

Relación con el saber, materias escolares y representaciones sociales¹

*Yapo Yapi**

Resumen

En el campo educativo en general y en particular en el escolar, la explicación del buen o mal rendimiento de los estudiantes ha sido el centro de las preocupaciones tanto de psicólogos y sociólogos (PIAGET, 1926; BOURDIEU et PASSERON, 1964) como de especialistas en ciencias de la educación (MOLLO, 1986; VOLUZAN, 1975). Del mismo modo los psico-sociólogos, por la vía de la teoría de las representaciones sociales, se han interesado en este campo de investigación privilegiando los aspectos aprehensibles por medio de tratamientos efectuados a compilaciones de representaciones individuales y sus interacciones (DOISE et MONTEIL, 1989; MONTEIL, 1990).

Rompiendo con esta orientación, la presente investigación se inscribe en la perspectiva del análisis de los vínculos que los alumnos sostienen con las materias para buscar los vectores de nuevas formas de acceso al saber. Se muestra, así, dos construcciones complementarias: una relativa a la localización de propiedades cuantitativas de cogniciones centrales referidas al contenido de

¹ Trabajo presentado en la Tercera Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales, 27-30 de septiembre de 1996, Aix en Provence, Francia.

* Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación. Escuela Normal Superior, Abidjan, Costa de Marfil, África.

la representación en estudio; la otra, permite comprender este campo cognitivo en sus dimensiones individuales y colectivas.

Términos Claves: representaciones sociales, materia escolar, saber

Abstract

In the field of education in general and particularly in elementary school, the explanation for the student's good or bad performance has been the worry to psychologist and sociologists (PIAGET, 1926; BOURDIEU and PASSERON, 1964) as education science specialists (MOLLO, 1986; VOLUZAN, 1975). By the same manner the psycho-sociologists, by way the theory of social representations, have shown interest in the privilege field of investigation by the apprehensible aspects through treatments to complications to individual representations and its iterations (DOISE and MONTEIL, 1989; MONTEIL, 1990).

Breaking up with this orientation, this research registers itself on the link analysis perspective that students sustain with the classes to find new shape vectors t access knowledge. It shows, this way, two complementary constructions: one relative to the location of central cognition quantitative properties related to the representation's contents from studied representation; the other one, allows us to understand this cognitive field with its individual and collective dimensions.

Key words: social representations, school materials, knowledge

Introducción

Basándonos en los aciertos y desaciertos de dichos trabajos empíricos, nuestra investigación se propone ir más allá de los componentes intelectuales e interaccionistas del saber para inscribirse en el análisis de los vínculos que los alumnos mantienen con las materias escolares con el fin de buscar vectores para una aproximación a las nuevas formas de acceso al saber. En efecto, trabajos como de MIALARET (1967) han demostrado que a los alumnos "les gusta" o "no les gusta" tal o cual materia. La aproximación al saber por su aspecto social y afectivo nos lleva a definir un gradiente afectivo entre los alumnos y las diferentes materias que estudian en sus cursos escolares. Esta manera de enfocar la relación con el saber nos pone en la corriente psicosociológica inspirada por la teoría de las representaciones sociales.

La teoría de las representaciones que fue concebida por MOSCOVICI (1961) y enriquecida por numerosos autores, entre otros por ABRIC (1976), que la define como: "*El producto y el proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye lo real al cual se enfrenta y le atribuye una significación específica*" (ABRIC,

1976: 106). Además, las representaciones mantienen con su objeto relaciones de simbolización y de interpretación al mismo tiempo (JODELET, 1991). En esta teoría en movimiento, el descubrimiento y la identificación del núcleo central constituyen uno de los polos dinámicos del análisis de las representaciones sociales. En efecto, la estructura interna de una representación se caracteriza por estar organizada en torno a un núcleo central (ABRIC, 1976). Actualmente, los últimos adelantos teóricos permiten captar cuatro (4) propiedades de las cogniciones centrales (MOLINER, 1994). Unas tienen una propiedad cualitativa por su valor simbólico y asociativo; otras, una propiedad cuantitativa por su conexión (proximidad) y su notabilidad (importancia). Los criterios de notabilidad por una parte y las relaciones entre la notabilidad y la centralidad, por la otra, están según nuestra opinión, en el centro del análisis estructural y de las representaciones sociales. Esta conceptualización sistémica en términos de núcleo central y periferia permite un análisis de los polos estructurantes según un proceso de prototipabilidad.

Esta articulación postula que algunas materias que tratamos son típicas de una filial (literaria, científica o general) y prototípicas, es decir, ocupan un primer lugar en la organización jerarquizada, del orden de atribución de la apreciación (notabilidad) o de la depreciación (desafección). Las reflexiones planteadas en el trabajo aquí propuesto, se apoyan en el análisis de las propiedades cuantitativas de las cogniciones centrales. Una hipótesis general permitió organizar este análisis presentándose bajo esta forma: el ciclo de pertenencia de una promoción de alumnos actúa de manera tal que es un reflejo fiel de su relación con el saber.

Metodología

Antes de proponer algunos ejes de reflexión en este trabajo, debemos mencionar de manera concisa que las respuestas obtenidas pertenecen a cuatrocientos veinticinco (425) alumnos de un liceo de enseñanza secundaria de Costa de Marfil². Se trata además de una población de composición sexual mixta y de enseñanza. La encuesta se aplicó a 181 alumnos del primer ciclo y a 244 alumnos de los segundos ciclos literarios y científicos. Su edad varía entre 11 y 22 años. Se les pidió, con la ayuda de un cuestionario de caracterización (FLAMENT, 1994, VERGÈS, 1994), indicar a partir de una lista de

2 N. de T.: Del primero al último año de bachillerato

veinte (20) materias del programa de enseñanza secundaria las "N" materias que más les gusta, atribuyéndole la nota + 2; luego las "N" materias que no les gusta, atribuyéndole la nota -2. De esta manera, se comienza la operación con las otras materias para realizar dos nuevos grupos calificados respectivamente (+1 y -1). Finalmente a las cuatro materias no calificadas se les asigna la nota 0. Este método es la selección sucesiva por bloques (ABRIC, 1994b).

El modo de extracción de las materias-ítems es una réplica de las materias convencionales enseñadas en los liceos y colegios de Costa de Marfil. Estas son:

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| 1. Composición francesa | 11. Álgebra |
| 2. Gramática francesa | 12. Física |
| 3. Artes plásticas | 13. Educación física y deportiva |
| 4. Geología | 14. Novela francesa |
| 5. Explicación de textos franceses | 15. Geometría |
| 6. Alemán | 16. Inglés |
| 7. Química | 17. Biología |
| 8. Ortografía | 18. Educación moral y cívica |
| 9. Música | 19. Español |
| 10. Geografía | 20. Historia. |

Además, se realizó una conversación semi-dirigida bajo forma de focus - grupo - conversación focalizada (ABRIC, 1996) en la población y dirigida sobre la estructuración de su elección. Este focus-grupo ha sido conducido bajo la forma siguiente:

En el medio escolar es frecuente escuchar a los alumnos decir entre ellos: *"No me gusta tal o cual materia"*.

- ¿Responde esta afirmación a la realidad en el medio escolar?
- ¿Cree usted que esta actitud de los alumnos sea justificada?
- ¿Puede dar las razones que justifican tales reacciones?

La "apreciación de la apreciación" de las materias en relación con el saber fue evidenciada por el descubrimiento del efecto de notabilidad gracias al programa Microsoft Excel 5 bajo Windows. Se calculó un promedio de cada materia. Dicho promedio varía de -2 a +2. Se realizó un análisis de contenido de tipo temático basado en la conversación anunciada anteriormente. Lo que aquí presentamos

es el conjunto de esos datos que conciernen únicamente al primer ciclo de la enseñanza secundaria.

Resultados

Las reflexiones expuestas en el trabajo encuentran su justificación y su fundamento en las referencias teóricas y metodológicas desarrolladas anteriormente. Nos proponemos analizar la construcción de la relación con el saber en la enseñanza secundaria. Ese desarrollo será llevado en tres fases. En primer lugar realizaremos un análisis global de la representación que se estudia, en el grupo de alumnos del primer ciclo (los 181 alumnos que fueron sometidos al cuestionario de caracterización). Este análisis deberá permitir mostrar la organización prototípica del campo de representación. Se tratará, por una parte, de descubrir el perfil de esta promoción de alumnos en el momento de su entrada al liceo y por la otra, de ver los campos privilegiados del saber. Seguidamente intentaremos un análisis de la apropiación afectiva de las materias al final del ciclo de observación (6°, 5°) en el momento de las primeras escogencias. Finalmente, plantearemos un desarrollo relativo a la relación con el saber al final del ciclo de orientación (4°, 3°), ciclo que constituye un apoyo decisivo para los colegiales en la víspera de su entrada al liceo en donde serán llevados a elegir una carrera literaria, científica o tecnológica. El análisis de esos momentos diferentes de la vida escolar pretende investigar la existencia de disciplinas "transversales", es decir, que conserven una apreciación afectiva-positiva a lo largo del recorrido escolar. En total, el trabajo pretende captar la apreciación socio-afectiva de las materias por parte de los alumnos en función de su nivel de progresión en la enseñanza secundaria.

Relación con el saber, apreciación de las materias escolares y campos de conocimiento en el primer ciclo de enseñanza secundaria

Considerando la figura 1, se observa la existencia de dos polos que estructuran la apropiación afectiva de las materias escolares en los alumnos.

- 1) Un polo que presenta las materias más apreciadas, es decir, que resaltan más (promedios más elevados).

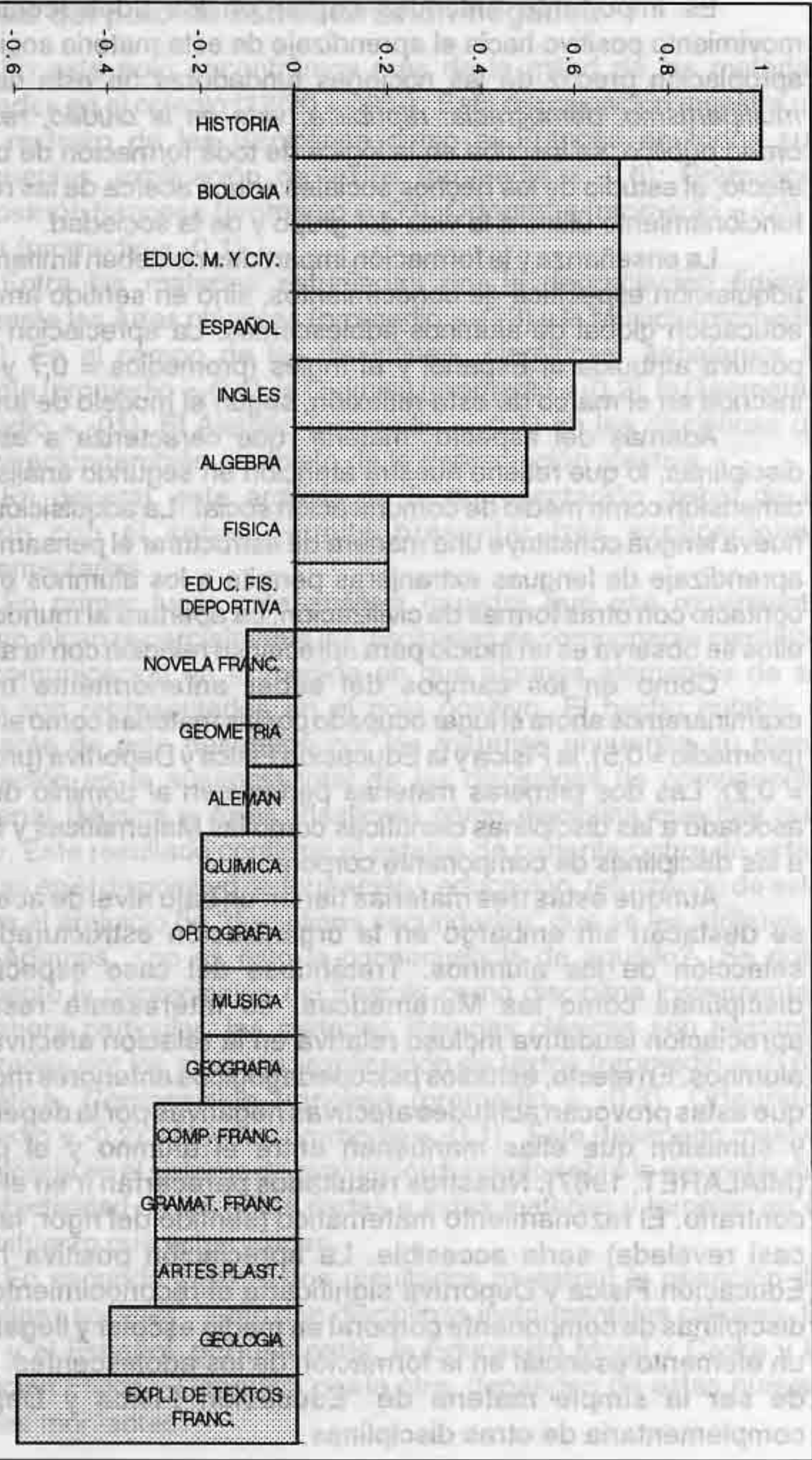
- 2) Un polo que comprende las materias menos interesantes (apreciadas).

De esta estructuración del campo de representación se desprende que un 60% de las materias (12/20) son desvalorizadas contra un 40% (8/20) que reciben una apreciación afectiva positiva. En esta etapa realizamos un análisis global de nuestros resultados. Se trata de una representación general que concierne al conjunto del primer ciclo (de 6° a 3°).

Análisis del polo de las materias apreciadas

Un análisis en términos de prototypicalidad de los resultados de la figura 1 muestra que la *Historia* aparece en primer lugar en la organización jerarquizada de las materias. Es la materia preferida, porque tiene el promedio más elevado (promedio = 1). Luego vienen respectivamente la *Biología*, la *Educación Moral y Cívica*, el *Español* (promedio = 0,7), el *Inglés* (promedio = 0,6), el *Algebra* (promedio = 0,5), la *Física* y la *Educación Física y Deportiva* (promedio = 0,2). Este tipo de resultado sugiere una reflexión sobre las formas de saber que hay que promover. La buena apreciación de la historia en esta representación de las materias puede analizarse como una valoración de las actividades de componente documental y permite el desarrollo de cierta forma de acceso al saber: la verdad a partir de la autoridad de los demás y como espejo de su pasado. Lo mismo puede decirse de la Biología. La relación que los alumnos mantienen en contacto con la realidad, por una parte, y las virtudes de la observación por la otra, constituyen las características de las disciplinas científicas de tipo experimental. El análisis de las realidades y el esfuerzo para comprender y explicar parecerían ser los aspectos preferidos por los alumnos en su acercamiento a las materias. Además, la presencia de la Educación Moral y Cívica en el dispositivo representacional de los alumnos, lejos de ser un efecto de moda, se nos presenta igualmente como una prueba de promoción de un campo de saber. Esta preferencia de los alumnos por esas actividades de alto componente social merece que nos detengamos en este punto. Como sabemos, esas disciplinas de componentes sociales y morales "tratan de desarrollar un conjunto de conceptos, así como también intentan construir nuevas estructuras psicológicas que proporcionarán al individuo instrumentos de análisis de explicación del medio y les harán descubrir los medios de acción más efectivos para actuar en el medio" (MIALARET, 1967: 95).

FIGURA 1: Escala de distancia de la relación con el saber en el 1º ciclo (Representación global)



Es importante entonces captar en los adolescentes este movimiento positivo hacia el aprendizaje de esta materia social. Esta apropiación precoz de las nociones fundadoras de esta disciplina: *multipartismo, democracia, república, vida en la ciudad, respeto al orden público*, se inscribe en la lógica de toda formación de base. En efecto, el estudio de los hechos sociales educa acerca de las reglas de funcionamiento útiles a la vida del grupo y de la sociedad.

La enseñanza y la formación impartidas no deben limitarse a una adquisición específica de conocimientos, sino en sentido amplio a la educación global de alumnos-adolescentes. La apreciación afectiva positiva atribuida al Español y al Inglés (promedios = 0,7 y 0,6) se inscribe en el marco de esta reflexión, según el modelo de análisis.

Además del aspecto "materia" que caracteriza a estas dos disciplinas, lo que retiene nuestra atención en segundo análisis es su dimensión como medio de comunicación social. La adquisición de una nueva lengua constituye una manera de estructurar el pensamiento. El aprendizaje de lenguas extranjeras permite a los alumnos entrar en contacto con otras formas de civilización. La apertura al mundo que en ellos se observa es un indicio para apreciar su relación con la alteridad.

Como en los campos del saber anteriormente tratados, examinaremos ahora el lugar ocupado por las materias como el Álgebra (promedio = 0,5), la Física y la Educación Física y Deportiva (promedios = 0,2). Las dos primeras materias pertenecen al dominio del saber asociado a las disciplinas científicas como las Matemáticas y la última a las disciplinas de componente corporal.

Aunque estas tres materias tienen un bajo nivel de aceptación se destacan sin embargo en la organización estructurada de la selección de los alumnos. Tratándose del caso específico de disciplinas como las Matemáticas, es interesante resaltar la apreciación laudativa incluso relativa en la relación afectiva de los alumnos. En efecto, estudios psicopedagógicos anteriores mostraron que éstas provocan actitudes afectivas negativas por la dependencia y sumisión que ellas mantienen entre el alumno y el profesor (MIALARET, 1967). Nuestros resultados parecerían ir en el sentido contrario. El razonamiento matemático (sentido del rigor, la verdad casi revelada) sería accesible. La apreciación positiva hacia la Educación Física y Deportiva significaría el reconocimiento de las disciplinas de componente corporal en medio escolar y llegaría a ser un elemento esencial en la formación de los adolescentes. Dejaría de ser la simple materia de "Educación Física y Deportiva" complementaria de otras disciplinas.

Análisis del polo de estructuración negativa

En este polo encontramos más de la mitad de las materias enseñadas en el colegio ($12/20 = 60\%$). Esta depreciación muestra un fuerte rechazo de las disciplinas como el Francés en todos sus componentes: explicación de textos (promedio = $-0,6$); Gramática, Composición francesa (promedio = $-0,3$); Ortografía (promedio = $-0,2$) y Novela (promedio = $-0,1$).

Entre las materias estudiadas por la depreciación figuran igualmente las Artes plásticas (promedio = $-0,3$) y la Música (promedio = $-0,2$). En el campo de las disciplinas científicas señalamos la Geología (promedio = $-0,4$), la Química (promedio = $-0,2$), la Geometría (promedio = $-0,1$). El Alemán (promedio = $-0,1$) en las disciplinas de comunicación también es objeto de la depreciación afectiva.

En general, este análisis de la representación global de la relación con el saber permite presentar tres explicaciones complementarias.

En primer lugar este análisis muestra que ese movimiento negativo alcanza parcialmente las disciplinas de componente científico y de comunicación en la medida en que algunos elementos de su campo son representados en el polo positivo. El hecho notable e importante de este desapego por las materias encuentra su plena justificación en la ausencia total de las disciplinas de componente emocional (Música y Artes Plásticas) como disciplina que hay que valorar. Este resultado confirma el estatus de pariente-pobre de estas materias en el dispositivo de formación y educación, reforzando de esta manera el prejuicio de "disciplinas secundarias" que se les atribuye.

Además, ¿no es ésto la consecuencia de aquéllo? Se nota igualmente la depreciación del francés como disciplina instrumental. De manera particular, las materias literarias clásicas son bastante rechazadas por los alumnos: explicación de textos (promedio = $-0,6$); Gramática, Composición francesa (promedio = $-0,3$), Ortografía (promedio = $-0,2$) y Novela (promedio = $-0,1$). Este desapego masivo se originaría en el sistema de evaluación fundado sobre la inconstancia y la subjetividad de las notas dadas a estas materias y también en el gran esfuerzo que éstas exigen.

En segundo lugar, estos resultados muestran la aparición de "disciplinas sociales", junto con disciplinas instrumentales clásicas. El Inglés y el Español, por una parte, la Educación Moral y Cívica y la Educación Física y Deportiva por la otra, dependen de estas nuevas materias montantes.

Finalmente, los dos polos estructurantes según su positividad o negatividad son constitutivas de "materias-transversas", es decir, que conservan su apreciación o depreciación en el recorrido escolar.

Ese modo de apropiación de las materias y de los campos de saber es un indicativo privilegiado para el dominio y estructuración de la enseñanza.

Relación con el saber en ciclo de observación (clase de 6° y 5°)

La observación, luego del análisis de la escala de distancia (figura 2) manifiestan una estructuración afectiva similar a la anunciada en la aproximación a la representación global. Podemos constatar así:

- a) un polo positivo, compuesto de las materias preferidas por los alumnos. Estas representan un 45 por ciento del conjunto de los ítems.
- b) un polo depreciativo que reúne las materias menos apreciadas. Este polo comporta la mayoría de materias (55%). Esta afirmación permite decir que existe una representación negativa de las materias en ciclo de observación.

Análisis de los elementos constitutivos del polo positivo

Si consideramos los datos de la escala de distancia, notamos la aparición de 4 materias en este nivel del recorrido escolar. Dichas materias comportan un gradiente afectivo importante y aparecen sobre la escala en un orden decreciente en función de su promedio. En primer lugar el Inglés (promedio = 1,1), luego la Geografía (promedio = 1), la Educación Moral y Cívica y la Biología (promedio = 0,9). Vienen seguidamente en términos prototípicos la Educación Física y Deportiva (promedio = 0,5), la Geometría (promedio = 0,3), el Español, la Física y el Alemán (promedio = 0,1). Encontramos entre estas materias las disciplinas de campos del saber diversos.

- a) Dos disciplinas científicas (la Física y la Geometría)
- b) Una disciplina experimental (la Biología)
- c) Tres disciplinas de comunicación social (el Inglés, el Español y el Alemán)
- d) Una disciplina corporal (Educación Física y Deportiva)
- e) Una disciplina social (Educación Moral y Cívica)

f) Una disciplina de componente documental (la Geografía).

Si el premio se lo llevan las disciplinas de comunicación, documentales, sociales y experimentales, podemos decir que la apreciación afectiva cubre globalmente los diferentes campos del saber, excepto los campos del saber literario y emocional en su componente principal.

Apreciación de las materias que componen el polo negativo

Si uno se refiere siempre a los datos de la figura 2, la escala de la distancia muestra en el extremo del polo depreciativo la Composición francesa (promedio = -1), seguida de la Química (promedio = -0,8), la Explicación de textos (promedio = -0,6). Enseguida vienen las materias como la Geología, la Ortografía y la Gramática (promedio = -0,3). De la misma forma se observa la Historia (promedio = -0,3), la Novela y las Artes plásticas (promedio = -0,2). Queda por considerar la posición en la escala de distancia, de dos materias: Música y Álgebra (promedio = -0,1) que, aunque forman parte del polo negativo se acercan muy claramente al polo positivo, por eso su depreciación como materia está menos acentuada con relación a las materias tales como la Composición francesa (promedio = -1), la Química (promedio = -0,8) y la Explicación de textos (promedio = -0,6). El análisis profundo de la escala de distancia permite comprobar la clara disminución de los componentes, de las disciplinas literarias al finalizar el ciclo de observación. Asimismo, se considera en las disciplinas científicas la suerte particular reservada a la Química y a la Geología que en sí conservan una apreciación negativa. La posición media del Álgebra y la Música en la escala de distancia amerita sobresalir en el análisis de la estructuración afectiva de la imagen dada a las materias escolares. En forma global se puede observar que luego de dos años transcurridos en el colegio, los alumnos desarrollan una representación negativa de las materias enseñadas (55%). Este aspecto toca especialmente a las disciplinas de componente literario y en menor medida a las disciplinas científicas (Geología, Álgebra) y a las emocionales y expresivas (Música, Artes plásticas).

Relación con el saber en ciclo de orientación (4^{to}-3^{ro})

Si se consideran los resultados dados por la figura 3 y contrariamente a los datos del ciclo de observación, en ciclo de

orientación se observa una estructuración más equilibrada de los polos de apreciación de las materias:

- Un polo apreciativo que comporta diez materias (50%)
- Un polo depreciativo que comprende igualmente diez materias (50%).

Esta estructuración afectiva prefigura una indicación de las selecciones posteriores de filiales de orientación en la perspectiva de la entrada al liceo.

Análisis de la organización del polo de reacciones positivas

La estructuración de este polo está caracterizada por la integración global de las disciplinas instrumentales (Francés, Matemáticas, Historia, Español) clasificadas pedagógicamente como "materias de orientación".

Así se observa un ajuste en las materias "útiles" destinadas a operar una selección con relación a los estudios posteriores. Además, un análisis profundo de esta escala de distancia ligada a la relación con el saber indica la emergencia de ciertas materias típicas de este nivel de enseñanza escolar: el Español (promedio = 1, con una valencia de 1,5); la Biología, la Historia (promedio = 0,5 cuya valencia es respectivamente 1,1 y 1,2), el Algebra y la Educación Moral y Cívica (promedio = 0,4 con una valencia de 1,2 y 1 respectivamente). Por orden apreciativo vienen igualmente la Física, la Química y la Composición francesa (promedio = 0,3; valencia = 1; 9 y 1,1) y finalmente la Novela y la Ortografía (promedio = 0,1 teniendo como valencia respectiva 7 y 9). El análisis de esta escala muestra entonces un perfil a la vez de filial literaria y científica, lo que confirma la hipótesis general de este estudio.

La apreciación del componente negativo

Una lectura de la escala de distancia muestra siete materias, las más alejadas de la afectividad de los alumnos después de cuatro años de experiencia de la relación con las materias escolares. Entre éstas el Alemán y la Explicación de textos parecen ser las más detestadas por los alumnos (promedio = -0,6 y una valencia muy baja 2 y 3). Se cuentan igualmente las Artes plásticas (promedio = -0,5; valencia = 4). Enseguida se encuentran tres materias con el mismo nivel de depreciación: la

Geografía, la Geología y la Geometría (promedio = -0,4; valencia de 6,4 y 6 respectivamente). Más cerca de la zona positiva, pero con una apreciación afectiva negativa se observa la Música (promedio = -0,3 valencia = 5); la Educación Física y Deportiva, la Gramática y el Inglés con un promedio de valencias 8, 7 y 9 respectivamente. En definitiva, el análisis de las representaciones de las materias en el ciclo de orientación parece obedecer a la lógica de lo que podría calificarse como disciplinas-bases instrumentales, es decir, ineludibles en la construcción de los campos del saber y del conocimiento.

Sin embargo, ¿cuál puede ser el funcionamiento de toda esta organización de las representaciones de la relación con el saber?

Bases supuestas de la organización de las representaciones de la relación con el saber

Anteriormente consideramos que la relación con el saber es la unión que los alumnos mantienen con las materias durante el tiempo de su recorrido escolar. Nuestros resultados resaltaron la emergencia de materias apreciadas por una parte y de materias desagradables por otra parte. En esta fase de nuestras construcciones analíticas ahora es posible explicar mejor las representaciones construidas y comprenderlas en sus dimensiones individuales y colectivas. Este nivel de reflexión permite apreciar asimismo el funcionamiento contextualizado de las estructuraciones representacionales. Dicho de otra manera, cuáles son los elementos de este campo cognitivo que fidelizan la existencia de un movimiento positivo o del alejamiento de los alumnos de una materia implicada en su sistema de formación.

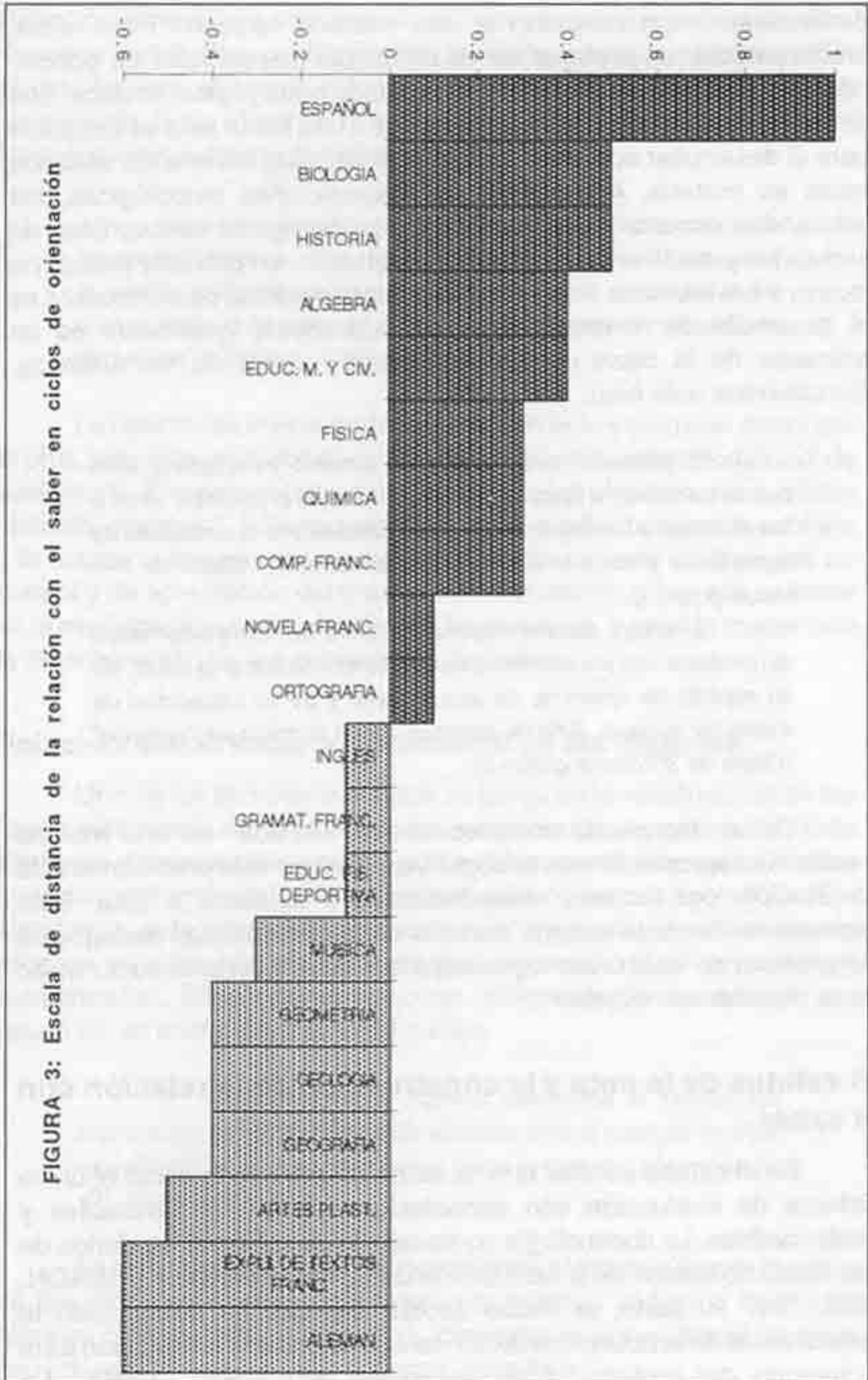
Relación con el saber, ingredientes pedagógicos y didácticos

El análisis de las temáticas de los discursos recogidos ha permitido destacar una estructura de apoyo fija sobre tres elementos que de cierta forma organizan el tipo de relación con el saber en los alumnos: el profesor, la nota y el coeficiente.

Representaciones del profesor y construcción de relación con el saber

Para los alumnos referidos en nuestra investigación, el profesor es uno de los eslabones pilotos en la determinación del tipo de relación

FIGURA 3: Escala de distancia de la relación con el saber en ciclos de orientación



desarrollado con respecto a una materia escolar. Para ellos, efectivamente, un profesor no es un simple dispensador de conocimientos, él debe ser un experto en mercado pedagógico, es decir, que debe "vender" su disciplina a los alumnos. Para hacer esto es deseable para él desarrollar actitudes socio-afectivas hasta llevar a los alumnos hacia su materia. Además de las disposiciones psicológicas, los educandos esperan de él habilidades pedagógicas susceptibles de seducirlos y cautivarlos. En su representación, un profesor factual no motiva a sus alumnos. Para ellos, la primera cualidad de un docente es el desarrollo de mejores relaciones educativas; igualmente es un animador de la clase con la participación activa de los alumnos. Escuchemos más bien:

"El profesor, si es acogedor, amable y receptivo, esto puede contribuir a hacer amar su carrera. Si el profesor lleva a los alumnos a participar en el curso dándoles la oportunidad de expresarse y decir lo que ellos no entienden". (Clase de 5^{to}/focus-grupo 1).

"El afecto de una materia depende del comportamiento del profesor con los alumnos, de su manera de hacer la clase, de su espíritu de apertura, de acogimiento y de su capacidad de estimular la clase. A fin de cuentas, de un dominio pedagógico" (Clase de 3^{ro}/focus-grupo 3).

Como uno puede comprobarlo, la "entrada" en una materia escolar o su apropiación socio-cognitiva a menudo está predeterminada al principio por factores independientes y extraños a ésta. Esta representación de la materia a través de la personalidad pedagógica del profesor no es el único ingrediente que determina la estructuración de la relación con el saber.

El estatus de la nota y la construcción de la relación con el saber

En el campo escolar la nota se ha singularizado como el único sistema de evaluación con connotaciones a la vez favorables y desfavorables. La docimología no ha dejado de subrayar los daños de ese modo de control de la adquisición de los conocimientos (PIÉRON, 1963). Por su parte, el medio escolar siempre ha denunciado la inconstancia de la nota como factor, ya sea de coraje y adaptación a las exigencias del profesor, o de decepción (MIALARET, 1967). La

atribución de una nota posee pues un valor psicológico para el alumno. Nuestros resultados confirman los de estos trabajos empíricos. En efecto, la nota aparece como fundamental en el acercamiento o alejamiento de los alumnos respecto a una disciplina escolar, como lo atestigua este extracto de entrevista:

"Cuando el profesor es estricto en notas, a los alumnos no les gusta la materia... cuando ellos sacan buenas notas les gusta la materia y viceversa, cuando un alumno saca malas notas en una materia, aún cuando le gustara la materia terminará por detestarla" (Clase de 4^{to}/focus-grupo 2).

La relación alumnos-profesores por un lado y alumnos-notas por el otro, presenta perturbaciones de todo tipo ante esta modalidad de evaluación. El medio escolar reagrupa a estos profesores que califican "estricto" o "amplio". Esta inestabilidad, incluso esta abstracción confiere a la nota una imagen de injusticia que afecta su valor pedagógico de control y de apreciación del trabajo de los alumnos, y por ello se limita en la modelización de la relación con las materias. Y pasa lo mismo con la determinación de los coeficientes de éstas.

Relación con el saber y coeficiente de las materias

Uno de los factores que entra en juego en la construcción de las representaciones de las disciplinas escolares es el coeficiente. Este elemento del dispositivo pedagógico establece una jerarquía entre las materias, determinando así su importancia o menor importancia. De esta forma, este indicador condiciona fuerte y objetivamente el tipo de relación que los alumnos construyen respecto a las materias así estratificadas. Ellos operan opciones obligadas, por necesidad, por causa de un coeficiente elevado o bajo.

"El coeficiente de la materia determina el interés del alumno por ésta. Mientras más elevado está el coeficiente más se esfuerza el alumno para que le guste la materia" (Alumnos de 4^{to}, focus-grupo 2).

La determinación de estos ingredientes al inicio de la construcción de las representaciones está reforzada además al final a través de algunos componentes endógenos, idiosincrásicos responsables de la estructuración de este mismo campo cognitivo.

Los ingredientes idiosincrásicos

Los elementos evocados antes para apreciar o depreciar una materia poseen un carácter exógeno. Por el contrario, los ingredientes que analizamos ahora se refieren a las mismas materias. Ellos le son propios. Efectivamente, las materias estudiadas conservan algunas especificidades capaces de determinar el tipo de lazos socio-afectivos que un alumno puede desarrollar. De esta manera se piensa que para una materia dada existe todo un sistema de previsiones responsables de su aprehensión. Estas previsiones cubren una diversidad de campos representacionales. Por este hecho, los datos analizados permiten considerar "materias heurísticas", es decir, materias cuyos sabores, por el hecho de su transdisciplinaridad aportan un *más* al alumno. La reinversión de tales sabores autoriza al educando a construir el futuro, prepararse mejor para la vida social, incluso socio-profesional. Desde ese punto de vista, la materia asegura una triple función: conocimiento, intelectual y social, como lo sugiere este extracto de entrevista.

"La Educación Moral y Cívica, la Biología... les gusta a los alumnos, porque ellas hacen que se aprendan cosas nuevas. La Educación Moral y Cívica (ECM) por ejemplo, nos enseña a vivir, nos sensibiliza con los problemas de la vida, del civismo y de la sexualidad. En cuanto a la Biología, ella nos enseña a conocer nuestro cuerpo y nuestro medio ambiente. Además, ella facilita los estudios posteriores tales como la medicina.." (Clase de 3^{ro}/ focus-grupo 3).

Esta fijación acerca de la reinversión posterior representa ante los ojos de los educandos una razón fundamental de apreciar positivamente tales materias. Con esta misma preocupación, los alumnos, en su relación con el saber, señalan igualmente algunas *materias generosas*, es decir, que "aportan" buenas notas, y algunas *materias ingratas*, casi estériles. Estas últimas son exigentes para la movilización en el trabajo, pero poco productoras en términos de recompensas. En esta misma taxonomía se consideran las materias *utilitarias*. Estas son ineludibles por el lugar que ocupan en el dispositivo de evaluación. Además se consideran materias de *autonomía*. Ellas dejan un margen de libertad al alumno, permitiéndole expresarse y construir sus propias reflexiones. Finalmente, el afecto prodigado a una materia, se fundamenta igualmente en su «grado de accesibilidad cognitiva», por una parte, y en las «aptitudes y disposiciones personales

del alumno», por otra parte. En efecto, cuando el alumno se apropia cómodamente de la enseñanza que se le da, su movilización y su motivación se ven reforzadas. Este conjunto de disposiciones generales lleva a favorecer el terreno de la conquista de una materia, lo que permite en el alumno nuevas formas de acceso al saber. Retengamos lo siguiente:

"Cuando el alumno comprende fácilmente la materia sin demasiado esfuerzo a él le gusta ésta, pero cuando la materia representa mucho esfuerzo y ejercicios, el alumno la detesta... algunas materias como la Explicación de textos, la Geología, la Redacción francesa, la Gramática, etc., demandan muchos esfuerzos, son difíciles de dominar y las notas son siempre regulares si no malas" (Clase de 5^{to}/focus-grupo 3).

Conclusiones

En 1987, Vergès y sus colaboradores escribían:

"Todo fenómeno puede enfocarse de manera más o menos fina. Según lo que se quiera poner en relieve, uno se valdrá de una lupa o de un microscopio... Las representaciones sociales son objetos con facetas. Según el punto de vista desde donde uno se sitúe, los métodos de enfoque van a diferir" (1987:202).

Las pocas reflexiones desarrolladas en esta comunicación se han referido a esa concepción del estudio de las representaciones sociales. Las limitaciones y restricciones (sin duda ligadas al modo de referencia de las propiedades de las cogniciones centrales conectadas con esta representación) consecutivas planteadas en tal opción metodológica, permite considerar dos consecuencias positivas: una fundamentada en el mejoramiento de los conocimientos y la otra fija en el esclarecimiento de las prácticas pedagógicas y educativas.

- 1) Cogniciones centrales y funcionamiento de las representaciones sociales.

El primer apoyo teórico de este trabajo reposa en la determinación del contenido y el señalamiento de la organización interna (núcleos estructurantes) de los universos cognitivos y semánticos propios de la

representación estudiada. Estas cogniciones centrales están constituidas por materias cuyo lugar en la producción escolar es capital. El segundo apoyo se ha estructurado alrededor de elementos cuya aprehensión positiva o negativa se refiere a la relación con el saber en un sentido o en otro, en términos de polos estructurantes. Esta segunda dimensión de nuestros resultados, además, ha enfocado el modo de comprensión, incluso algunas estructuraciones representacionales en sus aspectos individuales y colectivos. Estas pocas consideraciones teóricas nos llevan a sugerir algunas pistas para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y educativas.

2) Representaciones sociales y relación con las prácticas

De este trabajo se pueden considerar algunas referencias para la acción en dos direcciones:

- a) En dirección a los orientadores escolares
- b) En dirección a los compañeros de la interacción educativa.

3) Relación con el saber, representaciones sociales y prácticas de orientación escolar.

Para los orientadores escolares, nos parece posible encontrar en estos resultados algunos elementos de esclarecimiento de sus prácticas, lo que les permitirá evitar los errores de orientación y favorecer una mejor madurez y educación de la elección de los alumnos.

4) Relación con el saber, representaciones sociales y desarrollo de las competencias cognitivas de los alumnos.

Los compañeros y actores de la interacción educativa (alumnos, docentes, autoridades académicas, padres de alumnos y decididores políticos) pueden inspirarse en los resultados de este trabajo. Les servirán como "comando" que les permite comprometer arreglos pedagógicos específicos, susceptibles de garantizar una regulación del sistema escolar que tiene como consecuencia positiva una activación de las competencias cognitivas de los alumnos porque se encuentran de esta forma dentro de un medio ambiente de formación mejor acordado.

**Traducido del francés por las profesoras
Gloria González L. y Mary E. Guillén T.**

Bibliografía

- ABRIC, J.C (1976): **Jeux, Conflits et représentations sociales**, Aix-en-Provence: Thèse d'Etat. Université de Provence.
- _____ (1994): **Représentations sociales et pratiques**, Paris: PUF.
- _____ (1994a): "Les représentations: aspects théoriques". *In*: J.C., Abric (ed), **Pratiques et Représentations sociales**. Paris: PUF.
- _____ (1994b): "Méthodologie de recueil des représentations sociales". *In*: J.C. Abric (ed), **Pratiques et Représentations sociales**, Paris: PUF.
- _____ (1994): "L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique". *In*: Ch., Guimelli (ed): **Structures et transformation des représentations**, Delachaux: Nestlé.
- _____ (1996): **Psychologie de la communication**, Ed. Armand Colin.
- BOURDIEU, P et PASSERON, J.C. (1964): **Les héritiers**, Paris: Ed. MINUIT.
- DOISE, W et MONTEIL, J.M. (1989): "Psychologie Sociale et action socio-éducative". *In*: J.M. Monteil et Fayol (ed) **La psychologie scientifiques et ses applications**, Grenoble: PUG.
- FLAMENT, C (1994): "Aspects périphériques des représentations sociales". *In*: Ch. Guimelli (ed) **Structures et Transformation des représentations sociales**, Delachaux: Nestlé.
- GRIZE, J.B.; P. VERGÈS; A.SILEM (1987) : **Salariés face aux nouvelles technologies** C.N.R.S. EDITION.
- JODELET, D (1991): "Représentation Sociale". *In*: **Grand dictionnaire de psychologie**, Paris: Larousse.
- MIALARET, G (1967): **L'apprentissage des mathématiques**. Bruxelles: Dessart.
- MOLINER, P (1994): "Centralité quantitative ou centralité qualitative". *In*: Ch; Guimelli (ed): **Structures et Transformation des Représentations sociales**, Delachaux: Nestlé.
- MOLLO, S (1986): **La Sélection implicite à l'Ecole**. Paris: PUF.
- MONTEIL, J.M. (1990): **Eduquer et Former: perspectives psycho-sociales**. Paris: PUG.
- MOSCOVICI, S (1961) : **La psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF.

PIAGET, J (1926): **La représentation du monde chez l'enfant**. Paris: PUF.

PIERON, H. (1963): **Examens et docimologie**. Paris: PUF.

VOLUZAN, J (1975): **L'école primaire jugée**. Paris: Larousse.

VERGÈS, P., 1 col. (1987): "Cet obscur objet du discours: opérations discursives et représentations sociales". *In: Revue Européenne des Sciences Sociales*. Tomo XXV, Nº 7, p. 209-223.

_____ (1994): Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales". *In: Ch. Guimelli (ed) . Structures et Transformations des représentations sociales*, Delachaux: Nestlé.

YAPO, Y. (1992): **La ruralité comme situation sociale: l'exemple de la Côte d'Ivoire**. Thèse de Doctorat d'Etat. Université de Provence. (AIXMarseille I.)

_____ (1993): "La ruralité comme objet de représentation: noyaux structurants, fondements cognitifs et sociaux". *In: Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, Nº20.

FERMENTUM. Números Ocho y Nueve: I.— Tema Central 1.— Presentación. *R. Briceño-León*. 2.—Venezuela: Estudio de factores socioeconómicos de riesgo de exposición a la malaria que favorecen el contacto hombre-vector en Nurucual, Estado Sucre. *A. Velásquez e H. Pérez*. 3.—Brasil: Esquistosomose no Município de Campinas, SP-Processo de introdução da endemia, *V.Luna C.* 4.—México: Factores psicosociales de la enfermedad de Chagas en Jalisco. *L.Candi Arance*. 5.—Argentina: La lepra ¿una enfermedad del pasado?. *M. I. Carnino*. 6.—Venezuela: Malaria y Movilidad Humana Estacional de las comunidades indígenas del río Riecito del Estado Apure. *A. Sandía Mago*. 7.—México: Creencias y prácticas sobre la leishmaniasis cutánea en una población de migrantes en el Estado de Campeche, *J. E. Ortega-Canto, J. J. Hoil-Santos y L. F. Puga*. 8.—Venezuela: Percepción de yerbateros y usuarios en la utilización de yerbas medicinales en enfermedades tropicales, *G. J. Portillo y D. Bialache*. 9.—Venezuela: Aspectos sociológicos y económicos del paludismo. El caso de los llanos occidentales venezolanos. *C. Paredes*. 10.—Venezuela: Retos y problemas para alcanzar la participación comunitaria en el control de las enfermedades tropicales, *R. Briceño-León*. 11.—Foro Internacional de Ciencias Sociales y Salud. II. *Explorando la ciudad: El Mercado Principal (1986-1987)*. Su importancia como expresión de la cultura merideña. *O. Jiménez y C. T. García*. III. Reseñas: Libros. Eventos Científicos.