

# Introducción

En el siglo XIX, José María Vargas Vila utilizó la metáfora de la imagen de una mujer virtuosa, culta, bondadosa y bella pero plebeya para representar el oficio y la condición del maestro de escuela. Luisa, maestra cultivada con propios esfuerzos, de formas hermosas, con férrea conducta ética, de carácter recio, de formación laica forjada en las canteras liberales oreada en la escuela normal, en su momento, distanciada de la fuerza ideológica de la hegemonía conservadora. Su madre, una humilde planchadora desclasada y honesta, cuyo origen ha sido siempre juzgado con recelo y desprecio.

Luisa es percibida como “ofensiva” por su majestuosa estética ensalzada con las virtudes del saber. Luisa, la maestra, siempre asediada como “coto de caza” por quienes dominan y cultivan el poder en pueblos y ciudades, pues ella, sin legitimidad de estirpe, estaría “dada” para ser usada y consumida según los apetitos del poder. De carácter bravío, por ello, siempre digna de sospecha por quienes representan los poderes eclesiásticos que al no lograr seducirla la arrojan al escarnio de una multitud sin alma y ciega moral teñida de los “terribles versículos asesinos de su fe”. Del poder económico que la castiga con el despido, el hambre y el destierro. Siempre objeto de soberbia venganza al no conseguir confundirla y cooptarla con el oro y la lisonja que irradian los sectores aristocráticos de la Colombia de finales del siglo XIX. Así, la virtud moral le había llevado con dolor y soledad a la “conquista del desierto”. Su cuerpo fue finalmente consumido por una sociedad mórbida e incapaz de soportar la rectitud, la verticalidad de su sentido de la verdad, el inclaudicable fervor por el amor al conocimiento y por la dignidad labrada en el ejercicio de su oficio como educadora. Así, sociedad, Iglesia y poder económico, como una jauría de fieras rabiosas, a dentelladas, enterró con su cuerpo todo aquello que desafiaba el albañal de los valores de la pacata sociedad colombiana. Sin embargo, esta

sociedad continúa esperando que, con el tiempo, surja una nueva generación que esgrima lo que la maestra Luisa representaba en su sociedad.<sup>1</sup>

Evidentemente, algo va de la trama enunciada en *Flor del fango* a la situación que en la actualidad viven los maestros en Colombia. La trayectoria individual y social del maestro tiene un peso importante sobre los procesos de su formación. Esta cuestión es significativa para el campo educativo, pues tanto maestros como estudiantes comparten condiciones parecidas de educabilidad, es decir, comparten, guardando las proporciones, deficiencias en cuanto a la internalización de “un conjunto de representaciones, valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar” (López, 2012, p. 46). Esta trayectoria está relacionada con diversos asuntos: las disposiciones construidas desde la familia, el sector social del que provienen como sujetos y las dinámicas culturales que comparten como sector social y político, asuntos que difícilmente logran superar en la universidad y tienen efectos importantes en su quehacer profesional.

En este sentido, los resultados de investigación aquí presentados se enmarcaron en la pretensión de establecer las trayectorias sociales y académicas de un grupo de docentes, para identificar el conjunto de disposiciones con las que acuden al aula y desarrollan su labor como profesionales de la educación y, a su vez, el efecto que esto tiene en la tarea central de la calidad de la educación en el país. La escuela sigue siendo ese hermoso lugar en el que muchos proyectan grandes expectativas, pero con un pobre reconocimiento de sus alcances en una sociedad tan dividida, de excesivas precariedades sociales y asediada por el crimen y la corrupción. En tal sentido, la metáfora de Vargas Vila puede ayudar a comprender desde su perspectiva estética el tratamiento del campo de la educación cristalizada en Luisa.

Es claro que en el origen de la frágil calidad educativa del país se halla una estructura de desigualdades sociales que afecta directamente al maestro, quien, por lo general, reproduce esta fragilidad con el estudiantado de igual o parecida condición social. García y Quiroz (2011) sostienen que los estudiantes de mayor nivel socioeconómico (medido a través del estrato) tienden a tener un

---

1. Idea y metáfora tomada de la novela *Flor del fango* (1895) del escritor colombiano José María Vargas Vila.

mejor desempeño escolar que los estudiantes de nivel socioeconómico bajo. Esta tendencia se

mantiene cuando comparamos el efecto del ingreso de la familia del estudiante sobre el desempeño escolar. El resultado es el que se esperaría en un sistema inequitativo: los estudiantes de hogares con ingresos menores a un salario mínimo tienen un peor desempeño que los demás estudiantes. La estimación muestra que, a medida que aumenta el ingreso individual del hogar, manteniendo todo el resto constante, mejoran las calificaciones. Las diferencias entre individuos ricos y los de menor ingreso son hasta de 1,8 puntos en las Pruebas Saber. Podemos decir entonces que la clase social y la capacidad de pago de los estudiantes y sus familias son un factor decisivo en el desempeño escolar. (pp. 73-74)

Preguntar por las condiciones de educabilidad con las que el maestro ingresa en el aula puede ayudar a comprender los efectos que su trabajo tiene sobre la educación de la niñez y la juventud en la actualidad. Así, un sistema educativo que apoye al maestro en el curso de sus trayectorias iniciales para desarrollar las disposiciones académicas e intelectuales, garantiza una mejor calidad educativa.

En consecuencia, algunas de las inquietudes que motivaron esta investigación se pueden explicitar de la siguiente manera. ¿Qué aspectos de orden social, cultural, político y profesional se hallan incorporados en maestros de instituciones educativas de formación básica y media? ¿Con qué formas de capital cultural, social, económico y político cuentan los maestros que tienen a su cargo la educación pública en el país y en particular en Cali? ¿Qué relación se puede establecer entre los orígenes sociales del maestro y el tipo de IE en la que labora? ¿Qué diferencias respecto de trayectorias socioeconómicas, profesionales y culturales se pueden establecer entre los maestros de las IE públicas de Cali según distribuciones espaciales, tipos de IE, trayectorias profesionales, entre otras? ¿Qué representaciones tienen los maestros del oficio docente? ¿Qué prácticas educativas desarrollan en las IE en las que laboran? ¿Cuáles son las características de las IE en las que se hallan insertos los maestros y su relación con el perfil socioeconómico y profesional de los docentes?

Con todo, los anteriores interrogantes desbordan la posibilidad de un proyecto y deberían inscribirse en sendos programas de investigación en los que estén vinculadas diversas redes de grupos de investigación interesados en estas situaciones, por lo que la pregunta central que orientó la investigación fue

¿cuáles son las formas de capital (social, cultural, político y económico), las representaciones sociales sobre el oficio y las prácticas educativas de docentes de IE oficiales de Cali durante el periodo 2017-2018?, es decir, ¿qué tipo de sociedad ha impregnado al maestro en su trayectoria de vida y que traslada al aula de clase? De acuerdo con la pregunta señalada, el objetivo fijado fue establecer las formas de capital, las representaciones sobre el oficio y algunas prácticas educativas de maestros y maestras de IE de Cali en el periodo 2017-2018.

La hipótesis de partida establece una relación directa entre los tipos y volúmenes de capital que definen las diversas trayectorias, así como las valoraciones y prácticas relacionales de orden académico y pedagógico que ponen en juego los docentes en su actividad en la escuela. En tal sentido, los niveles de precariedad en el desarrollo o el goce de los diferentes capitales contenidos en el docente afectan directamente la calidad educativa. Esta situación tiende a perpetuarse, cuando no a ahondarse, en la medida en que el ejercicio de la docencia se desarrolle con un estudiantado de igual o parecida condición social.

Metodológicamente, para establecer las trayectorias sociales que despliegan un grupo de docentes de IE públicas de Cali, se diseñó un ejercicio de investigación no experimental, apoyado en una apuesta metodológica mixta. Se realizó un ejercicio estadístico descriptivo y exploratorio que encuestó profesores del sector público en Cali, específicamente docentes que cursaban la Maestría de Educación en la Universidad Icesi, ejercicio que desde el punto de vista de la cobertura tenía la pretensión de ser censal. En ese sentido, para indagar las trayectorias sociales y culturales de los docentes, se diseñó una encuesta<sup>2</sup> anónima que se dividió en tres módulos:

- Caracterización de los docentes, en que se levantó información sobre su origen social y geográfico.
- Formas de capital, en que se exploró la tenencia y disposición en las trayectorias de los docentes de capital económico, cultural y social, entre otros.

---

2. En los anexos se incluye el instrumento construido y aplicado en el proceso de la investigación.

- Representaciones sobre el oficio docente, en que se examinaron algunas valoraciones que emergieron entre los profesores sobre su oficio y la práctica docente. Este instrumento fue objeto de validación previa, tras un pilotaje realizado con un grupo maestros de Cali que no fueron parte de la muestra de la investigación.

El único criterio para la selección de los docentes a quienes se aplicó la encuesta era contar con algún grado de experiencia en el oficio docente, aunque actualmente no lo ejercieran. Cada docente diligenció de manera presencial la encuesta durante el primer semestre de 2017.<sup>3</sup> Se encuestaron 322 docentes estudiantes de la Maestría en Educación y 78 docentes externos a ella, para 400 docentes encuestados. El procesamiento de la información levantada se realizó con el software estadístico SPSS, versión 24.<sup>4</sup>

En un segundo momento, se realizó una entrevista semiestructurada a 18 maestros para poner en discusión algunos de los hallazgos obtenidos con el análisis de la encuesta. Para la realización de las entrevistas, se optó por convenir con cada uno de los entrevistados un espacio de conversación que permitiera que fluyeran los temas indagados. El *software* Atlas.ti posibilitó que el procesamiento de la información obtenida en las entrevistas fuera más amable y efectivo para realizar los análisis. En la escritura de los capítulos, se buscó integrar, en la medida de lo posible, la voz de los maestros entrevistados, para enfatizar las interpretaciones de los datos cuantitativos.

La estructura del libro se ha organizado en cuatro capítulos centrales, antecedentes por esta introducción y sucedidos por las conclusiones a las que se llegó tras la indagación desarrollada. Para los autores, es fundamental partir de la caracterización, tanto del contexto específico de las realidades educativas e institucionales en Cali como de los maestros vinculados en la investigación. De ahí, los dos primeros capítulos, con un énfasis descriptivo-analítico, posibilitan al lector ubicar los elementos que permiten comprender o explicar los dos capítulos subsiguientes. “El maestro y sus formas de capital” y “Algunas representaciones

---

3. Agradecemos el apoyo de los estudiantes del curso Taller de Investigación-Sondeo del primer semestre de 2017-1 al ejercicio de diseño de la encuesta y acompañamiento al trabajo de campo realizado.

4. El grueso de la muestra de docentes que participaron de la investigación está referido a maestros de instituciones educativas (IE) de Cali. Algunos pocos laboran en de Jamundí y Yumbo.

sociales del oficio del maestro desde el maestro” son los capítulos que abordan el tema de la investigación, cada uno expone y analiza la información obtenida en la indagación, a partir de los elementos que diferencian una y otra categoría: los capitales socioculturales, sociopolíticos y socioeconómicos que comporta la muestra de docentes que participó, así como las motivaciones para elegir el oficio de maestro, las percepciones de este en relación con las oportunidades laborales y satisfacciones profesionales, las condiciones laborales, la autonomía docente y, finalmente, la comparación del origen socioeconómico y el núcleo familiar. De este modo, se considera que se da respuesta a los interrogantes iniciales que motivaron la investigación, pero, a la vez, se aperturan varias preguntas más, que se espera puedan ser tramitadas en próximas indagaciones, a partir de los aportes y las discusiones que suscite en la comunidad académica y en la sociedad lo contenido.

### **Características sociales y culturales constitutivas del cuerpo de docentes: hacia un estado de la cuestión**

En las últimas décadas, los estudios sobre las trayectorias de quienes están al frente de los procesos educativos, en el rol de educadores, ha recobrado un inusitado interés. Este tema ha sido abordado en las investigaciones académicas con intereses, métodos y propósitos variados, lo que enriquece su estudio al motivar debates que dinamizan la discusión. Tenti (2007) afirma que este creciente interés está relacionado con la profesionalización de los docentes, pues esta tiende a ocupar un lugar destacado en la agenda del campo de la política educativa, no solo en América Latina, sino también en Europa y los Estados Unidos.

Con mayor frecuencia, se encuentran indagaciones que se centran en el sujeto docente, concebido como un individuo que interactúa en sociedad, obviando sus formas de agremiación y condiciones socioculturales en las que desarrolla su oficio. En esta línea, los estudios biográficos y autobiográficos han tenido un mayor protagonismo, por lo general, indagando cómo los docentes desarrollan su labor o despliegan en su práctica las políticas o normas establecidas para el desarrollo educativo de un país.

En tal sentido, Alliaud (2004) recoge una serie de autores que dan cuenta de aspectos relacionados con las trayectorias docentes, por ejemplo, la priorización de las trayectorias de los profesores es una herramienta importante, pues a partir de esta se busca establecer ese largo camino que ellos recorrieron como estudiantes, “interiorizaron los modelos de enseñanza (Lortie, 1975), adquirieron saberes y reglas de acción (Terhart, 1987), pautas de comportamiento (Sacristán, 2000), construyeron esquemas sobre la vida escolar (Contreras Domingo, 1987), se formaron creencias firmes y perdurables (Jackson, 2002), imágenes sobre los docentes y su trabajo (Rockwell, 1985), teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo (Pérez Gómez, 1997).” (Alliaud, 2004, p.2) La mayoría de este conjunto de investigaciones concluyen que “tanto las condiciones sociales que posibilitan las representaciones sociales, así como el significado de sus efectos sobre los juicios escolares escapan, al menos en parte, a la conciencia del propio docente” (Castorina y Kaplan 1997, p. 191).

Otras investigaciones han centrado su atención en los espacios geográfico-sociales o en lo que De Certeau (2000) denomina lenguajes simbólicos y antropológicos del espacio, en que se encuentra inmerso el quehacer docente. Así, la exploración de las trayectorias de los docentes se materializa en tres categorías mediante las cuales todos los seres humanos experimentamos el mundo: el espacio vivido, el tiempo vivido y la relación humana (Van Manen, 2003). Desde esta perspectiva, ha sido menos prolífica la producción intelectual y académica.

Las investigaciones aludidas indagan las trayectorias de los docentes, unas más centradas en el individuo y otras en las interacciones. En ambos casos, se percibe un interés por la estabilidad del sistema escolar. Para Caruso y Dussel (1996), esto se traduce en la creación de un “discurso o dispositivo pedagógico”, a manera de “gramática que ordena y posiciona”, a la vez que guía la transformación (citados en Alliaud, 2004). Esa estabilidad es aludida también por Vincet et al. (2001), citados en Alliaud (2004), quienes sostienen que hay elementos permanentes que determinan la realidad de la escuela y recurrencias que se evidencian en la particularidad de las distintas instituciones. Estos autores hablan de “formato escolar” y lo definen como aquello que “hace a la unidad de una configuración histórica, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras transformaciones” (p. 35).

Según observan Dubet y Duru-Bellat (2000), “existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su práctica, a menudo decepcionante, dado el estado de los alumnos y de la sociedad” (citados en Tenti, 2007, p. 336), pues como lo afirma Tenti, a pesar de la importancia estratégica del factor humano en la prestación del servicio educativo, las políticas de reforma suelen confiar más en los dispositivos institucionales y legales que en los agentes pedagógicos para cambiar la educación. Así, los docentes se convierten en agentes de estructuras que actúan por encima de ellos (legislación, reglamentos, contenidos, modelos de financiamiento y gestión), sus prácticas están reguladas por ordenamientos objetivos y dejan poco espacio al desarrollo profesional (Señoriño y Cordero, 2005).

A pesar de trabajar en contextos institucionalizados, el accionar del docente en el aula goza de ciertos márgenes de autonomía. Esto complejiza aún más definir al docente desde un único ámbito, pues su desempeño como un profesional de la educación se traslapa con su condición de funcionario asalariado que trabaja en relación de dependencia, quien con frecuencia está sindicalizado y lucha por su salario y sus condiciones de trabajo. A lo anterior se le anexa que el trabajo del docente se inscribe hoy en un nuevo cuadro de relaciones más complejas: los cambios sustantivos en la política, la economía y la cultura, que vinculan la escuela a un conjunto de demandas que se traducen en nuevas exigencias para el perfil profesional. Como lo señalan Señoriño y Cordero (2005), las transformaciones en la estructura familiar, los efectos de la poderosa industria cultural y la aceleración de los cambios del conocimiento científico-tecnológico se mezclan en la vida cotidiana de la escuela con la exclusión social, la pobreza extrema y sus fenómenos asociados (violencia, desnutrición, abandono), que obstaculizan y restan especificidad a la tarea escolar. También destacan que “estas cuestiones ponen en crisis la identidad profesional de los docentes y requieren alentar políticas de profesionalización orientadas al desarrollo de competencias nuevas y más complejas” (p. 7).

Por su parte, Monereo et al. (2009), citados por Monereo y Badía (2011), afirman, desde otra lógica de indagación, que la adquisición de procesos reflexivos de planificación, regulación y evaluación puede producir mejoras sustanciales en la modificación de prácticas de enseñanza y evaluación; sin embargo, esto no parece incidir de manera directa e inmediata en las concepciones más profundas y en los sentimientos asociados a estas por parte de los docentes.

Por consiguiente, al no afectar la identidad del profesor, las posibilidades de sostener esos cambios en el tiempo resultan mínimas. En efecto,

si los cambios no afectan de manera armónica al ámbito de la identidad del profesor, o sea, al ámbito de las representaciones epistemológicas y disciplinares (lo que se piensa sobre lo que se enseña y aprende), de las estrategias docentes (lo que se hace y se dice para producir aprendizaje) y de los sentimientos y afectos (lo que se siente en relación a esas representaciones y acciones), esos cambios difícilmente se mantendrán y sobrevivirán y, ante una situación “crítica” suficientemente desestabilizadora, el docente retornará a aquellas concepciones, estrategias y sentimientos que le ofrezcan seguridad y le eviten ponerse en situaciones de vulnerabilidad frente a sus alumnos y colegas. (Monereo y Badía, 2011, p. 6)

Con este recorrido, se puede afirmar que indagar la condición docente, a partir de los capitales de los maestros, fruto de sus trayectorias de vida, así como las representaciones de su labor y oficio, se considera un aporte que permite dinamizar las discusiones ya emprendidas, abrir otras nuevas, pero, en especial, servir de factor de cambio en pro de la calidad educativa y de la realización profesional y personal de los maestros como sujetos históricos.

## **Sobre las formas de capital y la trayectoria social**

La perspectiva analítica que orienta la investigación se sitúa de manera protagónica en las propuestas teóricas de Bourdieu (1988, 1999, 2000). Este autor señala que el capital puede ser trabajo acumulado en forma material o de forma incorporada, y desarrolla las nociones de capital económico, capital social y capital cultural como atribuciones institucionales, objetivadas y corporizadas por los sujetos en el ámbito de lo que él denomina espacio social. El económico es el comprendido, de manera inmediata, como convertible en dinero, pero tiene que ver con propiedades no solo de orden financiero, sino también con propiedades de medios de producción, tierras, casas y edificios, etc. El capital social está formado por la totalidad de los recursos relacionales fundamentados en la pertenencia a un grupo o a la “posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y de reconocimiento mutuos” (Bourdieu, 2000, p. 148). Cabe resaltar que la pertenencia a grupos y

organizaciones genera tejidos de relaciones capaces de potenciar la influencia, así como la información de los actores sociales.

Por su parte, el capital cultural se puede obtener y contener de tres maneras. La primera, como capital cultural interiorizado en tanto conjunto de saberes y conocimientos que el sujeto porta consigo y desde donde establece relaciones con el mundo social, y así es capital incorporado en las disposiciones del agente y proviene, en su constitución, de la posición del sujeto en un campo determinado. La segunda es el capital cultural objetivado, aquel que se expresa en forma de bienes culturales materialmente transferibles, cuya apropiación necesita la disposición de capacidades culturales, es decir, capital cultural incorporado. Son capitales de orden material en forma de bienes culturales, heredados o adquiridos en los determinados campos, tales como objetos culturales, conocimientos y disposiciones. Esta forma de capital se objetiva en posesiones como bibliotecas, hemerotecas, obras de arte, etc. La última manera es la del capital cultural institucionalizado, que se obtiene a través de títulos académicos que confieren reconocimiento institucional. Este capital se refiere al prestigio que la sociedad otorga a un agente por haber logrado materializar un capital cultural determinado.

Para Bourdieu (2000), los agentes no poseen los mismos tipos de capital ni en la misma proporción. En tal sentido, señala el concepto *volumen de capital*, comprendido como la cantidad de capital acumulado por una persona en la trayectoria de vida. De tal suerte que los sujetos van adquiriendo tipos y volúmenes de capital en su trayectoria por el espacio social, entendido este último como el lugar relacional en el que se mueven las personas y que es, analíticamente, de mucha utilidad para comprender la manera en que los diferentes grupos se ponen en relación entre sí.

Veamos este asunto con un ejemplo que nos permita una mejor comprensión. Un maestro tiene un tipo de capital importante, el capital escolar: tiene una biblioteca (capital cultural objetivado en libros, revistas, documentos escritos, etc.), posee títulos universitarios que legitiman científicamente sus conocimientos (capital cultural institucionalizado) y, a su vez, domina una serie de conocimientos especializados de orden pedagógico, didáctico y matemático, por ejemplo, todo lo cual se constituye en capital cultural incorporado, que lo porta con su cuerpo y va con él a todo lugar. Así, el capital más importante y eficiente con el que cuenta el maestro es el escolar, a diferencia de un empresario

cuyo capital más eficiente es el económico o el senador de la república cuenta con capital político. Volviendo al caso del maestro, el capital cultural o escolar que posee puede ser en volumen menor o mayor que otras personas. Por ejemplo, el volumen (cantidad) de capital escolar del maestro de escuela puede ser mayor que el de un pequeño empresario (que puede tener mayor capital económico), pero puede ser menor que el capital escolar de un docente universitario. De tal manera que los tipos y volúmenes de capital son variables entre las personas y los grupos sociales en el espacio social, y, lo más importante, estarían en relación con la pertenencia o adscripción a una determinada clase social.

## **Sobre las representaciones sociales**

La teoría de las representaciones sociales tiene a Durkheim y Mauss (1996) como uno de sus primeros exponentes en las ciencias sociales. Las representaciones sociales, en general, son comprendidas como el conjunto sistemático de ideas producidas y compartidas por sujetos sociales (individuales y colectivos), direccionadas con un sentido (significativo, comprensivo) a propósito de determinados objetos de representación (materiales, inmateriales, problemas, situaciones, etc.) susceptibles de ser comunicados o simbolizados.

Es importante destacar que las representaciones son relacionales, pues, si bien algunos de sus fragmentos se ubican en los individuos, se hallan en el permanente intercambio entre los sujetos, en la intensidad de sus relaciones e interacciones; es a partir de estas que se conocen, explican, comprenden y comunican de manera fluida los asuntos de la vida cotidiana. Así, las representaciones sociales se constituyen en mediadoras entre los sujetos y sus objetos de representación en un determinado contexto social; son el contenido que media la forma de comunicación entre los sujetos. En este sentido, las representaciones sociales son elaboradas y recreadas, fundamentalmente, en los espacios públicos en relación e interacción entre y con los otros.

Como se señaló, los sujetos implicados en las representaciones sociales pueden ser individuos, colectivos, grupos, comunidades, sociedades o naciones. Además, los sujetos que comparten estas tienen a su vez características similares: condiciones de contexto, culturales, socioeconómicas, espaciales, anímicas o de posición

social. Circunstancias necesarias para establecer códigos de interpretación y de comprensión comunes. Por otra parte, los sujetos construyen representaciones sociales a propósito de ciertos objetos materiales (la ciudad, sus lugares arquitectónicos, un edificio, un sujeto, un grupo, un lugar) o inmateriales (un mito, un dios, una leyenda de heroísmo). También se pueden configurar representaciones sociales a propósito de instituciones sociales (el matrimonio, la religión), problemas sociales (el VIH, la tuberculosis, la locura, la delincuencia) o situaciones sociales (la sexualidad, la homosexualidad, la educación).

No se debe perder de vista que la primera aprehensión del objeto de representación social implica un proceso perceptivo y cognitivo. El sistema nervioso capta la información y determina patrones del contexto en que se ubica y, a su vez, los introduce en el sistema de memoria y categoriza la información obtenida. Sin embargo, la percepción y su proceso cognitivo no aprehende tal cual el objeto. En el proceso de simbolización de la realidad, los objetos de la representación social son reinterpretados. Así, la representación social no es el reflejo de algo instalado en la mente de los individuos, por el contrario, es una dinámica de reelaboración, recreación y reconfiguración de los objetos como otros, como representación. Por esto, la relación con el mundo no es directa, sino que, como señala Ricoeur (1973) a propósito de la ideología, hay un fondo que ofrece la constitución simbólica del vínculo social. Con lo que, indica el autor, la realidad social posee desde siempre una constitución simbólica que incluye una interpretación, en imágenes y representaciones, del mismo vínculo social. De esta manera, la simbolización implica la configuración de ideas, leyendas, mitos, subjetividades y toponimias, y se objetiva en prácticas, ritualidades y procesos de representatividad (como en el mundo de la cultura política y los procesos electorales y parlamentarios).

Acerca de las representaciones sociales, desde la psicología social, Jodelet (1986) las define como

la manera en que nosotros, sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento espontáneo que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y

modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, de la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo. (p. 473)

En este sentido, se puede afirmar que las representaciones sociales son formas de saber, conocimientos de sentido común, saber espontáneo que circula en las relaciones e interacciones de la vida cotidiana. Estos conocimientos se constituyen a partir de experiencias, informaciones y modos de pensamiento que las personas reciben y transmiten por la tradición, la educación y la comunicación, es decir, en la interacción y las relaciones con los otros. En definitiva, se puede señalar que las representaciones sociales son conocimiento socialmente elaborado y compartido.

El carácter social de este tipo de representaciones se explica por su capacidad para crear una visión compartida sobre un determinado objeto social. Esto genera marcos de referencia que permiten las conversaciones fluidas entre los individuos y los grupos en la vida cotidiana. La producción de las representaciones sociales se da en condiciones específicas, por ejemplo, en lugares como el club, la iglesia, la escuela, etc.

Las representaciones sociales cumplen un papel central al clasificar, explicar y evaluar determinados objetos de representación. A su vez, constituyen una fuente social de categorización, organización en jerarquías, cercanías o distanciamientos, y valoraciones sociales en las que se define lo propio y lo extranjero, lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto. En tanto esquemas clasificadores (estructuras estructurantes), Bourdieu (1999) señala que las representaciones sociales son en lo esencial

producto de la incorporación de las estructuras de las distribuciones fundamentales que organizan el orden social (estructuras estructuradas). Al ser, por consiguiente, comunes al conjunto de los agentes insertados en este orden, son lo que posibilita el acuerdo dentro del desacuerdo de agentes situados en posiciones opuestas (altas/bajas, visibles/oscuras, raras/comunes, ricas/pobres, etcétera) y caracterizados por unas propiedades distintivas, a su vez diferentes u opuestas en el espacio social. Dicho de otro modo, son lo que permite que todos puedan referirse a las mismas oposiciones

(por ejemplo, alto/bajo, distinguido/vulgar, raro/común, ligero/pesado, rico/pobre, etc.) para pensar el mundo y su posición en este mundo, y al mismo tiempo conferir a veces signos y valores opuestos a los términos que oponen, ya que unos modales libres pueden ser percibidos por unos como descaro, mala educación, grosería, y por otros como desenvoltura, sencillez, informalidad, franqueza. (Bourdieu, 1999, pp.130-131)

Por lo anterior, las representaciones sociales son sistemas cognitivos que permiten detectar estereotipos, opiniones, creencias, valores, normas y actitudes. Operan como sistemas de códigos para la valoración de los objetos sociales. Suministran a los sujetos unas lógicas para clasificar, principios de interpretación y orientación de sus prácticas. En fin, todo este conjunto define las formas de pensamiento comunes en los grupos sociales.