

# Representaciones sociales y didáctica: *construcción teórica de un espacio común*

Social Representations and Didactics: the Theoretical Construction of a Common Space

Représentations sociales et didactique: construction théorique d'un espace commun

Representações Sociais e Didática: construção teórica de um espaço comum

Fecha de recepción: 16 DE JULIO DE 2012 / Fecha de aceptación: 30 DE ABRIL DE 2013

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201306)5:11 <17:RSDCTE>2.0.TX;2-L

Escrito por ANTONIO LOBATO-JUNIOR  
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
BOGOTÁ, COLOMBIA  
[alobatojr@hotmail.com](mailto:alobatojr@hotmail.com)

## Resumen

El presente texto hace parte de la investigación doctoral *La investigación en las facultades de educación en Bogotá: representaciones sociales de los profesores* y tiene como objetivo proponer la relación entre la teoría de representaciones sociales y la didáctica desde el concepto del diálogo entre saberes. Se busca alcanzar este fin al discutir el tema del saber como núcleo generador del debate didáctico y como punto de apoyo del diálogo entre ciencia y sentido común, fundamento, a su vez, de la noción de representaciones sociales desarrollada por la escuela inaugurada por Serge Moscovici.

## Palabras clave autor

Representaciones sociales, didáctica, diálogo, saberes, sentido común.

## Palabras clave descriptor

Serge Moscovici, crítica e interpretación, representaciones sociales, percepción social, pedagogía, dinámica de grupos, sentido común.

## Transferencia a la práctica

La teoría moscoviciana sobre las representaciones sociales, en la práctica investigativa, es muchas veces mal o parcialmente comprendida. El presente texto —considerando que aborda los fundamentos y algunos aspectos conceptuales centrales de la referida teoría, sobre todo en su relación con la didáctica— puede colaborar tanto en una mejor comprensión de este abordaje como en la profundización de su relación con el campo de la educación.

## Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Lobato-Junior, A. (2013). Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 277-295.

### Key words author

Social Representations, Didactics, Dialogue, Knowledge, Common Sense.

### Key words plus

Serge Moscovici, Criticism and Interpretation, Social Representations, Social Perception, Teaching, Group Dynamics, Common Sense.

### Abstract

This paper is part of doctoral research that bears the title *Research at Faculties of Education in Bogotá: Social Representations of Teachers*. Its aim is to establish a connection between theories of social representations and didactic based on the concept of dialogue of knowledge. Therefore, discussions are proposed about knowledge as core generator of didactical debate and as common ground between science and common sense, but at the same time as the foundation of the concept of social representations developed by the school of Serge Moscovici.

### Transference to practice

Moscovician theory of social representations is often (partially) misunderstood in research practice. This text, as it describes the foundations and some conceptual aspects of the theory of social representations and discusses its relation to didactics, may help to improve both to understand the theory and to recognize its relationship with the field of education.

### Mots clés auteur

Représentations sociales, didactique, dialogue, savoirs, sens commun.

### Mots clés descripteur

Serge Moscovici, critique et interprétation, représentations sociales, perception sociale, pédagogie, dynamique de groupe, sens commun.

### Résumé

Le présent texte fait partie de la recherche doctorale *La recherche dans les facultés d'éducation à Bogota: représentations sociales des enseignants* et elle a en tant qu'objectif proposer le rapport entre la théorie de représentations sociales et la didactique depuis le concept du dialogue entre les savoirs. On cherche arriver à cet objectif à travers la discussion sur le sujet du savoir en tant que centre créateur du débat didactique et en tant que point d'appui du dialogue entre science et sens commun, fondement, à la fois, de la notion de représentations sociales développées par l'école inaugurée par Serge Moscovici.

### Transfert à la pratique

La théorie moscovicienne sur les représentations sociales, dans la pratique de la recherche, plusieurs fois elle est mal ou partiellement comprise. Le présent texte, en considérant qu'il aborde les fondements et quelques aspects conceptuels centraux de la dite théorie, par rapport à sa relation avec la didactique, elle peut contribuer tant dans une meilleure compréhension de cette approche que dans l'analyse approfondie de son rapport au domaine de l'éducation.

### Palavras-chave autor

Representações sociais, didática, diálogo, saberes, sentido comum.

### Palavras-chave descritor

Serge Moscovici, criticism and interpretation, representações sociais, percepção social, pedagogia, dinâmicas de grupo, senso comum.

### Resumo

O presente texto faz parte da pesquisa doutoral *A investigação nas faculdades de educação em Bogotá: Representações Sociais dos professores* e tem como objetivo propor a relação entre a teoria de representações sociais e a didática desde o conceito do diálogo entre saberes. Procura-se atingir referido fim discutindo o tema do saber como núcleo gerador do debate didático e como ponto de apoio do diálogo entre ciência e sentido comum, fundamento, por sua vez, da noção de representações sociais desenvolvida pela escola inaugurada por Serge Moscovici.

### Transferência à prática

A teoria moscoviciana sobre as representações sociais, na prática investigativa, muitas vezes é mal ou parcialmente compreendida. O presente texto, visto que aborda os fundamentos e alguns aspectos conceituais centrais de referida teoria, sobretudo na sua relação com a didática, pode colaborar tanto numa melhor compreensão desta abordagem como em no aprofundamento da sua relação com o campo da educação.

## Representaciones sociales

### *Entender los entendimientos*

Inicial y básicamente las representaciones sociales (RS) buscan develar y analizar la forma como el pensamiento humano, en su espontaneidad y cotidianidad, asimila y transforma los saberes que le llegan sobre objetos diferentes y relevantes, al adaptarlos a las necesidades de los individuos como participantes de un determinado grupo. Por este motivo, la pregunta sobre cómo el hombre reproduce el contenido de la ciencia para obtener un útil conocimiento de sentido común tiene sentido (Moscovici & Hewstone, 1986, p. 692). La finalidad distintiva de las RS está centrada en el cómo se operan estas transformaciones y adaptaciones, qué influencias se relacionan a este proceso, sus orígenes y sus resultados prácticos. Como dicen Serge Moscovici y Miles Hewstone (1986):

Sin duda nos encontramos frente a elementos de conocimiento, pero estos nunca se nos muestran en estado bruto: lo que constituye su definición inicial. Tan solo tienen valor en relación con una teoría, una representación, que difiere de un individuo a otro, de un grupo a otro. En suma, el significado no está determinado por la claridad de la percepción o la exactitud de las inferencias, por los hechos o los elementos de información; sino que depende, en gran parte, de compromisos anteriores con un sistema conceptual, una ideología, una ontología y un punto de vista. Por lo tanto, para nosotros es más importante comprender cómo se edifican estos sistemas en la sociedad; esa es la finalidad distintiva de la teoría de las representaciones sociales (p. 692).

En este sentido, para esta teoría, conocer y analizar estas operaciones significa también tener en claro las relaciones entre percepción, inferencias, información, conceptos, ideologías, opiniones, prácticas, etc. Varios autores han investigado el concepto de las representaciones sociales y han contribuido al debate con sus aportes y profundizaciones (Moscovici, 2007, p. 214). Entre sus trabajos, una de las reflexiones centrales es la relación entre ciencia y sentido común. A partir de este estudio, gana sentido e importancia conocer la forma de saber del sujeto situado socialmente y frente a un objeto que sea significativo para el grupo social al cual pertenece.

La cuestión se puede plantear de la siguiente manera: en la modernidad, establecido el poder de la ciencia de acercarse a la totalidad de los objetos y establecidas las ventajas de este tipo de conocimiento en comparación con el sentido común era de suponerse que el ciudadano común no solo aceptara sus dictámenes, sino que los difundiera y sobre todo los practicara en su totalidad, utilizando todas sus posibilidades. Sin embargo,

cuando (los investigadores) constatan que, de hecho, el hombre de la calle no emplea las reglas formales o las aplica incorrectamente, fuera de tiempo o correspondencia, ninguna explicación viene en su ayuda para aclarar las causas de este hecho. Esto se debe simplemente a que esta presuposición no se ha verificado, ni tampoco el paso de la ciencia al sentido común ha sido analizado por sí mismo. De esta forma, extrañamente se incriminan las leyes del pensamiento del hombre de la calle (...) como si tuviera un cerebro diferente del cerebro de un científico, como si viviera en otra sociedad o perteneciera a una especie determinada de primates distinta de la especie humana (Moscovici & Hewstone, 1986, pp. 686-687).

---

### **Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição**

En este artículo de reflexión y a partir de los conocimientos del investigador tanto en el campo educativo como en el de las representaciones sociales, el autor profundiza la relación entre la didáctica y la teoría de Serge Moscovici y propone la categoría "diálogo entre saberes", como fundamento conceptual y metodológico tanto en una como en otra. Las reflexiones presentadas se derivan de la investigación *La investigación en las facultades de educación en Bogotá: representaciones sociales de los profesores*.

En otras palabras, las RS buscan saber: ¿por qué los individuos piensan de manera diferente de las propuestas comprobadas y experimentadas por la ciencia?, ¿cómo utilizan la información transmitida por la ciencia? O aún: “¿Por qué piensan así los individuos en su vida cotidiana?” Y nos esforzamos por explicar la diferencia entre el ideal de un pensamiento conforme a la ciencia y la razón, y la realidad del pensamiento en el mundo social. Esta explicación pasa por la teoría de las representaciones sociales” (Moscovici & Hewstone, 1986, p. 680).

Sandra Jovchelovitch aporta a esta reflexión al afirmar:

la teoría de las representaciones sociales debe ser entendida no solamente como una psicología social de los saberes, sino también como una teoría sobre cómo nuevos saberes son producidos y acomodados en el tejido social. (...) La teoría de las representaciones sociales es una teoría sobre los saberes sociales. Ella se dirige hacia la construcción y la transformación de los saberes sociales en relación a diferentes contextos sociales. El término *saber social* puede referirse a cualquier conocimiento, pero la teoría está especialmente interesada en el fenómeno de las representaciones sociales, que comprende los saberes producido en la y por la vida cotidiana (Jovchelovitch, 2008, p. 87).

Los estudios en RS buscan comprender la manera como las personas representan ciertos objetos y/o fenómenos significativos para su grupo social. La importancia de esta comprensión se da por la necesidad de conocer el origen de ciertos entendimientos, la fuerza e influencia que tienen algunas interpretaciones sobre la práctica de algunos individuos y las consecuencias de estos saberes en las decisiones. Como plantea Sandra Jovchelovitch (2008), se trata de “entender los entendimientos” (p. 88), comprender la manera como el grupo comprende, conocer los procesos de conocimientos desarrollados por los individuos, su estructura interna, sus consecuencias prácticas, saber sobre los saberes.

Este posicionamiento frente a los saberes, como ya afirmamos, nos remite a las raíces de la teoría moscoviciana cuando se estudió la relación entre ciencia y sentido común. Veamos algunos de los puntos fundamentales de tal relación.

#### *Ciencia y sentido común*

**Los conocimientos científicos** están por todas partes. La gente de la calle, entre otros saberes de su vida cotidiana, también maneja principios estudiados, experimentados y comprobados por la academia. En el campo de la economía, la salud, la biología, la psicología, la educación, la física y otros, todos se protegen, eligen, orientan, dialogan y toman decisiones muchas veces teniendo en cuenta lo que dice la ciencia.

La ciencia, tal como lo plantearon los pensadores sobre todo a partir del siglo XVIII, sigue buscando cumplir su tarea de proponer soluciones completas y terminadas a las personas en general. Para la sociedad moderna, el rigor de los procesos comprobatorios del pensar le da a la ciencia la seguridad que todos buscamos al momento de la indecisión. El pensamiento organizado bajo las leyes de la reflexión y de las normas preestablecidas se autocontrola por medio de razonamientos, desde el punto de partida hasta la comprobación final de cualquier teoría, para saber si el problema es real, si lo que se busca tiene sentido, si el método conduce realmente a una solución completa y si la solución planteada tiene coherencia, seguridad, rigor e impacto. En este contexto, la ciencia parte del principio de la infalibilidad. Si los resultados del proceso científico no llevan a

la comprobación, esto obedece a que no se siguieron las reglas y por tanto no se hizo ciencia.

De esta manera, el objeto leído con los lentes de la ciencia y del pensamiento normalizado impone su verdad. El sujeto, al utilizar los medios científicos, hace la lectura de lo que ahí está, de la realidad integral del objeto, fuente de saber. Al pensamiento le cabe el deber de reproducir en sus procesos internos de verificación, el contenido, las dimensiones, el mensaje real del objeto. En el saber científico, para cada pregunta, Moscovici y Hewstone (1986) dicen:

existe una respuesta y una sola. De lo contrario, no es una verdadera pregunta, ya que encierra necesariamente una parte de oscuridad. Además, la regla que conduce a formular soluciones correctas para todos los problemas auténticos es de carácter lógico. Por último, las soluciones y los razonamientos son válidos para todos los hombres, en todo tiempo y lugar (p. 681).

Esta manera de leer la realidad, ver a los objetos, pensar y actuar ha construido una cultura encerrada en sus instituciones y en sus disciplinas, en contacto con un pequeño grupo de personas que conocen y hablan el mismo lenguaje, capaces de comprender, discordar, siempre dentro de las mismas reglas y de las mismas exigencias (Moscovici & Hewstone, 1986, p. 681).

**El sentido común**, de manera diferente, ofrece la posibilidad de contacto con todo tipo de persona, conocida y desconocida. En esta cultura, dicen los autores, el hombre de la calle encuentra una experiencia intelectual que le permite escapar de la hiriente servidumbre y de las restricciones impersonales de la regla y así establecer un proceso de construcción de conocimientos que se acopla a los más variados momentos y ambientes. Se trata de una epistemología popular o de un pensamiento no normalizado que no ignora las reglas del pensar, sino que de ellas se sirve libremente, al adecuarlas a sus necesidades (Moscovici & Hewstone, 1986, p. 680).

El sentido común parte de creencias anteriores, se apoya en prácticas y tradiciones construidas a lo largo del tiempo, es transmitido en gran parte oralmente, saca conclusiones, acumula experiencias. De esta manera, realiza observaciones y establece relaciones entre los hechos ocurridos en la vida concreta de los hombres y mujeres en su quehacer diario. En otras palabras, el sentido común forma un cuerpo de conocimientos que se caracteriza por ser una construcción consensual, espontánea y libre de diversos saberes, derivados de la tradición, del discurso, de las prácticas cotidianas. Estos saberes producen imágenes para cada concepto y establecen lazos entre ellos y las prácticas previamente experimentadas. Es un cuerpo de conocimiento sobre el cual todos sabemos, en el cual todos participamos y del cual todos nos sentimos dueños.

Profundizando el tema, dicen los autores:

Lo que se denomina *sentido común* aparece en dos formas. Primero, como cuerpo de conocimientos producido de forma espontánea por los miembros de un grupo, basado en la tradición y el consenso. Siendo un conocimiento de primera mano, es en su terreno donde nace y prospera la ciencia. Segundo, en tanto que suma de imágenes mentales y de lazos de origen científico, consumidos y transformados para servir en la vida cotidiana. En este sentido, el sentido común es penetrado por la razón y sometido a la autoridad legítima de la ciencia. Este es un conocimiento de segunda mano que se extiende y establece constantemente un nuevo consenso acerca de cada descubrimiento y cada teoría (p. 685).

Es sobre la naturaleza, sobre la observación de lo que pasa en la vida, sobre los fenómenos comunes que se debruza el discurso científico para elaborar sus teorías. La razón, en su lectura de la tradición, describe, clasifica, analiza, interpreta. En laboratorio, busca reproducir lo que ocurre en la práctica real, con el objetivo de sacar conclusiones, evaluar fenómenos, obtener y controlar datos, por medio de la experimentación. Los hombres y mujeres del común, entre las diversas informaciones y experiencias que les depara su cotidiano, también encuentran hoy los datos de la ciencia. Frente a esos, por reacción natural, libre y espontánea, también realizan las mismas operaciones de imágenes y lazos, observación y relación que operan frente a otras situaciones del común. En este sentido, producen (o re-producen) los conceptos científicos al adaptarlos a su vida diaria, a sus discursos y a sus necesidades. Este nuevo sentido común, ahora matizado e influenciado por las ideas de la ciencia, de acuerdo con el texto, es un “conocimiento de segunda mano”.

**La relación entre ciencia y sentido común** —conocimiento normalizado y conocimiento no normalizado— tiene varias formas de presentarse: a) Puede ser una relación en la que predomine el propósito de dominio de lo uno sobre lo otro; b) una relación de total separación e independencia entre ellos; c) puede ser leída también desde algunos aspectos sociológicos que la caracterizan; d) desde una recíproca necesidad.

Sobre la primera forma de relación, de la tentativa de dominio y hegemonía de una cosmovisión sobre la otra, sabemos que la principal preocupación del conocimiento normalizado, desde sus inicios griegos hasta alcanzar su momento decisivo en los siglos XVII y XVIII fue la de escapar de las trampas del conocimiento popular. Tradicionalmente, la ciencia ha buscado denunciar la supuesta confusión, la duda, la falta de claridad o las verdades dogmáticas sin comprobación empírica presentes en el sentido común. Ha buscado ponerle orden al sentido común y en cierta medida, salvarlo del “engaño” en que siempre habría estado. El objetivo fue —y en muchos ambientes sigue siendo— el de destruir al sentido común, al salvarlo por la purificación de la hoguera del rigor científico.

Como dicen nuestros autores, “si examinamos la epistemología científica, observaremos que la cuestión principal es la del paso del conocimiento ordinario al conocimiento sistemático, de la protociencia (o pseudociencia) a la ciencia natural. O como escribe el célebre filósofo Frank: ‘El problema esencial de la filosofía de las ciencias consiste en saber cómo pasar de los enunciados del sentido común a los principios científicos generales’” (Moscovici & Hewstone, 1986, p. 686).

Una segunda forma de leer esta relación es desde una perspectiva de separación e independencia que se apoya en el estudio aislado de las características de cada uno de los conocimientos y sus diferencias. En este sentido, simplemente se desarrolla una descripción de las características de la ciencia y otra del sentido común, indicando los trazos de cada una de las racionalidades implícitas a estos saberes, sus maneras de relacionarse con los fenómenos de su entorno gnoseológico y las herramientas que utilizan para clasificar, relacionar, interpretar, concluir. El peligro de esta visión es desconocer relaciones importantes por ejemplo entre la vida cultural y la actividad laboral, entre la cotidianidad familiar y los procesos de aprendizaje escolar. Una tercera forma de leer la relación entre ciencia y sentido común propone una interpretación sociológica de las dimensiones que caracterizan a cada uno de ellos, llamando la atención sobre las causas y efectos sociales de esta separación. En este sentido, afirman nuestros autores:

Por una parte, los conocimientos elaborados por especialistas se hacen autónomos. Por la otra, las tradiciones vaciadas de su contenido y que han perdido su poder de crecimiento natural prosiguen su desarrollo como conocimientos sobre el terreno de lo cotidiano. (...) En definitiva, la oposición entre el pensamiento normalizado y el que no lo está, entre el pensamiento advertido del científico y el pensamiento 'ingenuo' del hombre de la calle es menos de orden lógico u orgánico que de orden social (Moscovici & Hewstone, 1986, pp. 681-682).

En cuarto lugar, si consideramos a la persona como origen, centro y destino de todo el edificio gnosológico construido a lo largo de la historia humana, se puede destacar no solo la relación que los varios saberes tienen entre sí, sino también la recíproca necesidad existente entre ellos. El saber filosófico, el estético, el científico, el del sentido común, etc., constituyen notoriamente una red de conocimientos cuyo punto nuclear y de encuentro es el propio hombre. Estos saberes pueden ser vistos como una necesidad recíproca por la búsqueda y el deseo natural por el conocimiento que posee el ser humano. Se necesitan porque el hombre los busca y se relacionan cruzándose por medio de preguntas, aclaraciones, dudas, vacíos, organizados y confrontados en el pensar humano.

En el caso de la relación particular entre ciencia y sentido común, esta interdependencia es todavía más clara. Obviamente, se puede producir ciencia desde la propia ciencia. Sin embargo, en estos casos específicos, ni el punto inicial de la naturaleza y del conocimiento de "primera mano" se puede ignorar, ni las nuevas necesidades humanas, que a cada momento surgen de manera desafiadora y actual, dejan de ser siempre referencia de desarrollo y avance científico. En otras palabras, ¿cómo puede haber ciencia sin el sentido común? Y por otro lado, ¿el nuevo sentido común —o el "conocimiento de segunda mano"— se puede desarrollar sin tener como base los conocimientos ya adquiridos y desarrollados desde sí mismo por la ciencia?

Para concluir esta parte, se puede decir que la teoría de las representaciones sociales surge en el escenario académico científico fundamentalmente como una alternativa más de diálogo entre el saber normalizado y el saber del sentido común. En el desarrollo de los estudios relacionados con sus temáticas centrales, se pueden encontrar categorías como la resistencia (Bauer, 1994, p. 229; Campos, 2005, p. 90), la constitución de la realidad (Lahlou, 2005, p. 99), la identidad (Bonetto, 2011, p. 163), y otros. Sin embargo, en este trabajo, sustentamos que, de manera sustancialmente anterior a todas estas categorías, la teoría moscoviciana de las representaciones sociales

—por su postura epistemológica, por sus procesos de acercamiento a los objetos que estudia y por los fenómenos resultantes de dichos procesos— es una teoría del diálogo y del encuentro entre saberes.<sup>1</sup> Ella tiene como punto de partida y como práctica investigativa la necesidad de estudiar cómo un saber constituido se da cuenta y se relaciona con otro saber que le llega como objeto de observación y manejo. Se trata, como ha dicho Moscovici, de un cruce de saberes (Moscovici, 1979, p. 27).

Con estos criterios de diálogo y encuentro, vemos posible destacar, en el campo de la relación entre *psicología social* y *pedagogía*, el espacio común entre *representaciones sociales* y *didáctica*. Antes de llegar a este punto, sin embargo, veamos qué aspectos de la didáctica queremos traer a colación como apoyo a nuestro argumento.

### Didáctica: el saber en cuestión

De Comenio [1592-1670] hasta nuestros días, la noción de didáctica ha pasado por muchos cambios pero también ha conservado mucho de sus reflexiones primitivas. Apoyados en algunos autores, recordemos algo de la etimología del término y, en líneas generales, la manera como ha sido comprendida a lo largo del tiempo.

Lina María Grisales-Franco (2010) nos ayuda cuando afirma que:

la palabra *didáctica* puede hallarse a mediados del siglo XVI, cuando surge el término didáctico. Etimológicamente, la palabra *didáctico*, perteneciente a la *enseñanza*, es tomada del griego tardío *didaktikó*, el cual se deriva de *didáskō* "yo enseño". Derivada de didáctico, surge la palabra didáctica, del griego *didaskalikos*, la cual a su vez proviene de *didaskalo* "maestro". Como verbo, viene del verbo griego *didáskein*, que significa enseñar, instruir o explicar claramente. Así, desde sus orígenes etimológicos, la palabra *didáctica* se ubica en el campo de lo práctico, en tanto es una acción, y porta los sentidos de enseñanza, instrucción y maestro (p. 205).

Comenio en el siglo XVII "invitaba a los educadores a pensar en la cuestión educativa, proponiendo la utopía de la creación de un método que fuera capaz de enseñar todo a todos" (Pimenta, Fusari, Almeida & Franco, 2013, p. 143). Identificaba la didáctica con el *arte de enseñar*. Y aunque el objetivo final estuviera fuera de la vida terrena, nadie podría estar excluido

<sup>1</sup> Sobre la dialogicidad y las representaciones sociales, el libro de Ivana Marková, *Dialogicidad y representaciones sociales*, es una referencia absoluta.

de la educación y todos deberían ser instruidos en todo lo que era necesario para ser adultos. En sus afirmaciones, “la habilidad profesional del docente residía en el conjunto de decisiones que este habría de tomar con relación al método de enseñanza” (Díaz-Barriga, 2005, p. 12). En esta noción de didáctica, ganan peso las prescripciones, los pasos y las acciones concretas que el docente debe seguir para lograr sus objetivos.

En el siglo XIX, Johann Friedrich Herbart, alumno de Johann Gottlieb Fichte entre 1794 y 1797, trabaja la didáctica como “teoría de la instrucción” (Grisales, 2012, p. 209). “La instrucción, afirmaba, es el objeto principal de la educación” (Hilgenheger, 2010, p. 14). En este sentido, y sobre todo por las raíces del pensamiento idealista que fundamentan esa postura epistemológica, se reconfirma el carácter prescriptivo-normativo de la actividad docente.

Hasta finales del siglo XIX, “los seguidores de Herbart revivieron los denominados ‘pasos formales’ para la enseñanza, produciéndose una resurrección de las teorías herbartianas, pero fundamentalmente en lo referido a su teoría instructiva, es decir, a las cuestiones didácticas que aparecen en su obra. Esta extracción de la didáctica de la teoría educacional planteó una dirección rígida y esquemática de la enseñanza” (Malet, 2004, p. 02).

En el siglo XX, en líneas generales, estuvimos entre el tecnicismo pedagógico, basado en una racionalidad instrumental cuyas consecuencias sentimos incluso en nuestros días, y las escuelas críticas de oposición a los sistemas de poderes públicos e ideológicos caracterizados por sus frecuentes sistemas controladores del pensamiento libre. En este sentido, Paulo Freire, Celestin Freinet, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Michael W. Apple, Noam Chomsky y otros —cada uno desde sus perspectivas teóricas— establecieron líneas de reflexión, crítica y oposición a esta tendencia.

En la actualidad, las investigaciones en didáctica parten de las categorías de la continuidad, desde el trabajo que quiere cambiar una serie de opciones y con una postura pasiva ante la complejidad temática que se nos presenta.

La continuidad obedece una tendencia tradicional de relación con objetos clásicos como las evaluaciones, las metodologías, las técnicas de comunicación, la enseñanza, el aprendizaje (Pimenta, Fusari, Almeida & Franco, 2013, p. 154), la capacitación de profesionales (Fajardo & Sánchez, 2010, p. 211) y otros. Esto revela la confirmación de una didáctica como parte metódica, instrumental de la pedagogía o, en algunas investigaciones, como una práctica meramente artesanal de la misma (Gallego & Gallego, 2007, p. 87).

Este fenómeno de paralización en los avances investigativos tiene muchos entramados. Una de las causas puede ser decurrente de una visión teórica y una

organización institucional limitada alrededor del concepto de *pedagogía*. En efecto, en muchos países de América Latina está la tendencia de ver la pedagogía exclusivamente como un curso de formación de profesores para niños. En Colombia, para citar un caso, no se tienen noticias claras sobre énfasis académicos en educación superior en pedagogía hospitalaria, pedagogía empresarial, pedagogía social, etc. En muchas empresas, la tarea del pedagogo (relacionada por ejemplo con la elaboración, implementación y evaluación de formación de personal, educación continuada, entrenamientos, inducciones...) es desarrollada por el psicólogo, por el agente de recursos humanos o por el asistente social que, por sus formaciones básicas, no están directamente preparados para ello. En los hospitales y clínicas, una de las principales necesidades de los pacientes (niños, adolescentes y adultos) es la reeducación de sus procesos alimenticios, de sus nuevos hábitos de locomoción, de sus relaciones con el medio familiar y social. Ello supone etapas, desarrollos, planeaciones, investigaciones, evaluaciones y teorías, todo esto dimensiones relacionadas con un itinerario educacional. La reducción de esta visión, parcialmente superada en nuestra región por algunos países como México, Chile y Brasil, explica en parte la limitada perspectiva que se puede construir en disciplinas relacionadas con la pedagogía, como la didáctica que también por ello se mantiene en campos muy reducidos y poco avanzados de los conceptos de evaluación, metodologías, técnicas de enseñanza, etc.

Por otro lado, y asumiendo una postura que considera las dinámicas del cambio como algo necesario, están las concentraciones didáctico-investigativas inclinadas a considerar temáticas más interesadas por ejemplo en la relación entre lo científico y lo social (Díaz-Barriga, 1992, p. 14; Fajardo & Sánchez, 2010, p. 209); en el docente, sus prácticas y los contextos sociohistóricos del proceso formativo (Grisales-Franco, 2012, p. 213; Litwin, 1997, p. 38); en la epistemología y las bases teóricas de la didáctica y sus articulaciones con la docencia y la investigación; las teorías educacionales y los contextos escolares; la relación de la didáctica con la docencia universitaria, que en buena medida amplían y problematizan la enseñanza como objeto de la didáctica, al adoptar el paradigma de la complejidad y de la multirreferencialidad (Pimenta, Fusari, Almeida & Franco, 2013, p. 154). Las concentraciones investigativas desarrollan una mejor comprensión del objeto plurifacético de la didáctica.

Desde este enfoque y haciendo referencia a la obra de Karlheinz Tomaschewsky, Lina María Grisales-Franco (2012, p. 212) afirma que esa variedad de elementos “relacionados de manera sistemática le imprimen entonces a la didáctica el sentido de *pro-*

ceso, es decir, hacen pensar la enseñanza como algo progresivo, secuencial y dinámico”.

Entre las temáticas sobre las cuales se pueden concentrar las investigaciones en didáctica, aquí nos interesa destacar la circulación y el encuentro entre los diversos saberes involucrados en el proceso de enseñanza. El saber, según Guy Brousseau, citado por Juan D. Godino, Vicenç Font, Ángel Contreras y Miguel R. Wilhelmi (2006):

tiene una existencia cultural, preexistente y, en cierta forma, independiente de las personas e instituciones interesadas en su construcción y comunicación. El análisis de los procesos de comunicación y reconstrucción de dichos saberes por el sujeto en el seno de los sistemas didácticos es el objetivo fundamental de la didáctica (p. 126).

Está claro, repetimos, que “siendo un área de la pedagogía, la didáctica tiene en la enseñanza su objeto de investigación” (Pimenta, Fusari, Almeida & Franco, 2013, p. 144). Sin embargo, es necesario también afirmar que la enseñanza es una “práctica social viva” (ídem) y la didáctica “participa del entramado de las acciones políticas, administrativas, económicas y culturales contextualizadas, que inciden en la praxis de la enseñanza” (José Contreras, 1990, citado en Pimenta, Fusari, Almeida & Franco, 2013, p. 144).

En este sentido, los saberes estudiados en y por la didáctica son saberes igualmente participantes de esas relaciones anteriores, existentes y resultantes de un proceso dinámico, conflictual, social en el que se ven presentes intereses de grupos ideológicos, poderes económicos, competencias entre posiciones políticas y empresariales, orgullos intelectuales y acciones históricas que condicionan y en ciertos casos determinan la dinámica de la enseñanza en las instituciones educativas oficiales y/o privadas.

La construcción de una determinada concepción didáctica tiene en su estructura la concepción de sociedad, de escuela, de profesor, de alumno. Estas visiones también inciden directamente sobre el concepto y la práctica didáctica y, por ende, sobre las ideas relacionadas con los saberes traídos por estudiantes y profesores en sus encuentros y en los nuevos saberes generados por las mismas relaciones.

Pero: ¿qué es un saber?

El debate es largo y tiene múltiples maneras de ser profundizado. Para los objetivos de este trabajo, según Gilles Deleuze y Félix Guattari (1993),

se suele decir, desde Platón, que los griegos oponen la filosofía como *saber* que todavía incluye las ciencias y la *opinión-doxa*, que ellos remiten a los sofistas y a los retóricos. Pero nosotros hemos aprendido que no se trataba de una simple y tan clara oposición. ¿Cómo iban los filósofos a poseer el saber, ellos que no pueden ni quieren restaurar el saber de los sabios, y que únicamente son amigos? ¿Y cómo iba a ser la opinión un asunto totalmente de los sofistas ya que esta recibe un valor-de-verdad?

(...) Incluso en Aristóteles, la dialéctica de las opiniones era necesaria para determinar las proposiciones científicas posibles, y en Platón la ‘opinión verdadera’ era el requisito del saber y de las ciencias. Parménides ya no planteaba el saber y la opinión como dos vías disyuntivas (p. 148).

Para Michel Foucault, el saber está relacionado con el poder, pues se implican directa y mutuamente (citado en Ball, 2001, p. 175). Saber es poder, pero también es algo sobre lo que se puede hablar; es el orden del discurso.

Estar en el saber, por tanto, es poder comprender la discursividad de una determinada época cargada de poderes.

En la modernidad, el saber conduce a la ciencia (Zambrano, 2010). Esta, basada en la razón moderna, nace de conocimientos previos y produce nuevos conocimientos. El investigador organiza el conocimiento bajo prácticas discursivas que revelan la búsqueda de la racionalidad moderna por la descripción, la clasificación, el análisis, la interpretación y el control del objeto. El desarrollo de la ciencia confirma el poder del conocimiento y, a la vez, destaca la distancia entre este conocimiento y el saber. ¿Por qué?

Considerando la relación entre conocimiento y saber, se puede afirmar que “el conocimiento es una cierta relación de adecuación entre sujeto y objeto, entre la mente y el mundo, entre la *veritas intellectus* (la verdad del entendimiento) y la *veritas rei* (la verdad de la cosa)” (Comte-Sponville, 2003, p. 119). Y por estar centrado en una relación específica, el conocimiento expresa no el saber en su totalidad, sino algunas de sus partes que, en las disciplinas y en el acto de estudiar el mundo, aluden a aspectos parciales de la realidad, es decir, a ciertos saberes. Por ello, el conocimiento, como expresión de tipos determinados de saberes, es generado por procedimientos, por prácticas (que pueden ser de orden científico, artístico, filosófico, del sentido común, etc.) y se refiere a algunos objetos; los conocimientos pueden ser múltiples, revelan experiencias y se apoyan fundamentalmente en las relaciones desarrolladas entre sí propios y con los objetos que los rodean, focos de sus tensiones y atenciones.

El saber, a su vez, se refiere a un posicionamiento frente al mundo; no es lo que descuelga del conocimiento, sino aquello que, como condición *a priori*, genera el contexto que ofrece las condiciones de acercamiento a él. Saber y ciencia (conocimiento científico), por lo tanto, no son lo mismo. La ciencia —impulsada por prácticas organizadas, caracterizada por una racionalidad propia, desde una experiencia íntima de esfuerzo, disciplina y búsqueda de la razón del individuo— genera un tipo de conocimiento, organizador de saberes específicos (Zambrano, 2010).

Saber y saberes tampoco son lo mismo. El saber no es solamente suma de los saberes, sino que es también su unidad, su articulación, su expresión y su ubicación en el mundo. Los saberes revelan la diversidad de los conocimientos. Son expresados en plural porque “intentan” —por la acumulación e inútilmente— revelar la totalidad del saber. Sin embargo, este no es solamente la suma de los saberes, sino su síntesis, su significado, su fuente de comprensión y de explicación, su forma de posicionarse frente al mundo y de ver al mundo en el que está.

Otra cuestión es la de la relación indicada en el ámbito del conocimiento entre *sujeto* y *objeto* por medio de *saberes específicos*. Esta relación tiene en uno de sus caminos de acercamiento las profundizaciones alrededor de la representación, concepto ampliamente conocido, históricamente revisado desde varias perspectivas y cuyo estudio, en palabras de Armando Zambrano-Leal (2010), se puede dar desde tres disciplinas en especial: la antropología, el psicoanálisis y la psicología.

Para este autor, la representación está relacionada con la antropología porque estar en el saber y/o relacionarse con él constituye una relación cultural. Al observar la representación de cada individuo sobre ciertos objetos, es posible comprender sus relaciones, sus diferencias, sus orígenes, sus posibles consecuencias y, por ello, elegir la mejor manera de indicarles conceptos e ideas propuestas por el currículo escolar.

Luego, representación y psicoanálisis se relacionan porque estar frente a un conocimiento específico, como las disciplinas escolares, tiene

qué ver con la constitución del “yo” frente a un objeto. La cuestión de relación con esos saberes se configura desde la visión que uno tiene sobre sí mismo, sobre la forma como se siente en el mundo, frente a los demás. La forma como estoy en el mundo determina mi relación con el conocimiento y marca la característica del deseo de conocer.

Por último, la representación de lo que aprendo o de lo que enseño es un problema de la psicología social, pues ello está marcado por la influencia del entorno. La relación con el conocimiento es también una relación de influencias. El interés que uno tiene para aprender algo está contextualizado por los intereses de los grupos con los cuales convive, comparte y habla.

La noción de representación que aquí asumimos tiene un carácter transversal. En sintonía con lo que ha dicho Armando Zambrano (2010) y ubicados sobre la teoría de Serge Moscovici a respecto del tema, citamos a María A. Banchs (1994) cuando comenta que:

En un artículo relativamente reciente, Moscovici (1989) identifica cuatro influencias teóricas que lo indujeron a plantearse la teoría de Representaciones Sociales: Émile Durkheim y su concepto de representaciones colectivas, Lucien Lévy-Bruhl y sus estudios sobre las funciones mentales en sociedades ágrafas, Jean Piaget y sus estudios sobre la representación del mundo en los niños y las teorías de Sigmund Freud sobre la sexualidad infantil.

Como se puede notar, los dos puntos de vista anteriores están de acuerdo con la influencia de varias disciplinas en la idea de representación. Y exactamente a partir de estas múltiples influencias teóricas, se puede explicar en parte su capacidad de transversalidad, diálogo y contacto con varios campos del saber. En efecto, la teoría moscoviciana de representaciones sociales se caracteriza no solamente por que maneja una noción derivada de una red disciplinar, sino también por que, en cierta medida debido a ello, esas representaciones “permiten el acceso a las dimensiones culturales, simbólicas y prácticas de los fenómenos sociales” (Denise Jodelet, en Almeida & Jodelet, 2009, p. 105), siendo utilizadas/trabajadas en la antropología, en la sociología, en la historia, en la salud, en la educación (Sousa & Villas-Bôas, 2011, p. 23), para citar algunos ejemplos.

Para la didáctica, por lo tanto, pensar lo que se va a enseñar no puede estar apartado de la narración, de la subjetividad del propio aprendiz y del propio enseñante.

En síntesis, la didáctica como objeto de conocimiento y como disciplina científica tiene un campo conceptual y un objeto cuya teorización se da desde la perspectiva de la relación profesor/alumno con el saber por medio de los saberes y desde la historia del conocimiento escolar.

Sin embargo, sabemos que las ideas que revelan la relación de sujetos escolares con las disciplinas concretas nunca están apartadas de los conceptos y creencias sobre temas más amplios e igualmente relacionados al ambiente escolar, como las ideas sobre enseñanza, el aprendizaje, el concepto amplio de escuela, el pensamiento del alumno sobre el profesor y de este sobre el alumno, el pensamiento sobre convivencia escolar, sobre perspectiva profesional, sobre la familia, sobre el barrio, etc... El concepto que el estudiante puede tener de estudio en grupo, por ejemplo, o igualmente el sentimiento relacionado con el acto de estudiar, pueden estar perjudicados por la experiencia real, por ejemplo, de la convivencia familiar, si esta cultiva un ambiente desintegrado o violento, en el cual no hay sensibilidad para un proyecto conjunto y en el cual la experiencia primaria de bienestar y felicidad es obstruida por los mismos miembros de este grupo natural.

En este sentido, los saberes escolares están siempre relacionados con los varios saberes que este mismo individuo igualmente construye en la vida cotidiana y en contacto con otros grupos a los cuales pertenece. En este diálogo entre saberes, encontramos la relación entre representaciones sociales y didáctica.

### **Representación social y didáctica: el diálogo entre saberes como espacio común**

La construcción teórica del espacio común entre representaciones sociales y didáctica se desarrolla a partir de la relación más amplia existente entre psicología social y pedagogía, pues la teoría de las representaciones sociales, con Moscovici, nace y crece a partir de los aportes fundamentales de la psicología social y la didáctica se ubica en el amplio contexto de las ciencias de la educación. En conjunto con otras ciencias — psicología, sociología, psicosociología, historia, filosofía...—, participa del diálogo sobre el significado, el discurso y la práctica de la educación, a partir de lo que la torna más singular en el debate: su interés “por las condiciones del aprendizaje en aquello que tiene qué ver con las representaciones, los saberes y los modos de apropiación que un sujeto efectúa en el acto de aprender” (Zambrano, 2006, p. 593).

#### *La representación social y la educación*

Si revisamos la utilización la teoría de las representaciones sociales en investigaciones en educación, encontramos, por un lado, afirmaciones que indican su baja producción científica (Michel Gilly, citado en Moscovici, 1986, p. 601; Silva, 2000, p. 60; Manterola, Casado & Calonge, 2005, p. 86; Denise Jodelet, citada en Sousa & Villas-Bôas, 2011, p. 24) y, por otro lado, haciendo referencia sobre todo a países latinoamericanos como Argentina, Brasil, México y Venezuela,<sup>2</sup> descripciones de tendencias muy positivas de crecimiento de referido uso (Camargo, Wachelke & Aguiar, 2007, pp. 181-202; Menin, Shimizu & Lima, 2009, p. 550).

Según Clarilza Prado de Sousa y Lúcia Villas-Bôas (2011),

La articulación entre el abordaje de las representaciones sociales y los estudios educacionales se remonta a más de treinta años, en especial con la publicación francesa de *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*, de Michel Gilly. Este autor señalaba, ya en la década de 1980, que el concepto de representación social es potencialmente pertinente para la comprensión del campo educacional en la medida en que permite enfocar al conjunto de significaciones sociales presentes en el proceso educativo (p. 23).

El término *abordaje*, entre otras acepciones, se relaciona con la manera como se establece la aproximación a un discurso sobre algo, a la manera como se trata de un asunto o también al afrontamiento de una dificultad o un problema. Se trata por tanto de la acción de acercarse, teórica

2 La atención dada por las universidades y centros de investigación latinoamericanos a la teoría de las representaciones sociales se caracteriza, entre otros aspectos, por la consolidación de grupos de investigación, por una producción científica sistemática y constante, y por la realización de eventos masivos de difusión y reflexión sobre la teoría. Brasil, para citar un caso, ya organizó varias Jornadas Internacionales sobre la teoría (JIRS) y en 2013 va para su 6ª conferencia nacional sobre el tema (CBRS). Los contenidos de estos eventos hacen referencia al abordaje teórico, procedimental y fenoménico de la teoría, y están relacionados con campos como el de la salud, del medio ambiente, de la educación, comunicación, política/justicia, memoria y otros.

o materialmente, a un objeto, y abre espacio para —en lo que se refiere a la relación entre la teoría de las representaciones sociales y la educación— construir la imagen de un viaje, discursivo, nocional, en y por medio de un conjunto de ideas articuladas, cuya complejidad y transversalidad, como suele pasar en todo viaje, demandan tiempo, planeación, previsión, autonomía, consciencia de sus dinámicas y tensiones. A esta complejidad, y haciendo referencia al concepto mismo de representaciones sociales, Serge Moscovici (1979, p. 27) le dijo *carrefour*, o esquina, cruce, de conocimientos, de saberes; o también encuentro, aproximación, acercamiento. La imagen ayuda —como también dicen Serge Moscovici y Miles Hewstone (1986, p. 682)— a comprender y relacionar un nuevo saber con los que ya hacen parte de nuestro conocimiento para, desde ahí, seguir camino para otras esquinas y encuentros.

No es diferente cuando identificamos los acercamientos entre psicología social y educación, de manera general, o entre las representaciones sociales y la didáctica, de manera específica.

En María A. Banchs, citada en Sandra Araya-Umaña (2002), encontramos que las representaciones sociales son pensadas como:

la forma de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas (...). En sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, los símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata (p. 28).

Entre estos múltiples objetos sociales de la realidad es imposible desconocer el fenómeno de la educación en su aspecto científico, con todos los campos que lo estructuran (didáctica, psicología, sociología...), en su proceso histórico, en sus estructuras formales, sus políticas gubernamentales, sus influencias en las personas, empresas y grupos, sus déficits y logros. La escuela y la universidad están entre las instituciones más presentes en la vida de nuestras sociedades y en nuestra historia reciente. Ya no se puede concebir una sociedad sin el fenómeno de la educación.

Michel Gilly, citado en Alda Judith Alves-Mazzotti (1994), afirma que el principal interés de los estudios de representaciones sociales en el campo de la educación está en el hecho de que ellos ponen su atención en el “rol de los conjuntos organizados de significaciones sociales que afectan el proceso educativo, ofreciendo nuevos caminos para la comprensión de los mecanismos por los cuales factores propiamente sociales actúan sobre este proceso influenciando sus resultados” (p. 74).

La teoría de las representaciones sociales tiene un gran potencial investigativo relacionado con la educación en general, porque se caracteriza por cargar consigo las herramientas de enfoque y estudio sobre los entendimientos y saberes que orientan las acciones de los individuos sociales involucrados en la escuela, desarrolladores constantes de “un conjunto de ideas sobre ellos mismos, sobre los otros y sobre sus relaciones educativas” (Silva, 2000, p. 59). Comprender y analizar lo que piensan, como interpretan sus realidades, de qué manera consideran los objetos significativos involucrados en el proceso educativo, nos puede llevar como investigadores a la posibilidad de proponer reflexiones sobre fenómenos emergentes en la educación (nuevas tecnologías, violencia escolar, familia-escuela...), sobre

aspectos siempre fuertes para el contexto educativo en que nos situamos (la investigación con sus retos y avances, la construcción de la autonomía en el aprendizaje, la didáctica y sus desafíos...), darnos cuenta de aspectos no tan claros en la investigación, no considerados por trabajos anteriores y que necesitan de mayor profundización, o aun comprender estos varios fenómenos en la búsqueda de indicaciones sobre caminos de formación para futuros docentes y educadores.

Sobre este último punto, estamos de acuerdo con Clarilza Prado de Sousa (2000) cuando afirma que:

Conocer las representaciones es punto de partida para el desarrollo de programas de formación docente. Esto porque la práctica educativa de los profesores revela tanto su visión de educación, sus representaciones con respecto a las posibilidades de los alumnos, los compromisos que asume con la transformación social, la conciencia que trae de su papel profesional, así como su capacidad de esconder los mecanismos de exclusión e inclusión de alumnos (p. 148).

En el contexto del *carrefour* o cruce de conocimientos, por un lado y de la multiplicidad de fenómenos educativos abiertos al estudio y a la investigación, por otro, encontramos el espacio común en el que representaciones sociales y didáctica encuentran un ambiente propicio para la construcción de un espacio común.

#### *Representación y didáctica: el diálogo entre saberes*

El objetivo del presente es dejar clara la posibilidad de un acercamiento teórico entre representación social y didáctica, una vez que psicología social y educación, aquí considerados sus campos más amplios, traen consigo acercamientos comprobados por la academia y siguen en proceso de aproximación.

Siguiendo la imagen del *carrefour*, podemos afirmar que la esquina no es el encuentro, sino su condición básica sin la cual este último no puede ocurrir. La esquina gnoseológica mencionada por Moscovici, si no tiene individuos, saberes, conocimientos, o si cada uno de ellos cree "estar en lugares diferentes" (Moscovici, 1979, p. 27), no ve el encuentro, el contacto, el diálogo entre los saberes. Es decir, para que haya diálogo no basta con que exista el contexto que los posibilite, y tampoco basta con que los saberes pasen por ahí, cada quien en su lugar. Es necesario que haya una apertura y una disposición al diálogo, una inclinación al encuentro y una tensión hacia la diferencia y a la búsqueda de espacios comunes. Los individuos dialogan en primer lugar, porque hay contexto y condiciones para ello. En segundo lugar, porque están inclinados o predispuestos a esta acción. Se trata de una construcción.

Los saberes, que cada quien aporta al momento del diálogo, nacen en todos los tiempos, en todas partes, en todas las culturas. Lo que tienen en común es que "son todos sistemas de pensar y conocer el mundo" (Jovchevitch, 2008, p. 80). El hecho de nacer constantemente en varias culturas y en muchos momentos desafía las concepciones de que hay solamente una forma de conocer hacia el cual todos los otros saberes deberían tender.

Explicar la diferencia entre las formas del saber y la manera como tales formas se transforman fue un problema que ha producido fuertes impactos en el trabajo de Moscovici y aparece en todo el constructo conceptual de la teoría de las representaciones sociales. Como comunidades diferentes, en diferentes contextos y con diferentes padrones culturales, construyen saber

sobre el mundo, es algo central para la teoría de las representaciones sociales. Esta conexión entre el saber, la vida y el contexto de una comunidad ha orientado los esfuerzos de la teoría y ha señalado la necesidad de comprender las diferentes formas que el conocimiento asume y las diversas racionalidades que lo sustentan (Jovchelovitch, 2008, p. 82).

La principal amenaza contra la cual la teoría de las representaciones sociales ha estructurado su cuerpo teórico, metodológico y fenomenológico es aquella que intenta eliminar de la propia historia el que la construye, el sujeto; que, en las relaciones con el saber, no se reconozca o no se dé importancia a la forma como el sujeto sabe del saber, con sus referenciales, sus objetivos, sus actitudes. La realidad, por lo tanto, no es percepción y lectura pasiva del objeto, duplicación del mismo en la mente, sino concepción y por lo tanto construcción.

En este sentido la teoría de las representaciones sociales lucha contra la idea de que el conocimiento cotidiano es distorsión y error; al contrario, ella intenta recuperar el status epistemológico de los saberes ligados a la vida cotidiana y al sentido común y “entender los entendimientos” que ellos expresan (Jovchelovitch, 2008, p. 88).

En síntesis: si la didáctica es la ciencia que tiene por objeto los procesos escolares de aprendizaje, o sea, en un ambiente formal de educación, y las representaciones sociales trabajan el sentido común expresado por el individuo social en su cotidianidad espontánea, ¿de qué manera se puede relacionar didáctica y la teoría de las representaciones sociales?

En primer lugar, porque el hombre —aunque con expresiones y discursos variados e incluso incoherentes, por su personalidad y sus mecanismos de unidad— no es esencialmente diferente. El aspecto unívoco de su estructura psicológica tiene sus mecanismos de explicación y justificación frente a actitudes aparentemente opuestas.

En segundo lugar, porque el aprendizaje no se reduce a la comprensión. Aprender no es solo comprender. Aprender es también atribuir significado, sentido e finalidad práctica. Los contenidos son asimilados y vividos cuando alcanzan el hombre por completo, también con sus sentires, sus deseos, sus proyectos.

En tercer lugar, como afirmamos anteriormente, las acciones de representar y aprender están intrínsecamente conectadas. Por medio de la primera, formamos imágenes y establecemos lazos mentales que nos ayudan a aprender. “El elemento crucial de la inteligencia humana consiste en ver las cosas y en establecer lazos entre ellas” (Moscovici & Hewstone, 1986, p. 682). La acción de aprender:

designa su trabajo mental, destinado a almacenar y ordenar, por costumbre o de otra manera, los conocimientos recopilados por los sentidos, percibidos en el mundo exterior... [El representar] se refiere a las actividades por medio de las que reproducen de una modalidad a otra —las palabras por imágenes, los dibujos por ideas, las emociones por conceptos, y así sucesivamente— los diferentes conocimientos obtenidos a través de otra persona y de la realidad física (Moscovici & Hewstone, 1986, p. 683).

Así que es necesario destacar la comprensión del acto educativo escolar como un fenómeno humano que se da a todo momento, a toda hora, a partir no solo de lo que se propone en el espacio físico de la escuela,

sino también desde los contenidos y las experiencias que se confirman y se profundizan en la práctica cotidiana sociofamiliar. Además,

formas diferentes [de modalidades de conocimiento] son capaces de coexistir en el mismo contexto, en el mismo grupo social o en el mismo individuo. Sujetos hacen uso de una forma u otra de saber, dependiendo de las circunstancias particulares en que ellos se encuentran y de los intereses particulares que poseen en determinado tiempo y lugar (Jovchelovitch, 2008, p. 125).

El punto central de “apoyo-espacio” de la relación entre la didáctica y las representaciones sociales es el diálogo entre saberes, basado no en el concepto abstracto del saber, sino en el saber vivido y sentido por el sujeto histórico, social, concreto y, en nuestro caso, involucrado en el proceso formal de la educación escolar.

## Conclusión

La didáctica, por lo tanto, participante del diálogo sobre el significado, el discurso y la práctica de la educación, sobre todo a partir de lo que la torna más singular en este debate, o sea, su interés por las condiciones en que se dan los fenómenos del aprendizaje y de la enseñanza, contiene en su base nuclear conceptual el diálogo con el saber, expresada en los diálogos con los conocimientos espontáneos, específicos y disciplinares. En efecto, en el encuentro entre profesor y estudiante con el saber a ser enseñado-aprendido se puede identificar el saber traído por cada uno a partir de sus historias, sus cotidianidades, sus sensibilidades, tradiciones religiosas, científicas o sociales. La misma relación entre los dos agentes del proceso enseñanza-aprendizaje produce un saber espontáneo momentáneo que se construye en cada contacto y cada día y se desarrolla a lo largo del tiempo. Y el saber a ser enseñado-aprendido también es rediseñado e influenciado por cada uno de estos saberes previos y por esta relación desarrollada al momento en que se da el acto mismo de estudiarlo. En este sentido, la didáctica es en su esencia un encuentro y un diálogo entre saberes.

Las representaciones sociales —entendidas como un abordaje teórico-metódico-fenoménico de las ideas y sentires de los individuos participantes de un grupo específico, ubicados, como grupo, frente a un determinado objeto que les sea relevante— tienen igualmente en el diálogo con el saber uno de sus puntos de apoyo más fundamentales. En efecto, desde sus orígenes teóricos, representar es un acto siempre resultante de un fuerte proceso social y ello significa pensar de manera relacionada y dialógica. Estudiar las representaciones sociales significa dar voz a la espontaneidad, al sentido común, y a todo lo que ellos traen de contacto con el saber sistematizado o espontáneo, normalizado o libre.

Ahí, en el acercamiento y en la relación dialogal con el saber, la didáctica y las representaciones sociales se encuentran entre sí y se encuentran consigo mismas. De hecho, no hay didáctica sin relación con el saber y con saberes específicos. Igualmente, no puede haber representaciones sociales si no se conoce, no se aborda, o no se desarrolla un acercamiento a los saberes del grupo, en su totalidad y en su expresión espontánea.

## Sobre el autor

**Antonio Lobato-Junior** es investigador en educación superior colombiana y regional. Doctorando en educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en educación, Pontificia Universidad Javeriana. Pedagogo. Filósofo.

## Referencias

- Abric, J.-C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México, D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Almeida, Á. M. & Jodelet, D. (orgs.) (2009). *Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas– Representações sociais*. Brasília: Thesaurus.
- Alves-Mazzotti, A. J. (enero-marzo de 1994). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, 14 (61), 60-79. Disponible en: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818>
- Araya-Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales, ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO. Disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Ball, S. J. (2001). *Foucault y la educación. Disciplina y Saber*. Madrid: Morata.
- Banchs, M. A. (1994). Desconstruyendo una desconstrucción: lectura de Ian Parker (1989) a la luz de los criterios de Parker y Shotter (1990). *Papers on Social Representations*, 3 (1), 1-138 Disponible en [http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1994/3\\_1994Banch.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1994/3_1994Banch.pdf)
- Bauer, M. (1994). A popularização da ciência como “imunização cultural”: a função de resistência das representações sociais. En Sandra Jovchevitch & Pedrinho Guareschi (orgs.). *Textos em representações sociais*, 229-257. Petrópolis: Vozes.
- Bonetto, R. (2011). Representações da identidade profissional de educadores em um contexto regional italiano. *Práxis Educativa*, 6 (2), 163-176. Disponible en: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/2922/2313>
- Camargo, B. V.; Wachelke, J. F. & Aguiar, A. (2007). Desenvolvimento metodológico das pesquisas sobre representações sociais em jornadas internacionais de 1998 a 2005. En Antonia Silva Paredes Moreira & Brigido Vizeu Camargo (orgs.). *Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais*, 181-202. João Pessoa: Editora Universitária da Universidade Federal da Paraíba, UFPB.
- Campos, P. H. F. (2005). As representações sociais como forma de resistência ao conhecimento científico. En Denize Cristina de Oliveira & Pedro Humberto Farias Campos (orgs.). *Representações Sociais, uma teoria sem fronteiras*, 85-98. Rio de Janeiro: Editora Museu da República.
- Comte-Sponville, A. (2003). *Diccionario filosófico*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Díaz-Barriga, Á. (1992). *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires: Rei Argentina S.A.
- Díaz-Barriga, Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 27 (108), 9-30. Disponible en: [http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf\\_articulos/2005el\\_profesor\\_ante\\_demandas\\_innov.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/2005el_profesor_ante_demandas_innov.pdf)
- Fajardo, Y. & Sánchez, E. (2010). Algunas consideraciones sobre la formación didáctica de los alumnos ayudantes en la carrera de Medicina. *Educación Médica Superior*, 24 (2), 207-213.

- Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412010000200008&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412010000200008&script=sci_arttext)
- Gallego, A. P. & Gallego, R. (2007). Historia, epistemología y didáctica de las ciencias: unas relaciones necesarias. *Ciência e Educação*, 13 (1), 85-98. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132007000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132007000100006)
- Godino, J.; Font, V.; Contreras, Á. & Wilhelmi, M. (marzo de 2006). Una visión de la didáctica francesa desde el enfoque ontosemiótico de la cognición e instrucción matemática. *Relime*, 9 (1), 117-150. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-24362006000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-24362006000100006&script=sci_arttext)
- Grisales-Franco, L. M. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 15 (2), 203-218. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83424870004>
- Hilgenheger, N. (2010). *Johann Herbart*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Serge Moscovici (comp.). *Psicología social, II Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*, 469-494. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2009). Recentes desenvolvimentos da noção de representações nas ciências sociais. En Ângela M. Almeida & Denise Jodelet (orgs.). *Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas – Representações sociais*, 105-122. Brasília: Thesaurus.
- Jovchelovitch, S. (2008). *Os contextos do saber. Representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes.
- Lahlou, S. (2005). Tecnologia e cultura das representações sociais. En Denize Cristina de Oliveira & Pedro Humberto Farias Campos (orgs.). *Representações Sociais, uma teoria sem fronteiras*, 99-107. Rio de Janeiro: Editora Museu da República.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. México D.F.: Paidós.
- Malet, A. M. (2004). *Cuestiones epistemológicas de la didáctica: algo está pendiente*. Disponible en: <http://www.fileden.com/files/2011/4/17/3117349/My%20Documents/DIDACTICA%20I/malet.pdf>
- Manterola, C.; Casado, E. & Calonge, S. (2005). *Construcciones representacionales y educación*. Caracas: Comisión de Estudios de Pregrado, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, CEP-FHE.
- Marková, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes.
- Menin, M. S.; Shimizu, A. d. & Lima, C. M. (mayo-agosto de 2009). A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (137), 549-576. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a11.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.
- Moscovici, S. (2007). *Representações sociais. Investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En Serge Moscovici. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, 679-710. Barcelona: Paidós.
- Pimenta, S. G.; Fusari, J. C.; Almeida, M. I. & Franco, M. A. (2013). A construção da didática no GT [Grupo de Trabalho] Didática - análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (52), 143-162. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf>

- Silva, L. (2000). Escuela: espacio intersubjetivo de representaciones múltiples. En Sari Calonge & Elisa Casado. *Representaciones sociales y educación*, 59-71. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Sousa, C. P. (2000). Develando la cultura escolar. En Denise Jodelet & Alfredo Guerrero-Tapia. *Develando la cultura*, 127-151. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.
- Sousa, C. P. & Seidmann, S. (2011). *Hacia una psicología social de la educación*. Buenos Aires: Teseo.
- Sousa, C. P. & Villas-Bôas, L. P. (2011). Los estudios de representaciones sociales y los desafíos para la investigación en educación. En Clarilza Prado de Sousa & Susana Seidmann. *Hacia una psicología social de la educación*, 23-48. Buenos Aires: Teseo.
- Zambrano, A. (diciembre de 2006). *Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica*. *Educere*, 10 (35), 593-599. Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000400004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000400004&script=sci_arttext)
- Zambrano, A. (marzo de 2010). Introducción a las problemáticas de la investigación en Educación en Ciencias. *Conferencias presentadas en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Bogotá, Colombia.

