

La significación de la teoría de las representaciones sociales para la psicología

*José Antonio Castorina**

Resumen

Este trabajo se propone como una reflexión acerca del alcance y el significado de la teoría de las representaciones sociales para la investigación y la intervención en psicología, especialmente respecto del desarrollo y la educación. Se trata de especificar a las Representaciones Sociales respecto de las representaciones individuales; subrayar la relevancia de la reflexión meta teórica y la diversidad metodológica, así como la apertura a las ciencias sociales; vincular los conflictos sociales y la concepción de la subjetividad con la intervención sobre las representaciones; también se analiza la significación de la memoria colectiva para la concepción del sujeto social; finalmente se sugiere un diálogo entre la teoría de las representaciones y otras psicologías.

Palabras clave: Representaciones Sociales - Memoria Colectiva - Conflictos Sociales - Subjetividad Social.

The meaning of social representation theory for developmental and educational psychology

Abstract

This work aims to reflect about the scope and meaning of social representations theory in psychological research and intervention, particularly regarding to development and education. It is also about specifying Social Representations from individual representations; highlighting the relevance of meta -theoretical reflection, as well as the openness of social sciences; linking social conflicts and the conception of subjectivity with the intervention on representations; moreover, the work analyses the meaning of collective memory for the conception of social subject. Finally, it suggests a dialogue between theory of representations and other psychologies.

Keywords: Social Representations - Collective Memory - Social Conflicts - Social Subjectivity.

Introducción

Aunque se ha incrementado en estos años el interés por la teoría de las representaciones sociales (en adelante TRS) entre los psicólogos sociales, los investigadores del desarrollo (Castorina, 2014), los de la psicología educacional (Prado de Souza y Villasboas, 2011), o la psicología comunitaria (Grippio, L y Chardón, C, 2009), entre otros, todavía es necesario precisar su eventual contribución a esos campos, influyendo sobre el replanteo del enfoque epistemológico de la investigación, o en las relaciones con las ciencias sociales.

En términos amplios, se presentan algunos rasgos centrales de la TRS para luego examinar su impacto en aquellos campos. Los psicólogos sociales no han ofrecido una definición precisa del concepto de RS, probablemente porque la teoría se ha conformado en la encrucijada de diferentes disciplinas y presenta diferentes niveles de análisis (Castorina y Kaplan, 2003). La consideramos como una modalidad del conocimiento común que orienta la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social, una representación de alguna cosa (el objeto O) para alguien (el sujeto S). De este modo, la RS está en el lugar del O, "al que restituye simbólicamente, y a la vez porta las marcas de la actividad del S social" (Jodelet, 1989) Es decir, toda realidad social aparece reconstruida desde el sistema de valores grupales, de modo tal que los

individuos consideran como "la realidad misma" lo que depende de tal construcción. Por lo tanto, desde un punto de vista epistemológico, las RS no son un reflejo de la realidad, sino su estructuración significativa. Una estructuración que depende de factores contingentes, vinculados a la situación o del contexto social, así como de factores más generales, sea la ubicación del individuo en la organización social o la historia del grupo. Cabe señalar que no solo se construye el O, también se construye el S: la formación de las RS da lugar a la identidad social dinámica del S.

Es importante subrayar que una RS es "una forma de saber práctico que vincula el sujeto con el objeto" (Jodelet 1989, p. 43) en un triple sentido, ya que: emergen de las experiencias de interacción y de intercambio comunicativo en las instituciones; las prácticas sociales son condición de las RS ya que nuevas situaciones o actividades de los agentes lleva a su formación; finalmente, son utilizadas por los individuos para actuar sobre otros miembros de la sociedad o para ajustar su comportamiento social.

Para la TRS, el sujeto es un grupo social inmerso en un contexto histórico, ideológico y cultural, aunque los individuos se apropian de los conocimientos elaborados colectivamente. De esta manera, los aspectos cognitivos de las RS incluyen la pertenencia del sujeto a un grupo y su participación en la cultura. De esta manera, las creencias colectivas son co-construidas por los individuos en su habla y en su acción cotidiana.

* Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Argentina. E-mail: ctono@fiberel.com.ar

Además, son implícitas para los individuos, ya que éstos no tienen conciencia de su existencia como representación, su vivencia de los fenómenos sociales implica la ignorancia de su carácter social. Incluso, tienen “fuerza” para imponer a los individuos un modo de ver las cosas del que es difícil evadirse: “*detienen al sujeto* en las formas de pensamiento existente prohibiéndole el pensamiento libre y forzando una manera concreta de concebir el mundo” (Marková, 2003, p. 170) Tal imposición de las RS se asocia con el hecho que los individuos desconocen su origen y su función social.

Por otra parte, las RS reordenan significativamente los elementos del mundo y modifican el sentido de los actos sociales, por ejemplo, el mundo de la enfermedad mental, tal como la define el sentido común, determina los comportamientos con los enfermos (Jodelet, 1989). Se producen para otorgar sentido a situaciones sociales (la transmisión de una teoría científica o un episodio desconocido, tal como el SIDA) que al ocurrir producen un “vacío” de sentido social (Moscovici 2001). Por medio de esta producción, el grupo crea una “realidad” a la cuál remitir lo extraño o incomprensible de los acontecimientos. Se trata de un conjunto de clasificaciones significativas que se producen para salvar alguna *fisura* en la cultura.

El proceso de elaboración de las RS se lleva a cabo mediante la interacción dialéctica de los mecanismos de anclaje y objetivación. El primero permite que los fenómenos sociales inesperados o sin sentido, sean elaborados simbólicamente. La TRS trata justamente de explicar este proceso: al carecer de una representación específica ante lo no familiar se utiliza alguna existente para nombrar y comprenderlo (el Sida, cuándo aparece, es interpretado como un castigo de Dios)

El segundo consiste en una selección de aspectos de tales fenómenos, conformando un núcleo figurativo, que concretiza conceptos abstractos. De este modo, el grupo coloca a la creencia en el lugar de “lo real”. Más aún, las diferencias en las condiciones de vida de los grupos delimitan el espacio de las experiencias de sus miembros y también el mundo de imágenes o metáforas por las que se produce la objetivación de las RS. Por eso, las RS no son “correctas” o “adecuadas” al mundo, en el sentido del conocimiento científico y tampoco son arbitrarias. Más bien, una imagen es aceptada o no por el grupo según su experiencia compartida del mundo y por el consenso negociado de sus miembros. Así, cuándo los campesinos utilizan la metáfora de “cortar la leche” para tratar a la enfermedad mental, han elegido de modo no arbitrario una imagen. Así, expresan la experiencia cotidiana o están más cerca de ella, la que es diferente para los habitantes de una ciudad (Jodelet, 1991).

Las RS son “episódicas”, ya que su producción social tiende a llenar los vacíos producidos por las fisuras situadas en ciertas instancias focalizadas de la historia de la cultura. Justamente, para cumplir esa función se elabora una imaginización o concretización figurativa de las entidades abstractas que

son los conceptos de una ciencia. Así, inconsciente figurativo para los lectores del psicoanálisis en Francia luego de la 2da. Guerra Mundial o el constructivismo, que pasa de ser una teoría epistemológica a una representación sobre “el dejar ser a los niños” en el campo educativo. Como consecuencia de lo anterior, cada miembro de un grupo tiende a utilizar tales imágenes para enfrentar el extrañamiento social que experimenta en su contexto.

De este modo, las RS permiten describir, clasificar y hasta explicar por qué suceden los acontecimientos sociales (Moscovici y Hewston, 1984). Además, dan significado a los objetos más específicos de la vida social sobre el trasfondo de alguna concepción del mundo, es decir, se recortan sobre un horizonte ideológico. (Jodelet, 1989; Castorina y Barreiro, 2010).

Por último, es preciso subrayar que de modo semejante al conocimiento científico, las RS exhiben un carácter intrínsecamente cultural e histórico. De ahí que no son las mismas para todos ni para siempre. Se modifican en la medida en que se producen las fisuras mencionadas y los cambios culturales o sociales.

En este trabajo nos proponemos mostrar la originalidad de la TRS en la investigación psicológica y su contribución potencial para otras disciplinas, en varios planos. Primeramente, se caracteriza la especificidad de las RS respecto de las representaciones individuales, predominantes en psicología; en segundo lugar, se enfatizará la importancia para la investigación empírica de un equilibrio dinámico con la producción teórica y la reflexión meta teórica; luego, se analizan las consecuencias que derivan de la diversidad metodológica y la apertura a las ciencias sociales que han caracterizado a este enfoque; también, se pondrá de manifiesto la relevancia de énfasis de los estudios recientes en las RS que las relacionan con los conflictos sociales; luego, se examina la concepción de subjetividad que introduce el estudio de las RS y sus vínculos con la intervención; además, se analiza la significación de la memoria colectiva para la concepción del sujeto social; finalmente, se concluye acerca de algunas enseñanzas que derivan de las investigaciones en TRS para los psicólogos del desarrollo y la educación.

La especificidad de las representaciones sociales respecto de las representaciones individuales

Ante todo, cabe recordar a los psicólogos de cualquier campo académico, la especificidad social de las RS respecto de las representaciones individuales, como imágenes del mundo, muchas veces consideradas el único objeto de la psicología. Es decir, que existen representaciones que son irreductibles a las representaciones individuales, y cuyo *status* ontológico no es la actividad mental individual sino la comunicación y las prácticas en los grupos sociales. En otras palabras, las RS se caracterizan por constituir simbólicamente el objeto para un sujeto grupal en la interacción social: el representar “algo para alguien” (Moscovici, 1984) pone de relieve que están orientadas

intrínsecamente a la comunicación con el otro.

La TRS cuestiona la disociación de las representaciones respecto del mundo exterior y la vida social, ya que aquellas provienen de una elaboración en la que se comprometen los individuos en tanto agentes sociales, como miembros de una clase o un grupo. Dicha elaboración induce una actitud determinada en presencia de los fenómenos sociales y supone un conjunto de valores que se les asocian. De allí que se hable de “construcción social” conjunta de las RS, y no de coincidencias entre las producciones de cada individuo.

Por otra parte, la TRS ha intentado tomar distancia de las “representaciones” cognitivas, asociadas a la psicología de la información. Como es sabido, los psicólogos discursivos (Potter y Edwards, 1999) han señalado que a pesar de la intención de Moscovici en diferenciar la RS de la representación cognitiva, aquellas provienen de la actividad mental de los individuos y están disociadas del mundo externo. Es decir, ambas corresponden al mismo espacio intelectual y no se ve la originalidad de la contribución de las RS al estudio del desarrollo, la salud, o la educación.

Una mirada a la historia de los significados del término “representación” en la cultura europea se opone a la identificación propuesta por los críticos (Marková, 2003). En la lengua inglesa se connota una imagen o una reproducción especular y estática del mundo como parte del pensamiento moderno, que se mantiene en la teoría del procesamiento de la información. Se produce la separación de las formas mentales respecto de la vida social.

En cambio, en la tradición francesa, de la que proviene el concepto de representación colectiva de Durkheim, el término tuvo una significación polisémica. Es decir, junto al sentido mental de “figurar al mundo”, el propio Dictionnaire Robert (Robert, 1978) le atribuye un sesgo claramente dialógico. En la significación del término se incluye una relación constitutiva con algún otro “...un objeto ausente se hace significativo para otros por medio de una imagen o signo o por el discurso” (Marková, 2003, pág. 119). Por otra parte, el Diccionario Fourastié, de 1777, citado por Chartier (1996) da dos significados al término representación: por un lado “ver el objeto ausente”; por el otro, un sentido político o jurídico: “se dice en Palacio de la exhibición de algo, lo que significa también comparecer en persona y exhibir las cosas” Chartier, (1996, p. 78). Claramente, la representación no se limita a sus aspectos cognitivos individuales, predominante en la mayoría de las investigaciones psicológicas.

En esta línea, el “representar algo para alguien” (Moscovici, 1984) pone de relieve que las RS son elaboradas en la comunicación con otros, por lo que es inaceptable la crítica de los psicólogos discursivos y según la cual, las RS prolongan la interpretación del término que disocia las representaciones individuales de la vida social. Además, a diferencia de las tesis de la psicología cognitiva, el predicado “cognitivo” se aplica a los actos individuales que son a la vez sociales, que construyen su saber “con otros”, expresan el punto de

vista del grupo, y se modifican en la interacción comunicativa. La identidad de un sistema de creencias en un momento histórico solo es entendible en relación a un sujeto que solo llega a ser lo que es en relación con la alteridad y el mundo (Jovchelovich, 2006; Castorina, 2007).

La articulación de la teoría y su epistemología

El carácter principal de las RS es su inserción en una relación triádica, superando el vínculo diádico entre sujeto y objeto propia formulada en la epistemología estática, originada en el cartesianismo (Marková, 2008). Parafraseando a Hegel, para quién “todo lo real es racional”, se podría decir que lo “real es relacional”, en el sentido de que todo lo que existe en el mundo social, incluido el mundo psicosocial, son las relaciones (Bourdieu y Wacquant, 2005). Del mismo modo, Moscovici (1961) y Jodelet (1989) han situado a las representaciones sociales en un marco filosófico relacional o dialéctico, que rechaza el dualismo clásico entre individuo y sociedad, mostrando que la producción simbólica tiene lugar en las interrelaciones entre el sujeto individual, el otro y el mundo-objeto, de modo tal que una representación social emerge en un sistema de acción y comunicación dialogal. Se trata de la metáfora de una triangularidad básica Ego- Alter- Objeto: un objeto es generado conjuntamente por el Ego y el Alter en su interacción comunicativa. Dicha interdependencia ego y alter involucra relaciones de asimetría entre ellos, de modo que se ha propugna una epistemología que asocia al conocimiento social con la tensión y los conflictos, como se verá (Marková, 2003).

La reflexión metateórica realizada por los principales referentes (Moscovici, 2001; Marková, 2008) ha sido permanente en la historia de esta corriente, básicamente la crítica de sus conceptos y metodologías, asociada con la elaboración de las investigaciones. Dicho análisis se apoyó en la indagación empírica y en la producción de teoría psicológica, estableciendo un equilibrio inestable y productivo entre los tres componentes de la investigación. De este modo, hay una búsqueda de la identidad conceptual de las RS respecto de otras categorías de las ciencias sociales, como la ideología, el mito, la mentalidad histórica, de la conveniencia epistémica de una definición de las RS, o la reinterpretación de algunos conceptos de la teoría, como la subjetividad social o la ontogénesis de las RS. Pero principalmente, una explicitación de los presupuestos de una ontología relacional y una epistemología dialogal, que condicionan y orientan el enfoque metodológico de su investigación de las RS (Marková, 2008).

La articulación de los niveles de investigación -empírica, teórica y metateórica- es un rasgo distintivo de las mejores indagaciones en TRS y un llamado de atención para tantos psicólogos investigadores, que aún creen que el uso de métodos empíricos de indagación es una condición exclusiva de la producción científica. Incluso, en contra del simple virtuosismo en la aplicación de técnicas, en la propia TRS, lo que se ha

llamado “la victoria del método” (Pieres Valentim, 2014). Una teoría psicológica –en verdad cualquier ciencia social o humanística– es pensada y modificada en sus conceptos, mientras se lleva a cabo la toma y análisis de datos. No obstante, sin un análisis vigilante de sus condiciones metateóricas, de la naturaleza de sus conceptos y los fundamentos de sus métodos, no llega a constituir una genuina producción científica. Y en ciertas instancias se subordina la propia investigación empírica al trabajo previo de reflexión teórico-conceptual.

Las RS fueron desdeñadas en el mundo de la psicología social anglosajona, o aún ignoradas por los psicólogos del desarrollo y la educación, hasta la primera década de este siglo. La clave de la incompreensión se debió al desconocimiento del origen del concepto, es decir, el hecho que la TRS provenga de un entrecruzamiento de conceptos de la psicología y de la sociología. Este resultó difícil porque el referencial explicativo para hacer inteligibles los fenómenos sociales incluye conceptos tanto psicológicos como sociológicos. La TRS enfrentó el rechazo de parte de los psicólogos al “sociologismo” y de los sociólogos al “psicologismo”.

El sentido común de nuestra cultura

La contribución de la TRS para la psicología social ha sido el reconocimiento de la relevancia del sentido común, una forma de conocimiento social *sui generis*, constituido por la totalidad de los saberes populares tales como los lenguajes y las creencias que incitan a los seres humanos a vivir y actuar en conjunto. Este dispone de una lógica propia, anclada en la cultura y las prácticas discursivas de los grupos. Por eso, al no pensar en los intercambios que se dan en las conversaciones que estructuran dicho sentido común, la psicología social solo ha visto los estereotipos, o las heurísticas de razonamiento, situando a las personas comunes en un mundo de errores cognitivos. Tal carencia depende del enfoque que separa al individuo y la sociedad, el conocimiento frente a la creencia, la racionalidad contra la irracionalidad del sentido común (Palmonari, 2009; Kalampakis, 2012).

El sentido común es irracional para diferentes tradiciones de investigación que se han basado en tal disociación filosófica, considerando ya sea el comportamiento individual en el conductismo, o los estados mentales internos en el cognitivismo, o reduciendo la vida psicológica a los procesos cerebrales, en ciertas corrientes de las neurociencias. Estas perspectivas interpretan al sentido común como un producto de una actividad de la naturaleza humana, o una desviación de la genuina actividad racional. Se ha eliminado, entonces, lo que constituye su componente original: los contextos de interacción social que le dan vida y sentido. Y es dable recordar que hace relativamente poco que la psicología y las ciencias sociales se han preguntado por la razón de ser de los saberes comunes y populares, fenómenos de creencia, religiosa o mítica, o bien las formas ideológicas.

En buena medida, la TRS es una teoría de los

fenómenos incluidos en nuestra cultura que renueva la teoría de la racionalidad, porque en lugar de “una cultura una racionalidad”, se puede hablar de “una cultura, dos racionalidades”, en estrecha relación con la tesis de la polifasia cognitiva (Moscovici, 1961/1976; 2000/2004), y para la cual en sociedades diferentes coexisten modos incompatibles de pensamiento y representaciones. Esta tesis es de gran relevancia para la investigación psicológica, y plantea los problemas de comunicación entre los grupos de nuestra sociedad (Moscovici, 2009).

Como consecuencia de lo dicho, el estudio del desarrollo cognoscitivo y también los estudios de procesos de enseñanza y aprendizaje en la vida escolar, suponen la idea de que no hay una sola racionalidad, que preside la elaboración de sistemas y conceptos, sino que conviven saberes que apuntan al conocimiento científico, saberes construidos individualmente y los que son propios del sentido común (Castorina, Barreiro & Carreño, 2010). En este último sentido, las RS introducen los contextos socio culturales y los valores de los grupos de pertenencia de los alumnos en el estudio psicológico del cambio conceptual, en el aprendizaje de las ciencias. Puede afirmarse que las RS aportan una parte relevante de los marcos de asimilación de los saberes curriculares, particularmente los referidos a la sociedad y la historia. En el proceso de enseñanza y aprendizaje conviven pero en estado de tensión, los tres saberes mencionados, y los alumnos apelan a una modalidad u otra del conocimiento en el contexto de las prácticas escolares y respecto de una misma temática, según las condiciones restrictivas de la actividad didáctica sobre elaboración de las ideas (Lautier, 2006). De este modo, la psicología de inspiración constructivista y el enfoque cultural que estudian los procesos de apropiación del saber a enseñar en sala de clase no pueden prescindir de la interrelación entre los saberes, incluidas las RS, que son activadas en los alumnos por las propias situaciones didácticas.

Debe añadirse que para responder a preguntas, del tipo ¿Por qué el sentido común no se pliega a los criterios de verdad del saber científico? o ¿Cómo participa en la creación del mundo que damos por natural?, la TRS dialogó críticamente con la historia, la psicología, la antropología y la sociología. Apoyados en obras sociológicas y filosóficas recientes, los psicólogos sociales formularon la tesis de la coexistencia de una pluralidad de racionalidades en nuestra propia cultura, o en el interior de una misma cultura. En lugar de la comparación entre sociedades y culturas, el contraste se sitúa en el interior de una misma sociedad, en una cultura. El abordar las diferencias entre las RS de los diferentes grupos, que construyen “sus realidades” sobre los fenómenos sociales, es una tarea justificada. El programa pretendió seguir las transformaciones recíprocas de las creencias, a fin de captar las transformaciones recíprocas de la sociedad y de la cultura. En este sentido, esta psicología social puede interpretarse como antropología del mundo contemporáneo. Por lo tanto, las RS son sociales en la medida en que convierten en un problema a estudiar a la supuesta incomunicabilidad entre los diferentes

grupos, apuntando a elucidar las relaciones entre ellos (Moscovici, 2009; 2012). De este modo, la reivindicación del sentido común y la perspectiva de una variedad de razones toman distancia del racionalismo formal del cognitivismo y de otras psicologías partidarias de un desarrollo lineal y único de los conocimientos.

La diversidad teórica y metodológica

Hay aspectos referidos a los enfoques de la TRS y a las razones de su concepción metodológica que pueden ser fértiles para otros campos de la psicología.

Por un lado, no se asiste solamente a una tolerancia “democrática” entre las diferentes líneas de investigación de la TRS, de la que, por el contrario, hacen gala tantos psicólogos en el mundo académico, respecto de esas mismas diferencias en una corriente psicológica. Se trata de una diversidad epistemológica, porque la TRS no es estrictamente una teoría singular, sino un programa de investigación con distintas orientaciones. Así, conviven la corriente estructuralista, que enfatiza un núcleo central y la periferia, desarrollada por Abrieu (1994) y sus colaboradores; además, la perspectiva más antropológica y cultural de Jodelet (1989); la Escuela de Ginebra (Doise, 1986) que especifica los principios organizacionales de las RS; y, por último, un enfoque originado en los trabajos de Duveen (1997) y Wagner et al. (1999) que tratan de la construcción y apropiación de las RS, así como del rol del discurso. Durante muchos años, se ha sostenido un intenso diálogo y una actividad conjunta entre todas las orientaciones, en las indagaciones, los congresos y otros encuentros de investigadores. Se trata del avance y la consolidación de un genuino programa de investigación en RS, con sus propias dificultades (Valentim, 2014). La diferenciación de las perspectivas dependió de los nuevos temas de investigación, de las dimensiones de análisis o de la elección de los métodos apropiados según los objetivos de la indagación. Más aún, el reconocimiento de esta situación está implicado en la propuesta del politeísmo metodológico formulado por Moscovici, dado el carácter complejo de las RS, sus dimensiones cognitivas, comportamentales y semánticas. Semejante diversificación contrasta marcadamente con la posición de muchos sectores de la investigación psicológica. Estos permanecen, en buena medida, apegados al *dictum* positivista de que el conocimiento se elabora apelando a una única metodología, de carácter experimental. Esta les parece una garantía de seriedad científica y se generaliza para enfrentar cualquier problema en un campo disciplinario, sea cual fuere, desconociendo las especificidades de los objetos de conocimiento.

Además, y sobre todo, adherimos fuertemente a la tesis según la cual, el nivel de excelencia en la producción científica únicamente se alcanza si no se limita a la investigación empírica, sino que la sitúa en un plano conceptual y filosófico más amplio, como hemos señalado. Como lo hicieron Durkheim, Piaget, Vigotsky, o Bruner, en sus campos de investigación, Moscovici, Jodelet, Marková o Duveen vincularon la

construcción de la psicología social al intercambio con otras disciplinas, con el pensamiento científico y epistemológico contemporáneo. Se fue constituyendo una disciplina destacada por la incorporación crítica de corrientes teóricas diferentes o porque asumió su propósito humanístico y político. Tal diálogo protege a las indagaciones en TRS del riesgo de una concepción restrictiva de la psicología social, y evita a la vez la esencialización de las RS, que las dota de una eficacia propia al margen de las prácticas sociales. Por otra parte, el hacer contacto con otras disciplinas, mientras se busca cernir el objeto de indagación, facilita una aproximación a otros métodos, como la investigación participativa, o la etnografía.

Semejante apertura se diferencia agudamente de la posición aún dominante de los psicólogos que creen construir su campo en un fuerte aislamiento académico e institucional, sin comparar sus métodos, sus categorías, o sus resultados con los de otras disciplinas, que eventualmente las enriquecería. Insistimos, la TRS no se limitó a su propia dinámica investigativa, desconociendo la vida de la cultura o las discusiones filosóficas, ni reinterpretando a la cultura exclusivamente desde los conceptos psicológicos, una práctica tan común en el medio académico argentino. Se trata, por el contrario, de explorar las producciones de la cultura, situando la propia investigación, y de abrir la disciplina a un diálogo genuino con las ciencias sociales y el pensamiento humanístico, para repensar sus problemas.

La TRS y los conflictos sociales

No menos importante es destacar una tesis que tiene consecuencias para asumir la posición del psicólogo en la sociedad: las RS son inseparables del conflicto social. Moscovici sostuvo que las RS se constituyen en los procesos de comunicación, en las conversaciones, y en ese contexto concibió la lucha de ideas en la génesis de las RS: “...en el proceso de formación de las RS hay siempre conflicto y cooperación” (Moscovici, en diálogo con Marková, 1998, p. 377). El conflicto se puede interpretar como la confrontación desde los diferentes intereses y en las relaciones del poder, en relación a ciertos contextos socio-culturales, y su resultado es el triunfo relativo de ciertos grupos en la batalla por los significados y por la construcción social de la realidad. La versión de esos grupos es la que se legitima como lo aceptado por “realidad”. La interrelación entre la cooperación y los intereses de los actores sociales diferencia claramente a las RS de las representaciones colectivas de Durkheim, y solo recientemente se ha incluido en la investigación.

Surgen, entonces, algunos interrogantes: Cómo las diferentes versiones de un mismo evento coexisten o aún chocan; qué consecuencias derivan de usar o resistir estas diferentes versiones; quienes vencen y quienes pierden en la lucha de ideas; cómo se ubica el psicólogo ante las transformaciones sociales, las ignora o participa.

A propósito de estas preguntas y de las ideas sobre la lucha cultural, es adecuado afirmar que una RS

“no es una cosa quieta” (Moscovici, 2000/2004, p. 373; Howarth, 2006, p. 79), que se impone sin alternativas a los actores sociales y se acepta homogéneamente; por el contrario, es una producción social que involucra polifasia de los significados, diálogo entre los grupos con diferentes intereses, incluso debates entre sus creencias, y en ocasiones resistencia a la imposición de las RS hegemónicas, como se ha verificado empíricamente (Howarth, 2004). Esto sugiere que las RS de los grupos dominantes legitiman el orden social, pero también pueden ser cuestionadas, en una lucha por el reconocimiento de la propia identidad de un grupo, de ser digno de respeto por los otros, como lo pensaba Hegel. Hay una dialéctica entre consenso y disputa, imposición y resistencia, cooperación y conflicto en el corazón de toda práctica significativa (Howarth, 2006), en la que se reintroduce el lugar del poder. Si estos aspectos no se profundizan en las indagaciones, la TRS sería débil en términos de su poder de crítica social. El potencial para la resistencia emerge de la diversidad de representaciones sobre un fenómeno que los grupos construyen como respuesta a la hegemonía (Glaveneau, 2009).

A este respecto, la aproximación a las RS puede involucrar una toma de posición contemplativa, dominante en las investigaciones, y que no cuestiona el orden social existente (Howarth, 2006). O por el contrario, ir más allá de mostrar como la realidad puede ser reproducida, mostrando cómo puede ser transformada. Y esto, habida cuenta de los instrumentos disponibles para intervenir en los procesos de legitimación o de resistencia, de consenso o de disputa de los significados sociales. Se propone una conciencia crítica como componente fundamental de la TRS, con el compromiso del psicólogo en la desalienación de grupos y personas, en la transformación del saber de sí por un saber crítico en los grupos sociales (Martín-Baro, 1996).

Dicho compromiso depende de la interpretación de la génesis de las RS, y se puede ampliar a otros investigadores y profesionales de la psicología, en la medida en que las teorías y sus prácticas involucren las condiciones socio históricas y a la conflictividad social. Ya sea en el estudio de las instituciones y los problemas de la salud pública, la apropiación infantil de los saberes escolares o los desajustes en la vida comunitaria, aquella conflictividad social coloca a los psicólogos ante la opción de aceptar las creencias o las prácticas sociales tal como son o de transformarlas a través de su propia intervención.

La cuestión de la subjetividad social y la intervención sobre las RS

El estudio de la subjetividad social ha sido muy insuficiente en la TRS, a pesar de las sugerencias de Moscovici. Pero hay que reconocer con fuerza el lado subjetivo en la adquisición de las identidades sociales por los individuos, inseparable de las creencias cargadas de valores de los grupos. La presencia del otro en la constitución de sí mismo involucra el reconocimiento del afecto y los valores en la formación

de las creencias. Sin duda, éste no es el único enfoque posible, pero los psicólogos no pueden desconocer la significación y el desafío que plantea para los enfoques individualistas de la subjetividad. Estos siguen siendo predominantes en la investigación de diversos campos de conocimiento y en su práctica profesional.

Recientemente, Jodelet (2008) ha dado pasos en el análisis de la subjetividad, entendida como una dimensión de las RS, mostrando su centralidad para la teoría. Ella puso de manifiesto procesos de naturaleza cognitiva y emocional que dependen de la experiencia en el mundo de la vida. Resaltando que el sujeto situado en el mundo lo es en primer lugar por su cuerpo, como lo establece la fenomenología. La participación en el mundo y en la intersubjetividad pasa por el cuerpo, ya que no existe ningún pensamiento desencarnado flotando en el aire. Las RS son siempre de alguien, tienen una función expresiva. Esto permite entender como los sujetos sociales dan significado a los objetos de su entorno, en asociación con su sensibilidad, con sus deseos. Y lo que es central, nos podemos preguntar de qué manera se puede realizar un trabajo sobre la subjetivación.

La intervención no puede ser unidireccional, reclama de un complejo proceso que supone situar a las RS en tres esferas de pertenencia (Jodelet, 2007), la subjetiva, la intersubjetiva y la transubjetiva, al estudiar el campo de la educación, de las relaciones en un sistema de salud, las de género, o en las organizaciones laborales. Así, la investigación de las RS en el ámbito de la construcción de conocimientos en el aula, depende de las interrelaciones entre la subjetividad que hace referencia a las vivencias corporizadas de cada alumno, por ejemplo, a sus creencias compartidas sobre temas escolares; la intersubjetividad, donde se consideran los diálogos, las negociaciones y las interacciones entre el docente y los alumnos, o entre estos últimos; y la transubjetividad referida al espacio áulico donde circulan las RS, los conocimientos individuales y los saberes disciplinarios, restringidos por el contexto didáctico y las normas institucionales. Cada dimensión da lugar a distintas intervenciones: respecto de la subjetividad, las situaciones didácticas ponen en cuestión a las RS y otros conocimientos previos de los alumnos; en la intersubjetividad, las interacciones entre alumnos y docentes pueden llevar a revisar alguna RS; en el espacio público del espacio de la clase, el docente promueve los entrecruzamientos de las ideologías y los otros sistemas culturales.

En un sentido amplio, el sentido de la intervención en las RS se mantiene en el espíritu de la transformación social que promovieron Paulo Freire, Martín Baro o Fals Borda. Estos pusieron de manifiesto que toda intervención social cuyo objetivo es la transformación, dependen de las potencialidades de los grupos entre los cuales se destacan sus saberes. Ellos sitúan los cambios sociales en los grupos que tienen una historia, una identidad que respetar y que reforzar. Promueven una práctica liberadora en favor de transformaciones en la realidad como vía para la transformación social. Esto es, explorar las construcciones sociales producidas por los sujetos, a

los fines de identificar aquellas que obstruyen ciertas prácticas deseadas, o de promover aquellas otras que soportan la identidad y favorecen un modo de vida que es auténtico y está de acuerdo con perspectivas de vida de ciertos grupos sociales oprimidos.

Toda intervención centrada en el cambio de la realidad social implica una valorización de los saberes populares, la necesidad de tomarlos en cuenta en la interacción con los investigadores y los otros grupos sociales. También aparece la necesidad de trabajar sobre esos saberes, como ya dijimos, en términos de la concientización en la formulación de nuevas necesidades e identidades. El proyecto es explorar las construcciones elaboradas por los sujetos, destacar las que obstruyen o facilitan las prácticas deseadas para corregirlas o reforzarlas, o revalorizar las que sustentan las identidades y propicien un modo de vivir auténtico. Las RS son movilizadas para ayudar a los actores sociales o a los grupos a mejorar sus condiciones de vida, hacer respetar sus derechos, fortalecer sus poderes, y principalmente, para empoderar a los grupos estigmatizados (Howarth, 2004). Una vez más, el problema de la intervención puede sugerir que los psicólogos educacionales ocupados en el diagnóstico de problemas de aprendizaje o preocupados por mejorar la calidad de la enseñanza dirigida a los sectores populares, reflexionen críticamente, respecto de su responsabilidad como profesionales e investigadores. Asuman modos de intervención dirigidos a que estos sectores de la sociedad asuman posiciones cuestionadoras de su situación de dominados, un asunto en que la psicología académica ha permanecido en silencio.

La memoria colectiva y el sujeto social

Finalmente, la TRS ha introducido un concepto que puede influir en el pensamiento psicológico. Se trata de la *memoria colectiva*, socialmente construida, “desde dentro del grupo” de pertenencia, y que suministra los marcos y las herramientas de la actividad mnemónica. Para evocar los recuerdos es necesario colocarse en la perspectiva del grupo y la memoria del grupo solo se manifiesta a través de la memoria de sus miembros individuales. Estos recuerdan aquello que resulta de las múltiples interacciones en el tejido social e institucional durante el proceso socio-histórico, en un cierto sentido no hay memoria solo individual, sino también colectiva.

Según Hallbachs (2011), debemos buscar los recuerdos, no en el cerebro o en algún lugar de la mente, sino en su evocación desde afuera. Entre nuestras experiencias del pasado y su recuerdo se interponen con carácter mediador un conjunto de representaciones compartidas. La memoria individual no depende únicamente de las experiencias personales del pasado sino de las representaciones colectivas de ese pasado, las que se movilizan a partir de ese presente (de la familia, la religión, la clase social). Pero la memoria del grupo solo se manifiesta a través de las memorias individuales.

Las clases sociales conforman cuadros sociales de la memoria, siendo la familia la que reproduce reglas

y costumbres que no dependen de nosotros y que fijan nuestro lugar. De ahí que el elemento unificador de los estudios contemporáneos sobre la memoria es su carácter socialmente construido, y el hecho de no imponerse sino construirse en el tiempo. Desde la perspectiva psico social se reconoce la actividad individual en su permanente reconstrucción, la memoria del grupo se realiza en las memorias individuales. De nuevo, ni psicologismo ni sociologismo (Pereira da Sá, 2008).

La memoria social está constituida por diversas representaciones del pasado socialmente compartidas por una colectividad, distinguiéndose de la memoria histórica (de escritos, monumentos, y que se mantiene viva a través de las fechas) y los recuerdos individuales. Así, en las respuestas de los alumnos que son interrogados sobre problemas sociales e históricos, ellos piensan desde el grupo de pertenencia, se sitúan en una memoria colectiva, y ello les da una posición identitaria y afectiva. Son los mediadores representacionales de esta memoria las que actúan en las identificaciones positivas o negativas con hechos históricos y personajes, las comparaciones propuestas. Estos aspectos mediadores entre el individuo y su entorno no pueden ser comprendidos solo apelando a su memoria individual, estudiada por la psicología cognitiva.

Además, la utilización de las representaciones sociales –asociadas con la memoria social– para interpretar las prácticas educativas va decididamente en contra de la creencia de los psicólogos cognitivos, según la cual los estudiantes son solamente sujetos cognitivos del conocimiento, que elaboran saberes próximos a los científicos o reorganizan sus saberes previos por una actividad meta cognitiva individual. Por el contrario, los niños nacen en un mundo social que ofrece las RS específicas, propias de su grupo de pertenencia, convirtiéndose en actores sociales de su comunidad al apropiarse de las RS, lo que constituye su identidad social, como por ejemplo el género o su etnia, lo que exige la diversificación del sujeto psicológico. De este modo, se puede distinguir al sujeto psico-social de otras versiones del sujeto que han predominado en el estudio del desarrollo o del cambio conceptual. En primer lugar, del sujeto naturalizado en la psicología computacional; en segundo lugar, del sujeto epistémico de la psicogénesis que sigue un camino único de construcción de las ideas, separados de las prácticas sociales; y finalmente, se distingue del sujeto de una cultura homogénea en la psicología socio histórica, que requiere ser diversificada en términos de los valores grupales (Duveen, 1997). De este modo, se sitúa al sujeto del desarrollo en la heterogeneidad social y lo convierte en un actor social genuino (Wagner et al, 1999). La memoria colectiva, el contexto social y los valores refuerzan el concepto de sujeto social, y provoca a la psicología educacional y del desarrollo, entre otras, para incorporarlo a sus estudios, superando una visión puramente epistémica del sujeto del aprendizaje y el desarrollo.

Hacia un diálogo de la TRS con otros programas psicológicos

La exposición ha presentado algunos rasgos de la TRS que sugiere la relevancia de las RS para la psicología del desarrollo y la educación: las RS se elaboran en las prácticas sociales y a ellas se dirigen; son inseparables del sentido común y permiten formular la tesis de la polifasia cognitiva; la TRS se elabora y modifica en la investigación, abriéndose a otras disciplinas, de un modo que es ejemplar para el modo usual de investigar en psicología; su relación con los conflictos sociales promueve el compromiso de los psicólogos; otro tanto sucede con las nociones de subjetividad social y de intervención, que confirman aquel compromiso; la introducción del concepto de memoria colectiva subraya el carácter social de los sujetos, particularmente significativo para el estudio del aprendizaje y la enseñanza.

Por otra parte, no hablamos de “aplicar” acriticamente la categoría de RS a otros programas de investigación, sino de que su enfoque original de la investigación, su preocupación central en la estructuración social e histórica del sentido común, y su apertura a las ciencias sociales, pueden influir en la modificación de la psicología del desarrollo y la educación, entre otras disciplinas. Además, sugiere que dichas psicologías tomen en cuenta una versión del sujeto social basado en la memoria colectiva y la identidad social, o asuman la polifasia cognitiva. En este espíritu, recordamos, entre muchos otros ejemplos, que investigadores de la psicología genética “revisitada” han utilizado sus propios métodos y también han apelado a la categoría de RS. De este modo, han realizado indagaciones prometedoras sobre la formación de conceptos sociales en la infancia y adolescencia en un contexto de prácticas sociales y RS (Barreiro, 2012). Igualmente, han avanzado ciertas hipótesis sobre la polifasia cognitiva -las ideas individuales, las provenientes de la pertenencia social de los alumnos, y el saber a enseñar- dando un lugar importante a las RS en el estudio del cambio conceptual en el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010).

Respecto de la realización de investigaciones colaborativas entre la TRS y las psicologías del desarrollo y la educación, es crucial advertir la significación de la actividad de explicitación de los presupuestos ontológicos y epistemológicos de cualquier programa psicológico. En este caso porque el

diálogo crítico entre los investigadores, la posibilidad misma de realizar indagaciones en conjunto, o incluso la posibilidad de importar nociones de un programa a otro depende de que el marco epistémico subyacente sea compartido. Esto es, que la TRS sea compatible desde el punto de vista meta teórico con la psicología genética “revisitada”, la psicología socio histórica o la psicología cultural (Castorina, 2014). Pero aunque es potencialmente enriquecedor, en relación a esos programas de investigación, el diálogo resulta arduo con la psicología computacional o la psicología discursiva, debido justamente a diferencias puestas de manifiesto en la controversia conceptual y metodológica (Castorina, 2007). Poner énfasis en este nivel de análisis tiene pleno sentido dado que la investigación psicológica está todavía centrada en los métodos de investigación, con escasa producción teórica y ausencia de preocupaciones filosóficas.

Lo dicho en este trabajo no impide identificar las dificultades y los desafíos que enfrenta la propia TRS en su estado actual (Pires Valentim, 2014), y en relación con la psicología del desarrollo y la psicología educacional. Es decir, se puede pensar en las transformaciones conceptuales y el replanteo de sus problemas que derivan del diálogo con las ciencias sociales y otras disciplinas psicológicas. En particular, las que pueden derivar de indagar con mayor amplitud el impacto de los conflictos sociales sobre la génesis de las RS, la naturaleza de la subjetividad social, identificar los procesos cognitivos incluidos en la ontogénesis de las RS, o como intervenir si la identificación y descripción de las RS tienen ese propósito, así como avanzar en la investigación empírica de las RS en los procesos de cambio conceptual.

Estas cuestiones reclaman que los psicólogos sociales apelen a las contribuciones de otras disciplinas y programas de investigación psicológica. Pero en base a una reflexión crítica permanente para evitar el obstáculo epistemológico insistente de disociar al individuo de la sociedad, por un lado, y por otro, que los nuevos problemas estudiados en la TRS y en las psicologías a las que se vincula sean el reciclado de los conceptos y métodos de cada programa, sin revisarlos. En la mayoría de los temas mencionados, y cumpliendo con aquellas condiciones, se impone un diálogo genuino y una colaboración en la investigación empírica, entre la TRS y otras disciplinas psicológicas compatibles.

Referencias

- Abric, C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF
- Barreiro, A. (2012). El desarrollo de las justificaciones del castigo: ¿conceptualización individual o apropiación de conocimientos colectivos? *Estudios de Psicología*, Vol. 33(1) 67-78.
- Bourdieu, P & Wacquant, L. (2005). *Invitación a una sociología reflexiva*. Buenos Aires. SIBLO XXI.
- Castorina, J. A. (2014). La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad. En J.A. Castorina y A. Barreiro (Coords) *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. pp. 33-52. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Castorina, J.A (2007). La crítica de la psicología discursiva a la teoría de las representaciones sociales. Un análisis epistemológico. *Representaciones*. Vol. 3, No. 1, 3-28

- Castorina, J. A; Barreiro, A & Carreño, L. (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En M. Carretero y J.A. Castorina (Comp.) *La Construcción del Conocimiento Histórico*. Buenos Aires. Paidós.
- Castorina, J.A & Barreiro, A. (2010). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. En José Antonio Castorina (Comp.) *Cultura y Conocimientos Sociales*. pp.197-218. Buenos Aires. Aiqué
- Castorina, J.A & Kaplan, C. (2003). *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las Prácticas*. Buenos Aires: Manantial
- Doise, W; (1986). Social Representations inter-grup experiments and levels of analysis. En R. Farr & S. Moscovici (Eds) *Social Representations*.Cambridga. pp.255-268. Cambridge University Press.
- Duveen, G, (1997). Psychological development as a social process. En I. Smith & A. Tomlison: Piaget, Vigotsky and *Beyond*. London. Routledge.
- Glaveanu, V. P; (2009). What Differences Make a Difference? A discussion of Hegemony, Resistencia and Representation. *Papers of Social Representations, 18(2)*, 2.1-2.22
- Grippio, L & Chardón, C. (2009). Cuidado, búsqueda de información y uso del sistema de salud: representaciones sociales de las/los usuarios/as adolescentes, sobre la participación en el campo de la salud, de la CABA, *Anuario de Investigaciones, V. 16*, 239-246
- Halbwachs, M. (1925/2011). *La Memoria Colectiva*. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory, *British Journal of Social Psychology, 45*, 65-86
- Howarth, C. (2004). Re-presentación and Resistencia in the context of school exclusion: Raisons lo be critical. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 14(5)*, 336-375.
- Jodelet, D. (1989). Représentation Social: un domaine en expansion. En: J. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. Pp. 31-66. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1991). *Madness and social representations*. Berkeley: California Univ. Press
- Jovchelovitch, S. (2006). *Knowledge in Context*. London: Routledge
- Jodelet, D. (2007). Imbricacoes entre representacoes sciais e intervencao. En A.S Moreira y B. Vizeu Camargo (Orgs). *Contribucoes para a Teoria e o Método de Estudo das Representaciones sociais*. pp. 45-73. Paraíba: Editorial Universitaria da UFPB.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales, *Cultura y Representaciones Sociales, vol. 3*, No. 5, 32-63. Disponible en <[http:// www.revistas unam.mx/index.php/crs/aarticle/view/16356](http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/aarticle/view/16356)>
- Kalampakis, N. (2012). Introduction: Itinéraire, en S. Moscovici: *Raison et Cultures*. pp. 7-14. Editions EHESS. Paris.
- Lautier, N. (2006). L' histoire en situation didactique: une pluralité des registres du savoir, en V. Haas (ed.) *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes. Presse Universitaire de Rennes.
- Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En D. Paez y A. Blanco (Eds.) *La Teoría Sociocultural y la Psicología Social Actual*. Pp. 170. Madrid: Aprendizaje.
- Marková, I. (2003). *Dialogicity and social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marková, I. (2008). Amédée or How to Get Rid of It: Social Representations from a Dialogical Perspective, *Culture & Psychology, Vol. 6(4)*, 419-460.
- Martin-Baro, I. (1996). O papel o Psicólogo. *Estudos de Psicologia, 2(1)* 7-27. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>.
- Moscovici, S. (1984). Introduction: le domaine de la psychologie sociale. En S. Moscovici (Ed.) *Psychologie Social*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. & Markova, I. (1998). Presenting social representations: a conversation. *Culture & Psychology, 4*, 371-410.
- Moscovici, S. (2001). The Phenomenon of Social Representations. En S. Moscovici (Ed.) *Social Representation*, pp.3-69. Cambridge. Cambridge University Press
- Moscovici, S. (2000/2004). *Representacoes Sociais*. Petropolis: Editora Vozes.
- Moscovici, S. (2009). Preconceito e representacoes sociais. En A. Almeida & D. Jodelet (Orgs) *Representacoes sociais. Interdisciplinariedad e Diversidade de Paradigmas*. Thesauro Editora. Brasilia.
- Pereira de Sá, C (2008). Les défis d' une psychologie sociale de la mémoire. En B. Madiot; E. Lage y A. Arruda : *L' Oeuvre de Denise Jodelet*, pp 173-178. Ramonville Saint-Agne. Editions Erès.
- Pieres Valentim, J. (2013). Que futuro para as representacoes sociais? *Psicologia e Saber Social, vol. 2*, no. 2, 158-166.
- Palmonari, A. (2009). A importancia da teoria das representacoes sociais para a psicologia social, en A. Almeida & D. Jodelet (Orgs.) *Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*, pp. 35-50. Brasilia: Thesauro.
- Potter, J. & Edwards, D. (1999). Social Representations and Discursive Psychology: from cognition to action. *Culture & Psychology. Vol. 5*, n.4, pp.447-458.
- Prado de Souza, C. & Villas Boas, L. (2011). Los estudios de representaciones sociales y los desafíos para la investigación en educación. En S. Seidmann y C. Prado de Souza (Orgs) *Hacia una Psicología Social de la Educación*. Pp. 23-48 Buenos Aires: Ed. Teseo.

Robert, P. (1978). *Dictionnaire Alphanbetique & Analogique de la Langue Francaise*, Paris: Societé du Nouveau Littre.
Wagner, W; Duveen, G; Farr, R; Jovchelovitch, S; Lorenzi Cioldi; Marková, I & Rose, D . (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 95-125.

Fecha de recepción: 06-03-2015

Fecha de aceptación: 16-02-2016