



Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa¹

Fecha de recepción:
30/03/2012

Fecha de aceptación:
03/04/2012

Palabras clave:

representaciones
sociales,
investigación
educativa,
teorías implícitas,
habitus

Keywords:

*social
representations,
educational research,
implicit theories,
habitus*

The uses of social representations on educational research

Castorina, José Antonio
Barreiro, Alicia

Universidad de Buenos Aires-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

ctono@fibertel.com.ar

Resumen

Este artículo se propone discutir los usos del concepto de representación social en el campo educativo por parte de investigadores noveles. En primer lugar, se consideran las dificultades que provienen de la delimitación conceptual de la categoría respecto de las de teorías implícitas y *habitus*. En segundo lugar, se ponen en cuestión algunos inconvenientes metodológicos: la construcción del objeto de la investigación, el recorte de las unidades de análisis, la selección de los instrumentos de recolección de datos y el análisis de estos últimos. Finalmente, se discuten los criterios para la intervención educativa tendientes a modificar las representaciones sociales. Se concluye en la necesidad de la vigilancia epistemológica de los presupuestos asumidos por los investigadores.

The principal aim of this paper is to discuss the use of social representation concept made by novel researchers. In first place, it will consider the difficulties that came from the conceptual delimitation of the category, with relation to others like implicit theories and *habitus*. In second place, it questions some methodological problems: inquiry object's construction, the unity of analysis delimitation, the selection of data collection instruments. Finally, it discusses the criterions by educational interventions, which tend to modify social representations. It's concludes that is necessary an epistemological vigilance by researchers about their assumptions.

Introducción

En los últimos diez años las investigaciones sobre representaciones sociales [en adelante RS] han hecho eclosión en distintas áreas de la investigación en la Argentina, particularmente en estudios que intentan comprender fenómenos educativos.

Ante la difusión y el prestigio que ha alcanzado la teoría de las RS [en adelante TRS] en el mundo académico, se ha reintroducido la perspectiva psicosocial para el análisis de los fenómenos educativos en sus distintas dimensiones. Principalmente, la emergencia del enfoque psicosocial viene a cubrir un espacio intelectual en la aplicación de las ciencias sociales a la educación. Desde una visión individualista de la educación, producto de la aplicación de los hallazgos de la psicología cognitiva en las décadas del sesenta y la ulterior crítica a ese enfoque, se produjo, en las décadas de los ochenta y noventa, un significativo incremento de los estudios sociales de la educación.

Las perspectivas dicotómicas del individualismo y del sociologismo dejaron entrever la carencia de herramientas conceptuales para pensar los fenómenos que se encuentran en el entrecruzamiento de lo individual y lo social (Prado de Sousa y Pintor Santiso Villas Bôas, 2011).

Ha sido característico del mundo educativo que las teorías psicológicas y sociales sufran un proceso de transposición por parte de pedagogos y docentes que, en algunos casos, equivale a una imaginarización ideológica que distorsiona su significado (Bernstein, 2000). Cabe aclarar que los docentes no son formados y capacitados en la teoría de las RS institucionalmente por el sistema educativo argentino, como sí sucede, por ejemplo, con las teorías de Piaget y Vigotsky. La TRS aparece en los trabajos de docentes e investigadores noveles como un corpus relativamente constituido, ya escrito, que no plantea demasiados interrogantes y “está a la mano” para ser utilizado en el esclarecimiento de los problemas del sistema educativo. Generalmente, en los trabajos de investigación no se considera explícitamente el carácter problemático asumido por los propios psicólogos sociales, poniendo de manifiesto una versión concluyente y acrítica. Tanto docentes como investigadores tienen la expectativa de que la TRS va a resolver los problemas del campo al que pertenece el investigador, sea la orienta-

ción vocacional, el aprendizaje de una disciplina, la posición de ciertos actores sociales en una institución, incluso la necesidad de reformar las prácticas educativas.

A lo dicho se añade el hecho de que no disponemos en el país de una masa crítica de investigadores y de instituciones académicas que ofrezcan equipos de investigación consolidados que pudieran permitir procesos de formación en el campo². Además, hasta el momento contamos con muy pocas publicaciones en castellano de las figuras referentes de la teoría, por ejemplo la obra fundamental sobre la RS de la locura de Jodelet (2005) todavía no se ha traducido. Asimismo, también son muy escasos los trabajos de Moscovici, lo cual convierte en una referencia omnipresente su compilación de 1986 que solo cuenta con dos capítulos dedicados específicamente a esta temática. Lo mismo se expresa en el modo en que los investigadores elaboran las referencias bibliográficas, que son por lo general escasas con respecto al estado del arte en la TRS.

En este sentido, aún no se ha analizado la recepción por los profesionales de la TRS que en su formación provienen de otros campos disciplinarios. Por lo general, las dificultades que vamos a discutir emergen en aquellos grupos que tienen una identidad diferente a la correspondiente a los psicólogos sociales, en tanto provienen de otro campo disciplinario. En particular, la categoría de RS es utilizada aisladamente de la teoría que la define, sin considerar sus compromisos epistemológicos, metodológicos, ni sus relaciones con otras categorías de las ciencias sociales, adquiriendo de esta manera las significaciones propias del campo disciplinar del que son importadas. Con frecuencia, los investigadores del mundo psicoeducativo tienden a interpretar las RS como representaciones individuales descontextualizadas o teorías implícitas. Asimismo, los investigadores vinculados a la educación e interesados en pedagogías críticas o en las transformaciones sociales involucradas en las prácticas educativas tienden a identificarlas con la ideología o con el concepto de *habitus*, incluso con la cultura.

Queremos señalar que nuestro propósito no es la defensa “corporativa” de los psicólogos sociales, según la cual solo podrían investigar RS aquellos que se han formado inicialmente dentro de esa tradición de investigación. Por el contrario, intentaremos poner de manifiesto los

problemas que se presentan en la conformación de un campo de investigación que todavía no está claramente consolidado en la Argentina cuando las personas de otros campos intentan dar los primeros pasos en una temática para la que se requiere formación específica.

A lo largo de este trabajo no citaremos estudios efectuados, porque nuestra intención no es confrontar o criticar a los investigadores, que han hecho meritorios esfuerzos en condiciones no siempre adecuadas, sino instalar una reflexión sobre el modo en el que la categoría ha sido implementada en el campo educativo y en el que se ha encarado el proceso de investigación. De la misma manera, tampoco ofreceremos un análisis exhaustivo del estado del arte en la Argentina, nos limitaremos a elaborar una serie de problemas recurrentes que nos parece significativo destacar³. Al analizar tales dificultades esperamos elucidar con mayor precisión la forma de formular un proyecto de investigación, y llamar la atención sobre la exigencia de aclarar los conceptos involucrados y su lugar en los corpus teóricos.

En primer lugar, nos ocuparemos de la identificación de las RS respecto de otras categorías con las que se las confunde con frecuencia, como los *habitus* o las teorías implícitas. Luego, analizaremos las decisiones involucradas en la actividad de recortar el objeto de investigación, respecto del sujeto y el objeto de las RS, así como el contexto en el que ambos se sitúan. Seguidamente, abordaremos las cuestiones derivadas de la reducción de los procedimientos metodológicos a la recolección de datos, la aclaración de los vínculos entre aspectos cualitativos y cuantitativos de las investigaciones y el significado del politeísmo metodológico. Finalmente, analizaremos los problemas que derivan de la intervención en el campo educativo para transformar las RS.

La delimitación conceptual de las RS

Las dificultades para la comprensión del concepto de RS no se basan solamente en “malos entendidos” por parte de sus lectores. La misma teoría presenta problemas en su definición. Por un lado, no existe una caracterización a priori de las RS, es decir, puramente teórica, que no esté determinada por la marcha de la investigación. Más aún, Moscovici,

en su obra, ha hecho esfuerzos para no brindar una definición acabada y restrictiva del fenómeno que permita su evaluación y operacionalización de un modo directo. Por el contrario, se trata de una definición que no se deriva estrictamente de la teoría de manera hipotético-deductiva, sino que, en buena medida, se encuentra constituida inductivamente desde los distintos hallazgos de la investigación (Raudsepp, 2005). Con todo, aunque no se hayan elaborado definiciones precisas y uniformes del concepto, es posible establecer una caracterización de sus notas más distintivas, que ha permitido la proliferación de investigaciones y la contrastación de supuestos teóricos en la investigación. Según Jodelet (1986, p. 474),

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. [...] constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno, social, material e ideal.

Por otra parte, algunos de los seguidores de la teoría y de sus críticos, al intentar comprender el concepto, lo han asimilado a cuerpos teóricos ya cristalizados propios de la psicología y de la sociología, cuando, por el contrario, se trata de una teoría sumamente dinámica, con entidad propia. La inusual posición de las RS como un concepto que se encuentra simultáneamente en los individuos y en la sociedad en la que ellos viven ha llevado a que se considere a las RS como conocimientos ya existentes en la sociedad (de manera análoga al concepto de representación colectiva o de ideología) que impactan sobre los individuos (Raudsepp, 2005); esto es, la metáfora utilizada por Moscovici es interpretada erróneamente como un dualismo interno/externo.

Habida cuenta de esta problemática en el interior de la teoría se entiende que la comprensión del concepto y su diferenciación con otras categorías presente dificultades para quienes se inician en la investigación sobre RS. A lo cual se suma que, en muchos casos, desconocen los trabajos metateóricos que se han dedicado a la diferenciación

del concepto debido a que los mismos circulan únicamente en ámbitos especializados sobre la temática.

Así, en el campo educativo, las interpretaciones que enfatizan el polo individual asimilan el concepto de RS al de representación individual o teoría implícita (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1997; Wellman, 1990); mientras que quienes adoptan una perspectiva sociológica frecuentemente lo asimilan al concepto de *habitus* (Bourdieu, 1999). En otras palabras, para reducir la vaguedad y la ambigüedad que todavía reside en la caracterización del fenómeno es necesario diferenciarla de otras categorías con las que ha sido identificada.

A continuación analizaremos los rasgos propios de las RS respecto de dos categorías con las que frecuentemente se las confunde: teorías implícitas y *habitus*.

Teorías implícitas y representaciones sociales

Tanto las RS como las teorías implícitas [en adelante TI] son denominadas por sus disciplinas de origen como *conocimientos de la vida cotidiana*, por eso es importante dejar en claro algunas características centrales que dan cuenta de la especificidad de cada una de las categorías.

Las RS se producen en las prácticas sociales y son el resultado de la experiencia grupal o de la comunicación social. La conformación de las RS depende de su función en la vida de los grupos sociales. Se producen para otorgar sentido a situaciones sociales tales como la transmisión de una teoría científica, como el psicoanálisis, o de un fenómeno desconocido, como la aparición del VIH-SIDA, en la década de los ochenta, que al ocurrir provocan un “vacío” de sentido social. Se trata de un conjunto de clasificaciones significativas que se producen para salvar alguna “fisura” en la cultura. Ante un hecho novedoso, los grupos sociales llevan a cabo un proceso de *familiarización* mediante la interacción dialéctica de los mecanismos de *anclaje* y *objetivación* (Moscovici, 1988). El primero permite que los fenómenos sociales inesperados o sin sentido se inscriban en el conjunto de creencias y valores sociales preexistentes, otorgándoles algún significado. El segundo consiste en una selección de aspectos de tales fenómenos, formando un núcleo figurativo que concretiza conceptos abstractos. Por este proceso los sig-

nificados construidos son puestos por el grupo en el lugar del “objeto real” y conforman lo que la realidad “es” para esas personas.

De esta manera, las RS son dinámicas y se modifican cuando se producen cambios culturales o sociales. Si bien la mayoría de los estudios describen las RS existentes en un momento determinado, su comprensión exige situarlas en una perspectiva diacrónica, ubicarlas como un momento particular de un proceso de desarrollo histórico más amplio.

Por otra parte, en la psicología cognitiva existe una variedad de interpretaciones del término *teoría*, destacándose las llamadas teorías implícitas. Se trata de un sistema más o menos consistente de nociones, capaz de suministrar explicaciones de las situaciones que enfrentan los sujetos y que permite realizar predicciones respecto de los fenómenos correspondientes (Wellman, 1990). Distintos estudios (Martín y de la Cruz, Mateos, Pérez Echeverría, Pozo, Scheuer, 2006; Scheuer y de la Cruz, 2012) se han ocupado, por ejemplo, de las teorías de los profesores sobre la enseñanza, de los alumnos sobre el aprendizaje, de los adolescentes sobre el medio ambiente, de los niños respecto del dibujo y la escritura, entre otros.

A diferencia de las RS, las TI son elaboraciones personales, aunque no puramente individuales. Sin duda, parten de experiencias individuales con alguna pauta socio-cultural, definida por una práctica y un formato de interacción social. Las experiencias socio-culturales son la materia prima para la inducción personal de las TI, ya que la información de origen cultural es procesada cognitivamente. Específicamente, la construcción de las TI se lleva a cabo en el escenario cultural que impone restricciones al contenido que se elabora y al propio funcionamiento de la *maquinaria cognitiva*. Esta perspectiva incluye en el proceso de construcción de las TI dos aspectos de carácter invariante: por un lado, las capacidades innatas de cooperación y negociación con las que nacen los sujetos, que les permiten conectarse afectiva e intelectualmente a los otros; por otro lado, los espacios participativos donde las personas realizan intercambios y construyen el conocimiento. Más aún, las TI son elaboradas por cada individuo, al activarse el procesamiento cognitivo posibilitado por esos escenarios. De aquí deriva que las mismas sean compartidas por los integrantes de un mismo grupo social,

dado que estos participan de espacios comunes (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Por ejemplo, varias personas pueden afirmar que el sol “nace” a la mañana y se pone “al atardecer” porque cada uno de ellos ha tenido la misma experiencia con ese objeto en las circunstancias comunes en que vivimos. Independientemente de los conocimientos escolares de tipo heliocéntrico, seguimos utilizando cotidianamente una teoría según la cual el sol gira alrededor de la tierra. Queda claro que, aunque hubiera —de hecho la hubo— una creencia compartida de tipo geocéntrico, nuestra experiencia diaria no resulta de la apropiación de una creencia colectiva, sino que es el resultado de la experiencia derivada de nuestra propia posición en la tierra con respecto al sol.

En resumen, las TI son construidas individualmente, en situaciones experienciales compartidas por otros individuos, no surgen de la internalización de una creencia preexistente (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). No se trata de representaciones específicas (de grupo o clase) que sean apropiadas por los individuos.

Las RS y las TI son implícitas aunque en un sentido diferente (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005). Las primeras lo son debido a que los individuos no tienen conciencia de su existencia como representación en tanto producto de una interacción social, ni de su efecto sobre sus prácticas. Así, si preguntamos a un maestro por la inteligencia de sus alumnos puede respondernos que es un atributo innato a disposición de unas personas y no de otras. En este caso estaría expresando verbalmente lo que cree acerca de la inteligencia, pero desconoce que lo que cree proviene de la interiorización de una creencia colectiva y que muchas de las decisiones que realiza cuando evalúa a sus alumnos están orientadas por esa creencia. Dichas producciones colectivas desbordan la conciencia individual y, en tal sentido, decimos que son tácitas. Dicho de otro modo, la vivencia de las RS implica el desconocimiento de su carácter social.

Por el contrario, las TI son inaccesibles a la conciencia individual, es decir, su formato representacional no puede ser explicitado verbalmente por los individuos. El hecho de utilizar tales interpretaciones y no poder formularlas de manera explícita las vincula con un saber hacer. Si nos preguntan, por ejemplo, si el sol gira alrededor de la tierra sin duda

contestaríamos que no, sin embargo, eso no impide que nos reunamos a ver “la puesta del sol”, sin ser concientes que estamos sosteniendo una teoría geocéntrica, que no tematizamos.

La lectura de numerosos proyectos de investigación pone de relieve, por un lado, la identificación de las RS y de las TI y, durante la escritura del proyecto o incluso cuando se informan sus resultados, se las utiliza de manera indiferenciada. Por otra parte, en muchos casos, cuando los docentes o investigadores noveles se ocupan de la transformación de las RS aplican —sin discusión— los criterios que se siguen usualmente para el estudio del cambio conceptual, un fenómeno referido a la modificación de las teorías implícitas. A este respecto, resulta relevante señalar que, al momento, no disponemos de estudios que precisen los rasgos que adoptan las modificaciones de las RS en ocasión de los intentos de intervención docente. En particular, no está suficientemente elucidado el proceso de subjetivación o individuación de las RS, esto es, cómo cada individuo se apropia de ellas (Castorina y Barreiro, 2010).

Habitus y representaciones sociales

Otra categoría que se utiliza en las ciencias sociales para indagar el conocimiento de la vida cotidiana, y que en muchas investigaciones se presta a confusiones con las RS, es la de *habitus*. En algunos casos los investigadores noveles identifican ambas categorías de modo explícito y en otros las utilizan indistintamente, una a renglón seguido de la otra, sin establecer distinciones ni dar las razones que han llevado a los autores a relacionarlas teóricamente. Esto no quiere decir que no es posible vincular ambos conceptos en las investigaciones empíricas. Por el contrario, en virtud de compartir supuestos ontológicos y epistemológicos comunes los programas en los que existen ambas categorías conceptuales son compatibles, pero no se superponen ni se complementan. No obstante, la complejidad de la relación entre ambas requiere un análisis sistemático de las relaciones conceptuales que cada una de ellas establece con los cuerpos teóricos que le dan sentido.

El concepto de *habitus* se formula en el cuerpo teórico sociológico desarrollado por Bourdieu, en estrecha relación con el concepto de campo. Según Bourdieu, el espacio social se estructura en torno a

campos (religioso, económico, político, artísticos, intelectual, etc.), definidos como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones sociales que se constituyen por sus interacciones recíprocas, no por sus cualidades inmanentes (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Para explicar el concepto de campo, Bourdieu recurre de manera metafórica al juego: sigue reglas que no están codificadas y, en buena medida, es el resultado de la competencia de los jugadores (Bourdieu y Wacquant, 2005). El campo social estructura el *habitus* y este a su vez dota de sentido al campus, lo convierte en un mundo significativo. De esta manera, el *habitus* es la encarnación del campus y, a su vez, permite moverse dentro de este. Se trata de:

[...] sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción que permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales, y convencionales a los que están dispuestos a reaccionar, así como engendrar, sin posición explícita de fines ni cálculo racional de los medios, unas estrategias adaptadas y renovadas sin cesar, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de la que son producto y que los definen (Bourdieu, 1999, p. 183).

Así, los *habitus* son adquiridos durante el proceso de socialización y se encarnan de manera durable en el cuerpo bajo la forma de disposiciones permanentes.

Dicha noción refiere al resultado de un proceso de incorporación en los cuerpos de disposiciones constituidas socialmente, las que, a su vez, son estructurantes en tanto clasifican y organizan las situaciones que el individuo enfrenta. Son operadores de racionalidad, pero de una racionalidad práctica inmanente a un sistema histórico de relaciones sociales y, por lo tanto, trascendentes al individuo.

Desde una perspectiva epistemológica es posible señalar una analogía interesante entre el concepto de *habitus* y el de RS. Como ya hemos dicho, ambos surgen en el interior de disciplinas que rechazan las posiciones reduccionistas y dualistas, ubicándose en el entrecruzamiento del individuo y la sociedad o condicionamiento y agencialidad. El *habitus* es teorizado por la sociología, mientras que las RS surgen del aná-

lisis psicosocial. En función de los niveles de análisis propios de cada disciplina, los primeros son la sedimentación de las estructuras sociales encarnadas que los produjeron, en las segundas no se consideran las estructuras sociales objetivas ni el campo como relación de fuerza y posiciones encontradas, sino que remiten al diálogo intersubjetivo en la vida cotidiana de los grupos sociales, y por ello son más dinámicas.

Otro punto crucial que diferencia a los dos conceptos es el lugar que en el funcionamiento de ambos se le otorga a la conciencia. El *habitus* es el efecto de la dominación en los cuerpos que la reproducen, sin que ello implique un acto de conciencia con un correlato representacional mental (ideas) que se pueda modificar solamente por el ejercicio de la conciencia reflexiva ante la confrontación con situaciones del mundo social. Dicho de otro modo, se caracteriza por la falta de conciencia de las reglas que lo generan, los sujetos no son conscientes de las razones de su acción ni pueden serlo. El agente implicado en las prácticas sociales conoce el mundo, pero no lo hace a través de una conciencia cognoscente que lo objetiviza, sino que este se le aparece como evidente, precisamente porque está inmerso en él, porque constituye su hábitat. De esta manera, no se trata de una creencia que el individuo sostiene por formar parte de un grupo, sino de la encarnación de la pertenencia a una clase, de marcas de posiciones y situaciones de clase. No obstante, las estrategias de elección en el uso de los *habitus* incluyen conciencia de los costos y beneficios de las decisiones.

Por su parte, las RS también tienen un carácter implícito porque constituyen lo que la realidad es para los sujetos, sin que estos sean conscientes del carácter social de su pensamiento. Sin embargo, son susceptibles de ser expresadas de manera discursiva, por lo menos en parte, lo cual indicaría la posibilidad de que devengan conscientes (Wagner y Hayes, 2011). Más aún, la construcción de las RS emancipadoras (producidas autónomamente por distintos segmentos sociales) y las polémicas (generadas en el curso de conflictos sociales y no compartidas por toda una sociedad) requieren de la reflexión argumentativa de los grupos que las elaboran. Ello se debe a que estas RS involucran creencias y valores que son defendidos por los grupos sociales que intentan legitimarlos (Moscovici, 1988).

Esto último va de la mano con una diferencia metodológica en la investigación de ambos conceptos: los *habitus* se infieren a partir de datos recabados mediante instrumentos de campo propios de la antropología, pertinentes para problemas sociológicos, ya que se busca develar o inferir las reglas tácitas presentes en los comportamientos, los gustos o los rituales. En cambio, las RS, aunque también pueden ser indagadas mediante estrategias originadas en la antropología, en su mayor parte son estudiadas mediante el análisis de expresiones discursivas (entrevistas, asociación de palabras, etc.), en tanto se supone que los significados otorgados al objeto de representación pueden expresarse en las verbalizaciones. Es decir, los instrumentos de indagación de las RS son pertinentes para identificar las creencias sociales mientras que los instrumentos utilizados para la indagación del *habitus* se centran en el modo en que la participación en prácticas sociales estructura el mundo para los individuos (Wagner y Hayes, 2011).

Entonces, en tanto no se trata de una cuestión representacional, el *habitus* solo se modifica si cambian las condiciones de existencia social, no es posible pensar en una toma de conciencia que dé lugar al cambio. Para que un *habitus* se modifique tienen que cambiar las condiciones sociales objetivas, esto es, el espacio de relaciones entre las clases (Bourdieu, 1999). En el caso de las RS el cambio se debe a una coyuntura histórica, política o social que afecta al grupo y lo enfrenta a lo desconocido, es decir, sus transformaciones ocurren sin que necesariamente se modifique la posición social de los individuos.

Otra diferencia que resulta pertinente para esclarecer la peculiaridad de ambos conceptos reside en que los *habitus* operan como marcos interpretativos generales que abarcan una amplia gama de fenómenos sociales, como por ejemplo los gustos estéticos. En cambio, las RS son elaboraciones colectivas sobre temáticas específicas del mundo social, en el sentido de que son una construcción signifiante que se pone en el lugar de un objeto determinado (locura, psicoanálisis, etc.), a la vez que lo constituye.

Finalmente, tanto las RS como los *habitus* están siendo desafiados por la demanda de psicólogos sociales y sociólogos para precisar el proceso de su subjetivación, o sea, la adquisición de rasgos particula-

res provenientes de su utilización individual. Así, para Lahire (2006), el *habitus* es homogeneizante, y se requiere estudiar cómo funciona tomando en cuenta las vivencias personales, en el sentido de “psicologizarlo”, contextualizando el concepto para que incluya esa dinámica. Es preciso considerar el proceso de constitución de los *habitus* y no solo la reproducción estudiada por Bourdieu, es decir, cómo es que la realidad exterior se corporiza, cómo interviene en la vida social de los individuos y, también, cómo distintas experiencias se encarnan en un mismo cuerpo. Más aún, habría que reexaminar la noción misma de disposición.

Respecto de las RS, el estudio de la subjetivación se refiere básicamente al reconocimiento de que son siempre de alguien y tienen una función expresiva, por lo tanto es posible acceder a los significados que los sujetos individuales atribuyen a un objeto localizado en su entorno social y material. Se trata, en este caso, de avanzar en el análisis de cómo tales significados se articulan con la sensibilidad, intereses, emociones individuales y el funcionamiento cognitivo (Jodelet, 2008).

Aunque hay poca reflexión que se proponga vincular a las dos categorías (Wagner y Hayes, 2011) hay que admitir su relevancia para la elucidación y la renovación de las corrientes de pensamiento en las que ambas se inscriben. En otras palabras, apelamos a una modalidad de la investigación psicológica y sociológica: el análisis metateórico del significado de los conceptos centrales de los dos programas de investigación, poniéndolos en un diálogo conceptual.

Delimitación del objeto de estudio

Una vez aclarados los aspectos referidos a la definición de las RS, abordaremos las condiciones que debe satisfacer la construcción del objeto de investigación. Señalamos la importancia de estas consideraciones ya que es común entre los investigadores noveles el diseñar una indagación haciendo referencia a un objeto de representación cualquiera, sin preguntarse acerca de la pertinencia de su elección. Dicha construcción, en términos de la TRS, es el proceso en el que se analizan estas cuestiones, incluyendo los recursos metodológicos y materiales disponibles.

Los fenómenos no pueden ser captados de manera directa y completa por la investigación porque son más complejos que los objetos de investigación construidos a partir de ellos. Así, la construcción de un objeto de investigación implica la reconstrucción del fenómeno por parte del investigador para tornarlo comprensible por alguna teoría, y dicha reconstrucción se debe a que fenómeno y objeto de investigación no son equivalentes.

Esto es, se supone que el objeto construido no se identifica con el fenómeno. Se produce un proceso de simplificación del fenómeno al delimitar las dimensiones del mismo que se abordarán. Paradojalmente, ese proceso de simplificación es sumamente complejo, en tanto implica la diferenciación y selección de los aspectos del fenómeno que se considerarán.

La constitución del objeto de investigación involucra tomar decisiones que transformen conceptualmente a un fenómeno del *universo consensual*, que corresponde al universo propio de la vida cotidiana, en un problema del *universo reificado*, propio de la ciencia. Las RS como tales corresponden al mundo de la teorización científica, en tanto son una transformación realizada por el proceso de investigación de un fenómeno vivencial compartido en la vida cotidiana. El objeto de la indagación no se obtiene por una transformación inmediata, sino por una elaboración que incluye tensas interacciones entre los dos universos.

En primer lugar, para establecer si el objeto que se considera puede ser estudiado como una RS es necesario cumplir algunas condiciones. Por una parte, que toda representación social se refiera a *un* objeto (es específica de objeto). Es común encontrar proyectos de investigación que plantean generalidades del tipo “las RS que intervienen en el aprendizaje escolar”, lo cual impide la operacionalización del constructo al no especificar el objeto de estudio.

En segundo lugar, el objeto debe tener una relevancia social, por tratarse de un fenómeno novedoso para el grupo o porque por una situación contextual adquiera una nueva significación. Hemos dicho que las RS se construyen para llenar vacíos producidos por fisuras en la cultura que tienen lugar en ciertas instancias focalizadas de la historia. Justamente, para cumplir esa función se elabora una imaginarización o

concretización figurativa de las entidades abstractas (mediante el proceso de objetivación). Por ejemplo, si como investigadores llegamos a una comunidad y observamos que las personas de ese grupo no comen vegetales; ante ese comportamiento suponemos que existe una creencia que lo determina, entonces decidimos realizar entrevistas y las personas nos responden que “no comen vegetales porque son feos”. En un caso así no estaríamos ante una representación social, sino ante un gusto o hábito compartido por ese grupo, porque para ellos los vegetales, o el no comerlos, no es relevante para su constitución como grupo social aunque nos parezca relevantes como investigadores al llamar nuestra atención (Wagner y Hayes, 2011).

En tercer lugar, hay que considerar que la creencia de los sujetos sobre el fenómeno involucra su identidad social. Para la teoría de las RS una persona no puede pensarse de manera independiente a un grupo social, inmerso en un contexto histórico, ideológico y cultural. En este sentido, es importante recordar que las RS no son individuales, ni se pueden inferir de lo que “cada uno dice o piensa”, sino que se trata de un saber estrictamente colectivo surgido de las interacciones sociales de un grupo. Por lo tanto, el análisis intrasubjetivo que se pone en evidencia en numerosos trabajos de investigadores noveles no es, claramente, pertinente para una investigación de RS. Los sujetos a los que se refieren las investigaciones no son considerados como “individuos”, sino que son considerados en tanto se supone que se han apropiado de los conocimientos elaborados colectivamente y es mediante sus discursos o sus prácticas que podemos llegar a conocerlos.

Así, se establece una relación estrecha entre identidad social y RS, según la cual estas últimas suministran un conjunto de significaciones que delimitan las posiciones que pueden adoptar los individuos configurando su identidad y su carácter de actores sociales (Castorina y Barreiro, 2010). En el ejemplo anterior del grupo que no comía vegetales no estaría comprometida la identidad social de sus integrantes en esa práctica, porque ellos no se definen a sí mismos como los “no comedores de vegetales”. En cambio, si pensamos en las RS de género, los hombres se piensan a sí mismos como hombres (y lo son) en tanto com-

parten ciertas características por las cuales en su grupo de pertenencia se interpretan las diferencias entre hombres y mujeres.

Luego de delimitar las condiciones de la construcción del objeto de estudio, los investigadores deberían tomar tres decisiones cruciales orientadas por la TRS (Pereira de Sá, 1998):

- a) Cómo denominar exactamente a ese objeto de representación a ser estudiado, para evitar una “contaminación” con las representaciones de objetos próximos a él. Por ejemplo, si se estudian las RS de la inteligencia de un grupo de docentes, porque se piensa que las mismas podrían estar relacionadas con el fracaso escolar, al denominarlas adecuadamente se evita confundirla con este. Por el contrario, es frecuente encontrar investigaciones que se ocupan de “las representaciones sociales que intervienen en el fracaso escolar”, un planteo demasiado general del objeto de estudio que lo vuelve confuso e inabarcable empíricamente.
- b) Establecer quiénes serán los sujetos de la investigación: grupos sociales o poblaciones concretas en cuyas manifestaciones discursivas y comportamentales se investigará el contenido de las RS. Por el contrario, es frecuente que, por ejemplo, al estudiar las RS de los docentes sobre el aprendizaje se indague a “los maestros”, cuando es necesario delimitar lo más específicamente posible al grupo de estudio: si son mujeres u hombres, de qué grado de la enseñanza primaria son, de qué materia, de qué zona urbana, etc.
- c) Finalmente, las respuestas de los sujetos solo pueden interpretarse como RS en el entramado de significaciones de una práctica llevada a cabo en determinadas condiciones de la vida social. Hay que decidir, entonces, de qué manera se tendrá en cuenta el contexto socio-cultural y de qué naturaleza será el mismo (prácticas específicas, redes de interacción, instituciones, medios de comunicación, etc.). Por ejemplo, al estudiar las RS de la inteligencia en maestros de escuela primaria, hay que tomar en cuenta las relaciones con otros grupos de maestros, sus relaciones con los alumnos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sus decisiones educativas efectivas o su modo de evaluar, incluso sus vinculaciones con el sistema de la escuela como institución y de la comunidad en sentido amplio.

En muchas ocasiones, los investigadores se ocupan de las creencias de un grupo, pero con desconocimiento del contexto de sus diversas prácticas del cual emergen sus RS.

El politeísmo metodológico

Ahora bien, una vez que se ha delimitado el objeto de estudio, el siguiente desafío es elegir el método pertinente para abordarlo. Esto último refiere a pensar de qué manera se investigará ese objeto, cuáles son los pasos que se seguirán para dar respuesta a las preguntas de investigación y cuáles los instrumentos a los que se recurrirán para el relevamiento de datos. Estas decisiones no son arbitrarias, sino que responden a la naturaleza misma del objeto que pondrá límites a las posibilidades de abordaje por parte del investigador. Así, si se adopta la perspectiva teórica de Abric (1994), las RS son una estructura compuesta por un núcleo central y elementos periféricos, de donde resulta coherente utilizar como instrumento la técnica de asociación de palabras a partir de un término inductor, para luego realizar análisis estadísticos que permitan poner de manifiesto esa estructura. Por ejemplo, puede recurrirse a la utilización de la palabra “escuela” para indagar la RS de ese objeto por un grupo de maestros, a partir de sus asociaciones sobre ella. En cambio, si se estudian las representaciones sociales de un grupo de docentes que forman parte de una escuela a la que asisten de manera mayoritaria niños inmigrantes y se consideran las prácticas que tienen lugar en esa institución como, por ejemplo, la enseñanza de la inmigración como contenido escolar, es preciso asumir una perspectiva etnográfica, recurriendo a observaciones y entrevistas abiertas a los actores sociales.

En síntesis, las decisiones adoptadas al delimitar el objeto de estudio con respecto a la tríada sujeto/objeto/contexto limitan los abordajes metodológicos posibles y las técnicas de recolección de datos que resultan coherentes. La variedad de modos de investigar las representaciones sociales es muy amplia, debido a que se trata de un *fenómeno complejo* que implica aspectos comportamentales, cognitivos y semánticos. El mismo Moscovici (1988) alentó el *politeísmo metodológico*, lo cual

abre la posibilidad de ser creativos a la hora de pensar el diseño de la investigación y los instrumentos para la recolección de datos. No obstante, dicho politeísmo no implica que “todo método es válido en cualquier circunstancia”. La apertura a nuevos métodos es válida pero siempre y cuando estos sean pertinentes al modo de recortar el objeto de estudio y a los objetivos de la investigación.

Por esa complejidad propia de las RS también es muy frecuente el recurso a la triangulación metodológica, esto es, la combinación de diferentes técnicas que permiten acceder a distintos niveles de información, más aún, en muchos casos se recurre a la conjunción de instrumentos cualitativos como observaciones (para acceder a las prácticas o comportamientos) y entrevistas (para acceder al nivel discursivo) con instrumentos cuantitativos como la técnica de asociación de palabras (para acceder a aspectos cognitivos menos reflexivos que los que se expresan en el discurso).

Esto último pone de relieve que la yuxtaposición de técnicas no es suficiente, si no se las articula a los fines de alcanzar una visión de conjunto y más precisa de la naturaleza del fenómeno, en sus diferentes dimensiones o niveles de análisis. De esta manera, la convergencia, así como también la divergencia, de la información obtenida mediante distintas fuentes permiten una comprensión más compleja del objeto de estudio. Justamente, el término “triangulación” ha sido tomado de un proceso que los marinos utilizan para localizar la posición de un objeto en el mar tomando múltiples puntos de referencia (Jodelet, 2010).

Por otra parte, es necesario que los investigadores expliciten los procesos de análisis que les han posibilitado arribar a los resultados que presentan, a partir de la información obtenida por los instrumentos empleados en la investigación. Es muy común en las investigaciones que, a pesar de apelar a la triangulación metodológica para la recolección de datos, se arribe a conclusiones basadas solamente en uno de los instrumentos utilizados o, a lo sumo, se describa la información obtenida mediante cada uno de ellos sin articular analíticamente esas piezas, lo que facilitaría una comprensión más acabada del objeto.

Asimismo, es frecuente que en los proyectos o informes de investigación se presenten fragmentos de discurso de los sujetos, general-

mente provenientes de entrevistas, como si a partir de ellos se expresaran de manera evidente las RS en “aquello que los sujetos dicen”. Cuando los investigadores se limitan a la ejemplificación de los datos obtenidos mediante los distintos instrumentos utilizados sin referir a los procedimientos de análisis que llevaron a cabo (ya sean cualitativos o cuantitativos) para elaborar las categorías analíticas que hacen posible la descripción de las RS, quedan dudas de si los han utilizado o simplemente realizan afirmaciones intuitivas. Como ya hemos señalado, no hay que olvidar que las RS son construcciones teóricas que el investigador realiza a partir de indicadores empíricos, pero que no se reducen a ellos.

Lo dicho se vincula con la crítica de lo que podríamos denominar como cualitativismo “de sentido común” en las investigaciones sobre RS, esto es, la creencia de que los métodos cualitativos son evidentes por sí mismos y que no requieren ninguna reflexión. Al leer algunos trabajos pareciera que la investigación cualitativa no necesita ningún tipo de formación específica por parte de los investigadores. Por el contrario, una de las exigencias epistemológicas para todo investigador cualitativo es adoptar una posición “reflexiva”, que posibilite un ejercicio de vigilancia epistemológica ante los riesgos que corre al estar involucrado en la indagación y no ser un observador “neutral”, al intentar aprehender el punto de vista del otro o, en ocasiones, realizar interpretaciones apresuradas (Jodelet, 2010).

En definitiva, no se trata de optar a favor o en contra de los métodos cualitativos o cuantitativos en la investigación, sino que la elección de un método u otro depende de la coherencia general de la investigación, en el sentido de su inserción en el ciclo metodológico que incluye los fenómenos sociales, su conversión en objeto de conocimiento, la perspectiva teórica asumida por el investigador, incluso sus presupuestos más generales (Valsiner, 2006).

El problema de la intervención educativa

Sin duda, la investigación de las RS no siempre involucra una perspectiva de intervención, ya que la teoría no la requiere necesariamente para su despliegue y validación. Toda intervención es una práctica que modifica el campo de actuación y transforma el comportamiento de los actores. Para encararla es ineludible tomar en consideración a las RS, y el modo en que estas se relacionan con un intento de transformación social. Así, entre las diversas relaciones que pueden establecerse entre RS y las intervenciones (Jodelet, 2007) podemos destacar las modificaciones de una práctica social mediante la exploración de las construcciones del sentido común que obstruyen o facilitan las prácticas deseadas, para apoyar aquellas que sustenten una identidad social esperada o que propicien actividades de cambio. De esta manera, se estudian las RS para ayudar a los actores sociales, en nuestro caso los partícipes de los procesos educativos (alumnos, docentes, familiares, etc.), a mejorar la calidad de las actividades educativas, reformular el sentido de la escuela o promover el diálogo entre los conocimientos cotidianos y los saberes disciplinares.

En los proyectos de investigadores noveles frecuentemente puede identificarse una fuerte suposición de que lo que se busca ya está constituido. Así, la investigación permite verificar o ilustrar aquello que el investigador conoce de antemano: “que hay RS” sobre un objeto determinado. Se supone, además, que las dificultades de aprendizaje o la incompreensión de alguna dimensión de las prácticas educativas, o las prácticas mismas, se deben a que las RS de los alumnos o de los docentes ejercen un efecto negativo. Los investigadores suelen dar por sentido tal efecto negativo como inherente a las RS cuyo reconocimiento, mediado por la reflexión de los actores, permitirá su modificación más o menos rápida.

El objetivo de la intervención docente es transformar dichas creencias, de ahí que fácilmente los investigadores formados en el campo educativo pasen a tratar la intervención que involucra a las RS de manera lineal. En este sentido, la perspectiva “profesional” centralmente educativa se vuelve fuertemente instrumental, en tanto la práctica profesional se dirige principalmente a producir modificaciones en las activida-

des y vivencias de los actores de la educación. Esta orientación también subordina el conocimiento específico de la TRS al cumplimiento de sus objetivos, por ello en las investigaciones podemos encontrar mucho espacio para el problema educativo a modificar y poca especificación del concepto de RS.

La intervención que es factible no puede ser unidireccional, reclama un complejo proceso que supone situar las RS en sus tres esferas de pertenencia (Jodelet, 2005). Por un lado, las RS son subjetivas, en el sentido de los procesos por los que los individuos se apropian de ellas a través de su actividad corporal. Dicha encarnación del pensamiento da paso a un juego de emociones, con el imaginario y con las identidades, que conforman una subjetividad social e individual. Por otro lado, es necesario considerar las interacciones que en una situación contextual dan lugar a las RS compartidas, en las elaboraciones negociadas y producidas en común a través de la comunicación social directa. Finalmente, la esfera de la transubjetividad, que atraviesa las dos anteriores, remitiendo a lo que es común a los individuos, resultado del acceso al patrimonio cultural o a los espacios sociales y públicos donde circulan las RS, así como también a los marcos impuestos en el funcionamiento de las instituciones.

La investigación de las RS en el ámbito educativo depende de las relaciones que se establezcan entre las tres esferas mencionadas. En el caso de la subjetividad, hace referencia a las vivencias corporizadas de cada alumno, por ejemplo, a sus creencias compartidas sobre temas escolares, como la identidad nacional o la personalización de la historia; en la intersubjetividad se consideran los diálogos, las negociaciones y las interacciones entre el docente y los alumnos, o entre estos últimos, tal el caso de los actos escolares con motivo de las efemérides; en la transubjetividad se considera el espacio áulico donde circulan las RS, los conocimientos individuales y los saberes disciplinarios, bajo la presión de las restricciones didácticas y las normas institucionales.

Las tres esferas dan lugar a diferentes intervenciones: en la subjetividad, las situaciones didácticas apuntan a generar un desafío para los conocimientos previos de los estudiantes, un diálogo entre sus RS, sus conceptos individuales y los saberes disciplinares; en la intersubjetivi-

dad, los intercambios más o menos confrontativos con los docentes o entre los alumnos pueden conducir a revisar algunas RS o a reformularlas; en la transubjetivación, los sistemas de conocimiento disciplinares, los instrumentos culturales y las ideologías sociales circulan en el espacio público de la clase, entrecruzándose durante la intervención docente.

Como se ve, la creencia de que las RS de los alumnos, por ejemplo, se modifican por una reflexión crítica de cada individuo, al margen de una práctica social; o que si se informa a los alumnos de cuáles son sus RS, ellos toman conciencia de las mismas y pueden modificarlas, es extremadamente simple. En cualquier caso, esa pretensión de inmediatez del cambio de las RS ignora sus registros de pertenencia, que están comprometidos en cualquier intento de llevar a cabo transformaciones, dada la triple naturaleza de las RS. Así, algunas investigaciones se proponen la producción de cambios inmediatos en las creencias habituales en dirección al saber a enseñar, desdeñando la triple inserción de las RS en las esferas mencionadas, con sus interacciones. Esto último constituye la especificidad de las RS en la vida cotidiana de la escuela, con la que hay que contar para promover alguna modificación de las prácticas educativas.

Conclusiones

Hemos tratado de precisar algunas de las características conceptuales de las RS que suelen presentar inconvenientes cuando los investigadores noveles las estudian en el campo educativo, diferenciándolas de otras categorías de las ciencias sociales, como las teorías implícitas y los *habitus*. Además, hemos señalado ciertas dificultades metodológicas que se presentan en la formulación y puesta en acto de las investigaciones, especialmente referidas al recorte del objeto de investigación y su coherencia con la selección de los instrumentos para la recolección de información, así como también para el análisis de los datos. Finalmente, hemos abordado los problemas de la intervención para modificar las RS.

Las ideas que hemos expuesto en este trabajo corresponden a las condiciones “ideales” en las que tendrían que ser desarrolladas las investigaciones. Sin embargo, en el momento de diseñarlas y de llevarlas a cabo, estas se ven restringidas por las condiciones en las cuales se producen, ya sean referidas a los recursos con los que se cuenta (temporales y materiales), las posibilidades de acceso al grupo que se quiere indagar y las características específicas del objeto a indagar. Hemos pretendido señalar una serie de cuestiones que es necesario considerar y analizar para ser conciente de los alcances y limitaciones de los estudios. Esto es, saber que existen otros aspectos o niveles de análisis que podrían enriquecer la comprensión de ese objeto, pero que el investigador por diversas razones puede decidir no incluir. Subrayamos que no fue nuestra intención establecer un *dictum* acerca de lo que debe ser una investigación, ni dar criterios definitivos que la orienten. Solamente hemos intentado advertir sobre las dificultades frecuentes en las investigaciones sobre RS en el campo educativo, a las que, por otra parte, no son ajenas, con sus propias peculiaridades, las investigaciones de RS en el campo de la salud mental o del género, entre otros.

No hay dudas de que el estudio de las RS en el mundo educativo es relativamente reciente, y ya ha contribuido a establecer una superación tanto de las interpretaciones individualizantes de ciertas psicologías como del determinismo sociológico, sosteniendo la constitución de un sujeto social y activo para este campo. Al centrarse en la vida cotidiana de la escuela, la teoría de las RS puede enriquecer su comprensión como lugar de experiencia y de conocimiento (Prado de Sousa y Pintor Santiso Villas Bôas, 2011). Sin embargo, el riesgo de la escisión entre lo individual y lo social, incluida la reducción de un plano al otro, es omnipresente, insiste como el obstáculo epistemológico principal que debe enfrentar todo investigador de RS en el campo educativo. Lo mismo vale para las políticas públicas en educación que han tratado de mejorar la calidad educativa, tanto de los docentes como de los alumnos, apelando a transformaciones puramente individuales, o han ignorado la apropiación activa de los instrumentos culturales. Varias de las dificultades anotadas en los investigadores noveles tienen que ver con ese obstáculo: la confusión entre teorías implícitas y las RS, la inferen-

cia de las RS por parte de los investigadores sobre la base de “lo que dicen los individuos” o la tesis de que se puede intervenir rápidamente sobre las RS “que están en las cabezas” para reformularlas suponen el marco epistémico de la escisión. Como se ha dicho, nuestro propósito ha sido llamar la atención sobre la necesidad de la vigilancia epistemológica, como parte de la actividad de un investigador de RS.

Notas

- 1 Esta investigación ha sido posible gracias al apoyo de los siguientes proyectos de investigación: UBACYT (2011-2014) 20020100100360: *Investigaciones sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicaciones teóricas*, dirigido por el Dr. J. A. Castorina. La misma forma parte del Proyecto PICT-2008-1217: *Comprensión de conceptos históricos y sociales y construcción de la identidad nacional en adolescentes y jóvenes*, dirigido por el Dr. M. Carretero.
- 2 Por supuesto que hay excepciones, como algunas maestrías, cuyos contenidos no son específicos de la investigación en RS, así como diversos investigadores de muy buen nivel en distintas instituciones universitarias del país.
- 3 Los puntos que señalaremos surgen de la lectura y evaluación de proyectos e informes finales de investigación, proyectos y tesis de maestría, ponencias de jornadas y congresos, así como también de la lectura de artículos publicados en revistas científicas.

Bibliografía

- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bernstein, B. (2000). Discurso pedagógico: un análisis sociológico. *Actas del Congreso Internacional de Educación: “Educación, crisis y utopías”*, *Las propuestas de la didáctica y la psicología* (pp. 31-39). Buenos Aires: Aique.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Invitación a una Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2010). El problema de la individuación de las representaciones sociales. En M. Carretero y J. A. Castorina, *La Construcción del Conocimiento Histórico* (pp. 173-192). Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J.A., Barreiro, A. y Toscano, A. G. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En J.A. Castorina (Coord.), *Construcción Conceptual y Representaciones Sociales* (pp. 147-196). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2005). *Locuras e Representações Sociais*. Petropolis: Ed. Vozes.
- Jodelet, D. (2007). Imbricações entre representações sociais e intervenção. En A. Silva Paredes Moreira y B. Vizeu Camargo (Orgs.), *Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais* (pp. 45-74). Joao Pessoa, Paraíba: Editorial Universitaria de Universidad Federal de Paraíba.
- Jodelet, D. (2010). Abordagens cualitativas e aplicações á pesquisa nas ciencias humanas e sociais. *Educação & Cultura Contemporânea*, 15(7), 29-52.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco*, 21, 133-154.
- Lahire, B. (2006). De la teoría del *habitus* a una sociología psicológica. En B. Lahire (Dir.), *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu* (pp. 143-180). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Pereira de Sá, C. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora de Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- Pozo, I., Scheuer, N., Pérez Echevarria, M. del P., Mateo, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Prado de Sousa, C. y Pintor Santiso Villas Bôas, L. (2011). Los estudios de representaciones sociales y los desafíos para la investigación en educación. En S. Seidmann y C. Prado de Sousa (Orgs.), *Hacia una psicología social de la educación* (pp. 23-48). Buenos Aires: Teseo.
- Raudsepp, M. (2005). Why is it so difficult to understand the theory of social representations? *Culture & Psychology*, 11(4), 455-468.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Scheuer, N. y de la Cruz, M. (2012). Desarrollo representacional: ¿los niños como teóricos del cambio conceptual? En M. Carretero y J. A. Castorina (Comps.), *Desarrollo Cognitivo y Educación (II)* (pp. 97-114). Buenos Aires: Paidós.
- Valsiner, J. (2006). Developmental epistemology and implications for methodology. En W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 166-209). New York: Wiley.
- Wagner, W. y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Madrid: Anthropos.
- Wellman, H. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge: MIT Press.