

Representaciones sociales de estudiantes universitarios y relación con el saber*

Social representations of university students and relationship with the knowledge

*María Matilde Balduzzi***

En este artículo se exponen algunos resultados de la investigación que dio origen a mi tesis de Maestría, cuyo objetivo principal fue identificar y caracterizar las representaciones sociales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en que se sustenta una forma de relación con el saber, expresada fundamentalmente, en una actitud pasiva ante el conocimiento.

Se consideran aquí algunas de las categorías construidas en la investigación: representaciones sociales sobre el saber, sobre el conocimiento, sobre la formación, sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre el examen y atribuciones que realizan los estudiantes sobre los docentes.

El marco teórico de esta investigación fue elaborado a partir de los aportes de la Psicología Social Europea, fundamentalmente de los desarrollos sobre representaciones sociales de Serge Moscovici, Denise Jodelet, Jean-Claude Abric, Willem Doise y Pascal Moliner. Se tuvieron en cuenta, asimismo, otros desarrollos teóricos procedentes de la Psicología Social cognitiva, en particular la denominada “teoría de la atribución” –desarrollada inicialmente por Heider.

* Una versión anterior de este informe fue publicada en: “Premio Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires - 2010”. Edición de la Facultad de Psicología. UBA.

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

Se asumieron los siguientes presupuestos teóricos, a partir de los cuales se interpretó el vínculo entre los sujetos (estudiantes) y la institución (universidad):

Las instituciones instauran dispositivos que tienen efectos en la producción de subjetividad. Esos dispositivos están constituidos por normas, valores, prácticas, rituales y discursos que traducen relaciones de poder y regulan actitudes y comportamientos. Esos valores, normas, prácticas y discursos de los sujetos se apoyan en sistemas de significación de carácter colectivo, propios de una cultura.

De la cultura de una determinada sociedad proceden las producciones de carácter simbólico e imaginario que, expresadas en mitos, leyendas, creencias y narraciones, así como en producciones artísticas de diversa índole, proveen los elementos con que se construyen representaciones sociales cuya difusión se realiza, fundamentalmente, a través del lenguaje compartido.

Las representaciones sociales constituyen un sistema de precodificación de la realidad que orienta las actitudes, comportamientos y prácticas, y permiten asimismo a los sujetos, una justificación a posteriori de tomas de posición y comportamientos adoptados en la institución.

Las atribuciones dirigidas hacia los otros, hacia el propio grupo y hacia el exogrupo, cumplen un papel similar respecto a las actitudes, comportamientos y prácticas: inducen un sistema de anticipaciones y de expectativas, seleccionando informaciones e interpretaciones y construyendo una realidad coherente con ellas. Son, asimismo, prescriptivas de comportamientos en tanto definen lo que es lícito, tolerable, adecuado, aceptable o inaceptable en un contexto cultural e institucional determinado.

Las representaciones sociales como objeto de estudio

El concepto *representaciones sociales* significó un replanteo de la división que la ciencia realizó tradicionalmente entre lo externo y lo interno, entre el objeto y el sujeto. En este sentido, supuso un giro epis-

temológico ya que, en esta perspectiva, no hay realidad que no haya sufrido la mediación de percepciones, representaciones y creencias de sujetos, grupos o comunidades. Éstos, lejos de la pasividad que solía adjudicárseles, son concebidos como actores, creadores, constructores de su contexto. Por consiguiente, el concepto de representación social lleva implícita una concepción epistemológica constructivista radical. Como lo ha expresado Abric: “No existe a priori la realidad objetiva, toda realidad es representada, es decir apropiada por el individuo o el grupo, reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores dependientes de su historia y del contexto social e ideológico que lo rodea. Y es esta realidad apropiada y reestructurada lo que constituye para el individuo o el grupo la realidad misma” (2001:12). No se trata, entonces, de un “reflejo” de una realidad externa al sujeto, sino de una organización significativa que, aunque no es ajena a factores contingentes propios de la situación y el contexto, y a las constricciones que ellos imponen, supone una elaboración e interpretación.

Las representaciones sociales han sido definidas como “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social” (Jodelet, 1986:473). Se trata de un conocimiento espontáneo, ingenuo o de sentido común que ha sido caracterizado como una forma de pensamiento natural por oposición al pensamiento científico, si bien suele tomar como fuente teorías científicas difundidas en la cultura. Se elabora socialmente, construyéndose a partir de experiencias, modelos de pensamiento e informaciones de diverso carácter. Es un conocimiento práctico que permite a los sujetos dar sentido a sucesos inicialmente incomprensibles, interactuar con los otros y sobre el entorno. Como lo expresa Jodelet: “Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica” (*op. cit.*: 474).

Existe en las representaciones sociales un aspecto significativo, inseparable del aspecto figurativo. Lo imaginario y lo simbólico resultan en ellas indisociables.

Representaciones sociales, comportamientos y prácticas

La relación entre representaciones sociales y prácticas de los sujetos es un tema polémico ya que suele darse a esta relación un carácter de determinación –en el sentido de causalidad– que no se deriva de las definiciones de Moscovici ni de sus seguidores. Dice Abric: “(...) para nosotros, las representaciones no son más que un elemento de un sistema en el cual las ‘prácticas impuestas’ por el status social y la personalidad de los sujetos están en interacción. En otros términos, rechazamos todo esquema mecanicista en el cual la representación sería el elemento causal explicativo único del comportamiento” (*op. cit.*: 148). Se trata, entonces, de una relación de orientación; las representaciones sociales constituyen una guía para la acción, un sistema de pre-codificación que incide en las anticipaciones, expectativas y comportamientos. Las representaciones sociales inciden sobre los comportamientos y prácticas de manera indirecta, a través de la selección y filtrado de informaciones. Puede afirmarse, siguiendo al autor citado, que las representaciones sociales son prescriptivas de comportamientos y prácticas, puesto que definen lo lícito, tolerable o inaceptable en determinado contexto. Tienen, además, una función de justificación: permiten a los sujetos explicar y avalar, ante sí mismos o ante los otros, tomas de posición y comportamientos.

Encuadre metodológico de la investigación

La investigación que aquí se describe partió del supuesto epistemológico que sostiene la existencia de una vinculación indisociable entre la dimensión teórica y la dimensión metodológica. La delimitación del objeto de estudio y la concepción teórica de la que se partió condujeron a adoptar un enfoque centrado en el campo simbólico, vale decir, en los significados con los que los sujetos, en interacción social, construyen la realidad desde su propia perspectiva. Dado que se trataba de identificar las representaciones sociales y las atribuciones en que se sustenta una forma de relación con el saber, el estudio realizado tuvo carácter descriptivo, empleándose una metodología de tipo cualitativo.

Teniendo en cuenta que las representaciones sociales y las atribuciones toman elementos imaginarios, simbólicos y normativos que se generan y circulan en el contexto cultural a través, fundamentalmente, de categorías de lenguaje, se consideró que las prácticas discursivas de los sujetos en situaciones de interacción social comunicativa constituyen la fuente más adecuada para su obtención. Aquello que los sujetos dicen, las imágenes, analogías y metáforas que utilizan, los modelos y categorías que elaboran, revelan la existencia de representaciones y atribuciones con las que ordenan, esquematizan y simplifican la complejidad del mundo en que viven.

Unidad de análisis y selección de la muestra

Los sujetos cuyas representaciones sociales y atribuciones constituyeron el objeto de estudio de la investigación eran estudiantes universitarios durante los años 2005 y 2006, y estaban inscriptos en las distintas carreras que ofrecía en esos años la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA.

Se entendió que la categoría “estudiante universitario” constituye una identidad social elaborada a lo largo de un proceso desarrollado en un ámbito institucional: supone un transcurso temporal y de interacción social que conduce a los sujetos a adoptar comportamientos, actitudes, emblemas y prácticas, así como a desarrollar un estilo discursivo de características distintivas y un modo de relación con los otros –compañeros y profesores– diferente a los correspondientes a otros actores sociales. Esa identidad social se construye en un marco institucional específico –la universidad– en donde el estudiante debe pasar de ser un “extranjero” a entender el sentido de las acciones y prácticas semióticas que allí se desarrollan, apropiarse de ellas y transmitir las. Este proceso se desarrolla en situaciones interaccionales que suponen comportamientos prescriptos y proscriptos, pautas de interacción, jerarquías, formas de ejercer el poder, así como también una forma de relación con el saber construida a partir de significaciones simbólico-imaginarias entre las que tienen un lugar relevante las representacio-

nes sociales y las atribuciones, algunas derivadas del contexto socio-cultural y otras específicas, desarrolladas en ese ámbito institucional.

La selección de los estudiantes se basó en los siguientes criterios:

- Estudiantes de diferentes carreras: Ciencias de la Educación, Educación Inicial, Trabajo Social, Profesorado y Licenciatura en Geografía, Profesorado y Licenciatura en Historia, Diagnóstico y Gestión Ambiental, y Relaciones Internacionales.
- Estudiantes que se encontraban en distintas etapas de una carrera: se eligieron estudiantes de los primeros años, de los años intermedios y del último año de la carrera.

Dado el tipo de estudio realizado, la selección de la muestra no tuvo carácter aleatorio en el sentido clásico, ya que no se privilegiaban criterios de representatividad sino la indagación de producciones simbólico-imaginarias que, no obstante su singularidad, pudieran revelar procesos psicosociales en su imbricación con la dimensión institucional, dando pautas para estudios comparativos con otras universidades y facultades. Por otra parte, se estimó que la comprensión de estas producciones contribuiría al conocimiento de la complejidad que asume actualmente la educación superior, aportando elementos para la toma de decisiones y la implementación de proyectos pedagógicos tendientes a lograr una mayor calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la mencionada unidad académica.

Procedimientos de recolección de información

La elección del objeto de estudio exigió, por una parte, una indagación de tipo documental que se centró en mitos, leyendas, textos considerados “sagrados”, relatos y dichos o refranes, en los que metafóricamente se alude al saber y a la relación de los sujetos con él.

Por otra parte, se realizó un diseño empírico que, en el marco del encuadre metodológico de carácter cualitativo a que se hizo referencia, contempló, para el relevamiento de información, técnicas de entrevista y observación.

Se optó por entrevistas semiestructuradas por considerar que permiten un acercamiento directo y personalizado a los sujetos, posi-

bilizando la indagación de las representaciones sociales y atribuciones implícitas en su discurso. Todas las entrevistas se realizaron con una guía para orientar las preguntas dirigidas al entrevistado y se registraron mediante grabaciones. Si bien se hicieron las mismas preguntas a todos los entrevistados, frecuentemente se pidió a los sujetos aclaraciones o ampliaciones de sus manifestaciones. Las entrevistas incluyeron, además de preguntas, la lectura al entrevistado de dichos o refranes presentes en el habla cotidiana y que aluden al saber (frases como: “El saber no ocupa lugar”, “Entre más se sabe más se vale”, “El diablo sabe por diablo pero más sabe por viejo”, etc.).

Las grabaciones, realizadas con la autorización de cada estudiante entrevistado, fueron trasladadas de forma inmediata a escritos textuales. Se efectuaron, con la modalidad descripta, treinta entrevistas.

La información obtenida se complementó con la procedente de otras entrevistas, realizadas por instancias administrativas de la Facultad para decidir la admisión de estudiantes al “Espacio de tutorías”, dispositivo pedagógico al que pueden acudir los alumnos ante dificultades de estudio o de adaptación a las exigencias de los estudios universitarios. Si bien estas entrevistas no fueron efectuadas por la autora y el propósito que las orientó es diferente del que guió la investigación, se consideró que allí los estudiantes, al expresar dificultades a que se enfrentaban en las cursadas de las asignaturas, producían enunciados que resultaban una fuente secundaria de información, aportando material de análisis complementario sobre sus representaciones y atribuciones. Se analizaron veinte entrevistas procedentes de la instancia mencionada.

Se realizaron, además, observaciones en espacios intersticiales¹ de la institución: pasillos, espacios abiertos, medios de transporte y comedor universitario. Se consideró que estas observaciones permitían una aproximación a los escenarios y situaciones que estructuran la vida social del estudiante, poniéndose allí de manifiesto, espontáneamente y sin que les sean requeridos, opiniones, expectativas y concepciones acerca de cuestiones directamente vinculadas a su vida de estudiante. Se realizaron estas observaciones en los dos años en que se desarrolló la investigación, durante seis horas semanales, lo que arroja un total aproximado de 360 horas de observaciones.

La combinación de ambas técnicas –entrevistas y observaciones– permitió profundizar las hipótesis interpretativas.

Representaciones sociales sobre el saber y el conocimiento

Conocimiento y saber son conceptos semánticamente relacionados aunque diferentes. Aunque en algunas lenguas, como el inglés, no existe la distinción entre conocimiento y saber, otras diferencian los conceptos con dos vocablos diferentes (en alemán, por ej., “*kennen*” significa conocer y “*wissen*”, saber).

En nuestra cultura, el concepto de saber tiene un sentido menos preciso que el de conocimiento pero, al mismo tiempo, una connotación positiva: el que sabe tendría algo más que conocimientos.

Los autores que, desde el campo disciplinar de la formación de formadores, han teorizado sobre el concepto de relación con el saber (*rapport au savoir*), vinculan el saber con la posibilidad de intervenir sobre lo que llamamos “*realidad*”. Uno de ellos, Jacky Beillerot, expresa al respecto: “Saber algo no es poseer algo: es poder hacer. El saber como proceso de trabajo no puede ya confundirse con el resultado momentáneo de ese trabajo, porque el saber es una acción que transforma al sujeto para que éste transforme el mundo” (1998:34). Esta concepción se opone a la noción de sentido común que entiende el saber como acumulación de conocimientos. Desde esta perspectiva, en cambio, se pone énfasis en la idea de trabajo, es el trabajo en tanto producción y transformación lo que caracteriza al saber.

En este sentido, y en relación al objeto de estudio de la investigación, se consideró que el saber concebido como acumulación de conocimientos y el saber entendido como proceso de producción podían tomarse como dos concepciones opuestas que forman parte de las representaciones sociales acerca del saber, vigentes en nuestra cultura. Sin embargo, se estimó necesario hacer otras distinciones, por lo que se tuvieron en cuenta las representaciones sociales que podían inferirse de mitos y leyendas, y las que se expresan tanto en textos considerados sagrados, como en obras literarias, y en frases, refranes y dichos del lenguaje coti-

diano. Se indagó, por consiguiente, en la noción de saber prohibido presente en las exhortaciones de San Pablo en la “Epístola a los romanos”, en la asociación del saber con lo alto o superior en el mito bíblico de la Torre de Babel, y en las metáforas que aluden al peligro de traspasar ciertos niveles de saber, presentes tanto en este último como en los mitos de Icaro y Prometeo. Este análisis documental permitió identificar asociaciones semánticas que pueden sintetizarse en las siguientes nociones: saber prohibido, saber peligroso, saber como elevación, saber como acumulación, saber como producción. Dichas nociones aparecen, en nuestra cultura, asociadas a metáforas y analogías: la metáfora de la luz, es decir, el saber concebido como algo oculto en las sombras que puede ser iluminado por el acto cognitivo; la metáfora de la conquista, vale decir, el saber concebido como territorio inexplorado; la metáfora del ascenso: el saber entendido como absoluto de carácter trascendente que requiere de una elevación respecto a las constricciones de la realidad; la metáfora economicista: el saber asociado a la idea de tesoro o riqueza acumulada; y la metáfora de la fábrica: el saber asociado a producción o creación. Se entendió que estas metáforas están vinculadas, asimismo, a formas diferentes de concebir la relación con el saber: el acto cognitivo vinculado a ver, contemplar o mirar; a una actividad de exploración y descubrimiento; a un acto de elevación; a la recepción o incorporación; o bien, en analogía con procesos productivos o creativos, es decir, como trabajo de transformación de una materia prima. A partir de la indagación de carácter bibliográfico y de estos supuestos, se realizó el diseño de las entrevistas y se procedió al trabajo de campo.

Se presentarán a continuación, algunos resultados obtenidos.

Las representaciones sociales de los estudiantes sobre el saber

En la indagación realizada, los estudiantes no diferenciaban conocimiento de saber al demandárselo explícitamente. En sus respuestas, “saber” aparecía como sinónimo de “conocer”, con la excepción de algunos estudiantes que lo asociaban a un conocimiento de mayor profundidad. No obstante, en algunas entrevistas aparecía una distinción

semántica que se ejemplifica en el siguiente testimonio: “(...) *uno puede decir que sabe porque leyó algo y lo entendió, pero en realidad no sabe nada*” (V., 21 años, 4º año de Trabajo Social).

Esta distinción entre conocimiento y saber, cuando aparecía, era vinculada por los estudiantes a la idea de experiencia, en un sentido existencial: “(...) *los años y la experiencia te dan saber, que no siempre tiene que ver con donde estamos nosotros, acá, en una universidad, bastante aislados de todo... la gente puede ser analfabeta y saber un montón de cosas que no siempre tienen que ver con el saber académico*” (L., 19 años, 2º año de Ciencias de la Educación).

La “experiencia”, en la concepción de los estudiantes, era asociada frecuentemente, a la “realidad”: “*El saber tiene que ver... no sólo con los libros. Sino, digamos, libros, experiencia, y mirar la realidad...*” (V., 21 años, 4º año de Trabajo Social).

En algunos casos, el saber se vinculó a la posibilidad de dar razones, justificar lo que se dice, argumentar: “(...) *para saber, hay que saber explicarlo, fundamentarlo más que nada, si se sabe se puede fundamentar...*” (A., 21 años, 4º año de Educación Inicial)

En otros casos, el saber se asoció a la posibilidad de intervención, con el sentido de “aplicación”: “(...) *saber es muy importante para poder aplicarlo, no solamente es necesario saber, tener conocimientos en la cabeza, reflexionar, es importante poder aplicarlos*” (A., 20 años, 3º año de Educación Inicial).

Esta idea se aproxima a la de saber-hacer, a lo que parece aludir el siguiente testimonio: “*Depende qué se entienda, si saber es leer, o conocer sobre... leer mucho material sobre algo... hay veces que los que leen no saben nada ... por ahí un profesor leyó un montón, estudió un montón, pero en realidad no sabe nada...*” (V., 21 años, 4º año de Trabajo Social). Aquí aparece, asimismo, la concepción de que el saber está más allá de las acreditaciones y los títulos: aquel legitimado socialmente para saber, puede no saber.

En nuestra cultura, las representaciones sociales acerca del saber suelen asumir la forma de dichos o refranes como: “El saber no ocupa lugar”, “Entre más se sabe, más se vale”, “El diablo sabe por diablo, pero más sabe por viejo”, “El que sabe, sabe, el que no sabe, enseña”. Algunas de las preguntas de la entrevista, como se dijo, mencionaban estas frases a fin de explorar la reacción de los sujetos. El testimonio

que se incluye aquí como ejemplo, sintetiza ideas repetidas en numerosas entrevistas: *“El saber no ocupa lugar’... Sí (el monosílabo afirmativo expresa su acuerdo con la frase que se le leyó) porque no somos una caja... que tiene determinada capacidad para tener conocimiento o contenido... pero ‘entre más se sabe más se vale’, eso no, porque... el saber es algo propio de la persona ... y no creo que se pueda medir el valor de una persona por lo que sabe esa persona... creo que hay otras cosas: si esa persona lo que sabe, lo sabe dar o si realmente queda guardado”* (N., 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación). Como puede apreciarse, si bien la estudiante relaciona el “no ocupar lugar” con una idea de “no acumulación” del saber, aparece al final la concepción de que se trata de algo que se puede dar o guardar, una propiedad o posesión.

La noción de “persona”, con una connotación axiológica, apareció frecuentemente en el discurso de los estudiantes, vinculada al saber y la formación. Saber redundaría en ser “mejor persona”, lo que lleva implícito la asunción de valores en el sentido ético.

Surgió también la concepción de que existe distinto tipo de saberes, y esos otros saberes tendrían tanto valor como el saber académico: *“(...) creo que nosotros tenemos que aprender a valorar ... que el saber no es una cuestión que está solamente en las academias, sino aprender a valorar los saberes que están en otros lados, (...) a mí me ha pasado varias veces que yo, cosas que he estado varios años... conceptos teóricos que he estado varios años para... para aprenderlos y me he encontrado con gente que no tiene estudios de ningún tipo que me los ha dicho pero en un lenguaje no académico”* (A., 22 años, 4º año de Relaciones Internacionales).

La noción de que el saber es una posesión del sujeto, algo que se tiene, se da, se comparte, se acumula, apareció reiteradamente: *“El saber... lo relaciono con el aprender, es todo lo que uno va sumando y va ocupando lugar en la cabeza de uno”* (M., 24 años, 4º año de Educación Inicial). La misma idea aparece en el siguiente testimonio: *“(...) el que enseñe tiene que poseer un saber y saber darlo...”* (N., 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación).

Esta idea de “posesión”, tal como ocurría con la noción de “realidad”, se vinculaba frecuentemente con la de “experiencia”: *“(...) la experiencia es lo que más te permite acumular... acumular saberes, por eso nunca... nunca se sabe demasiado, digamos, nunca es suficiente el saber que uno tiene. A*

medida que uno va creciendo... va sabiendo más y va acumulando... va acumulando conocimiento...” (A., 22 años, 4º año de Relaciones Internacionales).

Es importante advertir que, en ocasiones, el mismo estudiante sostenía ideas diferentes y hasta opuestas sobre el tema, lo que puede atribuirse a que la cuestión que se le estaba planteando no era algo en lo que previamente hubiera reflexionado, o bien a que coexistían conceptos aprendidos con otros que eran manifestación de una representación social implícita. Así por ejemplo, el estudiante que expresó la opinión antes transcrita acerca de la “acumulación” de saberes, expresó más adelante en la misma entrevista, sin percibir la contradicción: *“El saber es... una construcción colectiva”*.

Las representaciones sociales de los estudiantes sobre el conocimiento

En las entrevistas efectuadas, algunos estudiantes diferenciaban el conocimiento académico –vinculado a la producción científica– y el saber cotidiano o de sentido común: *“(El conocimiento correspondiente a la carrera que eligió...) es un conocimiento bastante profundo... yo lo veo como un conocimiento científico... porque hay cosas que yo nunca vi en mi vida... es un conocimiento mucho más profundo...”* (D., 18 años, 1º año de Relaciones Internacionales).

Algo que resulta significativo a los fines de la investigación, es que los estudiantes solían oponer lo “teórico” y “abstracto” a lo “real”: *“Al conocimiento (al que accede en la Facultad) lo veo... como algo bastante abstracto y me parece que tendría que ser más... más real...”* (L., 19 años, 2º año de Ciencias de la Educación).

El conocimiento científico no aparecía idealizado. No se lo vinculaba con nociones epistemológicas clásicas como *verdadero, demostrado, comprobado* o *verificado*. Aparecía, por el contrario, cierta conciencia de lo relativo y hasta efímero del conocimiento: *“Es... muy amplio. Abarca muchísimas cosas... tenés que estar no solamente pendiente de los cambios que van surgiendo en ese conocimiento de tu carrera sino también de los cambios que se van dando en las otras disciplinas...”* (L., 20 años, 3º año de Geografía). En rela-

ción a esto, es interesante el uso del plural: “los saberes” en lugar de “el saber”: “(El conocimiento correspondiente a la carrera, lo definiría...) como la adquisición de saberes, de saberes adecuados...” (M., 18 años, 1º año de Educación Inicial). Resulta significativo, en este último testimonio, el adjetivo con que la estudiante califica los “saberes”: el adjetivo “adecuados” parece suponer una valoración del carácter funcional del conocimiento. Esta apreciación aparece, con otras expresiones, en numerosos testimonios de los que puede inferirse la demanda de que el conocimiento habilite para la intervención: “(Lo entiendo...) como de las cosas más importantes que uno debe saber para poder desempeñar después ya sea el rol de profesor o de investigador...” (M., 24 años, 4º año de Educación Inicial). Esta demanda aparecía frecuentemente como cuestionamiento a la formación: “En mi carrera... nos dan mucho teórico pero no nos enseñan cómo es la gestión (énfasis)... y cómo el día de mañana utilizarlo para realizar la gestión” (S., 20 años, 2º año de Gestión Ambiental). Asimismo: “(Los profesores...) construyen mucho las herramientas de manera teórica y por ahí... carecen en prepararnos más en la práctica...” (A., 21 años, 4º año de Educación Inicial).

En ningún caso las nociones de saber y de conocimiento aparecieron vinculadas a la investigación. El conocimiento se veía, por el contrario, como algo dado y no como un sistema en proceso de elaboración. Tampoco se concebía al conocimiento como el producto de una cultura en una época determinada, ni se percibía la dependencia de ese conocimiento respecto a concepciones epistemológicas y teóricas vigentes en una época, es decir, no se planteaban los cambios de enfoques y perspectivas que hacen que existan, por ejemplo, diferentes corrientes historiográficas o diferentes maneras de entender la sociedad o la educación, a pesar de que éstos son temas reiterados en los programas de las asignaturas de todas las carreras, apareciendo frecuentemente en la primera unidad de los programas como “consideraciones epistemológicas”.

El conocimiento, según lo que podía inferirse de las verbalizaciones, era concebido con un carácter acumulativo: los conocimientos se van sumando y, por este motivo, resultan inabarcables, lo que conspira contra su profundización.

Otro aspecto a destacar es que los estudiantes oponían lo “abstracto” y lo “teórico” a la “realidad” y la “práctica”, percibiendo una gran

distancia entre el conocimiento al que podían acceder en la Facultad y aquello que consideraban “la realidad”, y temiendo carecer de instrumentos para afrontar esa realidad, no tanto en su interpretación como en la intervención y, en definitiva, en el desempeño o ejercicio profesional. En este sentido, puede afirmarse que los estudiantes reclamaban que se los habilitara para hacer uso del conocimiento.

Representaciones sociales sobre la formación en la universidad

En las últimas décadas se han producido cambios sustanciales en la organización social y económica: transnacionalización de la economía, globalización política, alteración de las condiciones laborales y contractuales con –sus consecuencias de inestabilidad, precarización laboral y desempleo–, crisis de representatividad de los partidos políticos y de legitimidad de las instituciones, entre otros. Estos cambios han producido un fuerte impacto en la Universidad y en los actores que la constituyen.

Tradicionalmente, la función social de la Universidad había sido planteada como una relación lineal educación superior-conocimiento-sociedad: la educación superior imponía su propia definición de conocimiento y lo transmitía a la sociedad. En el contexto precedentemente descrito, por el contrario, esa linealidad se quiebra. El impacto no se da en un único sentido. Se le exige a la educación superior considerar las demandas de la sociedad, particularmente las del mercado laboral, atendiendo a las habilidades que este requiere. En atención a esta exigencia, se registra una tendencia a privilegiar ciertas formas de conocimiento que tienen un valor de uso en el mercado de trabajo, formas operacionales, computacionales, estratégicas (Barnett, 2001).

Puede decirse que el modelo tradicional y el nuevo modelo coexisten, debatiéndose la universidad entre ambos: frecuentemente se mantienen los parámetros sobre lo académico, la investigación, la transferencia y, ante lo nuevo, se responde esporádicamente.

Una diferenciación interesante que se ha expuesto en los últimos desarrollos sobre el tema es la de competencias académicas y operacionales. La primera, que tiene un carácter interno al ámbito académico,

se refiere al dominio de la disciplina por los estudiantes; mientras que la segunda, de carácter operacional, refleja el interés, la demanda y la presión social manifestada a través del requerimiento empresarial de desempeños específicos.

Estas tensiones, es dable suponer, inciden en la construcción de representaciones sociales de los actores sobre la formación.

Las representaciones sociales de los estudiantes sobre la formación en la universidad

En la investigación realizada, algunos estudiantes ponían énfasis en la formación con una connotación filosófica y centrada en el *deber ser* de la Universidad: “(La Universidad) *es una institución que tiene por finalidad formar a sujetos críticos y que cumplan determinado papel en la sociedad. En realidad, esto que digo es lo que yo quiero que la Universidad sea*” (N., 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación).

Otros ubicaban en un primer plano la formación profesional: “*La Universidad es una institución, una institución educativa en donde los alumnos se insertan a realizar una carrera... universitaria, profesional... que te va a dar tu formación profesional.*” (V., 21 años, 4º año de Trabajo Social).

En algunos testimonios, se expresaban expectativas y preocupación por la inserción laboral: “*Espero que me deje en condiciones de poder competir laboralmente, de poder presentarme en un colegio, no tener problemas para entrar ...*” (D., 20 años, 3º año de Profesorado en Historia).

La percepción de la insuficiencia de la acreditación para afrontar las exigencias del “afuera” aparecía frecuentemente. Se incluye como ejemplo el siguiente diálogo donde un estudiante, en el espacio externo del Campus Universitario, comenta con otros dos su experiencia: “*Acá, vos te recibís en Relaciones Internacionales y las empresas de acá no te toman. Yo soy de mi grupo el que ha tenido suerte... bueno, suerte... también capacidad... Pero me refiero a la oportunidad... Se me dio la oportunidad. Aunque te hayas recibido con 9,70, el título sólo no te sirve. Yo tenía contactos. Después, si sos bueno... te vas acomodando...*” (Diálogo entre estudiantes. Registro de observación).

Surgió, asimismo, el planteo de la necesidad de una formación continua: “(La Universidad) *me parece que es un ámbito de estudio y de in-*

vestigación que se complementan. Para mí es un eslabón más, ya uno no se puede conformar con el secundario, es un eslabón más que hay que dar para poder insertarse en el mundo del trabajo... o quedarse acá adentro, también” (D., 21 años, 3º año de Historia).

Aunque con matices, aparecía en el discurso de los entrevistados un énfasis en la formación profesional –una mirada puesta en el interior de la Universidad–, por un lado, y un énfasis en la inserción laboral –una mirada en el afuera– por el otro. Se observaban, asimismo, dos aspectos en el discurso, uno de carácter prescriptivo –énfasis en el deber ser– y otro de carácter descriptivo.

La complejidad del contexto social e institucional se manifestaba a través de expresiones que evidenciaban la preocupación por el futuro, por la inserción laboral, por la articulación entre la formación universitaria y el mercado profesional así como por la función misma de la institución.

Representaciones sociales sobre el aprendizaje y la enseñanza

Serge Moscovici, en su obra *La psychanalyse, son image et son public*, mostró cómo una teoría científica, al difundirse en una cultura determinada, es modificada en ese proceso y su lenguaje, perdiendo su sentido original, se convierte en parte del “sentido común”. Las teorías, una vez difundidas, sufren diversos procesos de “traducción” que conllevan simplificaciones y distorsiones, transformándose en representaciones sociales con poca o ninguna semejanza con la producción científica en que se originaron. En lo que respecta a los estudiantes indagados, si bien muchos han conocido en sus respectivas carreras, teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza —por tratarse de alumnos que cursan profesorado o que estudian Ciencias de la Educación— sostenían nociones de sentido común acerca de aprender y enseñar. Pudo apreciarse que en estas teorías de sentido común subyacía alguna concepción epistemológica ingenua acerca de la realidad y de la relación entre el sujeto que conoce y el objeto a ser conocido.

Las representaciones sociales de los estudiantes sobre el aprendizaje y la enseñanza

Aunque los estudiantes entrevistados no llegaban a elaborar un concepto de aprendizaje, lo vinculaban con entender y comprender, diferenciándolo de memorizar: *“Yo soy una persona que por lo general apunta a la memoria. Muchas veces hay cosas que no las entiendo, y entonces, bueno, me las aprendo de memoria porque está escrito así, y si lo pongo así va a estar bien. Pero no lo aprendo”* (N., 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación).

Frecuentemente, estudiar se relacionaba con la adquisición de conceptos teóricos, y aprender con la experiencia y la práctica: *“(...) lo que es teórico, se aprende estudiando y lo otro a través de la experiencia. Digamos, no quedarte en tu casa a esperar que te venga el conocimiento y la experiencia sino salir... a buscarla...”* (V., 21 años, 4º año de Trabajo Social).

Apareció, asimismo, la concepción de que el conocimiento se vuelve significativo si tiene vinculación con la “realidad”: *“La mejor manera de aprender... creo que es... estudiar de varias formas para que uno pueda aprender las cosas bien y además verlas en... en la realidad...”* (L., 19 años, 2º año de Ciencias de la Educación).

En cuanto a la vinculación entre motivación y aprendizaje, son ilustrativos los siguientes testimonios: *“(...) creo que es fundamental que la persona, el alumno, tenga ganas y se interese en lo que hace...”* (M., 24 años, 4º año de Educación Inicial). *“Si a vos te gusta, la mejor manera es metiéndole garra y prestándole atención a lo que hacés...”* (A., 23 años, 5º año de Historia).

El papel que les cabe a docentes y alumnos en el aprendizaje, así como la concepción respecto al rol de estos últimos, apareció claramente en el discurso. En algunos casos se consideraba que lo que lo lleva a aprender es escuchar y leer: *“La mejor manera de aprender es prestar atención en clase y tratar de no perder el tiempo y leer lo más continuo posible las materias, y que no haya tanto tiempo entre lo que se ha aprendido en clase y la lectura, digamos, ir llevando la clase y apoyarlo con lectura, es la forma más práctica de aprender...”* (P., 24 años, 4º año de Gestión Ambiental).

En los últimos testimonios transcritos es interesante el uso de expresiones convencionales como “prestar atención” o “no perder el

tiempo”, expresiones que revelan la pervivencia del discurso propio de los primeros niveles de la escolarización.

Representaciones sociales sobre el examen

El examen no existió siempre con las características que hoy le atribuimos, inicialmente *“fue un instrumento creado por la burocracia china para elegir miembros de castas inferiores”* (Díaz Barriga, 1993:13) evitándose así la apropiación de cargos, la formación de clientelas y de monopolios de notables. Recién en la Edad Media el examen aparece vinculado a la práctica educativa, pero, como lo manifiesta Durkheim, sólo se permitía presentar examen a los alumnos que podían salir airosoamente, por consiguiente, era *“un espacio público para mostrar la competencia que se había adquirido”* (ídem:16). Muy tardíamente, en el s. XIX, se constituye con el carácter que hoy conocemos, con asignación de calificaciones o notas. Para el autor citado, la función que adquiere el examen en el s. XX –calificación del desempeño del estudiante y promoción– tiene dos consecuencias: en primer lugar separa el examen de la metodología, es decir, deja de ser, como lo concebía Comenio, un aspecto del método que ayuda al aprendizaje; en segundo lugar, *“pervertió la relación pedagógica al centrar los esfuerzos de estudiantes y docentes sólo en la acreditación”* (ibídem), descuidándose los problemas de formación, los procesos cognitivos y el aprendizaje. El examen se constituye así, históricamente, como un instrumento de control. Pasa a ser un instrumento diseñado para establecer la vigilancia: *“Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar”* (Foucault, 1986:189). Para Foucault, el examen invierte las relaciones de saber y de poder, presentando como relaciones de saber las que son fundamentalmente relaciones de poder. La situación de examen es paradigmáticamente asimétrica, el docente es quien tiene la facultad, conferida socialmente, de establecer qué es correcto, pertinente, adecuado... en definitiva, qué es saber y qué no lo es.

Desde una perspectiva psicosocial puede afirmarse que aprobar un examen en la Universidad supone un aprendizaje de estrategias de com-

portamiento cognitivo y social. Hay una secuencia de comportamientos apropiados que se aprenden en la socialización, la general, propia de una cultura, y la específica, propia de ámbitos sociales determinados. Esto requiere el dominio de *estrategias sociales* específicas, es decir, válidas en el ámbito en que se desarrolla la acción: cuándo hablar, cuándo escuchar, qué decir, cómo decirlo, qué espera el docente... Son pautas implícitas que son producto de un aprendizaje social-institucional.

Las representaciones sociales de los estudiantes sobre el examen

El tiempo que se dedica a la preparación del examen es un aspecto que los estudiantes suelen vincular con el éxito o fracaso al rendirlo: “(Para rendir un buen examen se necesita) ... *dedicación. Lo principal es dedicación. No sentarse el día antes del final o parcial sino llevar día a día lo que se va dando en clase...*” (M., 18 años, 1º año de Educación Inicial). En el mismo sentido, otra estudiante afirma: “(Se necesita...) *miles de horas en el asiento, leyendo muchísimo...*” (L., 20 años, 3º año de Geografía).

Otros hacen referencia a las tareas previas que se requieren: “*Para rendir un buen examen... (se necesita...) mucha lectura, mucha información, tiempo, dedicación ...*” (M., 20 años, 1º año de Geografía).

No obstante, para muchos estudiantes, el resultado es una cuestión puramente aleatoria: “(Para rendir un buen examen se necesita...) *¡Suerte!*” (A., 22 años, 4º año de Relaciones Internacionales).

Aparece, asimismo, el saber asociado a las relaciones de poder en el vínculo docente-alumno, y la percepción de la necesidad de un aprendizaje de carácter socio-institucional para manejarse en esa relación asimétrica: “(Es necesario...) *primero y principal, prestarle mucha atención a lo que dice el profesor, porque vos hacés un examen y el que corrige va a ser él y el criterio que tenga él para corregir es muy importante tenerlo en cuenta...*” (D., 18 años, 1º año de Relaciones Internacionales).

Aparece, asimismo, la idea de una confrontación o conflicto entre el docente, que ejercería una función de selección y exclusión, y el alumno que quiere ser aprobado: “*Si uno estudió, y va a rendir un examen, uno tiene que estar seguro de que estudió eso y lo estudió de esa manera y de*

dónde lo estudió, para poder defenderse uno en ese momento y no dejar que, por ser el docente el que está evaluando, nos digan ‘no’, ‘eso está mal’” (N., 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación). En el mismo sentido, otro estudiante expresa: *“(...) cuando el profesor es jodido en una mesa de final o en un parcial, sabés que no depende de vos, así que tampoco te podés matar estudiando. Porque si te matás estudiando el doble o el triple de lo que lo hacés para una materia común y aprobar... y que te pongan un cuatro, te vas con peor vena que si te hubieran puesto un dos. (...) Pasa siempre... sobre todo en el segundo o tercer año siempre hay una materia filtro, o algún profesor que es filtro... Pero si vos estudiás, vas tranquilo... por una pavada no te va a bochar... Alguno sí, pero son los que están para filtrar...”* (A., 23 años, 5º año de Historia).

La escala de uno a diez, que se utiliza en las evaluaciones, no es cuestionada, no se percibe su carácter relativo, por el contrario, la escala parece haber sido internalizada por los estudiantes utilizándola en una suerte de autoevaluación previa a la externa: *“(Es necesario) Ante todo no irte, así, para el cuatro. No es que no me conformo con un cuatro, el tema es que yo estudio... el cuatro después viene, por... por otras cosas, pero... tampoco estoy para el 10, pero... ¿me entendés?... yo voy con todo leído y con todo sabido, intentando estructurar; también, todo el contenido. Porque si vas para zafar... no te sirve a vos... primero, porque te estás formando...”* (L., 21 años, 3º año de Historia).

En otros casos hay un cuestionamiento que no pasa por la objetividad o lo justo de una calificación sino por la relación con los contenidos evaluados y la enseñanza previa: *“(...) puede haber un examen en que los alumnos no hayan estudiado, pero un examen que salen la mitad de los chicos mal es porque por ahí no se entendieron las cosas que... el profesor dio...”* (L., 19 años, 2º año de Ciencias de la Educación).

Es interesante una suerte de división o separación que aparece en el discurso entre la vida personal y las actividades propias de estudiante (¿una anticipación de la escisión entre lo público y lo privado?): *“(Es necesario...) abstraerse de problemas personales... yo creo que eso está dentro de lo que significa el compromiso de uno, ¿no? Todos tenemos por ahí, problemas y creo que está en el compromiso que uno pone y la responsabilidad que uno tiene para ciertas cosas...”* (M., 24 años, 4º año de Educación Inicial).

Por otra parte, en entrevistas iniciales realizadas a los alumnos que concurren al *Espacio de tutorías de estudio* de la Facultad de Ciencias Humanas, aparecen comentarios relativos a las expectativas de los estudiantes centradas en el dominio de las estrategias discursivas y su relación con la situación de examen: “*Los docentes te piden que no te apegues tanto al texto, que no transcribas*”. “(Necesito...) *que me ayuden a comprender y relacionar conceptos...*” (V., 21 años, 4º año de Educación Inicial); “(Vengo a tutorías para...) *poder tratar de estudiar, sin tener que hacerlo de memoria y poder lograr tener un lenguaje apropiado para poder expresarlo a la hora de rendir un examen.*” (M. P., 19 años, 1º año de Trabajo Social).

El azar, la falta de objetividad, la arbitrariedad son cuestiones que los estudiantes perciben en la evaluación y en los resultados obtenidos en los exámenes. Esta percepción se vincula a cierta conciencia de la asimetría propia de la relación pedagógica y del ejercicio del poder que supone.

En la investigación realizada, como se anticipó, las concepciones de los estudiantes sobre los profesores fueron diferenciadas analíticamente de las representaciones sociales, adoptándose la denominación, procedente de la Psicología Social cognitiva, de “atribuciones”. El interés y utilidad de su estudio radica en que, tanto las atribuciones recíprocas de los actores como los procesos de autopercepción, generan expectativas de unos sobre otros y condicionan actitudes y comportamientos, algunos de los cuales conspiran contra los objetivos declarados de enseñanza y aprendizaje.

Atribuciones y estereotipos

Un aspecto que han destacado los estudios clásicos en Psicología Social Cognitiva –confirmado por investigaciones más recientes– es el concerniente a la función de las expectativas: las informaciones almacenadas bajo la forma de estereotipos ligados a la categoría de pertenencia guían la percepción, encontrando el sujeto en la “realidad” lo que previamente puso allí. Sin embargo, también se ha señalado que el proceso de formación de impresiones puede ser menos sesgado, es decir, puede darse un tratamiento prudente de las informaciones contradiciendo los

estereotipos, si se está motivado en ese sentido. Los vínculos asimétricos y la situación de dependencia del sujeto que percibe constituyen, en relación a esto, un aspecto decisivo. Las posiciones de poder respectivas del sujeto que percibe y del sujeto percibido, afectan las estrategias de formación de impresiones, en el sentido de una mayor movilización de recursos cognitivos cuando el sujeto que percibe es dependiente del percibido, esto se manifiesta en la atención, vigilancia y tratamiento detallado de la información. Los resultados experimentales muestran, en efecto, que cuando los sujetos son dependientes de aquel que es objeto de observación, están mucho más atentos a sus características idiosincráticas y, si el poder de éste aumenta, se incrementa, asimismo, la atención hacia informaciones que contradicen las expectativas estereotipadas. Esto se explica por la necesidad del sujeto que percibe, de predecir y controlar los acontecimientos que lo afectan (Dépret, 1997:89). Puede pensarse que es este el caso de los estudiantes respecto a sus profesores, la relación de asimetría y dependencia respecto de quien tiene la facultad, institucionalmente delegada, de evaluar su desempeño, promovería una mayor atención hacia los rasgos individuales, idiosincráticos.

Las atribuciones de los estudiantes sobre los docentes

Al referirse a sus profesores, algunos alumnos ponen énfasis en rasgos personales, es decir, realizan una valoración del comportamiento de los profesores a partir de características individuales, estimación en la que no interviene la consideración del contexto. La Psicología Social Cognitiva denomina “atribuciones internas” a ese proceso.

Los siguientes testimonios ejemplifican este tipo de atribuciones: “(...) *son muy abiertos...*” (L., 22 años, 3º año de Gestión Ambiental); “(...) *hay algunos profesores que son... responsables... Por ahí también tenés aquellos que... son más autoritarios, como que su palabra es la verdad y tenés que saber lo que él te dice...*” (V., 21 años, 4º año de Trabajo Social).

Sin embargo, en algunos casos, las consideraciones que hacía el alumno eran relativizadas por la percepción del contexto, es decir el alumno realizaba “atribuciones externas”: “(...) *todo el sistema que se generó con la*

cuestión de 'Ciencia y Técnica' (se refiere a la exigencia de que los profesores investiguen incorporándose a un sistema instituido de incentivos económicos a la investigación)... *todo eso, hizo que... bajara la atención de los docentes a la formación, a la atención que tienen a la carrera de grado...*" (A., 22 años, 4º año de Relaciones Internacionales); "*Por ahí en otras facultades están más dedicados a su propios proyectos. Igualmente, en Humanas, eso está, el tema de dedicarse a sus propias investigaciones, a su propia carrera y algunos, bueno, descuidan su función docente*" (N., 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación).

Respecto a la función de enseñanza, el estudiante reiteraba expresiones vinculadas al saber y su "posesión": "*(...) el que enseñe tiene que poseer un saber y saber darlo...*" (N., 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación); "*(Para rendir un buen examen se necesita...) tiempo, concentración, voluntad, y haber tenido una buena explicación anterior; clara, del profesor*" (S., 20 años, 2º año de Gestión Ambiental).

En lo que respecta a los contenidos de las asignaturas y su desarrollo, surgían en el discurso juicios críticos respecto al ejercicio de la función docente y a las competencias pedagógico-didácticas del profesor: "*(...) vas a encontrar tipos que, vos vas, te sentás y te dormís. Decís, por qué son tan pesados... para qué vengo...*" (A., 25 años, 5º año de Historia); "*Hay profesores que si bien es muy teórico, lo bajan para que vos lo puedas asimilar bien*" (L., 20 años, 3º año de Geografía).

Era frecuente, asimismo, que los estudiantes señalaran contradicciones entre lo que el docente declara y el ejercicio efectivo de la enseñanza: "*(...) algunos son totalmente tradicionalistas en la práctica y... por ahí muy críticos en el discurso... hay una incoherencia entre lo que se dice y lo que se hace*" (N., 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación).

En algunos casos se señalaba la dificultad del docente para tolerar puntos de vista diferentes a los suyos, adoptando una actitud inflexible y dogmática: "*Hay profesores que se basan mucho en enseñarte su punto de vista... tenés que aprender lo que él dice...*" (V., 21 años, 4º año de Trabajo Social). "*Tè toma lo que él dijo*" (Conversación entre estudiantes. Registro de observación).

Esto parece derivar en el desarrollo de habilidades orientadas a captar lo que el docente quiere que el alumno diga o haga, como lo re-

vela el siguiente ejemplo: “*Yo quiero hacerla (se refiere a una monografía solicitada por la docente) sobre alfabetización pero a la vieja (se refiere a la profesora) le gusta lo de los criterios...*” “*Sí, a mí también me gusta más alfabetización... pero mejor hacer lo de los criterios... porque ella prefiere eso...*” (Diálogo entre dos alumnas de la carrera de Educación Inicial, en el transporte público. Registro de observación).

En algunos testimonios se hacía referencia a la motivación del docente, su entusiasmo e interés: “*Hay profesores que son muy predispuestos, muy apasionados a dar. Es como que se dan mucho, sobre todo a nosotros que somos de primer año...*” (D., 18 años 1º año de Relaciones Internacionales).

La cuestión de los contenidos y su desarrollo, solía vincularse con la relación que el docente establece con los alumnos: “(Los profesores de Ciencias Humanas son...) *muy diferentes a los de otras facultades. Tienen características muy diferentes. Los veo más dedicados en cuanto a qué es lo que le está pasando al alumno. A pensar en por qué el alumno, por ejemplo, no aprueba, o más interesados en que realmente los alumnos aprendan. La mayoría... hay excepciones...*” (N., 25 años, 5º año Ciencias de la Educación).

Respecto a las expectativas de los estudiantes sobre sus profesores, surgen expresiones en las que el estudiante sustenta su valoración en expectativas realistas, relacionadas con el cumplimiento de las obligaciones que, por su función, tiene el docente: “(Espero...) *que cumplan con su rol, que lo que me transmitan sea adecuado y que pueda comprenderlo. Que cumplan con su tarea...*” (M., 18 años, 1º año de Educación Inicial). En otros casos, se apreciaba una visión idealizada del docente y sus funciones: “*Espero que vengan a dar por amor a que nosotros aprendamos, al estudio, y no por venir a ganar un sueldo...*” (D., 18 años, 1º año de Relaciones Internacionales), “(...) *me parece que hay muchos profesores que no lo hacen de corazón, de alma, no lo hacen de vocación, entonces creo que ahí es donde quedan huecos y quedan vacíos en esa relación y en las consecuencias que producen...*” (M., 24 años, 4º año de Educación Inicial).

En el discurso de los estudiantes, la motivación para el aprendizaje, depende del docente: “(...) *si vos ves que el docente te hace la materia... como que te atrapa en el tema, a vos te hace tener mayor interés en lo que estás haciendo...*” (L., 20 años, 3º año de Geografía). Los estudiantes,

como se ilustra en el ejemplo, conciben la motivación como algo externo: es el docente el que “hace” la materia interesante. En el mismo sentido, los estudiantes aludían, con sensaciones caracterizadas por la desmotivación y el tedio, a la exposición de temas que el docente desarrolla, sin considerar el proceso de aprendizaje del alumno: “(...) *por ahí hay cátedras en las que se torna muy... aburrido.... habla mucho el docente...*” (A., 21 años, 4º año de Educación Inicial).

La organización didáctica típica de la Universidad, la “cátedra”, apareció como la modalidad más frecuente y más cuestionada por los estudiantes. En la siguiente expresión aparece la coexistencia de distintas perspectivas sobre la enseñanza, y también la perpetuación de un tipo de actividad que consiste en recibir saberes a través de una “transmisión” para en el futuro perpetuar ese modelo: “Y... *hay materias que... los teóricos se convierten en taller, mitad práctico mitad teórico, que es una buena estrategia, hacemos debates... charlamos entre todos y hay otros que, como tradicionalmente se hacía, es transmitir saberes y después poder comprenderlos para poder transmitir*” (M., 18 años, 1º año de Educación Inicial).

Existen testimonios, sin embargo, en los que el estudiante destaca la disposición del docente para facilitar el aprendizaje de sus alumnos: “Y... *algunos son... vengo, te doy la clase, lo que te puedo explicar, lo que puedas entender bárbaro y lo que no, vas a tener que seguir intentando aparte y por tu propia cuenta. Pero hay casos que no, que les importa que vayas avanzando, que vayas progresando, que te metas en el tema que está dando y que realmente te sientas dentro del tema*” (L., 20 años, 3º año de Geografía). En este último testimonio puede notarse que, si bien la alumna señala la actitud positiva de algunos docentes que incentivan a los estudiantes a progresar en su aprendizaje, el discurso conserva la expresión convencional “dar la clase” que connota, en la elección del verbo, la pervivencia de la representación social que asocia el saber con algo que se tiene y se da.

Asimismo, el conocimiento aparecía a menudo, descontextualizado: “(los docentes)... *para mí, tienen que partir, digamos, de la realidad. Poder entender la realidad, desde algo teórico o no, pero poder digamos, que no sea explicarte una teoría que por ahí no tiene nada que ver con la realidad, sino poder hacer algo de abajo hacia arriba. Una construcción teórica de lo*

que pasa en la realidad y de ahí poder entenderla” (V., 21 años, 4º año de Trabajo Social).

Del análisis de los testimonios transcritos, surgen las siguientes observaciones. Por un lado, parece estar implícita una concepción de sentido común acerca de la “realidad”, como aquello que existiría independientemente del sujeto que intenta conocerla. Aun cuando los alumnos de todas las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas estudian las concepciones epistemológicas que se han desarrollado en nuestra civilización en distintas épocas, en asignaturas introductorias que se cursan por lo general en primer año, persiste esta concepción ontológica ingenua. Lo real, por otra parte, asume la connotación de lo auténtico o verdadero, y por lo tanto, se considera que es necesario partir de allí para un conocimiento válido (“ir de abajo hacia arriba”). No obstante, más allá de la concepción ontológica implícita, pueden leerse estas manifestaciones como un reclamo, como una demanda acerca de la significatividad del conocimiento.

En cuanto al aprender, la pervivencia de nociones vinculadas al discurso típico de los primeros niveles de la escolarización, como “prestar atención”, coexiste con críticas a la exigencia de memorizar contenidos y a las prácticas de reproducir el discurso de otros. En relación a esta cuestión, se percibe una actitud ambivalente, ya que, aunque muchos estudiantes cuestionan las clases “magistrales”, “expositivas”, un buen docente es, en la concepción de los alumnos, aquel que “explica bien”, que “da buenas clases” y que no es “aburrido”.

En los testimonios relevados en la investigación no apareció ninguna referencia al empleo de recursos didácticos que ayuden a comprender la asignatura. Esto puede deberse a que, en la percepción de los alumnos, tales recursos no son necesarios en este nivel educativo: se espera del profesor una buena explicación, relegándose a los otros niveles del sistema educativo la utilización de recursos didácticos. Esto remitiría a la clase “magistral”, expositiva; el perfil de docente universitario que trazan los alumnos –no obstante las críticas– se asemeja a la del “catedrático”. La percepción y las expectativas de los alumnos parecen tener, en ese sentido, un carácter con-

servador, ligado a la imagen tradicional del docente universitario. Sin embargo, se espera de ese profesor una menor distancia afectiva. Podría pensarse que el estudiante, en particular el de los primeros años, se remite a las actitudes de los docentes de niveles previos en su trayectoria por el sistema educativo y es en la confrontación con esa imagen que el profesor universitario le resulta distante. Se deposita en él, asimismo, la responsabilidad de motivar a los alumnos. La motivación, de acuerdo a la concepción de los alumnos, no surge del conocimiento en sí mismo sino de la posibilidad del docente de presentar ese conocimiento de manera atractiva.

Ciertas actitudes del docente, ante sí mismo y ante los alumnos, son fuertemente cuestionadas. En particular, se critica el lugar al que algunos docentes relegan al estudiante, como un reproductor del discurso que él transmite e incluso de sus opiniones.

Otro rasgo que los alumnos atribuyen a los docentes es una incoherencia entre el discurso y la práctica. Esto coincide con lo que surge de investigaciones realizadas en otra institución –Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires–, en que los alumnos dramatizan escenas que muestran a una profesora cayendo en este tipo de contradicciones (Fernández y López, 2001:236).

Representaciones sociales sobre “buenos” y “malos” alumnos

En el sistema educativo, y particularmente en la Universidad, el “éxito académico” se vincula a la posibilidad de aprobar exámenes y recibirse en el tiempo establecido para la carrera que se ha elegido. En este contexto, el éxito académico está asociado a criterios de excelencia. Los juicios y las jerarquías de excelencia –como todas las representaciones– son el resultado de una construcción intelectual, cultural y social. Como lo expresa Perrenoud: “(...) las organizaciones tienen el poder de construir una representación sobre la realidad e imponerla a sus miembros y usuarios como la definición legítima de la realidad...” (1990:18). Por lo tanto, la definición de excelencia supone una norma compartida que surge de la transacción entre los actores y un poder ins-

tituido que se impone a ellos. En las instituciones educativas, el “buen alumno” será aquel que cumpla con las expectativas de la institución educativa al interior de la cual se fabrican los juicios de excelencia.

Las representaciones sociales de los estudiantes sobre el “buen alumno”

Del análisis de las entrevistas realizadas surge, por una parte, la relación del éxito y el fracaso con atributos o características individuales: “(Se necesita...) *responsabilidad y constancia...*” (L., 22 años, 3° año de Gestión Ambiental); “*Yo creo que la responsabilidad es lo principal (...) ser responsable en el estudio, en las tareas, eso es lo principal en un estudiante universitario... (Ser responsable es...) cumplir con lo prometido, con lo pedido por el docente, llevar las tareas al día, igual que las lecturas...*” (M., 18 años, 1° año de Educación Inicial).

Otro aspecto que los estudiantes destacaban es el vinculado al deseo y la motivación: “*Yo creo que lo más importante para ser un buen alumno es las ganas que uno tenga. Sí... Yo creo que si algo lo hacés con gusto y con interés resulta mucho más productivo...*” (M., 24 años, 4° año de Educación Inicial).

En otros casos, a los factores individuales se agregaban otros ligados a la relación con los demás, a la interacción y la aptitud para vincularse: “*Tener un buen trato con los profesores, ser suelto para... para hablar o preguntar... también la integración con tus compañeros...*” (S., 20 años, 2° año de Gestión Ambiental).

La deserción y el fracaso eran vinculados no sólo con la ausencia de responsabilidad y motivación, vistas éstas como condiciones individuales, sino también con el desconocimiento de pautas y normas que regulan el funcionamiento de la institución: “*Los chicos entran y el mundo es totalmente diferente... y por ahí falta información de los chicos para que conozcan las cosas y se sientan contenidos. Muchas veces, muchos chicos dejan por no conocer cómo podrían solucionar sus problemas...*” (N., 25 años, 5° año de Ciencias de la Educación).

Las características específicas de la Universidad, sus mecanismos internos y sus modos de funcionamiento, por oposición a los de

los niveles previamente recorridos en el sistema educativo, aparecían expresados en las dificultades de adaptación: *“Yo creo que, por ahí, en los primeros años es mucho más la exigencia... de pasar del secundario a la Universidad, a mí también me pasó... vos sentís más la presión a la hora de la evaluación... es más responsabilidad...”* (A., 21 años, 4º año de Educación Inicial).

Asimismo, el desconocimiento, la falta de información y las expectativas erróneas, así como las exigencias de acreditación, están presentes en el discurso: *“También está la cuestión de que por ahí uno entra a la Universidad a estudiar una carrera pensando que es una cosa y cuando llega se encuentra con que es otra cosa totalmente distinta... (eso) lleva a que uno deje de estudiar ...”* (A., 22 años, 4º año de Relaciones Internacionales); *“A veces no entrás sabiendo bien lo que querés... Tenés que estudiar algo, porque te lo exige la sociedad, que el título... que necesitás para formarte, pero me parece que a veces, en esta carrera, por no pensar bien la cosas me parece que muchos dejan...”* (L., 21 años, 3º año de Historia).

Puede decirse que los juicios de excelencia propios del sistema escolar, posiblemente incorporados durante la trayectoria educativa previa del estudiante, subsisten en las consideraciones de los estudiantes universitarios, centrándose en las condiciones individuales –responsabilidad, constancia, dedicación– para establecer qué es un buen alumno. Está presente, asimismo, en el discurso, la necesidad de desarrollar competencias para la resolución de problemas académicos, así como de un conocimiento del funcionamiento de la organización, sus normas escritas y sus pautas implícitas.

No hubo, sin embargo, ninguna referencia a la exigencia de presentar una tesis de licenciatura como condición para la graduación, si bien esto se presenta objetivamente, en la Facultad estudiada, como un factor que retrasa el egreso en varias carreras.

Conclusiones

Retomando las conclusiones parciales elaboradas en relación a las categorías de la investigación seleccionadas para este trabajo, se sintetizarán y expondrán aquí algunas conclusiones generales.

Puede afirmarse que los estudiantes sostienen una concepción ontológica ingenua: la realidad como algo externo e independiente del sujeto que conoce. Al desconocer que lo que llamamos “realidad” es el producto de una interpretación, oponen lo “abstracto” y lo “teórico” a la “realidad” y la “práctica”, percibiéndolos como dos mundos diferentes que en la Universidad no logran ponerse en contacto. Los estudiantes perciben un abismo entre el conocimiento al que acceden en la Facultad y aquello que consideran la “realidad” y que suponen libre de interpretaciones. Por otra parte, manifiestan temor de carecer de instrumentos para intervenir sobre esa “realidad” durante el ejercicio profesional. Más allá de la concepción ingenua subyacente, puede inferirse una demanda: que se los habilite para hacer uso del saber.

En cuanto a la concepción epistemológica que subyace al discurso, se puede notar una desacralización del saber a partir de la ausencia de expresiones como “verdadero” o “científico” con valoración positiva. La demanda de partir de la realidad, no implica una idea de “objetividad” en el sentido clásico, lo que supondría alguna noción de la necesidad de controles para neutralizar la subjetividad en el proceso de conocimiento. Los estudiantes tienen noción de la relatividad del conocimiento lo que se manifiesta en la utilización de términos como “saberes” o en las alusiones a los cambios rápidos en los conocimientos disciplinares, pero esto no lo vinculan con la construcción, individual o colectiva, del conocimiento.

Respecto a la presencia de metáforas o analogías que revelen la incidencia de representaciones sociales sobre el saber, éste no aparece relacionado con lo *elevado* o *superior* sino con la experiencia, la que se vincula con un conocimiento práctico. La reiteración de expresiones como “bajar a la realidad” o “partir desde abajo”, remite a una concepción que –lejos del simbolismo universal que vincula lo inferior a lo carente de las cualidades socialmente valoradas– expresa una valoración positiva del conocimiento cotidiano o de sentido común. El saber de sentido común, habitualmente descalificado frente al saber erudito, es jerarquizado en el discurso de los estudiantes. En este sentido, para alcanzar el saber no se requiere de una “elevación por encima de las ataduras de la realidad” ni tomar recaudos contra “apariencias” que

pudieran resultar engañosas, sino someterse a la “realidad” que es vista como lo auténtico y verdadero. El saber, por lo tanto, no está asociado a la idea de elevación, superación, liberación, sino a lo concreto y a lo cotidiano, y es preciso “bajar” a su encuentro.

El conocimiento es concebido como acervo, como posesión o adquisición y con carácter acumulativo. No se perciben los condicionamientos socioculturales en la producción de conocimientos.

En lo que respecta a los procesos cognitivos, el origen de la actividad de conocer aparece vinculado al interés y la motivación, pero, en la concepción de los estudiantes, estos procesos no derivan del conocimiento en sí mismo, sino que dependen de alguien que lo “haga” interesante. En esta perspectiva, si el alumno no muestra interés es porque el otro (docente) no logra convertir el conocimiento en algo interesante. No existen vestigios de la actividad de conocer ligada a la aventura, la exploración o el descubrimiento. No aparecen en el discurso, metáforas que aludan a la verdad como algo oculto ni a lo desconocido como campo inexplorado. Está ausente, por lo tanto, la representación del conocer como aventura o conquista, lo que supondría para el sujeto cognoscente, una actitud de búsqueda y de interés por el “descubrimiento” o la “exploración”. El conocimiento es representado como algo que ya está ahí –en los libros, en las revistas científicas o en la cabeza de los docentes–, está, podría decirse, en exceso, y hay que adquirirlo de aquel que lo tiene y debe darlo, ofreciéndolo con una presentación atractiva. La metáfora que prevalece es la de la recepción: la relación con el saber se representa como un acto de incorporación. En la concepción de los estudiantes, el saber es algo que se tiene, se da o se guarda y el alumno es quien lo recibe y debe incorporarlo haciendo el esfuerzo de entenderlo o comprenderlo, lo que se logra con dedicación y muchas horas de estudio. No apareció en el discurso el concepto de producción vinculado con la idea de transformación a partir del trabajo. Tampoco aparece el saber asociado a la creación, lo que excluye significaciones ligadas a la expresión, la inspiración y la pasión.

En cambio, la concepción economicista del saber –es decir, la vinculación con algo valioso, con una riqueza o tesoro– es una representa-

ción que puede inferirse del discurso de los estudiantes. Está presente la idea de un bien escaso, que no está correctamente distribuido, y que, por consiguiente, algunos tienen y otros no. Asimismo, subsiste la idea de que ese saber se “adquiere” a través de años de estudio, pero sobre todo, de práctica y experiencia.

La enseñanza universitaria es entendida en su concepción tradicional, que podríamos remitir a la antigua idea de *cátedra*. La percepción y las expectativas de los alumnos respecto a los profesores, parecen tener un carácter conservador, ligado a una imagen tradicional del docente universitario. Si bien es cierto que algunos estudiantes cuestionan las clases “magistrales”, un buen docente es, en la concepción de los alumnos, aquel que “explica bien”, que “da buenas clases” y que no es “aburrido”. El hecho de que investigue o continúe formándose se ignora al valorarlo, o bien se descalifica considerando que persigue fines personales –podría decirse egoístas– alejados de su deber de “dar”.

El examen aparece vinculado a lo aleatorio y arbitrario, los sujetos perciben la incidencia de la asimetría en la relación pedagógica, pero esa situación se acepta como un hecho, el estudiante parece resignarse a la decisión del docente al calificar su desempeño, aun cuando la considere errónea o injusta.

El éxito académico se asocia a atributos individuales como la dedicación, la constancia y la responsabilidad. Estos adjetivos –ligados a los juicios de excelencia propios del sistema escolar– remiten al esfuerzo y al trabajo, vivido este último como obligación y no como posibilidad de expresión, de creación, y de producción individual o colectiva. También se asocia el “éxito” académico con el conocimiento del funcionamiento de la institución, sus normas escritas y sus pautas implícitas. En este sentido, aparecen manifestaciones que expresan la necesidad de un aprendizaje que va más allá de lo académico, involucrando competencias sociales.

En relación a la formación en la Universidad, surge del discurso de los entrevistados la preocupación por la formación profesional y la inserción laboral. En este sentido, la complejidad del contexto social e institucional afecta las percepciones y representaciones de los estudian-

tes: se percibe en el discurso el temor de no estar “preparado” para enfrentar un “afuera” visualizado como exigente y hostil. Esto se manifiesta a través de expresiones que muestran la preocupación por el futuro, por la inserción laboral, por la articulación entre la formación universitaria y el mercado profesional, así como en la expresión de la necesidad de una formación continua.

Algunas derivaciones de los resultados de la investigación para pensar la formación en la universidad

Las representaciones sociales están estrechamente vinculadas al contexto socio-cultural e institucional en que se producen. Puede decirse que existe entre ellos una compleja relación de interacción y construcción recíproca. Para Castoriadis (1983), las significaciones instituidas son condición de lo representable y lo factible, ellas permiten que existan representaciones diferentes y complementarias, así como tipos de relaciones posibles entre los sujetos. En este sentido, los resultados obtenidos en la investigación plantean la necesidad de reflexionar sobre la universidad como institución, su historia, sus tradiciones, sus “significaciones instituidas”, y sobre la gestión pedagógica que se desarrolla en ella: clases expositivas, “magistrales”, largos monólogos en los que el docente “discute” con diversos autores creyendo hacer partícipe de la discusión a su auditorio.

Los docentes universitarios no se plantean la cuestión de las estrategias de enseñanza eficaces en este nivel educativo. Parecen dar por supuesto el aprendizaje y ante los masivos fracasos –alarmantes en algunas carreras y facultades– se limitan a la cómoda respuesta: “no estudian”, o bien los atribuyen a la deficiente formación recibida por los alumnos en el nivel precedente del sistema educativo.

Resulta clara la necesidad de un trabajo de renovación curricular que contemple nuevos modelos de enseñanza tendientes a favorecer el desarrollo de procesos comprensivos en los estudiantes. Se requiere, asimismo, difundir entre los docentes una concepción de aprendizaje que otorgue a los estudiantes un papel activo en el pro-

ceso de construcción de conocimientos. Es necesario que los docentes –a través de talleres, seminarios o grupos de reflexión– aprendan a desplegar estrategias de enseñanza que promuevan procesos reflexivos en los estudiantes, tales como plantear problemas desafiantes que despierten el interés de los alumnos por su vinculación con el futuro desempeño profesional dotando de sentido al conocimiento de la disciplina.

Es preciso, asimismo, favorecer la instauración de formas de actividad que hoy son habituales en el mundo laboral, académico y profesional, como el trabajo en equipo y las tareas en colaboración con ayuda de herramientas tecnológicas, poco frecuentes aún en las Ciencias Sociales y Humanas.

Una alternativa que han desarrollado especialistas en didáctica es el aprendizaje basado en problemas, estrategia que consiste en la selección por parte del docente de situaciones problemáticas y la orientación a los estudiantes para que indaguen en el problema y arriben a una solución o conclusión. Otra alternativa procede de la investigación, convertida actualmente en una actividad académica esencial que desempeñan la mayoría de los docentes universitarios. La inserción progresiva de alumnos avanzados en los proyectos de investigación –aunque difícil de instrumentar en situaciones de masividad como se registran actualmente en muchas unidades académicas– puede ser un medio para que los estudiantes tengan la posibilidad de participar en los procesos de producción del conocimiento. Las prácticas pre-profesionales y pasantías –si se enmarcan en una regulación legal e institucional adecuada que impida situaciones de explotación– constituyen otra opción que permite vincular al estudiante con el mundo del trabajo y el campo de su futuro desempeño profesional, aportándole las primeras experiencias y contribuyendo a la delimitación de su campo de intereses. Estas prácticas adquieren valor formativo al alentar la intervención de los estudiantes avanzados en contextos de trabajo, desde sus conocimientos y competencias, con la guía y supervisión de un profesor, aportando significatividad al conocimiento académico.

Sin embargo, estas alternativas resultarán insuficientes si se trata de experiencias aisladas dependientes únicamente de la voluntad de

algunos docentes, y no son acompañadas por decisiones de política institucional que se orienten en ese sentido.

Recibido el 30 de mayo de 2011

Aceptado el 30 de junio de 2011

Resumen

En este trabajo se exponen algunos resultados de una investigación cuyo objetivo fue identificar las representaciones sociales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en que se sustenta una forma de relación con el saber, expresada fundamentalmente, en una actitud pasiva ante el conocimiento. Se consideran aquí las representaciones sociales de los estudiantes sobre el saber, la formación, el examen, la enseñanza y el aprendizaje, así como las atribuciones realizadas sobre los docentes en el marco de la institución en que los sujetos interactúan y construyen su identidad social. La importancia de su estudio radica en que las representaciones sociales y atribuciones son prescriptivas de comportamientos y prácticas, puesto que definen lo lícito, tolerable o inaceptable en determinado contexto. Se analizarán fragmentos del discurso de los estudiantes que dan cuenta de esas producciones de carácter simbólico e imaginario. Se plantearán, finalmente, algunas derivaciones de los resultados de la investigación para el campo educativo.

Palabras clave: Representaciones sociales; Atribuciones; Estudiantes universitarios; Educación; Universidad.

Abstract

The purpose of this report is to expose the outcome of a research, whose main objective was to identify the social representations of the students from the Human Science's Faculty of the National University from the Province of Buenos Aires, in which the relationship with the knowledge is mainly expressed in a passive way. The social representations of the students as regards the knowledge, studies, tests, and the teaching and learning processes, together with the attributions about the teachers inside of the institution in which the subjects interact and build their social identity, are considered here. The importance of their study is mainly related to the fact that social representations and attributions are prescriptive of behaviours, because they define what is licit, tolerable or unacceptable in a given context.

Fragments of the students' discourse will be analyzed, which will stand as proof of those symbolic and imaginary productions. Finally, some of the results of the research will be outlined in relation with the educative field.

Key Words: Social representations; Attributions; University students; Education; University.

Notas

¹. Siguiendo a M. Souto, se denominó “espacios intersticiales” a los lugares institucionales comunes, que los sujetos utilizan en el tiempo no dedicado al trabajo o el estudio.

Bibliografía

- ABRIC, J.C. (2001) **Pratiques sociales et représentations**. Vendôme, Presses Universitaires de France, Colección Psychologie sociale.
- BALDUZZI, M.M. (2010) “Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el saber y la formación”, en **Premio Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires – 2010**. Edición de la Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.
- BARNETT, R. (2001) **Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad**. Gedisa, Barcelona.
- BEILLEROT, J. y otros (1998) **Saber y relación con el saber**. Paidós, Buenos Aires.
- CASTORIADIS, C. (1983) **La institución imaginaria de la sociedad**. Tusquets, Barcelona.
- DÉPRET, E. (1997) “La cognition sociale et son contexte: le cas des relations de pouvoir”. En Leyens, J. P. y Beauvois, J. L. (comps.) **L'ère de la cognition**. Presses Universitaires de Grenoble, Colección La psychologie sociale, pp. 87-89, Grenoble.
- DÍAZ BARRIGA, A. (compilador) (1993) **El examen: textos para su historia y debate**. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- DOISE, W. (1989) “Cognitions et représentations sociales”. En Jodelet, D. **Les représentations sociales**. Presses Universitaires de France, Paris.
- FERNÁNDEZ, A.M. y LÓPEZ, M. (2001) “Imaginaris estudiantiles y producción de subjetividad”. En Fernández, A. M. y cols. **Instituciones estalladas**. pp. 227-261, Eudeba, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1986) **Vigilar y castigar**. Siglo XXI, México.
- JODELET, D. (1986) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En Moscovici, S. **Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales**. pp. 469-494, Paidós, Colección Cognición y Desarrollo Humano, Buenos Aires.
- MOLINER, P. (1996) **Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales**. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- MOSCOVICI, S. (1961) **La psychanalyse, son image et son public**. Paris, PUF
- PERRENOUD, P. (1990) **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Morata, Colección Educación crítica, Madrid.
- SOUTO, M. (2000) **Las formaciones grupales en la escuela**. Paidós, Colección Paidós Educador, Buenos Aires.