



## Capítulo 2.

---

# Docentes en formación y representaciones sociales de la infancia. Una reflexión desde el aula universitaria

---

*“El estudio del pensamiento ingenuo, del sentido común se torna esencial en adelante. La identificación de la visión del mundo que los individuos y grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclara los determinantes de las prácticas sociales”.*

**Abric, 2001, p. 11.**





Carlos Mario Torres Ramírez<sup>1</sup>

---

## Introducción

Partiendo del capítulo anterior y su fuerte —pero justa— crítica hacia el dominante concepto del sistema educativo sobre la infancia que cada vez es menos humana y más mercantil, quisiera provocar y ampliar las necesidades taxativas de reconocer, discutir, sensibilizar y concienciar a los docentes en formación acerca de la infancia, su formación académica, el rol docente; así como el efecto de esto en la construcción de país. Poder ensanchar las visiones de los futuros profesionales de la educación a senderos de propia reflexión y crítica, aplicadas en la labor diaria del docente, en su formación personal y académica, permite acaecer en fundamentales introspecciones de apreciación ética y de reconstrucción educativa que hoy en día —considero— se requieren para poder dar la relevancia de la infancia, que más que merecerla, la necesita.

---

<sup>1</sup> Psicólogo del Instituto Colombiano Bienestar Familiar. Docente de cátedra Universidad del Tolima. Doctorando en Ciencias de la Educación. Magíster en Territorio, Conflicto y Cultura. Especialista en DDHH y Competencias Ciudadanas. Especialista en Pedagogía. Experiencia en docencia universitaria de 8 años a nivel pregrado y posgrado. Correo electrónico: pscarlosmario@yahoo.com Orcid: 0000-0003-3240-9014.

Son considerables los efectos de la ausencia de criticismo, entendimiento, reflexión e investigación que se aprecian dentro del discurso educativo colombiano en su práctica, pues aunque se encuentren permeadas en las discusiones académicas de las universidades, congresos, libros, artículos de investigación y políticas públicas, etcétera; en la vida diaria del infante, algunos docentes desencadenan un aula sin sentido ni pertinencia educativa: aburrida, descontextualizada e improvisada. Un aula que no refleja de manera real y suficiente, los enormes esfuerzos que otras personas desde sus territorios de enseñanza desean hacer para un cambio sustancial en el sistema educativo colombiano.

Esta precariedad tiene uno de sus orígenes en la manera que se desarrolla integralmente un docente en su formación inicial, en el momento que sus constructos sociales previos se encuentran con las vicisitudes de una dinámica cultural universitaria nueva. Allí en muchas ocasiones, esta crisis circunstancial/evolutiva, psicosocial y su prospección, riñen con su deseo, con los formadores, administrativos, el currículo y la búsqueda de su vocación.

En esos espacios propios y compartidos, se encuentran núcleos de representación contruidos en la práctica educativa acerca de la infancia, y los dejamos sin sentido de responsabilidad; dejamos que ellos sean difuminados, como una forma aleatoria de resultados que se espera que sean lo mejor, pero desatendiendo la responsabilidad institucional de tener consciencia o interés en el desarrollo representacional del concepto y su impacto en la construcción de sociedad. Esta posibilidad genera una enorme responsabilidad de intervenir en la realidad universitaria, ya que palabras de Jodelet (2007, p. 192) “tal procedimiento puede servir al proceso de reflexión social a través del cual el conocimiento producido en el curso del estudio es tomado en cuenta y adoptado por la comunidad, modificándola”.

## Las representaciones sociales (RS)

Preciso que antes de dialogar sobre la relación de conceptos previamente introducidos, se me permita dilucidar sobre los conceptos base de reflexión, que a bien, he decidido utilizar para dialogar sobre la infancia y el futuro docente de educación infantil. Igualmente, en una no tan igual intención, exacerbar un interés propio en dar a conocer un objeto teórico interesante de gran utilidad para comprender la dinámica de construcción social educativa en diversas áreas de campo práctico, la cual ampliaría la opción de objetos de estudio de los futuros licenciados desde la psicología social. Esta visión de la psicología social discute de manera interesante entre la visión causal del individuo, tornándose como una unidad de análisis meramente aislada, tanto de los otros como del contexto y la visión posmoderna a través de la explicación de las razones donde el lenguaje será la base de su comprensión (Valencia y Elejabarrieta, 2007).

La representación social fue inicialmente desarrollada por Serge Moscovici, a partir de su libro publicado en 1961, donde presenta su tesis doctoral, *La Psychoanalyse son image et son public (El psicoanálisis, su imagen y su público)*. Allí estudió la forma en que la sociedad francesa veía el psicoanálisis (rama de la psicología que buscaba entender la relación entre lo consciente y lo inconsciente haciendo primordial énfasis en lo último, su principal autor era Sigmund Freud), pues este era considerado por el autor como un hecho social mayor al mencionar que “el psicoanálisis está involucrado, puesto que me ha dado la oportunidad de examinarlo y ocupa un lugar central entre las corrientes intelectuales de nuestra época” (Moscovici, 1979, p. 13), esto lo hizo a través de la prensa y entrevistas a diversos grupos sociales.

El sentido común, para Moscovici, inicia desde un interés particular, ya que consideraba su relevancia en la formación de objetos sociales, entendía que

el sentido común, sin embargo, con su inocencia, sus técnicas, sus ilusiones, sus arquetipos y sus mañas, estaba primero. La ciencia y la filosofía tomaba de ahí sus materiales más preciosos y los destilaban en el alambique de los sucesivos sistemas. (Moscovici, 1979, p. 13).

Lo anterior indica una importante dialéctica entre el saber popular y la ciencia, donde la última configuraba una interpretación «estandarizada» de hechos que impedía una comprensión adecuada de la realidad en muchos de los sujetos abrigados por el saber popular.

Esto quiere decir que las RS conciernen a un conocimiento de sentido común que es sustancial para su interpretación, comprensión y determinación. Deben ser flexibles, y son el resultado entre el concepto que se obtiene de lo real y la imagen que el sujeto construye para sí mismo — contrario a las representaciones colectivas de Durkheim—, pues este era considerado un proceso y producto de la realidad de grupos y sujetos en un determinado contexto histórico social (Plascencia, 2007), de ahí que sea cambiante. Moscovici (1979) nos aclara que esta condición cambiante está sujeta a que el objeto nuevo (estaba ausente) se presenta (ahora es extraño) modifica las representaciones, sean individuales o sociales:

Pero este juego dialéctico tiene un significado mayor. Si algo ausente nos choca y desencadena toda una elaboración del pensamiento y del grupo, no sucede por la naturaleza del objeto, sino, en primer lugar, porque es extraño, y después, porque se halla fuera de nuestro universo habitual (Moscovici, 1979, p. 39).

Una representación social es circunscrita entre el pensamiento constituido y el constituyente. El primero establece un producto que interviene en la vida social y desde donde se interpreta la realidad misma, y refleja condiciones propias de reproducción al dar características evidenciables del reproductor. El segundo constituye la manera en que se construyen y cómo esto constituido interviene en su constitución, dejando de ser inherente a cada sujeto y volviéndose trascendente a estos (Araya, 2002), es decir, es una realidad social que construye realidades subjetivas, pero dicha realidad no pertenece al sujeto, el sujeto le pertenece a ella.

Abric (2001) también comenta que debe existir una claridad frente a la afirmación de que las RS son un producto netamente cognitivo, pues también explica lo social desde las condiciones en las que se elaboran o se transmiten las RS. Esta dualidad convergente es la razón del porqué lo irracional y lo racional pueden determinar una construcción socio-cognitiva aparentemente ilógica; sin embargo, el autor nos hace caer en la cuenta de lo lejos que se encuentra esta apariencia de la realidad, cuando se teoriza la organización y coherencia de las representaciones. Las RS se desarrollan en contextos discursivos y sociales. Los primeros, aduce el autor, están determinados por la naturaleza de las condiciones en las que se formulan y observan las representaciones; los segundos, por las ideologías circulantes del momento y la posición del sujeto o grupo en el sistema social.

## Las funciones de las representaciones sociales

Es, entonces, importante dilucidar cuáles son las cuatro funciones de las RS para Abric (2001): saber, identidad, orientación y justificación.

La función del saber, basada en la forma que se asimila un objeto social, permite dar razón de la realidad, puesto que posibilita en un marco más comprensible para los actores sociales adquirir los conocimientos de lo que sucede a su alrededor. Se plantea como elemento sustancial en la comunicación, pues permite el intercambio social, la difusión del saber ingenuo para el cual Moscovici plantea como la esencia misma de la cognición social.

La función de identidad, se relaciona con el diferenciarse y ubicarse en un medio social con relativa cualidad comparable y diferenciable en otros grupos sociales, pues sitúa al sujeto en un campo social, con grupos que comparten valores y normas históricamente establecidas, los cuales propenden por proteger la imagen positiva del grupo y el control social:

La referencia a representaciones que definen la identidad de un grupo va a desempeñar, por otro lado, un papel importante en el control social ejercido por la colectividad sobre cada uno de sus miembros, en particular en los procesos de socialización (Abric, 2001, p. 16).

La de orientación, que se presenta como línea de actuación para lo conativo y prácticas que anteceden acciones frente al objeto social, ya que interviene directamente en el comportamiento y gestión cognitiva del grupo, estructurando y comunicando independientemente de la realidad «objetiva». Es por esto que se aprecia un sistema de anticipaciones y expectativas sobre la realidad: “La representación, por ejemplo, no sigue; no depende de la evolución de una interacción, la precede y determina” (Abric, 2001, p. 17).

Por su parte, la función de justificación permite legitimar las acciones tomadas en consideración a personas de su mismo grupo, independiente de la forma de afectación a otros grupos, incluso de las mismas normas

o preceptos morales: “Así, en situación de relaciones competitivas serán elaboradas progresivamente las representaciones del grupo contrario, con el objeto de atribuirle características que justifiquen un comportamiento hostil en su contra” (Abric, 2001, p. 17).

## **Núcleo central de las representaciones sociales**

Para Abric (2001), el núcleo central se sustenta y autosustenta; significa, organiza la misma representación y establece su función generadora siempre que sea la forma en que se crea aquella significación de los elementos constitutivos, toda vez que demuestre ser un elemento unificador y estabilizador de la representación.

Este elemento o núcleo estructurante es aquel que constituye una resistencia mayor al cambio que otros elementos de las representaciones, puesto que, al momento de ser modificado, daría una lógica mayormente diferente de la representación inicial (Abric, 2001). Esto determina que si en la docente en formación encontrásemos los núcleos centrales, podríamos ver una posibilidad de comprender mayormente cómo ve la infancia y contrastarlo con su proceso formativo, currículo y desarrollo académico y personal en aras de esclarecer respuestas a la forma en que se acompaña la primera infancia desde las escuelas.

Ante la posibilidad de observar cuantitativamente la presencia de un núcleo, el autor refiere la imposibilidad de dedicar esa única apreciación, puesto que no es la presencia importante de un elemento la que define su centralidad, ya que esta va dirigida a la significación que otorga al objeto social. Lo meramente cualitativo es un indicador de centralidad, pero no un determinante de esta, pues la naturaleza del objeto debe establecerse en la relación que el sujeto o grupo mantiene con él; acudido por un

sistema de valores y normas sociales que dan una muestra ideológica de aquel momento y del grupo (Abric, 2001), para lo cual —según dicha naturaleza—, el núcleo central podría tener dos dimensiones: funcional y normativa. La primera facilita en ciertos términos operacionales el desarrollo de tareas de manera más expedita; Abric (2001) explica que en trabajos de investigación y en actividades profesionales se demuestra que “las imágenes operativas que conducen el comportamiento del operador son deformadas funcionalmente, y que los elementos sobrevalorizados en la representación permiten la eficacia máxima desempeñando un papel determinante en la realización de la tarea” (p. 22).

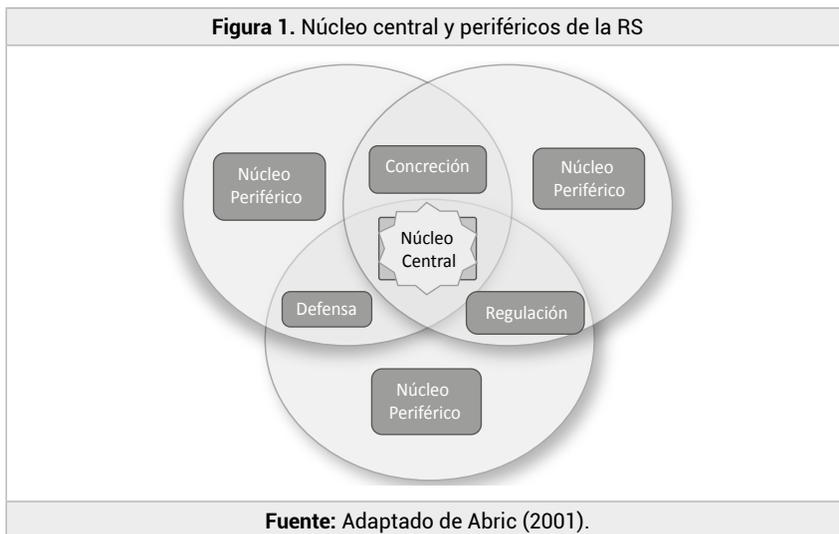
Por su parte, la dimensión normativa también tiene un papel determinante, ya que, en las situaciones donde participen las dimensiones socioafectivas, sociales e ideológicas, se establece una importante actitud marcada en el centro de la representación, lo cual posibilita identificar ciertas conductas estereotipadas o altamente configuradas como predecibles ante ciertos objetos sociales determinados (Abric, 2001).

## **Núcleos periféricos de las representaciones sociales**

Los núcleos centrales requieren de núcleos periféricos, pues estipulan la organización circundante de estos sobre el núcleo mismo, al existir una fuerza, un valor y presencia que se fundamenta en el centro, “abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias” (Abric, 2001, p. 23); del mismo modo, estipula una jerarquía de proximidad o distancia hacia el núcleo y desempeñan, para Abric, una importante concreción del significado de la representación en el caso próximo, y una justificación, figura y clarificación en el caso de su lejanía. Esto conforma su esencialidad en la representación. Ante esto, el autor refiere tres funciones esenciales:

- a) **Función/concreción.** Participa directamente en su contexto, se ancla a la realidad y permite o facilita su comprensión y transmisión de manera mediata. Depende de la situación en que la representación se produce, de lo que en su historia el sujeto ha vivido y vive actualmente.
- b) **Función/regulación.** Tienen cierta flexibilidad ante objetos sociales nuevos, se adaptan a ellos sin perder el ligue con los elementos centrales. Si van en contra de lo central, los pormenorizan o dan una explicación suficiente para realzar su excepcionalidad; Si van a favor, son reforzados y utilizados con mayor coincidencia ente nuevos objetos sociales contrarios.
- c) **Función/defensa.** Se utiliza la ponderación, interpretación, deformaciones funcionales, e integración condicional de elementos contradictorios, pero en función de que sean mantenidas solamente en el sistema periférico y sostenido desde su funcionalidad para empoderar el sistema central.

**Figura 1.** Núcleo central y periféricos de la RS



**Fuente:** Adaptado de Abric (2001).

Teniendo en cuenta lo anterior, considero que podemos entender las representaciones de las y los docentes en formación sobre la infancia, participar con aquellos elementos constituidos y constituyentes, los cuales dan un sentido a su formación educativa, y permitan dilucidar el saber, la justificación e identidad sobre el concepto; así como encontrar elementos de defensa, de concreción desde la regulación de las ideas y prácticas socioafectivas, sociales e ideológicas intervinientes que han sido recopiladas en la experiencia de su servidor como formador de formadores. De ahí que sea necesario buscar que la actuación del formador sea coherente con la necesidad de cambio, la aplicación de práctica de la investigación/acción, el trabajo en equipo, la existencia de otros protagonistas y la presencia de otros medios (Tejada Fernández, 2002).

## **Estudiantes en formación, la universidad y la infancia**

El ingreso a una institución de educación superior conlleva encontrarse elementos, personas y situaciones que involucran cambios significativos en la vida diaria de un estudiante, participan con vicisitudes como tareas, créditos académicos, exámenes; por otro lado, facilitadores como servicios de biblioteca, compañerismo, apoyo familiar, motivación y becas (Martínez, 2005). También se viven otras aventuras más especiales como horarios, responsabilidades académicas, currículos, procesos administrativos, estilos y formas de enseñanza-aprendizaje; así mismo plataformas de apoyo tecnológico, entornos virtuales de aprendizaje e información académica diversa multimedial como lo son textos, videos, conferencias, etc., además de la interacción con pares en trabajos colaborativos, discusiones, debates en encuentros formativos sincrónicos y asincrónicos.

Estas variables son factores que alimentan una necesidad de adaptación puesto que “este entorno [...] representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar,

aunque solo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador” (Monzon, 2007, p. 89).

Lo que antes constituía un repertorio comportamental que evocaba direccionamientos o gestiones más simples (o menos complejas), se incorpora a nuevas formas de ver, apreciar y sentir el mundo que le rodea. Esto lleva al dicente a permitirse —al principio, con dificultad— explorar nuevas formas de interacción y prácticas mediadas, no solo por los elementos y sujetos formativos que aporta la universidad, sino también por los «microuniversos» involucrados en cada uno de sus pares (estilos, mañas, costumbres, cultura, crianza, valores, hábitos, etc.). Al respecto, plantea Polanco Hernández (2005) —motivado sobre la idea de un proceso más que por los resultados del mismo—, que la autorregulación cognitiva, la independencia y la autodeterminación son características más evidentes en el sujeto.

Ahora bien, estas nuevas exploraciones se contraponen con su propia historia, la cual, en su mayoría de veces, no reconoce o se permite participar de manera consciente en función de lo que es o hace ahora el sujeto, pues allí, considero, existe un sensible eje de comprensión que espero dilucidar satisfactoriamente.

Las expectativas son una disuasión entre la historia y el futuro que busca socavar de manera reiterada un proyecto que muchas veces el estudiante no tiene en su presente. Dicho de otra manera, es nuestro pasado lo que nos ha construido un camino y, es nuestro futuro, donde ese camino debería dirigirse. No obstante, es el presente lo que construye esa conexión, la expectativa trata de disuadir esa tensión; esto lo corroboran tanto el grado de confianza que se tienen a sí mismos para el desarrollo de una tarea, como el valor que le dan a dicha actividad. (Valle *et al.*, 2015).

Se ha evidenciado a través de los diversos encuentros con los estudiantes que esa expectativa no se vuelve lo suficientemente consciente para poderse demostrar en el aula a través de sus actitudes, ideas o emociones; pareciese que es una expectativa general demostrada con mucho aprecio, pero poco aterrizada. Aquí ya tenemos una dificultad para hallar elementos de representación suficiente, o podríamos discernir, que una característica de ella es su expectativa poco clara.

Uno de los procesos formativos más influyentes es el del encuentro con discursos académicos y personales de múltiples direcciones, avocados en las tutorías o encuentros presenciales por medio de los docentes y pares. Allí se muestran intereses y experiencias previas referidas, las cuales desembocan en contrastantes y fluidas conversaciones. En semestres iniciales se encuentran frases como: “Espero recibir conocimiento...”, “Aprender cosas nuevas...”, “Tener más conocimiento...”, “Quiero adquirir conocimiento...”, “Aprovechar los conocimientos...”, “Obtener más conocimiento”. Estas posturas son ampliamente observadas en el aula y participan de una forma anticipada a lo que creen que desea escuchar el docente. Ello pareciese una forma receptiva del conocimiento en la que mayormente pareciese que hay una idea constante que puede explicarse claramente, citando a Freire (1973), cuando contrapone su propuesta de pedagogía del oprimido a aquello que denominó como «bancarización del conocimiento».

Con base en lo anterior, esta representación avocada a lo «bancario» es practicada en el diario vivir del estudiante, y denota elementos pasivos que dialogan consecuentemente con las instrucciones brindadas a través de las guías que, a pesar de que están construidas y desarrolladas por los tutores con gran interés en dialogar y activar posiciones reflexivas, críticas y creativas, son aparentemente ignoradas y no comprendidas. Como plantea Moreira (2010), esa criticidad o conciencia crítica es fundamental para combatir la llamada educación bancaria, consolidada entre el educador con el educando y no como iguales, pero tampoco como antagónicos.

Se considera que las RS dilucidan una comprensión de lo planteado anteriormente, ya que encontrarse con un nuevo objeto social —como es la educación superior—, presupone entender el concepto educativo desde su experiencia en la educación media. Este sería un marco de referencia más común y más cercano, de ahí que sea un marco fácilmente asimilable, dinamizado en valores propios de sus instituciones educativas de base. Se considera, entonces, que esta es una forma de entender que su saber práctico está en esos procesos de formación básica y media.

Dicho entender tiene una base de exigencia con importantes condiciones de pasividad, que, sin negar el interés del estudiante, ha estado muy presente en su formación anterior. Estas condiciones no pueden explicarse de manera ligera e irresponsable por una ausencia de calidad, es necesario esclarecer detalladamente características de dicha educación anterior: situaciones contextuales, sociales, de vida y de significado propio que se propuso como el recurso cultural más mediato en aras de brindarle a nuestros estudiantes y sus dinámicas conversacionales la posibilidad de percibir además de un contexto histórico social representacional, nuevas prácticas:

En el universo consensual se crean y cambian las representaciones sociales a través del arte incesante de la conversación. Nuevas representaciones surgen ante lo desconocido cuando penetra en nuestro mundo y nos perturba, es así que las novedades se asimilan y dejan de ser amenazantes. (Banchs, 2007, p. 227).

Los estudiantes en cursos iniciales se identifican desde un importante papel que ejerce la educación y que contrasta con la situación socio-económica en la que se encuentra actualmente la docencia colombiana, permeada por elementos a considerar como su estatus social —en comparación a otras carreras—, el poder de construcción personal que el estudiante percibe puede adquirir al formarse, ya que, como lo plantea

Macia (2009), la calidad de vida del docente no es afectada de manera positiva a pesar de los intentos de políticas públicas, las cuales se desencadenan en exigir requisitos de formación, evaluaciones de desempeño, exigencias a formación universitaria de calidad, entre otros. Se considera que estas deben ir más a la asignación y distribución de carga laboral, valoración social del oficio y distribución equitativa de oportunidades de capacitación y formación.

La forma en que los medios masivos dilucidan la educación y sus protagonistas como una parte importante del contexto, al igual que las campañas políticas encaminadas a desarrollarse en varios ámbitos que hacen parte insistente de los planes de gobierno, pueden entenderse como elementos constituyentes de la representación. Estos elementos identitarios producen una posición que dentro de las RS se pueden apreciar con una cierta irracionalidad cognitiva, pues en algunas oportunidades la escogencia de su carrera está basada en limitadas opciones, tanto de oferta territorial, como de condiciones económicas. Lo anterior permite una construcción sociocognitiva aparentemente ilógica, pero con un sentido de supervivencia y adaptación que en el aula se refleja con un interés de superación. Se presenta con dificultades para comprender elementos más conscientes de su decisión y, por ende, de amplio impacto en la sociedad; objetivo que es la infancia colombiana.

## **Representaciones de la infancia**

Los discursos que permiten encontrar una función orientadora de la RS en el aula, se enfocan en dilucidar la relevancia de su profesión para la niñez colombiana, la importancia de ser un docente en la sociedad, igualmente, en muchos de los discursos sueltos —aquellos no evocados y más naturales— se aprecian en elementos estereotipados del concepto

de infancia como: «los niños son el futuro del país», «los niños necesitan amor», «los niños necesitan diálogo», «los niños son lo más importante».

Al detectar estas apariciones formadas por repeticiones y redundantes elementos constituyentes —básicos del concepto infancia—, es pertinente agregar preguntas que conduzcan a una mayor profundidad de este concepto o a la idea de reflexionar, como: ¿cuál es ese dialogo? ¿Cómo logramos dar amor? ¿Cómo sería esa importancia y de qué manera acaece en el futuro? ¿Qué es relevante y qué no lo es cuando hablamos de niños?, además de cuestionarnos ¿por qué decimos niños y no incluimos niñas? Allí se podrían encontrar elementos indagatorios de anclaje, donde estas preguntas, junto con los aportes del docente, inicien una posición más familiar, pero rigurosa respecto a la posición social de cada uno de los individuos (Rodríguez, 2007) de la misma manera, esa posición, la del docente, es muy importante y nutritiva de analizar.

Estos discursos que son irreflexivos en muchas ocasiones y satisfactorios de plantear ante la confirmación inmediata de todo el auditorio, ante las preguntas de mayor profundidad, se muestran en un inicio inseguros y de mayor tiempo de respuesta en describir, denotan confusión y aciertos aleatorios, no a lo que espera el cuestionador, sino cómo cree que el auditorio espera su respuesta.

Es importante recordar que no se espera que en niveles iniciales se traigan conceptos complejos de mayor discusión teórica, pero el sentido común allí es visto como un elemento orientador pero insuficiente. Podríamos verlo como un vehículo que tiene una buena cantidad de energía y que posee los elementos básicos aerodinámicos para recorrer un trayecto importante, no obstante, su aceleración inicial gasta toda su energía y queda a menos de la mitad del camino de su recorrido.

Considero pues, que su representación tiene una «orientación desorientada». Aunque existe un sistema de anticipaciones y expectativas al momento de acabar la «energía inicial», se inicia una improvisación y guía instintiva. Aquello que piensan puede servir o no para ajustarse a lo que consideran importante: ayudar a los niños, no saber cómo, cuándo o dónde; solo ayudar. Esto evoca una anticipada preocupación por los elementos que utilizarán y que terminarán construyendo prácticas en galimatías de actividades que teleológicamente tendrían un principio y un fin, pero no un camino con sentido.

¿Cómo entender la función justificadora de las RS en los estudiantes hacia la infancia? En los diversos momentos de encuentros tutoriales se establece la importancia de conocer qué noticias se desarrollan alrededor de la infancia en el contexto colombiano, entre ellas, muchas positivas sobre el avance de su concepto, derechos reconocidos, convenciones, ratificación de la protección, entre otras. También se encontraron noticias desafortunadas como situaciones de asesinatos, abusos sexuales, maltratos, corrupción ante políticas públicas. Ante esto último, se plantea a los estudiantes hipótesis sobre ¿qué decisiones se deberían tomar?, y se aprecian ideas transmitidas en frases como «castración», «endurecimiento de penas» «cadena perpetua» y algunos más extremos plantean la «pena de muerte».

El desarrollo de estas propuestas tiene unos elementos de gestiones cognitivas específicas, entorno a la alta relevancia y casi que sagrada figura de la infancia, pero no determinadas por su proceso de desarrollo, caracterización evolutiva de alcance histórico, comprensiones de construcción sociocultural o desarrollo de ciudadanía —por ejemplo—, sino por su vulnerabilidad, su empatía hacia un ser que no puede hacer nada por defenderse.

La idea de ver al niño o niña como un ser vulnerable tiene mediación en lo emocional, lo visceral, lo instintivo y lo básico. Esto se comprende como circunstancias propias de una respuesta no mediada por un raciocinio,

sino por una sensación que no filtra a través del intelecto. Por lo tanto, en los grupos se legitima la violencia en contra de quien la ejerce sobre el infante. Cuando ese sujeto que legitima plantea un interés o vocación por la educación, aunado a las frases «quiero aprender», «quiero formarme», «ser mejor persona», no por la presunción de lo que es bueno o malo, sino por la ausencia de reflexión en torno a su postura. Ahora, esta legitimidad tiene una ubicación, es externa, pues no se plantean como los ejecutores directos de ello, sino que se dialogan en frases como «deberían», «el Gobierno debería», «las leyes deberían» «deberían desaparecerlos», etc.

Lo anterior nos dilucida un posible *locus* de control externo, pues las consecuencias de ellos no son contingentes hacia su propio ser, sino son determinadas por protagonistas externos, dando consecuencias del azar o del poder de los demás (Oros, 2005).

## De los núcleos periféricos y su representación

Desde los espacios de las funciones de las RS de los estudiantes sobre la infancia, entre sus pensamientos y hechos, como dinamizadores constantes del aula, tal como lo plantean Rodríguez y García (2007), “este vínculo con lo real ha permitido un diálogo dinamizador entre los hechos y las ideas, en el que los primeros enriquecen y corrigen a las segundas, y viceversa”. Me permito, entonces, dar alcance a los núcleos que considero son puramente proposiciones reflexionadas en mi interacción con los estudiantes; obviamente pueden hallarse más apreciaciones a las aquí planteadas, incluso contradictorias, pero que, considero, dialogan con una intención obvia de este capítulo: la reflexión.

Es entonces como se encuentran núcleos periféricos sobre el concepto de infancia, entramados en ideas tales como «son importantes», las cuales establecen con claridad cómo para los estudiantes la relevancia de todo lo que se haga para beneficio los niños y niñas, es de alto

significado y de concreción, situándolo en términos de fácil comprensión y transmisibilidad. Entre sus grupos y prácticas mismas, es un núcleo periférico duro, resistente al olvido.

Con igual cercanía al núcleo central, encontramos ideas sobre la infancia como «necesitan protección», «son inocentes». Allí se explican respuestas emocionales al ver esta población desprotegida o siendo abusada, que avocan a ideas retrospectivas de empatía y comparación en su etapa infantil propia, con influencia de los elementos socioculturales soportados con las normatividades y medios de comunicación que informan de esta necesidad de protección y presencia de inocencia. Es entonces que entendemos la RS desde Valencia (2007), como un producto y una acción; como el primero, los estudiantes le asignan un contenido a la infancia, sus discursos giran en torno a ello; como acción, estas se transmiten mutuamente a través de contextos de producciones colectivas (aulas, tutorías, trabajos colaborativos, etc.), donde se buscan y apropian realidades a través de procesos mentales.

Otro núcleo periférico que articula de manera importante con los anteriores es la forma de entender la infancia como un sujeto inmediato, temporal; un sujeto que importa ahora, mientras su vulnerabilidad y protección sean visibles, o sea, mientras existan en su campo de representación. Esta posición, que no podemos ubicarla solamente en términos temporales, ya que la permanencia del concepto no está limitada a un niño o niña, sino a un concepto de infancia. También debe tener una apreciación cualitativa que se contrapone a la comparación propia pero que se valida en los demás.

Por consiguiente, los núcleos antes dilucidados interactúan de manera permanente en torno a un núcleo central —que considero— tienen una esencia emocional puesto que no existiría una rigidez y durabilidad, si

no perteneciese o estuviera permeado por instintos humanos básicos. Esta presunción de durabilidad y centralidad es una mediación entre lo emocional y lo cognitivo, transmitido y practicado en cada área de los sujetos que la representan.

Es, pues, como se avista dentro de la importancia, junto con su protección y atemporalidad, una construcción social encaminada a entender este sujeto social (infancia) como quien importa por lo que es, pero con notorias dificultades sobre lo que será. Esta centralidad responde a diversas inquietudes nacientes de la interacción en el aula, en la que se establecía en párrafos anteriores, que la profundidad del concepto en los docentes en formación no responde a necesidades del proceso evolutivo y social del infante, sino a su estática imaginaria de base emocional. Esto es corroborado por expresiones verbales rápidas puesto que “El núcleo proporciona de este modo etiquetas verbales que permiten a los individuos evocar o reconocer el objeto de la representación sin recurrir a discursos extensos o al análisis a profundidad.” (Moliner, 2007, p. 140).

## Reflexiones finales

Las RS aportan herramientas de comprensión disuasivas entorno a la forma en que grupos sociales comprenden, elaboran, justifican y se orientan alrededor de un objeto social, que muchas veces es de difícil operacionalización, pero que encaran la realidad construida socialmente y su presencia es sentida y da sentido a prácticas diarias.

Las acciones educativas, la aplicabilidad de entornos escolares que propendan por un desarrollo del infante integral y que desemboquen en procesos de formación y aprendizaje integral suficientes están condicionadas a la temporalidad de significancia de la infancia que los

docentes adjudican. Esto aplica en que quien intervenga en el proceso de desarrollo de los niños se concentre en participar en dicha etapa como un ente protector con una misión inmediata de cumplimiento de tareas u objetivos, sin reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones en las demás etapas provenientes de los infantes, lo cual impide reflexiones críticas de su quehacer y la relevancia de cada una de sus acciones.

Los formadores de formadores debemos revisar la representación que tenemos de la infancia y de nuestros estudiantes, allí encontraremos elementos importantes que apoyan la forma en que abordamos las temáticas y orientamos en nuestros futuros formadores a vislumbrar un sendero de elementos consistentes, de profundidad y responsabilidad fuertes, el cual acaecería en una ampliación del concepto en sus reales características y necesidades que abarquen el tiempo de desarrollo humano; no solamente infantil, ya que esto favorecería la resignificación de las prácticas pedagógicas que pueden apreciarse en el capítulo siguiente, el cual nos amplía su posibilidad a través del concepto de imaginarios sociales.

## Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coayacán S.A de C.V.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).
- Banchs, M. A. (2007). *Entre la ciencia y el sentido común: representaciones sociales y salud*. En *Representaciones Sociales. Teoría e investigación* (pp. 219-254). Guadalajara: Ciudad de Guadalajara.

- Jodelet, D. (2007). *Imbricaciones entre representaciones sociales e intervención*. En Representaciones Sociales. Teoría e investigación (pp. 191-218). Guadalajara: Ciudad de Guadalajara.
- Macia, M. B. (2009). *La profesionalización docente en Colombia*. Revista Colombiana de Sociología, 32(2), 111-131.
- Martínez, I. M. (2005). *Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico*. Anales de Psicología/Annals of Psychology 21(1), 170-180.
- Moliner, P. (2007). *La teoría del núcleo matriz*. En Representaciones Sociales. Teoría e investigación (pp. 137-156). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Monzon, I. M. (2007). *Estrés académico en estudiantes universitarios*. Apuntes de Psicología, 25(1), 87-99.
- Moreira, M. A. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea*. Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 31, 9-20.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. (N. M. Finetti, trad.). Huemul S.A.
- Oros, L. B. (2005). Locus de control: evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de Psicología*, 14(1), 89-98. 10.5354/0719-0581.2005.17338
- Plascencia, J. R. (2007). *Durkheim y las representaciones colectivas*. En: T. Rodríguez Salazar y M. L. García Curiel (coords.), Representaciones Sociales. Teoría e investigación (pp. 15-70). Universidad de Guadalajara.

- Polanco Hernández, A. P. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13.
- Rodríguez, T. y García, M. (2007). *Introducción*. En: T. Rodríguez Salazar y M. L. García Curiel (coords.), *Representaciones Sociales. Teoría e investigación* (pp. 9-16). Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, O. (2003). *Entrevista a Denise Jodelet*. *Relaciones*, 115-134.
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En: T. Rodríguez Salazar y M. L. García Curiel (coords.), *Representaciones Sociales. Teoría e investigación* (pp. 157-190). Universidad de Guadalajara.
- Tejada Fernández, J. T. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educación* (30), 91-118.
- Valencia, J. y Elejabarrieta, F. (2007). Aportes sobre la explicación y el enfoque de las representaciones sociales. En: T. Rodríguez Salazar y M. L. García Curiel (coords.), *Representaciones Sociales. Teoría e investigación* (pp. 89-136). Universidad de Guadalajara.
- Valencia, S. (2007). Elementos de la construcción, circulación de las representaciones sociales. En: T. Rodríguez Salazar y M. L. García Curiel (coords.), *Representaciones Sociales. Teoría e investigación* (pp. 51-88). Universidad de Guadalajara.
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradas, M. y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001>