las exigencias de las familias que reivindican su derecho de control sobre las ofertas escolares.

En un segundo tiempo, la atención a las carreras de los alumnos, en situaciones de enseñanza en el seno de las cuales se producen las diferencias, va a conducir a considerar la interpretación que los protagonistas, maestros y alumnos, dan a su situación de interacción. El trabajo del alumno es concebido como un “aprendizaje de reglas de juego”: no solamente debe asimilar saberes y competencias complejas sino también jugar el juego entre conformismo y competencia. Esto da lugar a una cuarta figura: el “indígena de la institución escolar”, que ocupa su rol sin demandar demasiada atención ni perturbar el orden.

Finalmente, con el cambio de la política escolar a partir de la década de 1980, las reglas de selección se modifican en virtud del objetivo otorgado al sistema escolar de favorecer la igualdad de oportunidades. La masificación va a acarrear la aparición de las “hordas bárbaras”

que escapan al sistema, poniendo en cuestión la legitimidad de los saberes transmitidos y definiendo una nueva función para la escuela: ser una instancia constitutiva del lazo social. Para comprender la lógica de acción de estos nuevos alumnos, la atención se dirige hacia el sentido que ellos le otorgan a la escolaridad, al hecho de poseer un saber, y hacia “la otra escuela” que ellos construyen dentro y fuera de la clase en tanto que actores sociales. La modificación del público escolar va a tener un efecto sobre las representaciones del alumno y del oficio del docente. Por una parte, las actitudes y las expectativas concernientes a los alumnos no corresponden más a los atributos ligados al estatus y al rol social asignado al maestro como lo había analizado Gilly (*op. cit.*), mostrando cómo la función pedagógica y disciplinaria del maestro conducía a éste último a construir una imagen del alumno marcada por su motivación para el estudio y su capacidad de obediencia. La identidad profesional del docente no se define más por un estatus sino por la experiencia; el oficio del docente es vivido como una puesta a prueba de la personalidad y un distanciamiento individual de los roles prescriptos.

Este cambio va a estar acompañado por la toma de conciencia de las demandas sociales en las políticas escolares relativas a la formación profesional. El impacto de las representaciones sociales se ha visto reforzado, en efecto, a partir del momento en el que las instancias dirigentes se han interesado en una mejor adecuación entre las demandas económicas y las ofertas de la formación escolar, en un contexto donde el desarrollo económico y social comenzaba a estar marcado por el desempleo y la marginalización de los jóvenes. Me apoyo, para mostrarlo, en un informe que ha hecho mucho ruido y cuyos análisis no parecen haber sido superados (Tanguy, 1991).

Sobre las identidades escolares y profesionales

Los balances efectuados en el curso de la década de 1990 constituyen un material que permite despejar el lugar que ocupan las representaciones sociales en la imbricación entre las demandas sociales y

los objetivos de la enseñanza, entre los cursos propuestos y los estatus e imágenes de los alumnos. Podemos observar a este respecto, cómo las medidas de organización de la enseñanza conducen a la constitución de representaciones compartidas sobre las funciones de la escuela, la significación de las diversas formaciones y diplomas, sus finalidades implícitas y explícitas, el estatus de los formados y su identidad social.

Se le ha reprochado durante mucho tiempo a la institución escolar su ruptura con el entorno, su separación con el mundo económico y la especialización e inadaptación de sus formaciones. La escuela fue llevada así, a definirse con relación al universo del trabajo y en la perspectiva de la demanda social. Partiendo de la obligación legislativa para el sistema educativo de brindar a todos los jóvenes las competencias para insertarse profesional y socialmente, se desprenden tres imperativos que se distinguen muy poco de los objetivos que tradicionalmente tenía la escuela: 1) Un imperativo económico: integrar las preocupaciones del empleo y de la producción y apuntar, por una elevación de los niveles de formación, a una economía competitiva. 2) Un imperativo educativo: dotar a los jóvenes de los conocimientos fundamentales y de las herramientas intelectuales necesarias al individuo para aprehender el universo en el cual se sitúa, orientarse y actuar sobre él, y como consecuencia necesaria dotar a los alumnos de conocimientos necesarios para orientar sus elecciones profesionales. 3) Un imperativo democrático: realizar la igualdad de los alumnos respetando sus diferencias, luchar contra el fracaso escolar y la exclusión social. Estos imperativos aparecen como representaciones de las funciones de la escuela sobre las cuales debería obtenerse un consenso, pero está sin duda lejos de realizarse en el medio docente cuyo sistema de valores es más amplio y menos pragmático. Pero limitémonos aquí al plan de las representaciones vinculadas a la implementación de estos imperativos.

En el sistema francés, resultó evidente en la década de 1980, que la creación de especializaciones formativas orientadas hacia la integración de jóvenes al mundo del trabajo, representaba un encierro precoz e irreversible que los dirigía hacia recorridos sociales

y profesionales rígidos e inequitativos. Se le opuso la representación de una escolaridad uniforme como garante de la igualdad y cuya implementación reinstauró en el final del segundo ciclo (*le collège*) las orientaciones profesionales. La reivindicación de igualdad condujo seguidamente a fijar como objetivo de la instrucción que el 80% de los jóvenes alcancen el nivel del bachillerato. Esta política encontró un eco favorable entre los jóvenes y sus padres que veían en la escuela y los diplomas un medio para protegerse de la desocupación y de acceder a un empleo.

Esta política conoció un alto nivel de realización, pero significó una nueva forma de exclusión en la medida en que, paralelamente a una mayoría que obtuvo el bachillerato, una minoría, salida del sistema sin calificación ni diploma, se encontró desclasada. Esta minoría ha sido objeto de una representación que “naturaliza” el fracaso escolar en la medida en que los que no participan en el “movimiento de ascenso” son considerados “como los que no disponen del nivel necesario para acceder a un empleo”, corriendo así el riesgo de ser marginalizados social y económicamente, de convertirse en “una generación sacrificada que no se sabe como emplearla”. Así, por esta naturalización del fracaso escolar, los imperativos democrático y educativo condujeron a una nueva forma de exclusión, reforzando los efectos del desarrollo económico y social que genera desempleo y marginación. Se pudo decir así, que el funcionamiento del sistema escolar condujo a la fundación de una sociedad dual. El éxito de una parte de los jóvenes empuja a la otra parte fuera del desarrollo cultural (en la escuela), económico (por el empleo), político (en tanto ciudadano) y los encierra en condiciones precarias mientras que la vocación de la escuela es la de evitar la exclusión que nace y se desarrolla en la esfera económica. ¿Cómo dar cuenta de esta dinámica?

Es preciso, para esto, mirar del lado de las representaciones que orientan el funcionamiento del sistema escolar en materia de organización de los conocimientos y los saberes útiles a la producción. El modelo al que obedece el sistema puede ser considerado como una representación jerarquizada de saberes según un orden unidimensio-

nal que ubica en la cima el saber científico, que hace del saber técnico la aplicación de este último y que tiene él mismo como aplicación el saber profesional. Esta representación tiene muchas implicancias a nivel de la imagen de las formaciones, de la construcción de cursos y de la representación de los formados. Por una parte, el orden unidimensional de los saberes no permite aprehender correctamente los diversos tipos de saberes. Así, el saber profesional, que se reduce a la aplicación de una aplicación del saber científico, no tiene ni existencia propia ni reconocimiento en el sistema escolar. Por otra parte, las jerarquías se establecen en el interior mismo de las formaciones profesionales. Las representaciones de la organización del trabajo inducen una valorización del técnico en relación al obrero. Se toma por modelo la organización del trabajo en las grandes empresas y las representaciones anticipatorias del futuro hacen del técnico el personaje central de la industria. Esta representación relega a un lugar subalterno al obrero calificado cuya formación corresponde al aprendizaje de un oficio según un modelo artesanal que desconoce la diversidad de la trama industrial.

Por otra parte, la conjunción de estas dos representaciones con la implementación de una elevación de los niveles escolares accesibles se ha traducido en la jerarquización de los diplomas y de las formaciones profesionales (*Certificat, Brevet y Baccalauréat professionnels*⁴). La instauración de un Bachillerato Profesional cuya finalidad es el ingreso en la vida activa abre también un derecho de entrada a la universidad que se desvía de sus objetivos, creando expectativas nuevas con un riesgo de frustración. El Brevet Elemental profesional aparece como una preparación a ese Bachillerato. En la medida que permite el ingreso a carreras técnicas, es objeto de una visión positiva como formación amplia, adaptable cuyo dinamismo autoriza las evoluciones de las carreras. Por el contrario, hay una representación negativa del Certificado de Aptitud Profesional como formación de tránsito, estrecha, especializada, orientada hacia la inserción.

Esta jerarquización va a conducir a una naturalización de las cualidades de los formados proyectando sobre ellos las propiedades

asignadas a las formaciones. El alumno de CAP⁵ no tendría otra capacidad que la de ejercer un oficio determinado mientras que el titular del BEP⁶ tendría la capacidad de evolucionar en el curso de su vida profesional al interior de un sector de actividad. Resulta de esto que el CAP es reducido a no ser más que un certificado de escolaridad para alumnos en dificultades y se espera que en su formación profesional alcance la función de remediar el fracaso escolar. Este análisis invita a una gran prudencia en la definición de las nuevas funciones que el desarrollo de la producción es susceptible de conferir a la Escuela. Permite ver que las elaboraciones internas al sistema escolar pueden modificar la interpretación de las demandas sociales que, en respuesta, pueden tener sobre el funcionamiento escolar efectos deletéreos.

Una situación tal va a tener efectos sobre las identidades sociales de los alumnos, implican un cuestionamiento de la imagen que los propios docentes tienen del trabajo. Cito aquí para terminar, los señalamientos de Tanguy (*op. cit.*):

La formación de las competencias no es un acto puramente técnico (que depende de la puesta en relación de las características de los empleos con las categorías del saber; del saber hacer...) sino un acto social. Los procesos de aprendizaje sostienen los procesos de constitución y de adquisición de identidades sociales y estos actúan a su turno sobre los primeros. La constitución de identidades sociales presupone representaciones positivas de oficios preparados y de posibilidades de identificación a los formadores... (además) la evolución en curso del cuerpo docente de los liceos profesionales se traduce en una mayor calificación técnica de éstos, y correlativamente, en una distancia mucho mayor con las realidades del mundo obrero y por un debilitamiento de las posibilidades de identificación de una parte de los jóvenes, particularmente los más desprotegidos, especialmente en las tecnicaturas superiores. Importa, entonces, vigilar las representaciones de las que el trabajo industrial, y más específicamente, el trabajo obrero, es el objeto entre los docentes". Así los jóvenes podrían "constituir identidades donde el trabajo es considerado de una manera positiva en su dimensión social (pág. 132).

Estos señalamientos ilustran bien la imbricación de las representaciones que portan los alumnos y los docentes, y el rol fundamental

que juegan en la relación entre formado y formador. Llamam también la atención sobre la manera en que las identidades sociales contribuyen a la formación de las representaciones sociales. Lo que conduce a analizar las situaciones de educación como “situaciones de semiosis social” (Schaff, 1960) en las que el contexto institucional y social en el cual se elaboran las representaciones interviene en la constitución de un “sistema representacional” (Codol, 1969) en el seno del cual la representación de la situación, de la tarea y de los actores están vinculadas y definen las conductas.

A título ilustrativo, tomaré el caso de las representaciones del fracaso escolar. Según Baudelot y Establet (1975) que se fundamentan en diversos estudios, el término fracaso estaba ausente del vocabulario escolar en el modelo de escuela de la Tercera República en el que existía un sistema dual. Por una parte, la escuela del pueblo con la primaria y la primaria superior; por otra parte, la escuela de las elites con la secundaria. La noción de fracaso escolar aparecería después de la segunda guerra mundial con la localización de alumnos que no tenían éxito en el secundario. No se volverá de uso corriente hasta la década de 1960, época en que la escolaridad se vuelve obligatoria hasta los dieciséis años, llevando al secundario alumnos que tenían un origen social diversificado. La política educativa, orientada por una valoración de los estudios superiores y las altas calificaciones, va a ampliar su público en nombre de una democratización de la enseñanza.

Resulta de esto un fenómeno de selección por el fracaso (Prost, 1993) que va a dar lugar a las interpretaciones ampliamente orientadas por los análisis de las ciencias de la educación, en particular aquellas concernientes a la reproducción de las desigualdades sociales y la desventaja socio-cultural de las familias y los niños. Estas interpretaciones han sido ampliamente adoptadas en el mundo docente y asimismo por el público. Y más que reflexionar sobre los procesos que autorizan un aprendizaje adaptado a las actividades y potencialidades de los alumnos, el medio académico ha elegido interpretar el fracaso en términos de responsabilidad parental. Lo que, según Dubet (1997), era el caso de más del 90% de los docentes en la década de 1990. Fue introducido

de este modo, un “principio de causalidad de la falta”: falta de recursos intelectuales y culturales para el aprendizaje escolar, que funciona como una ideología “tendiente a preservar, validar, y legitimar al cuerpo docente” por el desplazamiento de la responsabilidad sobre la sociedad.

La connivencia, muy frecuentemente inconsciente, entre estas diferentes representaciones, tendrá efectos negativos sobre la formación ofrecida e incitará a trasladar sobre los padres la responsabilidad de la falta de adaptación de ciertos niños al régimen escolar; falta de adaptación que se traduce tanto en un desinvertimiento de las actividades como en actos de violencia y rebeldía. De esto resulta hoy, un cuestionamiento generalizado de las carencias educativas por parte de los padres que ha conducido recientemente a medidas políticas de penalización en el caso de la inasistencia escolar de los niños (ley concerniente a la quita de subsidios familiares en caso de ausentismo, por ejemplo). Pero se olvida que estos procesos de atribución causal corresponden a una defensa identitaria e implementan un uso social de las representaciones científicas, que ilustra una vez más el carácter heurístico de la teoría de las representaciones sociales y de su dialéctica entre saber erudito y saber profano.

Un movimiento dialéctico del cual da cuenta, por ejemplo, el análisis que un sociólogo como Giddens (2005) hace de la reflexividad social. Para Giddens, la interiorización en el público de las interpretaciones que las ciencias sociales suministran de los fenómenos sociales tendrá una incidencia sobre la manera en la cual los individuos y los grupos van a aprehender su propia situación. Se puede encontrar un ejemplo de este proceso, en el caso de las representaciones de la inteligencia estudiadas por Carugatti y Mugny (1985). Estos autores han mostrado que padres y docentes recurren, para explicar el fracaso escolar, a dos sistemas de interpretación. Por una parte, una interpretación basada sobre una visión tradicional que relaciona el fracaso con la insuficiencia de las capacidades intelectuales de los alumnos, y que se denomina “la teoría del don”. Por otra parte, una interpretación inspirada por los aportes de la sociología de la educación que, como lo

hemos visto, imputan el fracaso a una falta, una desventaja cultural o a las disfuncionalidades del sistema escolar. En el discurso corriente, las explicaciones por razones sociales son las dominantes. Pero el compromiso de la responsabilidad de los padres o de los docentes hace pasar de un tipo de explicación a otra. Cuando se trata de dar cuenta del fracaso o del éxito de uno de sus niños o de sus alumnos, padres o docentes abandonan las referencias sociológicas para recurrir a la teoría del don que desliga su responsabilidad desplazando la causa del fracaso sobre los niños.

Este ejemplo nos permite captar como un proceso de defensa identitaria puede interferir en la relación educativa en detrimento de los niños. Muestra también que el análisis de las representaciones sociales debe ser relacionado con la dinámica psicológica que conduce a aceptar o rechazar los sistemas de interpretación que circulan en el espacio social. El campo de la educación ofrece un espacio privilegiado para el estudio de estas relaciones dialécticas que unen saber, identidad y poder.

Conclusión

El recorrido histórico y documental que acabo de hacer, aunque incompleto y centrado sobre ejemplos tomados de la situación francesa, puede ofrecer, eso espero, a los lectores que están frente a realidades educativas diferentes, perspectivas de análisis fecundas. Permite, en todo caso, valorar la especificidad de recursos que aporta el tomar en cuenta las representaciones para abordar el tratamiento de los problemas en el campo educativo o en otros campos que no han podido ser abordados aquí.

Cuando se las estudia, las representaciones sociales son siempre examinadas en situaciones locales poniendo en juego las experiencias, los conocimientos y las conductas de los actores que son concretamente inscriptos y subjetivamente implicados en lugares y roles específicos como en un espacio institucional, social y cultural más amplio. Nos dan acceso a todas las facetas de una realidad que es objeto de una apro-

piación de alguna manera instantánea, en un momento determinado. Y por su contextualización ellas llevan el sello de la historicidad. En esto su enfoque constituye un instrumento y una mediación en adecuación perfecta con la del campo de la educación en el cual la materia y la vida refieren a prácticas sociales que, en constante evolución en sus objetivos, sus fundamentos, sus valores, son asumidas por sujetos que siempre tendrán la última palabra.

*Recibido el 2 de mayo de 2011
Aceptado el 17 de mayo de 2011*

Resumen

Este artículo examina las relaciones entre el campo de estudio de la educación y el de las representaciones sociales con el propósito de mostrar la pertinencia de los recursos que ofrece el estudio de estas últimas para el análisis de los procesos que se ponen en juego en los diferentes niveles del sistema educativo. Luego de poner en evidencia los lazos históricos y lógicos existentes entre los dos campos, se insiste sobre la necesidad de preservar su especificidad.

La autora despeja las líneas directrices según las cuales los dos campos de estudio se reencuentran, basándose en el ejemplo de la situación francesa que ella conoce y cuyos cuadros de análisis pueden ser extrapolados a contextos nacionales y culturales diferentes. Se trata de delinear los esquemas que organizan el sistema educativo y expresan ideologías que definen funciones para responder a las demandas económi-

cas, educativas, democráticas, de la sociedad y de su cambio histórico.

Las representaciones sociales dan testimonio de una evolución de las funciones conferidas a la educación y a la escuela, y afectan las concepciones de los roles y oficios de los docentes y de los alumnos. El rol decisivo que desempeñan en la relación entre los distintos actores del sistema educativo es ilustrado con diversos ejemplos. Este examen histórico y documental muestra cómo el enfoque de las representaciones sociales es un instrumento y una mediación en perfecta adecuación con la problemática plural del campo de la educación.

Palabras clave: Representaciones sociales; Funciones del sistema educativo; Roles y relación docente/alumno; Ideología; Demandas sociales en materia educativa.

Abstract

The article examines the relations between the field of study of education and the field of study of social representations. Its aim is to show the relevance of the resources offered by the latter to analyse the processes regulating the different levels of the educational system. After having given evidence of the historical and logical links that exist between the two fields, it underlines the importance to preserve their specificities.

The author isolates the guidelines that allow the encounter between the two fields, taking into account the French situation that she knows and whose analytic devises can be extrapolated to other national and cultural contexts. The purpose is to delineate the schemas that organize the educational system and express ideologies that define its functions in order to fulfil the financial, educational and

democratic demands of society and their historical change.

Social representations give evidence of an evolution in the functions given to education and school, and have some influence on the conceptions related to teachers and students agency. The important role they play in the relation between the actors of educational system is illustrated by different examples. This historical and documentary examination shows how the social representations approach is an instrument and a mediation corresponding perfectly to the multiple problems tackled in the field of study of education.

Key words: Social representations; Educational system functions; Teacher/student roles and relations; Ideology; Educational social demands.

Notas del Traductor

¹ “*Connaissance ordinaire*” en el original en francés.

² “El psicoanálisis, su imagen y su público”.

³ Se trata de una pasantía rentada.

⁴ Certificat, Brevet y Baccalauréat professionnels son diplomas otorgados en el Sistema Educativo francés.

⁵ La sigla en francés CAP corresponde a Certificat d’Aptitude Professionnelle.

⁶ La sigla en francés BEP corresponde a Brevet d’Étude Professionnelle.

Bibliografía

ASTOLFI, J.P. et GIORDAN, A. (1973) **Quelle éducation scientifique pour quelle société**, PUF, Paris.

- BAUDELLOT, Ch. et ESTABLET, R. (1975) **L'Ecole primaire divisée**, Maspero, Paris.
- CHÂÏB, M.; DANEMARK, B. et SELANDER, S. (eds) (2011) **Education, proessionalization and sociale representations**, Routledge, Londres.
- CODOL, J.P. (1969) "Représentation de soi, d'autrui, de la tache dans une situation sociale ", en **Psychologie Française**, 14. Pp. 217-228.
- DUBET, F. (1997) **Ecole, familles : le malentendu**, Textuel, Paris.
- DURKHEIM, E. (1934) **L'éducation morale**, PUF, Paris.
- GIDDENS, A. (2005) **La constitution de la société**, PUF, «Quadrige».
- GILLY, M. (1980) **Maîtres-élèves. Roles institutionnels et représentations**, PUF, Paris.
- JACOBI, D. (1993) "Discours de vulgarisation". In L. Sfez (ed) **Dictionnaire critique de la communication**, Tome 2. PUF, Paris.
- JODELET, D. (1984) "Les représentations sociales : phénomènes, concept et théorie", en S. Moscovici (ed) **La psychologie sociale**, Pp. 357-378, PUF, Paris.
- _____ (1989) "Représentations sociales : un domaine en expansion", en D. Jodelet, (ed) **Les représentations sociales**. Pp. 47-78, PUF, Paris.
- LAUTIER, N. (2001) **Psychosociologie de l'éducation. Regard sur la situation d'enseignement**. Armand Colin, Paris.
- MIALARET, G. (2011) **Les sciences de l'éducation**, PUF coll. Que sais-je, Paris.
- MOSCOVICI, S. (1961) **La Psychanalyse, son image et son public**, PUF, Paris. 2^{ème} édition 1976. PUF, Paris. Traduction anglaise, 2008. Polity Press, Cambridge.
- _____ (ed) (1984) **La psychologie sociale**, PUF, Paris.
- MUGNY, G. et CARUGATI, F. (1985) **L'intelligence au pluriel**, Delval, Cousset.
- PARDAL, F. ; MARTINS, A. ; de SOUZA, C. ; Del DUJO, A. et PLACCO, V. (eds) (2007) **Educação e trabalho. Representações, competencias et trajetórias**, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- PASSERON, J.C. (1991) **Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel**, Nathan, Paris.
- PROST, A. (1993) **Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos Jours**, Seuil, Paris.
- ROQUEPLO, P. (1974) "Le partage du savoir. Science, culture, vulgarisation". Seuil, Paris, en Schaff, A. (1960) **Introduction à la sémantique**, Anthropos, Paris.
- SCHAFF, A. (1960) **Introduction à la sémantique**, Anthropos, Paris.
- SIROTA, R. (1993) "Le métier d'élève", en **Revue française de Pédagogie**, 104, pp.85-108.
- TANGUY, L. (1991) "Quelle formation pour les ouvriers et les employés de France?", en **La documentation Française**. Paris.