

# INTERCAMBIOS ENTRE LA EDUCACIÓN Y LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN BRASIL

Clarilza Prado de Sousa<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0001-6417-7030>

Adelina Novaes<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0003-2028-2837>

## Resumen

En este artículo nos proponemos ofrecer una perspectiva alternativa a las que orientan los análisis acerca de las relaciones entre la Educación y la Teoría de las Representaciones Sociales. En oposición a la tradición que considera la Educación como un campo de aplicación de la psicología, defendemos que entre ambas esferas del conocimiento hay contribuciones mutuas. A mutualidad se entiende al proceso de interacción recíproca, a la interdependencia y a la cooperación, a la solidaridad y ayuda mutua. La mutualidad de la Educación y la Teoría de las Representaciones Sociales consiste en el movimiento que estimula estudios en el contexto brasileño, sobre todo los que se han desarrollado en el *Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação* (CIERS-ed). Los análisis realizados acerca de las contribuciones de la Teoría de las Representaciones Sociales a la Educación ponen de manifiesto el incremento de investigaciones que consideran la producción de saberes basados en realidades sociales contextualizadas, así como la importancia que tiene la subjetividad de educadores y educandos. A su vez, la Educación viene ofreciendo a las investigaciones en representaciones sociales un avance que va desde el diagnóstico hasta la praxis, pautado sobre todo por abordajes críticos y políticos del pensamiento educacional.

**Palabras clave:** Educación, Teoría de las Representaciones Sociales, Brasil, Mutualidad, Reciprocidad.

## *Intercâmbios entre Educação e Teoria das Representações Sociais no Brasil*

## Resumo

Neste artigo propomos oferecer uma perspectiva alternativa àquelas que orientam a análise da relação entre a Educação e a Teoria das Representações Sociais. Em oposição à tradição que considera a Educação como um campo de aplicação da psicologia, argumentamos que existem contribuições mútuas entre as duas esferas do conhecimento. A reciprocidade é entendida como o processo de interação recíproca, interdependência e cooperação, solidariedade e ajuda mútua. A mutualidade entre a Educação e a Teoria das Representações Sociais consiste no movimento que estimula os estudos no contexto brasileiro, especialmente os que foram desenvolvidos no Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed). As análises realizadas sobre as contribuições da Teoria das Representações Sociais à Educação destacam o aumento das pesquisas que consideram a produção de conhecimento a partir de realidades sociais contextualizadas, bem como a importância da subjetividade dos educadores e aprendizes. Ao mesmo tempo, a Educação vem oferecendo às pesquisas sobre representações sociais um progresso que vai do diagnóstico à práxis, guiado principalmente por abordagens críticas e políticas do pensamento educacional.

**Palavras-chave:** Educação, Teoria das Representações Sociais, Brasil, Mutualidade, Reciprocidade.

## *Exchanges between Education and the Theory of Social Representations in Brazil*

## Abstract

In this paper, we propose to offer an alternative perspective to those that guide the analysis of the relationship between Education and the Theory of Social Representations. In opposition to the tradition that considers Education as a field of application of psychology, we argue that there are mutual contributions between both spheres of knowledge. Mutuality

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; [clarilza.prado@gmail.com](mailto:clarilza.prado@gmail.com)

2 Fundação Carlos Chagas – FCC – São Paulo – SP – Brasil; [anovaes@fcc.org.br](mailto:anovaes@fcc.org.br)

is understood as the process of reciprocal interaction, interdependence and cooperation, solidarity, and mutual help. The mutuality of Education and the Theory of Social Representations consists in the movement that stimulates studies in the Brazilian context, especially those that have been developed at the Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed). The analyses carried out on the contributions of the Theory of Social Representations to Education highlight the increase in research that considers the production of knowledge based on contextualized social realities, as well as the importance of the subjectivity of educators and learners. At the same time, Education has been offering research on social representations progress that goes from diagnosis to praxis, mainly guided by critical and political approaches to educational thought.

**Keywords:** Education; Theory of Social Representations; Brazil; Mutuality; Reciprocity.

## ¿Quién sabe y desde dónde sabe?

Mutualidad se refiere al proceso de interacción recíproco, a la interdependencia y a la cooperación, a una “acción activa orientada al otro” (Marková, Graumann & Foppa, 1995, p. 3), a la solidaridad y ayuda mutua. En este artículo tomaremos el intercambio, el diálogo, como una expresión de mutualidad, con la finalidad de ofrecer una perspectiva alternativa a aquellas que orientan los análisis acerca de las relaciones entre Educación y la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS).

En oposición a la tradición que considera a la Educación como un campo de aplicación de la psicología, defenderemos que entre ambas esferas del conocimiento hay contribuciones mutuas, a pesar de que a veces sean asimétricas. Ello significa que nuestra perspectiva de análisis no parte de la TRS rumbo a la Educación, ni tampoco en sentido contrario, sino que se centra en el diálogo entre ambos contextos del saber.

Actualmente, el diálogo entre TRS y Educación en Brasil se manifiesta sobre todo en investigaciones que se llevaron a cabo en programas de postgrado, cuya importancia aumentó en los grupos de estudio a ellos afiliados. Para nuestro análisis, tomamos los estudios publicados en la primera década (2006-2015) del *Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação* (CIERS-ed), que congrega a 44 de tales grupos de investigación asentados en universidades públicas y privadas de las cinco regiones brasileñas. A estos estudios agregamos los resultados de una revisión integradora de tesis y disertaciones defendidas en todo el país, del 2016 al 2019, en el área de la Educación.

CIERS-ed fue creado en el 2006, bajo la iniciativa de Serge Moscovici (*Fondation Maison des Sciences de l'Homme*, Francia), de Denise Jodelet (*École des Hautes Études en Sciences Sociales*, Francia) y Clarilza Prado de Sousa (*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*),

y en la actualidad es coordinado por Adelina Novaes (*Fundação Carlos Chagas; Universidade Cidade de São Paulo*)<sup>3</sup>. El principal objetivo del Centro es el de realizar investigaciones científicas que mantengan un constante diálogo entre Educación y TRS, que permitan analizar y reflexionar sobre los procesos educativos, así como sobre sus consecuencias sociales. Con este propósito, los estudios que han sido desarrollados por los grupos de investigación asociados al CIERS-ed contribuyen, por medio de las investigaciones en red, en la formación de postgraduados y en el desarrollo de disertaciones de maestría y tesis de doctorado, lo cual permite obtener un amplio panorama de las articulaciones promovidas entre la Educación y la TRS en Brasil.

## ¿Sobre qué se sabe y con qué efecto?

La psicología social, al establecer cómo el sujeto piensa y actúa en su vida cotidiana, cuál es la naturaleza del sentido común y cómo cada uno explica las cuestiones de su experiencia,

analiza y explica los fenómenos que son simultáneamente psicológicos y sociales. Este es el caso de las comunicaciones de masa, del lenguaje, de las influencias que ejercemos los unos sobre los otros en lo que concierne a las imágenes y los signos en general, de las representaciones sociales que compartimos y así sucesivamente (Moscovici, 1984, p. 13).

En Brasil, la perspectiva de la psicología social de la que la TRS forma parte ha dialogado más intensamente en las últimas décadas con la Educación, a sabiendas de que antes de ello la Educación buscaba

3 El Centro, abrigado por el Departamento de Investigaciones Educativas de la *Fundação Carlos Chagas*, también cuenta con dos cátedras, ambas lideradas por Lúcia Villas Bôas: Cátedra UNESCO sobre Profesionalización Docente y Cátedra Franco-brasileña Serge Moscovici (esta última coordinada por medio de una alianza con Nikos Kalamalikis).

por encima de todo interlocuciones con la Sociología, o con matrices positivistas del pensamiento psicológico. Distintas concepciones de subjetividad han ganado espacio, dando sentido a la dimensión social anteriormente abandonada por la noción de individuo, haciendo valer aquello que Jodelet (2009) nombró como “el movimiento de retorno al sujeto”. En este sentido,

El análisis de la concepción de sujeto social presente en la TRS pone en evidencia su enfrentamiento a la noción cartesiana que tanto influyó en el nacimiento de la psicología. Al desarrollar la teoría, Moscovici ofrece una categoría efectiva para la comprensión de las simbolizaciones construidas socialmente. Las subjetividades pasan a analizarse a la luz del fenómeno representacional en detrimento de los modelos de investigación que las consideran a partir de sus “fragmentos” de género, raza y clase (Rose, 2011), o incluso por la vía de las funciones psicológicas - tales como inteligencia y memoria (Novaes, 2015, p. 333).

Al asumir el sujeto social como el sujeto de la educación, el diálogo se alejó de las matrices intrapsicológicas, así como del pensamiento sociológico (cuya interlocución con la Educación permanece fundamental), una vez que, en la Sociología, los procesos de producción de subjetividad han sido pensados desde un sujeto colectivo vasto y a veces difuso: “el sujeto, como lo dijeron por ejemplo Hans Joas o Alain Touraine, todavía no es el actor, sino la capacidad de ser actor, de construir su existencia, de dominar su experiencia, de ser responsable” (Wieviorka, 2015, p. 169)<sup>4</sup>.

En síntesis, es posible afirmar que hay una incongruencia esencial entre esa perspectiva sociológica y la de la psicología social adoptada por los estudios educacionales en diálogo con la TRS. Para la última, los sujetos sociales son creadores activos de teorías de sentido común y, más que actores, son agentes de sus realidades cotidianas. En otros términos, por medio de la comunicación, sujetos y grupos constituyen saberes sobre objetos sociales de interés cotidiano: ellos crean representaciones sociales (Moscovici, 1996).

4 Para Wieviorka (2015), subjetivación y desubjetivación son procesos en los que los sujetos se constituyen y se transforman. La subjetivación se refiere a una faz luminosa del sujeto, cuando él es capaz de actuar y pensar como actor y de encontrar la modalidad de acción. A su vez, la “desubjetivación conduce a formas inversas de sujetos, al *anti-sujeto* o al no-sujeto” (Wieviorka, 2015, p. 176).

Los procesos de apropiación y creación de saberes componen el objeto de estudio de la Educación. Tales procesos, institucionalizados o no, aseguran la comunicación de conocimientos ya instituidos (hábitos, costumbres, valores, comportamientos) entre las generaciones. A su vez, la TRS también se dedica a la comprensión de procesos de apropiación y producción de saberes. Como lo afirma Jovchelovitch (2008, p. 87), “La teoría de las representaciones sociales es una teoría sobre los saberes sociales. Ella se destina a la construcción y transformación de los saberes sociales con relación a distintos contextos sociales”.

Moscovici (1984) distinguió dos tipos de saberes: los saberes de sentido común y los reificados, que provienen sobre todo del conocimiento científico acumulado. Los saberes denominados de sentido común, construidos en el cotidiano, tienen la característica de orientar a la vida cotidiana. En este sentido, le compete a la Educación ofrecer a las nuevas generaciones el acceso a los saberes reificados, conquistados o construidos por la humanidad. Además, la Educación, ella misma como campo o área del conocimiento, se constituye de diferentes saberes: filosóficos, históricos, psicológicos, sociológicos, políticos, que definen la dirección y la perspectiva de la Educación a practicar en las escuelas.

La Educación, como área de conocimiento, se constituye por medio del acceso y la producción de saberes reificados. Ello orienta la selección (currículo) y la forma (metodología de enseñanza) en que el conocimiento reificado será comunicado por los educadores a las nuevas generaciones en el cotidiano de las escuelas, así como en otros contextos educativos. Aquí reside uno de los núcleos de la mutualidad: en el intercambio entre Educación y TRS, no basta comprender las representaciones sociales circulantes en los contextos educacionales, es imperativo considerar que la producción de tales representaciones es orientada por propósitos educativos basados en los principios filosóficos, históricos, psicológicos, sociológicos, políticos que amparan los métodos de enseñanza y definen los currículos programáticos.

Estos elementos le plantean al educador/investigador en representaciones sociales, el problema de comprender cómo operan las transformaciones de los conocimientos de saberes informacionales en saberes representacionales, de saberes descriptivos en saberes explicativos (Moscovici, 1984), una vez que las tensiones entre saber reificado y saber de sentido

común encuentran terreno fértil en los ambientes educativos. Las representaciones sociales que allí se producen expresarán las fuerzas y las contradicciones a las que un saber reificado será sometido, en espacio y tiempo planificados, con métodos de comunicación definidos. En otras palabras, las representaciones sociales indicarán las lógicas que orientan los sujetos de la Educación, cuando expuestos a un conocimiento reificado - el conocimiento científico es recreado para la educación escolar.

### Educación – TRS: una vía de doble mano

Los estudios que articulan Educación y TRS exponen un campo con objetivos propios. Desconocer este hecho resulta en investigaciones cuyos análisis poco contribuyen para el área de la Educación – porque no articulan las representaciones sociales con propósitos educacionales, o poco contribuyen para la TRS – porque se restringen a diagnósticos exclusivamente volcados a la intervención educativa. En esta sección hemos tratado de presentar dos análisis que realizamos con las publicaciones que buscaron intercambios entre Educación y TRS. La primera recurrió al inventario realizado por el CIERS-ed, para la apreciación de las producciones de la primera década de su existencia. La segunda consistió en una revisión integradora de 233 tesis y disertaciones publicadas entre 2016 y 2019.

### El análisis de las publicaciones de la primera década del CIERS-ed (2006-2015)

Las investigaciones abrigadas por el CIERS-ed comparten la matriz de la psicología social europea, que se contrapone a las “teorías que ignoran que los individuos piensan, o que ignoran el peso del pensamiento de los individuos en la constitución de la sociedad” (Vala & Monteiro. 2004, p. 457), o también desconocen el “contexto social en el que los individuos piensan y el peso de tal contexto en la construcción del pensamiento” (Billig et al. 1988 *apud* Vala, 2004, p. 457). En este sentido, los estudios realizados en el Centro se enfocan en saberes y prácticas constituidos en contextos educativos, dedicándose a comprender las producciones de los sujetos sociales de la educación.

Al recuperar el relevamiento que realizamos de las producciones del CIERS-ed (Novaes, Villas Bôas

& Sousa, 2019), destacamos que las temáticas más contempladas fueron las siguientes: educación infantil; prácticas de formación y trabajo docente, políticas de formación y trabajo docente; subjetividad e identidad de profesores; experiencia narrativa y formación de profesores; ética y valores; currículo y saberes docentes; metodologías utilizadas en las investigaciones que articulan representaciones sociales y Educación.

Del banco del CIERS-ed, compuesto por 222 artículos, 397 capítulos de libros y 16 libros publicados entre 2006 y 2015, pudimos identificar tres ejes que explicitan la mutualidad entre Educación y TRS. El primero se caracteriza por el reconocimiento de que la Educación, aunque adopte fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y políticos, tiene la intervención como meta, tanto a nivel amplio (en la construcción de políticas públicas), como a nivel de los sistemas de enseñanza y, evidentemente, en la propia escuela.

El descubrimiento de una teoría que permite el estudio de las intenciones que sostienen las prácticas de quien orienta la Educación, en los distintos niveles, fue significativa y posibilitó el crecimiento de investigaciones en esta área. En la actualidad, más del 30% de las investigaciones realizadas en Brasil con el aporte de la TRS, se encuentran en el área de la Educación, superando los estudios realizados en el ámbito de la salud y otros.

Como afirma Jodelet (2007, p. 13),

... el campo de la Educación se ha mostrado uno en los que el uso del modelo de las representaciones sociales y de sus diversas metodologías es más fértil. Ese modelo ofrece guías fecundos para la aproximación del papel de conjuntos organizados de significaciones en el sistema y en el proceso educativo. Dichas significaciones aparecen en el discurso de los distintos agentes del sistema en relación a las posiciones sociales que ocupan: sea en el discurso político que define las finalidades del sistema y las orientaciones de su organización; el discurso de los administradores que la realizan; el discurso de los agentes institucionales de los diferentes niveles de la jerarquía; el discurso de los usuarios, alumnos y familia. Además, las representaciones afectan las concepciones y evaluaciones de la relación pedagógica y de las adquisiciones que las hacen posible.

En este sentido, el aporte de la TRS favoreció un volumen sustancial de investigaciones que intentaban

identificar y analizar representaciones de los diferentes agentes, de los distintos niveles del sistema educacional. Tales estudios trajeron una sólida contribución al área de la Educación y redundaron en la disminución de la tendencia dominante en las décadas de 1950 y 1960, que se caracterizaba por

Una explicación del fenómeno educacional fuertemente marcada por el predominio del abordaje psicológico y centrada de un modo exclusivo en el individuo, sin considerar el conjunto de relaciones que constituyen al sujeto. Esta situación terminó por legitimar las desigualdades sociales y enfatizar la ideología del don y del ideal de mérito (Sousa & Villas Bôas, 2011, p. 24).

Aunque siguen siendo muy expresivas las investigaciones desde esta perspectiva, el levantamiento que realizamos puso de manifiesto que hubo un avance en nuevas direcciones. Dos otras vertientes adicionales se configuraron en el diálogo entre Educación y TRS. Una de ellas se caracteriza por los intentos de profundizar en los constructos (anunciados) definidos por Serge Moscovici, que demandan una articulación con teorías educativas. Sin pretender establecer límites precisos, imposibles de alcanzar, grupos de investigadores pasaron a analizar procesos de constitución de la subjetividad docente (Novaes, 2015, 2020), la historicidad que atraviesa los procesos educacionales (Villas Bôas, 2014, 2015), los procesos de formación del núcleo figurativo (Lima, 2021), la constitución de las representaciones en la infancia (Andrade, 2013), articulaciones entre las teorías de Serge Moscovici y Pierre Bourdieu (Abdalla, 2019). Se podría afirmar que esa segunda perspectiva trajo, no solo para la Educación, sino para el campo de estudio de la TRS, aportes significativos: el enfoque en una subjetividad que no se restringe al sujeto, que se constituye de modo colectivo, y en los contenidos y procesos de las representaciones sociales.

Finalmente, una tercera perspectiva está integrada por estudios que están más cerca del área educacional y del contexto de la escuela e intentan analizar los procesos de producción de representaciones. Así, estudios propuestos por el CIERS-ed tratan de ir más allá del análisis de las representaciones de profesores y alumnos en un determinado ambiente, pero tienen el propósito de comprender cómo determinados contextos promueven representaciones y buscan observar esos procesos en las prácticas escolares, a ejemplo del

Proyecto en curso “Olhares psicossociais para a prática docente” (Novaes, Souza & Sant’Anna, 2020) que consiste una etnografía multi-local.

A pesar de sus especificidades, estas tres perspectivas han compartido un relevante tema: efectivamente, ¿cuáles son los contextos a considerar en una investigación que se fundamenta en el diálogo entre Educación y TRS? Los estudios han puesto en evidencia que no se trata solamente de identificar y comprender las representaciones (realizar un diagnóstico), sino de elaborar estrategias pedagógicas para promover el cambio, contando con el conocimiento de contexto.

De ese modo, ha sido posible estudiar no solo las prácticas, los valores, la afectividad, la historicidad, los territorios, sino también comprender la dinámica de las representaciones que sostienen a los procesos educativos. Así, esas tres perspectivas han acercado a los investigadores a mayores posibilidades de intervención. Y es el propósito último de la intervención que distingue el diálogo establecido entre la Educación y la TRS, cuando se lo confronta con los intercambios de la teoría con otras áreas. En este diálogo hay específicamente un sentido educacional, originado y orientado a la praxis, que se completa y se inserta en la teoría.

## Análisis integrativo de tesis y disertaciones (2013 a 2019)

De modo complementario al inventario de las producciones del CIERS-ed, retomamos la revisión integradora<sup>5</sup> de tesis y disertaciones defendidas del 2013 al 2019 en Programas de Posgrado en Educación, cuyo fundamento fue la TRS (Sousa, 2021). Dicha revisión permitió un amplio análisis de cómo el intercambio entre Educación y TRS se viene estableciendo e hizo posible poner en evidencia las siguientes tendencias temáticas:

- a) las representaciones sociales de la desigualdad social y de la discriminación de grupos prioritarios en escuelas brasileñas;
- b) las subjetividades construidas por las políticas de educación que revelan las representaciones presentes en los documentos públicos;

5 Se utilizaron dos bancos de datos: el catálogo de tesis y disertaciones de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) y la *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD) del IBICT. Se analizaron 233 tesis y disertaciones. El corpus fue formado por los resúmenes y las palabras clave en el *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ).

- c) las representaciones presentes en los libros didácticos, que revelan principalmente la discriminación del negro y de la mujer;
- d) Análisis de las representaciones de profesores, tutores pedagógicos, directores de escuela, sobre su práctica, sus alumnos, su profesión como forma de subsidiar procesos formativos más efectivos.

Sin embargo, el análisis de las tesis y disertaciones que se llevó a cabo indicó algunos desafíos no abordados por los estudios. Hay pocos estudios en disertaciones de maestría que abarcan la práctica docente y que utilizaron la observación de las prácticas. Tales estudios en TRS exigen largos periodos de observación, lo que es prácticamente imposible en función de los plazos para una defensa de tesis de maestría. Por lo tanto, se trata de un desafío que exige esfuerzos más prolongados, como los de tesis de doctorado o investigaciones de largo plazo de docentes.

También ha quedado claro en estos estudios que la TRS ha permitido analizar cómo los conflictos del cotidiano movilizan conocimientos, valores y producen sentido a las realidades construidas y compartidas por los grupos. El análisis de cómo esos saberes se construyen en este proceso vienen a favorecer la identificación de anclajes políticos, históricos y socioculturales. Según Jovchelovitch (2008, p. 289):

La representación es el material del que todos los saberes están hechos y, para comprender un sistema de conocimiento necesitamos comprender quién, cómo, qué, por qué y para qué él trata de representar. Saber sin representación es un sueño, un sueño legítimo y comprensible. Corresponde a las antiguas búsquedas humanas por certeza y seguridad, la posibilidad elusiva de afirmar que el mundo es el conocimiento que tenemos de él.

En síntesis, ambos análisis exponen una vía de doble mano: si por un lado la TRS contribuye para la Educación con investigaciones que consideran la producción de saberes basados en realidades sociales contextualizadas, así como la subjetividad de educadores y educandos, la Educación viene a ofrecer a las investigaciones en representaciones sociales un avance que va desde el diagnóstico hasta la praxis, pautado sobre todo por abordajes críticos y políticos del pensamiento educacional.

## Otros diálogos posibles

Al apostar en el diálogo entre Educación y TRS, las investigaciones del CIERS-ed asumen que los saberes socialmente construidos son un patrimonio al que las nuevas generaciones tienen el derecho de acceder en las escuelas (además de otros contextos educativos) para utilizarlos, usufructuarlos, retroalimentarlos o transformarlos.

Los sujetos pertenecientes a los grupos de una comunidad escolar movilizan sentimientos, emociones y saberes que orientan sus conductas. De este modo, la comprensión de las necesidades psicosociales de formación y la construcción de diálogos entre esos grupos, cuando pretenden mejorar la calidad de la educación, no se podría alcanzar de forma aislada, sin considerar la complejidad de variables que transitan en el territorio escolar, y sin dejar de incluir las políticas educativas que orientan y controlan el sistema de enseñanza, la actuación de la escuela y de la propia comunidad en la que la escuela se inserta.

Estudios desarrollados en el CIERS-ed basados en el diálogo entre Educación y TRS (Novaes, Villas Bôas & Sousa, 2019), permiten analizar los desafíos vividos en el cotidiano, que expresan conflictos que promueven representaciones sociales sobre temas fundamentales relativos a lo colectivo de la escuela. No es raro que tales estudios encuentren inspiración en Freire<sup>6</sup> (1996), quien ofrece un rumbo para la construcción de diálogo en comunidades educativas, para la transformación de prácticas, así como para comprender la realidad construida por los grupos que conviven en determinado territorio social.

Asimismo, hay que resaltar las enseñanzas del estudio realizado por Jodelet (1989) en una comunidad francesa después de la transformación de las políticas psiquiátricas, que abrió las puertas del hospital constituyendo una institución psiquiátrica abierta denominada Colonia Familiar. Este estudio, de gran interés para quien realiza investigaciones de contexto, nos muestra que:

6 Paulo Freire, Patrono de la Educación Brasileña, fue un destacado contribuyente al movimiento de la pedagogía crítica. De sus obras, la más famosa es "Pedagogía del oprimido". Conocido principalmente por el método de alfabetización de adultos que lleva su nombre, desarrolló un pensamiento pedagógico abiertamente político. Para él, la constitución de los sujetos críticos es dialógica. Tales sujetos, cuando están comprometidos con su cultura, actúan en favor de la transformación social, a través del proceso de acción-reflexión.

Trabajar sobre el campo de las producciones simbólicas del cotidiano, donde se expresan los saberes, las prácticas y los rituales de sujetos sociales, requiere de un entendimiento de que el registro simbólico no expresa solamente saber sobre lo real, sino también de las identidades, las tradiciones y los temas culturales que dan forma a un modo de vida (Jovchelovich, 2005, p. 8).

Finalmente, mencionaremos adicionalmente estudios ya realizados con alumnos de maestría y doctorado en escuelas periféricas de São Paulo y de la Gran São Paulo, que ponen en evidencia la situación y la vida precaria vivenciada en la escuela por todos que los que allí conviven, como lo destaca Buttler (2011), produciendo lo que se convino en llamar de *desamparo docente*. Carvalho (2020), al abordar su estudio en las representaciones productoras de desamparo docente, indicó la importancia de analizar las siguientes dimensiones: formación inicial y continuada del profesor, las políticas públicas de educación, las condiciones de trabajo y el ámbito psicosocial, dejando clara la necesidad de que los análisis desde esta perspectiva se agreguen a la investigación de la TRS en la Educación.

El contexto, todavía insuficientemente investigado en estudios de la TRS, se muestra fundamental en Educación y es subrayado por Jodelet (2007, p. 23) cuando afirma que la TRS “constituye un instrumento de mediación en perfecta adecuación con el campo de la educación, del cual la materia y la vida se refieren a problemas sociales que, en constante evolución en sus objetivos, sus fundamentos, sus valores, son llevados por sujetos a los cuales siempre volverá la última palabra”.

Las representaciones sociales analizadas en el contexto en que se producen ofrecen mejores condiciones de descripción de las posibilidades de intervención frente a las problemáticas concretas, porque son identificados los factores que las condicionan, los elementos desencadenadores, los puntos de anclaje y de objetivación. También favorece el análisis de las informaciones, de las actitudes e imágenes de las representaciones de un determinado grupo, respondiendo a la pregunta u objeto estudiado (qué se sabe, cómo se sabe, para qué se sabe), y qué poder tiene ese saber. Estas son las dimensiones de las representaciones sociales que permiten comprender la orientación del comportamiento de determinados sujetos o grupos.

Enfatizar el estudio del contexto escolar considerando el espacio de las prácticas cotidianas no significa

dejar de comprender el contexto sociopolítico e histórico en el que la educación escolar está involucrada, comportando aspectos fundamentales en la generación de representaciones sociales.

Tales desafíos aún se amplían cuando se consideran las dificultades y limitaciones que tienen los educadores al enfrentar la situación de pobreza de la población escolar, sobre todo (pero no solamente) en la periferia de las grandes ciudades. Según Arroyo (2015), cuando se trata de población escolar en condición de pobreza, es fundamental analizar tanto las carencias materiales de las condiciones de la escuela y de su currículo, como de la vida de los estudiantes que llegan a esas escuelas, considerando la importancia que la situación de pobreza provoca en las representaciones y conductas de docentes y alumnos. La perversidad de la desigualdad social impacta no solamente a los alumnos, a su formación y a su destino futuro, como contamina también a profesores, gestores y sus visiones educativas. En este sentido, el autor señala que:

Por otro lado, es tarea ardua para las escuelas y sus gestores/as no dejarse contaminar por tales representaciones sociales de los(las) pobres. Es difícil no ver a niños, adolescentes y jóvenes pobres como seres destituidos de valores, perezosos, sin dedicación al estudio, indisciplinados e incluso violentos. Las representaciones sociales pesan sobre las representaciones pedagógicas. De esta forma, es aconsejable dedicar días de estudio y de talleres para profundizar la reflexión sobre cómo las escuelas, los currículos y el material didáctico representan los(las) estudiantes pobres, sus familias y comunidades (Arroyo, 2015, p.11).

Esa orientación del autor, al llamar la atención para la importancia de analizar las representaciones sociales que se producen en escuelas en contexto de pobreza, indica que tales situaciones implican comprender la convivencia que se establece en la “vida precaria”, según lo relata Buttler (2011). Sin embargo, el tema de la vida precaria no se puede ver solamente desde el punto de vista de la condición estricta de la precariedad existencial explicitada en las palabras del autor, sino que debe comprenderse en el contexto de precariedad social, de la precariedad educacional. Tal situación amenaza tornarse socialmente irrelevante en la visión de Barbosa (2018, p. 586), en el caso de

que haya falta de capacitación de todos para enfrentar esa precariedad desde los “puntos de vista cognitivo, psicológico y, principalmente, político”. Para la autora:

La precariedad (que no es una novedad histórica, como es la del conocimiento de las capas sociales subalternas y más desfavorecidas) sin embargo se está diseminando de forma acelerada en las formaciones sociales neoliberales, o marcadas por el neoliberalismo dominante; y la educación, incluso antes de prepararnos para confrontarnos con ella, debe enseñarnos a comprenderla, a determinar con rigor sus dimensiones, sus meandros, a percibir su extensión, su complejidad y su notoria presencia en la realidad socialmente injusta del mundo actual (Barbosa, 2018, p. 586).

Dicha perspectiva significa analizar una triple relación del diálogo entre Educación y TRS: 1) la escuela, su situación política, sus condiciones materiales, la orientación filosófica, y política del currículo y su material didáctico; 2) las representaciones de alumnos y sus padres o responsables, la comunidad en que viven estos alumnos; 3) las representaciones sociales de los profesores, de los equipos técnicos, sus formaciones y condiciones de trabajo.

El análisis de grupos en relación siempre es un análisis abierto, complejo. Frente a ello, se agrega la necesidad de hablar de uno, hablando necesariamente del *otro* (Guareschi, 2002), y en este caso se impone la dimensión de la alteridad que la TRS permite analizar, sin asumir una perspectiva que tiende a rechazar una visión del *otro* en su “exclusiva alteridad, para buscar una comprensión que problematiza su lugar al encarar al Otro como constitutivo del sujeto y de la vida social” (Arruda, 2002, p. 12).

Comprender las representaciones sociales que se constituyen en esa relación desde el proceso de construcción de la alteridad, con las contribuciones de las ciencias sociales, es la perspectiva que los estudios en Educación y TRS están tratando de realizar. Al analizar la alteridad, Jovchelovich (2002, p. 70 y 76), considera a partir de Piaget, que “sin la alteridad no hay saber, y que su reconocimiento es un elemento fundamental, tanto para la emergencia del yo como del otro, como objetos del conocimiento simbólico”. Sin embargo, la propia autora llama la atención para que ese análisis de la alteridad no se haga según los moldes behavioristas o cognitivistas, en los que el yo “encapsulado en su propio espíritu, podía dudar legítimamente de la misma

existencia del externo, incluyendo sus propios sentidos y su propio cuerpo”. En esta perspectiva cartesiana la relación yo – otro desconoce la construcción de la pluralidad que esa relación implica y, por consiguiente, la pluralidad de la vida social.

Por fin, señalando características de las unidades escolares, que hablan en pro de estudios que consideran el contexto en análisis de la escuela y de los profesionales y alumnos que allí conviven, tomamos desafíos actuales, en tiempos de pandemia, que acentúan la condición de precariedad para el trabajo educacional y que exigen acciones y planificación, lo que es difícil que las escuelas lleven a cabo. Al retomar las actividades ha sido necesario, por un lado, un diagnóstico de la etapa de aprendizaje de los alumnos, de los prerrequisitos alcanzados y de sus necesidades individuales a superar, y por otro, de una preparación de profesores y equipos técnico-pedagógicos y de gestión, además de condiciones materiales, que permitieran enfrentar la situación que se delinea. Pero las escuelas, desafortunadamente, todavía no están preparadas para reinventar su práctica y enfrentar ese nuevo desafío que se agrega a los que ya eran enfrentados. La mayor parte de las escuelas no posee salas de clase alternativas para atender a estudios diferenciados, bibliotecas en tiempo integral para atender a los estudiantes, muchas veces las salas están saturadas y son pequeñas, los docentes no son suficientes para actuar con grupos en actividades en otros turnos, no hay ayudantes de clase para apoyar el trabajo que se realiza, los tutores pedagógicos en su mayoría no están preparados para la tarea que se exige. Hay que agregar a esas dificultades institucionales, del profesorado, de los equipos técnicos y de gestión de la escuela, la falta de autonomía para desarrollar iniciativas, o alternativas que no estén dentro de las instrucciones estrictamente establecidas por las secretarías de educación del estado o municipio. Este es uno de los desafíos del intercambio entre la Educación y la TRS.

## Conclusión

Concluyendo, podremos afirmar que la mutualidad entre estas esferas del saber destaca las potencialidades de la praxis no solo como objeto de estudio, pero de intervención educativa. Una interacción recíproca, de interdependencia y de cooperación entre Educación e TRS se ha ido consolidando al enfatizar el contexto y las producciones subjetivas de carácter dialógico. La dinámica reflexión-acción, tal como la postula la



pedagogia freireana, se destaca como un terreno fértil para intensificar los aportes mutuos. Son labores académico-científicos, pero también ético-políticos, que merecen ser continuados.

## Referencias

- Abdalla, M. de F. (Eds.) (2019). *Bourdieu e Moscovi: fronteiras, interfaces e aproximações*. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum.
- Andrade, D. B. S. F. (2013). A criança nas entrelinhas dos discursos de professores brasileiros sobre professor da educação infantil. *Revista de Educação Pública*, 22(49, Suppl. 01), 361-377. Retrieved February 28, 2022, from: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-20972013000200010&lng=en&lng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972013000200010&lng=en&lng=pt).
- Arroyo, G. M. (2015). *Pobreza, desigualdades e educação*. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Módulo Introdutório.
- Arruda, A. (2002). O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro – Negociando a diferença. In: A. Arruda (Eds.), *Representando a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª Edição. ISBN 85.326.2087-6.
- Barbosa, M. G. (2018, Jul-Set). Educação, vida precária e capacitação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas. 39(144), 584-599.
- Buttler, J. (2011, Jan-Jun). Vida precária. Tradução Ângelo Marcelo Vasco. *Revista Contemporânea - Dossiê Diferenças e (Des)Igualdades*, p.13-33. ISSN 2236-532x.n.1
- Carvalho, L. N. de (2020). *Construção de uma Matriz de Referência para o Estudo das Representações Sociais sobre o Desamparo Docente*. [Dissertação de Mestrado em Educação: Formação de Formadores – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz & Terra. Rio de Janeiro. ISBN-13: 9786555480276.
- Guareschi, P. (2002). Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In: A. Arruda (Eds.), *Representando a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2ª Edição. ISBN 85.326.2087-6
- Jodelet, D. (2007). Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre Educação e trabalho. In: L. Pardo, A. Martins, C. P. de Sousa, A. del Dujo & V. Placo (Eds.), *Educação e Trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro. Universidade de Aveiro -Editora.
- Jodelet, D. (2009). O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado [online]*, 24(3), 679-712. Epub 04 Mar 2010. ISSN 1980-5462. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922009000300004>. [Acessado em 27 Fevereiro 2022].
- Jovchelovich, S. (2002). Re(des)coabrindo o outro. In: A. Arruda (Eds.), *Representando a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2ª Edição. ISBN 85.326.2087-6.
- JOVCHELOVITCH, S. (2008). *OS CONTEXTOS DO SABER: REPRESENTAÇÕES, COMUNIDADE E CULTURA*. PETRÓPOLIS: VOZES.
- Marková, I., Graumann, C. & Foppa, K. (1995). *Mutualities in dialogue*. Cambridge: Cambridge University.
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In: R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University.
- Moscovici, S. (1996). Introduction. Le domaine de la psychologie sociale. In: S. Moscovici. (Eds.), *Psychologie Sociale*. Editora PUF Fundamental. Paris. 6ª édition.
- Novaes, A. (2015, Abr-Jun). Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. *Cadernos de Pesquisa [online]*, 45(156), 328-343. Epub Apr-Jun 2015. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053143205>. [Acessado 27 Fevereiro 2022].
- Novaes, A. (2020). Professor é uma pessoa: Constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo. *Novos estudos CEBRAP [online]*, 39(1), 59-79. Epub 10 Jun 2020. ISSN 1980-5403. <https://doi.org/10.25091/S01013300202000010001>. [Acessado 28 Fevereiro 2022]
- Novaes, A., Sousa, C. P. & Villas Bôas, L. (Eds.) (2019). *Sistematizações e proposições para o campo da educação e das representações sociais*. Curitiba: CRV, p. 254. 1ª edição.
- Novaes, A., de Souza, Érika K., & Sant’Anna, P. A. (2020). Olhares psicossociais para a prática docente: elaboração de uma estratégia investigativa. *Revista Diálogo Educacional*, 20(66), 946-961. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.DS01>
- Lima, R. de C. P. (2021). The Figurative Core of Social Representations and Figures of Thought. In: Sousa, C. P. & Serrano, O. S. E. (Eds.) *Social Representations for the Anthropocene: Latin American Perspectives*. The Anthropocene: Politik—Economics—Society—Science, vol 32. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-67778-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-67778-7_9).

- Secretaria de Educação Continuada. (2015) *Alfabetização, Diversidade e Inclusão*/ MEC- Ministério de Educação.
- Sousa, C. P. (2021). *Representações sociais e educação: análise integrativa da produção bibliográfica na área de educação*. Relatório de Pesquisa, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
- Sousa, C. P. & Villas Bôas, L. (2011). Los estudios de representaciones Sociales y los desafíos para investigación en educación. In: *Hacia una Psicología Social de la Educación*. Buenos Aires: Ed. Teseo.
- Vala, J. & Monteiro, M. B. (Eds.) (2004). *Psicologia Social*. Editora Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 6ª edição. ISBN 972-31-0845-3.
- Villas Bôas, L. (2014). Representações sociais: a historicidade do psicossocial. *Revista Diálogo Educacional*, 14(42), 585–603. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.AO04>.
- Villas Bôas, L. (2015). História, memória e representações sociais: por uma abordagem crítica e interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa* [online], 45(156), 244-258. Epub Apr-Jun 2015. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053143290>. [Acessado 28 Fevereiro 2022]
- Wieviorka, M. (2015). Retour au sens. Pour en finir avec le déclinisme. Ed. *Le monde comme il va*. Paris: Robert Laffont.

**Recibido en:** 7 de jan. 2023.

**Aprobado en:** 19 de jun. 2023.

