

CAPÍTULO VI

APORTACIÓN DE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES PARA EL LOGRO DE UNA JUSTICIA SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN

Marco Antonio Manjarrez Medina
DOI: <https://doi.org/10.53436/98dC24sT>

INTRODUCCIÓN

Según lo ha señalado UNESCO (2020), en el transcurso de los casi veinticinco primeros años del actual siglo XXI, la educación se ha visto transformada y trastornada, tanto en la teoría como en su práctica, a causa de los recientes acontecimientos tecnológicos y sociales, por ejemplo: la crisis sanitaria global por Covid-19, la digitalización generalizada de la vida social, el visible incremento de las desigualdades y la precariedad económica a nivel mundial, el aumento de poblaciones, grupos y colectivos en situación de vulnerabilidad y violencia, entre otros conflictos, que en conjunto demandan una concientización inmediata y un giro radical respecto al quehacer humano en el planeta.

La pervivencia de los racismos, la violencia homicida, las discriminaciones por género o capacidades, la intolerancia y la incomprensión giran en torno a una percepción generalizada de relativismo y permanente insatisfacción personal, desde lo económico hasta la ausencia de propósitos y sentidos vitales, que encuentran su correlato en las conductas poco éticas o directamente inmorales en la actuación de los entes económicos, corporaciones, industria y *mass media* empresariales

al generar deliberadamente, diseñar e imponer necesidades dirigidas *ex profeso* al consumo irracional, así como fabricar y difundir las identidades o estereotipos encaminados a aumentar su beneficio mercantil.

Si bien, el incremento social de la desigualdad tiene contextos específicos para cada localidad en el mundo, es notable el impacto general ocasionado por el modelo económico imperante, cuyo imaginario social sustenta la ideología del libre intercambio de mercancías y fijación de precios. Este paradigma, en sus diversas acepciones, imprime en los ciudadanos del mundo una exigencia desmedida de enriquecimiento personal, muy por encima de la cobertura honesta de los satisfactores esenciales. Solo en la actualidad, a raíz de las recientes crisis monetarias, los reiterados impactos meteorológicos y la reducción constante del bienestar familiar y comunitario, se ha atraído la atención acerca de las causas que en su conjunto apuntan al evidente origen de tales trastornos: el cultivo sostenido de conductas extrañas al sentido común de la especie humana.

En consecuencia, las contrariedades y contradicciones de los modelos sociales vigentes hoy en día, regulados por el beneficio económico y logro material, no dan lugar a una visión vital centrada en la experiencia colectiva, por el contrario, la naturaleza de sus procedimientos impone a las prácticas sociales cada vez mayor individualismo y competencia, consumiendo el tiempo y el espacio del que se puede disponer para realizar una experiencia mínimamente significativa. El espacio cotidiano de las relaciones humanas y los lazos tradicionales han sido intervenidos y pervertidos por procesos de mercantilización y cosificación, por lo cual desde la formación educativa resulta necesario aportar elementos relacionales, entre estos deben comprenderse con

urgencia los de la equidad, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, expresados plenamente en las dimensiones dialógica, creativa y empática del ser humano.

Por ello, la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), referida en esta investigación, resulta un campo de estudio aplicable al análisis de las conductas del ser humano en sociedad, además de considerar las funciones o motivaciones psicológicas asociadas a cada situación particular. Esta metodología contempla al *sentido común* (Moscovici, 2000) como una bisagra mental entre el universo cognitivo personal y la realización o traducción práctica que a partir de este llevan a cabo los individuos agrupados, al generar productos discursivos, como los realizados por el lenguaje durante la comunicación, o bien por medio de otros productos, como son el lenguaje escrito, visual y auditivo, propios del ejercicio expresivo.

Roselli (2011, p. 182) afirma al respecto: “es evidente que [las RS] permiten la comunicación y la interacción social a través de un contexto de significaciones compartidas y realidades consensuadas. Es esta comunidad de pensamiento lo que posibilita la identidad grupal y el sentimiento de pertenencia”. Este campo de estudio sociológico busca en principio describir el estado de la vida o cultura en un grupo social en un momento determinado, como pueden ser la escuela o la Universidad, pero va aún más allá, al investigar la relación entre la producción de conocimientos y su socialización, así como sus consecuencias e impacto colectivo. En esta coyuntura se produce una realidad social dinámica, según se propone.

A través de una metodología cualitativa, en el primer capítulo titulado “Imaginaris y Representacio-

nes Sociales en el contexto educativo y universitario actual” se analiza el papel y contexto que cumplen las instituciones educativas en la sociedad actual, a partir de una aproximación discursiva, al referir las prácticas por las cuales se constituyen con respecto a los sujetos inscritos en ellas. En el segundo capítulo, “Estudio de las Representaciones Sociales para lograr una ciudadanía colaborativa”, se revisa este recorrido en sentido inverso: se caracteriza a los individuos sociales como participantes de un contrato discursivo instituido ideológicamente por la escolaridad, en cuanto modelo del ejercicio ciudadano, al subrayar la urgente necesidad de repensar, desde el diálogo y la colaboración, las representaciones sociales de la desigualdad y la justicia social.

1. IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL

Se considera a las personas inscritas en el paradigma del actual tiempo histórico –Modernidad, Progreso y Libre Mercado– carentes en mayor o menor medida de las herramientas conceptuales y empíricas necesarias para dar significado a su experiencia vital. Guichot (2015) cuestiona la función formativa en el ámbito de la representación humana a día de hoy, al preguntarse: *¿Cuál es el modelo de persona y de sociedad por el que se apuesta?* y, por ende: *¿cómo debería concebirse la educación para la ciudadanía mundial?* Desde lo educativo, este imaginario se refleja en un conjunto de representaciones y prácticas estereotípicas de la formación profesional, como son la elección *a priori* de las profesiones lucrativas en demérito de otras, por ejem-

plo, las relativas a la vocación personal, la voluntad de servicio, las necesidades locales y sobre todo de la reflexión crítica y las expresiones creativas. En palabras de Lampert (2009):

los alumnos, que provienen de diferentes clases sociales, con peculiaridades, experiencias y estilos de vida diferentes, en los que la heterogeneidad predomina, buscan un diploma, por cierto ya bastante devaluado, como condición para competir en un mercado de trabajo cada vez más escaso, desafiante, calificado y exigente. (p. 101)

Aun y cuando así se conciba en el imaginario social moderno, la escolaridad –donde se inscribe lo universitario– no ha poseído nunca el monopolio de la razón, y con frecuencia padece las contradicciones y desafíos que le imponen las transformaciones exteriores del saber. De hecho, como plantea Lampert (2009, p. 101), a día de hoy: “con algunas excepciones, la universidad no logra ya atender a las demandas, las exigencias, las expectativas y las necesidades de una sociedad cambiante, cada vez más exigente, competitiva, individualista, pragmática y consumista, que es la sociedad posmoderna”. Nuestro paradigma actual, centrado en el modelo económico liberal, con fundamento en la acumulación de capital, ha hecho de la escuela y su discurso un espacio de aprendizaje empresarial, ajeno y disociado en lo general de la misión y valores de la Universidad clásica, donde:

Los servicios se han convertido en productos para el mercado; los beneficiarios se han transformado en clientes; las relaciones entre servidores y usuarios se han transformado en oferta y demanda; la legiti-

mación centrada en el Estado y en las instituciones ha sido trasladada al mercado; las prácticas internas de producción y circulación de conocimientos están asociadas a la calidad, pertinencia, eficiencia, flexibilidad y oportunidad en el contexto de mercado. (Lampert, 2009, p. 102)

Entonces, para ser vigentes, los centros educativos requieren actualizar en forma permanente los marcos institucionales donde se conciben y conducen como agentes sociales. En ningún caso podrían permitirse por demasiado tiempo permanecer indiferentes al proceso histórico, pues, como señala López (2006, p. 63): “estamos asistiendo a la crisis de la universidad no solo en los aspectos de la gestión, financiamiento, evaluación y currículo, sino que es la propia concepción de la universidad la que debemos adecuar a un entorno que muestra cambios radicales”. Incluso cuando en la práctica usualmente se adopten posturas mixtas, ambiguas o indecisas al respecto, donde se observa la convivencia tensa entre innovación pedagógica y prácticas ideológicas conservadoras, por las que los estudiantes pueden significar y socializar los contenidos impartidos.

En el proceso de formación académica, por medio del aprendizaje, no se juega tan solo la simple subjetivación ciudadana, sino la posibilidad más amplia de discernir, decidir e integrar los aprendizajes y actitudes con los cuales los individuos diseñan su inserción como seres humanos en colectivo. Por ello, la TRS es considerada una herramienta conceptual útil para exponer fenómenos significantes o simbólicos relativos al *sentido común* (Moscovici, 2000) estructurado en las interacciones humanas, tales como aprendizajes, conductas, lenguajes, motivaciones, usos y costumbres en

cada cultura, cuyo análisis va de lo psicológico a lo antropológico.

Por medio de esta metodología, en consecuencia, se consigue abordar problemáticas complejas o multidisciplinarias, que resultan confusas o pasan desapercibidas durante largos periodos bajo los velos de la invisibilización y la normalización cultural. Ejemplo de ello pueden ser los fenómenos relativos a la desigualdad y la discriminación educativas. Prado de Souza (2000), en este sentido, propone aplicar el análisis de la representación al estudio de la falsa lógica subyacente a la exclusión escolar, donde se observa comúnmente que son aquellos alumnos en situación de pobreza o carencia de recursos materiales quienes reciben una enseñanza de peor calidad, al subrayar esta autora:

La Teoría de las Representaciones Sociales tiene un importante aporte que pone a disposición el estudio de la exclusión escolar [...] esta teoría ofrece condiciones para develar la cultura escolar y los mecanismos de exclusión que son generados en la realidad de la escuela, en su relación contradictoria con la sociedad. (pp. 127-128)

En este orden de ideas, la institución escolar moderna se debate comúnmente entre la doble necesidad de acoplarse, en lo interior, a los procesos de modernización tecnológica, al tiempo que mantiene al exterior la proyección ideológica tradicional de la educación como productora ciudadana, mediante las imágenes de su prestigio, tradición o seguridad, por las cuales el sujeto inscrito consiente ser guiado, al serle ofertado un espacio simbólico de sentido opuesto a la pluralidad contingente, en apariencia irracional, del devenir sociohistórico.

Por ejemplo, los participantes inmersos en el proceso educativo modelo a menudo padecen los contrastes cognitivos y cargas psicológicas impuestas por la transformación personal, como producto y fin del aprendizaje, al referir y ponderar las exigencias de dicho proceso formativo con las dimensiones expandidas de una realidad social, determinada en apariencia por su contexto inmediato. Por tanto, se observa con frecuencia un marcado contraste entre el discurso universitario tradicional, inscrito en las prácticas escolares, y su correlato social o externo, al percibirse como disociados por los profesionistas.

La escolaridad pretende preparar para la vida en el mundo real, pero este es siempre, para el egresado, algo muy diferente a lo previsto. Es decir, el estudiante con frecuencia se ve a sí mismo exigido para cumplir de forma incompatible o poco armónica con las demandas establecidas simultáneamente por ambas esferas; aún más cuando existe desequilibrio en la realización de objetivos colectivos o políticos en el seno de un grupo social, cuando la instrucción escolar se ve desafiada o contradicha por los aprendizajes sociales subjetivos.

Para caracterizar su objeto de estudio, en este sentido, la teoría de la RS comparte los principios metodológicos del denominado Análisis Crítico del Discurso (ACD) pues, según Jaramillo (2012, p. 127), este: “implica siempre una lectura de los mecanismos y prácticas ideológicas, de sus huellas y de sus condiciones sociales de producción y transformación. Además, se parte del presupuesto potente de que el lenguaje nunca es imparcial”. El dominio de esta materia, en el ámbito pedagógico, ha de permitir a los docentes y diseñadores instruccionales aportar e implementar estrategias y

soluciones encaminadas a lograr los objetivos de enseñanza, al encontrarse necesariamente vinculados al estado social y sus determinantes en un tiempo dado, pues, para este mismo investigador:

las representaciones sociales, los órdenes de discurso y las prácticas sociales revisadas desde el Análisis Crítico del Discurso, devienen como dispositivos discursivos que permiten al investigador social comprender las maneras en que los sujetos y los agentes sociales otorgan inteligibilidad y politicidad a su mundo social. (Jaramillo, 2012, p. 127)

Por ello, se requiere desde el espacio educativo adecuar y modelar los contenidos formativos en torno al diálogo, la convivencia y el buen vivir, de manera que sean para el individuo perdurables en el tiempo, más allá del ámbito escolar –del cual se desprenderá en algún momento– y sus efectos le acompañen en la vida independiente. En el contexto actual del egreso escolar, por ejemplo, cobran especial relevancia las denominadas habilidades blandas (TEDx Talks, 26 de mayo 2023), comprendidas como habilidades actitudinales que favorecen la integración positiva y duradera entre individuos, donde se contempla a la formación interpersonal como área clave del Aprendizaje Colaborativo (AC), centrado en la práctica afectiva y la asertividad como fundamento de la sociabilidad humana.

Si la dinámica educativa presupone como un objetivo en sí la realización colectiva del individuo a través de la integración grupal, entonces interesa a los fines institucionales vigentes el observar y describir los comportamientos y las transformaciones de sus actores como objetos de análisis, así como los factores internos y externos que motivan, favorecen o restringen la

emergencia, negociación y difusión de determinadas representaciones inscritas en la expresividad, ya sea esta textual o conductual.

Dichas ideas conforman el sustrato de una realidad social, comprendida como el producto o traducción entre una representación formada y el medio o discurso empleado para hacerla comunicable en la práctica, como ocurre con el lenguaje y sus determinantes contextuales. Desde la óptica del ACD: “el discurso contribuye a sustentar y reproducir órdenes sociales, pero también es un dispositivo potencialmente significativo para ayudar a transformarlo y subvertirlo radicalmente, en situaciones sociales que tienen un correlato local y global” (Jaramillo, 2012, p. 127).

La situación didáctica presenta una oportunidad inmejorable para instrumentar una comunicación dialógica entre semejantes, su implementación da lugar a una representación multifactorial y compleja, y todo contenido programático puede ser aprovechado a su vez como punto de partida para motivar una socialización significativa e incluyente por medio de la conversación, al ser esta un requisito indispensable para lograr un aprendizaje colaborativo (Amar, 2023). La relación comunicativa inscrita en el ejercicio del diálogo escolar permite modelar a los participantes como sujetos que cooperan entre sí para socializar conocimientos, habilidades y actitudes significativas. Roselli (2011) afirma:

Pensamos que el análisis de la construcción social de conocimientos en situaciones microsociales [...] permite un acceso empírico al proceso psicológico cognitivo de la construcción epistémica. El aula de clase, o el grupo de trabajo, es una microsociedad cuya finalidad esencial es elaborar conocimiento

compartido en un marco de interacción. Esto supone negociación de significados y elaboración de consensos. (p. 183)

Las situaciones de cooperación con otros semejantes comúnmente suponen para el individuo un conflicto cognitivo, que llega a ser abordado a través de la negociación simbólica de significados socioculturales. La importancia de la comunicación en la conversación dialógica está subrayada por la recuperación de una conciencia de la vida colectiva, en cuya realización encuentra sentido la experiencia individual. La confrontación y debate ante los demás no debería ser motivo de angustia ni frustración, mucho menos pretexto de agresión ni motivo para silenciar al interlocutor al prescindir de capacidad argumentativa, según ocurre con frecuencia en los entornos digitales de actualidad. En opinión de Amar (2023):

Se establece un discurso a través del valor que adquiere el diálogo en el seno del aula como una acción asamblearia, produciéndose con más de dos miembros, en base al respeto y con la pretensión de aportar luces o sombras para dirimir la conveniencia de una u otra [...] para que la reflexión sea la base de la acción para persuadir al otro, convencerle de que hay que participar y contribuir con la palabra. (p. 168)

A toda didáctica corresponde un modelo situacional adecuado para instrumentar este aprendizaje de manera efectiva. Aun cuando en la práctica sea imposible traducir la realidad fielmente, debido a su heterogeneidad o relatividad, por medio de una RS adecuada puede describirse objetivamente una parte significativa de

ella, contemplando además al individuo mismo como parte del todo, respecto a los fines de conocimiento de su interés, encontrando así un diálogo científico equilibrado entre objetividad y subjetividad. Como Villarroel (2007) explica:

La originalidad de las representaciones sociales reside en proponer que el sentido común –aquel que nos sirve para nuestros intercambios y acciones cotidianas– se configura, en buena medida, a partir de los modelos y sistemas intelectuales desarrollados por la ciencia y diseminados en una sociedad o cultura dadas; esos sistemas científicos son, a su vez, remodelados o reconstruidos por medio de los intercambios entre sujetos y grupos sociales. (p. 438)

Cada institución, mediante los objetivos de enseñanza caracterizados por sus programas educativos, puede asumir así la responsabilidad de proporcionar al individuo herramientas críticas aplicables a la observación y transformación de su paradigma sociohistórico, además de subrayar la construcción de conductas afectivas y principios morales coherentes con el mayor bienestar comunitario. Por ello resulta urgente y necesario reflexionar sobre la diversidad de aprendizajes inscritos e implícitos en el discurso educativo, especialmente aquellos que favorecen la convivencia e impactan en la cohesión social, al lograr involucrar a cada estudiante con una representación empática de sus semejantes. Refieren Anzaldúa y Ramírez (2016):

La institución como creación colectiva humana requiere re-producirse insistentemente en el actuar de los “individuos sociales” que la encarnan en sus prácticas, en sus modos de ser, de pensar y de ha-

blar, donde se expresan todos estos elementos. En esa fuerza de lo *instituido*, en la repetición, se abre la potencia de lo nuevo: la creación *instituyente*. La dinámica social se ve alimentada por los juegos de la psique (...), que encuentra reconocimiento, valía y efectividad en la institución. (p. 24)

Sin embargo, a pesar de las diversas propuestas pedagógicas, tendientes a visibilizar teóricamente tales desvíos y condicionamientos discursivos, alcanza a observarse en la práctica que la implementación social de estas transformaciones no se concreta, y acaba por frustrar todo intento de emancipación de dichas estructuras, al ocasionar que tarde o temprano todos los individuos retornan a integrarse, de manera consciente o inconsciente, a las anteriores dinámicas de las cuales buscaban en principio desprenderse, pues en su conjunto la sociedad actúa como retroalimentadora y reproductora de estas representaciones, al sancionar como desviaciones o equívocos esas conductas críticas que interrogan su devenir aparentemente ciego e irreflexivo.

El planteamiento de las RS se vuelve relevante toda vez que se busca establecer nuevas relaciones de sentido entre las diversas áreas en que se desarrolla la existencia en conjunto, reconectando cada una de ellas, como pueden ser la familia, las instituciones escolares, el Estado y las diversas comunidades y sociedades por medio de las cuales cada individuo adquiere y comunica sus ideas acerca del mundo y de la realidad. Esta preocupación se encuentra plasmada en el documento titulado *Visión y marco de los futuros de la educación*, editado por la UNESCO (2021) donde se plantean los posibles nuevos marcos globales para el logro de la justicia y la prosperidad futuras. Así, para dar una res-

puesta a la pregunta sobre la formación humana, en este contexto, se implica el concebir desde lo educativo una representación social coherente del ejercicio ciudadano, formalizada en cuanto objeto de aprendizaje.

2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO HERRAMIENTA PARA LOGRAR UNA CIUDADANÍA COLABORATIVA

Así como para Foucault (2010) el *ser humano*, en cuanto concepto, es una invención discursiva de reciente data, de manera análoga, la institución escolar lo es, en su propia medida, otro tanto. No es contingente el hecho de que el vínculo que los une a ambos en su origen histórico sea esencialmente indisoluble. La escuela moderna y, por ende, la universidad actual, más que la estructura delimitada físicamente, es un conjunto socializado de prácticas discursivas, por las cuales se produce al modelo de ser humano deseable en cierto momento, esto es, un ciudadano (Durkheim, 2001).

Hoy el ejercicio de la ciudadanía se halla en un proceso de transformación crítico, puesto que algunos de sus elementos significativos dentro del sistema social del pasado siglo XX, como son la igualdad y la convivencia, están siendo alterados, de acuerdo con Hopenhayn (2000), tanto en su práctica como por las ideas según las cuales se les concibe como derechos. Esto se puede ver reflejado en la indiferencia e insatisfacción que caracterizan a nuestra sociedad a nivel local y global, donde el ser humano –a pesar de obtener en ciertos casos más que solo la subsistencia necesaria– no encuentra un punto de referencia estable, pues se le empuja siempre a pretender más, sin percibir el goce de su condición ciudadana en tanto experiencia de sentido.

Hay tendencias propias de la vida moderna que minan la cohesión social: la movilidad ocupacional que socavó la solidaridad de clase, la movilidad geográfica que socavó la solidaridad de barrio, la movilidad familiar que socavó los núcleos familiares de protección, y la reciente recomposición de la política que parece generar una ola de “desafecación” ciudadana frente al sistema político. (Hopenhayn, 2000, s. p.)

El concepto de *progreso*, en cuanto imaginario y representación de la modernidad en sí misma, ha sido base del sistema de significación social vigente. Su práctica sostenida ha devenido en una ideología, un entramado discursivo de significantes carentes de significado trascendente que, no obstante, continúa funcionando por inercia tan solo al interior de su propio sistema simbólico. En opinión de Dieterich (2001, p. 58): “la universalización del actual modelo y nivel de consumo del Primer Mundo es ecológicamente imposible. Sin embargo, las elites globales no disponen de una alternativa más racional para las mayorías”. De forma que este progreso nunca se materializa en el tiempo histórico presente, nunca es realizado como un logro, sino experimentado como un aprendizaje social sin objetivo último.

En el panorama actual, es sabido que el aprendizaje escolar compite en todo momento con dicho aprendizaje social; “la escuela tiene con frecuencia la sensación de verse desbordada por lo que se denomina la escuela paralela” (Touraine, 2000), dado que las entidades educativas conviven y se interrelacionan en nuestro tiempo con otros artefactos culturales diversos, cuya evolución no siempre es sincrónica, al producir subjetivación a través de determinados esquemas de ad-

quisición de conocimientos y generar heterogeneidad o diversidad en el pensamiento colectivo. Con frecuencia se comprueba en la experiencia que ambas esferas se denuncian la una a la otra, desde su particular ontología discursiva.

Por ello, desde la enseñanza deben considerarse como objetivos de aprendizaje, además de los conocimientos propios de las formaciones profesionales, los saberes críticos específicos acerca de la contextualidad social en que van a ser ejercidas. Desde la óptica de las RS es fundamental decidir en lo pedagógico si es la escolaridad la que conforma al ser social o bien este es producido *a priori* por las prácticas significantes inscritas en su localidad. Las instituciones educativas comparten con los núcleos familiares la responsabilidad de ponderar la potencialidad individual y la oportunidad comunitaria, por medio de una reestructuración de los modelos convencionales de representación deseados o proyectados como esenciales para el desarrollo. Frente al aprendizaje social, el ejercicio docente adquiere una función trascendente, pues afirma Guerra (2023):

En la actualidad, cuando la verdad parece sustituible y ser creíble para los ojos del mundo, la universidad cobra mayor relevancia y sentido, los docentes adquieren un papel esencial para que los estudiantes se sigan formando con valores y actitud crítica, obtengan conocimientos esenciales y, al mismo tiempo, sean capaces de producirlos por sí mismos. (p. 69)

Visto así, todo proceso educativo plantea una alternativa empática a la soledad radical del individuo arrojado al mundo, al modelar, por una parte, un aprendizaje colaborativo entre actores, al tiempo que motiva

un cambio de conducta en ellos, reflejado en la producción colectiva de determinadas representaciones e imaginarios. Como en lo político, la escolaridad inclina al diálogo, así como a la definición y negociación de objetivos en común, al tomar en cuenta la diversidad de contextos y consensos de realidad, con el propósito de coadyuvar a la pertenencia e integración sociales, reduciendo al mismo tiempo la desigualdad por causa de prejuicios. Para Guerrero y Lozada (2007), en el estudio de las RS:

Interesa conocer el rol jugado por las representaciones sociales de la diversidad y la diferencia, así como de su reconocimiento, aceptación y consecuente preservación y protección. Es decir, la diferencia y la pluralidad como factores constitutivos de cohesión y tejido social y como ejes simbólicos de las representaciones de sí y el Otro construidas socialmente. (p. 29)

Así, aunque a día de hoy suele señalarse a la formación profesional como fuente de competencia o desigualdad en cuanto causa de estratificación social, lo cierto es que esta opinión llega a ser sesgada, al fundamentarse en la falsa percepción construida sobre la distinción entre aquellos denominados como capaces de quienes, por el contrario, son clasificados como deficientes, en virtud de las RS incrustadas en el imaginario de la especialización empresarial, dada en el marco relativo a los fines prácticos del trabajo que, al interior de la teoría económica liberal, conducen a la acumulación o apropiación capital tanto de riqueza material como de conocimiento. Prueba de ello es el corporativismo tecnológico emanado de la Revolu-

ción 2.0, cuya crítica ha dado lugar al término *extractivismo infocognitivo* (Ramírez y Minteguiaga, 2020).

Para confrontar la preeminencia del aprendizaje social negativo y el extractivismo, el Estado y las instituciones escolares necesitan trabajar de la mano por medio de RS positivas para establecer objetivos en común. Con respecto a la inclusión, la equidad y la no discriminación, resulta obligado tomar en consideración las deficiencias, socializadas como discapacidades, al fomentar la participación ciudadana mediante una práctica educativa que trascienda el espacio de las aulas. Ramírez y Minteguiaga (2020, p. 60) concluyen: “no es suficiente la búsqueda y la conquista de lo público en el campo universitario y de Educación Superior sino [sic] se modifica el gobierno de los conocimientos imperantes en la economía”. Dicha modificación puede concebirse como un reenfoque o ampliación de los actuales derechos humanos, conocidos como derechos sociales.

La necesidad y materialización de los derechos sociales da origen al término DESC o DESCAs, Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales, contemplados desde el año 2011 en México (CNDH, 2022), que buscan obligar al Estado por medio de sus representantes a revalorar de manera multidimensional los estándares de medición del desarrollo o bienestar tradicionales, encaminados a la reducción y prevención de la pobreza y la desigualdad, al añadir elementos cualitativos a los cuantitativos estandarizados. Los DESCAs son denominados derechos de tercera generación, pues complementan a los ya instituidos legalmente, en consideración de las vulnerabilidades que limitan su implementación efectiva.

Los DESCA se identifican como aquellos derechos que se relacionan con la satisfacción de necesidades básicas de las personas, comprenden distintos Derechos Humanos, entre ellos: a un nivel de vida adecuado, a la alimentación, a la salud, al agua, al saneamiento, al trabajo, a la seguridad social, a una vivienda digna y decorosa, a la educación, a la cultura, así como al medio ambiente. (CNDH, 2022)

Las RS como hipótesis de investigación en sociología son imperativas en este panorama político, donde las identidades nacionales y continentales nunca han cesado de ser conflictuadas. Al respecto, Hopenhayn (2000, s. p.) subraya: “los Estados tienen que buscar las formas idóneas para reducir las desigualdades de origen, así como las dinámicas que las refuerzan”, de aquí la necesidad de implementar de manera efectiva los llamados derechos sociales en el contexto latinoamericano.

En este sentido, la verdadera educación incluyente no debe solo insistir en la inclusión física de aquellos a quienes se discapacita de antemano por razón de sus diferencias, sino con mayor razón en evidenciar la invisibilización democrática, producto de las brechas cognitivas entre las diversas personas, con origen en representaciones sociales sesgadas, al reforzar solo aquellas que contribuyen a perpetuar la ideología de la normalidad. Prieto *et al.* (2020) expresan:

Si la educación es un derecho fundamental, este derecho debe significar la posibilidad de ser reconocido y de reconocer al otro, como parte integrante de la sociedad, sobre la base de la diversidad que nos enriquece en nuestra condición humana y a partir de la cual todos y cada uno nos encontramos en

la capacidad de contribuir a la construcción de una justicia social, de un orden en el que no se vulnere la dignidad de pertenecer a la condición humana. (p. 306)

De manera que toca a las instituciones educativas sumarse a la mejor implementación social de estas acciones afirmativas, al hacer posible su práctica a través de la instrucción y la profesionalización, desde la contribución específica que cada área del conocimiento y carrera establezca como su objeto de estudio, en particular al hacer conciencia en los estudiantes respecto a las funciones o mecanismos por los cuales se ejecutan los DESCA, en caso de no ser objeto de obligatoriedad legal *de iure*. Puesto que, para concretarse en una realidad social determinada, algunos derechos deben ser avalados por el consenso comunitario, donde es imperativo que cada ciudadano integre la imagen o representación de su contribución al bienestar y cómo ayudan al logro de la justicia social.

La capacidad humana de entablar, reconocer y transformar los discursos, en cuanto práctica social mediante la cual se estructuran los imaginarios y las representaciones, es el vehículo esencial para convertir la TRS en objeto de derechos humanos concretos, lo que conlleva la necesidad de desarrollar desde la educación las habilidades requeridas para extraer el potencial ciudadano de cada individuo o estudiante, previo a su integración en la vida profesional. Es decir, se requiere potenciar en lo cognitivo, desde el aprendizaje escolar, las capacidades de participación, por medio del pensamiento crítico, la reflexión individual y la colaboración incluyente, que son tan necesarias para las sociedades latinoamericanas en la actual coyuntura, pues:

Se trata, entonces, de mirar los procesos de reversión de las formas excluyentes que han sido base de las dinámicas del mundo académico en la región [...] La gobernanza precisa ser repensada en el sentido de construir procesos más democráticos de participación en relación con los grupos subrepresentados y excluidos del sistema educativo y de los principales aprendizajes significativos. (Didriksson, *et al.*, 2020, p. 22)

Por otra parte, el aprendizaje colaborativo permite asumir la práctica de la justicia como un logro social, donde los individuos dialogan entre sí en torno a la resolución de un problema en común, de este modo se pretende una transformación discursiva de diversas representaciones y prácticas presentes en el imaginario colectivo, cuyo fin es alcanzar una participación plena en el Estado. Por esto es relevante la posición ideológica adoptada por este en cada tiempo, representada generalmente por las instituciones ciudadanas a través de sus formaciones discursivas. En palabras de Prieto, *et al.* (2020):

Una educación inclusiva, materializada en una realidad escolar en donde sea [sic] atienda de manera efectiva a la diversidad de condiciones, necesidades, intereses, expectativas y problemáticas de los estudiantes, sería la representación de la realización misma del Estado Social de Derecho. (p. 305)

Los DESCAs pueden considerarse derechos basados en capacidades diversas, al tiempo que la comprensión de estas necesita ser reestructurada al interior del imaginario colectivo. Desde lo educativo, la colaboración entre Estado, institución, comunidad e indi-

viduos es una red compleja que debe tejerse de manera simultánea en el pensamiento ciudadano, desde las etapas más tempranas del aprendizaje. El estudio de los imaginarios y las RS, así como la crítica discursiva son herramientas sociocognitivas que permiten caracterizar el presente con relación a los hechos del pasado y las expectativas futuras.

El “Enfoque del Desarrollo Humano”, propuesto por Amartya Sen, y posteriormente el “Enfoque de las Capacidades”, desarrollado por Martha Nussbaum, corresponden al ámbito teórico de los DESCA, pues comprenden el objetivo de la justicia social básica, a través de la mejor interpretación y orientación de los indicadores económicos cuantitativos, donde aspectos tales como la educación o la salud no se reflejan de manera simple, al depender de su interacción con numerosas variables. Las capacidades entendidas por Nussbaum (2012) pueden considerarse oportunidades que tienen las personas para elegir o actuar libremente, pero son distintas a las habilidades internas o aprendidas, al requerir combinarse con ciertos factores sociales, de tal forma esta autora distingue entre capacidades internas y combinadas, al afirmar:

Esta distinción se corresponde con dos labores de toda sociedad digna. Una sociedad podría estar produciendo adecuadamente las capacidades internas de sus ciudadanos y ciudadanas, al tiempo que, por otros canales, podría estar cortando las vías de acceso de esos individuos a la oportunidad de funcionar de acuerdo con esas capacidades. (p. 41)

Por ejemplo, desde el punto de vista ideológico, se ha representado a la educación institucional a lo largo de su historia como único o principal medio de

socialización ciudadana, al grado de declararla como obligatoria en sus niveles básico y medio superior, y por tanto se la hace ver como un requisito insoslayable de este reconocimiento en colectivo. De manera que los individuos no escolarizados o en deserción, si bien son considerados garantes de las mismas oportunidades que los profesionalizados, ven en la realidad social una disminución de su ejercicio, como pueden ser la asociación o la participación política, al dar el Estado lugar a una vulnerabilidad añadida por causa de la normalización de un derecho antecedente. Al respecto, Didriks-son *et al.* (2020) señalan:

la política de acciones afirmativas que se ha presentado en distintos países durante las últimas dos décadas es un recurso fundamental para que segmentos sociales tengan acceso a la educación superior, de tal modo que sea posible el diálogo con las trayectorias de los estudiantes que constituyen las nuevas generaciones, sobre todo de hijos de padres no escolarizados que puedan contribuir en la producción de conocimientos por fuera de los moldes tradicionales universitarios. (p. 22)

Asimismo, la transformación tecnológica impone a día de hoy una doble necesidad a los profesionistas, que son las de capacitarse y adquirir nuevas destrezas tecnológicas, aplicables al entorno laboral presente, al mismo tiempo que requieren cultivar competencias consideradas como viejas, anticuadas, o aburridas, que comprenden el pensar por sí mismo, el reflexionar sobre temas colectivos y producir los discursos responsables para lograr fines ciudadanos en común. Hopenhayn (2000) sostiene:

Un “ciudadano” en una sociedad de la información y de la gestión, sería aquel que dispone de conocimientos y de bienes necesarios para participar como actor en los flujos de información, en la circulación de conocimientos y en el diálogo mediático, y para adaptarse a nuevos procesos de gestión y organización. (s. p.)

La participación democrática es una realización en el presente de un futuro proyectado como posible. La acción colectiva y el compromiso con los valores democráticos pueden ser practicados desde la escolaridad, contemplando el pluralismo, la diversidad y la libertad de pensamiento y crítica. Los sistemas educativos, mediante sus objetivos de aprendizaje, deben comprometerse a integrar y cumplir con los procesos requeridos para alcanzar tales logros.

La conciencia amplificada de una ciudadanía mundial en la era planetaria (Morin *et al.*, 2006, p. 116) debe fundamentarse en representaciones sociales congruentes con respecto a problemas globales, pero tal requisito solo puede concebirse gracias al ejercicio del diálogo político inscrito en la conversación, como la más elemental de las colaboraciones interpersonales pues, según Amar (2023, p. 170): “el diálogo lleva implícito una voluntad de hacer cambiar a las personas que están en ese círculo. El diálogo es movimiento de emociones o pasiones”.

REFLEXIÓN FINAL

La complejidad en que se inscribe el actual panorama de fragilidad mundial, con respecto al lugar que la especie humana ocupa en el planeta y su actuar en consecuencia, impone la aportación de colaboraciones

científicas y filosóficas que, además de establecer objetos de estudio concretos y factibles, permitan incorporar la subjetividad de la crítica discursiva propia del pensamiento humanista. Para lograrlo, puede partirse de la caracterización formal de una sociedad en cuanto objeto de análisis, tomando en cuenta además el mundo mental compartido por los integrantes de la misma, para dar cuenta de sus interacciones conductuales y comunicativas. Tal es la función característica de la TRS como disciplina psicosocial.

La metodología de la TRS es aplicable a la descripción de las sociedades y micro sociedades educativas, toda vez que en su funcionamiento interno intervienen conductas y discursos que serán reproducidos posteriormente por los sujetos egresados, al integrarse a la vida independiente o profesional. El estudio de sus conductas constituye un modelo previo a su materialización práctica fuera del ámbito institucional, por lo cual es relevante contar con una descripción aproximada de aquellas representaciones inscritas en su mentalidad individual y grupal, con la finalidad de actuar oportunamente en el establecimiento de objetivos de aprendizaje contextuales, no disociados de su imaginario colectivo.

La aplicación de la TRS encaminada a la implementación y logro de derechos DESCA en la sociedad escolar resulta factible y deseable, siempre que pueda contribuir a la transformación del paradigma institucional de capacidades y discapacidades, al considerar que esta diferencia surge de un conjunto de prejuicios difundidos tanto por el aprendizaje social como reforzados negativamente por el establecimiento de algunos derechos antecedentes, en cuanto causa de discriminación, invisibilización o normalización.

De tal suerte que compete a una teoría de los imaginarios sociales el dar cuenta de cómo se generan y se difunden determinados pensamientos, actitudes y conductas, partiendo de lo individual a lo colectivo, con el fin de establecer modelos de acción en lo presente y futuro, para aportar soluciones oportunas a las problemáticas inscritas en el devenir humano y planetario. La TRS busca describir objetivamente los fenómenos que resultan del ejercicio de las subjetividades en conjunto, al tiempo que contribuyen a rescatar las dimensiones subjetivas inscritas en los conocimientos formales, para hallar una posición estable desde la cual el individuo pueda proyectar y significar su existencia en tanto miembro consciente de su especie.

Por otra parte, al considerar que la TRS se inscribe en las prácticas tanto del lenguaje como de diversos productos comunicativos, se puede proponer que las actividades grupales llevadas a cabo mediante un diálogo estructurado, como son las asambleas, los foros, los debates y las conferencias –además de los *media* tradicionales y digitales, incluida la fotografía– también contribuyen a la formación y transformación de otras representaciones culturales, por lo cual, la producción de estos materiales en el entorno social inmediato puede impactar de manera positiva en las conductas y actitudes de los miembros grupales, siempre que se realice de manera responsable.

La edición de una gaceta o informativo institucional, por ejemplo, puede conseguir el objetivo de agrupar a una comunidad escolar en torno a objetivos sociales comunes, al mismo tiempo que puede ser un importante instrumento de representación, al consignar discursos e imágenes que aportan identidad a la comunidad, donde cada uno logre reconocerse *entre y en*

los demás. En este sentido, los productos discursivos de representación escolar pueden motivar a las y los alumnos a interesarse con mayor profundidad tanto en la práctica de la lecto-escritura como en el desarrollo del pensamiento crítico, y contribuir así al logro del aprendizaje colaborativo.

El fomento de representaciones sociales responsables y positivas debe ir de la mano con el reconocimiento y crítica de ciertos hábitos propios del aprendizaje social, que no siempre son compatibles con las culturas institucionales o que conflictúan las relaciones entre miembros de la comunidad, como son alumnos y docentes. Ante ello, estos primeros tienen la responsabilidad personal de reflexionar sobre el consumo de dichos productos, al tomar conciencia de su función psíquica y las consecuencias que ocasiona en su rendimiento académico. Los docentes, por su parte, son responsables de ejercer su tolerancia y asertividad para lidiar con los conflictos ocasionados por esta contaminación discursiva, a través de mejores prácticas docentes.

En cuanto a la gobernanza y realización de estado de derecho es posible proponer que un siguiente paso político en los Derechos Humanos DESCA puede comprender el impacto que ocasionan las representaciones sociales negativas, estereotípicas o normalizadas, que actúan sobre los grupos expuestos, agravando su situación, y que tienen que ver con la promoción o difusión de discursos y mensajes *ex profeso*, cuyo consumo discrecional oculta o invisibiliza prácticas socializadas que contradicen y dificultan el alcance y goce de los derechos humanos fundamentales en conjunción con los culturales.

Ello compete a la actuación del Estado frente a las trasgresiones que sugiere a los individuos el modelo económico capitalista. Si bien, esta actuación no puede fundarse en la censura ni la represión de las garantías individuales ni de asociación, debe contemplar los marcos de su actuación e implementar respuestas que inviten al cambio positivo por los emisores de estos mensajes, hoy en día, en los campos culturales de la música, las redes sociales, la televisión y radio, el periodismo, publicaciones masivas, diversos canales publicitarios, alimentos industrializados, etcétera.

La comprensión y uso adecuado de la TRS, aplicada a la realización de la vida cultural de las sociedades humanas, puede impactar de manera positiva a través del logro de una mejor justicia social, al tiempo que aporta elementos para la construcción de ciudadanos participativos y responsables de manera comunitaria y global, lo que traducido al concepto de interculturalidad abonará a la conformación última de ciudadanos mundiales, donde el sentido de existencia no se agote al interior del sí mismo individual, sino que pueda ser esencialmente reconocido en los demás.

REFERENCIAS

- Amar, V. (2023). Hablar por hablar. Conversaciones alrededor del diálogo universitario en clase. *Aula Abierta*, 52(2), pp. 167-174. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2023.167-174>
- Anzaldúa R., y Ramírez B. (2016). Reflexiones sobre la investigación de lo imaginario. En Pérez, L. y Enríquez, G. (Coords.). *Imaginario social y representaciones sociales. Teorías sobre el saber cotidiano*. Universidad Autónoma de Morelos. pp. 11-33.

- CNDH. (2022). Informe de actividades 2022. *CNDH México*. <https://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=50072>
- Didriksson, A., Álvarez, F., Caamaño, C., Caregnato, C., Perrotta, D., del Valle, D., Hernández, A., Torlucci, S. (2020). La ciencia y la tecnología desde las humanidades: temas emer(conver)gentes. *Intergración y conocimiento*, 9(2), pp. 14-42. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v9.n2.29471>
- Dieterich, H. S. (2001). Bases del nuevo socialismo. Editorial 21.
- Durkheim, E. (2001). *Educación y sociología*. Altaya.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Guerra, M. (2023). Libertad del pensamiento: largo camino para hacerla realidad. En Barrera, A. *Libertad de pensamiento: privilegio universitario*. Fondo Editorial del Estado de México, pp.15-78.
- Guerrero, A., y Lozada, M. (2007). América Latina: invasión, invención y creación. En Arruda, A., y de alba, M. *Espacios imaginarios y representaciones sociales*. Antrhopos. pp. 23-44.
- Guichot, V. (2015). El «Enfoque de las Capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría Educativa*, 27(2), pp. 45-70. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Hopenhayn, M. (2000). Ciudadanía e igualdad social: la ecuación pendiente. *Reflexión Política*, 2(3), pp.1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11020306>
- Jaramillo, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas y órdenes del discurso. Una aproximación conceptual a partir del Análisis Crítico del Dis-

- curso. *Entramado*, 8(2), pp. 124-136. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032012000200009
- Lampert, E. (2009). (Re)crear la universidad: una premisa urgente. *Perfiles Educativos*, XXXI(126), pp. 100-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211828006>
- López, F. (2006). Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de casos. En López Segrera, F. *Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de casos*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), pp. 21-106.
- Morin, E., Ciurana, E. R., y Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*, Gedisa.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Polity Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Prado de Souza, C. (2000). Develando la cultura escolar. En Jodelet, D. y Guerrero, A., *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. UNAM. pp. 127-151.
- Prieto, W., Gómez, N., Acero, M., y Castro, A. (2020). Educación y justicia social: desafíos y expectativas de la educación inclusiva en el contexto del estado social de derecho. *Sinergias Educativas*, 5(2), pp. 287-304. <https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/138/400>
- Ramírez, R. y Minteguiaga, A. (2020). Del Extractivismo Infocognitivo a la Economía Social de los conocimientos: una propuesta desde el sur local. *In-*

- tegración Y Conocimiento*, 9(2), 57-69. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v9.n2.29478>
- Roselli, N. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 2(2), pp. 173-191. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856287004>
- TEDx Talks. (26 de mayo 2023). Es hora de las habilidades blandas. [Video de YouTube]
<https://www.youtube.com/watch?v=E82GupnPrq4>
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?* FCE.
- UNESCO. (2020). *Visión y Marco de los Futuros de la Educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208_spa
- Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum*, Año 17(49), pp. 434-454. https://www.academia.edu/80621046/Las_representaciones_sociales