



# **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**Programa educativo de la licenciatura en Psicología  
Educativa**

**Unidad Ajusco**

## **LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL ESPACIO EN LA ESCUELA A TRAVÉS DEL MAPA COGNITIVO. UN ESTUDIO CON ALUMNOS DE QUINTO GRADO.**

**Informe de investigación empírica bajo métodos cualitativos.**

**Daniel Domínguez Sosa.  
(Generación 2006-2010)**

**Asesor. Mtro. Pedro Bollás García  
(Proyecto de Tesis)**

**Noviembre de 2014.**

## Índice.

Resumen.....	3
Introducción: .....	4
Capítulo 1: Referentes teórico-conceptuales.....	7
1.1 Antecedentes y teorías de los Mapas Cognitivos.....	7
1.1.1 Cognición ambiental. ....	7
1.1.2 Antecedentes de los mapas cognitivos.....	9
1.1.3 ¿Qué es el mapa cognitivo?.....	10
1.2 Percepción.....	13
1.2.1 Definición.....	13
1.3 Imaginación e imaginario.....	16
1.3.1 Imaginación.....	16
1.3.2 Imaginario.....	20
1.3.2.1 el imaginario y la institución.....	24
1.4 Las representaciones sociales.....	27
1.4.1 El concepto de representación.....	27
1.4.2 Elementos que pueden determinar la construcción psicológica y social de las representaciones.....	31
1.4.3 Objetivación y anclaje.....	35
1.4.4 La noción de Núcleo central .....	37
1.4.5 Objeto de representación-núcleo central.....	38
1.4.6 Historia, discurso y racionalidad de las Representaciones Sociales.....	40
1.4.6.1 Las representaciones y la ideología.....	41
1.4.7 Imagen.....	43
1.5 Los Mapas Mentales y su utilización en el campo de las Representaciones Sociales.....	49
1.5.1 Estudios referentes a la investigación.....	59
Capítulo 2: Método.....	62
2.1 Problematización y objeto de estudio.....	62
2.2 Objetivos del estudio.....	66
2.2.1 Objetivo general.....	66
2.2.2 Objetivos específicos.....	66

2.3 Tipo de estudio.....	66
2.4 Contexto.....	68
2.5 Descripción del trabajo de campo.....	69
2.6 Categoría de análisis.....	71
2.6.1 Representaciones Personales.....	71
2.6.2 Representaciones Colectivas.....	73
Capítulo 3: Descripción analítica de los resultados.....	75
3.1 El salón de clases.....	82
3.2 El patio.....	83
3.3 La dirección.....	87
3.4 Conclusiones.....	90
Referencias Bibliográficas:.....	94

## **Resumen**

Esta investigación expone la representación social que los alumnos de primaria tienen sobre su escuela. El estudio se realizó con alumnos de quinto año en una escuela primaria pública del Distrito Federal.

Para dar sustento teórico al trabajo se definieron términos como Representaciones Sociales, Mapas Cognitivos, Percepción, Imagen e Imaginario. Se rescata la visión social que tienen estos temas para establecer la relación que poseen con la institución y sus participantes, denotando la postura que se ha tomado para abordar el trabajo, la cual afirma que mediante la interacción con otras personas se crean los pensamientos sobre el espacio, las interpretaciones que se le dan a los objetos y su visión de la realidad y que dichos pensamientos se comparten socialmente. La imagen que se ha creado del lugar se construye a partir de las experiencias, la relación que se mantiene con los grupos, la cultura y la sociedad a la que se pertenece.

Para determinar la representación de la escuela y así establecer qué tipo de relación se mantiene en la institución, se utilizó el mapa cognitivo como instrumento de recolección de datos, porque permite analizar ampliamente el pensamiento de los participantes durante el proceso de creación y análisis. Dicho análisis es cualitativo y se realiza con cada participante y el conjunto de producciones realizadas por éstos, para obtener datos desde el punto de vista interpersonal. Finalmente se espera que este trabajo aporte información que pueda ser utilizada por la institución en apoyo a sus prácticas educativas y permitir mejorar la relación del alumno con su escuela.

## **Introducción:**

Esta investigación tiene como propósito dar a conocer la representación que tienen los alumnos sobre su escuela, desde el punto de vista de las representaciones sociales (Jodelet, 1993) y mediante la utilización del mapa mental que De Alba (2004a) propone, con el fin de comprender su visión sobre los espacios donde se desarrolla el aprendizaje, así como la relación alumno-institución. El objeto de estudio en este escrito es la escuela. Dándole el sentido de espacio de interacción, no solo entre compañeros o con los profesores, sino también la relación con el medio en que se desenvuelven y la que se establece en ella como institución.

El objetivo de este estudio es mostrar información sobre la visión que el alumno tiene del entorno en el que se desarrolla, esto podría brindar una visión sobre cómo es pertenecer a una institución tan importante como es la escuela, porque ahí se puede observar un microcosmos de lo que ocurre en la sociedad, ya que las prácticas sociales que ahí se manifiestan son producto de la interacción con el entorno. Sin la intención de llegar a conocimientos generales de la relación alumno-institución, el estudio se propone como una visión particular de una comunidad educativa, sin embargo, se aspira a obtener datos importantes que permitan comprender de manera más amplia dicha relación.

Con este estudio se intenta determinar cómo se percibe el alumno en el espacio escolar, mediante el análisis cualitativo y cuantitativo del dibujo de la escuela. Mostrando así visiones particulares sobre los espacios representados, además, qué tan relevantes son para la comunidad en general ciertos lugares. Los estudios realizados por De Alba (2004a) y Guerrero (2007a) muestran que las personas representan los espacios desde lo más general y conocido, hasta aquello que es, en cierto sentido, menos importante o trascendente desde un punto de vista histórico o cultural.

De acuerdo a lo anterior, se espera que los resultados muestren la perspectiva que tienen los alumnos sobre lo que consideran más importante dentro de la escuela, hasta aquello que pueda ser menos notable, para así, determinar los principales factores que intervienen en el proceso de creación de las representaciones sociales.

Además, este estudio puede brindar información que ayude a la institución a comprender a sus alumnos, es decir, observar la relación que mantienen los niños con los espacios permitirá visualizar datos sobre cómo se perciben dentro de la escuela, la calidad de las relaciones que mantengan en el salón e incluso con la comunidad, también dar una idea sobre cómo se sienten en las clases, qué sienten al asistir a ese lugar, qué les incomoda, o que es lo que más les agrada. Desde esos puntos, se podría, más adelante, diseñar un aparato que permita mejorar la relación sujeto-institución, o promover la confianza entre todos los participantes. La comunidad educativa se puede beneficiar si se logra mejorar, gracias al estudio, la relación del alumno con la escuela, los alumnos pueden tener mayor comodidad al estudiar y mejorar sus notas.

Para la realización de esta investigación, se contó con la participación de 30 alumnos y alumnas de quinto grado, utilizando como instrumento de recolección de datos los mapas cognitivos, para observar desde esa visión cómo se representan los espacios, con la finalidad de determinar la importancia que le dan en la escuela a dichos espacios, que pueden ser desde el salón de clases, hasta el patio de recreo. El mapa cognitivo consiste en pedir a los niños que hagan un dibujo de su escuela a manera de mapa, a continuación se analizarán dibujos uno por uno para determinar la forma en que fueron construidos y posteriormente medir la frecuencia con la que aparecen ciertos espacios dibujados por todos los participantes. Los participantes pertenecen a una escuela pública, tienen entre 10 y 11 años de edad, se considera que son de nivel socioeconómico medio a bajo y son del turno matutino. Estos alumnos fueron seleccionados de manera intencional, de un grupo preestablecido. Se ha seleccionado trabajar con ellos principalmente por la accesibilidad, también porque tienen tiempo interactuando en el espacio escolar y por ello, han desarrollado visiones sobre el lugar

gracias a la experiencia, a las vivencias, a las prácticas que realizan y lo que imaginan de su escuela. De igual forma, la edad es un punto importante porque quizá los alumnos más pequeños no puedan realizar el dibujo como se pretende. Además, ellos tienen los conocimientos necesarios para reconocer un mapa cartográfico, que es el punto de partida para poder realizar el mapa cognitivo.

En el capítulo uno se aborda todo lo relacionado al marco teórico, los temas que rodean a la investigación, tales como los conceptos de ‘representación social’, ‘imaginario’, ‘precepción’ e ‘imagen’. Dichos temas son el sustento teórico del trabajo. Además, se incluyen las investigaciones sobre mapas cognitivos, que funcionaron como base para la creación del instrumento de recolección de datos, dichos trabajos forman los antecedentes de ésta investigación y funcionan como las principales fuentes en las que se basa la investigación.

En el capítulo dos se pretende describir desde los objetivos de la investigación, hasta la forma en que los datos fueron obtenidos. Como primera instancia, se le dará forma al objeto de estudio que se refiere al espacio escolar y por qué es importante estudiarlo. En esta parte también se menciona qué se pretende obtener con éste trabajo, de dónde y cómo se obtendrán los datos, cómo se abordarán los resultados y de qué forma se interpretarán.

En el tercer capítulo se espera mostrar analíticamente los resultados de la investigación, describiendo los elementos que participan en la representación social de la escuela, los sujetos y sus papeles en dicha representación y qué se puede aportar a partir de dichas interpretaciones, llegando así a las conclusiones de la investigación.

## **Capítulo 1: Referentes teórico-conceptuales.**

### **1.1 Antecedentes y teorías de los Mapas Cognitivos.**

Es preciso indicar en este apartado, todo lo referente a los mapas cognitivos, para determinar la postura que se está tomando para abordarlos. A continuación se hace una pequeña referencia a los estudios sobre cognición ambiental, que es el tema básico del estudio, posteriormente se muestran algunas de las visiones sobre mapas, para delimitar desde donde se trabajará. Cabe aclarar que no son todas las visiones y tampoco se pretende tener la mejor visión, por el contrario, se busca utilizar una teoría adecuada para esta investigación.

#### **1.1.1 Cognición ambiental.**

La cognición ambiental es un tema novedoso, Aragonés (2002) menciona que a pesar de que se recurre a este tipo de conducta en todos los desplazamientos reales o imaginados por el espacio, además de haber sido estudiado durante 50 años, resulta poco conocido incluso para los psicólogos. Para dar una idea sobre la cognición ambiental, el autor menciona que cuando una persona debe desplazarse por una ciudad desconocida, no tiene más remedio que preguntar a algún desconocido cómo llegar a cierto lugar. A quien le pregunte se crea una imagen de los lugares en su cabeza para dar la indicación, además de tratar dichos espacios de una manera particular. Estos son los cuestionamientos que estudia la cognición ambiental, la cual se aborda desde diferentes disciplinas, como la psicología, geografía, urbanismo etc. Pero lo que importa es la teoría, el método y la aplicación, acerca de cómo las personas son capaces de almacenar información sobre su ambiente y la manera en que acceden a dicha información.



Neisser (citado den Argonés, 2002) menciona que la cognición es la actividad de conocer, puede considerarse como la adquisición, organización y uso del conocimiento. Dicho de otra manera, es la forma en que se procesan los estímulos en la mente humana, desde que se captan por los sentidos hasta que se utilizan para realizar cualquier conducta con dicho estímulo. Moore y Golledge (citados en Aragonés, 2002) dicen que la cognición ambiental es “el conocimiento, imágenes, información, impresiones y creencias que los individuos y grupos tienen acerca de los aspectos elementales, estructurales, funcionales y simbólicos de los ambientes físicos, reales o imaginarios, sociales, culturales, económicos y políticos” (p. 44). Se puede analizar lo antes dicho desde tres aspectos, el primero se refiere a los elementos que forman la cognición ambiental que son el conocimiento y las imágenes. El segundo habla de quiénes las poseen que son los individuos o grupos. Y el tercero habla de dónde provienen, que sería el contexto.

Golledge (citado den Argonés, 2002) asegura que toda persona es capaz de almacenar información sobre el ambiente físico y acceder a ella. Pero las cuestiones que se tratan de dilucidar son la manera en cómo se extrae dicha información del ambiente, cómo se almacena, se recupera y usa. Al utilizar el estímulo ambiental, se debe responder a las preguntas de cuál es la información que se extrae del ambiente, cuáles son las propiedades que de éste se predicen y usan, además de la medida en que una persona puede recuperar elementos de conocimiento espacial y representarlos en formatos convencionales y que tengan significado para otras. De esta manera se accede a un nuevo término, el de mapa cognitivo, sobre el que recaen de forma exclusiva los trabajos correspondientes a dicho proceso. A continuación se hablará de la historia de los mapas cognitivos.

### **1.1.2 Antecedentes de los mapas cognitivos.**

El término de “mapas cognitivos” es utilizado en la psicología social, donde se realizaron estudios que se forman de aspectos cognitivos, sociales y espaciales de las representaciones en diferentes contextos. Sin embargo el término, por su uso en diferentes disciplinas, generó diferentes visiones, de las cuales resaltan cuatro puntos de vista: el primero alude al mapa como un plano cartográfico; el segundo, hace una analogía entre mapa mental y plano cartográfico, donde se propone un isomorfismo entre la información y las imágenes del mapa y la información del plano cartográfico; el tercero se refiere a que el mapa mental funciona como si tuviéramos un plano cartográfico interiorizado en la mente; el cuarto punto de vista establece que el mapa es un concepto hipotético y que no hay relación entre el mapa y el plano, este término es más conceptual y abstracto que cartográfico (De Alba, 2004a).

En la década de los noventa se utilizó el concepto “mapa mental” para designar la organización semántica de conceptos e imágenes que se construyen en la mente a partir de algún tema. La conceptualización del mapa mental como esquema de ideas o pensamientos proviene de la neurociencia y originalmente fue vista como un proceso neurológico intraindividual. Pero algunos autores lo han retomado y mencionan una evolución hacia mapas cognitivos cultural y socialmente elaborados (Laszlo, citado en De Alba, 2004a).

Tolman (citado en De Alba, 2004a) fue el primero en utilizar el término “mapas conceptuales”, su hipótesis señalaba que se construyen representaciones en forma de mapas en la “caja negra” para dirigir nuestros movimientos en lo cotidiano. Pero sólo trabajó con ratas y nunca hizo trabajos con humanos, y se puede notar algo de reduccionismo en sus hipótesis sobre los mapas cognitivos y del ambiente. Lynch (citado en De Alba, 2004a) retomó el concepto de Tolman para estudiar la forma en que la gente se orienta en las ciudades y analizar las características del ambiente urbano que facilitan la formación de imágenes espaciales, centrando su estudio en la facilidad

con que se reconocen los elementos físicos de la ciudad y son organizados en un sistema coherente. El procedimiento que utilizó fue pedirle a un observador entrenado que dibujara las partes más importantes de las zonas y compararlo con las visiones de otros observadores menos experimentados. La conclusión a la que llegó fue que “la imagen del ambiente urbano se construye a partir de recuerdos de experiencias pasadas y sirve para interpretar la información proveniente del ambiente, así como para guiar la acción de los individuos en éste” (p. 225).

Ya se ha establecido desde donde se le ha dado el uso a los mapas cognitivos, ahora es preciso indicar cuál es la idea que se tomará para utilizar en esta investigación al mapa. Es por ello que a continuación se define qué es un mapa cognitivo.

### **1.1.3 ¿Qué es el mapa cognitivo?**

Para intentar aterrizar la información, será preciso revelar algunas de las interpretaciones que se le dan a los mapas, en primer lugar está la de Downs y Stea (citado en De Alba, 2004a. p. 227) que definen al mapa cognitivo de la siguiente manera:

El proceso compuesto de una serie de transformaciones psicológicas por medio de las cuales un individuo adquiere, codifica, almacena, recuerda e interpreta la información sobre los lugares precisos y sobre los atributos de los fenómenos existentes en su ambiente espacial cotidiano.

En este concepto se rescata la visión que Lynch (citado en De Alba, 2004a) le daba a los mapas mentales sobre la imagen urbana, pero se observa una distinción entre proceso y producto de las representaciones espaciales. La formación de los mapas mentales y su función son analizadas como procesos cognitivos de una persona. Se considera a los mapas mentales como un recurso cognitivo en el que la persona afronta a su ambiente que está sobrecargado de información. Al respecto De Alba (2004a),

menciona que “no son copias fieles del espacio, sino representaciones transformadas por distorsiones, omisiones de ciertos rasgos del espacio, agregación de otros elementos que no existen en el espacio, pero que el individuo imagina, reestructuraciones de los elementos que componen el ambiente” (p. 227). Los mapas cognitivos son construcciones a partir de la interacción con el espacio, la información de los medios, los grupos de referencia, la experiencia directa con ellos y que se generalizan e infieren a partir de un conocimiento parcial de un espacio determinado. Se pone el acento en que el individuo aislado construye sus representaciones mentales. A continuación, se menciona otra visión que complementará en gran medida la idea que se está trabajando, esta es planteada por De Alba (2004a) y se determina de la siguiente manera:

Los mapas cognitivos son representaciones espaciales socialmente elaboradas y compartidas, que se insertan en un contexto histórico y cultural específico, constituyen la forma espacial o cartográfica de la representación de un espacio determinado que construyen los individuos en función de la cultura a la que pertenecen, el momento histórico que están viviendo, los grupos en los que se encuentran insertos y las informaciones directas e indirectas adquiridas sobre el lugar representado (p 231).

Así también, De Alba (2004b) menciona que “los dibujos de los mapas mentales de la ciudad muestran la expresión de la experiencia urbana de cada individuo, en la que convergen su historia personal y la memoria colectiva” (p. 16). Guerrero (2007a) coincide en gran medida en esta definición, en cuanto a la creación social del mapa y al contexto histórico en que se genera, agregando además que el ambiente está plagado de significantes y significados provenientes de la psicología de cada persona y “del tráfico comunicativo y las prácticas sociales en la vida cotidiana del o los grupos sociales con los que se identifique” (p. 246). De esas dos definiciones, se puede rescatar la visión de representación social que se le otorga a los mapas, idea que más adelante se retomara para determinar la utilidad de los mapas en esta investigación. Por otro

lado, Aragonés (2002) establece ciertas propiedades o características que pueden ayudar a aclarar la naturaleza del mapa cognitivo. Las cuales se enumeran a continuación:

1. El término de mapa es una metáfora que establece que el constructo funciona como un mapa geográfico, sin embargo, es inobservable, se conoce su función pero no su naturaleza.
2. Éstos se forman dependiendo de cómo sean los procedimientos de selección, codificación y evaluación de la información.
3. Están en constante cambio mientras que el poseedor está en interacción con el ambiente, ya que, el mapa cognitivo está en función de la información que recibe el individuo, de su ambiente y de la acción que desarrolla en él. Por tanto, conocer el mapa cognitivo que una persona tiene de un determinado ambiente en un momento dado es dar un corte transversal en un punto del tiempo.
4. Es resistente al olvido, aunque sufre del desgaste del tiempo si el individuo no interactúa con el ambiente. Pero se puede recordar en el momento que el individuo vuelva a interactuar con el medio
5. Las tres dimensiones de información que contiene y que definen cualquier punto en el espacio son: el tamaño, la distancia y la dirección.
6. Tiene cuatro funciones a) organizar la experiencia social y cognitiva; b) influir en la organización del espacio; c) ser un dispositivo para generar decisiones acerca de acciones y planificación de secuencias de acción; y d) conocer dominios no espaciales de experiencia del ambiente.

Los siguientes temas son estudios que tratan sobre la cognición social y, a partir de ello, se intentará sustentar teóricamente este trabajo. Para poder establecer al mapa como una herramienta útil en la investigación sobre procesos sociales, será preciso indicar cuáles son los parámetros de estas teorías. Posteriormente se retomará el tema del mapa cognitivo, pero estableciendo la relación que existe entre él y los siguientes trabajos. Los estudios sobre la cognición social son variados y amplios, estos estudios ayudan en esta investigación aportando el cuerpo principal desde donde se analizan los datos obtenidos en el trabajo, permiten comprender qué perspectiva se trabaja y de qué manera se abordarán los hallazgos de dicha investigación. Los mapas cognitivos han sido desarrollados a partir de estos estudios, es por ello que se considera pertinente hablar de ellos. Aunque tienen nombres distintos, los siguientes, son trabajos que tratan sobre lo mismo, es, dependiendo de su autor, como se ha nombrado a dicha teoría. A continuación la descripción de cada una.

## **1.2 Percepción.**

En este capítulo se abordará la teoría de la “percepción” que permitirá ampliar la visión sobre la representación social, la teoría principal del trabajo y que se tomará más adelante. Al enriquecer la teoría, también permite un mayor entendimiento de esta, porque las dos teorías están muy ligadas y tienen aspectos similares, es decir, se complementa la postura de una con la otra.

### **1.2.1 Definición.**

La percepción es el sentido que se le da a los objetos de acuerdo a lo que representan. Según Blondel (1966) se clasifica a las percepciones en las de géneros, especies e individuos, según esta lógica, también corresponde un orden genético, que comienza de lo indeterminado a lo determinado. Se puede decir que las percepciones son válidas para todos porque todos pueden conocerlas, se pueden comunicar a través del lenguaje, pero estas son válidas en una cultura específica en tanto puedan ser contextualizadas y

expresadas de acuerdo a “la lengua de la cual formamos parte [...] el lenguaje que las expresa y la sociedad que controla su conformismo y desprecia sus errores” (p. 121).

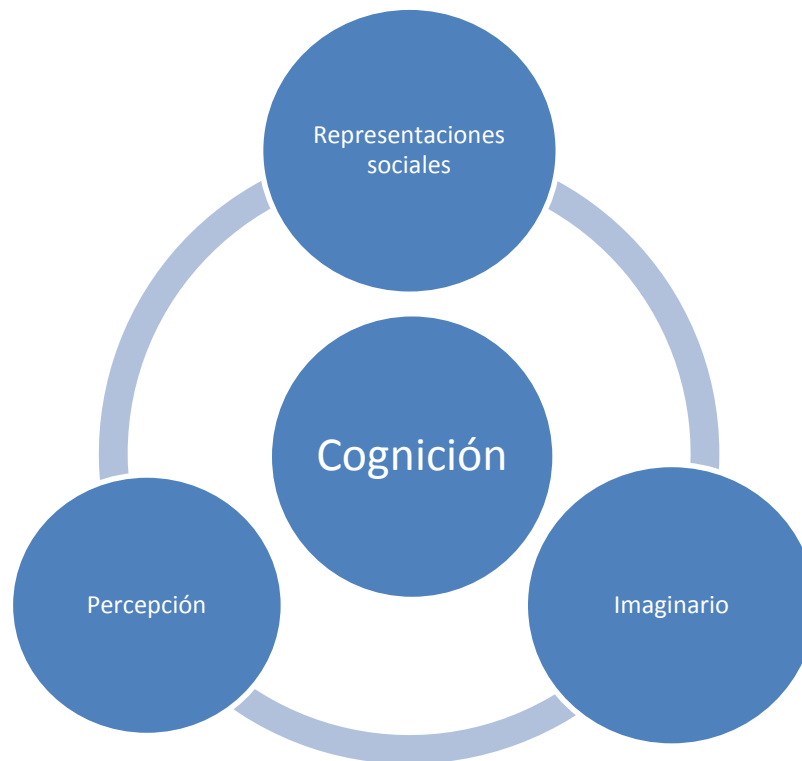
También menciona que las representaciones colectivas, ejercen influencia sobre lo que la gente recuerda y, de igual forma sobre sus percepciones. A partir de la colectividad es que se desarrolla esta percepción, porque es presentada en un contexto específico de los individuos involucrados y es donde se le da un significado a las ideas acerca de los objetos. El pasado da la llave para la comprensión de los objetos, de su forma y sentido, su utilidad y necesidad, o la posible relatividad funcional en que se inscribe.

Blondel (1966) dice que se puede hablar de tres tipos de percepciones, la primera es la percepción singular y se refiere a los seres concretos, personas o cosas, menciona que cuando se refiere a una persona o cosa, no se percibe la generalidad sino a la persona en específico. Es decir que al haber visto a esas personas o cosas, al referirlas de nuevo, se perciben sus singularidades a partir de la experiencia con ellas.

El segundo tipo es la percepción propiamente sensorial de la corporalidad y de la forma, ésta se refiere a la capacidad de determinar “la consistencia de los objetos materiales, su peso, sus dimensiones, contorno y su situación relativa en el espacio” (p. 124). Se dice que se aísla en el plano de lo sensible y de la intuición espacial. Se pueden identificar las cosas en el momento en que se ven, tocan o nombran, no es necesario examinarlas para determinar qué son, hasta se puede determinar qué son sin tener los datos completos de ellas o una noción de su forma.

Continuando con lo que menciona Blondel (1966), la percepción genérica, que sería el tercer tipo, permite identificar los objetos y agruparlos de acuerdo al género al que pertenecen, sucede automáticamente, a partir de la experiencia. Un objeto nombrado provoca una reacción que lo sitúa en la percepción que se tiene de los objetos del mismo género, esto supone una actividad suprasensorial e intelectual. Según Blondel, los objetos no solo tienen propiedades sensibles, sino también de las actividades que

podemos hacer con ellos o que son susceptibles de producir en nosotros. Pero debemos notar que son reflexiones de las experiencias sobre nuestra actividad espontánea. El autor entonces afirma que “la percepción genérica, en fin, sólo es posible gracias a un contexto y a la inteligencia de este contexto” (p 127). El autor menciona que la percepción genérica es a la vez colectiva por el hecho de que las experiencias en el sistema de representaciones y nociones son instauradas y concebidas por “las colectividades a las cuales ellos pertenecen” (p 131). Afirma, que la percepción genérica es “el hecho del grupo y no de la especie o del individuo” (p 132). A partir de la colectividad es que se desarrolla esta percepción, porque es presentada en un contexto específico de los individuos involucrados y es donde le damos un significado a las ideas acerca de los objetos. El pasado da la llave para la comprensión de los objetos, de su forma y sentido, su utilidad y necesidad, o la posible relatividad funcional en que se inscribe.



**Figura 1. Relación de los tres conceptos con la cognición social**

Fuente: diseño propio.



Hasta aquí se ha hablado sobre la percepción, a continuación se tratará de determinar el concepto de imaginario, este término se encuentra muy ligado al de percepción y también al de representación social (fig. 1), es por ello que es importante añadir sus propiedades para poder analizar su influencia en esta investigación. La relación de estos tres conceptos gira en torno a la cognición, que, como se mencionó anteriormente, es la adquisición, organización y uso del conocimiento.

### **1.3 Imaginación e imaginario.**

Uno de los conceptos afines a las representaciones sociales es el del imaginario, a continuación se pretende acotar este término en función de su utilidad en el trabajo, además de definir el concepto de imaginación que es parte esencial del proceso de creación de imágenes.

#### **1.3.1 Imaginación.**

En su publicación, Bartlett (2010) expone que la imaginación puede caracterizarse por tener un proceso continuo de imágenes; pero muy pronto esta apreciación resulta inadecuada y engañosa. Considera que un mejor método de aproximación se haya al examinar cómo se une la materia con la que trata el proceso imaginativo. En la imaginación hay un vínculo que se encuentra en toda la estructura imaginativa considera en su completitud. Está en funcionamiento un plan o programa que no puede descubrirse a través del análisis de ningún fragmento aislado del material con el que se trata. Es importante comprender los tipos de conexiones que puede fusionar la materia usada por los procesos imaginativos, sean o no imágenes. Esa búsqueda puede ayudar a definir diferencias significativas entre tipos de imaginación, de esa forma quizá se pueda comprender el papel que juega el esfuerzo imaginativo en la vida material del hombre.

Bartlett (2010) establece que existen tres tipos de imaginación. Menciona que hay una forma de imaginación relativamente simple y fundamental llamada imaginación asimilativa. En esta se utiliza un tipo de reconstrucción imaginativa de una persona que proviene de sus experiencias tempranas. Que pudo haber tomado tal como venían y les dio una forma nueva. Pero ese material también puede provenir de otras fuentes. Menciona que no hay límite para el tipo de objeto que la imaginación asimilativa puede acoger, dependiendo de la situación se puede iniciar el proceso. Según el autor, una de las condiciones es que haya algo llamado “sentimiento de resonancia”. Considera que se pueden tener grandes sistemas de sentimientos, de recuerdos, de ideas, de aspiraciones que se mueven cuando el objeto preciso aparece; y entonces capturamos estos objetos por completo a través de la imaginación asimilativa. Sin embargo, no hay proceso imaginativo que no sea de alguna manera intelectual, cognitivo. En la imaginación asimilativa hay una actitud cognitiva, una dirección hacia los objetos o la materia. Esto no es retenido solamente por un detalle particular resaltante. Se dirige, sin esfuerzo analítico hacia toda la situación. Plantea que puede permanecer por un tiempo con un ítem y luego moverse a otro, extendiéndose sobre el todo, en un momento rápidamente y en otro lento. Pero no hay búsqueda alguna para descubrir cómo se construye el todo. No hay órdenes de escoger esto y de rechazar aquello. Además, en la imaginación asimilativa hay una ausencia total de criticismo. El autor menciona que no hay nada en la imaginación humana, a cualquier nivel, que esté muerto e incólume. Se altera, pero la persona que se altera está tan sorprendida como cualquier otra que sepa lo que ha hecho. Su criticismo no ha producido el cambio, sino esas tendencias profundas que están en las bases de su vida psicológica, y que siempre funcionan, aunque puede no saber qué están haciendo.

Según Bartlett (2010) el segundo tipo de imaginación es muy cercano a la asimilativa: la interpretación creativa. En ella se establece que una persona puede mostrar un esfuerzo creativo de interpretación. La actitud cognitiva se dirige hacia toda la construcción compleja del intérprete en ese momento. Es el todo lo que absorbe y entonces reconfigura. La falta de criticismo se ha ido. El intérprete es una parte integral

y principal de todo el esfuerzo imaginativo, incluso puede hacer de su materia algo más grande de lo que fue antes de que llegara a él y le imprimiera su sello. Puede decirse que el criticismo no se refiere a ningún propósito supuestamente objetivo o al núcleo de una obra que se está interpretando, sino sólo a la experiencia personal del intérprete que altera, añade, omite y, aunque si le pides razones, se quedará mudo o simplemente inventará. El autor propone que este tipo de imaginación se puede llamar “visionaria”, es realmente interpretación creativa de lo material, de aquello que proviene de la vida y experiencia del intérprete mismo. Las cosas hechas por el visionario pueden ser sueños. Es un artista del momento, resuena de acuerdo con lo que hay en él, lo sabe todo de un vez, lo reconfigura sin conjeturar cómo, y pronto muere, vuelve a ser de nuevo una persona perfectamente común y corriente.

Bartlett postula que no todas las personas son así. Su visión no pertenece al momento sino a los años. Poseen la imaginación intelectual. Se trata de una esfera psicológica muy diferente de la imaginación asimilativa o de la interpretación creativa. La falta de análisis y de criticismo se han ido. Y esto da pie al tercer tipo de imaginación que el autor llama una genuina imaginación constructiva. Un plan, un propósito o una idea, una inspiración, un interés hacia una meta que se articula y entonces surge un período de empeño duro y consciente, con periodos en los cuales poco o ningún esfuerzo consciente está implicado. La materia con la que se trabaja se recoge, analiza, evalúa, critica y se junta en su nueva forma. En este nivel de esfuerzo imaginativo, un bosquejo real de la obra propuesta es puesto por escrito mucho antes de que el producto final esté completo. El autor menciona que la brecha entre un plan y su logro cabal puede ser muy estrecha, el plan configura todo lo que sigue, aunque al mismo tiempo el plan mismo crece, cambia, incluso puede llegar a ser muy distinto de lo que fue al principio. Bartlett considera que nunca cae en desuso, y todo lo que sigue su articulación es significativo respecto a él. La imaginación constructiva adquiere un carácter cognitivo, objetivo, que los otros tipos de imaginación sólo logran parcialmente. En cualquier esfuerzo sostenido de imaginación constructiva hay casi siempre momentos, o trechos, de imaginación asimilativa y, puede ser, de interpretación creativa. El alcance de la

imaginación constructiva es amplio, sus productos como una regla más vasta, y la arquitectura de sus productos, generalmente, van a la vanguardia. No depende del dato que se presenta, o de la obra acabada, sino que utiliza una masa de material que encuentra como detalle y deja como una estructura completa.

Por último se debe responder a la pregunta sobre ¿Qué es lo que determina a cuál de estos tipos de trabajo imaginativo se inclina un hombre?

La determinación del tipo de imaginación es mucho más una cuestión de temperamento que de entrenamiento. El tipo asimilativo presupone una capacidad para maravillarse y una cierta actitud de sumisión. Está en todas las características de la niñez y en ciertos estados mentales de relajación. Probablemente, de todos los trabajos imaginativos es el más parcial y especializado. Entonces surge de forma incisiva el molesto asunto de las habilidades e intereses especiales heredados. Éstos, combinados con cierta disposición a ser impresionado y un marcado grado de sumisión, nos conducen al escenario temperamental de imaginación asimilativa.

Si se da el interés especializado, la capacidad de maravillarse, y, en vez de sumisión, una cierta actitud activa de cooperación simpática, de la imaginación asimilativa pasamos a la interpretación creativa. El primer tipo produce el receptor, el segundo el ejecutor. El tipo de actitud de “camaradería” del intérprete hacia el material con el cual tiene que tratar es difícil de caracterizar, pero es innegablemente de genuina importancia psicológica. Es una actitud en virtud de la cual un hombre es peculiarmente reactivo a las pistas, a los deseos y argumentos semi-formulados y semi-articulados, completándolos, llevándolos más lejos, metiéndolos dentro lo que significan, y no aceptando simplemente lo que dicen. No hay en ello ni arrogancia de superioridad ni aceptación de inferioridad. La tercera clase tiene un rango mental mucho más amplio. La capacidad para maravillarse permanece tan fundamental como siempre, pero debido a que tiene un escenario temperamental diferente produce resultados diferentes. La sumisión se ha ido, y hay menos de una actitud de camaradería simpática hacia

cualquiera que sea la fuente de sorpresa y más de una actitud de maestría. El material con el que se trata no es aceptado o interpretado así sin más, sino que es tomado como un problema y un reto; y así se usa y se cambia. El dominio es la característica temperamental esencial de la imaginación constructiva genuina. Reúne su propio material donde puede, a menudo buscando en campos más amplios; y lo que junta lo configura. Algunas veces el dominio está confinado a su propio campo especializado, pero muy a menudo estalla en una expresión de cada parte de la vida de un hombre, de modo tal que de su dueño se dice que es “un hombre que debe ser reconocido.” Así, de todos los tipos de imaginación, los productos de este despiertan mayor oposición, no simplemente porque son los más originales, sino porque respiran una cierta agresividad intransigente.

### **1.3.2 Imaginario.**

De acuerdo a lo que dice Guerrero (2007b) el imaginario, así como la imaginación, son categorías de origen filosófico que han dado conceptos utilizados dentro de las ciencias sociales y antropológicas para guiar estudios empíricos y teóricos. Pero aún hoy el imaginario aparece como una “categoría plástica” menciona el autor. Se puede hablar del imaginario de un individuo tanto como del imaginario de un pueblo a partir de la conjunción de sus obras y creencias. Wunenburger (citado en Guerrero, 2007b) dice al respecto, que las concepciones pre-científicas son parte del imaginario, así como la ciencia-ficción, las creencias religiosas, las producciones artísticas que inventan otras realidades (pintura no realista, la novela, etcétera), las ficciones políticas, los estereotipos y prejuicios sociales, etcétera. Este mismo autor dice que el creciente éxito que ha tenido el imaginario durante el siglo XX se puede atribuir a la desafectación (eliminación de lo afectivo) con respecto al término imaginación, entendido como facultad psicológica. La categoría de imaginario, mantiene un léxico que le hace estar presente junto con otros términos de naturaleza epistémica y científica manejados por otras disciplinas, como son los casos de: mentalidad, mitología, ideología, ficción y temática. Así, el término imaginario se determina haciendo referencia a sus contrarios: lo real y lo simbólico.

En otra aproximación, Castoriadis (citado en Guerrero, 2007b) ve en el imaginario al conjunto de significaciones que van a ser el soporte de la institución de la sociedad y de la historia. Guerrero menciona que con este autor la noción de imaginario se convierte de categoría filosófica trascendental a categoría socio-histórica, relativa a fenómenos tanto de las colectividades humanas como de los seres humanos singulares, que denominó “imaginario social instituyente” (p. 136). Este imaginario tiene su residencia en las instituciones, las cuales son portadoras de significaciones que no se refieren ni a la realidad ni a la lógica, a las que denomina significaciones imaginarias sociales. Una vez creadas las significaciones imaginarias sociales como las instituciones se cristalizan y solidifican, dando lugar al imaginario social instituido.

Desde la aproximación de Taylor (2006), el imaginario social es la forma en que las personas imaginan su existencia, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen en estas expectativas. Con imaginario social, se refiere a la forma en que las personas comunes imaginan su entorno social, que se puede manifestar a través de imágenes, historias y leyendas. Menciona que es compartido por un gran número de personas, incluso una sociedad completa. Establece que el imaginario social es la concepción colectiva que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad.

Según lo expuesto por Taylor (2006) el imaginario es complejo, mantiene ideas de las expectativas que se tienen de unos y otros, de la clase de entendimiento común que permite desarrollar prácticas colectivas que informan la vida social. Menciona que este entendimiento es fáctico y normativo, que significa que es inseparable de la idea de cómo funcionan las cosas normalmente, que es inseparable de la idea de cómo deben funcionar y del tipo de desviaciones que invalidarían la práctica. El trasfondo que da sentido a cualquier acto particular es amplio y profundo. No incluye todo lo que forma parte del mundo propio, pero tampoco se pueden delimitar los rasgos relevantes que le

dan sentido. Los actos cobran sentido en el marco del conjunto del mundo, de la propia concepción del lugar que se ocupa en el tiempo y el espacio, en la historia y entre las personas.

Taylor (2006) considera que en muchos de los casos las personas asumen nuevas prácticas por imposición, improvisación o adopción. La práctica cobra sentido desde la nueva perspectiva que ofrece, esta perspectiva es el contexto que da sentido a la práctica. La nueva idea empieza a definir los contornos del mundo y puede llegar a convertirse en el modo natural de ser de las cosas, demasiado evidente para discutirlo siquiera. Sin embargo, las nuevas prácticas son base para ulteriores modificaciones del imaginario, mediante un proceso por el que surgen nuevas prácticas o modificaciones de las viejas, se van cambiando gradualmente los significados para las personas y así se contribuye a construir un nuevo imaginario social. Siendo estos los resultados de profundas transformaciones del imaginario social y por lo tanto del mundo en que se vive.

El imaginario se analiza, según lo que menciona Guerrero (2007b) en su trabajo, considerando los distintos elementos que lo constituyen como son: los tiempos, espacios, personajes, las acciones, etcétera. Estos elementos pueden funcionar como las indicaciones precisas sobre el sujeto imaginante, que se sirve de estas operaciones para expresar sus afectos, ideas, valores, etc. Para Durand (citado en Guerrero, 2007b) el imaginario es el conjunto de imágenes interrelacionadas que constituyen el pensamiento del hombre. Este mismo autor, al explicar el funcionamiento del imaginario, menciona que ya se ha apartado del estructuralismo, donde utilizaban explicaciones espaciales o topológicas, insertas en procesos temporales, resaltando que las estructuras del imaginario son esencialmente figurativas y sus contenidos son dinámicos.

De Alba (2007) establece que las manifestaciones del imaginario “son construcciones simbólicas, mentales o materializadas en obras, basadas en imágenes mentales o lingüísticas que forman conjuntos coherentes y dinámicos que contienen una multiplicidad de sentidos propios o figurados” (p. 291). Continúa diciendo que el imaginario está compuesto de imágenes con fuertes cargas emocionales que se sitúan en el inconsciente y que lo alejan de las construcciones racionales.

Más adelante se definirá qué son las representaciones sociales, sin embargo, en esta parte se pretende hacer una pequeña distinción entre imaginario y representaciones de acuerdo a lo que De Alba (2007) indica. Ella establece que las representaciones sociales se definen como formas de conocimiento de sentido común, que ayudan a la interpretación del mundo, por ello, resultan en una construcción simbólica racional e instrumental; entre tanto, el imaginario es un fluir de imágenes, de símbolos, que existen por sí mismos, no necesariamente se tienen que comprender ni de generar alguna acción sobre un objeto.

Una representación tiene objeto y sujeto, es decir, es una representación de algo y de alguien, mientras que el imaginario puede no tener objeto y, puede construirse a partir de la libre asociación de imágenes sin sentido. Castoriadis (citado en De Alba, 2007) establece que el imaginario en su forma de imaginario radical, no tiene un objeto a reflejar, sino deseos a proyectar y a elaborar mediante el simbolismo, además no siempre se construye racionalmente. Vergara (citado en De Alba, 2007) postula que el imaginario no refiere a algo, no representa nada, porque no re-envía a nada real ni a nada racional. De acuerdo a De Alba (2007) el imaginario apela al inconsciente, mientras que las representaciones se ubican en el consciente, son una construcción simbólica que se debe hacer consciente para poderla expresar y comunicar.



### **1.3.2.1 el imaginario y la institución.**

Castoriadis (1999) considera que el imaginario parte de la idea de que la historia de la humanidad es la historia del imaginario humano y de sus obras. Esto es la historia y obras del imaginario radical, que aparece desde el momento que hay una colectividad humana: el imaginario social instituyente que crea la institución en general y las instituciones particulares de una sociedad determinada, imaginación radical del ser humano.

Este mismo autor denomina al ‘imaginario social instituyente’ como una forma de reconocer que no es posible dar una explicación exacta del nacimiento de la sociedad ni de la evolución de la historia desde algún tipo de factor natural, biológico o de otro tipo, como tampoco por referencia a la actividad racional de un ser racional. Se le denomina al imaginario y a la imaginación a la facultad de innovación radical, de creación, de formación. El lenguaje, las costumbres, las normas y la técnica no pueden ser explicados por referencia a factores exteriores a las colectividades humanas; ningún factor natural, biológico o lógico puede explicarlos.

En las colectividades humanas hay una fuerza de creación, a lo que Castoriadis (1999) designa como lo imaginario social instituyente. Esta es una facultad constitutiva de las colectividades humanas y del campo social-histórico. Aquí es necesario reconocer lo imaginario colectivo, además de la imaginación radical del ser humano singular, como una fuerza de creación.

El imaginario social instituyente consiste por una parte en las instituciones, que están animadas por significaciones, que no se refieren ni a la realidad ni a la lógica, por lo que Castoriadis las denomina significaciones imaginarias sociales. Como ejemplo pone que cuando se habla del Estado se establece como una institución animada por significaciones imaginarias.

Según Castoriadis (1988) lo que mantiene a una sociedad es su institución, el complejo total de sus instituciones particulares o la “institución de la sociedad como un todo”. La palabra institución significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada.

Castoriadis (1999) establece que tanto las significaciones imaginarias sociales como las instituciones, una vez creadas, se cristalizan o se solidifican, a esto el autor lo llama imaginario social instituido. Este imaginario asegura la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas, que regulan la vida de los hombres y que permanecen hasta que un cambio histórico lento o una nueva creación masiva vienen a modificarlas o a reemplazarlas por otras. Según el autor, la imaginación del ser humano singular es la determinación esencial de la psique humana. Esta psique es imaginación radical en tanto que es flujo o corriente incesante de representaciones, deseos y afectos.

Para Castoriadis (1988) las instituciones se imponen y aseguran su validez efectiva superficialmente y solo en algunos casos, mediante la “coherción” (sic) y las sensaciones. Pero también lo hacen menos superficialmente mediante la adhesión, el apoyo, el consenso, la legitimidad, la creencia. También mediante la formación de la materia prima humana en individuo social, donde se incorporan las instituciones mismas como los mecanismos de la perpetuación de tales instituciones. De acuerdo con Castoriadis todos somos ambulantes de la institución de nuestra sociedad, fragmentos complementarios, somos sus partes totales. La institución produce individuos quienes no solo son capaces de reproducir la institución, sino que están obligados a reproducirla. La institución de la sociedad está evidentemente hecha de múltiples instituciones particulares. Estas forman un todo coherente y funcionan como un todo coherente. Existe unidad en la institución total de la sociedad, si se considera atentamente se comprueba que esta unidad es la unidad y cohesión interna de la

urdimbre inmensamente compleja de significaciones que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen. A esta urdimbre el autor la denomina el magma de las significaciones imaginarias sociales que cobran cuerpo en la institución de la sociedad considerada y que la animan. Se le llaman imaginarias a las significaciones porque no corresponden a elementos “racionales” o “reales” y que no quedan agotadas por referencias a dichos elementos, sino que están dadas por creación. Son sociales porque solo existen estando instituidas y siendo objeto de participación de un ente colectivo impersonal y anónimo.

Castoriadis reconoce que el campo histórico-social es irreductible a los tipos tradicionales de ser y que en su trabajo se puede observar la creación de lo que denomina lo imaginario social o la sociedad instituyente, que pone gran cuidado en no hacer de nuevo otra cosa, otro sujeto u otra idea. La institución de la sociedad es lo que determina aquello que es real y aquello que no lo es, lo que tiene sentido y lo que carece de él. Toda sociedad es un sistema de interpretación del mundo, aunque considera que el término ‘interpretación’ resulta superficial e impropio. Toda sociedad es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su propio mundo. Su propia identidad no es otra cosa que ese ‘sistema de interpretación’, ese mundo que ella crea.

Las significaciones imaginarias sociales propias de una sociedad dada presentan un tipo de organización desconocido en otros dominios. Castoriadis llama magma a ese tipo de organización, un magma contiene conjuntos pero no es reductible a conjuntos o a sistemas de conjuntos, por ricos y complejos que estos sean. Un magma tampoco puede ser reconstruido ‘analíticamente’, es decir, por medio de categorías y de operaciones con conjuntos. El orden y la organización sociales no pueden reducirse a los conceptos habituales del orden y de la organización en matemática, en física o hasta en biología. Lo histórico-social crea un tipo ontológico nuevo de orden.

## **1.4 Las representaciones sociales.**

Este capítulo trata de dilucidar la relación del sujeto con el ambiente donde se crea la significación con el objeto u objetos representados, pretendiendo así delimitar la función de las Representaciones Sociales (a partir de ahora RS) en esta investigación y estableciendo parámetros que ayuden a justificar el porqué de ellas dentro del mapa cognitivo. Al establecer los aspectos de las RS, los elementos que intervienen en su creación y sus características (es decir lo que permite decir qué es una representación social y qué no), se podrá entender mejor cómo es que están presentes dichas RS en el mapa cognitivo.

### **1.4.1 El concepto de representación.**

Representación social es un concepto híbrido (Ibáñez, 2001) donde confluyen nociones de origen sociológico, o nociones de procedencia psicológica. Se caracteriza por tener dos rasgos particulares, por su ubicación estratégica en la intersección de la sociología y la psicología, convirtiéndolo en un concepto psicosociológico. Estas peculiaridades lo acercan más a un conjunto de fenómenos y de procesos más que a objetos claramente diferenciados o mecanismos bien definidos. Una representación social es la manera en que los sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente y conocemos a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, es el conocimiento espontáneo, al que se le denomina conocimiento de sentido común o pensamiento natural. Está constituido de nuestras experiencias y la información, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos. Puede ser un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Para Abric (2001) la representación se constituye de un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes sobre un objeto dado. Estos elementos son organizados y estructurados. El análisis de una representación necesita de una doble identificación: la de su contenido y estructura.

Un posible criterio para identificar una representación social es que está estructurada. El hecho de que las representaciones sociales estén estructuradas nos indica que no tiene por qué existir una representación social para cada objeto en que podamos pensar. Moscovici (citado en Ibáñez, 2001) pone énfasis en la dimensión irreductible de las RS, menciona que “constituye una organización psicológica, una forma de conocimiento que es específica de nuestra sociedad y que no es reductible a ninguna otra forma de conocimiento” (p. 174). De esta manera, pretende diferenciar las RS de otras formas de pensamiento social como los mitos, la ideología, la ciencia o las visiones del mundo, pese a que las RS comparten aspectos con cada una de ellas.

Las RS son *productos sociales*. Son estructuras significantes que emanan de la sociedad y que nos informan de las características de la sociedad. La representación social es, a la vez, *pensamiento constituido* y *pensamiento constituyente*. El pensamiento constituido son las RS que se transforma en productos y que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta, por ejemplo, la realidad. Como pensamiento constituyente, las RS no solo reflejan la realidad sino que interviene en su elaboración. El objeto y su representación social no son entidades que mantienen entre sí el tipo de independencia propia de los objetos naturales y de sus representaciones metales. La representación social es un *proceso de construcción de la realidad* y debemos entender esta afirmación en doble sentido. En primera, que las RS forman parte de la realidad social, contribuyen a configurarla y producen en ella una serie de efectos específicos. Segundo, en el sentido en que las RS contribuyen a construir el objeto del cual son una representación. Es porque la representación social construye en parte su objeto por lo cual este objeto es, en parte, *realmente* tal y como aparece a través de su representación social.

La representación social es un proceso muy complejo, polifacético, difícil de encerrar en una expresión condensada y con la ayuda de pocas palabras. Lo que hace que sea compleja es la articulación de varias características que difícilmente pueden integrarse en una sola unidad sin dejar cierto grado de flexibilidad en sus interconexiones.

La representación social intenta restituir en la psicología social la conciencia de lo social, aportando los medios para comprender la vida social desde una perspectiva psicológica (Duveen y Lloyd, 2003, p. 29). Moscovici (citado en Duveen y Lloyd, 2003) define las representaciones sociales de la siguiente manera:

Sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (p. 29).

Farr (2003) menciona que una representación es social si está o ha estado en dos o más mentes. Las RS se constituyen a partir de una serie de materiales provenientes del fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia, circulando bajo la forma de creencias ampliamente compartidas, de valores considerados como básicos y de referencias históricas y culturales que conforman la materia colectiva y hasta la identidad de la propia sociedad. Otras fuentes de determinación, provienen de la propia dinámica de las RS y de sus mecanismos internos de formación. Uno de ellos es la objetivación, que concierne a la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las RS de dichos objetos mediante una serie de transformaciones específicas. Otro más es el anclaje, que da cuenta de cómo inciden las estructuras sociales sobre la formación de las RS, y de cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones. Estos términos se tratarán a fondo más adelante.

Las RS se forman a partir de una tercera fuente de determinación. Se trata del conjunto de prácticas sociales que se encuentran relacionadas con las diversas modalidades de la *comunicación social*. En los procesos de comunicación social, es donde se origina principalmente la construcción de las RS. La conversación constituye una continua y

repetida aportación de materiales para formar RS. Se trata de un continuo flujo de imágenes, valores, opiniones, juicios, informaciones, que nos impactan sin que ni siquiera nos demos plenamente cuenta de ello. Los grupos a los que pertenece una persona, lo predisponen a entrar en ciertos contextos conversacionales en lugar de otros y verse expuesta a ciertos contenidos conversacionales preferentemente a otros. La concepción de las representaciones sociales supone una perspectiva genética, ya que la estructura de cualquier representación social es una construcción social, y por lo tanto, es el resultado de un proceso de desarrollo. Las representaciones sociales se activan psicológicamente en los individuos bajo la forma de identidades sociales. Podemos afirmar entonces que los individuos, para expresar o afirmar una identidad social, se basan en los recursos que ponen a su disposición las representaciones sociales (Duveen y Lloyd, 2003).

Se puede decir que las RS son sociales en la medida en que posibilitan a su vez la producción de ciertos procesos claramente sociales. Hasta el punto en que crean una visión compartida de la realidad y un marco referencial común, las RS posibilitan el proceso de las conversaciones cotidianas. También se puede decir que son sociales sencillamente porque son colectivas, es decir, que son compartidas por conjuntos de personas más o menos amplios. Además, las RS desempeñan un papel en la configuración de los *grupos sociales*, y especialmente en la conformación de su identidad, las instituyen como inconfundibles fenómenos sociales. Lo que hace que un grupo sea un grupo es el hecho de compartir determinadas representaciones sociales. Para De Alba (2007) las representaciones sociales están ancladas en el micro-universo social formado por los grupos de pertenencia del sujeto, así como en un grupo cultural más amplio, que podría ser la nación o el grupo étnico. Moscovici (citado en De Alba, 2007) plantea que elaboramos un esquema figurativo del objeto representado conforme a lo socialmente establecido y admitido, porque la representación social está filtrada por un marco normativo preexistente.

#### **1.4.2 Elementos que pueden determinar la construcción psicológica y social de las representaciones.**

Según Jodelet (1993) las RS tienen dos partes, una que habla de contenido, que puede ser información, imágenes, opiniones, actitudes, etc. Y están relacionadas con un objeto que puede ser un acontecimiento, un personaje o trabajo. La segunda parte se refiere a un sujeto en relación con otro sujeto. Dice que “toda representación social es representación de algo o de alguien” (p. 475). El acto de representar es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto. Representar significa sustituir o estar en lugar de, pero también hacer algo presente en la mente o en la conciencia. Es un acto de pensamiento que sustituye a otro algo que no está presente, que aproxima algo lejano. Pero no solo sustituye lo ausente, sino que puede sustituir lo que está presente, ya que es un acto que lleva parte de interpretación, no es solo reproducción, sino construcción y conlleva en la comunicación autonomía y creación individual y colectiva.

Moscovici (citado en Abric, 2001) establece que la teoría de las representaciones plantea que no hay distinción alguna entre los universos exterior e interior del individuo, o grupo. El sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos. Menciona que el objeto se encuentra inscrito en un contexto activo, concebido por la persona o el grupo. Para aclarar esto, Abric (2001) menciona que si por ejemplo un individuo o grupo establecen una opinión sobre un objeto o situación, en cierta forma esa opinión se vuelve constitutiva del objeto, lo determina. Un objeto no existe por sí solo, continua Abric, es y existe para un individuo o grupo y en relación con ellos, de tal forma que la relación sujeto-objeto determina al objeto, una representación siempre es la representación de algo para alguien.

De acuerdo a Abric (2001) no hay una separación entre sujeto y objeto y esta hipótesis otorga un nuevo status a la “realidad objetiva (p. 12)” que se define por los componentes objetivos de la situación. Abric parte de que no existe realidad objetiva, sin embargo la realidad es representada, apropiada por el individuo o grupo y después se reconstruye en su sistema cognitivo, luego se integra en su sistema de valores, los



cuales dependen de su historia y contexto social e ideológico. Esta realidad apropiada y reconstruida, anota el autor, es la que compone la realidad misma del individuo o grupo. Abric dice que las RS tienen la característica de estar sometidas a una lógica doble, la cognitiva y la social. Se definen como construcciones sociocognitivas y se rigen por sus propias reglas. De esta forma se entiende por qué integra lo racional y lo irracional, de igual manera por qué integra contradicciones aparentes y por qué los razonamientos que genera pueden aparecer como “ilógicos” o incoherentes. Sin embargo menciona que todo esto es aparente ya que considera que una representación es un conjunto organizado y coherente, que tienen reglas que se encuentran en la intersección de los procesos cognitivos y la lógica social que aún no han descubierto.

Jodelet (citada en Abric, 2001) al hablar sobre las representaciones sociales, menciona que es una forma de conocimiento que se elabora socialmente y se comparte con un objeto práctico que lleva a la construcción de la realidad común de un conjunto social. Abric establece que es a la vez proceso y producto de la actividad mental del individuo o grupo para reconstruir su realidad y darle una significación específica. Continúa diciendo que la representación no solo es un reflejo de la realidad sino que es una organización significativa, la cual depende de factores contingentes, como la naturaleza de la situación, contexto inmediato y finalidad de la situación, y otros factores más generales que rebasan la situación misma, como son el contexto social e ideológico, lugar del individuo en la organización social, historia del grupo y desafíos sociales. También asegura que la representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos y prácticas.

Jodelet (1993) propone seis maneras principales de mirar cómo formular la construcción psicológica y social de una representación social:

La primera se refiere a la actividad cognitiva, con una dimensión de contexto, un sujeto se halla ante un estímulo y la representación aparece como un caso de cognición social; también una dimensión de pertenencia, que se refiere a que el sujeto interviene en sus

relaciones desde los grupos de pertenencia, aportando ideas, valores y modelos que le han sido transmitidos dentro de la sociedad. La segunda pone énfasis en los aspectos significantes de la actividad representativa. Se considera que los sujetos expresan el sentido que da su experiencia en el mundo social. Por consiguiente la representación es considerada la expresión de una sociedad determinada.

Un tercer elemento trata la representación como una forma de discurso y desprende sus características de la práctica discursiva de sujetos situados en la sociedad. Sus propiedades provienen de la situación de comunicación, de la pertenencia social de los sujetos que hablan y de la finalidad de su discurso. El cuarto elemento habla de la práctica social del sujeto. El sujeto produce representaciones que reflejan las normas institucionales derivadas de su posición. El quinto elemento plantea las relaciones intergrupales, las cuales determinan la dinámica de las representaciones. El desarrollo de las interacciones modifica las representaciones que los participantes tienen de sí mismos, del grupo, de los otros grupos y de sus miembros.

La sexta perspectiva habla del sujeto como portador de determinaciones sociales, reproduce los esquemas de pensamiento socialmente establecidos, de las visiones de grupos dominantes o en relaciones sociales.

Según Abric (2001) las RS desempeñan un papel importante en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales porque responden a cuatro funciones esenciales, las cuales son:

1. Funciones de saber, que permiten entender y explicar la realidad. El saber práctico de sentido común permite a los actores sociales adquirir conocimientos e integrarlos en un marco asimilable y comprensible. Igualmente facilita la comunicación social, manifestando así el esfuerzo permanente del hombre por entender y comunicar.
2. Funciones de identidad, que definen la identidad y permiten mantener lo específico de los grupos. Mugny y Carugati (citados en Abric, 2001) mencionan que las

representaciones tienen la función de situar a los individuos y grupos en el campo social y permiten elaborar una identidad social y personal gratificante, que sea congruente con los sistemas de normas y valores establecidos por la sociedad. Según Abric la referencia a representaciones que definen la identidad de un grupo va a desempeñar un papel importante en el control social ejercido por la colectividad sobre cada uno de sus miembros, específicamente en los procesos de socialización.

3. Funciones de orientación, estas conducen los comportamientos y las prácticas. El sistema de codificación de la realidad es una guía para la acción. Este proceso resulta de tres factores, uno es que la representación interviene directamente en la definición de la finalidad de la situación, otro establece que la representación produce igualmente un sistema de anticipaciones y expectativas y, finalmente, la representación es prescriptiva de comportamientos o prácticas obligadas.

4. Funciones justificadoras, estas permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos. La representación interviene también después de la acción y permite así a los actores explicar y justificar sus conductas en una situación o en consideración a sus colegas.

Al analizar las funciones de las RS, Abric demuestra cómo son necesarias para la comprensión de la dinámica social. Una representación informa y explica la naturaleza de los lazos sociales, intra e intergrupales, y de las relaciones de los individuos con su entorno social. Es un elemento importante para comprender los determinantes del comportamiento y de las prácticas sociales. Así mismo, por sus funciones de elaboración de un sentido común, de construcción de identidad social y por las expectativas y anticipaciones que genera, está en el origen de las prácticas sociales. Por sus funciones adaptadoras y de diferenciación social, depende de las circunstancias exteriores y de las prácticas mismas.

### 1.4.3 Objetivación y anclaje

Existen dos procesos (Jodelet, 1993) por los cuales se lleva a cabo la formación de las representaciones sociales, es decir, cómo el ente social transforma al objeto en representación y cómo esta representación cambia al ente social. Uno de estos procesos es la objetivación, cuya función es hacer concreto lo abstracto, es decir, es un procedimiento por medio del cual las nociones abstractas se convierten en imágenes y de este modo la palabra se corresponde con el objeto. Dicho de otra manera, objetivizar es transformar conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas. Moscovici (citado en Jodelet, 1993) señala que la objetivación tiene la función de hacer real lo conceptual, es decir, que el sujeto haga una selección de todo el universo de palabras y objetos complejos que existen a su alrededor, descontextualizándolos de su situación original, para así materializar concretamente las significaciones, lo que antes era desconocido se vuelve conocido. Jodelet (1993) señala que la objetivación se lleva a cabo por medio de tres fases explicadas en el siguiente párrafo:

- 1) La selección y descontextualización de los elementos de la teoría consiste en separar ciertas informaciones en determinado campo y proyectarlas en otro contexto,
- 2) La formación del núcleo figurativo, donde se reproduce una estructura de imagen en una estructura conceptual y,
- 3) La naturalización, proceso que construye la imagen y la dota de sentido.

Para Gutiérrez y Piña (2008) estos elementos que configuran el proceso de objetivación, actúan sobre determinado objeto, materializándolo en un concepto que permite delimitar y poner en funcionamiento la asociación desprendida de la representación mental a la elaboración cotidiana que realizan los sujetos en su relación con el mundo. Moscovici (citado en Abric, 2001) menciona que pasar del concepto de psicoanálisis a su representación social se efectúa mediante etapas sucesivas, la primera consiste en retener de manera selectiva una parte de la información que circula en la sociedad, para acabar en un arreglo particular de

conocimiento sobre ese objeto, según Moscovici, este proceso llamado de objetivación, permite pasar de una teoría científica a un modelo figurativo o núcleo figurativo, los objetos del núcleo son descontextualizados y adquieren una autonomía mayor, luego el núcleo es simple, concreto, gráfico y coherente, es decir que lleva la marca de la cultura y de las normas del entorno social. De esta forma toma para el sujeto el status de evidencia y se convierte en la realidad misma del sujeto, proporcionando él mismo el marco de categorización e interpretación de las nuevas informaciones que llegan al sujeto, convirtiéndose en contenido activo para conducir la conducta y dar sentido a los hechos.

El segundo proceso que interviene en la creación de la representación es el “anclaje”, según Jodelet (1993) el anclaje se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto, este proceso tiene la función de transformar aquello que es novedoso en un esquema familiar. Para Gutiérrez y Piña (2008) la intervención de lo social se traduce en el significado y en la utilidad que a él se le confiere; la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente comienza a transformar el orden primitivo de pensamiento abriéndose un espacio orgánico en el sistema de asignación de sentido, identidad, relaciones y conductas. Las funciones de este proceso son las siguientes:

“Este proceso articula tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración del objeto, función de la interpretación de la realidad y la función de orientación de las conductas y las relaciones sociales. Existe una relación entre la cristalización de una representación en torno a un núcleo figurativo y el sistema de integración de la realidad y orientación de los comportamientos” (Gutiérrez y Piña, 2008, p. 32).

Es decir, este proceso hace que un objeto extraño sea asociado a formas ya conocidas, a través de las cuales es interpretado. Este proceso conlleva una reestructuración del sistema de conceptos que se encuentran ya asociados y estos a su vez son separados

para que el elemento nuevo sea integrado en las categorías ya establecidas. De Alba (citado en Romero, 2004) menciona que según marcos de referencia existentes, una teoría científica se convierte en un conocimiento útil y practicable para todos, porque enriquece nuestro sistema de interpretación, así como nuestras categorías del lenguaje. Sin embargo, “la apropiación de este conocimiento nuevo o de un objeto no familiar implica una transformación por medio de la cual los elementos nuevos se adaptan al sistema de valores, normas y principios que rigen la vida colectiva” (p. 66).

Para cerrar esta parte del trabajo es importante señalar que los dos procesos de construcción de las representaciones sociales “objetivación y anclaje”, así como las etapas que comprende cada uno, son de gran importancia pues ambos conceptos mantienen una relación dialéctica, es decir se combinan para hacer clara la realidad y para que de la claridad resulte un conocimiento práctico y funcional; un conocimiento social que permita desenvolver a los sujetos en el entramado de relaciones y situaciones que implica la vida cotidiana.

#### **1.4.4 La noción de Núcleo central**

Abric (2001) menciona que todos los autores están de acuerdo en que la representación está definida como un conjunto organizado, sin embargo este autor establece una hipótesis sobre su organización interna y la ha llamado “noción de núcleo central” que establece que:

La organización de una representación presenta una modalidad particular, específica: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación (p. 18).

Para Abric (2001) toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, que es el elemento fundamental de la representación, ya que determina la significación y la organización de la representación. El núcleo central tiene dos funciones esenciales

que son la función generadora, esta es un elemento mediante el cual se crea o se transforma la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. La otra función es la organizadora que determina la naturaleza de los lazos que unen los elementos de la representación. Abric asegura que “cualquier modificación del núcleo central ocasiona una transformación completa de la representación (p.21)”. De igual forma menciona que para que dos representaciones sean diferentes deben estar situadas en dos núcleos centrales distintos.

#### **1.4.5 Objeto de representación-núcleo central**

De acuerdo con Abric (2001), identificar el núcleo central es determinante para conocer el objeto de la representación, porque cualquier objeto no es necesariamente objeto de representación, para que un objeto lo sea es necesario que los elementos organizadores de su representación formen parte o estén relacionados con el objeto mismo. Desde este punto de vista, Flament (citado en Abric, 2001) define dos tipos de representaciones, las autónomas cuyo principio organizador se encuentra al nivel del objeto mismo y las representaciones no autónomas, cuyo núcleo central se encuentra fuera del objeto, en una representación más global en la que el objeto está integrado.

Existen elementos periféricos que están organizados alrededor del núcleo central y tienen una relación directa con él y sus funciones se determinan con él. Son lo esencial del contenido representado, es lo más accesible, vivo y concreto. Pueden ser informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios sobre el objeto y su entorno, incluso estereotipos y creencias. Son jerarquizados, que significa que pueden estar más lejos o cerca del núcleo. Estos elementos constituyen la interface entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación y responden a tres funciones esenciales. La primera es la función de concreción, que dependen directamente del contexto, son el resultado del anclaje de la representación en la realidad y hacen que se comprenda y se transmita fácilmente. Son los elementos en los que la representación se produce y establecen el presente y lo que el sujeto está viviendo. La segunda es la función de regulación, estos son elementos flexibles, que

ayudan en la adaptación de la representación y que pueden cambiar de acuerdo a la evolución del contexto. La última es la función de defensa, el núcleo de una representación es resistente al cambio porque una transformación ocasiona un trastorno, es por ello que el sistema periférico también funciona como defensa, la transformación de una representación opera mediante la transformación de sus elementos periféricos.

Flament (citado en Abric, 2001) considera que los elementos periféricos son esquemas que el núcleo central organiza para garantizar el funcionamiento de la representación como rejilla de desciframiento de una situación. Su importancia se refleja en que son prescriptores de los comportamientos del sujeto, es decir que indican que es normal de hacer o decir en una situación dada y así conducir instantáneamente la acción o reacciones de los sujetos; también permiten una modulación personalizada de las representaciones y de las conductas que les estén asociando. Para verificar la existencia del núcleo central, Abric (2001) realizó un trabajo sobre el artesanado utilizando una gestión experimental y una encuesta de terreno, al fin de llegar a resultados similares con cada una, de esta forma darle una validez a su trabajo, ya que un acercamiento plurimetodológico que proporcione resultados convergentes permite validar la hipótesis.

Según Abric (2001), las RS tienen dos componentes, que están integrados por el núcleo central y por los elementos periféricos y que funciona como una entidad en la que cada parte tiene un papel específico más complementario que la otra. De acuerdo a su trabajo, considera que estos componentes son organizados y funcionan en base a un doble sistema, el sistema central que es determinado socialmente, porque se relaciona con las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, también asociado a los valores y normas y define los principios fundamentales alrededor de los cuales se constituyen las representaciones. Este sistema también desempeña un papel esencial en la estabilidad y la coherencia de la representación, garantiza su perennidad y conservación en el tiempo, también es relativamente independiente del contexto



inmediato, porque su origen está en el contexto global. La otra parte del sistema es el periférico, este sistema es más individual y contextualizado, asociado a las características individuales y al contexto inmediato, es mucho más flexible que el central, lo protege permitiendo integrar información y prácticas diferenciadas, incluso permite la aceptación en el sistema de representación de una cierta heterogeneidad de contenido y de comportamiento. Este sistema es fundamental ya que asociado al sistema central, le permite anclarse en la realidad.

#### **1.4.6 Historia, discurso y racionalidad de las Representaciones Sociales.**

Rouquette (2002) considera que hay tres indicaciones que permiten determinar a las representaciones sociales. La primera de ellas es, según la autora, que no todas las representaciones sociales son discursivas, a propósito de esto, señala que las investigaciones sobre RS se basan principalmente en los indicios discursivos tales como las entrevistas, los cuestionarios e incluso las asociaciones verbales, pero se omite que la cognición está también en las cosas, no solamente lo que se dice de ellas, también en su forma, su materia e incluso su empleo. Utiliza como ejemplo de esto el centro histórico de la ciudad de México, en él se pueden observar a la catedral como un conjunto de creencias, el palacio nacional como el poder de referencia, los comercios como la economía, la memoria común en el templo mayor y el símbolo de pertenencia en la bandera. Todos estos elementos convergen y se cruzan, creando así una suerte de cognición materializada, que pone en evidencia una diversidad de representaciones.

La segunda señal es que las representaciones son históricas, en triple sentido. Según el trabajo de Rouquette, las RS tienen una historia, nacen, se organizan, se desarrollan y se instalan; después se transforman, se disgregan y finalmente desaparecen. Para estudiar una representación es necesario restituir los momentos que le han precedido, además de considerar los que le seguirán. Menciona que las RS son producto de la historia, no ocurren al azar. Las situaciones nuevas las influyen o las crean, la acción las acompaña y casi siempre las precede. Rouquette agrega que las RS contribuyen a

hacer la historia por su capacidad de movilización de masas y por la influencia que ellas ejercen sobre la evolución de las instituciones jurídicas

La última señal trata sobre reconocer que las RS tienen una racionalidad. Primero, son medios de inteligibilidad, permiten analizar un aspecto del mundo, integrar la novedad y guiar la acción, además de ofrecer recursos de retórica que se observan en las conversaciones y los medios de comunicación de masas. En segundo lugar, las RS constituyen objetos inteligibles, tienen estructura, obedecen a reglas generales de producción y transformación y son lugar de procesos asignables, que hace que sean objetos para la ciencia, menciona Rouquette.

#### **1.4.6.1 Las representaciones y la ideología.**

En el texto de Rouquette (2009) se menciona que la psicología social recurre a la noción de ideología como una forma de límite para éste campo de estudio o una manera de dar coherencia a situaciones que pueden no ser plausibles juntas. Según Rouquette, en la psicología social la noción de ideología tiene un significado ambivalente:

1. En un sentido negativo se emplea para significar que las masas piensan mal, se equivocan y se expresan violando la racionalidad.
2. En un sentido positivo, los antropólogos la refieren o asemejan a una suerte de nebulosidad cognitiva, reconociendo que la ideología da a los grupos su cohesión y que organiza su capacidad de adaptación.

Según el texto de Rouquette (2009) hay dos preguntas que no se han hecho acerca de las ideologías, la primera es sobre la racionalidad de estas. Menciona que tienen un valor adaptativo, además contribuyen a normar una forma de coherencia y que su relación a la verdad lógico-empírica es laxa. La segunda es que no se plantea el tema de la consciencia de las ideologías. Las personas no son conscientes de las deformaciones en las conversaciones acerca de declaraciones o acontecimientos. Las ideologías resultan opacas a ellas mismas en la medida en la que son definidas por

quienes sostienen el orden mismo de la realidad. Jowett y D'Onnell (citados en Rouquette, 2009) establecen que las ideologías reagrupan a las creencias, valores, actitudes y comportamientos como maneras de percibir y de pensar que son objeto de un acuerdo al punto de constituir un conjunto de normas para una sociedad y dictan aquello que es deseable y lo que debe hacerse. Para Rouquette existen ideologías duras o cristalizadas y también difusas, las primeras son fáciles de identificar y las segundas pueden pasar desapercibidas, no son menos insidiosas. Rouquette hace hincapié en que las ideologías hace que un conjunto de creencias, actitudes y representaciones sean posibles y compatibles a la vez en el seno de una población. Lo que une en un mismo conjunto varias posturas en los mismos vectores corresponde a un grado de determinación que Rouquette llama ideológico. Traduciéndose en correlaciones entre actitudes, creencias y representaciones. La ideología se caracteriza por una tendencia intrínseca a la generalización de su pertinencia: dentro de su propia lógica tiende a manifestarse sobre todo. Esto es una tendencia a la función principal de la ideología, que es la deservir de referencia a cualquier experiencia del mundo, igual ante la herencia del pasado como a los acontecimientos del presente.

Rouquette (2009) considera que es fácil confundir las representaciones sociales con las ideologías. Pero que esta ambigüedad puede desaparecer si se distingue su nivel fenomenal y el de las condiciones de constitución y de coherencia de cada fenomenalidad. Establece que las RS son los medios, fenomenalmente aprehensibles, que permiten asegurar la pertinencia y la regularidad de los vínculos y de las conductas en colectividad. Los fenómenos ideológicos son accesibles como cogniciones y representaciones, pero los presupuestos de los que provienen son principios más abstractos que les dan su coherencia. La representación social tiene siempre un objeto, mientras que la ideología trata sobre una clase de objetos entre los cuales las fronteras permanecen constantemente abiertas. La ideología es un conjunto de condiciones y restricciones cognitivas que preside la elaboración de una familia de RS. La ideología está en un nivel de generalidad mayor que el de las RS. Es ese nivel de generalidad el

que permite explicar la coexistencia y la correspondencia entre diversas RS que tratan sobre objetos sin una relación aparente entre los mismos grupos o sujetos.

#### **1.4.7 Imagen.**

Al hablar de mapas cognitivos, también se debe mencionar la relación de la imagen con ellos, es por eso que se determinará desde qué punto de vista se utiliza a la imagen dentro de la investigación. En este apartado se abordará a la imagen desde algunas perspectivas que se espera puedan delimitar su importancia en el trabajo. En primer lugar se encuentra Lizarazo (2004) quien menciona que no se puede hablar de una “interpretación de la imagen” de una manera homogénea, que no se le puede dar la misma interpretación. Las interpretaciones pueden ser diversas y contradictorias, pero supone que son experiencias icónicas y que sobre la multiplicidad, algo en común las hace imágenes. Nada en la imagen escapa a las diferencias y contrastes: desde sus propiedades materiales hasta sus implicaciones significativas; desde sus posibilidades estéticas, hasta sus usos cognitivos.

Para Lizarazo (2004) toda imagen elabora, cuestiona, reorganiza y reflexiona el espacio. Menciona que hay una vía para reconocer un ámbito de mirada en común. Este mismo autor señala que cuando nos referimos a “la interpretación de las imágenes” lo que inquieta es el sentido que tiene, la manera en que la significación emerge cuando establecemos contacto con ella. El sentido de la imagen nos lleva a su interpretación, menciona que quizá el problema radica en el nexo imagen-interpretación. El autor también dice que ciertas imágenes resultan reveladoras para ciertas sociedades, así como ciertas imágenes artísticas resultan significativas para ciertas tradiciones. Menciona que “el abanico de la relación que con ellas establecen los grupos y las colectividades es tan vasto como el abanico de miradas teóricas que sobre ellas se articula” (p. 188).

Existen según Lizarazo (2004) dos concepciones sobre la imagen que son la transparencia, en la que se dice que la imagen tiene el poder de replicar algo del mundo; y la otra es su opacidad, aquí se menciona que la imagen en realidad es un fantasma sostenido sobre la inercia de la habituación de la experiencia. En la primera concepción se dice que las imágenes reproducen el aspecto visible de sus modelos, en la segunda, que no se trata de una simple reproducción, porque ella tiene ciertos principios de representación, es decir que la imagen se reproduce a través de ciertas reglas y que la comprendemos porque tenemos cercanía con esas reglas. Pero algo que tienen los dos puntos en común es que mencionan que la imagen tiene algo, o que en la imagen hay algo, la imagen muestra algo porque lo reproduce naturalmente porque lo produce artificialmente.

Otra cuestión sobre la imagen es el sentido, sus implicaciones, algo más allá de la pura identificación de los objetos que contiene, de si tiene un valor singular o universal. Lizarazo (2004) asegura que no son universales las imágenes porque no todas las sociedades construyen los mismos iconismos, pero tampoco las imágenes expresan mundos subjetivos, o privados, completamente singulares, porque es algo que se elabora mediante reglas convencionales que manifiestan las significaciones culturales. Guerrero (2007b) menciona que existe un problema cuando se trata con la relación entre lenguaje e imágenes. Se refiere al problema de si las imágenes constituyen un lenguaje, como los lenguajes tal y como los conocemos, que son el soporte más evidente y generalizado de la comunicación humana.

De Rosa y Farr (citados en Guerrero, 2007b) señalan que si las imágenes fueran totalmente auto-referenciadas, no valdría la pena estudiarlas. Consideran, en lugar de eso, que lo erudito de las representaciones sociales puede contribuir a la lectura del significado social contenido en ellas y activado por ellas. En el material empírico que disponemos, las díadas dibujo-texto no son isomórficas, es decir, no se corresponden puntualmente, y por tanto, no son análogas.

Guerrero (2007b) establece que cuando se trabaja con imágenes, existen muchas dificultades para manejar este tipo de material en la psicología, menciona que su lógica no corresponde necesariamente a la lógica de la dimensión lingüística. Es el debate actual sobre la naturaleza del recuerdo en la investigación sobre “imageniería” visual, donde la controversia gira en torno a si las imágenes son representaciones pictográficas análogas o analógicas con el objeto que representan, o bien si éstas son representaciones que hacen uso del lenguaje, es decir, proposicionales. Hasta ahora, no se ha llegado a una conclusión determinante concluye el autor.

Por otro lado, Lizarazo (2004) habla de la inmanencia o la exmanencia de la imagen, es decir, si la idea que se plasma es desde el punto de vista del creador, o son los espectadores los que le dan sentido, visto de otra manera ¿cómo imaginar de una u otra forma las cosas, cuando ya aparecen los objetos y las fisonomías en la obra? Aunque se pueda pensar que eso cancela el sentido de exmanencia, no lo hace del todo. Desde la aprehensión de las imágenes el observador establece una relación que rebasa la condición puramente receptiva de figuras acabadas. Todos los elementos se interpretan con base en estructuras complejas de selección de información, interpretación e identificación. Lizarazo dice que “la mirada es una actividad que contribuye a construir lo visto”. Para Lizarazo la imagen es “el mundo de la multiplicidad y la complejidad, de lo fictivo y lo documental, de lo subjetivo y de lo cósmico” (p. 196). Pero son ámbitos donde de una u otra forma el espacio resulta representado, trastocado, elaborado. Las imágenes constituyen una forma primordial de procesar y abordar la vivencia humana del espacio. La imagen ha sido el recurso decisivo en el diseño del cosmos, “con ella se ha representado lo que no puede verse y lo que contiene el mundo visible en el que nos hallamos” (p. 196). Parece ser que la imagen es la forma en que las civilizaciones han reconstruido, probado y problematizado la ubicación espacial de la experiencia humana. Hacer una imagen, es signar espacios. La imagen refiere de forma plástica, incluso prevalece aunque no refiera nada, porque no pierde su poder crucial: significar espacio. Toda imagen es interpretación de espacios que se articulan en el acto icónico entre estructuras plásticas y observación.

Sin embargo, González (1986) habla de una crisis de la concepción de iconicidad en la que los signos icónicos son una semejanza de los objetos de los que son signos. Menciona que no hay una teoría específica de lo icónico en los distintos acercamientos a la significación. Establece que no hay lenguaje que describa lo icónico desde el punto de vista semiótico. González expone el supuesto del sentido común, desde el cual se considera que la fisiología del sistema de la visión no puede ser muy diferente de persona a persona, hablando sobre el paso de la luz a través del ojo hasta el cerebro. Sugiere que hasta ahí es un proceso natural, pero a partir de este punto se convierte en un fenómeno cultural, que se construye. Establece que el cerebro interpreta esos datos de luz y color de acuerdo a mecanismos aprendidos, seleccionando aspectos pertinentes a partir de esquemas, categorías y hábitos que dan a la información que viene del ojo una estructura y un significado. La visión humana no es un simple proceso neurológico, la visión, considera González, es una práctica humana, el ser humano ve como agente cultural e históricamente desarrollado y diferenciado. En su trabajo escribe que “la visión humana es algo construido, es producto de nuestro propio hacer; es un artefacto histórico y cultural, creado y transformado por nuestros propios modos de representación” (p. 15), menciona que estos modos de representación se van modificando históricamente y son estos los que cambian en un artefacto cultural la base natural del sistema de visión.

Según González (1986) vista y verdad no están implicadas, la verdad es relativa y ver es convencional, cultural, construido y los modos de ver son un resultado social. Entender una línea como el contorno de un animal es una habilidad adquirida, una convención. La línea de contorno no es natural, es una simplificación de un proceso complejo, se puede decir que es un artefacto de representación, aunque las cosas tengan formas delimitadas, no hay líneas, la línea es una construcción. En la naturaleza los bordes, límites y fronteras se representan convencionalmente por medio de líneas. El hombre aprendió a abstraer el contorno lineal de las formas y se ha hecho por medio de la representación de tales formas por medio de bocetos o esbozos.

Morris (citado en González, 1986) define los signos icónicos como aquellos que poseen una o alguna de las propiedades del objeto representado. Si bien, comparten alguna propiedad, otras no se comparten, como el volumen y la textura, el término semejanza se refiere, pues, a la selección cultural de algunos elementos en el mensaje icónico y no a una relación natural. Por ello, González considera que la semejanza es producida y tiene que aprenderse ya que se basa en convenciones a partir de las cuales se consideran pertinentes algunos de los elementos del objeto y otros no. González hace énfasis en que las imágenes, como mensajes icónicos, se aprenden a leer, ya que leer una imagen es poner en acción una serie de operaciones diversas, con las que se llegarán a diferentes niveles de comprensión. Sin embargo dice González “la complejidad del proceso enmascara las condiciones de su realización de tal manera que la imagen parece revelar directamente su sentido” (p. 15). González (1986) establece que la práctica de representación no es aislada, todo lo que rodea la vida social del hombre se expresa en lo que se selecciona para representar y la manera en que se hace. Plantea que se ve siempre a través de los modelos proporcionados por las formas de representación, los cuales tienen una historia y se afectan por las condiciones políticas, económicas, etc.

En el trabajo de González (1986) se expone la idea de que los sistemas icónicos de representación tienen la propiedad de que la relación entre rasgos y figuras de lo representado no es arbitraria sino motivada o que tienen cierta identidad entre ambos. Considera que alguien que reproduce una imagen tiene algún procedimiento para reproducir lo esencial de los rasgos de la naturaleza. Pero al hacer la imitación del mundo natural, se reducen las cualidades de ese mundo, esto es, según González, porque solo los rasgos visibles del mundo pueden ser imitables, en tanto que el mundo se presenta en todos los sentidos. Además de que lo transportable y representable del dibujo es únicamente lo plano. Es decir que los rasgos del mundo seleccionados y transpuestos en papel son poca cosa respecto al mundo natural, según Greimas (citado en González, 1986) “son tal vez identificables en tanto que figuras pero no como objetos del mundo” (p. 175). Asociada a la acción de imitación está la de



reconocimiento por parte de un espectador, quien, según el planteamiento de González, hace un reconocimiento a partir de su propia lectura del mundo, no precisamente los elementos del mundo. Plantea que es una visión del mundo natural a través de una rejilla, mediante la cual se pueden identificar las figuras como objetos, clasificarlas, relacionarlas, interpretar los procesos, atribuirlos a sujetos, etc. Considera que esa rejilla es de naturaleza semiótica, haciendo al mundo inteligible y manejable. Es esta rejilla de lectura del mundo lo que permite reconocer el objeto que se ha representado.

Allport y Postman (citados en Rouquette, 2009) agrupan a lo que ellos llaman las transformaciones sucesivas del mensaje bajo tres aspectos: el primero es la reducción, que se define como la traducción operacional del olvido; la segunda es la acentuación, que se identifica porque reorganiza las temáticas sobresalientes del mensaje y; en tercer lugar, la asimilación, que reagrupa todas las formas positivas de adecuación del mensaje con respecto a las expectativas, las creencias y los hábitos de la población implicada. Los autores mencionan que el tema debe tener cierta importancia para quienes reproducen el mensaje, para que el proceso de transmisión se encadene, tal importancia se expresa luego de haber sido colectivamente engendrada, por lo tanto es necesariamente compartida.

Para poder establecer el significado de las imágenes se puede considerar lo que menciona Bruner (1991) a este respecto, considera que en virtud de la participación de las personas en la cultura, el significado se hace público y compartido. La forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación. Bruner también menciona que por ambiguo o polisémico que sea un discurso, las personas son capaces de llevar los significados al dominio público y negociarlos en él. Establece que se vive públicamente mediante significados públicos y mediante procedimientos de interpretación y negociación compartidos. La interpretación, por densa que llegue a ser, debe ser públicamente accesible, o la cultura caerá en la desorganización y sus miembros individuales con ella.

## **1.5 Los Mapas Mentales y su utilización en el campo de las Representaciones Sociales.**

Al definirse las Representaciones sociales e imagen, es preciso indicar cuál es la relación que tienen en esta investigación con los Mapas Mentales, es por ello que a continuación se tratará de establecer la conexión entre estos conceptos.

¿Qué pasa cuando le pides a alguien que imagine un objeto abstracto, como podría ser un lugar? Guerrero (2007b) menciona que la representación del territorio donde se vive no se reduce exclusivamente al conocimiento y experiencias que se tengan de él, ni solamente a su percepción, sino que en el acto mismo de la percepción existe un conjunto de fenómenos culturales y comunicacionales que dan lugar a la significación, es decir, al significado otorgado a ese territorio. La elaboración mental que hacen los grupos de los territorios donde viven implica una sociocognición, es decir, procesos cognitivos y sociocognitivos, que son característicos en la producción de una representación social. Las representaciones sociales se ven sometidas a una doble lógica: por una parte, a una lógica cognitiva y, por otra, a una lógica social.

Continuando con lo que dice Guerrero (2007b), la cognición va a ser siempre sociocognición. Este fue el fundamento en el que se ha desarrollado por más de cuarenta años la investigación en el campo de las representaciones sociales. Pero el estudio de los objetos de las representaciones sociales (reales o imaginados) ha respondido a “recortes del presente” (p. 131), es decir, a momentos determinados en que los grupos sociales hacen sus elaboraciones mentales. Desde etapas muy tempranas de la investigación en este campo también surgió el problema de saber cómo se transformaban a lo largo del tiempo estas representaciones sociales, es decir, su dinámica.

En su trabajo, De Alba (2007) estableció la hipótesis de que existen niveles de construcción simbólica del espacio, a partir de la experiencia y prácticas directas con este, hasta la relación indirecta y abstracta de un imaginario socialmente construido

sobre un lugar determinado. Menciona que las representaciones del espacio están fuertemente impregnadas de la experiencia vivida en la ciudad y que no se pueden crear solo de imágenes o especulaciones abstractas. Según De Alba, existe una relación bidimensional que hace que las prácticas, las representaciones y el imaginario se combinen en función de las interacciones recíprocas entre ellos. Postula que praxis, representaciones sociales e imaginario corresponden a diferentes niveles de construcción simbólica del espacio, es decir, las prácticas que se realizan, la experiencia vivida y el imaginario creado de la ciudad, son niveles distintos de construcción simbólica. Así mismo, señala que el espacio urbano es un objeto de investigación que involucra una reflexión elaborada sobre un espacio cargado de significados así como una serie de imágenes pictóricas y cartográficas por las cuales navegamos en nuestra imaginación. Además sugiere que las construcciones simbólicas del espacio tienen una doble dimensión semántica/gráfica, que están relacionadas entre sí.

De Alba (2007) explica que las representaciones sociales son un saber instrumental que permite formar una idea sobre un objeto determinado, ejercer una acción social sobre el medio y comunicarnos con otros. Indica que las representaciones sociales son los lentes por los que se concibe y actúa sobre el mundo, de acuerdo a un marco normativo y de valores socialmente compartidos. El pensamiento se crea y se estructura a partir de la experiencia, interactuando con el mundo y con los otros. Los mapas cognitivos son una buena herramienta para conocer las RS de las personas. La utilización de los mapas cognitivos como representaciones sociales, fue abordada por Milgram y Jodelet. Según Milgram (citado en De Alba, 2004a), se puede considerar a los mapas cognitivos como representaciones sociales porque la representación de la ciudad es la forma de expresión de la comunidad que la ha creado, además de que el origen social de los mapas es evidente al ver elementos comunes que son identificables por todos y el significado social de los elementos del espacio forma parte integral de la construcción del mapa. Los mapas cognitivos son construcciones sociales de un espacio que es producto de la comunidad. Pinheiro (citado en De Alba, 2004a)

menciona que un conocimiento de las representaciones que la gente tiene del mundo contribuirá a la comunicación internacional y a la educación en geografía. Él menciona que el conocimiento que se tiene del mundo se basa en lo que los medios nos comunican y que en este sentido, depende de las tendencias ideológicas de tales fuentes de información.

Al concebir al mapa cognitivo como representación elaborada socialmente, se pueden observar los elementos sociales y culturales que intervienen en su elaboración y no únicamente la sola experiencia de uso del espacio. Downs y Stea (citado en De Alba, 2004a) mencionan que los mapas cognitivos tienen un carácter operatorio, cuya función es facilitar el uso de un espacio sobrecargado y complejo. Pinheiro (citado en De Alba, 2004a) menciona que entre más grande es el espacio que se pide imaginar, más simple se representa. Pero se representan los lugares más importantes y significativos o con los que se ha tenido una interacción, o de los cuales, se obtuvo información ya sea directa o indirecta. También, como en el trabajo de Jodelet (citado en De Alba, 2004a) sobre el estudio de la ciudad de Nueva York, se pueden observar diferencias sociales y étnicas al construir los mapas cognitivos.

Guerrero (2007b) añade que en el caso de las representaciones sociales del medioambiente hay una lógica cognitiva que presupone un sujeto activo que va a adquirir y utilizar las informaciones que corresponden a los sistemas y subsistemas medioambientales. Existe también una lógica social, que implica la puesta en operación de procesos cognitivos que están directamente determinados por las condiciones sociales dentro de las cuales se elabora o transmite una representación. El autor encontró en su investigación que la primera lógica se puso en operación al momento de elaborar un mapa territorial (cartográfico) de México, y la elaboración de algunos dibujos provenientes directamente de la experiencia de cada uno de los sujetos; es decir, de los sistemas de informaciones almacenadas como experiencia en la memoria de los sujetos. La lógica de lo social se puso en acción al momento que se hicieron los dibujos que reproducen las imágenes transmitidas por los medios de

comunicación y las que circulan en el medio donde se desenvuelven los sujetos en su vida cotidiana, y que hacen posible la comunicación. La lógica de lo social también hace acto de presencia al momento que se analizan los mapas y se encuentra que hay muchos elementos de ellos que son compartidos por muchos de los sujetos de la muestra. También, sus resultados develaron la existencia de otras lógicas y sentidos, como son: la lógica espacio-temporal, donde emergieron sentidos egocéntricos, de regionalismo, presentismo y lo histórico-cultural; la lógica de los mundos natural y humano; y la lógica de la identidad y sentido de pertenencia. Lógicas que llamó iconografologías, por tratarse de materia icónica propia de las imágenes y el movimiento que las articula y relaciona entre sí y con las demás.

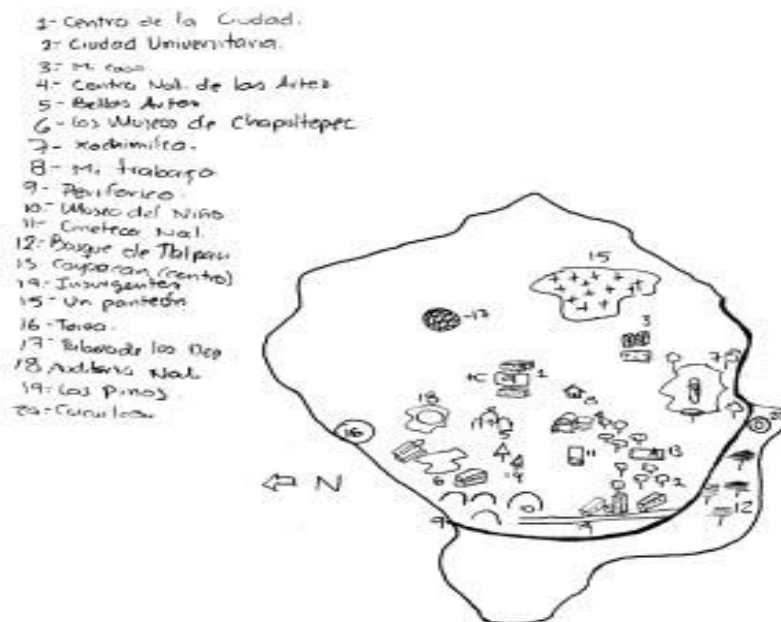
Emler, Ohana y Dickinson (2003) mencionan que “la construcción del conocimiento en el niño es un proceso social [...] Lo que se ensambla en la mente del niño depende fundamentalmente de la sociedad a la que pertenece y del lugar que ocupa allí” (p. 68), en este sentido, se puede afirmar que lo que plasme el niño en el dibujo del mapa, será construido de acuerdo a los conocimientos que ha ido adoptando de la sociedad en la que se desarrolla. Estos autores también mencionan que “la vida social [...] se constituye a partir de dos amplias categorías de relaciones sociales: las personales y las puramente formales” (p. 74). Es por ello que se pueden esperar dos tipos de información distintas en la construcción del mapa, aquellas que tengan que ver con la relación con sus grupos y aquellas que tengan que ver con la relación entre él y la institución.

De Alba (2004b) establece que el dibujo de los mapas mentales es una técnica utilizada para observar las representaciones del espacio urbano en la psicología ambiental. Abric (citado en De Alba, 2004b) menciona que los dibujos y los soportes gráficos son métodos empleados frecuentemente en las investigaciones sobre las representaciones sociales pues facilitan la expresión de imágenes y permiten estudiar ciertos objetos de representación donde la dimensión no verbal es esencial. Esta técnica para observar los mapas mentales o representaciones espaciales consiste en pedir a los entrevistados



Antes, el sujeto dibujó el centro de la ciudad y una serie de vías transversales que forman una especie de rejilla, lo cual nos muestra el impacto de los ejes viales en la construcción de la imagen cartográfica de la ciudad.

Otro dibujo más sobre la ciudad es el realizado por una abogada de 26 años (figura 3), el cual no tiene contornos definidos y sus límites son amorfos: el Periférico marca una fuerte división simbólica, como si la ciudad estuviera contenida en la parte interior de esta barrera; destaca la ausencia de avenidas a excepción de Insurgentes y Periférico. Después de establecer los límites de la ciudad, dibujó cuidadosamente la Plaza de la Constitución, que para ella simboliza el centro de la ciudad, con la enorme bandera nacional en medio, el Palacio Nacional al este, la Catedral al norte y los edificios comerciales al oeste. Se observa la fuerza simbólica de la Plaza de la Constitución en la representación de la ciudad pues aparece en casi la mitad de los dibujos, representada frecuentemente por la plaza cuadrada del Zócalo y los edificios que la rodean.



**Figura 3. Mapa de la Ciudad de México realizado por una abogada de 26 años.**

Fuente: De Alba (2004b).

El orden de desarrollo del dibujo expresa igualmente la importancia del sitio pues hay un paralelo entre el origen histórico de la ciudad y el origen de su representación. Esta representación espacial es significativa porque refleja el peso de los poderes político, religioso y económico reunidos en la gran plaza, en la construcción de la imagen de la ciudad, menciona De Alba.

El tercer mapa (figura 4), dibujado por un estudiante de comunicación de 26 años, residente en la delegación Coyoacán, no presenta los contornos de la urbe, al igual que la tercera parte de los dibujos. Representa la ciudad como una extensión ilimitada de avenidas que unen diferentes zonas y puntos de referencia.

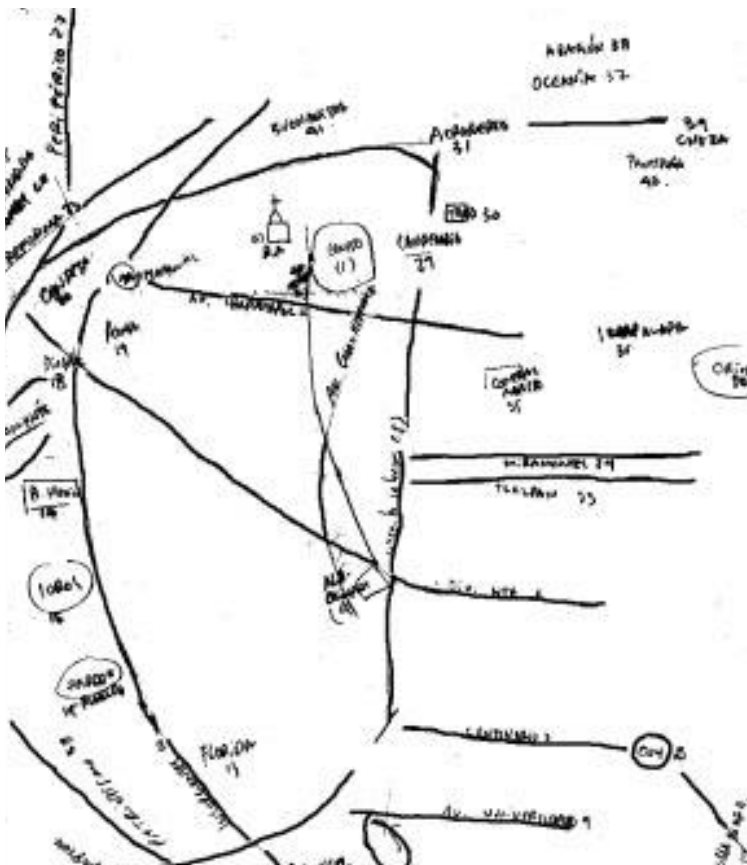


Figura 4. Mapa de la ciudad de México elaborado por un estudiante de comunicación de 26 años.

Fuente: De Alba (2004b)



De nuevo, el Centro Histórico juega un papel importante en la construcción del mapa mental de la ciudad: es dibujado en primer lugar y es el punto central del mapa a partir del cual se desarrolla el resto del dibujo. En esta representación sabemos dónde comienza la urbe (en el Centro Histórico), pero no dónde termina. Como en la mayoría de los mapas, hay una gran distorsión en relación con la orientación y localización de los lugares que los componen. Por ejemplo, las avenidas Tlalpan y Universidad van del este al oeste en el dibujo, mientras que en realidad van de norte a sur. Observamos igualmente que el norte del mapa es un gran espacio vacío, como si no hubiera nada de interés después de la estación de Buenavista, la zona de Aragón o Ciudad Satélite. En cambio, se deduce que el sujeto habría podido dibujar más elementos en el sur y en el oeste si hubiera dispuesto de una hoja más grande. Este sujeto, como el precedente (quien realizó el mapa 2), da mayor importancia a las delegaciones que se extienden al suroeste de la ciudad y menos a la zona norte de ésta, en donde se encuentran lugares históricos que podrían servir como puntos de referencia por su significado (la pirámide de Tenayuca, el centro colonial de Azcapotzalco, o la Basílica de Guadalupe, aunque ésta sí constituye un punto frecuentemente dibujado en otros mapas).

Jodelet (citado en Guerrero, 2007b) menciona que el mapa imaginario supera el ámbito de la cognición individual convirtiéndola en “hecho social” (p. 132), también evidencia la incorporación a su doble lógica (cognitiva y social) otro tipo de lógicas bajo las cuales se construye. Ciertamente, el mapa imaginario de México puede expresar no sólo la representación de un objeto (abstracto como lo es “México”), sino un conjunto de representaciones complejas como lo señala Wunenburger (citado en Guerrero, 2007b). Esto lo colocaría como una expresión del imaginario sobre México. De esta manera, lo encontrado en la investigación de Guerrero (2007b) estaría dando pauta para observar estos fragmentos del imaginario sobre México porque los contenidos de los dibujos muestran los tiempos y espacios figurativos, los hechos históricos y presentes, personajes, acciones, etcétera, que también expresan la pertenencia de los sujetos a una vida colectiva e individual.

El mapa imaginario es un fragmento del imaginario social de un grupo. Guerrero (2007b) realizó un trabajo en el cual, le pidió a un grupo de estudiantes que, dentro de un espacio territorial reproducido mentalmente como un mapa cartográfico y común a todos los estudiantes, estos plasmaran dibujos de geografías y paisajes, los cuales quizás nunca habían sido vistos y experimentados de manera directa, sino imaginados. Igualmente se colocaron dibujos dentro de ese plano que hacían alusión a sucesos del presente, también hubo dibujos que representaban monumentos históricos, Los hubo representando productos culturales objetivados. Y otros dibujos de naturaleza simbólica. Es decir, se plasmaron dibujos representando al mundo de la naturaleza, pero también al mundo de la cultura y la historia, al mundo construido por el ser humano. La temporalidad estuvo plasmada en dibujos que referían al presente, pero también al pasado.

Guerrero (2007b) menciona que al dar el primer acercamiento visual al contenido de los mapas y a sus referencias en sus significantes y significados lingüísticos, se tiene la impresión de que hay una variedad muy grande en el universo iconográfico. De ahí que se piense en la particularidad de cada mapa, en que cada mapa es único y absolutamente personal. Pero la operación analítica, exclusivamente clasificatoria y frecuencial, mostró al imaginario y sus características. Hay un orden jerárquico generatriz y un principio ordenador, es decir, hay una forma. Pero también hay una sistémica, es decir una organización compleja, en la medida de la presencia no de un principio organizador, sino de cinco lógicas que dan lugar a una condensación. Enlazado con lo anterior, es posible reconocer en los mapas mentales, que el imaginario expresa mitos, irrealidades, deseos, y una estética lúdica.

En su estudio, Guerrero (2007b) encontró que el principio ordenador del imaginario sobre México del grupo de estudiantes que estudió fue la identidad, que es uno de los fenómenos que dan sentido y sostén a las comunidades; las otras son la memoria colectiva y el patrimonio. Entonces, en los mapas imaginarios están presentes dimensiones de la cultura de quienes los elaboran. El medioambiente, como ambiente

significado no sólo por la persona desde su experiencia y vivencia, sino por la cultura que hace de ese medioambiente la cultura misma, ya que la naturaleza (física, flora y fauna) en el horizonte histórico-cultural de acción humana, es transformada en una segunda naturaleza.

Franco (citado en Prado, 2007) menciona que trabajó con alumnos de arte, considerando la hipótesis de que teniendo mayores habilidades, podrían presentar una representación de la escuela más amplia. En su investigación encontró que a pesar de que el dibujo era de mayor calidad, “la pedagogía que orienta la imaginación del alumno es rígida cuando define lo que es escuela y cómo debe ser representada” (p. 210). Prado (2007) afirma que la imaginación de los niños es una reflexión, un imaginario instituido en diferentes grados por una pedagogía escolar, que define para sus alumnos una forma de imaginar la escuela.

En su investigación, Prado (2007) encontró que al hablar de la escuela, los participantes describen los propósitos que definen el papel social de la institución y los elementos que componen una buena escuela, aspectos como el aula, las afueras del aula, comedor, patio, canchas, etc. Así como el incentivo al estudio y la investigación y también al profesor y al trabajo docente. Según Moscovici (citado en Prado, 2007) el individuo proyecta su identidad en el objeto que representa, lo cual significa que la representación que alguien hace de un objeto refleja características del perfil de su identidad, revelando su visión del mundo.

Es por ello que se puede decir que una de las funciones de la representación es construir la identidad de determinado objeto social, significando con esto la afirmación de sus especificidades y semejanzas con otros objetos sociales, social e históricamente contruidos. Prado considera que cuando los sujetos describen los personajes de la escuela pueden tener una clara visión de que la sociedad está presente en la escuela, como personajes de la vida escolar, de su cotidianeidad. La escuela como espacio social, como institución educativa, como espacio público en que hay normas, límites,

deberes u obligaciones, sostiene el imaginario de los estudiantes y produce una referencia común, a partir de la cual son construidas representaciones sociales que orientarán la visión de la escuela de estos estudiantes. Prado también considera que al compartir un repertorio común de explicaciones e interpretaciones, reglas y procedimientos las representaciones sociales podrían diferenciarse en función del objeto de interés y estudio de los sujetos.

### **1.5.1 Estudios referentes a la investigación.**

En este apartado se pretende mostrar dos tipos de investigaciones que pertenecen a la misma categoría en que se encuentra esta investigación, con ellas se podrá observar cómo se lleva a cabo la investigación y cuáles son los elementos que la componen.

El primer trabajo es el que De Alba (2004a) realizó. Estableció su investigación mediante la pregunta ¿Cómo se forman las representaciones del espacio urbano en su conjunto los habitantes del Distrito Federal, lo ven como un espacio continuo o fragmentado? Utilizando la teoría o Perspectiva transaccional de la relación individuo-ambiente establecida por Altman y Rogoff (citados en De Alba, 2004a) y la Teoría de las representaciones sociales de Moscovici y Jodelet (citados en De alba, 2004a). Para su estudio utilizó a 60 residentes de diferentes delegaciones del Distrito Federal, que eran hombres y mujeres de entre 25 y 60 años de edad, que realizaban una actividad remunerada, de nivel socioeconómico medio y distintos niveles de escolaridad: bachillerato, licenciatura y posgrado, su instrumento fue el dibujo de un mapa de la ciudad de México, en el que se analizó cada dibujo por separado para determinar la forma en que se construyó, la frecuencia de lugares dibujados por todos los participantes y los datos textuales mediante el programa Alceste “Análisis lexical de coocurrencias en enunciados simples de un texto”, el procedimiento consistió en solicitarle al participante que dibujara un mapa de la Ciudad de México tal y como lo imagine. Posteriormente, se le pidió que señalara los lugares que va dibujando de modo

que sea posible enumerar los elementos según su orden de aparición. Para analizar los resultados se utilizaron tres tipos de análisis:

Representaciones individuales: Se basa en la forma en que el mapa fue dibujado por cada participante tomando en cuenta los significados culturales de los lugares representados, la elaboración deriva de la experiencia con el espacio y las características del sujeto.

Representaciones colectivas: Consiste en revisar la frecuencia con que aparece cada lugar dibujado sin importar su tamaño o características. Se observó que las delegaciones centrales del D.F. fueron las que se dibujaron con mayor frecuencia, se considera que la imagen espacial se construye a partir de lugares prestigiados fácilmente localizables, además de referencias ligadas a la vida personal de los sujetos, como su casa, escuela o trabajo.

Palabras y lugares, un espacio significante:

Se analizaron las listas de lugares dibujados mediante el programa “Alceste”, para determinar la asociación de las palabras, en función de su frecuencia y coocurrencia. Esta clasificación señala tres fuentes de alimentación para la construcción de las representaciones socio-espaciales de los entrevistados:

1. Una práctica de la ciudad que se expresa en los usos del espacio y el desplazamiento en la ciudad.
2. Una división administrativa del territorio, que indica que los mapas impresos de la ciudad tienen influencia en la elaboración del mapa mental.
3. Una memoria histórica plasmada en sitios emblemáticos de la ciudad.

La conclusión a la que llegó fue que las representaciones de la ciudad se reducen a zonas y elementos restringidos, como los más simbólicos o vías de comunicación.

Estos mapas son el producto de las representaciones socialmente elaboradas a partir de la experiencia vivida de la ciudad y de las fuentes de información indirectas. No reflejan solo lo que existe en el ambiente urbano, sino también lo que es valorizado socialmente, lo que es conocido de todos, lo que vuelve a las representaciones comunicables. Las propiedades de los mapas mentales ilustran los dos procesos de las representaciones sociales, la objetivación y el anclaje.

El otro trabajo, el de Guerrero (2007b) establece la pregunta sobre ¿cómo se percibe el ambiente desde la problemática socio-cognitiva?, utilizando las teorías de la psicología ambiental y la teoría de las Representaciones sociales. Para su estudio utilizó a 418 estudiantes de primer ingreso de cuatro estados de la República Mexicana: Chihuahua (93), Distrito Federal (139), Oaxaca (91) y Yucatán (95), pertenecientes a 15 distintas licenciaturas en 9 instituciones de educación superior públicas; de ellos 62% fueron del sexo femenino y 38% del sexo masculino; su edad promedio fue de 20.7 años.

El escenario fueron cuatro estados de la República Mexicana: Chihuahua, Distrito Federal, Oaxaca y Yucatán. Nuevamente el instrumento fue el dibujo de un Mapa de México, en el que se analizó cada dibujo construido individualmente, para determinar cómo se construyó. Su procedimiento consistió en pedirle dibujar un mapa de México a cada participante; Posteriormente, los dibujos de lo que ellos imaginaban existía dentro de ese territorio; después se pidió que escribieran lo que era cada uno de los dibujos hechos, y por qué; Adicionalmente se les solicitó responder por escrito preguntas sobre lo que ellos pensaban definía a México y lo que lo hacía diferente a otros países.

Para el análisis de cada uno de los mapas y del corpus completo se utilizaron las técnicas de “desemiotización de la imagen” y “equivalencias semióticas”; la primera consistió en eliminar atributos y elementos de la imagen para resaltar otros, es decir, se extrajeron color o figuras para que aparecieran distintos tipos de relaciones entre los dibujos del mapa. La segunda comprendió la comparación de dibujos y su clasificación

a partir de la presencia de elementos equivalentes. Para la interpretación de las relaciones entre los dibujos en el mapa, o de los dibujos mismos, se desarrolló una especie de iconografología o procedimiento (no necesariamente lógico) y de la interpretación que actualmente se hace de las imágenes según Gombrich (citado en Guerrero, 2007b).

La investigación mostró que el mapa mental de México es al mismo tiempo: a) una representación individual, b) expresa una representación social, y c) exhibe contenidos de un imaginario. A partir del mapa imaginario se puede interpretar cómo en la subjetividad social y los sistemas comunicativos se activan complejos procesos psico-socio-antropológicos que van a dirigir las percepciones del ambiente cercano y lejano, experimentadas y vivenciadas, albergándose en la memoria (visual e icónica).

## **Capítulo 2: Método.**

En este capítulo se presenta el método de estudio con el cual se pretende inferir la representación social que los niños de quinto año de primaria tienen sobre su escuela, a través del mapa cognitivo. No se encontraron muchas investigaciones que se dediquen a explorar las ideas de los alumnos sobre su escuela, es por ello que el trabajo es de corte descriptivo, este estudio trata de familiarizarse con información de una comunidad específica, para obtener datos sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto a un contexto en particular. Se menciona el objeto de estudio, las variables medidas y cómo se midieron, los objetivos del trabajo, así como la manera en que se seleccionó la muestra de los trabajos revisados y el procedimiento utilizado para su análisis.

### **2.1 Problematización y objeto de estudio.**

En el ámbito educativo existen estudios sobre muchas áreas, que se dedican a comprender la manera de cómo enseñar mejor, cómo puede el alumno aprender mejor o incluso sobre la organización de la escuela, entre otros. Sin embargo, no se

encontraron muchos estudios que hablen sobre lo que piensa el alumno, ya sea niño o niña, sobre su espacio educativo, acerca del ambiente en el que se desenvuelve día a día para estudiar y aprender de la cultura de su sociedad, pareciera que no es relevante lo que el niño pueda decir sobre su interacción con el medio. La visión que tienen los alumnos sobre su escuela no se toma en cuenta, no se valora la información que pudieran aportar sobre la institución. Si se analizaran los espacios que los alumnos utilizan durante su permanencia en ella, se podría comprender la relación que guardan con su entorno, mostrando aspectos de su interacción con el medio, que permitan entender mejor las relaciones institucionales, interpersonales y de grupo, además de la relación con el espacio físico de su escuela. Estos datos se pueden obtener al realizarse un estudio de las representaciones del espacio, porque ahí se involucran el entorno y contexto en el que el sujeto se encuentra, así como los procesos históricos en los que está involucrada cada persona, esto permite encontrar aspectos de relevancia en la interacción del alumno con su escuela. En este sentido, Ibáñez (2001) menciona que los acontecimientos diarios presentan un cierto grado de ambigüedad, que hacen que cada persona cree su propia visión de la realidad social. Pero este proceso no es solo individual, sino que es afectado por las categorías sociales en donde se encuentra el individuo y los grupos a los que pertenece, que determinan la elaboración individual de la realidad social, generando visiones compartidas de la realidad, además de interpretaciones similares de los acontecimientos.

Prado (2007) menciona que la escuela vista como un espacio social donde interactúan factores de orden material y simbólico, produce una dinámica que revela y oculta conflictos entre lo individual y lo social, lo institucional y la sociedad, el pasado y el futuro. Si se analiza desde esa perspectiva la escuela, significaría comprenderla como un proceso imaginario, simbólico de creación incesante e indeterminada de figuras, formas e imágenes con las que se construye su realidad y racionalidad. Ahí mismo se promueve la construcción de enlaces entre símbolos y significados en su quehacer cotidiano. Desde este contexto, considerando la imagen que se construyen los alumnos sobre su escuela, mostraría no solo lo imaginario construido por la experiencia escolar,



sino también el proceso de imaginación que la escuela enseñó a los alumnos a desarrollar, Postico (citado en Prado, 2007) dice que “la imaginación es un proceso. El imaginario es el producto” (p. 201).

Una manera de obtener información sobre el espacio de interacción en que se desenvuelven las personas es el mapa cognitivo, porque al crear un mapa se puede tener acceso a una imagen mental, a la cual se le da sentido desde algún tipo de lógica, ya que el mapa contiene información sobre el espacio territorial y el medio ambiente, además de aspectos histórico-culturales (Guerrero, 2007a), estos pueden interpretarse y comprenderse, aportando información sobre el tipo de relaciones que se dan dentro del núcleo social al que se pertenece. Si se pueden enfocar estudios sobre los espacios con los que los alumnos interactúan dentro de la escuela, se puede llegar a comprender qué tipo de relaciones mantienen con la institución y así favorecer las relaciones de los individuos dentro de la misma.

Este estudio mostrará información sobre la visión que el alumno tiene del entorno en el que se desarrolla, esto permitiría la generación de estudios que apoyen la educación en geografía como lo plantea Pinheiro (citado en De Alba, 2004a), y brindar una visión sobre la pertenencia a una institución tan importante como es la escuela, porque en ella se puede observar un microcosmos de lo que ocurre en la sociedad. En ese sentido, Milgram (citado en De Alba, 2004a), menciona que en el estudio de la representación de la ciudad se puede determinar la forma de expresión de la comunidad en que están insertas las personas o, en este caso, los estudiantes de primaria. Este estudio se propone como la visión de una comunidad específica acerca de la relación alumno-institución, pretendiendo con ello, llegar a generar datos importantes que permitan comprender de manera más amplia dicha relación. Además, este estudio puede brindar información que ayude a la institución a comprender a sus alumnos, es decir, observar la relación que mantienen los niños con los espacios permitirá visualizar datos sobre cómo se perciben dentro de la escuela, la calidad de las relaciones que mantengan en el salón de clases e incluso con la comunidad, también dar una idea sobre cómo se

sienten en la escuela, cuál es su percepción de ella, qué sienten al asistir a ese lugar, qué les incomoda, o que es lo que más les agrada. Desde esos puntos, se podría, más adelante, diseñar un aparato que permita mejorar la relación sujeto-institución, o promover la confianza entre todos los participantes. La institución se puede beneficiar si se logra mejorar, gracias al estudio, la relación del alumno con la escuela, los alumnos pueden tener mayor comodidad al estudiar y mejorar sus notas.

En su trabajo, De Alba (2007) menciona que centró su análisis en los dibujos de los mapas cognitivos porque el dibujo es una expresión libre del sujeto, mediante la cual puede expresar elementos imaginarios, emocionales, racionales o simplemente prácticos al interpretar la información que se proporciona. El dibujo ha demostrado ser un buen instrumento para observar representaciones sociales y el imaginario. En el dibujo se pueden observar las fantasías de los sujetos, igualmente sus miedos y prejuicios sobre el lugar, también, los mitos urbanos alimentados por las características socio-espaciales del lugar, asimismo su significado histórico. Se puede ver cómo el presente y el pasado se mezclan en la experiencia del sujeto y se reflejan en las construcciones simbólicas de su espacio de vida. Abric (2001) establece que la identificación de la “visión del mundo” que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales. El objeto de estudio en esta investigación es la escuela. Dándole el sentido de espacio de interacción social, en donde existen de diferentes tipos, de las cuales se pretende abordar la relación entre compañeros o el profesor, también con el medio en que se desenvuelven y la que se establece con la institución. Con base en lo anterior se plantean las siguientes preguntas: **¿Cuáles son los factores que intervienen en la creación de la representación social del niño sobre el espacio escolar?** A partir de esta pregunta se establece la siguiente; **¿Cómo ayuda el análisis de las representaciones sociales a determinar la relación que existe entre los alumnos y su entorno?**

## **2.2 Objetivos del estudio.**

En este apartado se pretende determinar los propósitos que se espera alcanzar con la investigación, tratando de delimitar cuáles son las metas más importantes a las que se llegará con el análisis de los datos, o aquellas conclusiones a las que se puede tener acceso gracias a este trabajo.

### **2.2.1 Objetivo general.**

Describir y analizar los objetos que intervienen en la creación de la representación que tienen los alumnos de 5° grado de primaria sobre los espacios utilizados dentro de la escuela.

### **2.2.2 Objetivos específicos.**

- Determinar los principales espacios que utilizan los niños y analizar la forma en cómo los representan.
- Establecer los elementos que intervienen en la construcción de las representaciones de la escuela.
- Estudiar la relación alumno-institución que se observa al construir el mapa.
- Analizar el contexto para comprender la manera en cómo representan los espacios los niños y la importancia que éstos le dan a dichos espacios dentro de la escuela.

## **2.3 Tipo de estudio**

Este trabajo será de corte descriptivo. Dado que la investigación intenta analizar la visión social que el alumno tiene sobre un espacio físico, las variables obtenidas pueden no ser susceptibles de medición y en general no permiten un análisis estadístico, ya que lo que se pretende es captar el significado de lo descrito. Es importante señalar que en este tipo de investigaciones generalmente se trabaja con muestras pequeñas y los resultados rara vez se pueden generalizar porque muchos elementos dependen del contexto socio-histórico al que pertenecen.

Este es un estudio cualitativo, porque, como lo mencionan Strauss y Corbin (citados en Tojar, 2006) Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, incluso a relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados, pero el análisis en sí mismo es cualitativo, porque se quiere estudiar los objetos dibujados en el mapa, por qué el sujeto los incluye en el dibujo y cuál es la relación con ellos, la frecuencia con que los objetos son mostrados en los dibujos no refleja su importancia necesariamente.

La metodología cualitativa (Taylor y Bogdan, 1984) se refiere a la investigación que produce datos descriptivos, es decir, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Su tema es el estudio fenomenológico de la vida social. Se puede hablar de dos perspectivas principales, el positivismo y la fenomenológica. La primera, busca hechos o causas, es decir, que se basa más en cuestionarios, inventarios y estudios demográficos, que producen datos susceptibles de análisis estadístico. La segunda, pretende examinar el modo en que se experimenta el mundo, se apoya en la búsqueda de comprensión, observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos.

La metodología cualitativa pretende interpretar el fenómeno que se presenta y no solo los hechos, es más flexible que la cuantitativa y permite utilizar diferentes herramientas de recolección de datos, de esta forma, encontrar la que mejor se adapte a las necesidades de la investigación, que en este caso es el mapa cognitivo, en el que se rescatan los pensamientos de las personas plasmados en sus dibujos y que muestran la visión, interpretada por ellos, de la realidad. Además, muchos datos tienen interpretaciones que, aunque se pretende ser lo más objetivo posible, tienden a ser subjetivas, porque están impregnadas de informaciones diversas, delimitadas por cuadros contextuales que contienen datos históricos, sociales, culturales y personales específicos de las personas involucradas en el estudio y que pueden diferir del de otras personas.

## **2.4 Contexto.**

El estudio se llevó a cabo en una escuela primaria de la colonia Mixcoac, delegación Benito Juárez, del Distrito Federal. Es una escuela pública incorporada a la SEP. Según lo descrito por la profesora del grupo, aunque la escuela está ubicada en una colonia de nivel socioeconómico medio a alto, se considera que los alumnos son niños de nivel socioeconómico medio a bajo, la gran mayoría llegan de las colonias aledañas al lugar. Ahí acuden niños sin necesidades educativas especiales. La escuela tiene horario extendido, quiere decir que su horario es de 8 a 4 de la tarde. La escuela se compone de dos edificios con planta baja y primer piso, además de un sótano y una biblioteca separada de tales edificios, asimismo de un amplio patio donde hay tres canchas para hacer deportes y ejercicios, igualmente de las ceremonias y actos escolares. A la hora de la entrada los niños se colocan en el patio, organizados por grupo para dar inicio a las clases y posteriormente ir, dirigidos por su profesor, hacia su salón de clases.

El grupo en el que se realizó el trabajo está constituido por 30 alumnos, de entre 10 y 11 años, todos ellos muy accesibles, al igual que su profesora que siempre se mostró amable y atenta. Son niños que se encuentran en la etapa de transición de la niñez a la pubertad, el grupo parecía inquieto, al parecer y según la opinión de la maestra, es de los más latosos de la escuela, sin embargo, siempre se mostraron atentos a lo que se les pedía hacer, incluso muy dispuestos. Es un grupo unido en el que los integrantes conviven todo el tiempo, el grupo está organizado para trabajar en equipos de 5 a 6 alumnos por mesas que han sido acomodadas de tal forma que se sienten en círculo. A la hora del recreo se establecen áreas específicas donde los niños de cada salón deben estar, además de que siempre son acompañados por su maestra. A las 9 am siempre hay “ejercicios de activación” que consisten en salir al patio y hacer un poco de ejercicio con la ayuda de los profesores que se turnan para realizar las dinámicas. No se pudo determinar la forma en que termina el día escolar porque solo se pudo trabajar con ellos hasta las 2 de la tarde. Se trabajó con este grupo porque fue el más accesible, además de que mantiene las características que se necesitaban para realizar el estudio, éstas son

que están en los últimos años dentro de la primaria y por ello pueden tener una visión de la escuela más arraigada, porque han interactuado más en ella, han establecido vínculos y creado un pensamiento sobre el lugar, además que ya han estudiado sobre mapas cartográficos y tienen noción del tipo de trabajo que se les pide realizar, además, por su edad se considera que pueden dibujar mejor que otros niños más pequeños.

## **2.5 Descripción del trabajo de campo.**

Como se mencionó anteriormente, los participantes fueron 30 alumnos y alumnas de quinto grado, utilizando como instrumento de recolección de datos los mapas cognitivos. Dado que se tenía que revisar la creación de cada dibujo individualmente, la investigación se realizó en 2 sesiones, dividiendo a los alumnos para que pasaran uno por uno a dibujar el mapa de la escuela. La información que se recolectó es toda aquella que el alumno pudiera aportar, no solo al dibujar, también la actitud tomada durante el proceso, la manera en que se dibujó, la opinión que estableció sobre lo dibujado y sobre la escuela, es por ello que se hicieron cuestionamientos adicionales al dibujo. Estas fueron las siguientes:

1. ¿Qué lugar te gusta más de tu escuela?
2. ¿Qué lugar crees que es el más importante?
3. ¿Qué lugares no te gustan?

A continuación se detalla la manera en que se recolectaron los datos del estudio:

- Se buscó la escuela que facilitara la entrada para realizar el trabajo, según lo previsto, serían dos fechas para obtener los datos.
- Cuando se estuvo en el salón, se organizó al grupo para que pasara uno por uno a realizar el dibujo.
- A cada participante se le preguntaba sobre su conocimiento de los mapas en general, de la ciudad, del país o de cualquiera que conozca, con la finalidad de adecuar el tipo de trabajo que se le pedirá realizar, porque a los primeros niños

que pasaron no les quedaba claro cuál era el tipo de trabajo que se les estaba pidiendo efectuar.

- Posteriormente se le pidió a cada niño que dibujara un mapa de su escuela, con la mayor cantidad de detalles que pudiera incluir, aunque nunca se le dijo que dibujara algo concreto de la escuela, sino la generalidad de ésta y lo que él quisiera plasmar.
- Durante el trazado del dibujo, se le preguntó qué es lo que está dibujando y por qué lo incluye, para así, determinar el momento en que se ha dibujado cada objeto. Dependiendo de cada alumno, se realizaban preguntas como “¿Por qué dibujas eso?” o “¿Qué es lo que dibujas?” aunque algunos niños relataban lo que iban dibujando o era muy rápido el trazado del dibujo para dar más detalles de los objetos. Durante la construcción del mapa, se iba tomando nota en una tabla de lo que el niño o niña dibujaban, también de lo que decía sobre el dibujo o lo que hacía en el transcurso de la actividad. De esta forma se obtuvieron dos hojas, una con el dibujo y otra con la tabla descriptiva como en el siguiente ejemplo:

Hoja 1: Dibujo

Hoja 2: Descripción de acciones.



Objeto dibujado	Descripción de la situación al dibujar
Objeto 1	¿Qué hacía para empezar a dibujar?
Objeto 2	¿Cómo dibujaba los objetos o qué agregaba en el dibujo?
Objeto 3	¿Qué hacía o decía mientras dibujaba?

**Figura 5. Ejemplo de la recolección de datos.**

Fuente. Elaboración propia.

- Al finalizar el dibujo, se realizaban otras preguntas como “¿Qué lugar te agrada más de tu escuela?” y “¿Qué lugar es el que te gusta menos?”, para obtener más detalles sobre el dibujo y la escuela. Con esos datos, el trazado del dibujo finaliza y pasa otro chico o chica. La realización de los dibujos tenía una duración de entre 10 y 20 minutos, dependiendo de la cantidad de detalles que se agregaban al ejercicio, aunque algunos terminaban más rápido. Cualquier información que el alumno proporcionara se trató de describir, para tener la mayor cantidad de datos que pudieran ayudar a puntualizar cómo construyen la escuela.

## **2.6 Categoría de análisis.**

Para llevar a cabo el análisis de los resultados, he delimitado algunos puntos que permitirán comprender la manera en que los niños construyen la representación de la escuela. Estos puntos son ideas teóricas de esta investigación que se encuentran determinadas como representaciones personales y también representaciones colectivas, en cada tipo de representación existen aspectos que es necesario definir para poder comprender su relación con los conceptos teóricos que he utilizado. Estas ideas son las siguientes:

### **2.6.1 Representaciones Personales.**

Dentro de las representaciones personales se pueden encontrar dos aspectos específicos que pueden servirnos para analizar los datos obtenidos, estos son:

#### **1. La apropiación personal del espacio.**

La construcción de las imágenes espaciales depende de la forma física de la escuela y de los componentes sociales, pero también de la elaboración personal derivada de la experiencia o la relación con el espacio y las características del sujeto. Para comprender



los aspectos sobre la representación social que se pueden observar gracias a estas características, he establecido la idea que cada niño tiene una relación específica con la escuela. A todo esto se le puede llamar la apropiación personal del espacio.

Un ejemplo de esta apropiación apareció cuando tres niños dibujaron una parte específica del patio donde juegan, el lugar se encuentra en una esquina de la escuela, fue dibujada con una proporción exagerada al tamaño real, mientras que la gran mayoría de los niños no la tomaron en cuenta, estos tres amigos le dieron una gran importancia quizá por ser el lugar en el que pasan el recreo. Más adelante se retomará este ejemplo y se intentará profundizar en él.

## 2. La relación alumno-escuela.

Por otro lado, se puede considerar a la escuela como un sistema no verbal de elementos significantes, que van permeando un tipo de relación entre el sujeto y la institución. Estos elementos se encuentran por toda la escuela, desde la organización de los niños para tomar clase, el contenido educativo, la forma en que se ha construido el inmueble, así como también las prácticas que se llevan a cabo dentro de la institución, tales como la ceremonia, honores a la bandera, festividades, etc., además de la forma en que se les enseña a relacionarse con el personal de la institución, ya sean maestros, administrativos o el personal de intendencia. El análisis del contenido de las RS permite observar la relación del alumno con su escuela, lo cual se puede definir como la relación alumno-escuela. Un ejemplo de esto ocurrió cuando al elaborar los dibujos cada niño y niña estableció espacios que le parecieron importantes, sin embargo, quizá el menos importante sea el lugar donde los conserjes permanecen, estos lugares fueron olvidados por completo de los dibujos, a pesar de representar una gran parte de la escuela y de estar muy cerca de la entrada. Una posible explicación es que estos lugares no forman parte del imaginario sobre el proceso educativo en que se incurre dentro de los muros de la institución, además no son lugares frecuentados como el patio de recreo, o utilizados continuamente como las escaleras y los baños.

### **2.6.2 Representaciones Colectivas.**

Una característica de las RS es que son elaboradas por las personas a partir de las diversas fuentes de conocimiento que tienen, pueden ser de sentido común, también por la experiencia con el lugar y por creencias o pensamientos y también por la imaginación. De acuerdo a lo anterior, y partiendo de la idea de que cada lugar, objeto, o detalle de los dibujos es una referencia, se puede considerar que la forma en que se elaboran los mapas corresponde a niveles de construcción simbólica. Estos nos pueden ayudar a definir las categorías de análisis y son de tres tipos:

#### **1. Los referentes de la práctica**

El primero puede referirse a los lugares en donde el sujeto realiza actividades o que frecuenta por necesidad u obligación y se definen como los referentes de la práctica. Estos espacios pueden ser utilizados constantemente tal y como sucede con las escaleras, estas sirven específicamente para desplazarse, no hay un uso o razón por las que se podrían usar de otra manera, al mirar los dibujos se puede apreciar que prácticamente todos las han incluido como un componente estructural de sus mapas y no representan otra cosa además de su uso básico.

#### **2. Los referentes representacionales.**

El segundo tipo hace mención a los lugares que ellos consideran relevantes por aquello que han vivido ahí, es decir la experiencia que tuvieron les ha creado una representación del espacio. En esos sitios han vivido ciertas experiencias que les han sido significativas de alguna manera, han propiciado que ellos miren de cierta forma esas zonas y tengan un concepto creado a partir de dicha experiencia. Estos se precisan como los referentes representacionales. Un claro ejemplo es el salón multimedia, este es uno de los sitios favoritos de los alumnos, ahí toman la clase de computación, muchos estuvieron de acuerdo en que era entretenido tomar clase en ese espacio, por eso, al trazar su dibujo han puesto énfasis en ese lugar (La diferencia entre este lugar y el ejemplo de la apropiación personal del espacio es que en el salón multimedia muchos

compañeros comparten el mismo pensamiento, mientras que en la parte del patio, son solo algunos amigos que no estaban jugando juntos, han creado un pensamiento convergente sobre ese espacio).

### 3. Los referentes del imaginario.

El tercer tipo se refiere a aquellos referentes que se forman a partir del sentido común, o que se crearon a partir de ideas o pensamientos sobre esos lugares, estos lugares pueden ser poco o nada frecuentados, por esos y otros aspectos no tienen un concepto creado a partir de la experiencia sino de lo que imaginan del lugar. A estos espacios se les ha identificado como los referentes del imaginario. El sótano es uno de esos pocos lugares que se pudieron identificar, había sido usado para que los niños comieran durante el recreo, empero, ahora ya no lo utilizan, varios niños tenían versiones de por qué ya no los dejaban entrar ahí, aunque no se encontró una explicación a dicha situación. Esto propició la identificación de este punto como parte de estos referentes.

En su investigación, De Alba (2004a) propuso relacionar el imaginario con el concepto de las representaciones sociales y con la idea de la praxis o experiencia vivida. Considera que las representaciones, la praxis o prácticas y el imaginario son nociones que se encuentran vinculadas. Menciona que es difícil establecer una diferencia entre ellas, supone que es mejor verlas como puntos de un continuo en la construcción simbólica que va de una a la otra y cuya relación dialéctica y dinámica haga que cada concepto alimente al otro, de tal forma que se miren más vinculados que separados. Los estudios sobre representaciones ayudan a observar la relación entre los tres conceptos, esto porque el dibujo es un instrumento muy útil para observar representaciones sociales e imaginarios.

Con base en lo que menciona De Alba y a partir de esta investigación he llegado al establecimiento de estos conceptos, que han surgido mediante el análisis de los resultados y la necesidad de crear nociones que me permitan plantear ideas más acertadas sobre lo que encontré en el estudio. Dichas categorías de análisis las he

sugerido porque permiten observar los diferentes componentes del estudio. Al observar cómo se construyeron los dibujos, además de los discursos que se establecieron sobre el lugar y la actitud tomada al realizar el ejercicio, pude modificar dichas categorías de tal manera que se pudiera explicitar el contenido de este trabajo. Así mismo pude establecer un límite entre los datos importantes para la investigación y todo lo que pudiera considerarse relevante. Esto se logró gracias a que las categorías de análisis abrieron el camino para localizar y concretar datos específicos y lo más objetivos posible.

En el siguiente capítulo expongo tanto los resultados del análisis de la información, como la interpretación que propongo para ellos. También pretendo llegar a una conclusión que permita englobar los datos y las inferencias hechas acerca de esta investigación. Es posible encontrar los datos más relevantes, de los cuales pretendí realizar una explicación amplia.

### **Capítulo 3: Descripción analítica de los resultados.**

Para crear los dibujos, cada persona se vale de algunos aspectos, tales como la experiencia, la relación que existe con el espacio, entre otros y, con base en la forma física de la escuela es como se traza el dibujo. Detecté tres formas de dibujar los mapas de la escuela, aunque esto sirve solo como forma clasificatoria, permite tener una visión extra sobre cómo crean sus dibujos los niños y las niñas. Estas formas son las siguientes:

1) Cuando el sujeto comienza a dibujar el mapa delineando el contorno de la escuela, es decir, establece los límites del terreno y después dibuja los detalles centrales. En este tipo de dibujos encontré que los niños tenían un sentido de la orientación un poco más desarrollado, al comparar los dibujos con una fotografía aérea de la escuela (fig. 6) hubo diferencias en cómo plasmaron los dibujos, la forma del terreno y los detalles con los compañeros que dibujaron los otros mapas. Sin embargo, si se observa la forma de

la escuela, es posible notar que no tiene una figura específica, prácticamente todos los niños consideran que el terreno es rectangular, aunque esto solo se nota en una vista aérea y la parte principal que comprende los salones y el patio se compone de un rectángulo, hay partes que no fueron dibujadas, como la entrada que en la foto del lugar se encuentra en la parte de arriba, así como las escaleras que aparecen a la izquierda sobresaliendo de la estructura que fueron dibujadas dentro del edificio.

Al observar la forma en cómo se dibuja el terreno inferí que ocurren dos cosas, los sujetos simplifican los objetos y la percepción del espacio se limita en cierto grado. Es decir, hay una reducción de los objetos y los espacios, se toman los más sobresalientes o interesantes, también ocurre que el espacio se simplifica en figuras más accesibles y fáciles de dibujar, la visión no permite una asimilación aguda del espacio, no se alcanzan a definir por completo los espacios y se genera una visión rectangular de los lugares. Además de que un mapa no tiene que ser una copia fiel del original, sirve como orientador del usuario, así, el dibujo cumple su función de orientador. También ocurre que al recordar las formas de la escuela no se estén tomando en cuenta las bardas exteriores y solo las de los salones, que, para los alumnos, son los límites de la escuela.

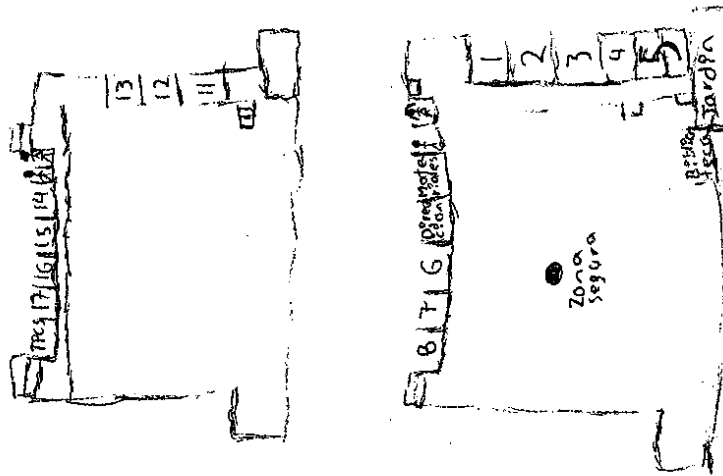
La apropiación personal del espacio, la noción sobre cómo se relaciona el individuo con el lugar, se observa en aquellos detalles que fueron comprendidos y asimilados de tal forma que se plasmaron en el dibujo de una manera específica, simplificando el espacio, olvidando o evitando lugares tales como la entrada o exagerando partes. Para llegar a los salones hay que caminar por un pequeño pasillo de no más de 10 metros que conecta la entrada con el edificio. Los niños, al hacer la delimitación de la escuela no dibujaron esa parte, salvo por un compañero, aunque en otros dibujos se menciona la entrada a la escuela, por lo regular se evitó dibujar el pasillo.



**Figura 6 Fotografía aérea de la escuela obtenida en internet.**

Fuente: <https://maps.google.com/>

Otro elemento que me permitió observar de qué manera este grupo de niños asimiló el espacio fue al observar cómo dibujaban la esquina inferior derecha de la escuela. Al ver que dibujaban una especie de cuarto extra, un apéndice de la escuela, le pregunté al compañero de qué se trataba. Mencionó que era un espacio donde ellos jugaban, pero no pudo definir tal lugar. Se trata de una corrección del terreno que dio como resultado un pequeño sitio donde se colocó una bardita en la cual los niños pueden sentarse, en la figura 4 del lado derecho en la esquina inferior se puede observar la forma que crea, es una pequeña saliente que por alguna razón tres niños han decidido dibujar de manera exagerada, dándole mucha importancia, en dos dibujos tiene prácticamente el mismo tamaño que un salón y en el otro incluso es más grande. El primer dibujo en el que observé ese detalle (Fig. 7) muestra los salones de la escuela numerados y divide en dos el primer y segundo piso, en los dos se puede notar que en la parte superior e inferior derecha hay espacios extras que salen del rectángulo del terreno, el inferior corresponde al lugar apendicular y el superior al jardín. La forma del espacio es distinta a la original, pero aun así muestra las partes básicas que todos los compañeros establecieron, los salones y el patio. Este dibujo estableció los lugares y no colocó más detalles que no fuera el delineamiento de lugar.



**Figura 7. Mapa de la escuela elaborado por un alumno de quinto año.**

Fuente. Elaboración propia basada en el mapa cognitivo aplicado a alumnos de quinto año.

¿Por qué agregar al dibujo un espacio sin importancia aparente? Porque para ellos es importante, es significativo, ahí pasan su tiempo de recreo, juegan, platican, comen, etc., en fin, socializan en ese espacio. Eso no significa que sea más importante que otros, es solo que les pareció relevante mencionarlo, porque constituye parte de la representación de la escuela, que se ha formado gracias a la interacción continua con el lugar. Es en estos detalles en los que se puede observar cómo un niño se relaciona con el espacio, lo asimila, lo comprende y después lo expone, en este caso, gracias al dibujo podemos notar la existencia de elementos de la interacción con el espacio que exponen la presencia de un pensamiento específico de los niños acerca de algo en concreto y que no se puede generalizar más que en el contexto en el que se observa.

2) La otra forma en que se plasmaron los dibujos fue utilizando la hoja en su totalidad, los bordes del papel eran los delimitantes del espacio. Los detalles iban dibujándose después de colocar algún objeto en particular, a partir de ahí se van colocando los lugares más representativos, como los salones o el patio, luego detalles más específicos como la división de los salones, las canchas en el patio, árboles, escaleras, etc. Este



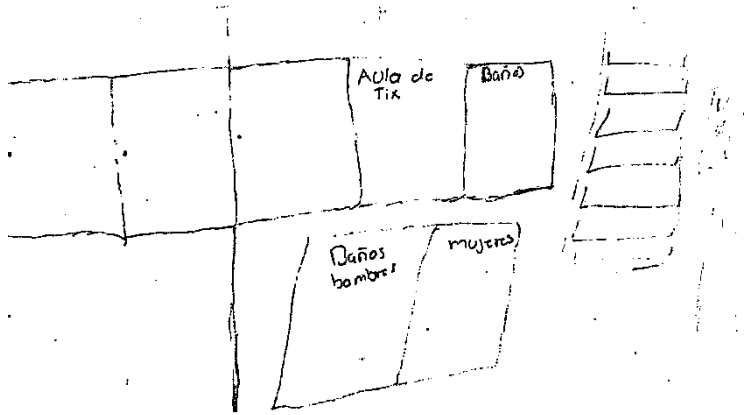


El niño estableció los salones de acuerdo a la estructura real del edificio y colocó algunos detalles alrededor que revelan espacios utilizados por él y sus compañeros a la hora del recreo. El dibujo de la niña no muestra una orientación específica, más bien considera que alrededor del patio solo hay salones.

Sin embargo, en ese tipo de dibujos se puede establecer al patio como el punto de partida o la referencia para la construcción del mapa y la orientación de los lugares. Como establecí en la investigación, el sujeto comienza a dibujar de lo más general a los lugares específicos, es decir, comienza a establecer espacios grandes para luego detallar objetos concretos, que les sirven para orientarse, estos elementos resultan ser acciones, como jugar en el patio y se representa con niños, o con objetos materiales, tales como árboles, escaleras, etc., así fue como se construyeron los primeros dos tipos de dibujo. De acuerdo a estos elementos podemos inferir que la manera en que estos chicos construyen es la que se usó generalmente, quizá así es como se puede expresar más fácilmente lo que se intenta describir, es como se pueden ellos también orientar al momento de plasmar sus ideas, así se organiza el pensamiento y se puede llegar a la creación más o menos razonada del lugar. Podemos decir que en ellos opera un sentido de orientación, pero que necesita de elementos para poder traerlo a la memoria, aun cuando se ha interactuado mucho con algún lugar, los detalles más pequeños cuestan trabajo recordarlos o expresarlos, también se hace una generalización de los lugares, solo lo más significativo es lo que se expresa.

3) En el tercer tipo de dibujo, no encontré la orientación que se tomó para crear el mapa, ya sea por falta de detalles o porque las figuras no se corresponden geográficamente. Aunque los datos colocados son de la escuela, es decir, no se dibujó otra cosa, no se puede definir la orientación que se ha elegido para poder comprender el dibujo, los detalles se han puesto aleatoriamente o, de alguna manera, no han sabido orientarse. Si bien, fueron muy pocos compañeros quienes dibujaron así la escuela, tres en total ¿Se puede considerar significativo este suceso? Al estudiar el discurso sobre la creación de los dibujos, también noté poca participación, incluso una compañera se quedó

completamente callada durante la creación del mapa, se limitaba a responder ‘sí’ o ‘no’ y no aportó ninguna opinión sobre la escuela. En la figura 10 se observa un ejemplo de esos dibujos.



**Figura 10. Dibujo de la escuela con poca claridad en su orientación, elaborado por un niño de quinto año.**

Fuente. Elaboración propia basada en el mapa cognitivo aplicado a alumnos de quinto año.

Tal vez estos niños simplificaron demasiado el espacio, tanto que solo aparecieron aquellas cosas muy generales, es posible que la lógica con la que operan sea muy concreta y directa. Pero también otros factores pueden afectar, quizá no entendieron bien las instrucciones, no tenían ganas de participar o solo lo hicieron por cumplir.

Estos dibujos podrían caer en la categoría de mermas o resultados no satisfactorios. Sin embargo podrían también mostrar otros aspectos de la representación espacial, que se refieren a la comprensión del lugar y la asimilación del espacio, la experiencia mezclada con la manera de expresarse se establece en esa simplificada forma de elaborar el mapa. Se podría considerar también que los niños que realizaron estos dibujos no tengan el mismo nivel cognitivo que sus compañeros, esto porque una de las participantes era una niña que se encontraba en el momento del estudio en los 10 años aún, esto podría ser un factor que no se puede descartar.

Regresando al dibujo de la figura 8, de igual manera, se observa que la niña sí estableció ciertos lugares, se observan escaleras, baños, algunos salones y el “aula de tix” que es el salón de computación, claramente, estos lugares tienen cierta importancia para esta niña, ella solo ha establecido una parte de la escuela, en la que posiblemente se encuentra la dirección, tal vez por falta de espacio no pudo dibujar otras partes de la escuela, sin embargo, la actitud tomada al momento de dibujar demostró que la niña no tenía mucho interés en seguir el ejercicio y eso fue la causa principal de que no dibujara nada más.

### **3.1 El salón de clases.**

Un dato de importancia que ha sido obviado quizá, o tal vez olvidado, o no quiso ser remarcado fue el salón de clases propio. En los dibujos podemos observar varios detalles trascendentales, como la dirección, lugar que ha sido considerado por una gran parte de los niños como muy importante. Sin embargo el aula no se ha considerado notable, llegando a formar parte de los demás sin mayor relevancia, a pesar de que en ella dan lugar los procesos educativos que permiten la formación académica de los niños, así como permitir la motivación para querer conocer y aprender más del mundo, sin mencionar que es el lugar en el que más tiempo pasan en la escuela. Lo que se esperaba era que el alumno dibujara como referente al salón, quizá incluso agregando detalles que se encuentran en su clase, como su asiento, algún tipo de material, espacio, etc., pero ningún compañero lo hizo. Puede ser que se les hacía obvio incluirlo, si estábamos ahí ya no era necesario colocarlo, otra explicación puede ser que prefieren evitar el lugar, no les agrada hablar del salón de clases.

Cuando les pregunté a ciertos niños sobre el lugar que consideraban el más importante de la escuela la respuesta unánime fue que era la dirección, si bien es cierto que la dirección es una parte medular de la escuela, en ella se llevan a cabo los procesos administrativos que permiten a la institución mantenerse organizada, además de las relaciones con el exterior, el control de los datos y muchas otras funciones, el alumno no es consciente de dichas tareas ¿Cómo se ha creado esta idea acerca de la institución?

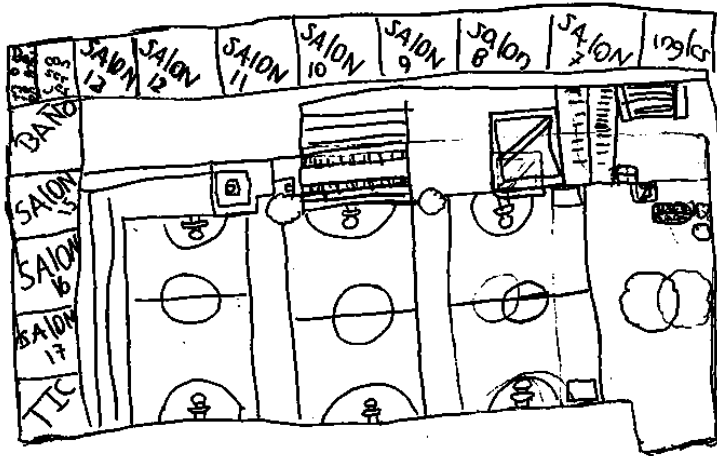
¿En qué se fundamenta para dicha afirmación? ¿El pequeño estudiante no es consciente de la verdadera función de la escuela?

Esto puede considerarse dentro de la relación alumno-institución, se puede inferir que la relación del niño con todo lo referente a estudiar, trabajar, aprender y participar en su acción educativa es un tema que prefieren no tratar, quizá por eso evitaron la referencia. Otra posible respuesta al por qué no referir el salón, quizá sea muy simple, no era necesario, quizá consideraron que era obvio que ese sea el salón. Ahí se hizo el estudio, quizá si se les hubiera pedido dibujar la escuela estando en la biblioteca, habrían obviado ese lugar y sí considerado el salón. Cualquiera de las anteriores puede ser una respuesta válida, algunos habrán sido motivados por una u otra razón, es por ello que no se puede descartar ninguna, un estudio más a fondo podría llevarnos a descubrir esa incógnita. Pero ¿Qué implicaciones tiene que no le hayan dado mayor importancia a su salón? Como mencioné, el lugar más importante dentro de la escuela debería ser el salón de clase, al no incluirlo le están restando importancia, considero. También se puede suponer que como referente no es distinto de los demás salones, al final, la escuela está llena de salones similares entre sí, los que son diferentes como el salón de cómputo o la dirección, tienen características específicas que será necesario exponer para evitar confusión, no es que no importe, si no que no se puede diferenciar de los otros lugares, el sentimiento de pertenencia podría estar expresándose aquí, todos los alumnos pertenecen al mismo nivel o status dentro de la institución y los maestros a otro, entonces, en la dirección existe otro nivel diferente.

### **3.2 El patio.**

El otro elemento significativamente importante es el patio de recreo, este no solo sirvió de eje para la construcción del mapa escolar, también como parte vital de los dibujos, además de tener muchos elementos y detalles, colocó al patio de recreo como el lugar más importante de los dibujos, esta no es la opinión directa de los niños y niñas, sino la inferencia a la que llegué al mirar cómo fue dibujado este espacio. Observé la manera

en que se detallan ciertos lugares, como las canchas (fig. 11), en las que se daba énfasis a las canastas de basquetbol, las líneas del piso e incluso las porterías movibles. Ahí también se narraron sucesos como cuando juegan fútbol o la hora de ejercicios, la formación a la hora de la entrada. La referencia general del patio es hacia la hora del recreo. Es decir, el patio, como tal, tiene relevancia en la hora de descanso. Es cierto que hay otras actividades que se realizan en el patio, como la formación y los ejercicios de motivación.



**Figura 11. Dibujo de la escuela elaborado por un niño de quinto año.**

Fuente. Elaboración propia basada en el mapa cognitivo aplicado a alumnos de quinto año.

El recreo es un momento de diversión, de desahogo de los deberes, ahí también toman la clase de Educación Física, es decir, tienen conocimiento del lugar y lo usan cada que pueden para pasar un rato agradable, de ahí que un objeto que fue dibujado regularmente es un árbol que se encuentra en el patio. El patio es un ejemplo de los referentes representacionales, en él han tenido experiencias significativas y como todos los niños han construido juntos el concepto que se tiene acerca del patio, han creado su propia visión compartida de ese lugar. De todos los detalles que enriquecen a los dibujos, la gran mayoría pertenecen al patio, los más notables, por su tamaño son las canchas, donde juegan futbol y también se encuentran las canastas para basquetbol, además de elementos de diseño y guía, como el área central que es un punto de reunión en caso de siniestro, fueron bien descritos en varios dibujos. El juego es una parte

importante en la vida del niño, esto lo considero a partir de lo que observé en los dibujos, establecer relaciones con otros niños o niñas les proporciona diversión y alegría después tomar clase, que al parecer no les agrada mucho.

Al ser el patio tan referido, podemos deducir otro aspecto de la relación del niño con su escuela, todo aquello que sea divertido puede ser más importante, aunque indirectamente, que aquello que no lo es, es decir, las clases no son divertidas y por ello no se menciona el salón de clases, la dirección es un lugar misterioso, quizá temido por aquello de los castigos y por ende es relevante. Las clases en el salón multimedia son entretenidas y por eso se hace referencia a ese salón. Esto nos da una pista acerca de la relevancia que tiene el juego en el desarrollo socio-cognitivo del niño.

La forma en que los niños dibujaron el patio nos muestra cómo lo vivencia cada uno, pero es evidente que todos concuerdan en que los juegos que allí se practican son la parte importante. Representados por las canchas, el basquetbol y el fútbol son los deportes practicados ahí en el patio, niños y niñas los han dibujado sin distinción aparente, no podríamos decir que los niños y niñas prefieren una actividad a otra, por lo menos no con los datos aportados por los dibujos. Aquí se observa una visión compartida del espacio, la interacción que surge gracias a las actividades suscitadas en el patio crean diversas formas de representación de este espacio, todas ellas convergen para crear la representación social específica del lugar, por un lado tenemos, las canchas, que representan el juego, los dibujos de niños en el patio, que representan a sí mismos y a sus compañeros con los que juegan, los detalles como árboles y objetos circundantes que permiten darle orden y sentido a su espacio y la marcada tendencia a referirse a la hora del recreo nos puede llevar a la conclusión de que estamos frente un objeto con varias categorías para su análisis.

La apropiación personal del espacio se refiere a aquellos elementos que identifican o diferencian a cada dibujo de acuerdo a los elementos elegidos por sus creadores, esto quiere decir que aunque cada niño dibujó un árbol, o las canchas, el discurso que cada

elemento contiene es de un alumno en específico. Es decir, puede ser el mismo objeto pero representar una cosa distinta, o una cosa que ningún otro niño dibujó porque a quien sí lo incluyó le significa algo, como los baños y la rampa para discapacitados, además de algunos juegos dibujados en el piso, como el “avión”, que fueron dibujados solo por un niño cada uno.

Podemos ver cómo se refleja la relación con la institución. Como parte de las actividades escolares, la hora del recreo simboliza un momento para que el niño pueda relajarse y seguir con sus clases, entonces el niño relaciona el recreo con la idea de alejarse de los deberes académicos, es posible que incluso desvincule al recreo de la escuela, como un elemento que no concuerda con lo que en general se hace. ¿Con qué elemento será con el que el niño represente en su totalidad a la escuela, el recreo, el salón de clases, sus amigos o la dirección? ¿Cuál de los diferentes elementos es el que definirá su idea de escuela? Cuando le preguntas a alguien acerca de qué le significa ir a la escuela, lo más seguro es que la respuesta sea ‘a estudiar’ pero una pregunta que podría tener una respuesta diferente sería ‘¿por qué te gusta ir a la escuela?’ y ¿será que, de acuerdo a lo observado en los dibujos, la respuesta sea ‘por el recreo’?

Las experiencias vividas en el patio han permeado el pensamiento acerca de este lugar, para llegar a verlo de tal forma que sea la parte más importante para ellos, en el sentido en que les gusta mucho ese lugar y pasar tiempo ahí. Los niños podrían contar muchas historias acerca de lo que han vivido ahí, las experiencias que han tenido, los amigos que han hecho, etc. Esto es parte de la importancia que tiene el patio, las relaciones que surgen gracias a las interacciones vividas en el lugar crean y modifican su pensamiento, reflejado en los dibujos por la manera en que se han tomado el tiempo para detallar este lugar. Otros elementos que incurren en la importancia del patio para el niño, son las actividades que llevan a cabo allí, la clase de deportes, las ceremonias, etc. Todos estos elementos hacen posible la distinción del patio de las otras áreas de la escuela, tomando como punto central este lugar para sus dibujos y desde él, mostrar el mayor aporte de datos para esta investigación.

### **3.3 La dirección.**

Un objeto que fue plasmado frecuentemente fue un árbol, la pregunta que arroja inmediatamente es ¿Cuál es su importancia o relevancia? No solo fue de los objetos que se dibujaron al principio, también uno de los que más aparecieron en los dibujos. De un total de 54 objetos diferentes que fueron identificados dentro de los dibujos, ese árbol fue de los primeros en ser agregados a los mapas, además de haber sido dibujado por 17 niños, mientras que la dirección fue representada 14 veces. Entonces ¿Es más importante el árbol que la dirección? Según lo que dijeron los alumnos sobre ella no, la dirección, a partir de la opinión de varios compañeros, es el lugar más importante de la escuela, los niños han construido el concepto de que la dirección es la cabeza de la escuela, sin embargo la idea ha surgido no porque mantengan interacción con las actividades que se realizan ahí, más bien han inferido su importancia gracias a los discursos que rondan dentro de la institución, es por ello que a la dirección se le ha colocado como un referente del imaginario, pero también es un claro ejemplo de cómo se ha ido formando la visión del alumno sobre su colegio y nos da un elemento sobre la categoría de análisis de la relación alumno-escuela.

El conocimiento que se obtiene en una institución depende del enfoque con el que se pretende mostrar, es decir que se enseña cultura pero desde una perspectiva específica, así se modela y se construye el pensamiento de los educandos, no solo en lo que concierne a conocimientos académicos, sino también institucionales, consciente o inconscientemente, este tipo de pensamiento se obtiene gracias a las prácticas que se ejercitan y el punto de vista con el que se manejan, la forma de enseñar, la manera en que se controla a la comunidad estudiantil y los objetivos que se establecen a los maestros, en la escuela se crean límites y categorías a las que cada individuo pertenece, como si de una empresa se tratara, el director o directora podría considerarse el jefe y en esa cadena, los alumnos serían los empleados de menor jerarquía. Allí quizá se encuentra la justificación de por qué el alumno considera la dirección como el lugar más importante.



Al observarse en un primer instante la cantidad de veces que iba apareciendo la dirección en el dibujo, noté la importancia que le daban como referente, por ello, cuando se hizo la pregunta sobre ¿Cuál es el lugar más importante de la escuela? Y la respuesta haya sido la dirección, encontré que esa importancia era aún más trascendental, sin embargo, al preguntarles por qué creían eso, no pudieron responder con algo concreto, no conocen la importancia real de la dirección, se han creado su propia idea sobre ella, llegado a un consenso en el cual encuentran que esa importancia es innata, así es como ha sido y será. La dirección representa poder y autoridad, además de actividades que el niño no puede entender y en las que no debe meterse, esos asuntos deben ser de total importancia y los niños no intervienen en cosas importantes, así pues, la dirección mantiene un orden jerárquico en el cual el niño se encuentra por debajo.

Pero entonces ¿Por qué aparece más veces dibujado el árbol de patio que la dirección? En un principio, porque ya se estableció que el patio a la hora del recreo es el lugar más importante, siendo el árbol parte del patio es relevante también y, más trascendental quizá, justo donde se encuentra dicho árbol pasan su recreo. Para organizar el espacio, se les han asignado áreas a cada grupo y con el que realicé el estudio le toca estar al lado del árbol y cerca de la bardita apendicular antes mencionada. El árbol es un objeto común en la práctica diaria de los niños, no es que se creen historias acerca de él, quizá juegan alrededor, les da sombra en días de calor, entre otros usos y por ello lo refieren. Para darle sentido a la importancia del árbol sobre la dirección, habría también preguntarnos qué significa el árbol.

Este es un elemento del tipo referencial práctico, la interacción que en él ronda es solo para establecer un lugar en el espacio escolar, ocupa una parte de la escuela, pero no hay más en él que pueda significar algo, tal vez desde el punto de vista ecológico o estético cumpla alguna función, sería interesante conocer lo que el alumno piensa al respecto de esto. En conclusión, el árbol no es más que un elemento decorativo en el pensamiento del niño sobre su escuela, es trascendente porque está en un lugar que frecuenta y además es un objeto diferente o poco común en el panorama escolar, pero

no se encuentra su importancia por haber aparecido más veces que la dirección, sobre la dirección existe un discurso más amplio que podría ayudarnos a comprender más sobre el pensamiento del niño.

Al analizar los dibujos se pueden observar más objetos que fueron dibujados constantemente, como las escaleras, que mencioné, son parte de los referentes de la práctica, porque son bien conocidos por todos puesto que los utilizan constantemente, en esa categoría también caen los baños, elementos que no pueden faltar en las representaciones de la escuela, gracias a la referencia que simbolizan, considerando que son elementos estructurales de la escuela, no es de extrañar que sean frecuentemente establecidos en los dibujos.

Otro elemento estructural de los dibujos fueron los salones, que se delimitaron con las construcciones que los contienen, la escuela tiene un edificio en forma de “L” en el que se mantienen los salones, baños, y la dirección. Como es parte importante del paisaje escolar, tampoco es raro que aparezcan tanto, de ahí se dividieron y se ubicaron espacios importantes, tales como el aula de medios, en ella se da la clase de computación, que al parecer es muy agradable para los niños, ya que la identificaron dentro de sus creaciones, tienen una opinión acerca de ese lugar y la consideran uno de sus espacios preferidos.

Otra razón para considerar un lugar importante puede ser la experiencia vivida ahí. Muchos, sobre todo niñas, consideran a la biblioteca como un lugar agradable porque no hay tanto ruido y se pueden concentrar, no así en su salón, o en el salón donde toman la clase de inglés, que es donde está una maestra que los regaña mucho, aseguraron algunos compañeros. Una experiencia vivida en dichos sitios, les ha generado una representación de esos lugares, por ello los anteriores ejemplos caen en la categoría de referentes representacionales.

### 3.4 Conclusiones.

De acuerdo a los resultados obtenidos con el estudio, se puede concluir que la escuela, como espacio de interacción de los alumnos, tiene diferentes lugares y objetos que el niño representa de acuerdo a lo que vive, estos elementos unidos forman el concepto general de la representación social que el niño tiene acerca de su escuela. Aquellos elementos representados principalmente y, que por ello mostraron su importancia, fueron la dirección y el patio de recreo. Otros más como algunos salones específicos y la biblioteca fueron mostrados en un grado inferior de importancia porque no se mencionaban demasiado, pero mantienen una relación directa con las prácticas educativas de la institución y por ello son significativas.

Podemos decir que el principal elemento de creación de las representaciones es la interacción con el espacio, pero también lo son los discursos que rondan en la escuela, todo aquello que conocen o infieren de un lugar comienza a crear el significado de los lugares que el niño o niña utilizan, al crear esa idea pueden compartirla, transmitirla e incluso perpetuarla. Los marcos de referencia se crean a partir de la experiencia con los objetos, las vivencias, relación, prácticas y lo que escuchan sobre los lugares. Estos marcos permean la manera en que se dibujan ciertos objetos, permitiendo así conocerlos y observarlos, se pueden interpretar y analizar de acuerdo a ciertos criterios establecidos y por ende, estudiarlos.

De acuerdo a lo que se observó gracias a los mapas cognitivos que fueron creados por los alumnos de la escuela, se determinaron los siguientes puntos:

1. La experiencia con el lugar fue determinante para la forma en que se interioriza la escuela. Cada niño hizo una descripción a partir de sucesos y experiencias, algunos fueron muy explícitos y mostraron no solo objetos, sino también acciones, como jugar, esto puede decirnos qué tan importante es la relación entre los integrantes de la institución.

2. La forma de la escuela se crea a través de una mezcla de lo real y lo imaginario, lo vivido y lo interpretado. Al realizar un mapa, los sujetos simplifican los lugares, ya sea por motivos prácticos o por la incapacidad de recrear la forma real, esto, sin embargo, permite que otras personas accedan a esa información y puedan comprenderla y darle una interpretación similar a la que el autor pretendía.
3. Los objetos más representativos son aquellos que se pueden observar fácilmente, pero existen otros que quedan en la experiencia personal, aun así son evidentes. Todos los objetos crean cierta representación en las personas, algunas representaciones son permeadas por un conjunto de sujetos y cuando se llega a un acuerdo común de su significado se puede decir que se ha creado una representación social.
4. Un solo objeto se puede estudiar utilizando diferentes categorías de análisis. Como se pudo observar en el ejemplo del patio, cuando un objeto de representación contiene diferentes elementos estructurales, aquellas personas que utilizan esos espacios van construyendo discursos y pensamientos que permiten darle coherencia a dichos lugares, pero para ello se deben ver desde varios ángulos y dimensiones, demostrando que los conceptos acerca de los lugares se forman de distintas maneras de percibir el ambiente, por experiencias vividas, por las prácticas que ahí se llevan a cabo, por lo que se dice de dichos lugares, por aquello que se sabía con anterioridad y por lo que se espera del espacio.

Notemos como elemento principal de la representación social de la escuela al patio de recreo. En él pudimos observar la importancia que el niño imprime a las actividades que ahí realiza, todas ellas encaminadas al juego y la diversión. Podemos decir que se observa al juego como un elemento importante en el desarrollo socio-cognitivo del niño. Si los niños consideran más importante jugar y divertirse ¿por qué no hacer los estudios a manera de juego? Fácilmente se puede, en vez de leer problemas de matemáticas con canicas u otro objeto, darles canicas a los niños y que interactúen con

sus compañeros para emular los problemas matemáticos descritos en los libros, por ejemplo. Otra posible forma de promover y crear mejores espacios educativos es hacer escuelas al aire libre, quizá tomar la clase en el patio, por lo menos una vez a la semana. Si las interacciones son tan buenas, quizá se puedan crear también formas de aprendizaje al incrementar el recreo y permitiendo que ellos mismos desarrollen habilidades educativas jugando. En fin, hacer más lúdicas las clases parece ser una buena manera de promover e incentivar la educación.

La institución cumple su función de reproductora de la sociedad, establece los límites a los que se puede acceder de ella, esto fue observable al analizar el discurso detrás de la dirección. Esta aparece como un elemento de autoridad en el que el niño no tiene participación porque es muy importante y necesario para la subsistencia de la escuela, aunque no quede claro para los niños el porqué.

El aula como elemento significativo pierde importancia en la representación de la escuela, al ser omitida de los dibujos también se evita la confrontación con los deberes, estudiar y todo aquello que resulte tedioso y aburrido. Los elementos que no se mencionan también están rodeados de un discurso específico, toman forma de acuerdo a aspectos concretos de cada uno. Así como el salón de clases, la entrada de la escuela no fue dibujada, pero no se puede decir que sea por la misma razón que la del salón de clases.

Para cuestiones prácticas, dejar fuera elementos que no concuerden con el representante escolar (como el área de conserjes) es una actividad común quizá no solo de los niños, sino de cualquier persona, la escuela es segmentada de acuerdo a criterios funcionales, todo aquello que se refiera a lo escolar es incluido, también las prácticas comunes se pueden observar y determinar como actos principales o importantes. Estos actos son los que crean significados en los niños acerca de los objetos.

La ideología permea conceptos como representaciones, valores, creencias, etc. Si tomamos como ejemplo las muñecas rusas llamadas 'Matrioskas' en donde una muñeca contiene a otra más pequeña y esa a su vez a otra y así varias veces más, se podría decir que la ideología es la muñeca que podemos observar y que contiene a los demás conceptos dentro de sí. Así también, podemos inferir que existe una interacción entre esos conceptos aunque no parezca del todo posible, por ello al observar una imagen podemos determinar representaciones en ella, así como la percepción del mundo y el imaginario, recordando cómo varios objetos contenidos en los dibujos pudieron ser analizados desde distintos ángulos de interpretación. También recordemos que todos estos conceptos están ligados a la cognición social, que es otro elemento que permite ligar su interacción. De igual forma, es posible que gracias a la unión de diferentes enfoques, se pueda llegar a una interpretación más amplia de los conceptos que esta investigación maneja.

## Referencias Bibliográficas:

- Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. en Abric, Jean-Claude, *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). México: Ediciones Coyoacán.
- Aragonés, J. (2002). Cognición ambiental. en: Aragonés, J. y Amérigo, M. (coordinadores), *Psicología ambiental* (pp. 43-59). Madrid: Pirámide.
- Bartlett, F. C. (2010). Tipos de imaginación. *Athenea Digital*, 17, 279-285. Disponible en:  
<http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/717>.
- Blondel, C. (1966). Percepción. En *Introducción a la psicología colectiva* (pp. 119-133). Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- Bruner, J. (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Madrid: Cátedra.
- De Alba, M. (2004a). Mapas cognitivos: historia de un concepto y sus aplicaciones al análisis del espacio. en: Arciga, S. et al. (eds.), *Del pensamiento social a la participación: estudios de psicología social en México* (pp. 221-247). México: Somepso.
- De Alba, M. (2004b). Mapas mentales de la ciudad de México: Una aproximación psicosocial al estudio de las representaciones espaciales. *Estudios*

*Demográficos y Urbanos*, vol. 19, enero-abril, número 055, pp. 115-143. México: El Colegio de México, A.C.

De Alba, M. (2007). Mapas imaginarios del centro histórico de la ciudad de México: De la experiencia al imaginario urbano. en: Arruda, A. y De Alba, M. (coords.), *Espacios imaginarios y representaciones sociales: aportes desde Latinoamérica* (pp. 235-284). México: Anthropos (UAM, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades).

Duveen, G. y Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. en: Castorina, J. (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 29-39). Barcelona: Gedisa.

Emler, N., Ohana, J. y Dickinson, J. (2003). Las representaciones infantiles de las relaciones sociales. En Castorina J. (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 65-89). Barcelona: Gedisa.

Farr, R. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. en Castorina J. (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 153-175). Barcelona: Gedisa.

Fernández, C. (1994). El desarrollo del lenguaje y la memoria: una psicología colectiva de marcos. en: Christlieb, F. *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde* (pp. 86-94). México: Anthropos.

Fernández, P (2002). Psicología colectiva de las cosas y otros objetos. *Revista internacional de psicología social*. I (1), p 9-19.

González, C. (1986). *Imagen y sentido. Elementos para una semiótica de los mensajes visuales*. México: UNAM.

Guerrero, A. (2007a). Imágenes de América Latina y México a través de los mapas mentales. en: Arruda, A. y De Alba, M. (coords.), *Espacios imaginarios y representaciones sociales: aportes desde Latinoamérica* (pp. 235-284). México: Anthropos (UAM, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades).

Guerrero, A. (2007b). Representación e imaginario del mapa de México. en: *Cultura y discurso*. Versión 19, pp. 123-144, México: UAM-X.



- Gutiérrez, A. y Piña, S. (2008). Educación superior. Representaciones sociales. México: Gernika.
- Ibáñez, T. (2001). Representaciones Sociales: Teoría y Método. Psicología Social Construccionalista. México: Universidad de Guadalajara.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. en: Moscovici, S. (coautor), Psicología Social, II (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Lizarazo, D. (2004). Iconos, figuraciones, sueños. Hermenéutica de las imágenes. México: siglo XXI editores.
- Prado, C. (2007). Representaciones sociales y el imaginario de la escuela. . en: Arruda, A. y De Alba, M. (coords.), Espacios imaginarios y representaciones sociales: aportes desde Latinoamérica (pp. 235-284). México: Anthropos (UAM, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades).
- Romero, R. (2004). El psicoanálisis su imagen y su público: un rizoma. en: Pérez, G. (coord.), Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas (pp. 13-27). México: Benemérita universidad autónoma de Puebla.
- Rouquette, M. (2002), "Representaciones, historia y discurso", en Psic. Soc. Revista Internacional de Psicología Social, vol.1, julio-diciembre (pp. 79-82). México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Rouquette, M. (2009). Representaciones e ideología, una explicación psicosocial. en Polis, vol. 5, núm. 1, (pp. 143-160) México: UNAM. Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx>

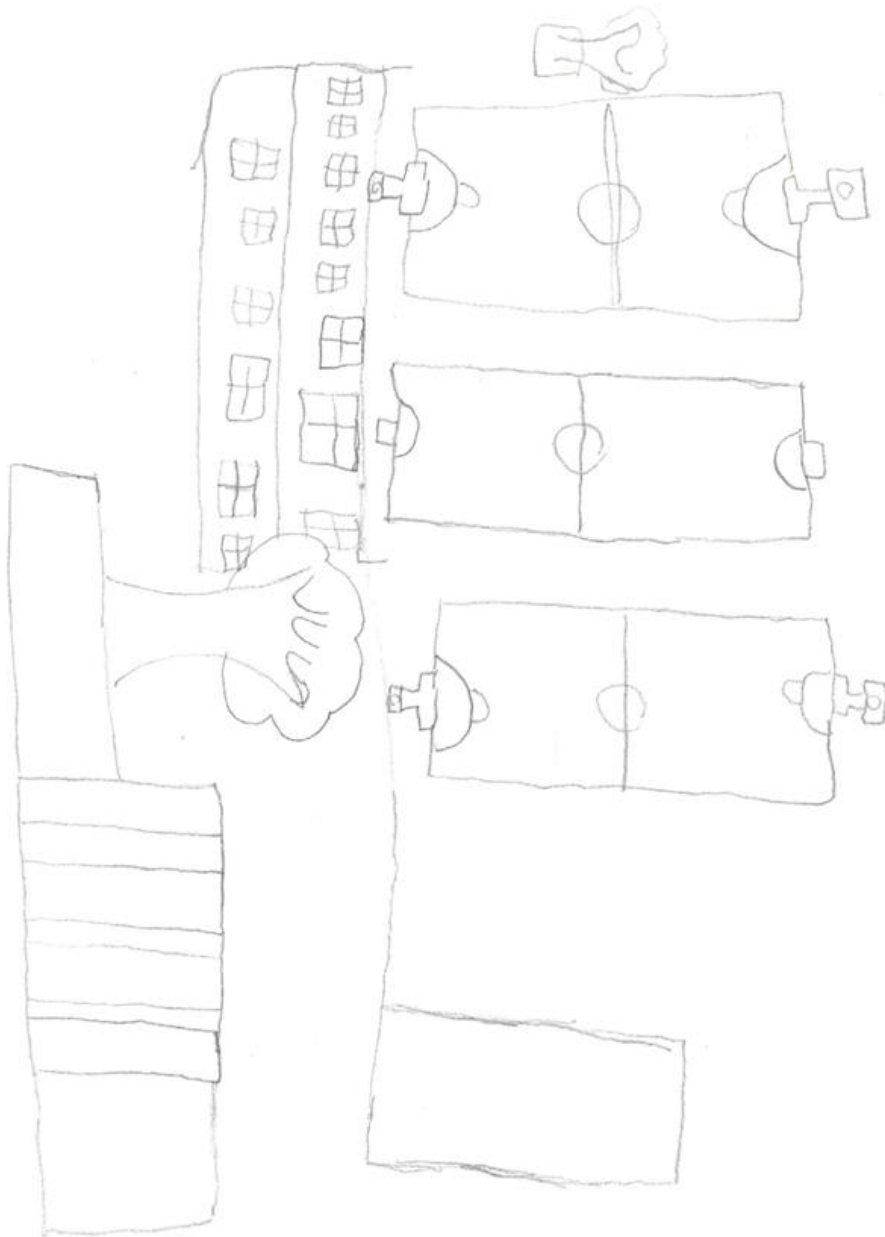
Taylor, C. (2006) Imaginarios sociales modernos. Barcelona: Paidós.

Taylor, S y Bogdan R. (1984): Introducción a los métodos cualitativos de investigación.  
Barcelona: Paidós.

Tojar, H. (2006). Investigación cualitativa. Comprender y actuar. Madrid, España: La  
Muralla.

# Anexos.

kesu: ①

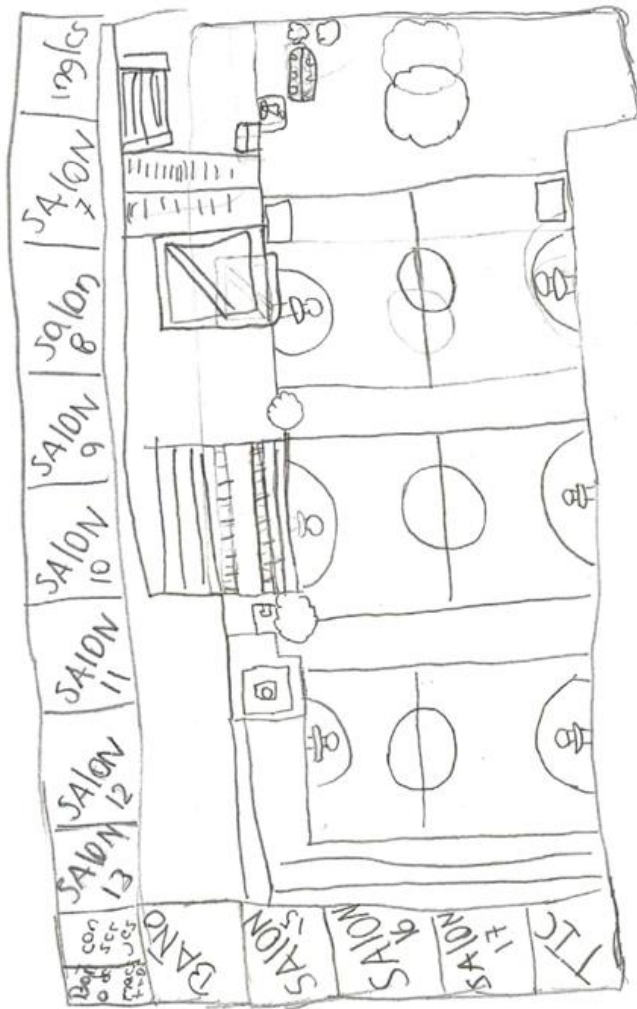


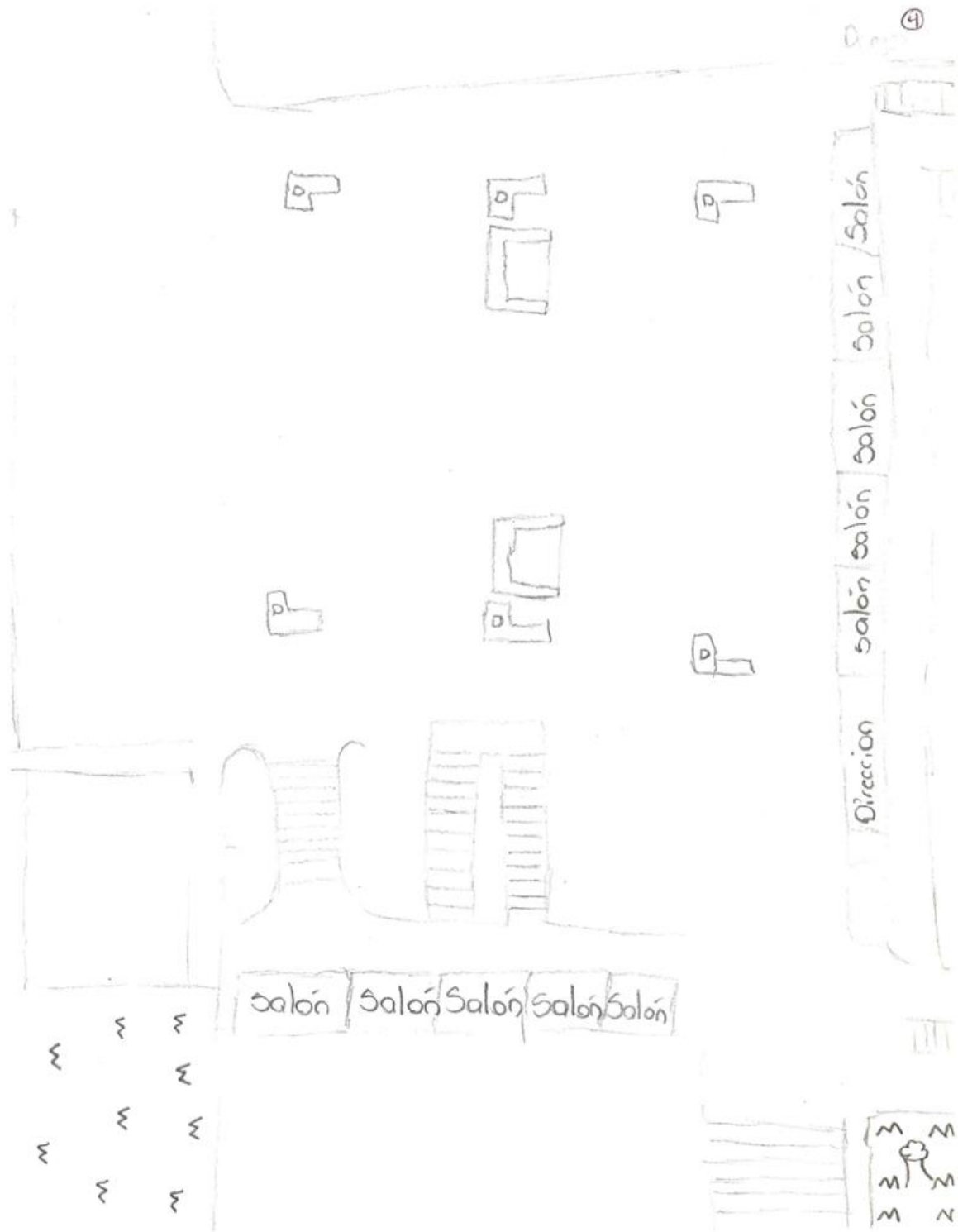
2/13/20

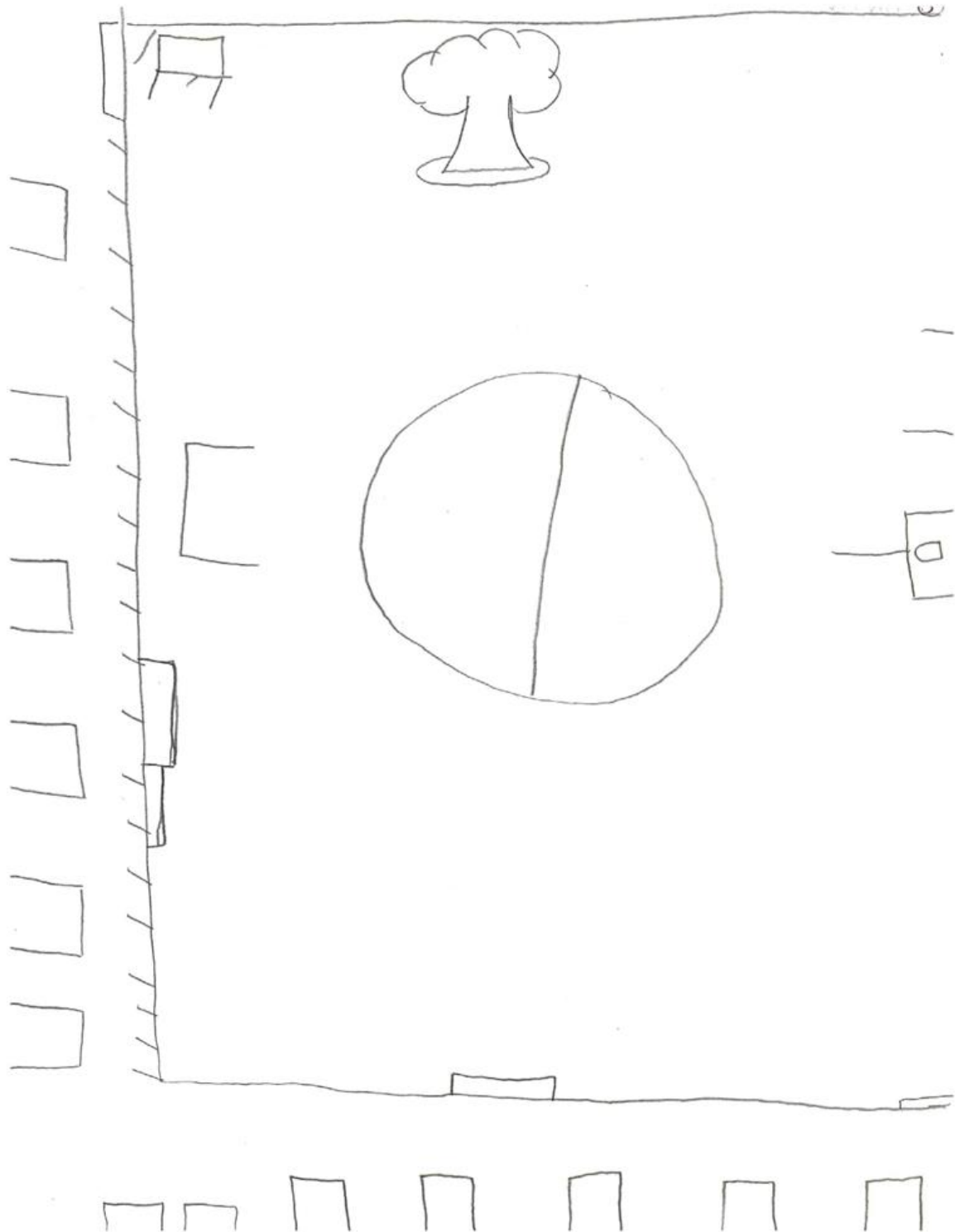


10/10

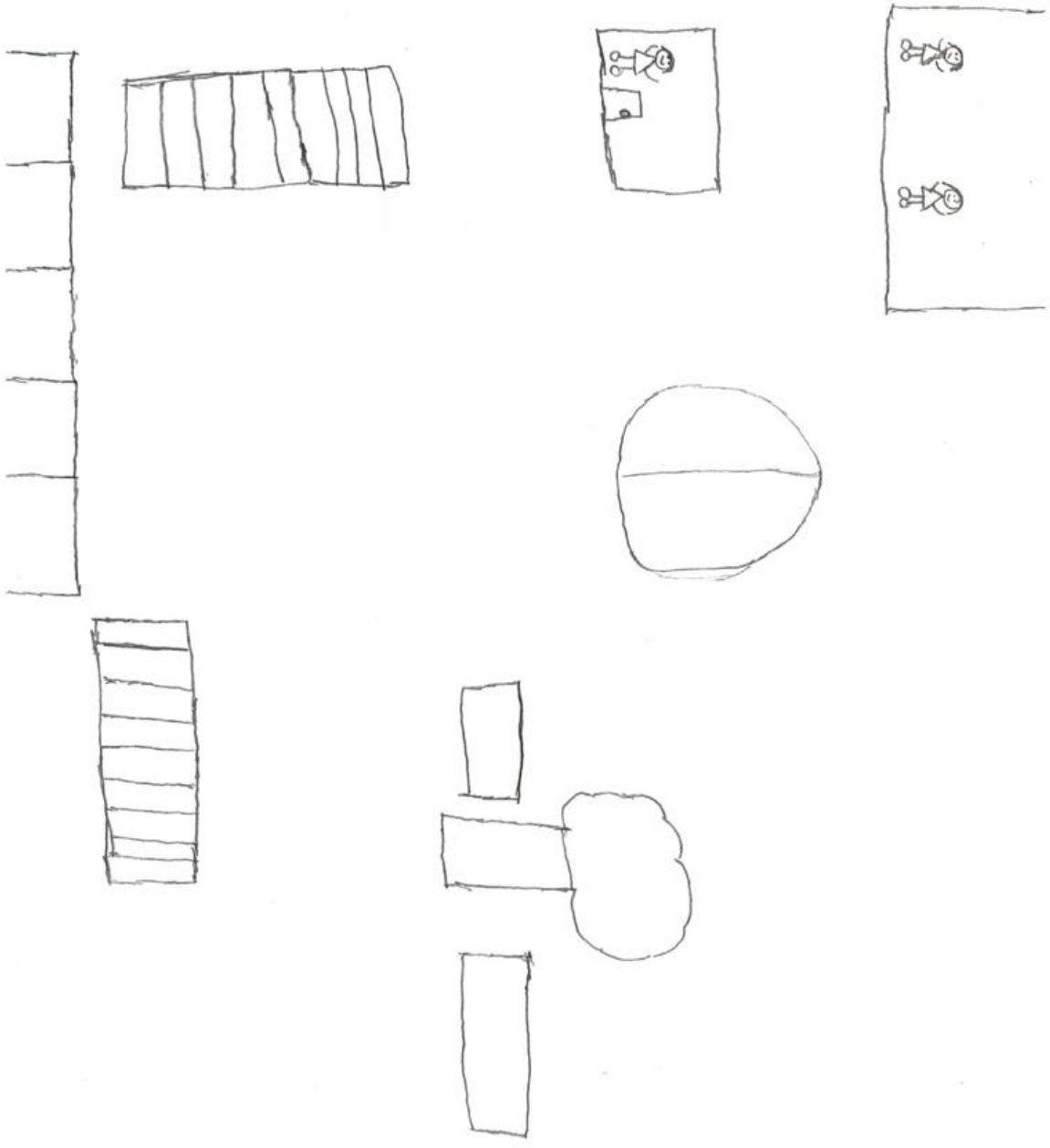
(3)



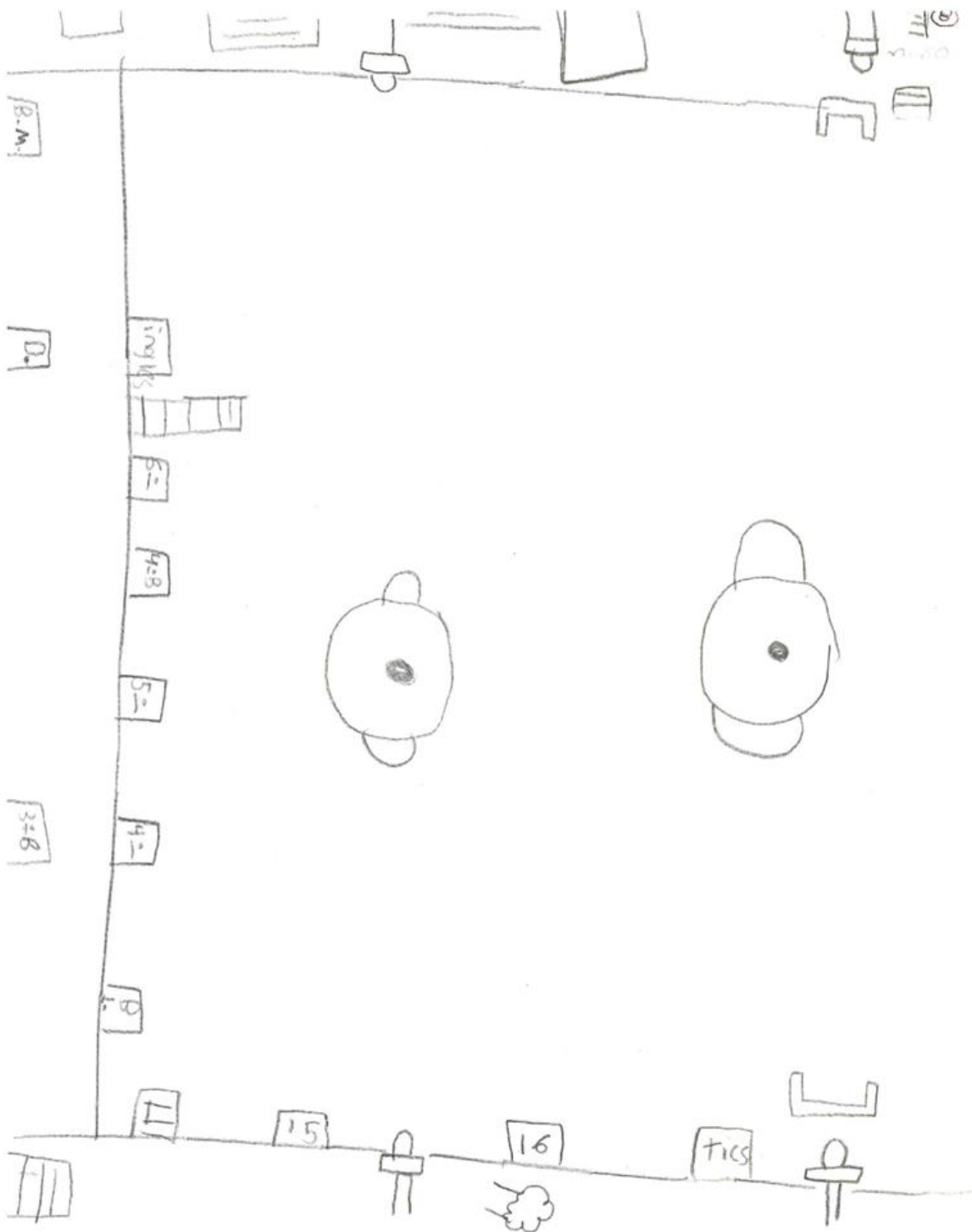


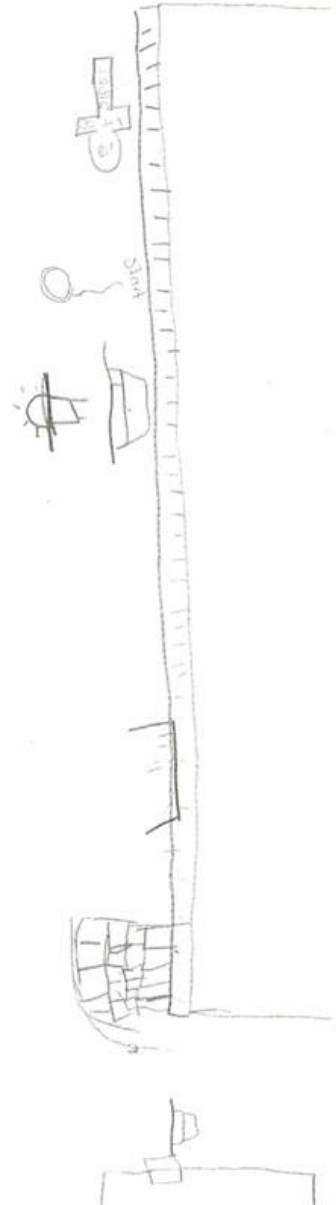


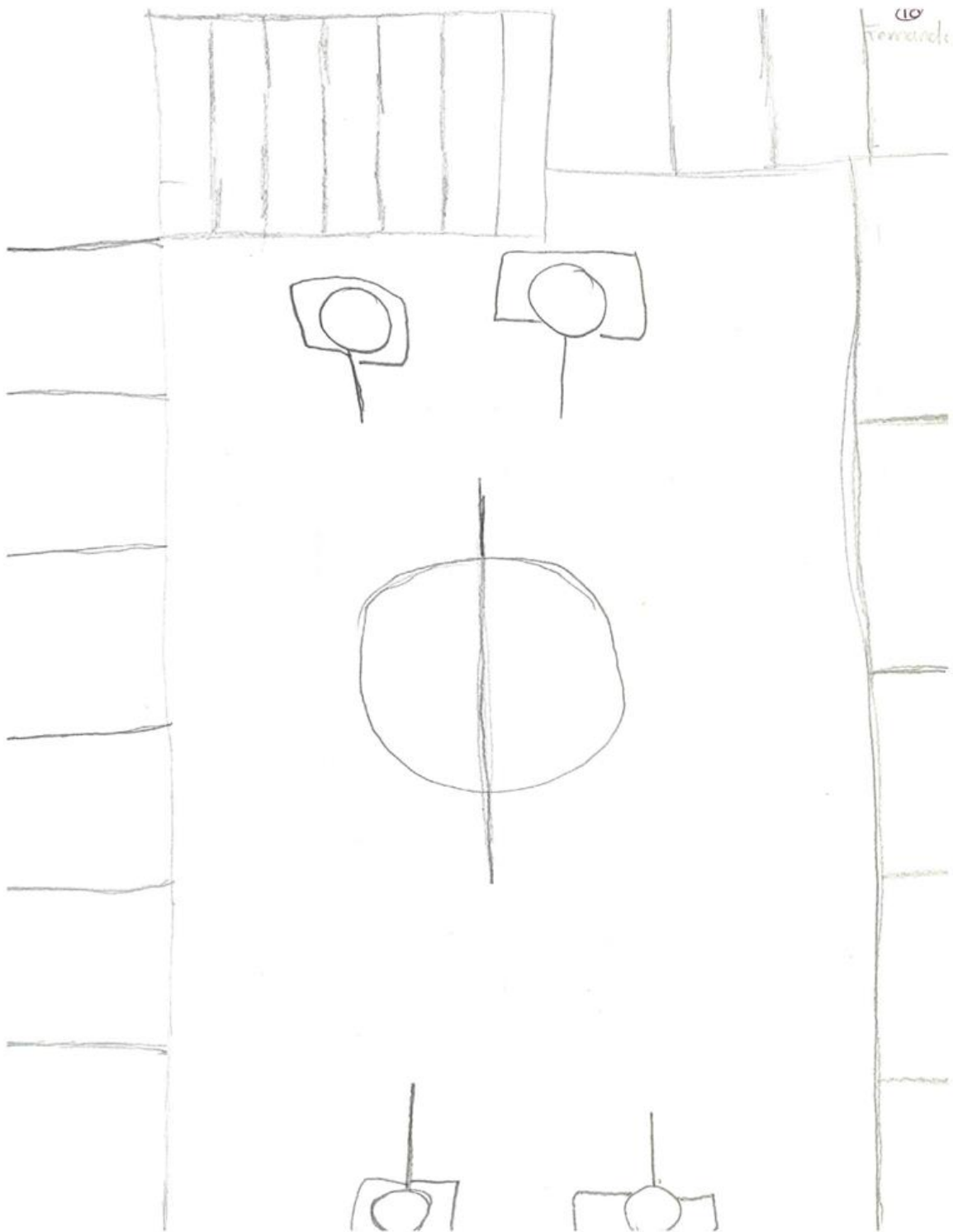


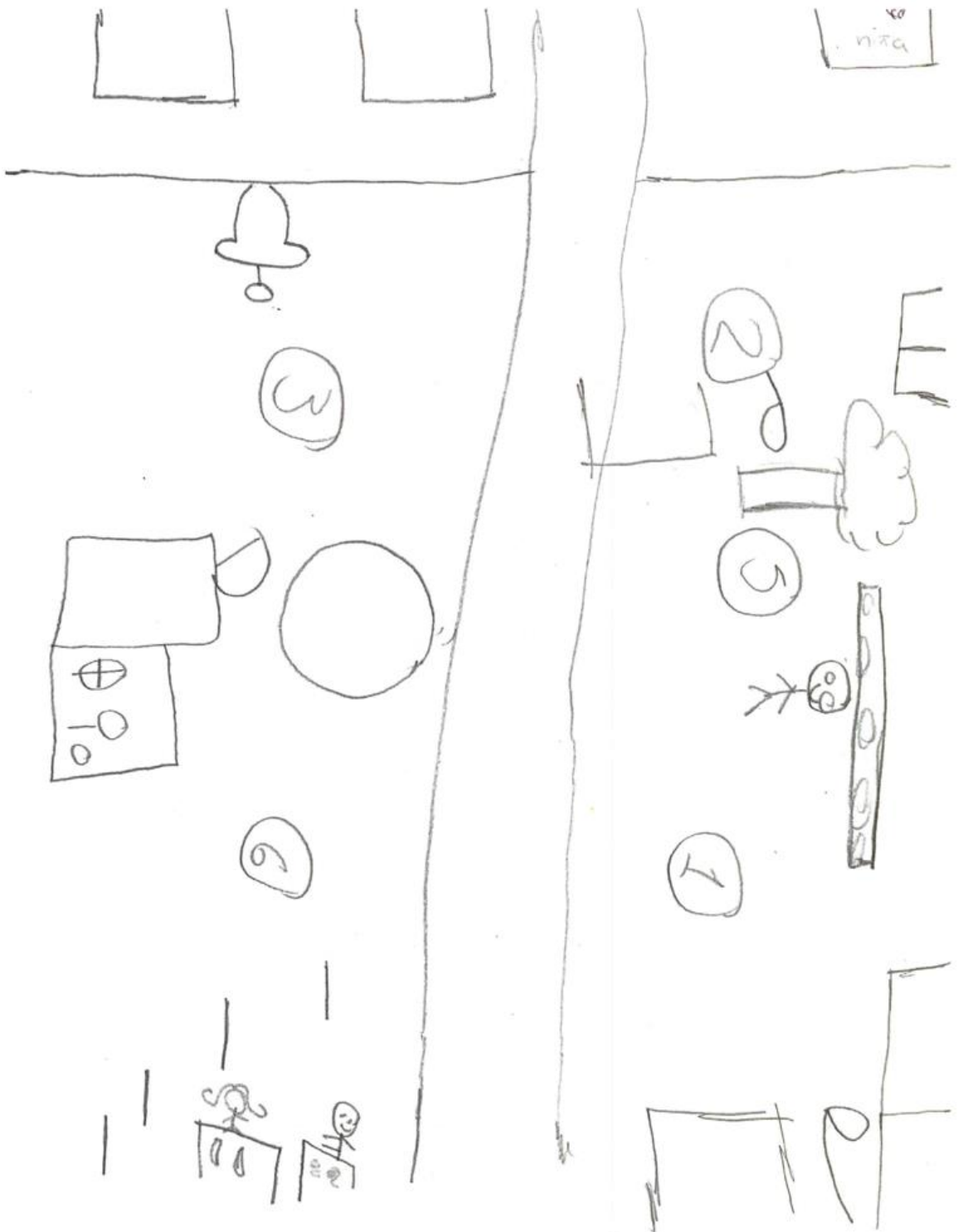






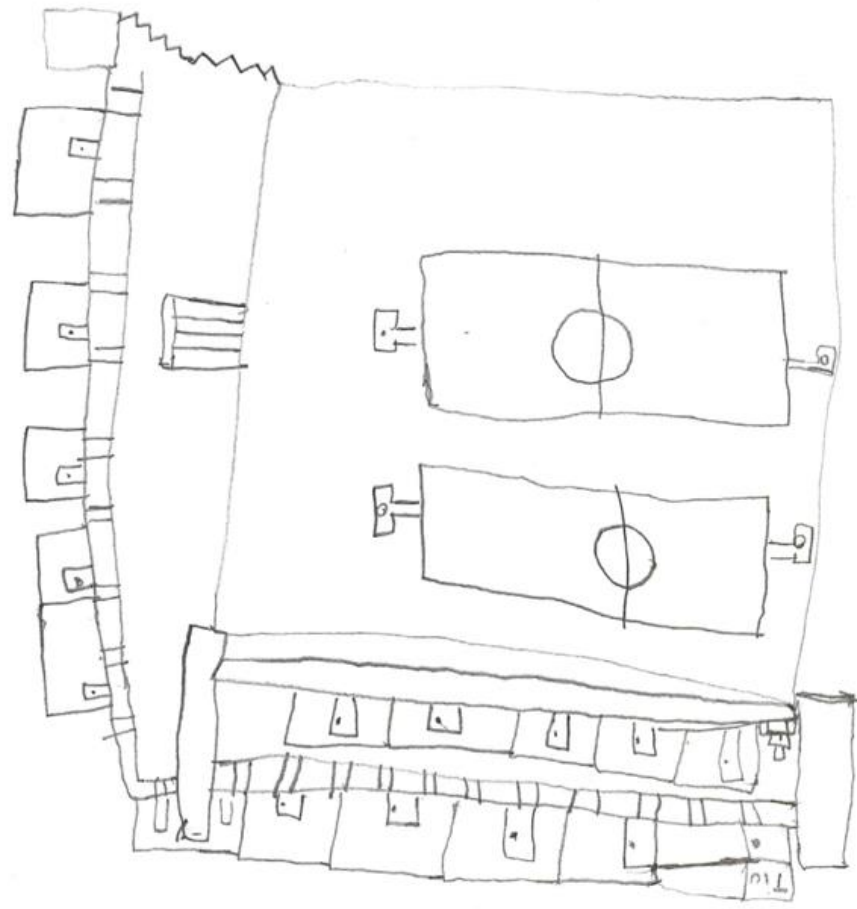


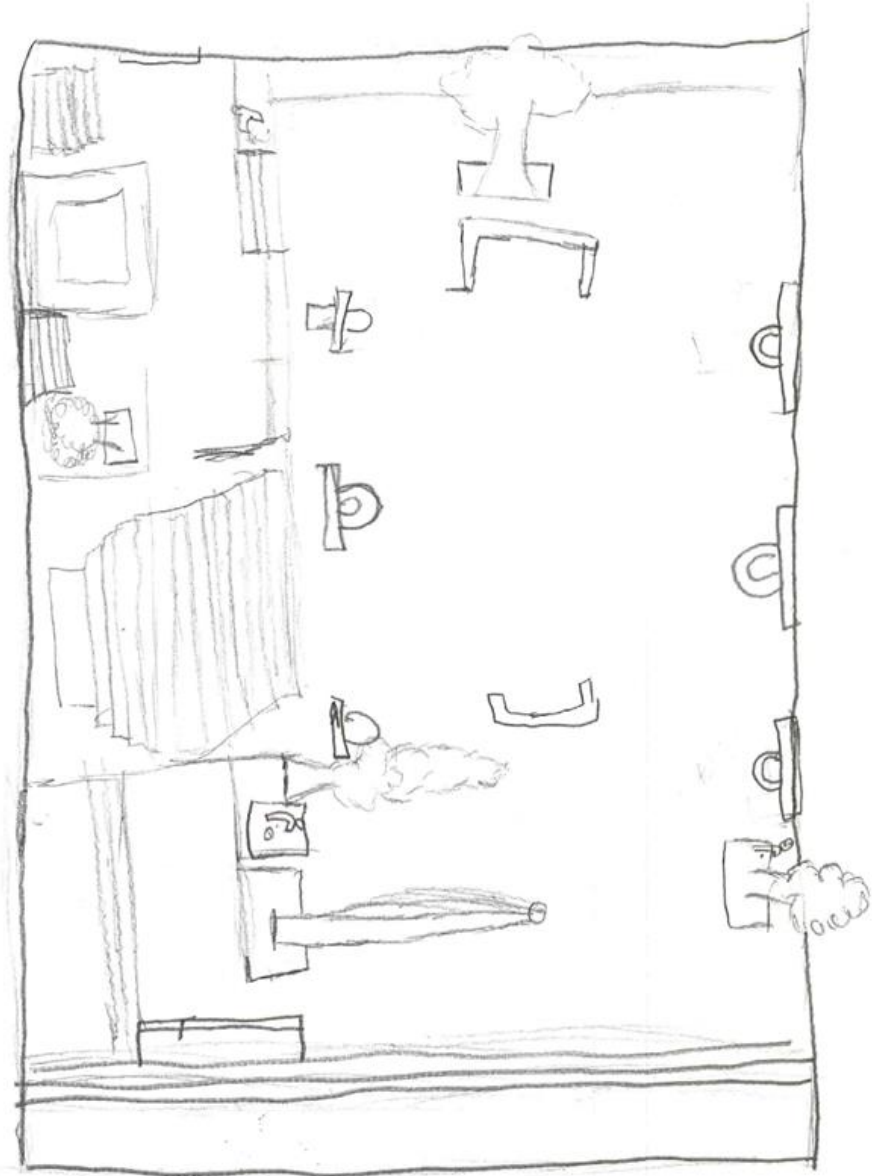




⑫

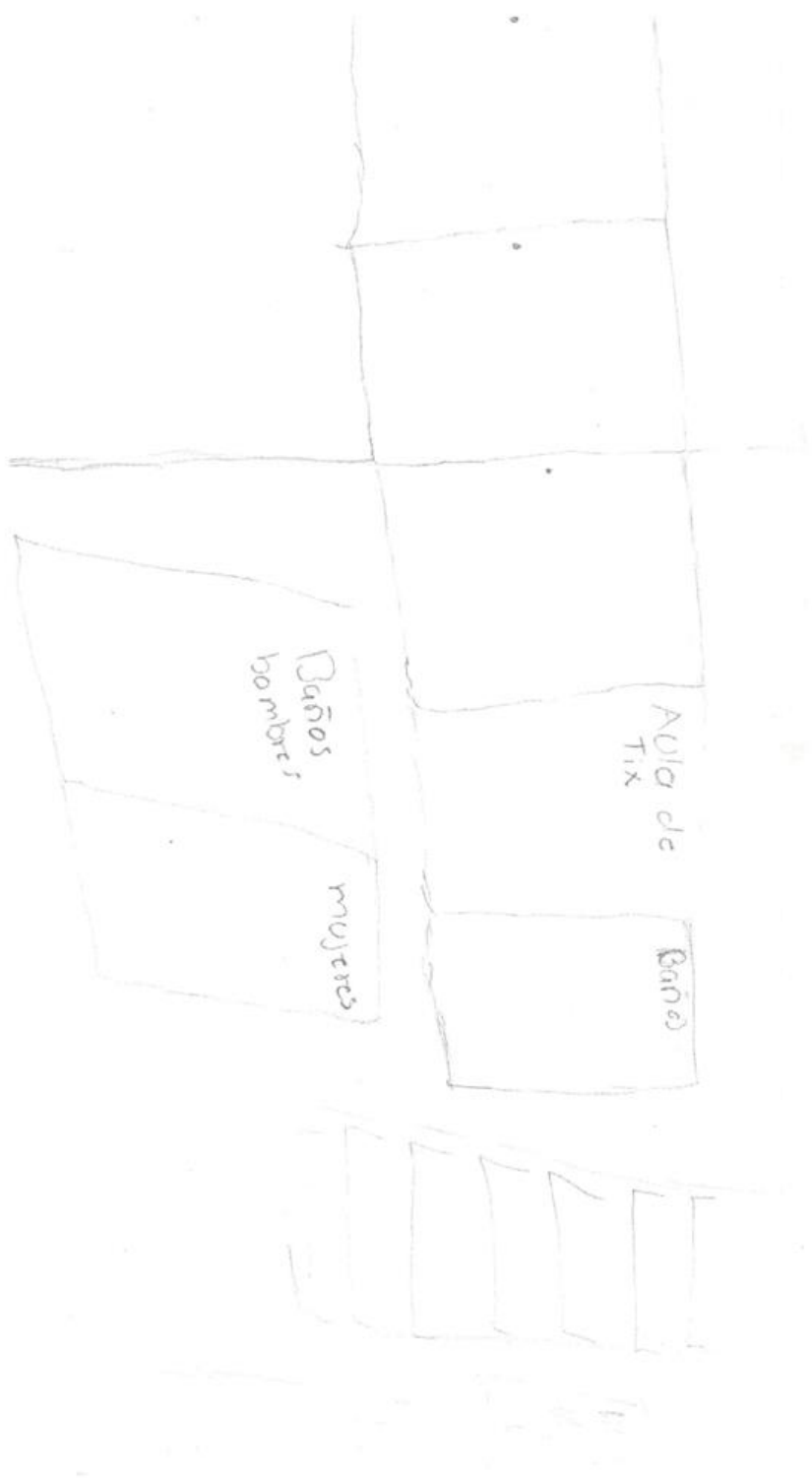
Eric



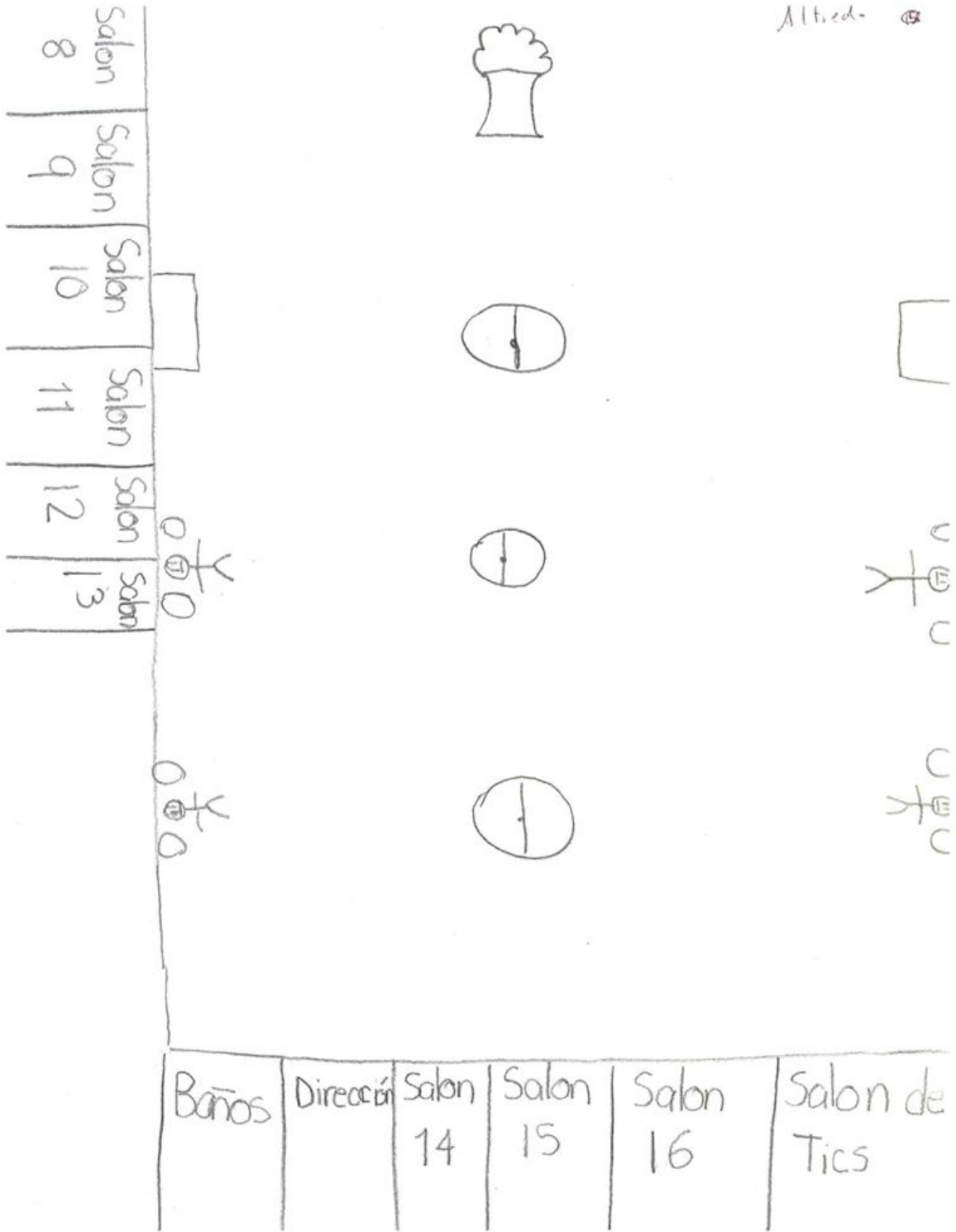




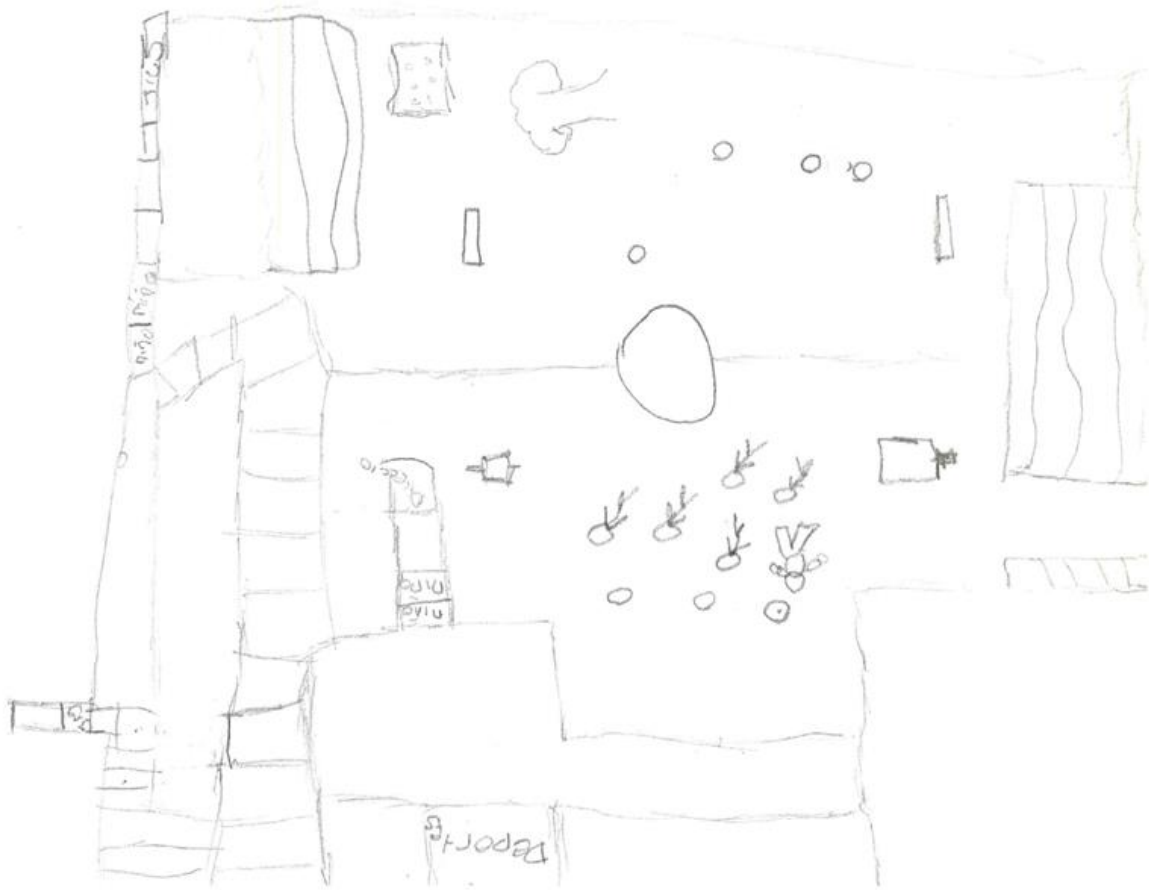
5  
front

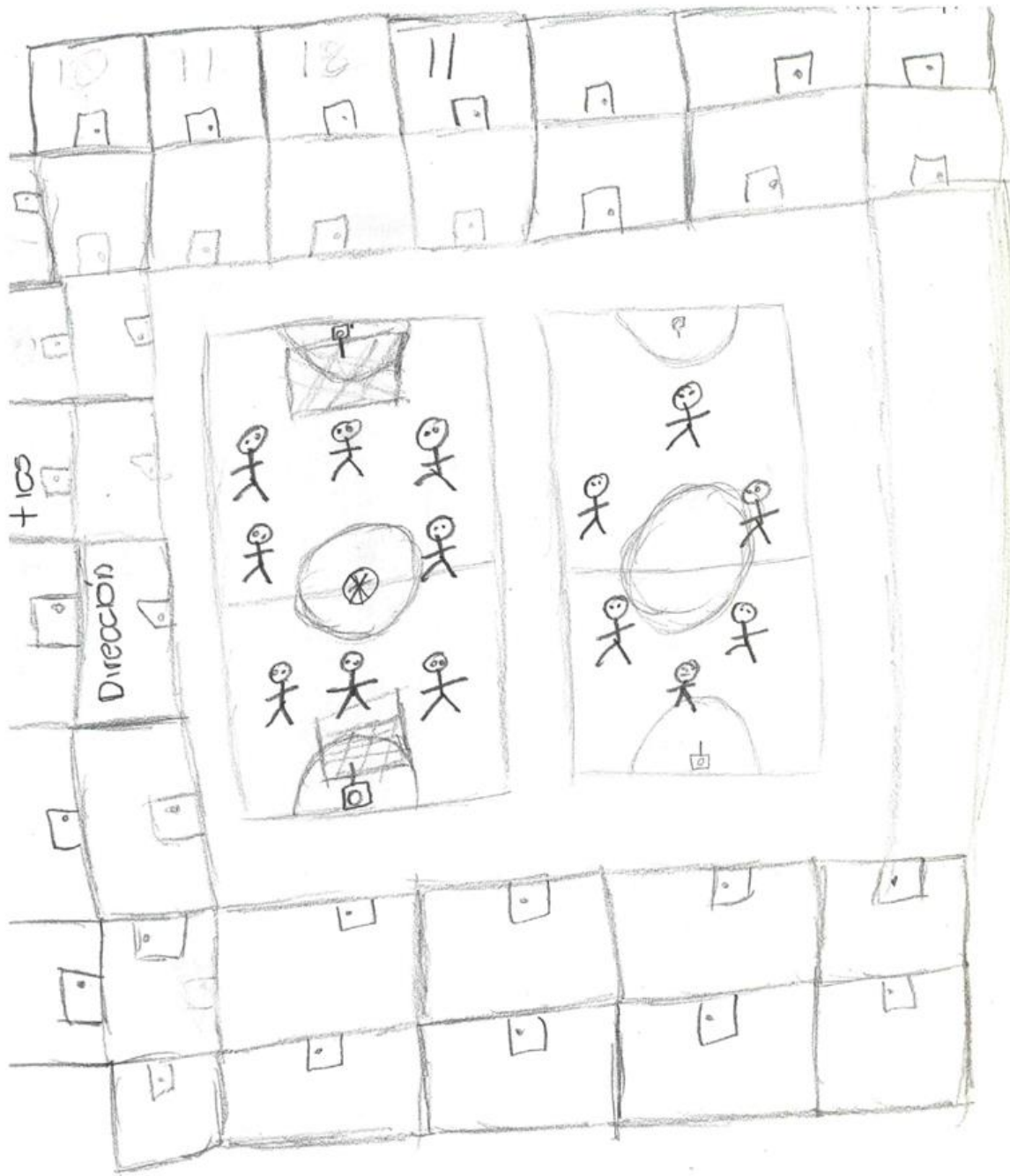


Alfred- ⑤

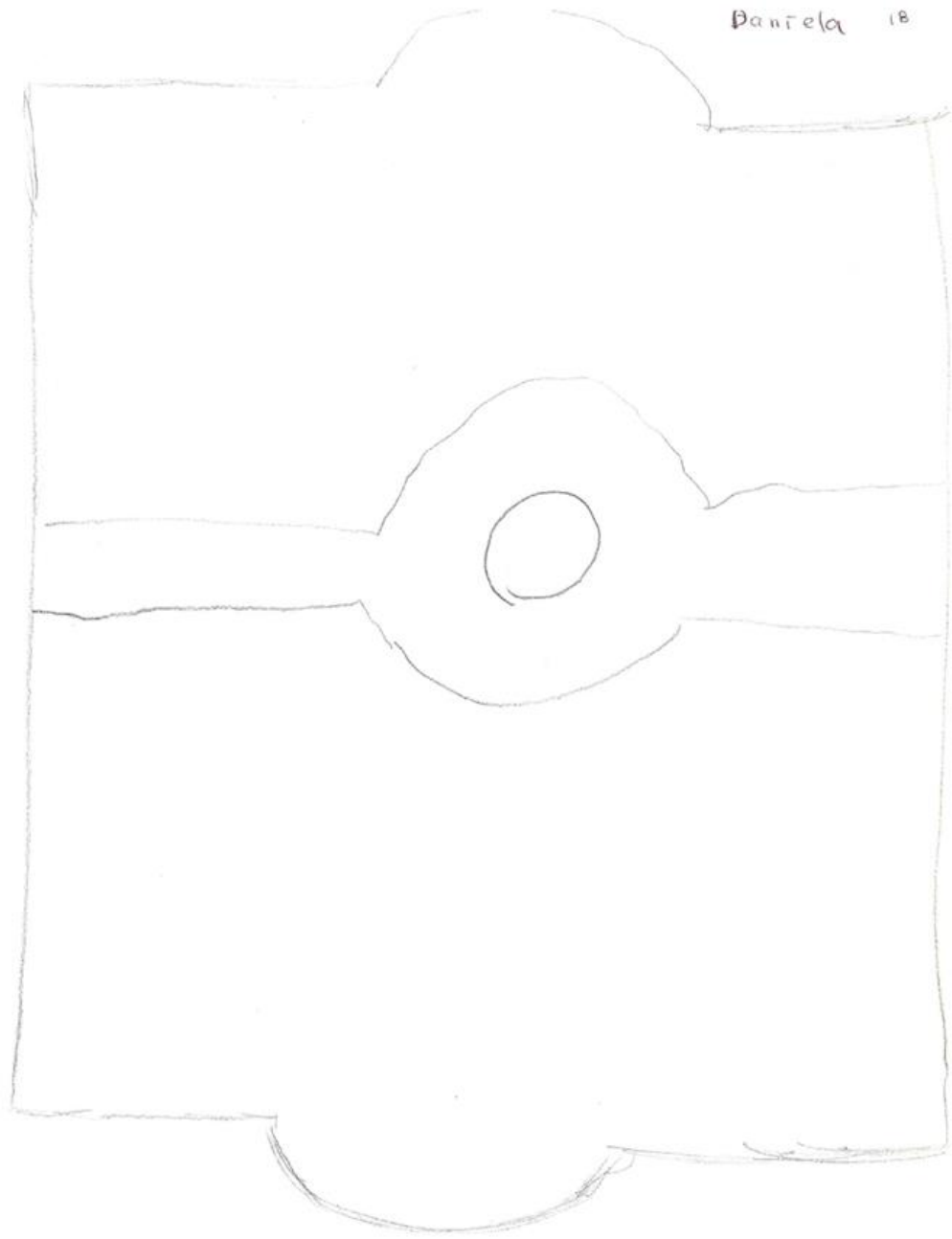


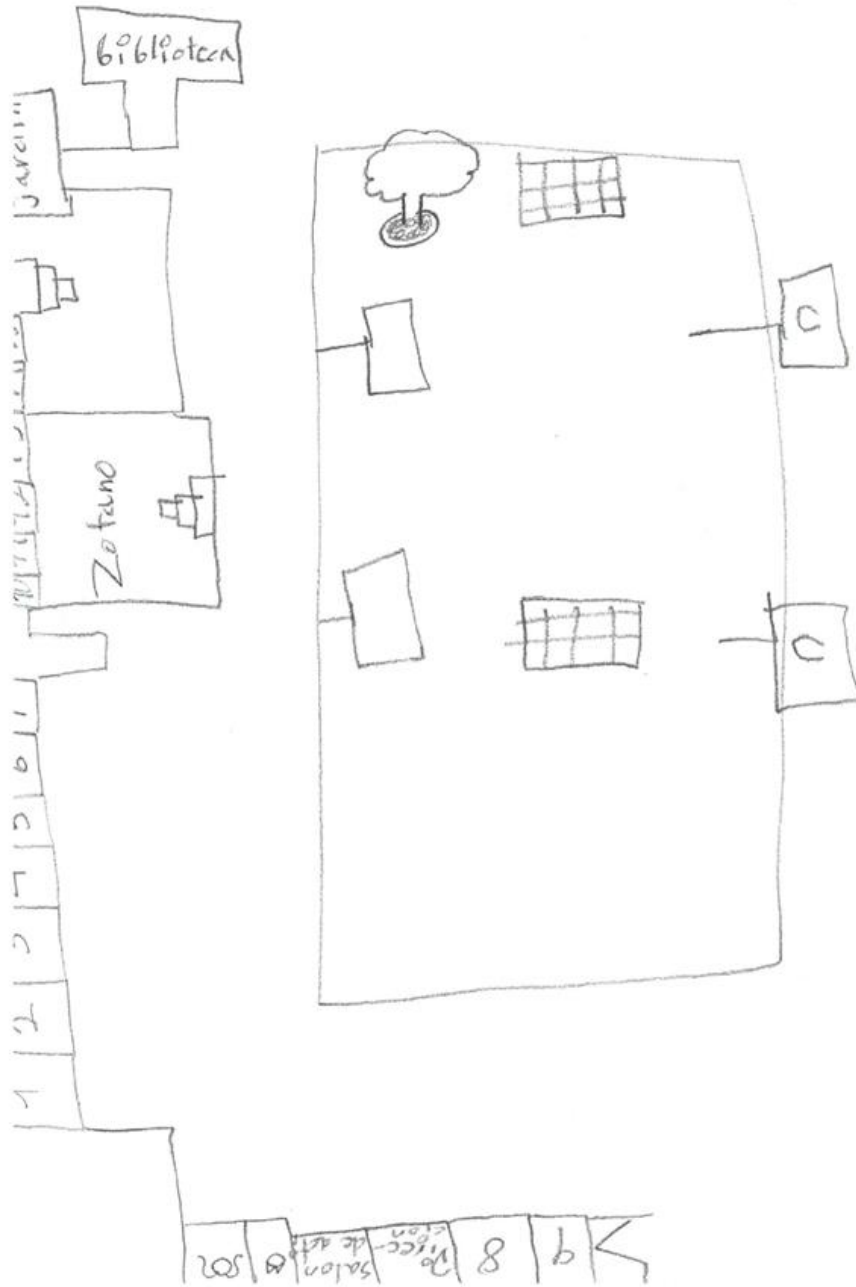
Leonardo 16

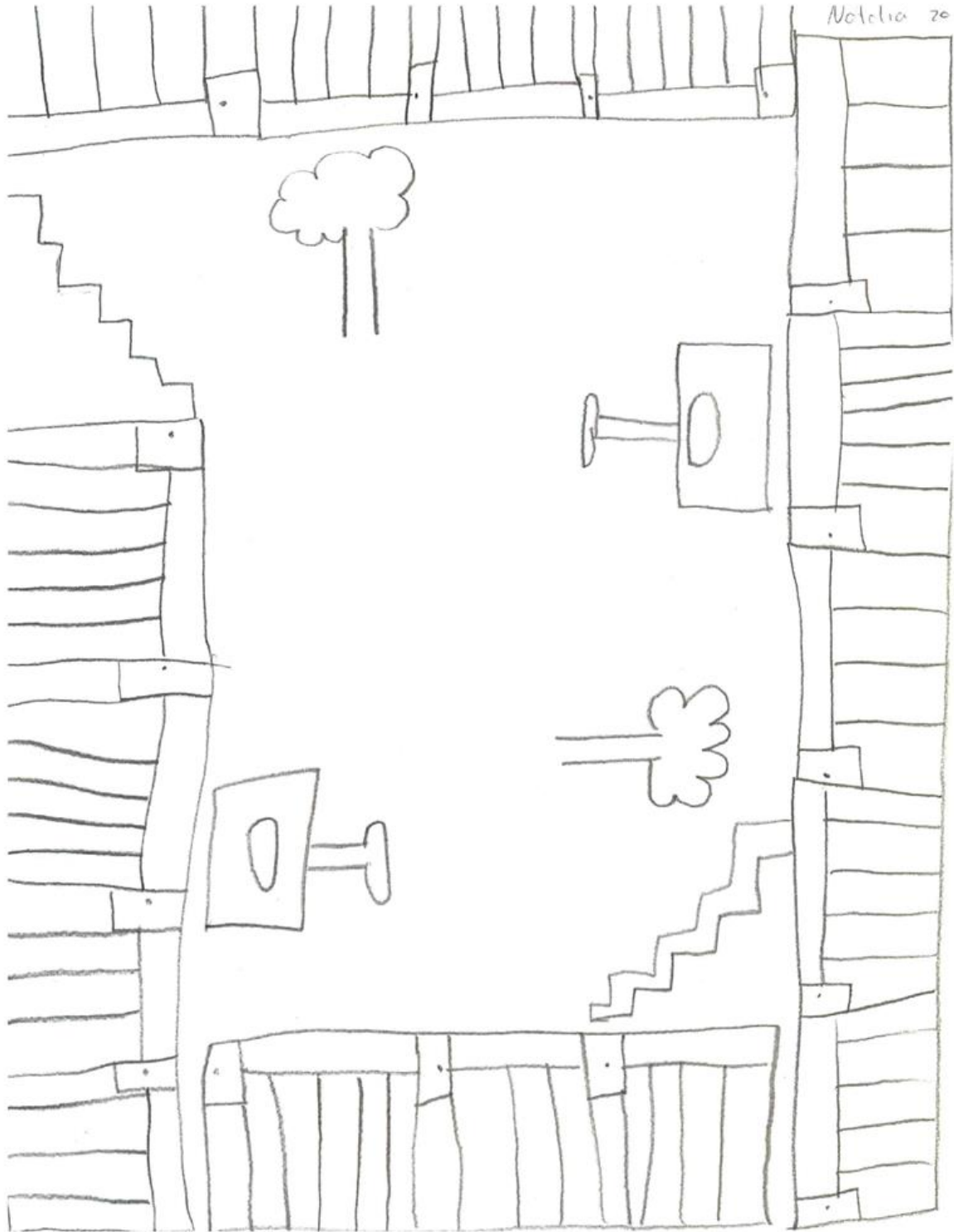




Danfeia 18



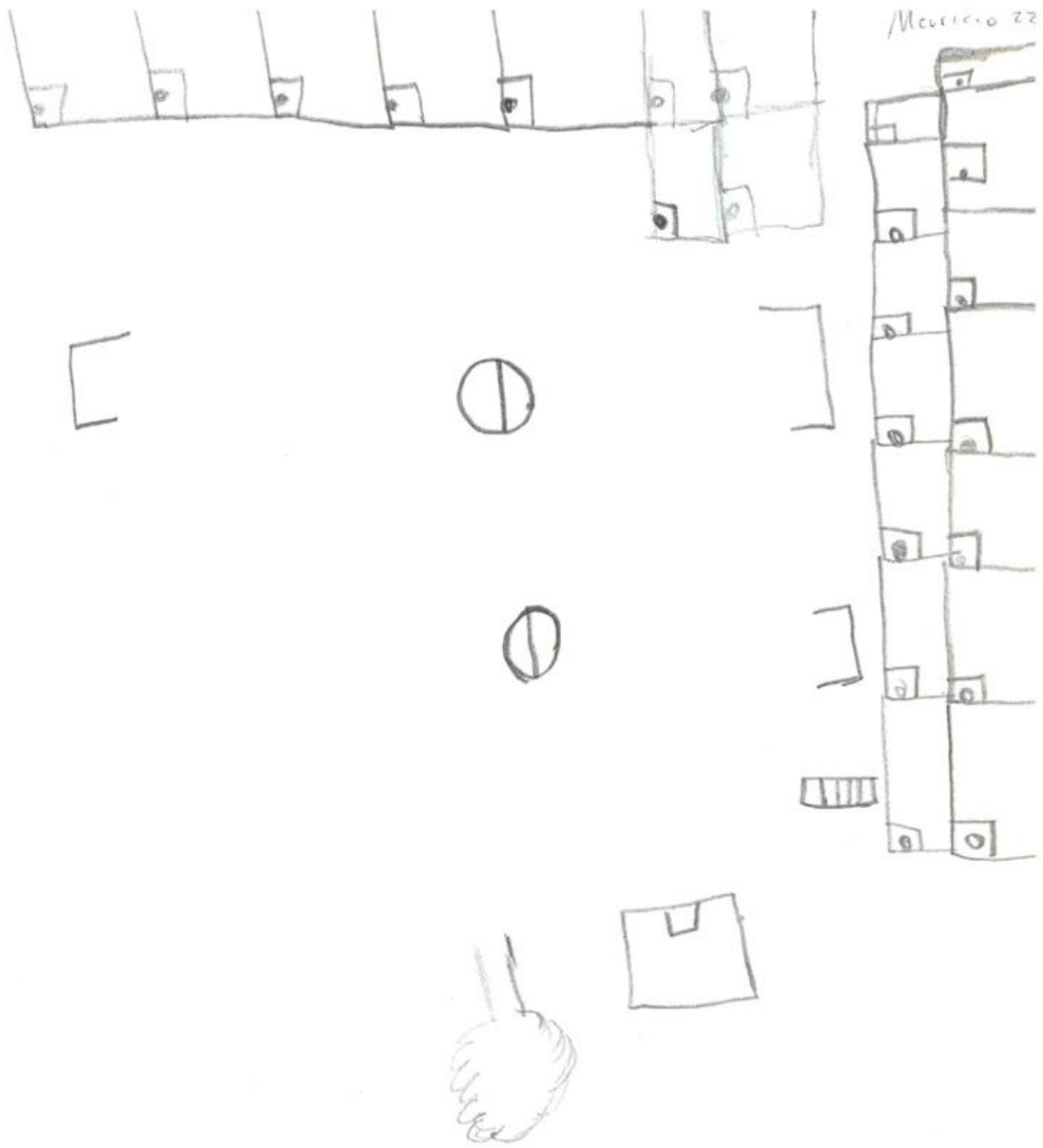






70711111



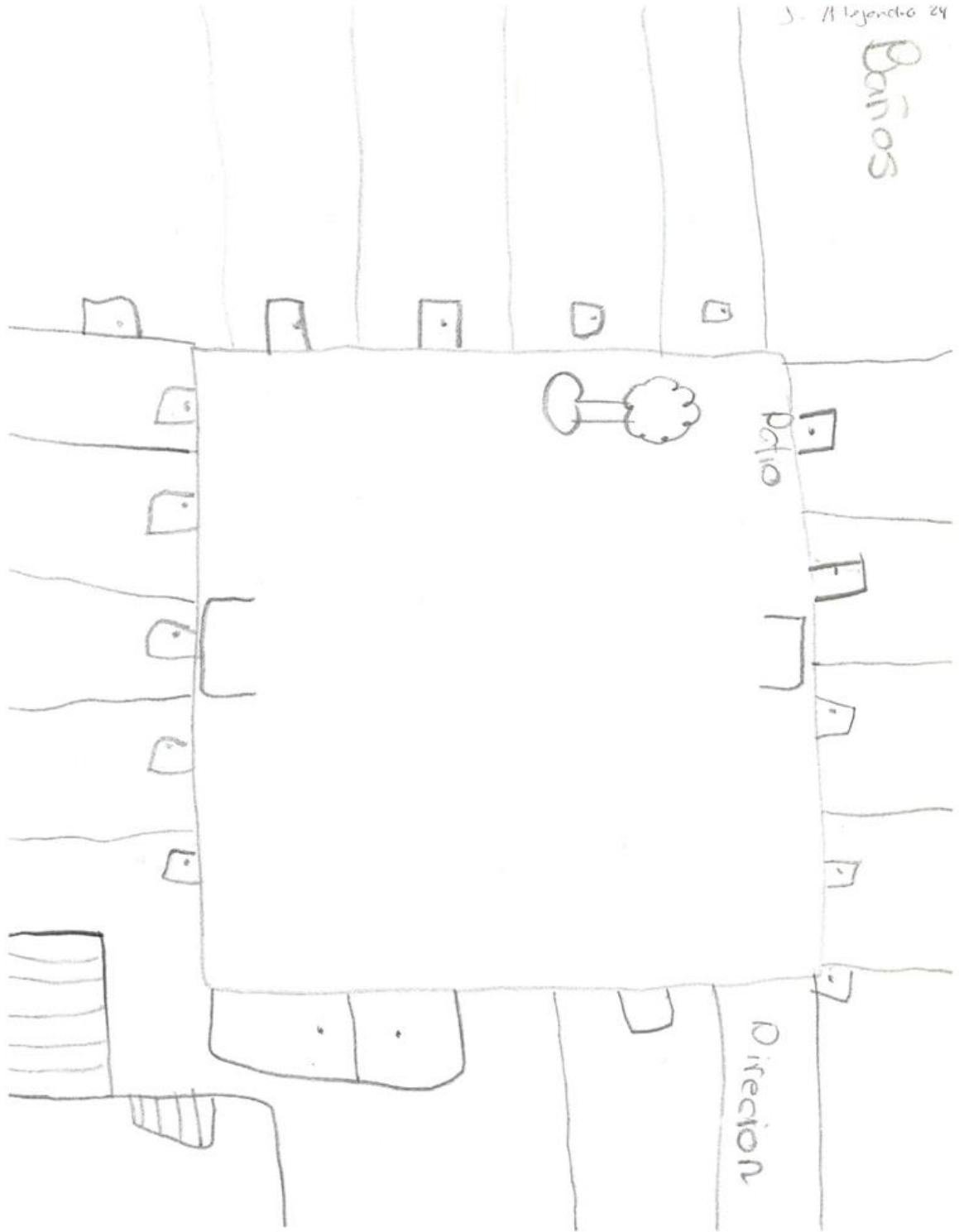


23 Miguel Angel



S. H. Agencia 24

Baños



Aula de Computacion



Jiling 60

