

# LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE CONOCIMIENTOS SOCIALES<sup>1</sup>

*Social Representations and Teaching and Learning Processes of Social Knowledge*

*As Representações Sociais e os Processos de Ensino-Aprendizagem de Conhecimentos Sociais*

José Antonio Castorina

Universidad de Buenos Aires  
Universidad Pedagógica Nacional

---

## Resumen

El estudio de las representaciones sociales en el campo educativo se ha centrado en las creencias de profesores y de alumnos sobre la identidad profesional, la evaluación o la escuela. Entretanto se ha dedicado menos al estudio del papel y significado de las representaciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En este trabajo se propone estudiar las condiciones para incluir las representaciones sociales en el estudio del cambio conceptual de los conocimientos sociales. Además, se discutirán algunas relaciones entre las didácticas específicas y las representaciones sociales para interpretar los procesos de enseñanza/aprendizaje. En primer lugar, se presentarán algunas notas características del concepto de Representaciones Sociales, vinculadas a la cuestión que se abordarán. En segundo lugar, se mostrará el carácter problemático de las relaciones entre Teoría de las Representaciones Sociales y el campo educativo. A continuación se planteará el problema de la polifasia cognitiva en el cambio conceptual, proceso central para comprender la transformación de los conceptos durante la enseñanza y los rasgos que allí adquieren las Representaciones Sociales. Finalmente, se argumentará en favor de la inclusión de las Representaciones Sociales, pero situadas en contextos didácticos, para el estudio del cambio conceptual.

*Palabras clave:* Representaciones sociales, Conocimientos, Cambio conceptual, Enseñanza- aprendizaje, Didáctica.

## Abstract

The study on social representations in the field of educational has focused mostly on the beliefs of teachers and students about their professional identity, evaluation, or the school, but there are very few studies about the place and meaning of representations on teaching and learning process. This paper explores the conditions to include social representations in the study of conceptual change of social knowledge. Moreover, it discusses the relationship between specific didactic strategies and social representations to interpret teaching and learning process. First, we will introduce some characteristic features of the S.R. concept related to our subject matter. Secondly, we will expose the problematic nature of the relationship between SR theory and the educational field. Then, we pose the problem of cognitive polyphasia in conceptual change – a key process to understanding the transformation of concepts during teaching – and the features that S.R. reach within that process. Finally, we argue in favor of the inclusion of S.R. in didactic contexts for the study of conceptual change.

*Keywords:* Social Representations, Knowledge, Conceptual change, Teaching-Learning, Didactic.

## Resumo

A pesquisa das representações sociais (RS) na educação tem dado maior atenção às crenças de professores e alunos sobre a identidade profissional, a avaliação ou a escola. No entanto, tem se dedicado menos ao estudo do papel e do significado das representações no processo de ensino/aprendizagem. Neste trabalho são estudadas as condições da inclusão das representações sociais ao estudo do processo de mudança conceitual dos conhecimentos sociais. São discutidas algumas relações entre a didática específica e as representações sociais na interpretação dos processos de ensino/aprendizagem de tais saberes. Primeiramente, descrevem-se alguns traços característicos do conceito RS vinculados à questão a ser tratada. Num segundo momento, aborda-se o caráter problemático das relações entre a RS e o campo educativo. Apresenta-se o problema da

1 Nota: Trabajo posibilitado por Proyecto PICT 2012-2016: “*Representaciones y cambio de las narrativas y representaciones históricas sobre la nación*”. FLACSO. Proyecto UBACYT, “Investigación sobre el conocimiento social de los niños. Problemas teóricos y meta teóricos, 2014-2017. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. (20020130100256BA)

polifasia cognitiva na mudança conceitual, processo central na compreensão da transformação dos conceitos no ensino, e os traços singulares que as RS adquirem nele. Por último, argumenta-se a favor da inclusão das RS no estudo dos processos de mudança conceitual, porém situadas nos contextos didáticos.

*Palavras-chave:* Representações sociais, Mudança conceitual, Ensino-aprendizagem, Conhecimentos, Didática.

El campo educativo se ha debatido por años entre una visión individualista, producto de la aplicación de los hallazgos de la psicología cognitiva en las décadas del sesenta y la ulterior crítica a ese enfoque, en las décadas de los ochenta y noventa, las que dieron lugar a un notable incremento de los estudios sociales de la educación (Prado de Sousa & Villas Boas, 2011). Se establecieron, entonces, dos perspectivas dicotómicas: el individualismo y el sociologismo, que en el fondo respondían al mismo marco epistémico, el de la escisión entre los componentes de la experiencia educativa, tanto en el plano ontológico como epistemológico. De este modo, resultó “invisible” el planteo de los problemas de las articulaciones de la actividad del individuo en el contexto social propio de la escuela. Como consecuencia de ello, tampoco se contó con las herramientas conceptuales para pensar los fenómenos que se encuentran en “la interfase” de lo individual y lo social (Jodelet, 1989)

La investigación educativa ha recurrido desde los años 80 en Francia al concepto de representación social (en adelante RS) (Gilly, 1980). Particularmente, su valor heurístico y la potencialidad para explicar diversos fenómenos educativos, se ha vuelto atractiva a esta perspectiva psicosocial. Básicamente, el concepto de RS deriva de un entrecruzamiento de las ciencias sociales y la psicología social, lo que introduce un cambio de enfoque sobre algunos problemas de la educación. La Teoría de las Representaciones Sociales (en adelante TRS), con su marco epistémico relacional o dialéctico, basado en la tríada dinámica del ego, alter y el objeto, ha contribuido claramente a superar el pensamiento de la escisión. Este último es todavía hegemónico en la psicología social cognitiva y en diversas corrientes de la sociología de la educación.

Puede decirse que los mismos presupuestos filosóficos, originados en la obra de Leibniz, Hegel y Marx, así como en diversas corrientes del pensamiento sistémico contemporáneo (Castorina & Baquero, 2005) subyacen a la psicología socio-histórica de Vigotsky tanto como la TRS. De ahí que ambos han contribuido a introducir el estudio de las relaciones sociales

en la actividad educativa, incluidas la apropiación por el sujeto social de la cultura. De este modo, en Latinoamérica, y particularmente en Brasil (Prado de Sousa & Villas Boas, 2011), se realizan una diversidad de estudios e intervenciones desde la TRS, articuladas con otras disciplinas, aportando a que los docentes empiecen a considerar de modo sistemático a las representaciones que surgen en las interacciones sociales de la actividad educativa.

Sin duda, la educación es un campo privilegiado para estudiar el modo en que se insertan las RS en sus diferentes niveles: las decisiones de política educativa, la jerarquía institucional donde se pone en juego esa política, el plano de los usuarios del sistema escolar y la transmisión de los saberes. En este sentido, las RS se sitúan en las prácticas propiamente educativas y se expresan en los discursos de sus actores (Jodelet, 2011). En Latinoamérica, la mayoría de los estudios de RS en el campo educativo se ocupan de la identidad profesional de los docentes; su versión de la escuela del futuro y del pasado; las relaciones entre los saberes docentes y las RS; las RS de los alumnos sobre el afecto y sobre la evaluación; o considerar sus creencias acerca de fracaso escolar, entre otros. Las RS de alumnos y profesores operan en sus vidas cotidianas y resultan muy importantes cuándo se intenta interpretar como intervienen en la actividad escolar (entre muchos otros, Prado de Sousa, Lombardi & Villas Boas, 2012; Souza, Placco & de Souza, 2012).

Sin embargo, son relativamente escasas las indagaciones sobre el lugar, el significado y la intervención de las RS en el campo de la adquisición de los conocimientos disciplinares en la escuela. Ya Moscovici (1961) había subrayado la importancia de la transmisión de los conocimientos para las RS, ya que la difusión social de los conceptos científicos forma el sentido común. También insistió en las interacciones entre ambos, ya que el sentido común se ha constituido, en buena medida, por la difusión de la ciencia y ésta se carga de valores grupales al entrar en el espacio público. Justamente, la transmisión de la ciencia no es ajena a la transmisión de conocimientos en la práctica educativa,

en la perspectiva de la TRS, porque es el corazón de la actividad educativa. Entonces, puede decirse con Jodelet (2011) que la TRS “han impulsado” la formación de las didácticas especiales, por el hecho de que las RS parecen formar parte de los conocimientos previos con que los alumnos asimilan el saber escolar, facilitándolo u obstaculizándolo.

Hay un creciente reconocimiento en el mundo educativo a la TRS como una función de conocimiento, de orientación y de justificación de la actividad de los docentes, como grupo, habido cuenta de las identidades sociales de los individuos. Resulta notoria su fuerte presencia en las investigaciones educativas, aunque no deja de plantear problemas (Castorina & Barreiro, 2014), lo que hace aún más relevante reformular el rol de las RS, examinando los diversos niveles del campo educativo en que intervienen. Muy especialmente, lo que está en juego de las dimensiones de las RS cuándo se estudian las prácticas de enseñanza/aprendizaje (Schubauer, 2002). Incluso, es importante considerar sus diferencias y articulaciones con la noción de teoría implícita y de otros enfoques de la construcciones individuales del conocimiento (Castorina, Barreiro & Toscano, 2005), por sus consecuencias para el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Al considerar el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, es muy importante promover estudios sobre el rol de las RS en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Entre otros, cómo interactúan las RS de los alumnos con otros conocimientos que circulan en la actividad educativa; cual es el rol que juegan las RS de los maestros en la transmisión de los conocimientos; los rasgos de la polifasia cognitiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje; cómo enfocar las relaciones de las RS con las condiciones didácticas de la transmisión de los conocimientos, particularmente en ciencias sociales.

Este trabajo se propone, en primer lugar, exponer algunas notas características del concepto de RS, especialmente vinculadas a la cuestión que se abordarán. En segundo lugar, se muestra el carácter problemático de las relaciones entre TRS y el campo educativo. A continuación, se plantea el problema de la polifasia cognitiva en el cambio conceptual, proceso central para comprender la transformación de los conceptos durante la enseñanza y los rasgos que allí adquieren las RS. Finalmente, se argumenta en favor de la inclusión de las RS, pero situadas en contextos didácticos, en el estudio del cambio conceptual.

## EL CONCEPTO DE REPRESENTACIÓN SOCIAL

Una RS es centralmente una representación de alguna cosa (el objeto O) para alguien (el sujeto S). De este modo, la RS está en el lugar del O, esto es lo restituye simbólicamente, y a la vez lleva las marcas de la actividad del S social (Jodelet, 1989). Se la puede considerar como la reconstrucción de un objeto social, presentando rasgos de creatividad ya que involucra una interpretación de las situaciones tanto como una expresión del sujeto. Toda realidad social aparece reconstruida desde el sistema de valores grupales, de modo tal que los individuos consideran como “la realidad misma” lo que depende de esa construcción. Desde el punto de vista epistemológico, las RS no son un reflejo de la realidad, sino su estructuración significativa, que depende de la situación o del contexto social, Jovchelovitch (2006). Finalmente, cabe señalar que no solo se construye el O, también se construye el S de las RS, se da lugar a la identidad social dinámica del S.

Es importante subrayar que una RS es “una forma de saber práctico que vincula el sujeto con el objeto” (Jodelet, 1989, p. 43), porque emergen de las experiencias de interacción y de intercambio comunicativo en las instituciones (entre los docentes y alumnos en la escuela); porque al asumir nuevas actividades por parte de los agentes (evaluaciones o elaboraciones de los alumnos) lleva a su formación (por ejemplo, la RS de inteligencia en los maestros); finalmente, porque son utilizadas para actuar sobre otros miembros de la sociedad - por ejemplo, las RS de los docentes sobre la inteligencia contribuye a establecer la trayectoria de los alumnos (Castorina & Kaplan, 1997). A la vez que una grilla de lectura del mundo, las RS son una guía para la acción en la vida escolar.

Para la TRS, el sujeto es un grupo social inmerso en un contexto histórico, ideológico y cultural, aunque los individuos se apropian de los conocimientos elaborados colectivamente. Así, el lado cognitivo de las RS es peculiar: incluye la pertenencia del sujeto a un grupo y su participación en la cultura. De esta manera, las creencias colectivas son coconstruidas por los individuos en su habla y en su acción cotidiana. Las RS son implícitas para los individuos, ya que su vivencia de los fenómenos sociales implica la ignorancia de su carácter social. Además, detienen al sujeto en las formas de pensamiento existente, al imponer una

manera concreta de concebir el mundo (Marková, 2003) ya que los individuos desconocen su origen y su función social.

Las RS se producen en las prácticas sociales y son el resultado de la experiencia grupal o de la comunicación social, y se producen para otorgar sentido a situaciones sociales. Así, los grupos sociales llevan a cabo un proceso de *familiarización* mediante la interacción dialéctica de los mecanismos de *anclaje* y *objetivación*. El primero permite que los fenómenos sociales inesperados, se inscriban en el conjunto de creencias y valores sociales preexistentes, otorgándoles algún significado. Esto es crucial para pensar en los procesos de enseñanza/aprendizaje, ya que el anclaje permite que las creencias preconstituidas al acto de aprender, describan y den cuenta por qué suceden los acontecimientos sociales. Más aún, ellas otorgan significado a objetos más específicos de la vida social sobre el trasfondo de alguna concepción del mundo, es decir, se recortan sobre un horizonte ideológico (Jodelet, 1989). Por su parte, la objetivación consiste en una selección de aspectos de tales fenómenos, conformando un núcleo figurativo, que concretiza conceptos abstractos, y son típicos del sentido común de los alumnos. Por este proceso los significados construidos son puestos por el grupo en el lugar del “objeto real” y conforman lo que la realidad “es” para esas personas.

En la introducción, se afirmó que la psicología cognitiva ha estudiado el sentido común desde un punto de vista diferente, ya que aparece poblado por las teorías implícitas (en adelante TI), entendidas como los *conocimientos de la vida cotidiana*. Las TI han sido importantes para el estudio del cambio conceptual, ya que se trata de un sistema más o menos consistente de nociones, que explican las situaciones que enfrentan los sujetos y permiten realizar predicciones respecto de los fenómenos correspondientes. Se han estudiado las teorías de los profesores sobre la enseñanza, o de los alumnos sobre el aprendizaje o el medio ambiente. Estas son elaboraciones personales - no puramente individuales - ya que parten de experiencias individuales con alguna pauta socio-cultural, definida por una práctica y un formato de interacción social. Las experiencias socio-culturales son la materia prima para la inducción personal de las TI, ya que la información de origen cultural es procesada cognitivamente. Específicamente, la construcción de las TI se hace en un escenario cultural que impone restricciones al contenido que se elabora y al propio funcionamiento

de la *maquinaria cognitiva*. Ahora bien, el carácter estrictamente social, como producción en la interacción comunicativa, hace irreductibles a las RS respecto de las teorías implícitas, lo que resulta significativo para el análisis del campo educativo. Es decir, su *locus* son las propias prácticas sociales y el sujeto del proceso de enseñanza/aprendizaje expresa la experiencia grupal y sus significados, y dicha experiencia predomina sobre la actividad individual, con la que interactúa (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005).

Las RS, como el conocimiento científico, exhiben un carácter intrínsecamente cultural e histórico, de ahí que no son las mismas para todos ni para siempre. No obstante, su transformación no tiene que ver con la conciencia de los conflictos de los conceptos o TI con la experiencia de los objetos, ante los problemas que enfrentan los sujetos. Más bien, la transformación de la RS es disparada por el extrañamiento provocado por las novedades sociales, y en muchos casos por la conflictividad de los grupos sociales. Para pensar las transformaciones en el campo educativo, habrá que asumir las peculiaridades de cada categoría (Castorina, Barreiro & Toscano, 2005). Claramente, las RS se imponen a los actores sociales, pero no de modo homogéneo, ya que pueden generar visiones alternativas. Se trata de una producción social que involucra la polifasia de los significados (como se verá más adelante), diálogo entre los grupos con diferentes intereses, debates entre sus creencias, y en ocasiones resistencia a la imposición de las RS hegemónicas (Howarth, 2006). Esto sugiere que los grupos dominantes legitiman el orden social, pero éste también puede ser cuestionado por grupos dominados, en una lucha por el reconocimiento de su propia identidad, como lo pensaba Hegel. Hay una dialéctica entre consenso y disputa, imposición y resistencia, en el corazón de toda práctica significativa, en la que se reintroduce el lugar del poder (Barreiro & Castorina, en prensa; Howarth, 2006).

## LAS DIFÍCILES RELACIONES ENTRE LAS RS Y LA EDUCACIÓN

Sin duda, la articulación que se propone por parte de investigadores en el propio campo educativo y los investigadores en la TRS está lejos de ser obvia, por su carácter reciente y su evidente complejidad. Se pueden distinguir tres tipos de problemas que ponen en evidencia las dificultades en construir aquella articulación: los que se vinculan a las investigaciones

llevadas a cabo por investigadores n6veles del mundo educativo; los asociados a la articulaci6n del campo educativo con la TRS; y la cuesti6n de la articulaci6n de la TRS y otras disciplinas para el estudio del proceso de ense˜anza/aprendizaje.

En primer lugar, los problemas que derivan del modo en que los investigadores n6veles en educaci6n han incorporado el concepto de RS (Castorina & Barreiro, 2014). A este respecto, cabe mencionar que no ha sido suficientemente analizada la recepci6n de la TRS por los profesionales que se han formado en campos disciplinarios diferentes a la psicologıa social. Por lo general, el mayor inter6s en las TRS proviene del campo educativo, pero se desconoce - al menos en nuestro paıas - los avatares de los sentidos y enfoques desde d6nde se han apropiado los educadores de las RS. Ante todo, la utilizaci6n de las teorıas psicol6gicas y sociales en el mundo educativo ha sufrido un proceso de transposici6n por parte de pedagogos y docentes que en algunos casos (como las teorıas de Piaget o de Chomsky) ha dado lugar a una imaginarizaci6n ideol6gica que distorsiona su significado original. Esto mismo sucede en los trabajos de docentes e investigadores n6veles para quienes las RS son un corpus relativamente constituido, ya escrito, que no plantea demasiados interrogantes y est6 disponible para elucidar los problemas del sistema educativo. Tampoco consideran explıcitamente el car6cter problem6tico asumido por los propios psic6logos sociales, respecto de la definici6n de RS. Ası, asumen r6pidamente una versi6n concluyente y acrıtica que es transferida sin m6s a la investigaci6n educativa.

A continuaci6n, se puede mencionar brevemente algunas dificultades - entre otras (Castorina & Barreiro, 2014) - que se puede identificar en las investigaciones realizadas por docentes sobre las RS en el campo educativo. Primeramente, muchos educadores esperan que al indagar las RS en el campo escolar les permitir6 resolver los problemas educativos, sea la orientaci6n vocacional, el aprendizaje de una disciplina, la posici6n de ciertos actores sociales en una instituci6n, incluso la necesidad de reformar las pr6cticas educativas. Tal es la impronta de la demanda profesional del educador que les hace subordinar el rigor y el cuidado metodol6gico de las investigaciones a las exigencias del educador: cambiar las creencias de maestros y de docentes es la tarea central y la indagaci6n de las RS se convierte en exclusivamente instrumental.

Adem6s, se advierte que la categorıa de RS es interpretada aisladamente de la teorıa que la define, sin considerar sus compromisos epistemol6gicos, metodol6gicos, ni sus relaciones con otras categorıas de las ciencias sociales. M6s a6n, es muy com6n que los investigadores del mundo psicoeducativo interpreten a las RS como representaciones individuales descontextualizadas o como teorıas implıcitas, que ya hemos distinguido (Castorina & Barreiro, 2014). Al formular un proyecto de investigaci6n, o incluso al informar sus resultados, se pasa de una a otra, como si fueran indiferenciadas. Ası, se aplican - sin discusi6n - los criterios que se han usualmente seguido para el estudio del cambio conceptual, conformado sobre la base de las modificaciones de las teorıas implıcitas, a las transformaciones de las RS.

Cabe a˜adir los problemas metodol6gicos que emergen de proponer un enfoque amplio desde el punto de vista metodol6gico, incluyendo instrumentos que apelen a diferentes tipos o niveles de respuestas (reflexivo, asociativo, etc.) pero a la hora de presentar los resultados, los investigadores apelan solamente a alguna de tales t6cnicas, por ejemplo, al exponer las respuestas de los sujetos ("lo que dicen") sin presentar la articulaci6n que ha llevado a la elaboraci6n de la categorıa que describe la RS.

En segundo lugar, hay problemas de articulaci6n de las RS con el campo educativo, desde el punto de vista de los psic6logos sociales. Aquı es crucial el reconocimiento de la autonomıa de cada campo y "no es cuesti6n de subsumir el campo educativo en el campo de las RS y viceversa" (Jodelet, 2011, p.140). Como se ha constatado suficientemente, la investigaci6n de las RS ofrece recursos propios, tanto conceptuales como metodol6gicos y la TRS, que en su construcci6n y puesta a prueba no necesita del campo educativo. Incluso, lo que es muy significativo, es necesario estar atentos ante la vasta experiencia en los casos de "aplicacionismo" de las psicologıas sobre el campo educativo (Lerner, 2001). Ha sucedido que una disciplina estudiada originalmente fuera de la educaci6n, como la psicologıa gen6tica tradicional o la psicologıa cognitiva, se "aplica" allı sin poner en cuesti6n ni sus hip6tesis ni sus m6todos. Por ello, es preciso situar a la investigaci6n en RS en el marco de las relaciones que constituyen al campo educativo, buscando un ajuste aproximado entre las diferentes problem6ticas y las perspectivas de las disciplinas involucradas. Por

ejemplo, las modalidades que adopta la TRS, incluso sus elecciones metodológicas, al estudiar el cambio conceptual y sus vinculaciones con otros saberes.

Básicamente, las relaciones grupales y las vinculaciones entre los conocimientos en sala de clase, excluye que un psicólogo social considere al campo educativo solo como un lugar para simplemente tomar datos. El desafío para los investigadores de la TRS es tomar el campo educativo como una totalidad de relaciones y niveles, lo que obliga a situar a las RS respecto a otros conocimientos y sistemas sociales. Así, se trata de identificar las relaciones y el juego de las RS en los niveles antes mencionados, desde el político hasta el de los actores del campo educativo. Particularmente, para investigar un proceso tan especial como el de enseñanza/aprendizaje, se debe examinar las prácticas con los objetos de conocimientos, en un contexto didáctico, y las interacciones de maestros y alumnos, que caracterizan a dicho proceso. Además, resulta válido para cualquiera de los niveles del campo educativo que las investigaciones de las RS deben enfocarse históricamente (Jodelet, 2011) tomando en cuenta las modificaciones del sistema educativo, de las posiciones de maestros y alumnos, y de los cambios de los contenidos curriculares.

Finalmente, la articulación de la TRS con otras disciplinas para estudiar el proceso de enseñanza/aprendizaje es problemática. En principio, se ha planteado la cuestión de la compatibilidad o incompatibilidad entre la TRS y el constructivismo piagetiano renovado o crítico (Moscovici, 2003; Castorina, 2014; Castorina, en prensa) como teoría del desarrollo. Aquí se defiende la compatibilidad en base a que ambos programas de investigación comparten el mismo marco epistémico dialéctico. De ahí la posibilidad de realizar estudios conjuntos sobre la constitución de los conocimientos sociales. Recientemente, Chaib (2015) ha replanteado la relación entre la TRS y las teorías del aprendizaje, postulando que la TRS se podía considerar como una versión alternativa a las teorías del aprendizaje, como la del constructivismo piagetiano o la escuela socio-histórica.

El hecho de que aparezcan con frecuencia RS conflictivas en sala de clase y en particular las investigaciones realizadas en ambientes multiétnicos, van imponiendo a las RS como condiciones del aprendizaje, no solo como conocimientos previos sino como un prerrequisito del aprendizaje. La cuestión de la identificación creciente de apropiaciones de RS por niños

y alumnos, su lugar cada vez más relevante en las negociaciones de significado en sala de clase ¿justifican esta tesis o nos obliga a pensar una forma nueva de colaboración entre las disciplinas? La creciente intervención de las RS como mediadora en los aprendizajes o el apelar a la TRS en la enseñanza de una disciplina (desde la economía a la historia) no permite inferir que sea una teoría del aprendizaje. Que la investigación de las RS vinculadas a la educación en un ambiente multiétnico parece en expansión, por el incremento de la migración en Europa, por ejemplo, cómo las RS median el aprendizaje de las matemáticas (Gorgorió & Planas, 2005); o que cada vez resulta más evidente que las RS son condiciones del aprendizaje, en las prácticas de aulas multiétnicas, no las vuelve propiamente una teoría del aprendizaje. Esta se refiere a los mecanismos que operan para dar lugar a las adquisiciones de nuevos saberes, particularmente los escolares, en un contexto didáctico. Lo dicho constituye un desafío, que nos lleva a repensar a las teorías de aprendizaje (en nuestro caso las teorías del cambio conceptual), para dar un lugar significativo a las RS, o para rearticular las disciplinas en el estudio del aprendizaje. Más bien se justifica un diálogo, como hemos señalado antes, que habilite una revisión de las disciplinas para enfrentar el desafío del aprendizaje escolar.

## LAS RS Y LA POLIFASIA COGNITIVA

Para pensar la intervención de las RS en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos de las ciencias, particularmente las sociales, hay que plantear primero la cuestión de la polifasia cognitiva. Esta fue propuesta por Moscovici (1961), y según sus postulados, el pensamiento no se desarrolla únicamente desde formas pre-lógicas a formas lógicas, sino que distintas lógicas coexisten, incluso en sujetos adultos, conformando una *polifasia cognitiva*. El mismo grupo, y cada individuo, emplean diversos registros de conocimiento, una coexistencia dinámica de sus modalidades, vinculados a las distintas relaciones de aquellos con su contexto (Moscovici, 1961). Es decir, en la vida cotidiana (y en la vida escolar) existen RS o significados culturales que a veces son contradictorios entre sí, lo cual implica que los sujetos al utilizarlos, sostenerlos o apropiarse de ellos recurran a lógicas o sistemas de pensamiento diferentes. La polifasia depende, así, de aportes tanto sociales como cognitivos. Un par de ejemplos puede ser esclarecedor: por un lado,

hay una serie de nociones que dan lugar a cuestiones “vivas” que se debaten entre actores sociales, y a conflictos entre las creencias de los grupos sociales, y a la vez son problemáticas en la economía y otras ciencias sociales. En la enseñanza se encuentra que alumnos de escuela media exhiben RS, muchas de ellas preexistentes al aprendizaje escolar mismo (Legardez, 2004). Así, las representaciones de un banco remiten al dinero, con interrelaciones entre ellas, por ejemplo, las RS de la moneda se vincula con el dinero y con el banco, la RS de la empresa es identificada con el trabajo (Legardez & Lebbaeux, 2002) y la de las ganancias remite al salario, o la incertidumbre económica a la crisis (Legardez, 2004). Se podría hablar de una jerarquía de RS, con sus relaciones, las que conviven y deben ser confrontadas con los saberes disciplinarios (transpuesto como “saber escolar”) propuestos por el docente en una clase de economía. Los conocimientos de sentido común sobre la economía que no estaban en armonía con el conocimiento de la escuela: pertenecen a dos mundos diferentes, y los alumnos tenían dificultades para negociar entre ellos.

Por otro lado, en un estudio sobre las creencias de los alumnos entre 9 y 11 años sobre la interpretación de los negros en la historia de Brasil, Castro Simao (2005) se ha puesto de manifiesto un rasgo del conocimiento cotidiano ya clásico (Castorina, 2008): los eventos históricos son interpretados por los alumnos como productos exclusivos de actos voluntarios de los individuos. Se trata de RS compartidas por niños de diversos grupos en la interpretación de textos escolares y en la discusión de temas propuestos por el maestro. En este caso, la abolición de la esclavitud se debió a un acto generoso de la Reina Isabel, una heroína en el imaginario del país. Al mismo tiempo, la enseñanza escolar muestra los intereses en conflicto en la sociedad esclavista que subyacen a dicha determinación. Los alumnos ponen en juego, en el contexto escolar, dos tipos de saberes: uno en el que creen firmemente, y otro que apenas reconocen, incluso pueden pasar de uno a otro, pero sin lograr abandonar su RS.

Según los ejemplos, la tesis de la polifasia cognitiva rechaza la dicotomía entre un desarrollo del conocimiento hacia la racionalidad y el carácter irracional de todo proceso alternativo, sostenida por buena parte de la psicología cognitiva del desarrollo. Esto implica abandonar la idea de un desarrollo único del conocimiento que marcha hacia estados de mayor consistencia como postuló Piaget en muchos pasajes

de su obra. Por el contrario, postula una relación de adecuación entre las distintas situaciones y los modos de pensamiento, sin que medie una línea evolutiva entre ellos. Como la gente vive en espacios cotidianos, no hay razón para esperar que en el desarrollo un modo de razonamiento, por ejemplo el científico, se convierta en la finalidad a alcanzar por el conocimiento.

Los conocimientos que constituyen la polifasia pueden alcanzar estados de tensión durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero sólo son experimentadas por los sujetos cuando las diferentes lógicas se expresan en forma simultánea en su discurso. Sin embargo, dicha experiencia de contradicción no conduce a la construcción de una instancia superadora, sino que se mantiene una coexistencia contradictoria sin la exigencia de cambio, al menos mientras no se implemente una situación didáctica con ese objetivo (Castorina, Barreiro & Carreño, 2010).

Ahora bien, cuando los psicólogos sociales hablan de polifasia generalmente comparan el conocimiento científico o saber disciplinario, con el conocimiento de sentido común (considerado sólo en términos de las RS), y contraponen la racionalidad de los discursos cotidianos con la racionalidad del saber científico. Al plantear la polifasia entre ciencia y sentido común, o entre formas del sentido común, los psicólogos sociales no han considerado las construcciones propiamente conceptuales de los individuos. Más aún, la elaboración individual de conceptos no es admitida por ellos, con la excepción de los trabajos de Duveen y sus colegas (Duveen & Rosa, 1992; Leman & Duveen, 1999). En este apartado se intenta abordar la diversidad de los saberes previos deteniendo se en la perspectiva psicogenética y la teoría de las RS.

Durante los procesos de enseñanza/aprendizaje circulan saberes que constituyen polifasias cognitivas, empezando por la presencia de las ideas previas y los saberes “a enseñar” (en general, saberes construidos por los docentes en base a saberes científicos y a saberes de manual). Los alumnos asimilan el “saber a enseñar” a sus ideas previas, sean RS o conceptos individuales, según nuestro enfoque psicogenético revisitado. Así, un nivel de comprensión de la autoridad escolar y política (Lenzi & Castorina, 2000), o sobre el derecho a la privacidad (Horn & Castorina, 2010) son construcciones individuales. No obstante, esas construcciones suponen la interacción con los objetos sociales: el sujeto trata de comprender a un objeto que lo tiene como blanco de su acción. En otros términos,

un rasgo central de cualquier conocimiento social es que los sujetos participan de prácticas sociales con el objeto que pretenden conocer, y tanto las representaciones de los grupos de pertenencia como las prácticas propiamente institucionales ponen serias limitaciones o restricciones a la elaboración conceptual. Los sujetos construyen sus conocimientos sobre los fenómenos sociales en interacción con el objeto social, aun que dicho proceso involucra la intervención restrictiva de RS y prácticas sociales sobre la formación de conceptos (Castorina, 2014).

En este sentido, los procesos de equilibración conceptual que llevan “a niveles superiores de conocimiento” coexisten e interactúan con otras formas de saber que no presentan un pasaje de menor a mayor validez, como es el caso de las RS. Se cree que los conceptos de dominio construidos en las prácticas sociales forman parte de la polifasia cognitiva, junto a las RS y a los saberes de las disciplinas que se enseñan.

### LAS RS EN EL CAMBIO CONCEPTUAL

La mencionada interacción entre modalidades de conocimientos plantea problemas de enorme interés para el estudio del cambio conceptual, en las ciencias naturales y muy especialmente en los conocimientos sociales. La inclusión de la polifasia cognitiva en la explicación del cambio conceptual plantea problemas a los modelos teóricos que se han formulado (Castorina & Carretero, 2014; Braz da Silva, 2014) desde la versión clásica (Strike & Pozner, 1992) pasando por la teoría del marco explicativo (Vosniadou, Vamvaloussi & Scopeliti, 2008) hasta el contextualismo (Halldén, 1999), que no se podrán exponer aquí. A modo de ejemplo, la versión clásica (Strike & Pozner, 1992) inspirada en la epistemología de Kuhn, y pensada principalmente para las ciencias naturales, propone un modelo que puede resumirse en tres momentos: ante los problemas planteados por el docente, los alumnos llegan a cuestionar sus ideas previas hasta allí implícitas. Luego, ante las dificultades en sus propias ideas, el conocimiento científico propuesto por el docente se torna un candidato para resolver un problema del alumno. Finalmente, el nuevo conocimiento sustituye al saber cotidiano.

En contraposición a este modelo, en la perspectiva de la polifasia cognitiva, las RS que son parte crucial de los conocimientos previos, no son abandonadas, sino que perduran tanto dentro como fuera

de la práctica escolar. En este sentido, los estudios de cambio conceptual en ciencias sociales no muestran un camino único en la adquisición de conocimientos sociales en el aula. En otras palabras, los alumnos no abandonan definitivamente el anclaje del pensamiento en la memoria colectiva de la que son portadoras, en sus experiencias de su grupo, aunque puedan alcanzar un modo más sofisticado de razonamiento (Lautier, 1997). Al parecer, los conocimientos escolares de ciencias sociales no siguen un derrotero lineal que va desde un saber primitivo hacia un saber científico despojado por completo de sentido común.

Claramente, en la polifasia cognitiva conviven, en estado de tensión: las RS, las ideas personales de los alumnos (particularmente los conceptos elaborados en las prácticas sociales) y el saber “a enseñar”. Los alumnos apelan a una modalidad u otra de conocimiento en el contexto de las prácticas escolares y respecto de una misma temática, según las condiciones restrictivas que proponen las modalidades de las actividades propuestas por los docentes o las demandas de las situaciones socio-culturales específicas (Lautier, 2006). El predominio relativo de una modalidad de conocimiento en el contexto escolar, sean ideas previas o saberes escolares, durante el aprendizaje de saberes histórico, político o económico, es dinámico en el sentido de que oscilan durante la enseñanza de los contenidos.

Se puede añadir una recurrente problemática del cambio conceptual, referida a la resistencia de los conocimientos previos a su modificación en las prácticas educativas. Aunque ésta puede derivar, en buena medida, de las dificultades propiamente conceptuales que implica la elaboración individual de nociones sociales, se propondrá otra explicación. Desde la psicología constructivista revisitada (Castorina, 2014), la elaboración de nociones sociales se produce mientras los niños, en tanto agentes sociales, participan de las prácticas cotidianas. La interpretación de la experiencia social con los objetos está mediada por el contexto social, de ahí que la credibilidad de las ideas está condicionada por la actividad comunicativa o la presión institucional.

Pero lo que interesa es la posibilidad del cambio conceptual de las RS: adquiere relevancia la resistencia debida a las identidades sociales de los alumnos, cargadas de valores y emociones marcadas por la memoria social. A diferencia de las teorías del cambio cognitivas, dicha resistencia se explica por la pertenencia del alumno a un sector social, por sus experiencias vividas expresadas en las RS de su grupo. No solamente un



sujeto epistémico sino un sujeto que es también social en los estudios de enseñanza/aprendizaje. Esta es una contribución original de la TRS. Muy probablemente la polifasia incluye algunas RS que dificultan la aproximación a los saberes disciplinares, ya que el alumno tiene que tomar distancia de ellas para reconstruir las nociones de las ciencias sociales; y otras que brindan apoyo para la elaboración conceptual (Jodelet, 2011), en tanto suministran su materia prima al ser mediadores entre el mundo social y la construcción individual de los conceptos sociales. Estas creencias son condiciones para la actividad de elaboración de algunas ideas personales y, para el aprendizaje de las ciencias sociales, constituyen un marco de interpretación inicial con el que los alumnos dan sentido a las informaciones escolares y tratan de resolver los problemas que se les plantean.

Finalmente, se quiere llamar la atención sobre la relación antes señalada, de las RS con la conflictividad social, respecto del cambio conceptual. En la circulación, entrecruzamiento y cuestionamientos de los saberes, también hay conflictos entre RS. Por ejemplo, se encuentran RS contrastantes, en la emergencia de la resistencia de los alumnos árabes en Argelia, cuando era un país colonial, a la enseñanza de que los “galos son nuestros antepasados”, ilustrada por Vercingetorix, héroe rubio y de ojos azules, que proponían los docentes, además en la lengua francesa (Chaib, 2015). Es obvio que ello ignoraba la propia cultura árabe y su lengua. Tal conflictividad impedía a los alumnos tener la energía suficiente para el aprendizaje de una historia que no era la suya. Parece que en la polifasia de los saberes que circulan en la sala de clase hay que incluir una diversidad de RS, para evitar una homogeneidad que está lejos del espíritu de la TRS. Al intentar desarticular algunas ideas previas a las que se asimila el saber escolar, hay que plantear cuestiones que admitan la diversidad y a veces la confrontación de RS hegemónicas, por ejemplo, la estigmatización del otro de una etnia diferente y dominante, con las RS que expresan la resistencia del grupo estigmatizado. La disputa entre esas RS forma parte de las discusiones a promover para el cambio conceptual de los conocimientos sociales, lo que supone una toma de posición de los docentes.

## EL CAMBIO CONCEPTUAL, LAS RS Y LA PERSPECTIVA DIDÁCTICA

La mayoría, sino todas las teorías del cambio conceptual, de origen anglosajón, presentan una dificultad que ha incidido decisivamente en su relativo fracaso para explicar el proceso efectivo de transformación de los conocimientos. Esas teorías han enfocado los estudios predominantemente en términos de comparación de las nociones previas de los alumnos y su eventual producción una vez cumplido el proceso de enseñanza. En otras palabras, son escasos los intentos de examinar los procesos de negociación de significado en el aula, o el juego complejo de los componentes de la polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. Esta ausencia se deriva de no haber situado el estudio del cambio conceptual en los contextos didácticos y en relación con las didácticas especiales. Esto es, no haber problematizado los estudios de cambio conceptual respecto del campo didáctico, de las situaciones que provocan el encuentro de alumnos, saber a enseñar y el docente o respecto de las didácticas especiales, como disciplina que ha elaborado sus categorías. Así, las dificultades de los docentes para lograr el cambio conceptual de los alumnos, pueden tener que ver con la ignorancia lisa y llana de las categorías didácticas, por ejemplo el contrato didáctico, o el no reconsiderar la transposición de los saberes en saberes a “enseñar” o no saber identificar “el oficio de alumno”. No se trata solamente de considerar a las RS como una parte muy significativa de los esquemas previos con los que los alumnos enfrentan el saber escolar. Es relevante situar a las RS en el contexto didáctico dentro del cual se debe estudiar su intervención durante el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Ante todo, la didáctica no es un método para orientar las prácticas de enseñanza/aprendizaje, sino que es una ciencia social que pretende comprender la dinámica de la transmisión y aprendizaje del saber a enseñar. En este trabajo se intenta establecer vinculaciones entre dos disciplinas científicas: la TRS y las didácticas especiales. Esta vinculación justifica ciertos interrogantes en una doble dirección: de un lado, lo que significa la apelación a categorías didácticas para pensar las RS durante el aprendizaje; y del otro, cómo al elaborar una didáctica se toman en cuenta las RS (Schubauer, 2002). De un modo introductorio, se

pregunta por los aspectos de la TRS y de la didáctica de las ciencias sociales que se pueden vincular en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En lo referido a la elaboración de una didáctica del conocimiento social, las actividades propuestas sobre las RS como esquemas previos no dan lugar a una simple y directa modificación en el proceso de enseñanza. Si se adopta la perspectiva de la escuela estructuralista de las TRS, al estudiar algunas RS, como las creencias económicas sobre el mercado o el paro, se puede afirmar (Flament, 2004) que el cambio de las RS ocurre solamente cuándo se transforma su núcleo central. Pero éste es difícil de modificar, ya que se ha creado una periferia de creencias que lo protegen, constituyendo a la RS como un sistema. En el campo didáctico de las actividades propuestas por el docente, pensar una acción sobre elementos periféricos puede tener más éxito que si se va directamente a cuestionar el núcleo central. Resulta conveniente contornear el núcleo, planteando problemas sobre aspectos de la periferia en un proceso. Así, según Legardez (2004) se puede trabajar en clase la incertidumbre y el riesgo en economía y se puede ayudar a elaborar una estrategia didáctica, evitando los obstáculos y recurriendo a otros apoyos en saberes previos identificados por el docente.

La modificación de las RS en el aprendizaje depende de la propuesta de actividades a los alumnos en una situación didáctica que define el encuentro de los saberes en sala de clase del saber previo con el saber a enseñar organizados en una secuencia por el docente, nunca por fuera de ella. Esta propuesta no se considera, o lo es de modo insuficiente, en los estudios de cambio conceptual. Estos, por lo general, no analizan las actividades propuestas por el docente, en su diversidad y decurso, y las reelaboraciones o las problematizaciones que hacen los alumnos.

Por otra parte, y respecto a elaborar una didáctica que contemple a las RS, se puede describir brevemente cómo un concepto central de la didáctica, el contrato didáctico, se vincula con las RS. Aquel es el acuerdo implícito entre maestros y alumnos respecto de lo pensable en el aula, ya que las interacciones entre alumnos y maestros dependen de lo que cada uno espera del otro. Por ejemplo, que los alumnos se lleguen a representar lo que está permitido y lo que no es pensable en ciertas condiciones escolares (Sadovsky, 2005). Ha sido motivo de interés que ante contratos diferenciales varía la posición de los alumnos en la clase, se puede establecer cómo la entrada al contrato didáctico

está influida por las ideas del grupo de pertenencia (Shubauer, 2002). Los didactas, entre otras relaciones de las RS y el proceso de aprendizaje enmarcado en el contrato, subrayan que al incorporarse los alumnos al proceso de aprendizaje, se involucran procesos psicosociales. En particular, cuándo el docente trata de lograr que el alumno se haga cargo de un problema y se comprometa en ello (la devolución, en términos didácticos). El concepto de RS puede ayudar a comprender las creencias involucradas en la interacción entre docente y alumno en esas condiciones, cómo ve el grupo de alumnos las relaciones ternarias con el maestro y el objeto. En nuestro caso adquiere interés especial el reconocimiento de que el involucramiento o el compromiso del alumno se asocian con sus propias RS que pueden distorsionar o no las intenciones del docente. Incluso se puede analizar las distancias entre el diseño de un programa de actividades y su implementación en el aula.

En este sentido, es relevante considerar que los alumnos encontrarán difícil problematizar una cuestión, incluso realizar en ocasiones una “ruptura epistemológica” con sus propias RS, aunque han podido confrontarlas con otras posiciones, o aprender a argumentar. Aquí el “riesgo de aprender” es muy evidente en alumnos que no pueden aproximarse a los saberes escolares, debido a las RS sobre su relación con el conocimiento. Están en juego RS acerca de lo que es aprender, y cuáles son las consecuencias para ellos (Legardez, 2004). Por su parte, los docentes temen enseñar, o no convertir en problemas cuestiones “muy calientes” en la escuela, tendiendo a alejar los saberes escolares de las RS de los alumnos. Otra vez, las RS forman parte del proceso de enseñanza en contexto didáctico: la dificultad mayor del alumno no reside solamente en sus RS como ideas previas a la enseñanza, sino en poder dar sentido a la reconstrucción del saber escolar. Aquellos riesgos mencionados son muy intensos cuándo las cuestiones en juego son “vivas” (como la inflación o la versión individualista de la historia, ya mencionados). Aquí los alumnos son actores sociales y a la vez actores del juego didáctico, difícilmente puedan tomar distancia de su propio sentido común (Legardez, 2004)

## CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza/aprendizaje de los conocimientos sociales e históricos debe ser interpretado

como un complejo entramado de conceptos cons-truidos, saberes escolares utilizados por los alumnos y especialmente RS. Estas últimas suministran un componente crucial de los marcos de asimilación de los saberes curriculares acerca de la sociedad y la historia. El presente artículo ha procurado explicitar la peculiaridad de cada componente de dicho entramado y particularmente las RS. Estas junto con las ideas construidas por los individuos y el saber escolar, constituyen la polifasia cognitiva, siguiendo con libertad el concepto originado en la TRS. Luego, se trata de mostrar como las RS deben ser consideradas al estudiar el cambio conceptual, en sus interrelaciones con los otros componentes, manteniendo una “porosidad” a las interacciones con otros conocimientos. Justamente por el hecho de ser las RS implícitas en los grupos, durables incluso más allá de los aprendizajes y ser condición del aprendizaje escolar, y en ocasiones su obstáculo. En muy buena medida, esto ocurre porque se colocan ante la intervención de la identidad social de los alumnos en la comprensión de la historia y las ciencias sociales.

Se ha cuestionado a las teorías del cambio conceptual por no incorporar los análisis didácticos al explicar su dinámica y sus dificultades. La intervención de las RS en los procesos de enseñanza/aprendizaje requiere situarlas en un contexto didáctico. Por ello se presentan - de modo programático - algunas relaciones posibles entre categorías de las didácticas especiales y las TRS. Así, las RS pasan a formar parte del análisis didáctico de la transmisión y aprendizaje de los conocimientos sociales. Por lo tanto, resulta justificable que los estudios del cambio conceptual requieran de su vinculación con los estudios didácticos, sin los cuáles no se alcanza la intimidad de los avatares de los conocimientos y las posiciones de los actores frente a los saberes. Quizás lo más interesante: parece insinuarse que la movilidad de las RS deberían ser estudiada al interior de los contextos didácticos que permean lo que se denomina cambio conceptual, o en otras palabras que este último requiere de la intervención de las categorías de situación didáctica, transposición didáctica, devolución o contrato didáctico. Así, que se puedan modificar o no las ideas previas va a depender de cómo se plantea y cómo se produzcan modificaciones en los saberes en una situación didácticas, es decir, si se consideran las retroacciones de quienes comparten la misma comunidad y los docentes que representan el saber legitimado.

Fuera de estas relaciones con el contexto didáctico los estudios de cambio conceptual no tienen posibilidad de éxito. Se abre entonces un ámbito de problematización y de diálogo entre los docentes, los psicólogos sociales y las didácticas especiales, para las ciencias sociales. Este es un programa apenas esbozado y mucho menos puesto en práctica, pero, posibilitante de la investigación multidisciplinaria bajo las premisas propuestas.

## REFERÊNCIAS

- Barreiro, A. & Castorina, J.A. (en prensa). Nothingness as the dark side of social representations. In J. Bangs & D. Winther-Lindqvist (Eds.). *Nothingness and its importance in psychology: theorizing presence of absence*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Braz da Silva, A. M (2014). Teoria das representações sociais: O ensino e a aprendizagem do conhecimento científico em uma perspectiva para além do cognitivismo social. In: A. M. O. Chamon, P. A. Guareschi & P. H. F. Campo (Org.). *Textos e debates em Representação Social* (pp. 69-100). Porto Alegre: ABRAPSO.
- Castorina, J.A (en prensa). Relationships between revisited genetic psychology and the theory of social representations. A critical analysis. *Papers on Social Representations*.
- Castorina, J. A & Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Castorina, J. A.; Barreiro, A. & Carreño, L. (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. In: M. Carretero & J. A. Castorina (Eds.). *La Construcción del Conocimiento Histórico* (pp. 131-152). Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. & Barreiro, A. (2014). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. In: J. A. Castorina & A. Barreiro (Org.). *Representaciones Sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social* (pp. 53-72). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. & Kaplan, C. V. (1997). Representaciones sociales y trayectorias educativas. *Educação & Realidade*, 22 (2), 187-202.

- Castorina, J. A.; Barreiro, A. & Toscano, A. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. In: J. A. Castorina (Org.) *Construcción conceptual y representaciones sociales* (pp. 205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (2008). El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales. Problemas y perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (135), 757-776.
- Castorina, J. A. (2014). La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad. In: J.A Castorina & A. Barreiro (Org.) *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social* (pp. 53-72). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. & Carretero, M. (2014). Mudança conceitual. In: M. Carretero & J. A. Castorina (Org.) *Desenvolvimento cognitivo e educação*, 2, (pp. 64-88). Porto Alegre: Penso.
- Siman, L. M. C. (2005). Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. *Cadernos Cedes*, 25 (67), 348-364.
- Chaib, M. (2015). Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 45 (156), 358-375.
- Duveen, G. & De la Rosa, A. M. (1992). Social representations and the genesis of social knowledge. *Ongoing Production on Social Representations - Productions Vives sur les Représentations Sociales*, 1, 94-108. Recuperado de : [http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR1992/1\\_1992Duvee.pdf](http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR1992/1_1992Duvee.pdf)
- Flament, C. (2004). Structure et dynamique des représentations sociales. In : D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales* (pp. 204-219). Paris: PUF
- Gilly, M. (1980) *Maitres-élevés: rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.
- Gregorio, N. & Planas, N. (2005). Social representations as mediators of mathematics learning in multiethnic classrooms. *European Journal of Psychological Education*, 20 (1), 91-104.
- Halldén, O. (1999). Conceptual change and contextualization. In: W. Shnotz; M. Carretero; S. Vosniadou (Eds.). *New perspectives on conceptual change* (pp. 53-65). NY: Lawrence Editors.
- Horn, A. & Castorina, J.A (2010). Las ideas infantiles sobre el derecho a la privacidad. Una construcción conceptual en contextos institucionales. In: J. A. Castorina (Org.) *Desarrollo del conocimiento social* (pp. 191-214). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, 45, 65-86.
- Jodelet, D. (1989). *Les Représentations sociales*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (2011). Aportes de las representaciones al campo de la educación. *Espacios en Blanco*, 21, 133-154.
- Jovchelovitch, S. (2006). *Knowledge in context*. London: Routledge.
- Lautier, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq. Presses Universitaires du Septentrion.
- Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(3), 647-665.
- Legardez, A. & Labatteux, N. (2002). Entreprise et représentations dans les enseignements professionnels tertiaires. *Aster*, 34, 181-211.
- Leman, P. and Duveen, G. (1999). Representations of authority and children's moral reasoning. *Papers on Social Representations*, 7, 555-575.
- Lenzi, A. & Castorina, J. A. (2000). Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar. In: J. A. Castorina & A. Lenzi (Org.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños* (pp. 41-58). Barcelona. Gedisa.
- Lerner, D. (2001). Didáctica y psicología: Una perspectiva epistemológica. In: J.A. Castorina (Org.) *Desarrollos y problemas en psicología genética*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Markova, I. (2003). *Dialogicality and social representations*. Cambridge: University Press.
- Moscovici, S. (1961). *La psychoanalyse son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. In J. A. Castorina (Org.) *Representaciones sociales* (pp. 91-110). Barcelona: Gedisa.

- Souza, C. P. & Villas Boas, L. P. (2011). Los estudios de representaciones sociales y los desafíos para la investigación en educación. In: S. Seidman & C. P. Souza (Orgs) *Hacia una psicología social de la educación* (pp. 23-48). Buenos Aires: Teseo.
- Sadovsky, P. (2005). La Teoría de las Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de las matemáticas. In: *Reflexiones teóricas para la educación matemática* (pp. 13-68). Buenos Aires: El Zorza.
- Schubauer-Leoni, M. (2002). Didactique comparée et representations sociales. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 127-149.
- Placco, V.M. N. S. & Souza, V.L. T. (2012). Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. In: V.M. N. S. Placco; L. Villas-Boas & C. P. de Souza (Orgs). *Representações sociais* (pp.17-42). Curitiba: Champagnat.
- Strike, K. A. & Posner, J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. In: R. Duschl & R. Hamilton (Eds.). *Philosophy of science, cognitive psychology and educational theory and practice* (pp. 213-234). New York: SUNY.
- Villas-Boas, L.P.; Lombardi, M. R. & Souza, C. P. (2012). Representações e relações sociais de sexo no estudo do trabalho docente. In: V.M. N. S. Placco; L. Villas-Boas & C. P. de Souza (Orgs.). *Representações sociais* (pp. 185-218). Curitiba: Champagnat.
- Vosniadou, S.; Vamvakoussi, X. & Scopeliti, I. (2008). The framework theory approach. In: S. Vosniadou (Ed.) *International handbook of research in conceptual change* (pp. 3-34). New York: Routledge.

*José Antonio Castorina*  
 Profesor Consultor de la Universidad de Buenos Aires  
 Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional  
 Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones  
 Científicas y Tecnológicas (Conicet).  
 ctono@fibertel.com.ar