



## Escolaridad y Universidad: procesos de enseñanza/ aprendizaje

Vol. 12 - N° 18  
(Año 2022)

**ISSN 1853-9092.**

Revista de Educación y Ciencias Sociales.  
Departamento de Educación y Formación Docente  
Facultad de Ciencias Humanas de la  
Universidad Nacional de San Luis (Argentina).



**Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales**

**Volumen 12, Número 18, mayo/ octubre de 2022 (1re. semestre)**

**Autoridades Académicas**

**Universidad Nacional de San Luis**

*Rector* CPN. Víctor Aníbal Moriñigo

*Vicerrector* Mg. Héctor Flores

**Facultad de Ciencias Humanas**

*Decana* Mgter. Zulma Ema Perassi

*Vicedecana* Mgter. Mónica Beatriz Martín

**Departamento de Educación y Formación Docente**

*Directora* Esp. Viviana Reta

*Vicedirectora* Mgter. Susana Rezzano

**Revista Argonautas**

*Director* Dr. Emilio Seveso

*Codirectora* Mg. Carolina Mirallas

*Editores* Esp. Viviana Reta, Mgter. Susana Rezzano, Dr. Emilio Seveso

*Editores Asistentes* Mgter. Trad. Graciela Lucero Arrúa, Lic. Esteban Fernandez

*Comité de redacción y maquetas*

Lic. Constanza Valdez

*Diseños y tapa* Lic. Esteban Fernandez

*Servicio de traducción* Graciela Lucero Arrúa

*SopORTE técnico* Juan Alfredo Capello

*Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales* propone un espacio de divulgación y discusión para las Ciencias Sociales, ponderando los procesos de comprensión y discusión desde el campo educativo. Otorga acceso libre e inmediato a sus contenidos, bajo la certeza de que el conocimiento es un bien común y debe estar dispuesto para la libre circulación, discusión y uso. E-ISSN: 1853-9092.

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700 - <http://humanas.unsl.edu.ar/>

Contacto: [revistargonautas@gmail.com](mailto:revistargonautas@gmail.com) / [argonauta@unsl.edu.ar](mailto:argonauta@unsl.edu.ar)



Argonautas se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

## Comité Científico

Dr. Pedro Enríquez, Universidad Nacional de San Luis   San Luis, Argentina	Dr. Enrique Elorza, Universidad Nacional de San Luis   San Luis, Argentina
Dra. Alejandra Ciriza, Universidad Nacional de Cuyo   Mendoza, Argentina	Dra. Valeria Fernández Hasan, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas   Mendoza, Argentina
Dr. Jorge Rodríguez Guerra, Universidad de la Laguna   Tenerife, España	Dra. Marcela Pronko, Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio/Fundación Oswaldo Cruz   Rio de Janeiro, Brasil
Dr. Gustavo Blázquez, Universidad Nacional de Córdoba   Córdoba, Argentina	Dra. Vilma Pruzzo, Universidad Nacional de La Pampa   La Pampa, Argentina
Dra. Norma Michi, Universidad Nacional de Lujan   Buenos Aires, Argentina	Mg. Roberto Iglesias, Universidad Transhumante   San Luis, Argentina
Mg. Marcelo Pérez Sánchez, Universidad de la Republica   Montevideo, Uruguay	Dra. Mónica Tarducci, Universidad de Buenos Aires   Buenos Aires, Argentina
Dra. Mariel Zamanillo, Universidad Nacional de Río Cuarto   Río Cuarto, Argentina	Mg. María Del Rosario Badano, Universidad Autónoma de Entre Ríos   Entre Ríos, Argentina
Lic. Susana Vior, Universidad Nacional de Lujan   Buenos Aires, Argentina	Dr. Guillermo Williamson, Universidad de La Frontera   Temuco, Chile
Dr. Humberto Tommasino, Universidad de la República   Montevideo, Uruguay	
Dr. Carlos René Unda Lara, Universidad Politécnica Salesiana   Quito, Ecuador	

# Tabla de contenidos

Número 18, Vol. 12

## Presentación

- Número 18 – Escolaridad y Universidad: procesos de enseñanza/  
aprendizaje || *Schooling and University: teaching/learning processes* | 5 |  
Emilio Seveso

## Artículos Abiertos

01. Transformaciones en la cotidianidad en tiempos de pandemia desde  
la perspectiva de las familias || *Transformations in everyday life in times  
of pandemic from the perspective of the families* | 7 |  
Sandra María Gomez y Dora Lucia Laino
02. (In)Justicia Social en Chile: Una lectura crítica || *Social (In)Justice in  
Chile: A Critical Interpretation* | 28 |  
Priscilla Echeverría De La Iglesia
03. Concepciones de “música popular” y formación de profesores/as en  
música: un análisis crítico desde el campo de las culturas populares ||  
*Conceptions of "popular music" and music teacher training: a critical  
analysis from the field of popular cultures* | 44 |  
Gabriel Rosales
04. La formación ciudadana en la escuela secundaria: aproximaciones  
históricas y curriculares a la propuesta de la provincia de Córdoba ||  
*Citizen Education in Secondary Schools: Historical and Curricular  
Approaches to the Educational Design in the Province of Córdoba* | 57 |  
Claudia Daniela Giacobbe, Eliana Barberis y María Florencia  
Blanco Pighi
05. Acerca del lugar de adultas/os en los vínculos transferenciales  
escolares. Un análisis a partir de la serie Rita || *About the place of adults  
in school transfer links. An Analysis from the Rita series* | 72 |  
Juan C. Franco
06. Reflexiones en torno a las representaciones sociales sobre el ser  
estudiante universitario y del ser evaluado || *Reflections on social  
representations about being a university student and being evaluated* | 88 |  
Jimena Bordoy
-



## Presentación

### Número 18 | Escolaridad y Universidad: procesos de enseñanza/aprendizaje

**Emilio SEVESO\***

Los procesos de enseñanza/aprendizaje son inherentes a toda actividad formativa, pero adquieren particular carácter en ámbitos como la escuela y la universidad. Así, un rasgo característico de las instituciones educativas es la orientación a la modelación sensible, entendido ello en un sentido abarcativo. La construcción del sentido del mundo y la perspectiva sobre las relaciones humanas, la organización de las prácticas y la percepción subjetiva del sí mismo, así como los modos del “estar”, “hacer” y “ser” con otros, son puestos en juego dentro de los marcos que tales instituciones definen.

En este camino, el presente número de Argonautas presenta seis artículos que, desde diferentes aristas, problematizan el complejo proceso que conlleva la constitución del ser social desde la escuela y la universidad. La potencia de las reflexiones implica un aporte sobre acontecimientos cotidianos, deconstruidos reflexivamente: incluye a las rutinas escolares, la percepción sobre la injusticia, las concepciones sobre la música popular, la formación ciudadana, los vínculos escolares y los procesos de evaluación. Desde la historicidad y relacionalidad de estos fenómenos, cada uno de estos puntos es trabajado en profundidad, conforme a miradas que objetivan procesos, a la vez que desestabilizan y defamiliarizan lo social institucionalizado. Por esta razón revisten un valor analítico que, primeramente, debe ser ponderado en sus propios términos.

Sandra María Gomez y Dora Lucía Laino exploran las consecuencias de la pandemia, e identifican la transformación de la vida cotidiana y la escolaridad según la perspectiva de las/os adultos tutores de niños/as y adolescentes. Un segundo texto, escrito por Priscilla Echeverría De La Iglesia, indaga en el paradigma de las injusticias sociales en Chile, como parte de un marco referencial crítico orientado a demarcar la formación de futuros docentes. Gabriel Rosales, por su parte, enfoca su debate en la enseñanza de la música popular, cuyos criterios naturalizados pueden devenir en prejuicios desvalorizantes respecto de los consumos y producciones musicales existentes. La contribución de Claudia Daniela Giacobbe, Eliana Barberis y María Florencia Blanco Pighi aborda la formación ciudadana en el nivel secundario; en particular el enlace entre escuela, política y sociedad desde las posiciones asumidas por los/as docentes. De otra parte, la problematización de los vínculos transgeneracionales en el género cinematográfico es el objeto de estudio de Juan C. Franco, quien se detiene en la importancia de la figura de la/el docente como representante cultural y social. Finalmente, el sexto artículo, escrito por Jimena Bordoy, puntualiza en la representación de los estudiantes en tanto objetos de evaluación, buscando comprender sus experiencias en el marco de la vida universitaria.

Aún pese a estas particularidades, un eje en común a los trabajos es la referencia a la escuela y a la universidad como instituciones características de la modernidad: aquellas que han acompañado el despliegue y desarrollo del capitalismo durante siglos. Por ello es que no rehúyen a la problematización de los conflictos inherentes a la dinámica social; también un foco de tematización en los textos que invitamos a explorar.

---

\* Director de Argonautas. Dr. en Estudios Sociales de América Latina; Sociólogo. Profesor Adjunto de Sociología de la Educación e Investigador Adjunto del CONICET (FCH/UNSL). Contacto: emilioseveso@gmail.com

*Sección*

**artículos abiertos**

## **Transformaciones en la cotidianeidad en tiempos de pandemia desde la perspectiva de las familias**

*Transformations in everyday life in times of pandemic from the perspective of the families*

**Sandra María GOMEZ\***

**Dora Lucia LAINO\*\***

### RESUMEN

El propósito de este trabajo se orienta a identificar aspectos de la vida cotidiana y de la escolaridad que se modificaron sustantivamente en niños/as y adolescentes, como aspectos reconocidos por las/os adultos referentes con quienes viven. Dos preguntas guían la investigación exploratoria: ¿cómo han sido las transformaciones en la vida cotidiana de los hogares desde el inicio de la pandemia y cuáles han sido sus repercusiones psicosociales en niños/as y adolescentes?; ¿de qué modos se ha modificado la escolaridad y cómo han asumido las familias este proceso? En el escrito se comparten las primeras interpretaciones elaboradas a partir de una encuesta virtual completada por 1280 familias de distintos lugares del territorio nacional. Se ofrecen referencias descriptivas para identificar aspectos relativos a la vida y a la escolaridad en los hogares, los dispositivos tecnológicos, el acceso a internet, la disposición de espacios y tiempos para el estudio, así como el acompañamiento parental durante el año 2020 y en el tiempo transcurrido hasta septiembre del 2021. Por otra parte, desde una perspectiva sociopsicogenética, el análisis cualitativo de las respuestas abiertas permite articular aspectos subjetivos, sociales y cognoscentes que son interpretados desde una mirada histórica y relacional. Se leen tanto condiciones objetivas de posibilidad de las familias como aspectos sociales y patémicos en un contexto inusitado que fue modificando prácticas y afectando múltiples facetas de la vida, entre ellas, las domésticas, las laborales y las escolares.

Palabras clave: familias; escolaridad; vida cotidiana; pandemia; efectos psicosociales.

### ABSTRACT

The purpose of this work is to identify aspects of daily life and schooling that were substantially modified for children and adolescents, and whose occurrence was acknowledged by the adults with whom those children and adolescents live. Two questions guide the exploratory research: how have the transformations been in the day-to-day life of family homes since the beginning

---

\* Mgter. en Tecnología Educativa (TEC Monterrey, México). Esp. en Gestión y Asesoramiento Pedagógico. Esp. en Psicopedagogía (UNC) Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Docente de grado y posgrado e investigadora, UNC; US21 y UCC. Contacto: sgomezvinales@gmail.com

\*\* Licenciada en Psicología, Directora del Programa de Postgrado en Clínica del Aprendizaje, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Contacto: luciaonial@gmail.com



of the pandemic, and what have its psychosocial repercussions on children and adolescents been? How has schooling changed and how have families assumed this change? This investigation shares the first interpretations of a virtual survey conducted on 1280 families from different parts of the national territory. Descriptive references are offered to identify aspects related to life and schooling at home, technological devices, internet access, the provision of rooms and times for study, as well as parental accompaniment from 2020 until September 2021. Furthermore, the qualitative analysis of open responses from a socio-psychogenetic perspective allowed us to articulate subjective, social, and cognitive aspects that were interpreted from a historical and relational perspective. Both objective conditions -like actual opportunities of shared time in families- and social and pathemic aspects are elaborated in an unusual context that altered practices and affected multiple facets of life, such as home, work, and school.

Key words: families; schooling; daily life; pandemic; psychosocial effects.

---

## Introducción

La pandemia obligó a quedarse en los hogares, los espacios domésticos tuvieron que ser adaptados en función de las restricciones que impedían el desplazamiento y la asistencia a escuelas y trabajos. La cuarentena produjo diferentes reacciones y provocó diversos efectos subjetivos y sociales, además de las consecuencias económicas por no salir a trabajar. Las interacciones entre padres/madres e hijos/as aumentaron por no haber escuela ni trabajo a donde asistir.

Para moverse en el espacio público hay horarios, rituales y, también, se tiene en cuenta la apariencia, es decir, se considera la vestimenta; todo esto es diferente en el espacio privado, donde hay otras formas de acción.

La diferenciación entre tiempo de ocupación y tiempo libre se vio modificada por la imposibilidad de salir de los hogares. Todos los integrantes de la unidad doméstica debieron pasar horas sin poder salir, lo que implicó una prueba que no todos pudieron atravesar sin conflictos. Hubo una restricción de la experiencia social y una intensificación de las comunicaciones y del compartir tiempo en el espacio doméstico, algo a lo que las personas no estaban acostumbradas ni siquiera en tiempo de vacaciones. Una experiencia sorpresiva y diferente ante la cual no todos pudieron mantener el equilibrio subjetivo e intersubjetivo.

La cotidianidad cambió aceleradamente, lo que para muchos no fue fácil de asimilar. En medio de una situación traumática que alteraba el equilibrio subjetivo, fue necesario incorporar nuevas formas de acción que no concordaban con ese trasfondo en el que habíamos crecido y nos habíamos desarrollado en nuestra cultura, por tanto, no nos sirvió como precomprensión ni nos resultó suficiente para saber cómo y qué hacer.

Las rutinas diarias debieron ser modificadas y los *habitus* fueron adaptados a las nuevas circunstancias. Las celebraciones ya no pudieron ser cumplidas como se conocían y toda la vida social se vio restringida y debió adaptarse a las nuevas condiciones sanitarias de prevención de contagios.

En este nuevo contexto se realizaron algunas indagaciones. Erades y Morales (2020) abordaron el confinamiento por la COVID-19 y el estrés asociado al bienestar infantil. La muestra estuvo compuesta por 113 participantes españoles (70.5% mujeres) con hijos entre 3 y 12 años. Entre los resultados encontraron el 69.6% de los padres informaron que, durante el confinamiento, sus hijos presentaron reacciones emocionales negativas, el 31.3% problemas en el sueño y el 24.1% problemas de conducta.



Otro estudio fue el de Cifuentes Carcelén y Navas Cajamarca (2020) quienes buscaban identificar el efecto del confinamiento domiciliario por el COVID-19 en la salud mental de niños y adolescentes ecuatorianos, de 4 a 16 años. Desde un enfoque mixto, administraron una encuesta en línea a 1104 niños/as de 4 a 16 años. Destacamos lo analizado desde lo cualitativo en tanto los resultados informan que las emociones más comunes fueron tristeza, miedo, ansiedad, ira; lo cognitivo se mantuvo estable en la mayoría, con buena adaptación a los cambios, lo cual representó un aspecto positivo; se presentaron cambios en las rutinas diarias como el tiempo dedicado a las tareas, aseo y apariencia personal, alimentación, ejercicios y juegos; en la convivencia las familias pudieron compartir más y fortalecer lazos.

Con un propósito semejante a las investigaciones citadas, el presente trabajo se orienta a la identificación de aspectos de la vida cotidiana y de la escolaridad que se han visto sustantivamente modificados en niños/as y adolescentes desde la perspectiva de los adultos referentes con quienes viven. Dos preguntas centrales guían la investigación: ¿cómo han sido las transformaciones en la vida cotidiana de los hogares desde el inicio de la pandemia y cuáles han sido sus repercusiones psicosociales en niños/as y adolescentes?; ¿de qué modos se ha modificado la escolaridad y cómo han asumido las familias este proceso?

Con la pandemia se interrumpieron los ritmos habituales y cambiaron las reglas de acción. La transmisión del capital cultural se transformó o se interrumpió en el sistema escolar. Se modificaron las regularidades conocidas, se transformaron las relaciones sociales entre los sujetos y la circulación por los espacios se limitó. Todo ello supuso circunstancias que hay que analizar.

## Referencias para pensar el tema

Nuestras referencias teóricas para pensar el tema provienen de la articulación de autores compatibles entre sí, como lo fueron Pierre Bourdieu, quien puso en juego un constructivismo estructuralista en sociología semejante al que elaborara previamente Jean Piaget en una propuesta epistemológica y psicológica monumental, que fuera luego articulada en la obra filosófica de Jürgen Habermas (Laino, 2000; Laino, Pain, Ageno, 2003).

Hemos propuesto esta articulación conceptual en trabajos anteriores, los más recientes elaborados durante el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) (Laino, Gómez, 2020, 2021), y la retomamos en esta oportunidad pues constituye el marco desde el cual interpretamos la información obtenida en el trabajo de campo, efectuado desde tres universidades con sede en Córdoba (Argentina). De este modo, pudimos obtener respuestas en diferentes locaciones y logramos, de modo exploratorio, reconocer acciones de los sujetos en todo el país.

¿Cómo sigue la vida en este contexto y luego de la pandemia? Desde una perspectiva sociopsicogenética<sup>1</sup>, podríamos pensar el deseo que viven muchas personas hoy vinculado con la recuperación de referencias identificatorias y representaciones de ese espejo retrovisor con el que miramos la realidad.

Es decir, lograr la distensión placentera de un “volver a casa”, de volver a situarse en un “mundo de la vida”, aquel en el que muchos socializaron y que hoy ha cambiado más allá de lo previsible. Esto se encontraría en la base de un padecimiento que lleva a protestar a algunos y a incumplir con las restricciones necesarias a otros. Lo que se reclama es la recuperación del estilo de vida prepandémico en el que alguna vez nos encontramos, es decir, el retorno a aquel contexto en el que nos movíamos con naturalidad y fluidez. Es el reclamo

---

<sup>1</sup> El análisis propuesto articula autores epistemológicamente compatibles, dado que todos provienen de tradiciones conceptuales de Europa continental que se diferenciaron del positivismo. A los fines de hacer lecturas concurrentes sobre la misma realidad considerada es que articulamos conceptos que aluden a una construcción de esquemas de acción (Piaget) y habitus (Bourdieu) situados en un mundo de la vida (Habermas) en donde se producen situaciones que generan angustia (Freud). Es a la luz de esas teorías que consideramos resulta interesante conocer las respuestas dadas por los adultos que responden la encuesta.

de quien encuentra en el presente indicios de lo alguna vez vivenciado, lo conocido y tranquilizador, muy distante de lo peligroso, desconocido o siniestro. Todo ello en medio de una realidad que se transformó, que dejó de ser aquella en la que habían socializado los que transitan la situación actual, en la que se habían constituido los organizadores de acción y que hoy procuran recuperar y transmitir a sus descendientes. A través de las sucesivas generaciones se van construyendo posibilidades que se ven permitidas o impedidas en función de decisiones que afectan a gran parte de la sociedad y que se producen en base a concepciones instaladas históricamente. Nada comienza desde cero.

La inteligibilidad de cualquier situación se funda en las condiciones de equilibración subjetiva general que posibilita la experiencia; esa inteligibilidad tiene una estructuración resultante de la combinatoria de rasgos distintivos particulares cognoscentes, subjetivos y psicosociales que se han visto alterados por la pandemia. Por ello, nos interesa analizar las respuestas obtenidas en nuestro instrumento de encuesta considerando estas dimensiones en particular.

Nuestra pretensión es identificar aspectos relativos a las transformaciones en la vida cotidiana de los hogares desde el inicio de la pandemia, identificando sus repercusiones psicosociales en niños/as y adolescentes, así como también reconocer cambios en la habitualidad escolar y los modos en que las familias asumieron este proceso.

Es necesario tener en cuenta que, si bien cada persona está en transformación, el uso que cada una le da habitualmente a los objetos es ejercido desde una actitud personal a partir de la cual interacciona con su mundo conocido, en el que operan sentidos personales comunes. De este modo, y según las tendencias propias de cada sujeto, existen tanto aspectos subjetivos como sociales y corporales en las experiencias vividas. Las asociaciones particulares pueden ser diferenciadas a partir de la trayectoria de vida y las posiciones que cada sujeto ocupa en su contexto. Asimismo, se produce la transferencia de vivencias entre los integrantes de un mismo grupo según sus particularidades con sus respectivos afectos.

El contexto de pandemia fue repentino, no anticipado, por lo que dejará recuerdos en los sujetos que varían según las vivencias afectivas experimentadas tanto en las interacciones, según estas hayan sido necesidades prácticas o subjetivas, como en los deseos personales en cada situación. De acuerdo con la trayectoria de cada sujeto, así como sus proyectos e intereses respectivos, se producen efectos emocionales en función de la estructuración de la personalidad y de sus respectivos equilibrios, tanto personales como grupales. Las experiencias personales y los conocimientos se combinan y generan disposiciones emocionales tanto individuales como grupales, disposiciones ligadas a las condiciones existentes, pero, también, a los intereses vinculados con dichas condiciones, que varían dependiendo del capital económico y del capital cultural de la persona.

Las respuestas a las encuestas son de los sujetos que experimentaron la tensión de lo vivido durante la cuarentena y están situados en un “mundo de la vida”<sup>2</sup> que es el campo concreto desde el que interpretan las situaciones que vivencian.

### **Definiciones metodológicas**

Para construir conocimiento con relación a las inquietudes anteriormente planteadas y a los objetivos que orientan la búsqueda es que se propuso la administración de una encuesta, técnica que se llevó a cabo mediante un instrumento virtual conformado por preguntas cerradas y abiertas. Éstas fueron organizadas de modo tal que se pudiera recuperar información en tres ejes: en primer lugar, aspectos descriptivos de las familias; segundo, modificaciones en la vida cotidiana de niños/as y adolescentes; por último, asunción de la

---

<sup>2</sup> El concepto “mundo de la vida” de Habermas (1982) hace referencia al conjunto de certezas aproblemáticas que conforman una suerte de plexo, el trasfondo a partir del cual una persona definirá su horizonte. Es necesario agregar que este conjunto de implícitos es inconsciente. A su vez, aquí surge una articulación entre lo social (procesos de socialización) y lo subjetivo (constitución psíquica del sujeto).

nueva escolaridad virtual en los hogares. Los datos cuantitativos se consideran relevantes a los fines descriptivos para identificar algunos indicadores sobre condiciones objetivas, como tiempos, espacios, dispositivos tecnológicos, actividades escolares que ayuden a interpretar desde una mirada relacional, lo que luego aporta las respuestas abiertas que permiten profundizar en orden las preguntas y objetivos de investigación planteados.

La encuesta fue circulando como bola de nieve desde el mes de junio hasta el mes de septiembre de 2021, y se alcanzaron 1280 respuestas en ese lapso. No hubo un criterio muestral con intención representativa dado que no hubo intención de generalizar.

La encuesta fue respondida por integrantes adultos de familias en las que hubiera niños/as y adolescentes en escolaridad primaria o secundaria, o en ambas, y se realizó de modo voluntario y de manera anónima. Respondieron familias de distintos puntos del país, con prevalencia de la provincia de Córdoba, dado que es el punto geográfico desde donde inició la circulación de la encuesta.

Nos acercamos a más de 1200 familias argentinas de diferentes localizaciones, que tuvieron la generosidad de responder a nuestro requerimiento contestando los interrogantes que formulamos. Las respuestas obtenidas nos permiten conocer situaciones muy diversas en las que las condiciones previas jugaron un papel fundamental.

Este relevamiento en distintas regiones de nuestro país nos permitió acercarnos a situaciones diversificadas por condiciones locales y familiares diferentes, pero siempre en nuestro país, con nuestro idioma y nuestra historia.

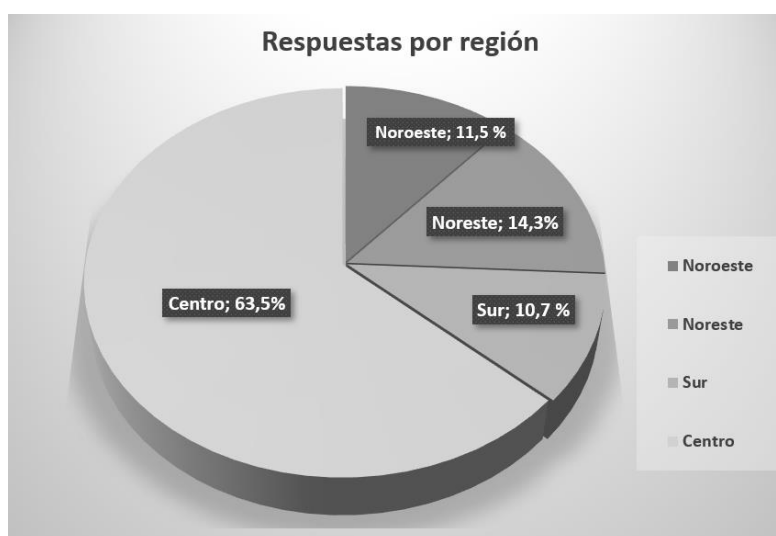
Nuestro propósito fue obtener respuestas de las/os mismas/os agentes responsables de cada situación hogareña con su particular visión de la realidad.

Mediante las encuestas realizadas, con más de cuarenta ítems para responder por escrito, procuramos obtener un panorama descriptivo de lo vivido por las/s mismas/os protagonistas a partir de diferentes interrogantes referidos a sus vivencias y consideraciones particulares.

### Breve descripción de la población encuestada

Las 1280 encuestas se han clasificado en cuatro regiones considerando la ubicación geográfica de las provincias y sus respectivas poblaciones. De ese modo, la agrupación ha quedado distribuida del siguiente modo:

Gráfico 1: Cantidad de encuestados por regiones



Fuente: elaboración propia

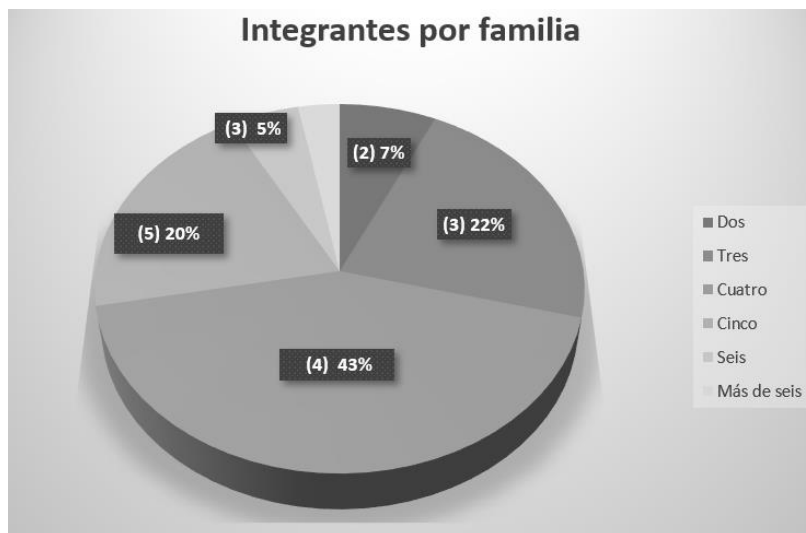
Esta distribución es, de cierto modo, concordante con la población actual por regiones, de manera que la región Centro cuenta con el 68,7% de la población total de Argentina, en tanto que las regiones Noreste, Noroeste y Sur tienen el 12,5%, 12,3% y 6,4% respectivamente<sup>3</sup>. Entre quienes respondieron, el 43% tiene más de 40 años, mientras que el 37% tiene entre 31 y 40 años. Del 20% restante, la mitad de los encuestados tiene entre 21 y 30 años, y el resto, menos de 20 años.

Entre quienes decidieron responder la encuesta, el 79% corresponde a las madres, el 9% a padres, el 7% son tutores y el 5% restante se identificó en la categoría otros. Vemos que existe una correlación entre estas cifras y quienes se ocupan regularmente de acompañar la escolaridad de los/as hijos/as (tareas, reuniones u otras ocupaciones ligadas a la escuela). En casi la totalidad de las respuestas aparece la madre como sostén de las/os alumnas/os y mediando en la comunicación con la escuela. Las funciones tradicionales de cuidado a cargo de las mujeres siguen vigentes en todos los espacios contactados con la encuesta. Inevitablemente, el equilibrio subjetivo se altera ante la incomodidad y la frustración impuesta por la pandemia, lo que incide en los intercambios y posibilidades de acción de los referentes parentales y de las/os maestras que se han visto sobre exigidos por mayores responsabilidades en estas circunstancias inéditas.

Dado que en contextos de emergencia sanitaria los integrantes han tenido que permanecer por más tiempo dentro de los hogares, se consultó sobre el número de integrantes de cada familia a los fines de relacionarlo con el número de ambientes y lugares exclusivos para estudiar de los que cada unidad familiar disponía, aspecto espacial que adquiere centralidad en el momento de aislamiento obligatorio y preventivo.

Como se observa en el gráfico 2, gran parte de las familias está compuesta por cuatro miembros (43%), un 20% está conformado por cinco miembros y un 22%, por tres. En los extremos sólo se observan familias de dos integrantes (el 7%) o de más de seis (el 3%).

Gráfico 2: Número de integrantes de la familia conviviente



Fuente: elaboración propia

El 88% de las familias manifiesta que vive en casas, y sólo el 11% en departamentos, lo que se vincula con la disponibilidad de espacios al aire libre. De modo coincidente, el 87% cuenta

<sup>3</sup> Observamos que gran parte de los encuestados se concentran en la región centro, lo que resulta concordante con la cantidad de población que reside en Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Mendoza y San Juan. El resto de las respuestas se distribuye de modo semejante en las otras provincias del norte y del sur.

en sus hogares con espacio al aire libre, mientras que el 12% restante, no. Este dato resulta significativo en tiempos de aislamiento físico y social.

De las familias encuestadas, el 45% cuenta con entre cuatro y cinco ambientes en su casa, el 25% tiene más de cinco, un 21% cuenta con tres, el 7,5% dispone sólo de dos y el 1,5% vive en un solo ambiente.

El tamaño de los hogares, la cantidad de miembros y el hecho de vivir por tiempo prolongado en situaciones de aislamiento o distanciamiento condiciona de alguna manera el modo de vida, las actividades, las prácticas, la convivencia intrafamiliar.

Con respecto a la situación laboral, se indagó sobre el trabajo remunerado y se arribó a los siguientes resultados: el 77% expresa tenerlo, mientras que el 15% responde que tiene un trabajo no remunerado. Por otra parte, se consultó a los encuestados si salen de su espacio doméstico o si, por el contrario, trabajan desde los hogares. Las respuestas dadas corresponden a un momento en el que se estaba generando una apertura de la cuarentena, en consecuencia, estimamos que a ello se debe que un 53% trabaje fuera y un 24% desde su casa. Sin embargo, es probable que en pleno distanciamiento estas cifras fueran otras.

En el desarrollo del escrito se irán articulando algunos datos estadísticos con las respuestas abiertas a los fines de ir dando mayor riqueza interpretativa a la información recogida.

## **Las particularidades de la cotidianidad familiar en contextos de incertidumbre**

### ***Tiempos, espacios, hábitos y habitabilidad***

En las respuestas dadas a nuestro cuestionario podemos advertir situaciones familiares muy diferenciadas. En ellas intervienen las condiciones previas de cada familia en cuanto a equipamiento tecnológico, facilidad en su empleo, conocimientos para acompañar a los/las hijas/os brindando explicaciones complementarias a las del/la docente, pero, fundamentalmente, está presente una disposición de contención y acompañamiento con la que no todos cuentan. Esa interfase inter-intra-psíquica de la vinculación intersubjetiva entre padres e hijas/os (y, también, entre docentes y estudiantes) intervino de un modo fundamental en las condiciones con las que se pudieron cumplir las actividades educativas.

Al hablar de intersubjetividad hacemos referencia a esa dimensión inter-intra-psíquica que, como interfase, se constituye en toda relación entre dos aparatos psíquicos o más. Hay una conexión de inconsciente a inconsciente con efectos emocionales diferentes según cada estructura psíquica y según las condiciones contextuales.

También es necesario nombrar los conocimientos conscientes-preconscientes que son compartidos, con mayor o menor profundidad y coherencia. En numerosas situaciones interrelacionales se pone en juego el aparato psíquico del sujeto en sus articulaciones con el "mundo de la vida", con el que se referencia desde perspectivas culturales e históricas, con sus habituales posibilidades de acción, con sus deseos, valores y creencias.

Las implicaciones subjetivas y los sentimientos participan en las nuevas circunstancias imprevistas, en las que subsisten los entramados subjetivos con los otros. En muchas ocasiones, cuando se difiere en los análisis de lo conveniente, surgen efectos emocionales que llevan al sujeto a distanciarse de quien no coincide con sus apreciaciones sobre la realidad.

Esto queda evidenciado en algunas enunciaciones que las/os participantes de la investigación nos ofrecen ante la pregunta con relación a las actividades que niños/as y adolescentes dejaron de hacer ante la emergencia sanitaria, como también aquellas acciones en el espacio doméstico que suplieron lo que hacían regularmente en tiempos pre-pandémicos.

De modo precipitado se perdieron

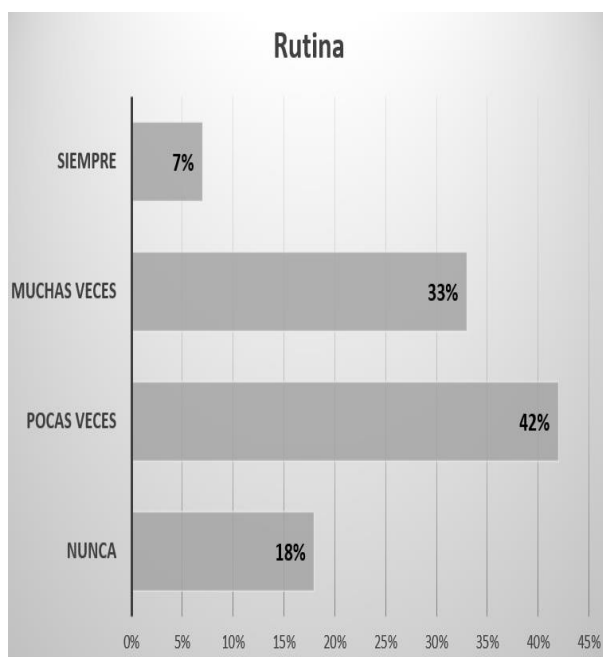
la plaza y el parque, los deportes (E 453), ir a la escuela, ser felices, jugar con sus amigos (E 134), asistir a cumpleaños, visitar a sus abuelos (E763), recreación y socialización (E 24), dejaron de hacer gimnasia, dejaron de juntarse al salir de la escuela para compartir un poco más de contenido, todas las actividades grupales dejaron de hacerse (E 117); encontrarse con sus pares, juntarse a jugar, ir a deportes, cumpleaños, escuela, no ver a sus parientes cercanos (E 314).

Repetidas veces aparecen las mismas referencias en las distintas encuestas: ausencia de vida escolar y social más amplia, ausencia de múltiples actividades culturales, deportivas y recreativas, suspensión de festejos y restricciones a la circulación en la vía pública.

En la vida diaria existen hábitos, prácticas y esquemas de acción que no son realizados con plena conciencia de sus despliegues, pero que permiten al sujeto reconocerse en su identidad. Al ser obligado a modificarlos, el equilibrio subjetivo es perturbado por no poder reencontrarse con su estilo personal y se siente extraño o incómodo. Justamente cuando desaparece la acomodación habitual es que aparece la incomodidad. El reencuentro del sujeto consigo mismo, en su equilibrio regular, está en la base de la salud psíquica.

Esto puede ser entendido como una conmoción contra la habitualidad, y es posible reconocerlo, por ejemplo, en las respuestas de las/os adultos encuestados: un 60% manifiesta que tiene dificultades para seguir rutinas (actividades organizadas en tiempos específicos), lo que de algún modo coincide con afirmaciones anteriores de los mismos/as adultos, que explicitan sus propias dificultades organizativas para asumir las múltiples tareas que han quedado concentradas casi exclusivamente al espacio doméstico.

Gráfico 3: Rutinas en el espacio doméstico



Fuente: elaboración propia

La suspensión de actividades que ordenaban una habitualidad prevista y la restricción por un tiempo prolongado de todas las acciones en el espacio privado supuso a las/os sujetos una nueva convivencia y la necesidad de crear nuevas formas de ocupar el tiempo. Con respecto al aburrimiento, las/os encuestados observan que en el 43% de los casos, los niños/as y

adolescentes han mostrado aburrimiento la mayor parte del tiempo, mientras que el 13% lo manifestó de modo regular. Por su parte, el 32% lo mostró pocas veces, y un 12%, nunca.

Podemos pensar estas nuevas situaciones imaginando a una tejedora norteña de cestas que se reencuentra con su identidad tejiendo canastos, quien, aún después de muchos años, sigue haciéndolo. Del mismo modo, el escritor, escribiendo y el futbolista, jugando. El hecho de no poder desplegar las acciones habituales con las que el sujeto se reconoce estando en la normalidad de su vida se puede sostener durante un tiempo, pero con la expectativa de volver al hogar y a la propia vida habitual.

La adopción de formas de acción de las/os más chicas/as, en general, es por acomodación imitativa de lo que hacen otros con quienes comparten la vida regular. Se hace lo que hacen otros. En ocasiones, lo que se ve hacer por TV. Sea como fuere, siempre hay un “mundo de la vida” con ciertas condiciones que no solamente dependen de las decisiones individuales de las/os adultas/os. Hay políticas públicas, hay catástrofes climáticas o hay pandemias que obligan a poner en juego otro tipo de acciones para mantener o recobrar equilibrios.

Algunos progenitores brindan a su hijo/a una confianza básica que lo sostiene incondicionalmente y sin restricciones; algo semejante puede ocurrir entre un buen/a docente y sus discípulos o un/a jefe de equipo honesto y auténtico que quiere el bien de sus dirigidos/as. Es la expectativa que se suele tener respecto de un/a líder político a quien se sigue y se le otorga una credibilidad y confianza que no se da a otros participantes del mismo campo político. Pero ello no ocurre automáticamente por motivos biológicos.

En situaciones de aislamiento, algunas familias pudieron desplegar múltiples acciones de contención:

Jugamos en familia, leemos mucho, tratamos de disfrutarlos y aprovechar este tiempo de estar juntos... Creo que es momento de aprender otras cosas y divertirse en familia... Tratar de cuidarse un poco más hasta que logremos un 70% de vacunados (E 4).

Bailamos más, damos tareas o actividades hogareñas antes de ver tele o ponerse con el celu (E 60).

Coser, pintar, aprender a cocinar (E 99).

La seguridad y confianza que le brindaron los padres a sus hijas/os durante la escolaridad en pandemia repercutió en la forma subjetiva en que la vivieron.

### ***La escuela en casa***

La pandemia transformó nuestro “mundo de la vida” al instalar abruptamente nuevas formas de transmisión educativa que restan importancia al hecho de compartir el espacio en el que se está y que amplían diferencias.

Pudimos constatar que las acciones de cuidado y de enseñanza han permanecido a cargo mayoritariamente de mujeres obligadas a innovar en sus acciones mediante transmisión tecnológica. No sólo se trasladó la clase presencial a la virtualidad, también en algunos casos fue posible hacer intercambios educativos sin necesidad de trasladarse a la sede en la que se organiza ese servicio, y así se logró retomar estudios interrumpidos.

El derecho al acceso a la educación tuvo más inconvenientes en los niveles pre-primario, primario y secundario, pero aparecieron nuevas alternativas en el nivel superior terciario y universitario. No obstante, debieron acomodarse aceleradamente a las nuevas circunstancias, muy diferentes de las habituales, con un gran compromiso docente que implicó seguir cumpliendo con sus funciones en medio de una sorpresiva reforma impuesta por la pandemia.



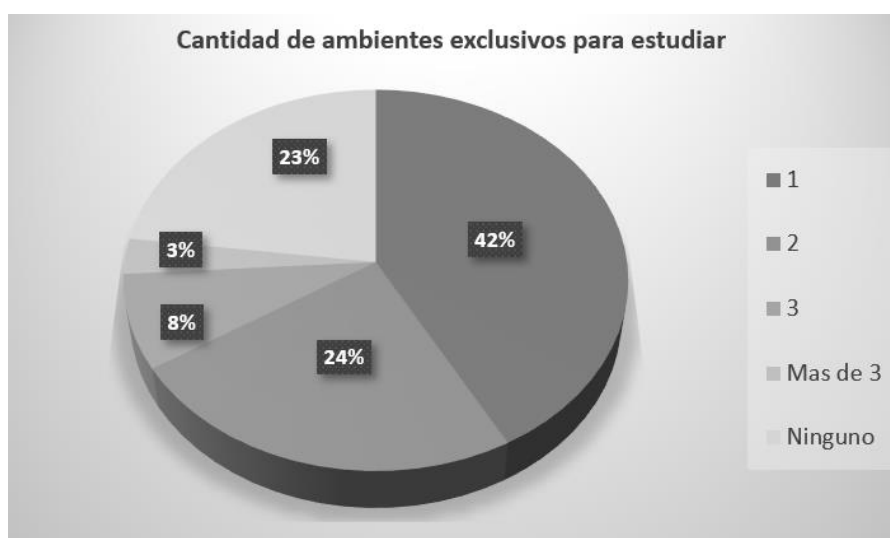
Es así como quedaron en evidencia las enormes asimetrías en el desafío de lograr lo colectivo-virtual.

De la población encuestada, el 43% sólo tienen hijos/as en el nivel primario, el 36% sólo tiene en la escuela secundaria y, por último, el 21% tiene en ambos niveles. El tipo de institución elegida es de gestión estatal en un 46%, de gestión privada en el 47% y el 7% restante tienen hijos/as en ambos tipos.

Se indagó, además, sobre ciertas condiciones materiales que organizan la vida en el hogar y que dan cuenta de los espacios y recursos disponibles para sostener la escolaridad en virtualidad.

Un 42% de las familias expresa disponer de un ambiente exclusivo para estudiar, el cual, en muchos casos era compartido por varios miembros de la familia. El 24% contaba con dos ambientes, y un porcentaje menor, con tres o más espacios para esa actividad. Hay que destacar que el 23% de las familias no disponía de un ambiente que pudiera ser exclusivo para estudiar.

Gráfico 4: Ambientes en el hogar de uso exclusivo para estudiar



Fuente: elaboración propia

La construcción de representaciones y vivencias se realiza siempre con las alternativas existentes. La crisis sanitaria fue mundial. La reiteración de informes de contagios y fallecimientos produjo en la sociedad una desensibilización defensiva en medio de la saturación por las limitaciones y restricciones impuestas por la pandemia. Todo esto se sumó a las nuevas exigencias de escolarización virtual, algo que no resultó natural y que, en algunos hogares, implicó incomodidad y frustración por el hecho de carecer de los dispositivos tecnológicos necesarios o por una conectividad deficiente.

Esto mismo ocurrió con la escolarización, que se virtualizó y produjo agobio en muchas madres, frustración en la/os hija/os y una sobrecarga de responsabilidades en la/os docentes.

Cabe preguntarse por la construcción de los esquemas y los *habitus* de niña/os sin escolaridad presencial, con conexión a internet o ninguna conexión, recibiendo cuadernillos impresos o no recibiendo ningún servicio escolar, acompañada/os por padres y/o madres ocupadas/os o desocupada/os, contando con recursos o valiéndose de lo mínimo indispensable para una vida saludable.

La información de la encuesta hizo más evidente que las condiciones previas de educación y de equipamiento tecnológico de las familias marcaron diferencias en las situaciones de educación virtual, en su capacidad para sostener a las/os niñas/os y adolescentes en la continuidad educativa. En los gráficos 5 y 6 se muestran algunas referencias sobre el equipamiento. El 48% de las familias cuenta con una computadora que se comparte y el 10% no cuenta con computadora, y ha accedido a la actividad escolar virtual mediante celulares. En una proporción semejante, el 42% ha podido ofrecer una computadora a cada hijo/a.

Gráfico 5: Disponibilidad de dispositivos tecnológicos en el hogar

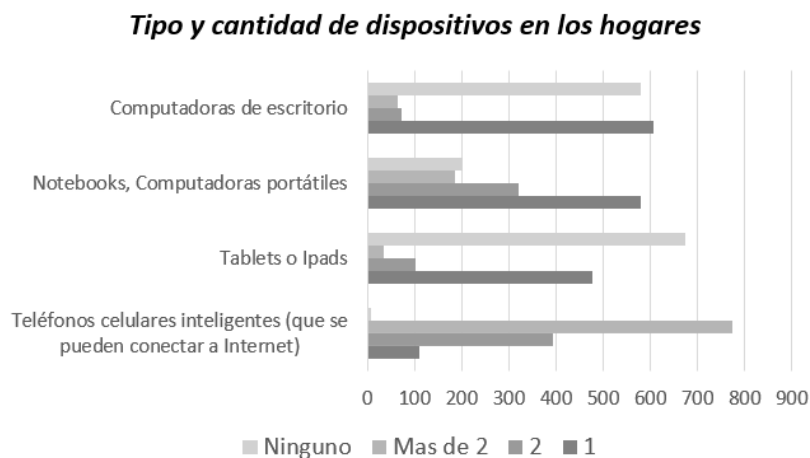


Fuente: elaboración propia

Entre los dispositivos tecnológicos, el celular es el que ha permitido, en mayor medida, la continuidad pedagógica. Un poco más de 60% de las familias cuenta con más de dos celulares. Cerca de la mitad cuenta con computadoras de escritorio y/o notebooks.

Queda claro cómo las condiciones objetivas materiales marcan una evidente desigualdad en el acceso a las propuestas escolares en tiempos de exclusiva transmisión virtual. Cabe aclarar que quienes respondieron esta encuesta son familias que tienen algún tipo de dispositivo, así como ciertos esquematismos de acción que posibilitaron participar de esta investigación.

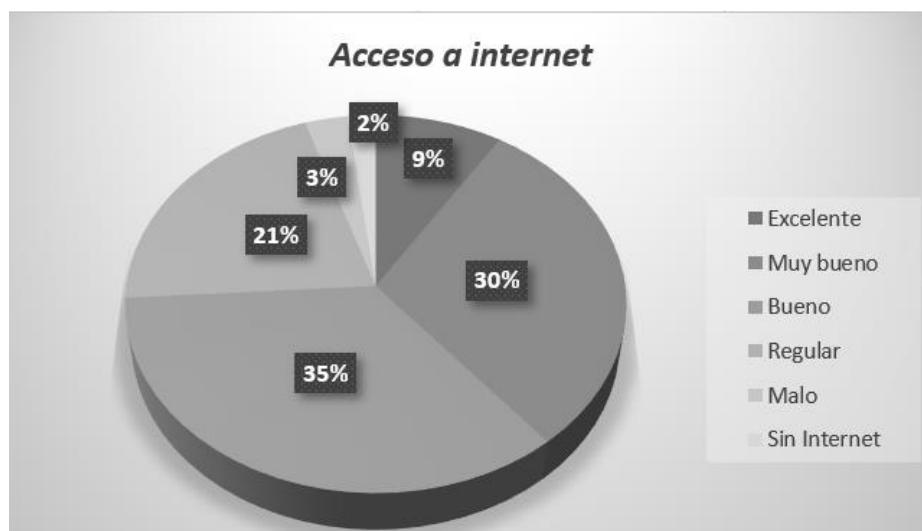
Gráfico 6: Tipo y cantidad de dispositivos disponibles



Fuente: elaboración propia

La conectividad fue indispensable en este contexto. Es más, es posible que haya mejorado en el transcurso que va desde marzo de 2020 hasta el momento en que se administra la encuesta, dado que luego de un año del ASPO las familias encuestadas pueden haber contratado nuevos servicios con una mayor accesibilidad a internet. Sólo un 2% manifiesta no tener internet y un 3%, tener una conectividad mala. El 65% reconoce un acceso bueno y muy bueno.

Gráfico 7: Acceso a internet en los hogares



Fuente: elaboración propia

La pandemia instaló una situación imprevista, lo que le requirió al personal de salud que indicara qué hacer. Esto llevó a que se virtualizaran las comunicaciones en educación con el fin de mantener la continuidad en los intercambios docente-estudiante, pero a una distancia que evitara contagios, por las circunstancias que impedían la proximidad. Así, la pandemia instaló modificaciones en la vida privada y en la pública.

En general, casi totalidad de las respuestas obtenidas (94%) manifiesta que las/os niñas/os no han aprendido lo mismo en cuarentena que cuando asistían presencialmente a la escuela. Como factores que han condicionado estos aprendizajes, destacan:

- La ausencia de intercambios.

No. La presencialidad es sumamente importante para que el niño pueda sacarse dudas en el momento, también para la sociabilización con el grupo de pares (E756).

No, falta continuidad presencial para interactuar con profesores y compañeros (E671).

No, porque es insuficiente la comunicación y relación alumno-profesor en secundario. En escuela primaria está bien el tiempo e interacción con la maestra, pero no hay relación con sus compañeros (E 383).

- Cierta pérdida en la especificidad pedagógica de la transmisión de conocimiento.

No, el contexto de escuela brinda condiciones que permiten que el aprendizaje sea mejor y más adecuado ya que se aplican métodos pedagógicos que en casa no hay, a ello sumarle lo que aprenden como personas en convivencia dentro de una institución y con pares (E63).

- Dificultades ligadas a la enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual.

No, falta adaptación al mundo digital (E 538).

No, ya que las metodologías utilizadas y la cantidad de contenido no es el mismo que recibiría en la presencialidad (E5).

No. Les falta más atención a los chicos, no es lo mismo que ir al colegio (E10).

- Menor tiempo dedicado a lo escolar.

No. Porque han sido menos horas, la dedicación a los alumnos no ha sido lo mismo (E 482).

- O una combinación de varias.

No. Porque la discontinuidad de las clases, la desmotivación personal, la complejidad de la situación de trabajo virtual (E 457).

No, el aprendizaje no es lo mismo en la presencialidad. Porque se perdió el vínculo entre profesores y compañeros, además que no hay un espontaneidad en las explicaciones como la resolución de dudas que puedan surgir de las mismas, debates y opiniones que se dan en una clase presencial , como así también que se están dando contenidos priorizados dejando de lados otros contenidos que pueden nutrir el conocimiento y nivel de los chicos, además de que están pasando muchas horas frente a las pantallas (tienen clases en horario real más trabajos prácticos como tarea) perjudicando la salud física (postura, visión, poca actividad física), etc. (E11).

Tanto las formas de construcción de representaciones y vivencias como las condiciones de producción se vieron profundamente modificadas a causa de la adaptación del dispositivo escolar a las restricciones impuestas por la pandemia. La forma de procesar relacionamente las posibilidades educativas no fue igual durante la crisis sanitaria, y esto fue advertido por la mayoría de los/as padres/madres.

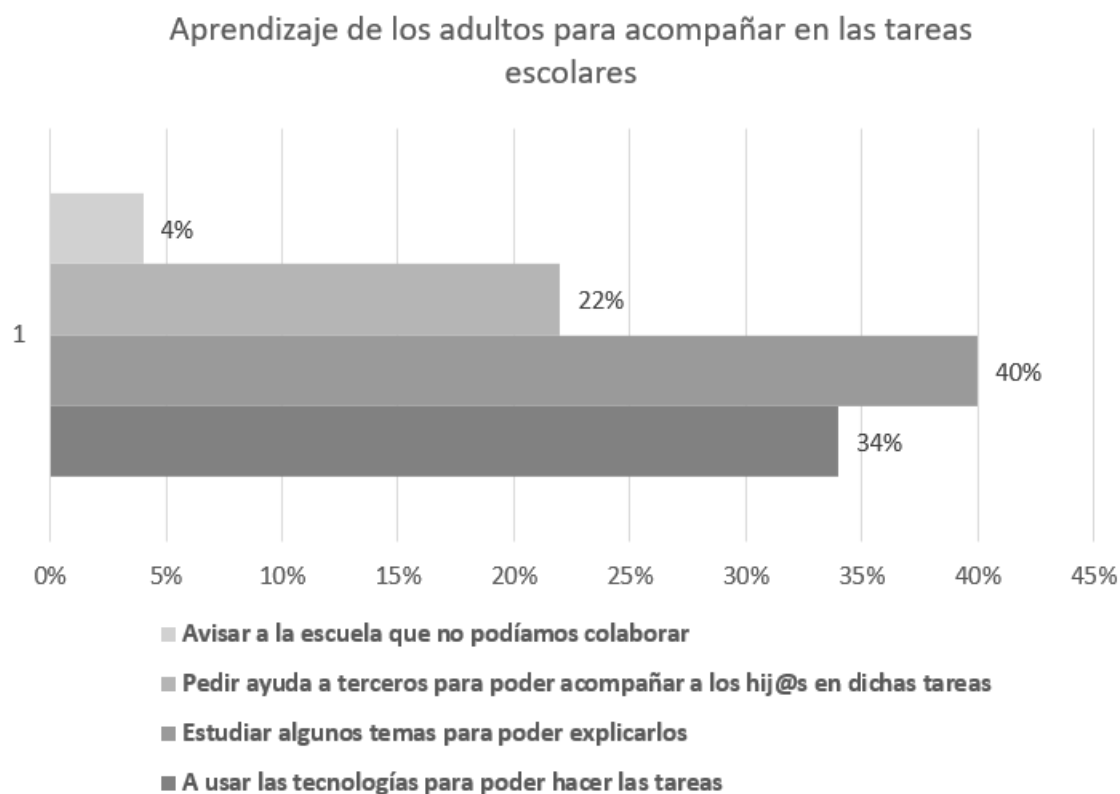
La escena escolar ha variado y con ello se han modificado las posiciones asignadas y ocupadas. El capital cultural anterior de las familias y la disponibilidad de equipamiento tecnológico, con los hábitos de uso ya existentes, determinaron diferentes condiciones de acción y de significación en las comunicaciones escolares.

Por ello, no son idénticas las circunstancias escolares para todos en lo referido a los recursos de expresión, a la asimilación y el cumplimiento de las consignas y en el aprovechamiento del proceso educativo. No solamente porque no todos reciben la misma calidad de alimentos o abrigo, sino también por la calidad de las mediaciones familiares que sostienen las

subjetividades y posibilidades constructivas de las/os niñas/os. La película italiana *La vida es bella* (1997) nos muestra a un padre excepcional por su capacidad de sostener del mejor modo a su hijo; esa mediación con la realidad contextual es función de los familiares más cercanos a los niños y se articula con las acciones desplegadas o propuestas por las/os docentes.

En la encuesta preguntamos sobre lo que consideran que debieron aprender las/os padres para acompañar en la escolaridad en pandemia. En las opciones cerradas, no excluyentes, se obtuvieron 1860 respuestas que quedaron agrupadas de la siguiente forma:

Gráfico 8: Aprendizajes necesarios para acompañar en la escolaridad



Fuente: elaboración propia

La opción más elegida refiere a la necesidad de conocer contenidos específicos para, luego, poder transmitirlos a sus hijos/as. En segundo lugar, se ubica la necesidad de habituarse a las tecnologías utilizadas con fines educativos. También se observa que un 22% de los encuestados ha acudido a ayuda externa en el acompañamiento escolar. Una parte de la muestra expresa haber comunicado a la escuela que no estaban en condiciones de ayudar. Junto con estas opciones, hubo quienes agregaron otras referencias, como:

Organizarnos con nuestros horarios de trabajo para poder dedicarles el tiempo necesario con aquellos temas que no eran tan simples de entender. De todas maneras, valió la pena el esfuerzo, ya este año están mucho más independientes y entregan sus trabajos de manera muy completa, aprendiendo cada día un poco más (E 143).

A ser mama multifunción, falta tiempo, y mucho estrés. En mi caso estoy 10 horas frente la computadora entre las clases de mis hijos y las mías. Un horror (E 154).

Dedicar más tiempo para acompañar, orientar y el compromiso para cumplir en tiempo y forma para lograr la continuidad de la Escuela desde casa (E 623).

Los desafíos de asumir el acompañamiento en los aprendizajes escolares de las/os hijas le requirió a las/os adultos el despliegue de acciones específicas para las que no se sentían preparados y que iban asumiendo mientras reconocían que debían apropiarse tanto de los contenidos como del uso de los soportes tecnológicos.

Se puede decir que tuvieron mayor capacidad adaptativa aquellos que tenían mayores comodidades y que contaban con equipamiento tecnológico. A ello contribuyeron las condiciones económicas más confortables y el mayor capital cultural, que permitieron coordinar acciones de mejor acomodación a las circunstancias imperantes. Los más vulnerables tuvieron mayores dificultades para adaptarse y sufrieron más. No todos tenían disposiciones previas para poder organizarse dentro de las condiciones de vida impuestas por las restricciones sanitarias, por lo que experimentaron ansiedad, tristeza, angustia y depresión, principalmente, por no poder continuar, como habían previsto y deseado, con sus proyectos de vida tal como los venían desarrollando.

También, a partir de la introducción de transformaciones que dieron centralidad a la tecnología, quedó evidenciado que el aprendizaje no está garantizado por la emisión de mensajes, sino que lo significativo es la construcción de conocimientos, algo que en ocasiones el mercado también jaquea al introducir innovaciones que aumentan desigualdades en el acceso a los nuevos formatos impuestos. Así, se hizo más evidente que el derecho a la educación exige la presencia del Estado.

En este punto es imprescindible reflexionar sobre lo acontecido durante la pandemia del 2020/2021 para ver cómo seguir en los niveles obligatorios, qué se necesita en cuanto a herramientas y a formación docente. También se impone incorporar un pensamiento pedagógico, psicopedagógico o socio-psicopedagógico que articule una consideración respetuosa de las contingencias particulares.

### **Aspectos positivos y negativos que dejan las vivencias en pandemia**

Comprender lo que sucede, lograr entender la situación que se atraviesa, que no es sólo local o nacional, sino mundial, es difícil y genera desconcierto porque no hay un acervo de saber previo de este tipo de incidencias.

La vida cotidiana cambió aceleradamente y para muchos esto no fue fácilmente asimilable. Es evidente que las disposiciones incorporadas constitutivas del hábito no resultaron eficientes y se experimentó incomodidad. La comprensión de las acciones convenientes, entender qué es más peligroso y qué es más protector, supone una subjetividad articulada con prácticas posibles desde lo cognoscente y lo social-habitual.

Todos asistimos a cambios que abarcan a todo el mundo, pero las posibilidades de acción y entendimiento son diferentes en lo económico, en lo intelectual, en lo social, en lo simbólico-cultural de cada “mundo de la vida” particular.

También interviene la credibilidad y aceptación de las prescripciones y normas difundidas por los medios. La legitimidad de las comunicaciones e informaciones circulando por medios muy heterogéneos también participa en la comprensión de los hechos. Las mediaciones en la producción y en la circulación de las referencias que orientan la acción varían en diferentes contextos, lo que genera distintas ideas compartidas grupalmente.

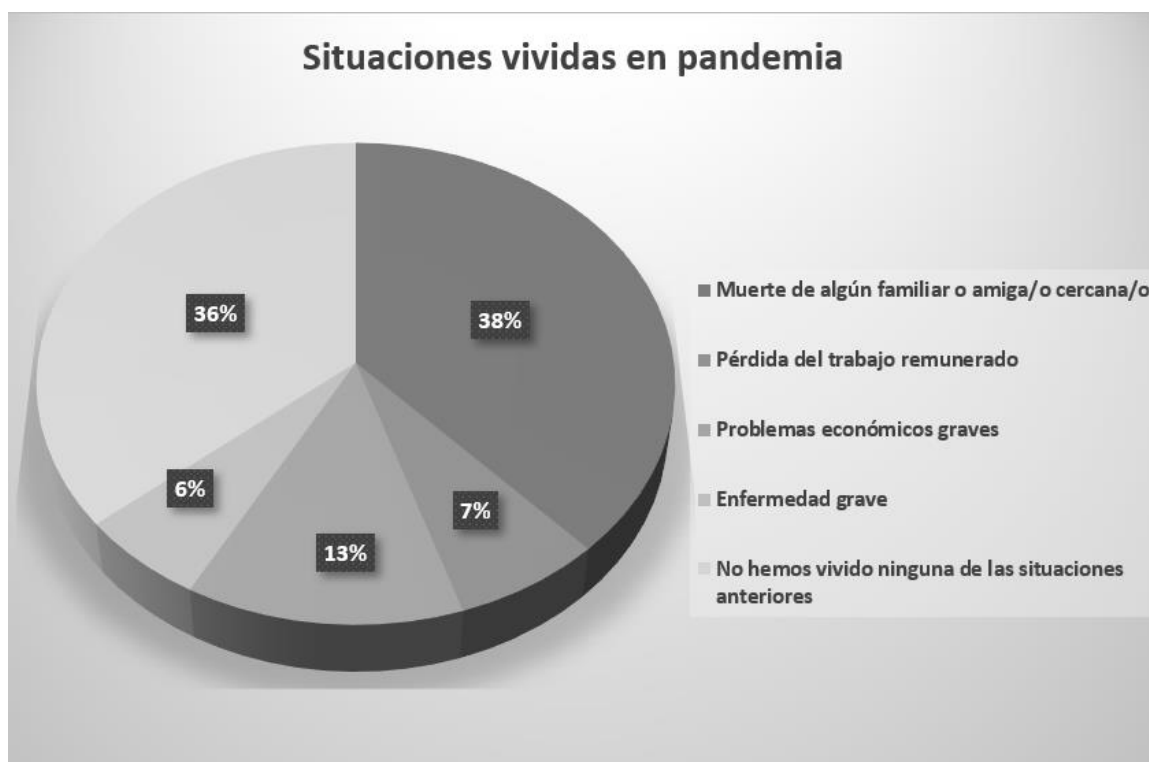
En esto la educación cumplió y cumple un papel fundamental en la construcción de conocimientos y en la constitución de entendimiento. En el campo educativo también hay tensiones, disparidades de acción, de recepción de mensajes, de reconocimiento de autoridad.

Las visiones sobre la pandemia son transmitidas por muchas vías y son asimiladas por destinatarios con condiciones de asimilación y de acción muy diferentes, afectados simultáneamente por la crisis pandémica general, pero bajo diferentes situaciones, algo que genera un caleidoscopio de efectos en la escolaridad.

Las experiencias previamente vividas no sirvieron para interpretar la circunstancia que se atravesaba como crisis sanitaria. Entonces, nos preguntamos: ¿cómo asimilar las informaciones dadas por los medios y cumplir las nuevas normas instaladas como restricciones? ¿Desde qué condiciones y con qué disposiciones protegerse adecuadamente?

Las/os adultos responsables de cada unidad doméstica pudieron haber sufrido enfermedad o graves pérdidas; pudieron haber contado con espacios y equipamiento suficientes o carecer de ellos, haberse visto afectados económica y subjetivamente por las restricciones y el aislamiento o haber mantenido equilibrios previamente existentes. En la encuesta se dispuso una pregunta cerrada que arrojó las siguientes respuestas:

Gráfico 9: Posibles situaciones vividas durante el ASPO y DISPO



Fuente: elaboración propia

Los ítems elegidos permiten una aproximación a diversas situaciones en las que las condiciones previas jugaron un papel fundamental. Condiciones materiales y socio-subjetivas que permitieron a las familias sostenerse en medio de la incertidumbre y los riesgos. El 38% de los encuestados expresan haber perdido algún familiar y/o persona allegada afectivamente. Un 7% ha perdido el trabajo y el 13% dice haber pasado por dificultades económicas graves. Un poco más de la tercera parte de la muestra dice no haber experimentado ninguna de las situaciones indicadas en la encuesta.

Quienes perdieron a un familiar o a alguien cercano atraviesan situaciones de duelo, del mismo modo que lo harán quienes padecen una enfermedad grave o quienes han perdido un trabajo remunerado y, con esto, empeoran sus condiciones de vida con respecto a las condiciones que tenían antes de la pandemia.



La situación de restricciones se vivió de diferentes maneras, según las condiciones previas en las que se encontraba cada grupo doméstico, pero para todos advino una nueva realidad diferente a la que conocían hasta ahora. Los supuestos fueron conmovidos por las nuevas normas sanitarias para evitar el avance de los contagios sin contar en un primer momento aún con vacunas.

Como complementaria a la pregunta anterior, se hizo una pregunta abierta que solicitaba un balance general de lo que había vivido la familia a partir de la pandemia. Aquí se obtuvo una multiplicidad de respuestas que se mueven como un péndulo entre lo positivo y lo negativo. A continuación, se comparten algunas declaraciones que ejemplifican respuestas recurrentes. Así, hay enunciados positivos que van compensando:

Tuvimos la suerte de tener trabajo, de no tener muertos por COVID en la familia, de poder estar para nuestros hijos y padres. Perdimos cosas, ganamos algunas, aprendimos varias. La instancia de reflexión desde lo personal es inevitable y creo necesaria. También creo que muchos tuvieron otra experiencia incalculablemente más dura, bien gestionada, y con honestidad algunas cosas se hubieran podido evitar o, al menos, reducir. (E 954).

Existen aspectos positivos y negativos. Positivos, acercarme más a mis hijos, tener más tiempo para compartir. Negativo, la escasa socialización de los chicos (E 1097).

Otros estrictamente negativos:

¡Fueron meses duros de estar encerrado y de un día para el otro que te corten todo y tener que estar aislado, sin contacto físico más que con los convivientes! Fueron muchos días donde la monotonía nos traía mal. (E 982).

Momentos muy difíciles, padres trabajando más de lo habitual, pero desde el hogar y no dejando de acompañar a la niña en lo escolar (E 999).

Es difícil, soy médica de terapia intensiva y no tenía con quién dejarlos, ni cómo acompañarlos, mucha desesperanza con el miedo atroz de contagiarlos y ver la muerte otro día más (E 1019).

Aburrimiento, angustia, tristeza, depresión, pérdidas (E 1051).

Las tragedias humanas no se resuelven sólo con dinero, y aun cuando los aspectos económicos puedan mejorar, quedan las huellas, que perduran por la autoestima herida y los lazos sociales quebrados. Al comparar las respuestas dadas, desde diversas situaciones previas y en diferentes regiones del país, encontramos comportamientos que se diferencian en función de la situación anterior, pero, sobre todo, por las creencias del grupo. Es decir, los supuestos de base desde los que se consideran los hechos modelan las reacciones y las respuestas. A cada hecho y circunstancia se responde en función de las convicciones de base y de las características de personalidad de los sujetos implicados.

En la encuesta, quienes respondieron positivamente no solamente no sufrieron pérdidas de familiares ni enfermedades graves, sino que también cuentan con condiciones previas desde las que valoran y destacan la unión familiar, condiciones objetivas que permiten la vida con menos conflictos y mayor equilibrio subjetivo y social. Entre ellas, podemos citar:

Fue positivo porque pudimos pasar más tiempo juntos (E 1059).

Luego, encontramos las respuestas de aquellos que, en la pérdida, han podido sobreponerse:

Positiva, porque hemos podido sobrellevar la distancia del resto de la flia, la pérdida de amigxs por COVID y suicidios de compañerxs de escuela de mi hija (E 1062).

Cuesta leer lo positivo en un contexto de emergencia sanitaria, pero, por ejemplo, en el último caso se asimilan los hechos acontecidos en función de lo que le sucedió a esta persona y a su familia en particular. Su afirmación parte de la convicción de que lo positivo era salvarse ellos mismos de lo peor, salvarse de algo que sí le fue sucediendo a conocidos. Su balance es positivo desde una lectura ciertamente egocéntrica.

La posibilidad de un equilibrio subjetivo depende de la historia previa de cada sujeto y de las posibilidades actuales de resolución de situaciones en medio de las restricciones. En cada grupo doméstico había condiciones previas que sustentaban esa posibilidad. Por ello, encontramos diferencias marcadas entre las respuestas de quienes expresan gran desasosiego y sufrimiento y las de aquellos otros que encontraron aspectos positivos en medio del aislamiento.

### **Consideraciones finales e inquietudes pendientes**

Se ha abordado una parte de las respuestas dadas en la encuesta y es a partir de estas primeras interpretaciones que surgen nuevas discusiones. Nos preguntamos sobre las transformaciones en la vida cotidiana de los hogares desde el inicio de la pandemia y cuáles fueron las repercusiones psicosociales en niños/as y adolescentes.

En este trabajo han respondido las encuestas quienes contaban con el conocimiento necesario para poder completar un instrumento de este tipo además de los dispositivos tecnológicos para poder hacerlo, lo que deja afuera a gran parte de los referentes familiares que no pudieron participar del estudio. Es una limitación que pendiente la necesidad de continuar una vez que se pueda trabajar con otras familias de modo presencial.

El relevamiento realizado en diversas regiones permitió acercarse a expresiones dadas a partir de situaciones concretas de nuestro país, de protagonistas que compartieron las prescripciones adoptadas por la pandemia. Desde respuestas semejantes, o no, en cuanto a las vivencias experimentadas, se identificaron condiciones de vida asociadas, ya sea en su vinculación con las instituciones educativas como en cuanto al impacto subjetivo. Así, mientras que en algunas familias hubo mayor malestar y sufrimiento, otras encontraron recursos adaptativos positivos en su vida para mantenerse en un equilibrio más saludable.

Pudimos comprobar que siguieron siendo mayoritariamente las madres quienes acompañaron a las/os hijas/os en sus tareas escolares, así como quienes se hicieron cargo en mayor medida de responder la encuesta, algo que corrobora que en nuestra sociedad las funciones de cuidado siguen estando a cargo de las mujeres. Tomemos las palabras de una madre:

Ellos, al igual que los adultos, están atravesados por la pandemia. Somos parte de un momento de crisis humanitaria y epidemiológica. Toda nuestra vida anterior está en suspenso. Nos adaptamos con mayor o menor flexibilidad a esta situación inédita como vamos pudiendo con los recursos que tenemos y podemos crear (E 156).

Sin embargo, no todos/as pueden expresarse de esta forma. Sabemos que cuando las combinaciones acontecidas en la trayectoria de vida de los sujetos en el juego de relaciones en el que estuvieron implicados (o complicados) no fueron armónicas, se producen

disonancias que afectan su entendimiento y sus posibilidades de acción. Hoy esas disonancias pueden estar generalizadas por la pandemia.

Durante el tiempo transcurrido desde el comienzo del siglo hemos tenido en nuestro país muchas situaciones complejas, pero particularmente la pandemia iniciada en el 2020 abarcó a todos los países del mundo, afectó a todos los niveles sociales al mismo tiempo y obligó al cambio de hábitos y a la ausencia de libertad para desplazarse. Dificultades para compartir con seres queridos del modo habitual incidieron en algunos más que en otros. Lo que antes era cotidiano se transformó, la vida doméstica ya no podía ser como antes. Todo cambió de forma prolongada, lo que fue suficiente para instalar una diferenciación de épocas, de formas de vida, entre el antes y el ahora; cambiaron las prioridades, los estímulos y las conversaciones. Los umbrales de irritabilidad se modificaron y los equilibrios subjetivos se alteraron en muchos niños y adultos. No todos pudieron sublimar el malestar y mantener la armonía doméstica teniendo que trabajar y ayudar en las tareas del hogar y en las tareas escolares de los más pequeños.

A algunos les resultó difícil compatibilizar la funciones maternas y paternas con las obligaciones laborales propias y las escolares de sus hijos en un contexto modificado en el que las acciones necesarias eran diferentes; no era posible resolver las exigencias cotidianas con los hábitos previos y esquemas naturalizados desde siempre, hasta la credibilidad en las instituciones se vio afectada y comenzó a imponerse una lógica de las necesidades.

Desde el espacio doméstico se trató de mantener el equilibrio, ese equilibrio que podía verse alterado por el contagio del virus dentro de la familia o en el grupo de amigos, o que llegara a ocurrir lo peor, algo que instala un proceso de duelo superpuesto a la pérdida de la realidad cotidiana conocida. No todos contaban con inclusión digital y con espacios diferenciados para desarrollar las actividades escolares y, también, las laborales. Efectivamente, la vida privada y la vida pública se transformaron para todos.

Según Leibniz (1981), “el presente está preñado de futuro”, porque en cada momento las personas tienen los medios de dar forma al futuro. Sin embargo, esas acciones que se proyectan al futuro han sido trastocadas por la pandemia y perdieron las secuencias regulares.

Las seguridades subjetivas se apoyan en seguridades objetivas que pueden verse modificadas a causa de enfermedad, muerte o crisis no prevista. Entonces, las disposiciones incorporadas constitutivas del hábito no resultan eficientes y se experimentan desequilibrios psicosociales. Lograr entender la situación que se atraviesa, que no es solamente local o nacional, sino mundial, es lo que desconcierta, es más difícil.

La comprensión de las acciones convenientes, entender qué es más peligroso y qué es más protector supone una subjetividad articulada con prácticas posibles en cada realidad desde un enfoque cognoscente y social.

Los efectos de la pandemia se seguirán viendo en el tiempo, pero ya se hace evidente un antes y un después de la aparición de un virus que mostró la gran vulnerabilidad de los humanos. Un hito histórico que diferencia épocas y formas de vida. La significación construida por cada agente en su pensamiento tiene un sustrato cultural en la articulación entre el pensamiento individual y el colectivo, no obstante, hubo recurrencias en diferentes sociedades. El sistema de significaciones se traduce individualmente en el entendimiento de cada sujeto. Un hecho supera el dato perceptivo y siempre implica en su lectura una interpretación basada en conceptos o en supuestos del sujeto que observa. Además, es desde la guía que brindan los supuestos que se percibe.

Desde un punto de vista propositivo, se hace necesario pensar esta nueva realidad en la que hay que ir a buscar a las/os estudiantes, los que se desvincularon, y reconstruir formas de acción y de comunicación que se perdieron. Todos pueden aprender y todos se encuentran en situaciones diferentes, con distinto tipo de conocimientos; se hace necesario modificar las condiciones que implican grandes desigualdades en las posibilidades de acción y de comunicación tanto en lo material como en lo simbólico-cultural.

No se puede sostener la actitud del positivismo de tratar como objetos a los destinatarios de propuestas de revinculación educativa; se trata de tener en cuenta sus demandas e intereses en la medida en que se pueda, pero en primer lugar siempre. No se puede igualar en bloque a todos si no se procura respetar sus particularidades. No se trata, entonces, de repetir traumáticas situaciones de imposición con sujetos a los que se interpela, sino de consultar preguntando, comunicándose y promoviendo la cooperación entre todos para alcanzar logros compartidos.

Se requiere el respeto por la autonomía y, especialmente, el diálogo en el que todos nos enseñamos unos a otros y buscamos entendernos. El objetivo es el entendimiento, para el que necesitamos comunicarnos; la comunicación es el instrumento fundamental para alcanzar ese entendimiento. No se trata de fingir que las diferencias de expresión y acción no existen, partiendo de las diferencias se procurará sostener un diálogo que no sea manipulación ni imposición. Con un diálogo que no se imponga, sino que acuerde escuchando para entender y permitir intercambios constructivos.

Seguiremos pensando, entonces, de cara a lo próximo, ¿desde qué supuestos será la vida pospandemia? En todo análisis sigue existiendo un vínculo íntimo entre lo intelectual, lo moral y lo político; la incertidumbre en cuanto a la apreciación de la realidad actual puede llevar a contradicciones, así como a errores intelectuales morales y políticos. Necesitamos explicar la realidad actual pensando en un tiempo más extendido, tener en cuenta la historia y la proyección de un futuro posible. Para ello es pertinente analizar lo sucedido con los instrumentos conceptuales con los que contamos y, luego, pensar alternativas de acciones posibles

### Referencias bibliográficas

CINFUENTES CARCELÉN, Amelia Carolina y NAVAS CAJARMARCA, Adriana María (2020). *Confinamiento domiciliario por COVID 19 y salud mental de niños y adolescentes en la población ecuatoriana*. Pontificia Universidad Católica de Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/18656> (10/01/2022)

ERADES, Nieves; MORALES, Alexandra (2020). "Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal", en *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7 (3), 27-34.

GOMEZ, Sandra y LAINO, Dora (2021). "Repercusiones psicosociales generadas en estudiantes universitarios ante la imprevista virtualización de los procesos educativos. Enseñar y aprender en el contexto de la emergencia sanitaria por el Covid-19", en *Escrivid 2020*, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, 471-482.

HABERMAS, Jürgen (1982). *Teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Buenos Aires: Taurus.

LAINO, Dora (2000). *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

LAINO, Dora; PAIN, Sara y AGENO, Raúl (2003). *La Psicopedagogía en la Actualidad: Nuevos Aportes para una Clínica del Aprender*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

LAINO, Dora y GOMEZ, Sandra (2020). "Aprendizaje en contextos de aislamiento. Adaptación de las prácticas y construcción de nuevos esquemas y hábitos", en Beltramino, Laura (comp.) *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Córdoba. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, 124-131.

LEIBNIZ, Gottfried (1981). *Monadología*. España: Pentalfa ediciones.

PIAGET, Jean (2000). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. México: Siglo XXI.

Cita sugerida: GÓMEZ, Sandra María y LAINO, Dora Lucia (2022). "Transformaciones en la cotidianeidad en tiempos de pandemia desde la perspectiva de las familias" en *Revista Argonautas*, Vol. 12, Nº 18, 7-26. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 12 de marzo de 2021

Aceptado: 17 de febrero de 2022

## **(In)Justicia Social en Chile: Una lectura crítica**

*Social (In)Justice in Chile: A Critical Interpretation*

**Priscilla ECHEVERRÍA DE LA IGLESIA\***

### RESUMEN

Considerando aspectos históricos, políticos y culturales de la sociedad chilena, este artículo de discusión ofrece un análisis de las injusticias sociales en Chile desde una perspectiva crítica, considerando la noción de opresión institucionalizada elaborada por Iris Young, y justifica que este criterio debiera ser central a considerar en una educación que busque contribuir a la justicia social. Para ello, este artículo realiza un análisis teórico de perspectivas actuales existentes en la bibliografía para comprender el concepto de justicia social; luego, ofrece una descripción de la historia social y política chilena hasta la actualidad desde la categoría *justicia social*; y posteriormente, analiza elementos presentes a lo largo de la historia social y política chilena que permiten afirmar que una forma pertinente de analizar las injusticias sociales en Chile es desde un paradigma crítico. Esta comprensión propone ser una base futura para desarrollar propuestas educativas para abordar el problema de la falta de justicia social en Chile.

Palabras clave: justicia social; opresión institucionalizada; estallido social chileno; Teoría Crítica; reconocimiento.

### ABSTRACT

Considering historical, political and cultural aspects of Chilean society, this discussion article offers an analysis of social injustices in Chile from a critical perspective, considering the notion of institutionalized oppression elaborated by Iris Young. It also justifies that these criteria should be central to ponder in the context of an education that seeks to contribute to social justice. To this end, this article carries out a theoretical analysis of current perspectives existing in the bibliography to understand the concept of social justice. Then, it offers a description of Chilean social and political history up to the present from the category of social justice. Subsequently, it analyses elements present throughout Chile's social and political history, which allows us to affirm that an appropriate way to analyse social injustices in Chile is from a critical paradigm. This understanding is intended to be a future basis from which to develop educational proposals in order to address the problem of the lack of social justice in Chile.

Key words: social justice; institutionalized oppression; Chilean social outbreak; critical theory; recognition.

---

\* Mgter. en Educación (Currículum Educacional) UMCE, Chile. PhD student Educational Research, Lancaster University, UK. Contacto: p.echeverriadelaiglesia@lancaster.ac.uk

## Introducción

En el contexto de la investigación “Formación inicial de docentes para la justicia social en el contexto neoliberal chileno” que realicé como becaria ANID (ex Conicyt) en la Lancaster University, Reino Unido, incluí el concepto de justicia social como parte del marco referencial para definir qué perspectiva considerar para preparar futuros docentes. Este artículo de discusión es parte de la elaboración de dicho marco.

Desde el estallido social de octubre de 2019, se ha vuelto más común la alusión al concepto de justicia social en Chile, que aparece cuando se exige públicamente en manifestaciones sociales o en redes sociales, lamentablemente de manera poco consistente o clara, que prioriza la instantaneidad a una atención profunda (Byung-Chul Han, 2022) lo que debiera hacer preguntarnos por el nivel de educación política desde el cual votamos y tomamos decisiones.

La relevancia de este artículo de discusión radica en ser una sistematización de diferentes perspectivas de justicia social para hacer un examen crítico del contexto histórico chileno. Para ello, este artículo se organiza en tres partes: 1) una revisión crítica de los diferentes enfoques contemporáneos de la justicia social y la opción por una postura crítica; 2) una revisión de la historia chilena desde estas diferentes perspectivas de justicia social, y 3) un análisis de la injusticia social en Chile abordando el problema como una cuestión cultural de opresión institucionalizada, siguiendo los argumentos de Iris M. Young; argumentando por qué una perspectiva crítica es la más adecuada para comprender las injusticias sociales en Chile.

## Aproximaciones contemporáneas a la justicia social: una revisión teórica

Las concepciones contemporáneas de Justicia posibles de identificar actualmente son la libertaria, la socialista, la liberal democrática, la comunitaria, la feminista, la posmodernista y la ambientalista (Sterba, 2003). Los más cercanos a entender la justicia social más como obligación que caridad son: el Socialismo, que entiende la Justicia desde un sentido de igualdad y fraternidad; la Concepción Liberal Democrática, que considera una mezcla de las dimensiones individual y social; la concepción Feminista, que señala que las asignaciones de derechos y deberes podrían justificarse desde un ideal de androginia; y la concepción Ambiental, que defiende el trato justo y la participación significativa de todas las personas con respecto al desarrollo, implementación y cumplimiento de leyes, reglamentos y políticas ambientales (EPA, 2021).

Estas concepciones implican principios de justicia y una justificación de las asignaciones de derechos y deberes, que permiten identificar criterios para agruparlos, dando lugar a cuatro enfoques de Justicia Social: 1) Justicia distributiva 2) Teorías políticas del reconocimiento; 3) Enfoques de bienestar humano y 4) Enfoque crítico.

Presentaré a continuación una breve revisión de los diferentes enfoques, para luego analizarlos desde una perspectiva crítica, y así argumentar por qué es pertinente adoptar una postura crítica para analizar las injusticias sociales en la realidad chilena.

1) *Justicia distributiva*. Este enfoque entiende la Justicia desde un criterio de distribución, por lo que atiende dimensiones económicas y políticas, que son resultado de procesos políticos que cada sociedad despliega a través de sus leyes, instituciones y políticas, con el fin de distribuir cargas y beneficios. La Justicia Distributiva discute qué distribuciones resultantes son moralmente preferibles, de acuerdo con algunos principios que ofrecen una guía moral, como la igualdad, la proporcionalidad y la equidad (Lamont y Favor, 2017). Los principios distributivos varían en lo que es relevante distribuir (ingreso, riqueza, entre otros) y sobre qué base debe hacerse la distribución (igualdad, maximización, meritocracia, necesidad, entre otros) (Lamont y Favor, 2017).



Las concepciones de Justicia relacionadas con la Justicia Distributiva son el Socialismo, que enfatiza la justicia como igualdad, distribuyéndose la justicia en función de la necesidad; y la Democracia Liberal, que se compone de varias visiones, siendo las más importantes el Utilitarismo y el Contractarianismo.

2) *Teorías políticas del reconocimiento*. Éstas son una respuesta a los desafíos planteados por cuestiones de identidad, cultura, etnia y diferencia, entendiendo la justicia desde una perspectiva más amplia que el paradigma distributivo.

El reconocimiento tiene tanto una dimensión normativa como psicológica, y tiene que ver con admitir ciertas características en otra persona y adoptar una actitud positiva hacia esa persona por tener esta característica. El desarrollo de la identidad práctica está íntimamente relacionado con la retroalimentación de los demás y con cómo nos tratan los demás, lo que hace que ese reconocimiento constituya una “necesidad humana vital” (Taylor, 1992, en Iser, 2019).

El reconocimiento puede entenderse desde una perspectiva liberal, de sentido kantiano, basada en el universalismo, que es la noción moderna de igual respeto otorgado a todos los agentes capaces de autonomía; y del sentido hegeliano, basado en la diferencia, que enfatiza la unicidad de rasgos específicos y sobre todo culturales.

Hegel afirmó que podemos ganar conciencia de nosotros mismos como agentes autónomos, es decir, interactuando con otros sujetos autónomos. El sentido hegeliano invita a pensar en la importancia de ser visible en un grupo social para ser considerado como un ser humano válido y legitimado (Iser, 2019). Desde el enfoque hegeliano es bien conocido el trabajo de Charles Taylor, Axel Honneth y Nancy Fraser, quienes han desarrollado un enfoque de la justicia social basado en el concepto de Reconocimiento: Taylor, dando importancia a las instituciones sociales en el desarrollo del significado e identidad individual, defendiendo una política de la *diferencia*; Honneth, desde una comprensión de la redistribución como un problema de *reconocimiento*; y Fraser, desarrollando una noción de justicia social basada en el *reconocimiento y redistribución* (Capehart y Milovanovic, 2007).

3) *Enfoques del bienestar humano*. En esta categoría podemos encontrar la *justicia ambiental*, que busca el trato justo y la participación significativa de todas las personas, independientemente de su raza, color, origen nacional o ingresos, con respecto al desarrollo, implementación y cumplimiento de las leyes y reglamentos ambientales y políticas; y también el *enfoque de las capacidades*, desarrollado por el economista Amartya Sen y la filósofa Martha Nussbaum, que es una perspectiva que entiende la justicia social como una cuestión de lo que los individuos son capaces de hacer y ser (Robeyns, 2016).

4) *Enfoque crítico*. Aunque el Enfoque Crítico no se identifica claramente como un cuarto enfoque de la justicia social en la literatura actual, sino que se encuentra disperso entre los dos últimos enfoques mencionados, lo presento en un lugar aparte porque tiene algunas diferencias importantes con los otros paradigmas suficientemente distintivas como para darle un lugar propio.

Si bien cualquier enfoque filosófico con fines relacionados con la búsqueda de la emancipación humana podría denominarse “teoría crítica” -el feminismo, por ejemplo- me refiero aquí a la Teoría Crítica desarrollada por la Escuela de Frankfurt desde la segunda década del siglo XX. Desde sus inicios, ha estudiado por qué no se ha cumplido la promesa del progreso de la Ilustración, y en cambio somos una sociedad desigual e injusta, explorando las relaciones entre desarrollo económico, vida psíquica y cultura (Buchanan, 2010).

La escuela comenzó sus investigaciones preguntándose por qué los trabajadores parecían no sentirse incentivados para derrocar el sistema que los oprimía, cuestión que fue respondiéndose al abordar el problema como algo más amplio que el mero plano económico, como inicialmente lo había planteado Marx: tenía que ver también con el plano cultural.

Al ofrecer criterios como *dominación y opresión*, la Teoría Crítica nos ayuda a comprender que la injusticia es generada por una forma de relacionarse con el mundo orientada por una

racionalidad instrumental, que ha naturalizado relacionarse con las cosas -y también con los seres humanos- como recursos, o medios para un fin, generando una cultura de deshumanización mediante el dominio consciente. Horkheimer, por ejemplo, explica que una sociedad capitalista solo podría transformarse volviéndose más democrática, para hacerla tal que “todas las condiciones de la vida social que son controlables por los seres humanos dependan de un consenso real” (Horkheimer 1972:249-250, en Bowman, 2019). Así, el avance de las propuestas de la Teoría Crítica nos permite entender que el problema no es sólo económico y cultural, sino también político.

5) *¿Por qué un enfoque crítico en lugar de otros?* El enfoque de la Teoría Crítica, a diferencia de los demás, aborda el problema de la justicia social desde una perspectiva más integral y compleja, en relación con otros enfoques, especialmente el distributivo, que aborda la discusión sobre la justicia social sólo desde una dimensión económica.

La perspectiva distributiva falla cuando trata de aplicar el principio distributivo tanto a los bienes materiales como a los inmateriales, como, por ejemplo, poder, respeto u oportunidades que *no son materia de distribución*. En este sentido, es importante conocer el planteamiento de Iris Young, quien expresa que “la distribución debe limitarse a los bienes materiales y que otros aspectos de la justicia incluyen los procedimientos de toma de decisiones, la división social del trabajo y la cultura” (Young, 2013:8).

Así, el paradigma distributivo de la justicia falla cuando trata de acomodar cualquier cuestión de justicia -como las relativas a la cultura, las estructuras de toma de decisiones y la división del trabajo- como si fueran cosas materiales o cantidades medibles. Las reglas, las relaciones y los procesos sociales no son cosas, por lo que no se pueden parcelar: son en los que se incrustan las acciones de los individuos. El paradigma distributivo, siguiendo a Young,

no reconoce los límites de la aplicación de una lógica distributiva, y cuando pretende aplicarla a todo, cosifica aspectos de la vida social que se entienden mejor en función de reglas y relaciones que de cosas (en lugar de) centrándose en los procesos sociales. Este paradigma distributivo implica una ontología social engañosa o incompleta (Young, 1990:24-25).

Con esto no estoy diciendo que la distribución no sea importante: hay problemas graves de distribución de la renta y la riqueza. Lo que digo es que el paradigma de distribución es *insuficiente* para enfrentar el problema porque las injusticias no se limitan a cuestiones materiales, porque “el alcance de la justicia es más amplio que las cuestiones distributivas” (Young, 1990: 33).

Por otro lado, el Reconocimiento también es un mejor enfoque que el enfoque Distributivo, por dos razones que identifico: 1) la desigualdad en la distribución de derechos y cargas podría deberse a que algunos grupos de influencia tomen decisiones basadas en la idea de que no todos merecemos lo mismo, pensando que las carencias son sólo cuestión de mala suerte que se debe afrontar con caridad; y 2) El reconocimiento es el elemento básico que habilita para participar en los procesos democráticos y en la toma de decisiones de qué cosas distribuir y sobre qué base.

En cuanto al enfoque de las capacidades, entendidas como las oportunidades para lograr funcionamientos que son 'ser y hacer', podemos encontrar un enfoque muy interesante para entender que la Justicia Social es algo que se va haciendo posible a medida que se tienen ciertas oportunidades para hacer cosas. Sin embargo, creo que la perspectiva liberal de Sen y Nussbaum no es satisfactoria porque da más importancia a las capacidades -libertades- que a los funcionamientos -logros-. Por el contrario, siguiendo a Anderson (1999), creo que las personas deberían tener derecho a cualquier capacidad que sea necesaria para permitirles evitar o escapar del enredo en relaciones sociales opresivas.

Por todo lo expuesto, considero, como afirma Young (2013), que la opresión y la dominación deben ser los términos primordiales para conceptualizar la injusticia. Sostengo que la primera injusticia social es no permitir que las personas sean parte de la sociedad, que participen de aquellas decisiones cuyas consecuencias les afectan. Esto requiere entender la injusticia social como un fenómeno con dimensiones políticas, culturales y económicas.

### **Reseña histórica de Chile desde una perspectiva de Justicia Social**

Recordando que referirnos empíricamente a la Justicia Social exige informarnos de las historias, luchas y movimientos (Bohman, 2021), en esta sección discutiré el problema de la falta de justicia social en Chile y cómo este escenario se ha perpetuado a través de muchas décadas. Cuando afirmo la falta de justicia social, me refiero a ella desde diferentes perspectivas: desigualdad en la distribución de la riqueza y los ingresos, pobreza, falta de acceso oportuno a una salud de calidad, exclusión, desempleo o precariedad laboral, falta de respeto por la diversidad, desigualdades de género, débil protección social y de derechos humanos, entre otros, que están presentes en la vida cotidiana de gran parte de la sociedad chilena.

### ***Los orígenes autoritarios de nuestra historia***

La historia de Chile como el país que conocemos hoy se remonta al siglo XVI, cuando España conquistó y colonizó la región reemplazando el dominio inca en el norte y el centro, pero sin poder conquistar a los mapuches independientes que habitaban lo que ahora es el centro-sur de Chile. Éste es un pueblo-nación que, si bien su lucha se apaciguó alrededor de 1880, ha seguido resistiendo hasta la actualidad para recuperar sus tierras.

Los años de vida como nación se cuentan según la celebración de la llamada Primera Junta de Gobierno de la Independencia de España, que fue el 18 de septiembre de 1810, que da al país 211 años.

En la década de 1830 surgió una república autoritaria presidida por Diego Portales, que apoyó los intereses de la oligarquía, los mismos intereses que han sido representados por varios gobiernos conservadores a lo largo de la historia de Chile hasta el día de hoy, como veremos en el recorrido histórico que ofrezco a continuación, y que permite entender que el historiador Gabriel Salazar (2018) sostenga que la historia de Chile es la historia de una élite que ha gobernado para sí misma usurpando la soberanía de los ciudadanos e impidiendo que en Chile se desarrolle una ciudadanía verdaderamente soberana.

### ***El intento de desarrollar un estado de bienestar***

Si bien los gobiernos de los inicios de la nación fueron autoritarios, ello no limitó que desde mediados del siglo XIX emergiera un movimiento obrero que reclamara por las condiciones de trabajo precarias y por la exclusión de las decisiones políticas (Ortiz, 2005) con huelgas y movilizaciones que muchas veces fue reprimida fuertemente por los gobiernos utilizando la fuerza policial y militar. Un hecho recordado es la masacre de Santa María, ocurrida a principios del siglo XX, en pleno auge de la producción de salitre en el norte de Chile, cuando trabajadores y familias fueron asesinados por fuerzas militares por protestar por las malas condiciones de trabajo y de vida (Devés, 2018; Pinto, 2007).

Hasta este punto de la historia chilena y siguiendo el estudio de Farías (2019) es posible afirmar que poco a poco los diferentes gobiernos fueron intentando a construir un estado de bienestar, principalmente en las décadas entre 1930 y 1970. De hecho, es particularmente desde la década de 1920 cuando la llamada “cuestión social” se convirtió en el problema nacional más apremiante de Chile, y desde cuando el concepto de Justicia Social ha estado

presente de manera consistente por casi todos los gobiernos chilenos como uno de sus principales objetivos (Silva, 1993). Como nos dice Silva,

La lucha antioligárquica se centró en la “cuestión social”, que interpretó las aspiraciones políticas y sociales tanto de las clases medias como de los sectores populares. La solución de los problemas de vivienda, salud y saneamiento, y la introducción de reformas laborales (como el derecho de huelga y la constitución de sindicatos) estaban entre las principales demandas de la clase obrera (Arellano, 1988:15).

Durante las elecciones presidenciales de 1920, Arturo Alessandri utilizó con éxito la idea de justicia social como herramienta movilizadora y unificadora de su heterogénea coalición antioligárquica. Al utilizar la idea de justicia social, Alessandri logró no solo expresar las esperanzas y expectativas de las masas urbanas, sino también desactivar su potencial revolucionario (...). Podría decirse que desde mediados de la década de 1920 se oficializó el significado de justicia social, reducido a la existencia de leyes sociales y laborales introducidas 'desde arriba', ya la responsabilidad autoasignada del Estado por el bienestar de la población trabajadora. Esto marcó el inicio del estado de bienestar chileno que duraría hasta el golpe militar de 1973 (Silva, 1993:2)

Previo al golpe militar de 1973, en las décadas del 60 y 70, la administración demócrata cristiana y el gobierno de la Unidad Popular consolidaron las políticas de integración y socialización de las prestaciones sociales del Estado. La administración Demócrata Cristiana encabezada por el presidente Eduardo Frei M., había desarrollado la idea de que la redistribución de la riqueza era un mecanismo importante para lograr la justicia social (Silva, 1993). La acción más recordada de este gobierno fue la reforma agraria, sugerida como mecanismo para nivelar las grandes desigualdades de ingresos entre la población urbana y rural (Ahumada, 1958; Pinto, 1959, en Silva, 1993).

El siguiente gobierno, de Salvador Allende, diseñó un plan económico y social que puso en primer plano la acción y responsabilidad pública a través de políticas nacionalizadoras y de redistribución de bienes y servicios, con sucesivas reformas al sistema electoral que abrieron la participación política de grupos antes marginados (Farías, 2019). A medida que creció la protección social de estos grupos, también creció su nivel de participación en la vida política y con ello la visibilidad de sus necesidades e intereses. Esto fue generando un clima de tensión entre tendencias políticas opuestas, hasta el punto de que el país experimentó una severa polarización y agitación política, en medio de la polarización política internacional de la Guerra Fría. Esta tensión se exacerbó a lo largo del gobierno de Allende, que adoptó una clara identificación de clase a favor de la clase obrera y en contra de los grupos dominantes (Silva, 1993). Según Allende, la justicia social sólo podía lograrse mediante la eliminación radical de los privilegios de clase de los sectores dominantes. En consecuencia, una vez en el poder, el gobierno de Allende trató de fortalecer el control estatal sobre todos los sectores estratégicos de la economía (Silva, 1993).

Como vemos, en el gobierno demócratacristiano y en el gobierno socialista, la justicia social se entendía desde un enfoque distributivo, con algunas distinciones: Democracia Liberal y perspectiva Socialista, respectivamente. En este caso, la economía fue vista como el criterio central para definir la justicia social, por lo que la distribución de la riqueza y los ingresos fueron muy importantes para lograr ese objetivo.

### ***La imposición de un proyecto neoliberal***

La tensión acumulada culminó con el golpe de Estado chileno de 1973 encabezado por Augusto Pinochet que derrocó al presidente Allende e impuso una dictadura cívico-militar de derecha de 17 años, apoyada a través del intervencionismo de Estados Unidos (Romano,

2012; Kornbluh, 2008; Soto H., and Villegas, S. (1999)). La dictadura impuso profundos cambios en el país, reformando áreas clave como economía, pensiones, salud y educación en los años ochenta, rompiendo radicalmente con el modelo existente de industrialización dirigida por el Estado para introducir una versión ortodoxa de la economía de libre mercado (Silva, 1993).

La subsidiariedad del Estado se presentó como una condición previa esencial para el logro de una sociedad justa. Siguiendo a Milton Friedman, bajo los neoliberales el papel del Estado se limitaría a cuestiones tales como la defensa de la propiedad privada, la definición de las reglas del juego en las actividades económicas y la protección de la libre competencia en el mercado (...). Al introducir el principio del mercado como mecanismo óptimo de distribución de los recursos, el gobierno militar reformuló por completo la noción de equidad y justicia social tal como se entendía durante el período democrático (Silva, 1993:11).

Para imponer un cambio tan grande en la sociedad chilena, el régimen primero impuso un ambiente de terror en los años setenta para inmovilizar resistencias y así hacer los cambios que quería implementar, prohibiendo la reunión de personas, movimientos sindicales y partidos políticos y creando la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA), luego Centro Nacional de Información (CNI), que fue una policía política y organismo de inteligencia que funcionó como órgano de persecución, secuestro, tortura, asesinato y desaparición de opositores políticos al gobierno, principalmente miembros y simpatizantes de partidos de izquierda. Hasta el día de hoy se desconoce el paradero de cientos de desaparecidos, contándose por miles las cifras de desaparecidos, muertos, heridos por torturas, exiliados.

A diferencia de las concepciones socialista y liberal democrática de la justicia social, el enfoque filosófico para entender la justicia desde este proyecto impuesto fue *neoliberal*, imponiendo un nuevo proyecto de nación que desmanteló el estado democrático social liberal que había avanzado a lo largo de la historia transformándolo en un estado subsidiario privatizando la educación, la salud, la seguridad social, entre otros, imponiendo una transformación que cambió no solo la economía sino la cultura del país (Moulian, 2002).

### ***El malestar contemporáneo y la exigencia de justicia social***

Una vez terminada la dictadura en 1990 se instauró una democracia elitista (Bachrach, 1973): sólo dos grandes bloques fueron alternándose en el poder, y si bien los gobiernos eran elegidos por elecciones populares, ello no significó grandes cambios pues estos gobiernos administraron el modelo neoliberal sin cambiar sus bases, lo que fue gestando un malestar social a través de los años. Como afirma un economista chileno, durante los gobiernos de la Concertación:

(...) se ha privilegiado el crecimiento sobre la equidad; se ha valorado más el diálogo con los poderosos que con los débiles; se ha preferido el buen entendimiento con los representantes del capital al de los líderes sindicales; se ha preferido recoger opiniones de grandes empresarios que de pequeños. En definitiva, no se ha cumplido el propósito de avanzar a favor de la igualdad (Pizarro, 2005:6).

Si bien Chile ha sido un país respetado por sus resultados macroeconómicos en las últimas décadas, el sentir en la gente común no es el mismo, ya que miles de familias tienen que hacer un gran esfuerzo para sobrevivir con ingresos muy bajos -sueldos o pensiones- o con

empleos informales y precarios, o falta de atención oportuna en salud, por ejemplo (Kremerman, 2012; Rodríguez, 2017).

Pero no se trata solo del alto costo de vida y los bajos ingresos familiares, sino de varios hechos que han sucedido en las últimas décadas y que han provocado un cúmulo de malestar y falta de confianza en las instituciones públicas, como empresas que se han coludido para manejar los precios y han recibido sanciones mínimas; cuando se ha visto por la prensa la falta o insuficiente sanción de los delitos cuando el responsable forma parte de una élite política, económica o eclesiástica, cuando hay evidentes e impunes conflictos de interés entre las clases políticas y económicas, cuando se ve por la prensa la ilegalidad del financiamiento privado de la política, entre muchas otras manifestaciones de injusticia que han erosionado la democracia, ampliando la brecha entre los representantes políticos y los supuestos representados (Fuentes, 2019). Esto ha generado un malestar en la ciudadanía que se fue acumulando durante décadas, que se ha traducido en una enorme falta de fe en las instituciones y particularmente en la clase política.

Este descontento también afectó el interés por la participación electoral. Así, al momento de elegir el quinto gobierno posdictadura en 2009, la opción derechista fue elegida por primera vez en décadas. En un universo de 14 millones de personas que podrían haber votado, solo la mitad de ese universo lo hizo. Sobre esa mitad (menos de 7 millones), Sebastián Piñera obtuvo el 51,6% de los votos válidamente emitidos. Así, el primer gobierno de derecha, conformado por personas que apoyaban las medidas neoliberales, habían conocido fuertes lazos con el sector empresarial y habían apoyado abiertamente al régimen de Pinochet, fue elegido democráticamente con cerca de 3,5 millones de votos.

En forma paralela, ya desde el 2000 la sociedad chilena fue testigo de movimiento sociales que dieron lugar a demandas a través de marchas y protestas masivas: el 2006 los estudiantes de secundaria con la llamada Revolución Pingüina (Gutiérrez y Caviedes, 2006), que comenzó protestando por el encarecimiento del pase escolar, y luego exigiendo un cambio en la Ley Orgánica de Educación heredada de la dictadura-; el 2011 los estudiantes universitarios (Atria, 2012), quienes exigían un cambio en el sistema educativo altamente segregado; y el 2019, cuando los estudiantes secundarios, saltando los torniquetes del metro para no pagar el pasaje, protestaron por el alza del tren subterráneo, instando al resto de la sociedad a que también protestara, iniciando una de las movilizaciones sociales más grandes jamás vistas en la historia de Chile (Mayol, 2019).

El gobierno de Piñera no cedió ante la presión estudiantil y respondió con mayor represión, lo que generó un estallido social con más personas protestando, que ahora reclamaban “no son 30 pesos, son 30 años”. Con el paso de los días por, el gobierno respondió con mayor represión decretando toque de queda, sacando a las calles a los militares, justificándose con que Chile “estaba en guerra” y había delincuentes que reprimir. La respuesta del gobierno y el descontento social generó una escalada de violencia que parecía no tener fin. Conforme pasaban las semanas más y más personas de diferente condición socioeconómica, edades, regiones, y ocupaciones comenzaron a manifestarse en todo Chile reclamando más igualdad, justicia y dignidad, hasta que se empezó a escuchar cada vez con más fuerza la idea de que el problema de base era la Constitución de 1980, que había que acabar. Como respuesta a la presión social, en diciembre de 2019 diferentes fuerzas políticas en el congreso acordaron convocar a plebiscito para votar si el país quería o no una nueva constitución, la cual fue aprobada por alrededor del 80% de los votantes en abril de 2021, la cual a la fecha de este artículo se está escribiendo por personas electas por votación popular, que representan a la ciudadanía en el desafío de escribir la carta fundamental desde sus bases, lo cual es un proceso sin precedentes en la historia chilena.

### **Un análisis sobre la injusticia social en Chile desde un enfoque crítico**

Los antecedentes históricos presentados anteriormente permiten comprender cómo se fueron gestando las injusticias sociales a lo largo de la historia chilena. En esta sección presentaré

algunas injusticias desde diferentes perspectivas del concepto de justicia social, explicando finalmente por qué una perspectiva crítica es la más adecuada para comprender las injusticias sociales históricas en Chile.

### ***La injusticia histórica en Chile desde la perspectiva de la justicia económica***

Desde una perspectiva de distribución de beneficios y cargas, podemos ver que Chile es un país sumamente inequitativo. La perspectiva política que ha dominado en el escenario chileno que permite entender esto es el Libertarianismo, implantado por un grupo de economistas chilenos formados en la Universidad de Chicago, EE.UU. en la década de 1960, cuyo principal referente fue Milton Friedman. Esta perspectiva, también conocida como *fundamentalismo de mercado*, entiende la libertad como fin último a alcanzar, entendiendo así las demandas por el bien común como una amenaza a la libertad, por lo que prefiere que la distribución de recursos sea el resultado aleatorio de las acciones o decisiones de personas separadas, resultado que no podrá ser caracterizado como justo o injusto pues sería fruto del azar (Araya y Gallardo, 2015). Esta perspectiva política ha modelado la cultura social configurando valores sociales como el individualismo, la competencia, la insolidaridad, la fragmentación del sentido de comunidad, entre otros (Moulian, 2002).

El caso chileno no es puramente “pro-mercado”, sino también “pro-empresas”, por el papel que el Estado ha jugado ayudando a las empresas cuando la economía ha afectado su negocio tanto beneficiándose con generosos subsidios, reducción de impuestos, o salvar una industria completa, como el escandaloso salvataje de la banca en 1982 (Pizarro, 2005). Este modelo pro-mercado ha generado cifras macroeconómicas exitosas, pero que no representan el bienestar de las mayorías (Araya y Gallardo, 2015).

En las políticas públicas chilenas no ha habido espacio para la igualdad como objetivo, a pesar de que los gobiernos que siguieron a la dictadura a partir de 1990 se identificaron con el ala de centro-izquierda. Por el contrario, muchas políticas implementadas profundizaron el modelo neoliberal, privatizando aún más diferentes áreas, individualizando responsabilidades y dejando a las personas a su suerte.

En resumen, podemos decir que Chile ha sufrido un desmantelamiento sistemático del estado de bienestar y una altísima mercantilización de los servicios básicos que ha llevado a la mayoría de los chilenos a gastar grandes sumas de dinero y endeudarse para acceder a la salud, la educación y la seguridad social, lo que ha hecho que vivir allí dignamente sea cada día más difícil. Como concluye el estudio de Araya y Gallardo:

(...) es un modelo basado en una concepción política que delega casi la totalidad de la responsabilidad social al individuo (...). En el modelo, el Estado garantiza niveles mínimos de educación, salud y seguridad social, garantías que se mantienen dentro de profundas desigualdades. El sistema no brinda las condiciones para que las personas adquieran un desarrollo físico e intelectual que les permita explotar sus talentos innatos en igualdad de condiciones (Araya y Gallardo, 2015:281).

El grave problema del caso de Chile es como si no hubiera un contrapunto para discutir el paradigma impuesto para cambiarlo, naturalizando esta realidad como la única posible. El economista chileno dice al respecto que

(...) faltan referentes conceptuales y contrapuntos al pensamiento único existente en Chile (...) en nuestro país la existencia de la visión neoliberal se ha convertido literalmente en un pensamiento único. El neoliberalismo tiene presencia monopólica en



las aulas universitarias, en las reuniones empresariales, es dominante en los partidos políticos y nos lo entrega a diario “la gran prensa” (Pizarro, 2005:8).

Este panorama desalentador refleja que Chile sufre un problema de falta de justicia económica. Sin embargo, ésta es sólo una perspectiva, pues esta injusta distribución obedece a cuestiones más profundas que requieren ser analizadas. Pero antes, repasemos otros problemas presentes en Chile para tener un panorama más completo de la situación.

### ***La injusticia histórica en Chile desde la perspectiva del Reconocimiento***

Considerando la evidencia presentada, podemos decir que la mayor parte de la población chilena ha sufrido un evidente no-reconocimiento ya que no ha tenido un rol en la discusión y decisión de sus condiciones de vida. Es sólo un derecho formal a votar, pero no a practicar una democracia participativa para estar presentes en las tomas de decisiones.

Desde una perspectiva más visible, también existen grupos que no han tenido el reconocimiento que merecen para que sus necesidades sean escuchadas y validadas por el Estado. El primer grupo que mencionaríamos son los pueblo-nación existentes en Chile, siendo la más visible el pueblo mapuche, cuyas necesidades y demandas en lugar de ser escuchadas por el Estado, han sido criminalizadas, lo que no ha dejado espacio para hablar del problema de raíz, esto es, los territorios que el Estado chileno ha quitado a los mapuches a lo largo de la historia.

Otro grupo que no ha sido suficientemente reconocido en sus demandas son los familiares de detenidos desaparecidos durante la dictadura. Han protestado durante décadas para que el Estado presione a los exmilitares por información sobre el paradero de sus desaparecidos, y que se condene a los responsables. Sin embargo, no han sido suficientemente escuchados.

También existen otros colectivos que exigen el reconocimiento de su situación, lo que ha motivado la organización de diversos colectivos para visibilizar sus demandas y necesidades, como feministas o ambientalistas, que han jugado un papel importante en levantar demandas sociales que no han sido satisfechas por las instituciones. Como dicen Álvarez y Navarrete:

En Chile, la reactivación de la acción colectiva ha sido encabezada por movimientos estudiantiles y por nuevos actores y demandas, movimientos territoriales, ecologistas, de la diversidad sexual y nuevas organizaciones feministas, cuya presencia ha revitalizado las corrientes que perduran desde los años ochenta (Álvarez y Navarrete, 2019:1)

Otros colectivos también han reclamado el reconocimiento de los derechos de las personas LGTBI+, como el MOVILH, movimiento que promueve y defiende los derechos humanos de lesbianas, gays, bi, trans e intersex desde 1991, cuyas intervenciones son de alcance nacional y abarcan los ámbitos social, cultural, político, económico, legal y legislativo; y Fundación Iguales, una organización sin fines de lucro que trabaja por la inclusión plena de la diversidad sexual y de género en Chile.

Esta breve descripción es solo una pequeña muestra de las diferentes luchas que enfrentan muchos grupos sociales que exigen reconocimiento de sus necesidades. Si bien Chile es un país muy liberal en lo económico, es conservador desde el punto de vista moral, por lo que no debe sorprendernos que haya un problema de reconocimiento que sufra cualquiera que no pertenezca a la cultura dominante. Durante todos estos años de lucha dada por los diferentes grupos presentados, los políticos de derecha se han opuesto sistemáticamente al derecho al divorcio (lucha recién ganada en 2004), al aborto en todos los casos, al matrimonio igualitario,

al derecho de adopción a esos mismos- las parejas sexuales y, en general, los derechos de quienes no forman parte del statu quo.

### ***Injusticia histórica en Chile desde la perspectiva de un criterio de enfoque de bienestar humano***

Un problema evidente que sufre Chile es el bienestar general. La justicia social se refleja en una sociedad en la que todos los miembros están física y psicológicamente seguros, exigiendo que todas las personas tengan derecho a la dignidad humana básica con sus necesidades económicas básicas satisfechas (Levy y Sidel, 2006). En este sentido, Chile aún tiene un largo camino por recorrer.

Uno de los problemas asociados al bienestar es el ambiental. Según una investigación realizada por el Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, existen varias y diferentes opiniones y perspectivas al respecto, por lo que reunieron algunas de ellas expresadas en diferentes investigaciones con el fin de identificar los principales problemas ambientales del país. En su recopilación han encontrado que son: (i) la escasez de agua en la zona centro norte y su contaminación por diversas fuentes; (ii) la contaminación del aire ligada esencialmente a las áreas urbanas y mineras, y (iii) las amenazas que enfrenta la conservación de la biodiversidad, tanto a nivel de especies como a nivel de ecosistemas. En un segundo orden, mencionan (iv) el manejo de los residuos sólidos, (v) el incremento en la generación y su disposición en lugares inadecuados; (vi) la contaminación y erosión del suelo, y (vii) diversos aspectos relacionados con el cambio climático, como el aumento de las emisiones y la vulnerabilidad del país frente a sus efectos (Bergamini, Irrarázaval, Monckeberg, Pérez, 2017).

En este sentido, han sido muchas las luchas que han dado diferentes grupos de personas, a lo largo de todo el país, reclamando mejores condiciones ambientales de vida, debido a los daños causados por industrias que muchas veces se ha comprobado que no cumplen con las normas ambientales, pero, en muchos otros, aun respetando esas normas, la gente se ha visto gravemente afectada. Por citar sólo unos pocos casos que son conocidos públicamente a través de la prensa, podemos recordar la experiencia de la construcción de la central hidroeléctrica Ralco en el Alto Bío Bío, que dejó sin sus tierras a las comunidades mapuche que allí habitaban; o el caso de los habitantes de Valdivia que protestaron durante años para demostrar que Celulosa Arauco era responsable por la muerte de los cisnes de cuello negro característicos del lugar, que murieron producto de la contaminación de las aguas; o el caso de la comunidad aledaña a Ventanas, quienes han sufrido por años las consecuencias de enfermedades respiratorias por el funcionamiento de la refinería de Codelco Ventanas; entre muchos otros ejemplos de luchas colectivas. Este tipo de situaciones nos llama a que demos importancia a que sean los afectados quienes puedan participar en la elaboración de las normas cuyas consecuencias les afectan.

El Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile (INDH) identificó en 2019 116 zonas de conflicto ambiental en nuestro país, de las cuales 62 se encuentran activas. Uno de los mayores problemas ambientales de Chile es la contaminación atmosférica que se concentra en las denominadas 'áreas de sacrificio', que son aquellos lugares donde se concentra una gran cantidad de empresas contaminantes que atentan contra la vida de las comunidades y contaminan los territorios (Núñez, A. y Aliste, E., 2020).

La otra dimensión del enfoque del Bienestar son las Capacidades, esto es, el enfoque alternativo a la economía del bienestar que se enfoca en lo que los individuos son capaces de hacer y ser. Chile tiene desigualdades tan profundas que desarrollar un enfoque de capacidades es muy difícil y lejos de sus posibilidades todavía. Como dice Castillo (2020), no cabe duda de que la construcción de capacidades está íntimamente ligada a la disponibilidad real que tiene cada persona para captar e interiorizar los recursos que le ofrece el contexto. Los contextos sociales altamente segmentados en la provisión de estos recursos y la desigualdad social generan también desigualdades en la formación de capacidades en las

personas y, de esta manera, desigualdades de agencia y libertades reales para desenvolverse en la vida social (Castillo, 2020).

### ***La injusticia social en Chile desde una postura crítica***

Que los favorecidos tomen decisiones no incluyendo las perspectivas de los desfavorecidos, puede explicarse por creencias de base que se relacionen con alguno de los siguientes supuestos: 1) no todos somos iguales y, por tanto, no merecemos lo mismo; o, 2) si no hay suficiente para todos en la sociedad, no es una cuestión de justicia sino de mala suerte, lo que hay que enfrentar con caridad. Desde esta perspectiva, creo que el origen de la injusticia social comienza cuando se asume *una posición de dominio sobre otros*.

Siguiendo la perspectiva de Young (2013), la dominación y la opresión pueden ser los criterios idóneos desde los cuales entender el concepto de justicia social y el cómo ella se manifiesta en Chile. Dados los antecedentes presentados, podemos explicar la injusticia social en Chile como opresión institucional puesto que lo que se repite a lo largo de la historia es que quienes han dominado la sociedad no han permitido que los afectados participen en la toma de decisiones sobre aquellos asuntos que les afectan. Podemos afirmar que esto es un insulto a nuestra condición humana, pues niega la oportunidad de desarrollar nuestras capacidades - de participar, opinar, evaluar, decidir-, y subestima que seamos capaces de participar en discusiones cuyos intereses son nuestros también. Vivir la vida en la mayor plenitud posible no es cuestión de caridad, sino de Justicia. Esto debemos aprenderlo desde todas las condiciones sociales si queremos vivir en una sociedad más justa. Ello nos permite inferir que existe una *estrecha relación entre Justicia Social y Democracia* participativa y deliberativa.

Para ilustrar este sentimiento, revisemos una cita de uno de los hombres más poderosos de Chile en el siglo XIX, el aristócrata y empresario Eduardo Matte Pérez, bisabuelo de uno de los hombres más poderosos y ricos de la actualidad en el país, el empresario Eliodoro Matte Larraín. Este señor declaró en 1892, que: "Los dueños de Chile somos nosotros, los dueños del capital y del suelo; lo demás es masa influenciable y vendible; ella no pesa ni como opinión ni como prestigio" (Carmona, 2002:119).

Este espíritu refleja y resume el problema de injusticia que prevalece en Chile y explica la situación histórica y actual de desigualdades que describí anteriormente. No se trata sólo de un problema de desigualdades en los ingresos y la riqueza, sino en el hecho de que unos pocos se hayan reivindicado el derecho de imponer su criterio e intereses como única referencia válida a la hora de evaluar y decidir para todos, en una actitud paternalista, no respetando el derecho a participar y decidir de los afectados por las decisiones.

En este sentido concuerdo con Walzer (2004), quien afirma que la igualdad no se explica por su significado literal, porque no se trata de una mismidad, sino de una sociedad libre de dominación. Y esto, en mi opinión, implica primero comprender que *el aprendizaje más importante a desarrollar para crear una sociedad más justa es compartir el poder*, que debe ser aprendido por todas las personas como una dimensión ética. Aquí es cuando el sentido de la educación cobra sentido. Las palabras de Eduardo Matte Pérez citadas reflejan, como dice el historiador chileno Salazar, que la historia de Chile es la historia de una élite gobernante que gobernó para sí misma, que usurpó absolutamente la soberanía de los ciudadanos. Es simplemente injusto que una minoría haya decidido un modelo de desarrollo y hayan impuesto sus opciones a su conveniencia afectando a otros: familias y antepasados de miles.

Nuestros padres, parte de esa mayoría de clase baja y media endeudada que sacrificó su vida para que sus descendientes estudiaran y tuvieran una vida mejor, sufrieron la falta de derechos básicos y no pudieron vivir con la plenitud que merecían solo porque otros más poderosos tomaron decisiones pensando sólo en su propia conveniencia, creando condiciones estructurales de vida difíciles para la mayoría. En este sentido es importante considerar que es necesario tomar conciencia de que en la toma de decisiones existe una

responsabilidad compartida en relación con la injusticia estructural, que existe cuando los procesos sociales ponen a grandes categorías de personas bajo una amenaza sistemática de dominación o privación de los medios para desarrollarse y ejercitar sus capacidades, al mismo tiempo que estos procesos permiten que otros dominen o tengan una amplia gama de oportunidades para desarrollar y ejercitar sus capacidades (Young, 2013).

No estoy diciendo que los poderosos quisieran perjudicar conscientemente a los demás con sus decisiones, pero finalmente sí les perjudicaron -y perjudican- cuando ignoran, cuando bloquean las capacidades de participación, discusión y decisión de los marginados de la sociedad. Como explica Young, “las estructuras no limitan en forma de coerción directa de unos individuos sobre otros; restringen de forma más indirecta y acumulativa las posibilidades de bloqueo” (Young, 2013:55). Dicho esto, creo firmemente que la justicia social debe perseguirse a través de un proceso educativo que despierte en todas las personas un sentido de *responsabilidad por los demás*, lo que implica, por supuesto, el desarrollo de una dimensión ético-cívica, como explico en otras publicaciones.

Desde una perspectiva crítica, la cultura dominante busca mantener una *distribución injusta del poder* para garantizar el mantenimiento de sus privilegios. En este modelo, como los beneficiados por la cultura hegemónica repiten un círculo virtuoso, explican su estatus entendiendo la justicia social como mucho como un problema distributivo, y, explicando las diferencias distributivas en materia de merecimiento y meritocracia, que es el discurso público de derecha. El problema de esto es que pone a los menos favorecidos en un círculo vicioso que no pueden romper, ya que no tienen el reconocimiento adecuado en su propia cultura, no tienen los medios para compensar la distribución desigual de los recursos culturales, y no tienen el desarrollo de capacidades para ser y hacer todo lo que podrían si tuvieran la oportunidad. Si los recursos físicos se distribuyen de manera injusta y los culturales son diferentes y estratificados con diferente valor por la cultura hegemónica, entonces un enfoque de justicia social debe considerar más que la dimensión económica.

### *La injusticia social en Chile: necesidad de resistir la opresión*

He dicho que desde una perspectiva crítica entiendo la Justicia Social como la superación de la opresión institucional, lo que implica que las personas puedan tener la preparación suficiente para relacionarse sin oprimir a los demás, y a su vez resistir cuando se les oprime, que se traduce en poder ser reconocidos e incluidos en la vida pública para poder participar de aquellas decisiones que les afectan. Como dice Honneth (1995), ser capaz de participar y desarrollar el potencial de la propia personalidad; y a la vez, reconocer a los demás, para fortalecer sus dimensiones individuales y contribuir juntos al fortalecimiento de toda la sociedad para conquistar su autonomía colectiva. No podemos obviar que esto debe *aprenderse*, por lo que hay un desafío educativo para avanzar a una cultura más democrática, respetuosa, inclusiva y legitimadora de cada uno de sus miembros.

Desde una perspectiva Crítica ser incluidos requiere tener capacidades para evaluar los discursos entendiendo los poderes en juego, con filtros y referencias de análisis con las que confrontar la información que se está asimilando. Estas facultades críticas también deben aprenderse, sobre todo en un contexto neoliberal que fomenta lo contrario. Creo que la justicia social parte por educar para desarrollar una conciencia que nos permita comprender nuestro lugar en el mundo y una capacidad de acción (Arendt, 1998) para actuar en él. Es decir, ser ciudadanos.

No olvidemos que el ánimo de dominio del sistema neoliberal se opone a la justicia social, puesto que el neoliberalismo -dominado por una racionalidad técnica- nos ha hecho objeto de los intereses que quienes toman las decisiones, despojándonos de nuestra condición de sujetos. En este contexto, *el acto mínimo de justicia por reivindicar debe ser tener la oportunidad de desarrollar una conciencia crítica*, esto es, darnos cuenta de que estamos oprimidos por un discurso dominante controlador que busca moldearnos para seguir oprimiendo de forma velada.

Pensar una sociedad más justa pasa necesariamente entonces por una educación que considere la delicadeza de aprender a relacionarnos con el poder de manera tal que no oprimamos a los demás, a la vez que seamos conscientes que podemos resistir a la opresión. Estas reflexiones las desarrollo en otro lugar, pues escapan al objetivo de este escrito y requieren bastante espacio para discutir sobre una formación del profesorado a la altura de una educación crítica.

Por lo pronto, es esperanzador que, por primera vez en sus más de doscientos años de historia, Chile sea testigo de la conformación y trabajo de Convención Constituyente que posee un potencial político-pedagógico que nos permite pensar en otras formas de hacer política. La Convención nos permite entender, desde sus participantes, que todos podemos ser sujetos políticos, en el desafío diario de aprender a relacionarnos desde el diálogo, el acuerdo, la participación, la inclusión, en lugar de la imposición y la opresión.

## Conclusiones

A lo largo de 200 años de historia, Chile ha sido testigo de diferentes fuerzas sociales y políticas que han tratado de validar su visión de sociedad, oscilando entre un estado autoritario y la búsqueda de un estado de bienestar más democrático. Finalmente, la imposición de un régimen neoliberal desde la década de los ochenta ha puesto a la sociedad chilena en un modo de vida con muchas dificultades, especialmente relacionadas con acceso a buena educación, salud y pensiones, condiciones que se han profundizado con los gobiernos post-dictadura. Paradójicamente, el descontento de la población por estas condiciones de vida disminuyó la participación electoral, lo que trajo como consecuencia que fuera electo un gobierno de derecha que, en su segundo período, y al profundizar aún más las medidas neoliberales, hizo explotar la molestia social como nunca.

Desde entonces, la sociedad chilena habla de manera más abierta y cotidiana las injusticias sociales que sufre, tanto desde la perspectiva distributiva o económica, como de reconocimiento y de bienestar. Si bien todas estas perspectivas son válidas, este artículo plantea que, revisando antecedentes históricos de la historia chilena, es más correcto hablar de justicia social desde una perspectiva de opresión institucionalizada (Young, 1990), pues podemos ver que el problema de raíz es una actitud paternalista que la élite política ha tenido con la población en general desde el comienzo de la historia chilena, que ha traído como consecuencia injusticias en distintos ámbitos.

Si bien contamos con una incipiente experiencia de hacer política desde una forma más horizontal y participativa a través de la Convención Constitucional, no podemos olvidar que en un escenario neoliberal cuyas lógicas de funcionamiento y relación oprimen la capacidad individual y colectiva de ser autónomos, la Justicia Social entendida como el aprendizaje de la distribución equitativa del poder -lo que incluye tanto el cómo compartir el poder como el saber reclamarlo-, sigue siendo más urgente que nunca, tanto para los oprimidos como para aquellos en el statu quo que han naturalizado una actitud condescendiente hacia los demás. Desde esta perspectiva, nos acercaremos a mayor justicia social cuando superemos la opresión, lo que exige una educación que nos permita aprender a usar el poder de manera justa y democrática.

## Referencias bibliográficas

ANDERSON, Elizabeth (1999). "What is the Point of Equality?" *Ethics*, 109, 287-337.

ARAYA, Andrés y GALLARDO, Mauricio (2015). "El Modelo Chileno desde una ética de justicia y de igualdad de las oportunidades humanas", *Polis. Revista Latinoamericana*, N° 40, Universidad de Los Lagos, 265-287.

ATRIA, Fernando (2012). *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Santiago de Chile. Catalonia: CIPER.

- BACHRACH, Peter (1973). *Crítica de la teoría elitista de la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERGAMINI, Kay; IRARRÁZAVAL, Ricardo; MONCKEBERG, Juan Carlos y PÉREZ, Cristian (2017). "Principales problemas medioambientales de Chile: Desafíos y propuestas. *Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile*, Año 12, N° 95, junio 2017, 1-15.
- BOHAM, James (2021). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/critical-theory/> (01/06/2021).
- BUCHANAN, Ian (2010). *A dictionary of Critical Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- BYUNG-CHUL, Han (2022). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder editorial.
- CAPEHEART, Loreta y MILOVANOVIC, Dragan (2007). *Social justice theories, issues, and movements*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- CARMONA, Ernesto (2002). *Los dueños de Chile*, Santiago: Editorial La Huella.
- EPA Environmental Justice [website]. Washington, DC:U.S. Environmental Protection Agency. Recuperado de: <https://www.epa.gov/> (14/06/2021).
- FARIAS, Ana (2019). *Políticas sociales en Chile. Trayectoria de inequidades y desigualdades en distribución de bienes y servicios*. Santiago: Ed. Univ. Alberto Hurtado.
- FLEURBAEY, Marc (2002). "Development, Capabilities and Freedom" en *Studies in Comparative International Development*, N° 37, 71–77.
- FUENTES, Claudio (2019). *La erosión de la democracia*. Santiago: Editorial Catalonia.
- GUTIÉRREZ, Tamara y CAVIEDES, Cristina (2006). *Revolución pingüina: la primera gran movilización del siglo XXI en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Ayun.
- HONNETH, Axel (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- ISER, Mattias (2019). "Recognition", in Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford: Stanford University.
- KORNBLUH, Peter (2008). "Desclasifican nuevas conversaciones entre Nixon y Kissinger para derrocar a Allende". Recuperado de: <https://ciperchile.cl/2008/09/10/desclasifican-nuevas-conversaciones-entre-nixon-y-kissinger-para-derrocar-a-allende/> (02/03/2021)
- KREMERMANN, Marco y DURÁN, Gonzalo (2021). La pobreza del "modelo" chileno: la insuficiencia de los ingresos del trabajo y las pensiones. Evidencia actualizada con datos CASEN en Pandemia 2020. 10.13140/RG.2.2.27414.06723.
- LAMONT, Julian y FAVOR, Christi (2021). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de: <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/justice-distributive/> (30/06/21)
- MAYOL, Alberto (2019). *Big Bang: estallido social 2019: modelo derrumbado-sociedad rotapolítica inútil*. Santiago, Chile: Catalonia.
- MOULIÁN, Tomás (2002). *Chile Actual: Anatomía de un mito*. Santiago: LOM Ediciones.
- NÚÑEZ, Andrés y ALISTE, Enrique (2020). *Geografías imaginarias y el oasis del desarrollo. Cambio climático y la promesa del futuro esplendor*. Santiago: LOM Ediciones.
- ORTIZ, Fernando (2005). *El movimiento obrero en Chile*. Santiago: LOM Ediciones.
- PINTO, Julio (2007). *Desgarros y utopías de la pampa salitrera*, Santiago: LOM Ediciones.
- PIZARRO, Roberto (2005). "Desigualdad en Chile: desafío económico, ético, y político" *Polis. Revista Latinoamericana*, N° 10, Universidad de Los Lagos, 1-14

ROBEYNS, Ingrid (2016). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de: <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/capability-approach/> (01/06/2021)

RODRÍGUEZ, Javier (2017). Desarrollo y desigualdad en Chile (1850-2009). Historia de su economía política. Santiago: Editorial LOM.

ROMANO, Silvina María (2012). “Los wikileaks “olvidados”: documentos desclasificados del departamento de Estado y el derrocamiento de gobiernos latinoamericanos”, en *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, vol. VII, Nº 13, 128-172.

SALAZAR, Gabriel (2018). *Dolencias históricas del Estado chileno*. Recuperado de: [https://opech.cl/wp-content/uploads/2020/10/Dolencia\\_histo%CC%81rica.pdf](https://opech.cl/wp-content/uploads/2020/10/Dolencia_histo%CC%81rica.pdf). (13/06/2021)

SILVA, Patricio (1993). “State, Politics and the Idea of Social Justice in Chile” en *Development and Change*, 24 (3), 465-486.

SOTO, Hernán y VILLEGAS, Sergio (1999). *Archivos secretos. Documentos desclasificados de la CIA*. Santiago: LOM Ediciones.

STERBA, James (2003). *Justice. Alternative political perspectives*. Toronto: Wadsworth/Thomson Learning.

WALZER, Michael (2008). *Spheres of Justice: A defense of pluralism and equality*. New Jersey: Basic Books.

YOUNG, Iris (2013). *Responsibility for Justice*. New York: Oxford University Press.

YOUNG, Iris (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton Univ. Press.

Cita sugerida: ECHEVERRÍA DE LA IGLESIA, Priscilla (2022). “(In)Justicia Social en Chile: Una lectura crítica” en *Revista Argonautas*, Vol. 12, Nº 18, 27-42. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 11 de marzo de 2022

Aceptado: 4 de abril de 2022

## Concepciones de “música popular” y formación de profesores/as en música: un análisis crítico desde el campo de las culturas populares

*Conceptions of "popular music" and music teacher training: a critical analysis from the field of popular cultures*

**Gabriel ROSALES\***

### RESUMEN

Las reflexiones e hipótesis que se desarrollan en este escrito, intentan ordenar y hacer explícitas un conjunto de preocupaciones surgidas de la práctica docente en el marco la asignatura Sociología de la Educación, para el Profesorado en Música Popular Latinoamericana que se dicta en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Particularmente, se intenta focalizar la mirada en algunas concepciones en torno a la música popular que circulan en el profesorado, los criterios de valoración que les subyacen y las implicancias de esto para las prácticas docentes de los futuros profesores/as de música. En torno a estos tópicos se realiza un análisis crítico tomando algunas herramientas teóricas provenientes del campo de estudio de las culturas populares intentando señalar dos cuestiones centrales: por un lado la importancia de concebir las culturales o música populares desde un acercamiento que trascienda las conceptualizaciones propias del nacionalismo romántico; por otro lado la pertinencia de problematizar los criterios estéticos, morales y políticos de valoración de estudiantes y docentes respecto de lo que es o no “música popular”. Criterios naturalizados que, de no ser relativizados e historizados, pueden devenir en prejuicios y desvalorizantes respecto de los consumos y producciones musicales de los sectores populares. Esto constituye un problema político-pedagógico clave, en tanto la mayoría de las/os jóvenes con quienes trabajarán los futuros/as profesores de música pertenecerán a estos sectores.

Palabras clave: culturas populares; música popular; criterios de valoración; prácticas de enseñanza; profesores de música.

### ABSTRACT

The reflections and hypotheses that are developed in this writing try to order and make explicit a set of concerns that arose from the teaching practice within the framework of Sociology of Education for the Latin American Popular Music Teachers that is taught in the School of Human Sciences from the National University of San Luis. In particular, an attempt is made to focus the gaze on some conceptions about popular music that circulate in teachers, the assessment criteria they hold and the implications of this for the teaching practices of future music teachers.

---

\* Dr. en Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Málaga (España). Prof. Responsable en Sociología de la Educación para los Profesorados en Letras y Música Popular Latinoamericana. Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis (Argentina). Contacto: garosale@gmail.com



A critical analysis is carried out around these topics, taking some theoretical tools from the study of popular cultures, trying to point out two central issues: on the one hand, the importance of conceiving popular cultures or music from an approach that transcends the conceptualizations of the romantic nationalism; on the other hand, the relevance of problematizing the aesthetic, moral and political criteria for evaluating students and teachers regarding what is or is not “popular music”. This naturalized criteria, if not relativized and historicized, can become prejudiced and devaluing regarding the consumption and musical productions of popular sectors. This constitutes a key political-pedagogical problem, as most of the young people with whom future music teachers will work will belong to these sectors.

Key words: popular cultures; popular music; evaluation criteria; pedagogical practices; music teachers.

---

## Introducción

Las reflexiones e hipótesis que se desarrollarán a continuación, intentan ordenar y hacer explícitas un conjunto de preocupaciones surgidas de nuestras prácticas de enseñanza en el marco la asignatura Sociología de la Educación, para el Profesorado en Música Popular Latinoamericana que se dicta en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Particularmente nos interesa focalizar la mirada en algunas concepciones en torno a la música popular que circulan en el profesorado, los criterios de valoración que les subyacen y las implicancias de esto para las prácticas de enseñanza de los futuros profesores y profesoras de música.

Desde nuestro posicionamiento político-pedagógico dar clases no es sólo enseñar sino, quizá fundamentalmente, aprender. Cuando se piensa y estructura una propuesta de enseñanza, cuando se planifica un encuentro pedagógico, cuando se diseña una actividad de aprendizaje o estrategia de evaluación, se aprende. Se aprende, por ejemplo, cuando se re-construye un objeto de conocimiento o campo disciplinar en función de la especificidad del proyecto de formación que lo enmarca y direcciona; se aprende cuando se despliega en lo concreto de la práctica ese objeto y se lo confronta con las particularidades sociales-biográficas de los estudiantes; se aprende, también, de las búsquedas teóricas que esa confrontación impele a realizar si se la toma en serio, y de los desafíos que esas búsquedas inauguran.

En efecto, la re-contextualización del campo disciplinar de la Sociología de la Educación en el marco del Profesorado en Música Popular Latinoamericana, nos puso ante el desafío de explorar y articular las temáticas que usualmente abordamos en la asignatura, con discusiones provenientes del campo de la Sociología de la Música. Particularmente nos interesó explorar los diferentes modos de concebir la relación sociedad-música-sujetos y, en ese contexto, el problema de los juicios de valor respecto de la música popular (MP). En este sentido les proponemos a los estudiantes un recorrido teórico e histórico por aquellas perspectivas que enfatizan el carácter “alienante” del consumo de MP “mercantilizada y pre-digerida” por las industrias culturales capitalistas (Adorno, 2002)<sup>1</sup>; y abordajes que, sin desconocer esto, hacen foco en las re-significaciones o “usos” que realizan los sujetos de las músicas populares para sus “tareas identitarias”<sup>2</sup> (Firth, 2001; Vila, 1987; entre otros).

---

<sup>1</sup> En este sentido plantea Adorno (2002 [1941]) “La estandarización estructural aspira a reacciones estándar. Escuchar música popular está manipulado no sólo por sus promotores, sino por la naturaleza inherente de esta misma música, en un sistema de mecanismos de respuesta que es enteramente antagónico al ideal de la individualidad en una sociedad liberal libre (...). La composición escucha por el oyente. Así es como la música popular despoja al oyente de su espontaneidad y promueve reflejos condicionados” (Adorno, 2002:8).

<sup>2</sup> Respecto de la relación música e identidad, focalizando para el caso de adolescentes y jóvenes, señala Kantor (2008) “...la música es desde siempre un territorio privilegiado para el despliegue, la identificación y la expresión de lo adolescente y lo joven. Ellos/as pueden no compartir los gustos o los referentes, pero, por ejemplo, a la hora

Estas controversias teóricas tienen su correlato empírico en el ámbito de la asignatura, en tanto brindan un marco de análisis desde el cual se intenta desnaturalizar y poner en discusión las concepciones que han construido los estudiantes de estas temáticas y, en un sentido más amplio, las concepciones de música popular que circulan y/o estructuran la propuesta formativa del profesorado. Sobre este cruce versará este trabajo.

### **Sentidos en torno a la Música Popular que circulan en el Profesorado en Música Popular Latinoamericana**

¿Qué concepciones y/o sentidos en torno a la idea de música popular circulan en el Profesorado en Música Popular Latinoamericana? ¿Qué criterios de valoración les subyacen? ¿Qué implicancias político-pedagógicas tiene esto para las prácticas de enseñanza de los futuros profesores y profesoras de música? El contestar de manera acabada estos interrogantes escapa a los límites de este trabajo. No obstante, lo cual quisiéramos plantear un primer abordaje recuperando dos registros que pueden brindarnos una aproximación a estas cuestiones, y ponerlos en diálogo con algunas teorizaciones respecto de las culturas populares. Para ello, en primer lugar, realizaremos un análisis de la noción de música popular que figura en el plan de estudios del profesorado; y, en segundo lugar, haremos alusión a concepciones que los estudiantes tienen respecto de la música popular y los criterios de valoración que les subyacen.

Diversos autores han señalado la importancia de hacer foco y problematizar los supuestos epistemológicos que orientan los procesos de legitimación de la música popular en ámbitos académicos, ya sea en la formación de músicos/as y profesores/as de música (Shifres y Gonnet, 2015; Garabetta, 2020) o en los procesos de investigación que toman por objeto las músicas populares (Díaz, 2011). Caso contrario, plantean, se corre el riesgo de cambiar el “canon” sin problematizar las lógicas y criterios de exclusión/inclusión que lo sostienen<sup>3</sup>. Lo cual no está exento, para el caso de la formación docente, de consecuencias político-pedagógicas.

Definir de manera inequívoca la idea de música popular resulta problemático, ya que constituye una noción escurridiza y con múltiples significados según los contextos donde se la reformule. Tal es así que puede significar muchas cosas complementarias o antitéticas: la música “excluida” de los circuitos oficiales; la música que consumen y producen los sectores populares o clases subalternas; la música asociada a lo masivo o identificada con ello; la música “comprometida” o de “protesta”, con intenciones políticas “emancipadoras”; la música que expresa el “espíritu nacional” y/o vehiculiza la “autenticidad cultural del pueblo”; entre otros significados posibles de ser rastreados (Sánchez, 2005). Como veremos, algunos de estos sentidos circulan de manera problemática y contradictoria en el ámbito del profesorado.

---

de responder acerca de modelos y de ídolos, coinciden en señalarlos preferentemente dentro del ámbito de la música (...). Así, la música es emblema, recurso de autoafirmación, producto y expresión de estilos, ámbito de resignificación de las propuestas de la industria cultural y, a su vez, elemento a menudo cooptado por el sistema: el mercado ejerce una enorme capacidad de absorción respecto de aquello que adolescentes y jóvenes crean en los intersticios de lo que –aún hoy– está bajo control de las instituciones y de los adultos” (Kantor, 2008:49).

<sup>3</sup> Problematizando esta idea de cambiar repertorios sin modificar lógicas más profundas señalan Shifres y Gonnet (2015) “Habida cuenta de los rasgos que caracterizan la colonialidad del saber y del ser de la Educación Musical, es posible sostener que la imposición de un repertorio lejos de ser el aspecto central de la estrategia colonial puede ser considerada simplemente como un epifenómeno de las ontologías impuestas. De ahí que la solución decolonial no pueda terminar de hallarse en la sustitución del repertorio. En ese sentido, la reivindicación y conservación de los repertorios sin un acompañamiento del cuestionamiento profundo de los aspectos de la colonialidad del saber musical discutidos arriba puede resultar paradójica toda vez que son utilizados a menudo por los tres recursos principales de la colonialidad: el colonialismo (propriadamente dicho), el racismo, y el nacionalismo y por lo tanto alienados. (...) Por consiguiente la estrategia decolonial debería ser capaz de superar la capa más superficial del asunto de los repertorios para adentrarse en cuestiones del saber (epistemológicas) y del ser (ontológicas) musical” (Shifres y Gonnet, 2015:60).

### ***La música popular en el plan de estudios del Profesorado en Música Popular Latinoamericana: entre pluralidad y esencialismos***

El Profesorado en Música Popular Latinoamericana (PMPL) es una carrera de creación reciente en el ámbito de la Universidad Nacional de San Luis, siendo su oficialización a mediados del año 2016 (Ordenanza Consejo Superior 08/16). La particularidad de esta propuesta es que, a diferencia de la mayoría de los ámbitos donde se forman músicos/as y profesores/as de música en nuestro país, lo hace tomando como eje central la idea de “música popular”. En efecto, consideradas históricamente, las propuestas formativas que se brindaron en conservatorios, institutos y universidades argentinas tuvieron como base central la formación en “música clásica” o “académica” de raíz europea<sup>4</sup>. En este marco, la creación de este profesorado surge como una estrategia de legitimación académica de las expresiones propias de la música popular, movimiento de “consagración” que también puede verificarse desde hace varios años en otros ámbitos (festivales, premios en la industria discográfica, distinciones estatales, etc.).

El plan de estudios es el documento curricular que plasma las concepciones ‘oficiales’ que estructuran y orientan el proyecto formativo. Analizar este documento puede darnos una primera pista en torno a los compromisos epistemológicos en torno a la música popular que circular en el profesorado. Ahí se señala:

Con la presente propuesta de formación de docentes en la enseñanza de la música, se busca investir de significaciones plurales a nuestra música popular y latinoamericana para recuperar sus sentidos y revalorizarlos como fuente de reflexión y acción acerca de lo esencial, de aquello que sostiene el lazo social, de lo que permite el acceso a los orígenes y abre caminos mentales para la invención del presente y el futuro [...] Desde aquí bregamos por una concepción de música fuertemente anclada en el pueblo, en sus producciones, en sus potencialidades de recepción, de disfrute y de goce, de emancipación y de puesta en cuestión del orden establecido que el arte habilita (Plan de estudios PMPL, Ordenanza Consejo Superior UNSL N° 08, 2016:5).

Analicemos los diferentes elementos que componen esta definición. En primer lugar, se plantea que se quiere “investir de significaciones plurales a la música popular”, es decir un abordaje no acotado a autores, géneros o tradiciones específicas. Si se revisa la caja curricular del profesorado, esto se puede corroborar en asignaturas donde se estudian lenguajes musicales provenientes de diversas tradiciones (“Historia general de la música europea”, “Historia Social de la Música Latinoamericana”) y correspondientes a diversos géneros (“Lenguajes Musicales I (LM 1): el Rock y el Pop en Latinoamérica y el mundo”, “LM 2: Música popular latinoamericana”, “LM 3: Música Popular Argentina”), entre otros posibles de mencionar donde esta pluralidad pareciera plasmarse (por ejemplo “Canto comunitario”).

Seguidamente se plantean una serie de cuestiones que este acercamiento “plural” a la música popular posibilitaría en términos de “reflexión y acción acerca de lo esencial”, y “acceso a los orígenes”. Explicitándose, también, que se opta por una concepción de música “anclada en el pueblo”, en sus posibilidades de recepción, disfrute y goce. Finalmente se destaca al “arte” (que, en el contexto del argumento, se podría leer como música popular) como posibilitador de una “puesta en cuestión del orden establecido”.

Ante estas formulaciones cabría que preguntarse ¿Qué concepción acerca de “lo popular” y de “cultura popular” se encuentra en la base de este posicionamiento teórico “oficial” respecto

---

<sup>4</sup> En relación a la nomenclatura “música clásica” Fisherman (2013) plantea que la elige “aun a pesar de su escasa precisión, dado que es la que el mercado utiliza y nadie tiene dudas acerca de su significado. Una definición más exacta sería la de música artística de tradición académica o, si se prefiere, de tradición europea y escrita” (Fisherman, 2013:21).

de la música popular? ¿Qué posibilidades y límites conllevan estos supuestos epistemológicos para el acercamiento “plural” que se pretende realizar? ¿En qué medida posicionarse desde esta perspectiva habilita o constriñe la posibilidad de formar a los estudiantes en un posicionamiento crítico respecto del orden social?

La noción de “pueblo” definida en términos singulares y asociada a un contenido “esencial” que remite a los “orígenes” nos habla, creemos, de la pervivencia (al menos parcial) de concepciones propias del romanticismo. Como señala García Canclini:

Los románticos concibieron al pueblo como un todo homogéneo y autónomo, cuya creatividad espontánea sería la manifestación más alta de los valores humanos y el modelo de vida al que debiéramos regresar. La creencia en la cultura popular como sede auténtica de lo humano y esencia pura de lo nacional, separada del sentido artificial de una ‘civilización’ que la negaba, tuvo cierta utilidad para reivindicar el pensamiento y las costumbres populares, suscitar su estudio y su defensa después de una larga exclusión del saber académico (García Canclini, 1982:64).

Puntualizando lo señalado por este autor, cabría enfatizar que desde estas perspectivas se entiende lo popular como una entidad *apriorística*, exenta de redefiniciones y mutaciones históricas; como un todo *homogéneo*, en el que no cabría diversidad, multiplicidad, pluralidad; y como una entidad *autónoma*, ubicada por fuera de relaciones sociales, económicas y culturales que podrían condicionarla. En contraposición a esta idea, varios autores provenientes de distintos campos disciplinares, nos ofrecen aproximaciones que permiten pensar “lo popular” y “las culturas populares” desde otro lugar, enfatizando sus carácter histórico, contingente, heterogéneo, relacional y conflictivo.

En su análisis de las fuentes y el contexto en el surge la obra literaria de Rabelais, Mijail Bajtín (1990) explora algunas características de la cultura popular en la Europa medieval pre-capitalista. Para este autor la “cultura carnavalesca” del Medioevo estaba constituida por formas y rituales del espectáculo, obras cómicas verbales, y diversas formas y tipos del vocabulario familiar y grosero. Esta cultura popular cómica se oponía, entraba en tensión, con las formas culturales “serias” o “trágicas” mediante las cuales las instituciones hegemónicas de la época reafirmaban las jerarquías sociales; jerarquías puestas en cuestión o, al menos, entre paréntesis, en los rituales carnavalescos. En este sentido esta “cultura de la risa”, que emergía y atravesaba la cotidianeidad de los sectores populares, ofrecía “una visión del mundo, del hombre y de las relaciones humanas totalmente diferente, deliberadamente no-oficial, exterior a la Iglesia y al Estado; que parecía haber construido, al lado del mundo oficial, un segundo mundo y una segunda vida” (Bajtín, 1990:5).

En continuidad con este abordaje histórico-relacional, pero focalizando la mirada en el período transicional hacia el capitalismo (S. XVIII y XIX), Edward Thompson (1979; 1991) analiza la cultura plebeya de los trabajadores y campesinos ingleses. Para este autor las formas culturales de estos sectores estaban constituidas por un conjunto de costumbres y usos consuetudinarios -una “tradición rebelde”- que establecía leyes, derechos y formas de transmisión cultural que regulaban diferentes ámbitos de la vida cotidiana. También un conjunto de repertorios de acción colectiva que les posibilitaban a estos sectores plebeyos enfrentar los embates de la cultura ilustrada y la economía-política capitalista que comenzaban a imponerse. Partiendo de estos análisis, Thompson destaca la importancia de pensar las culturas populares por fuera de generalizaciones universales, colocándolas en contextos específicos; y, sobre todo, dejando de lado enfoques consensuales y estáticos para priorizar una mirada procesual y conflictiva que destaque como estas formas culturales se constituyen en el marco de relaciones de poder, explotación y resistencia a esa explotación. En síntesis, un enfoque que sitúe a las culturas populares “dentro de la morada material que les corresponde” (Thompson, 1991:20).

De los diversas e interesantes reflexiones desarrolladas por Thompson en relación al lugar que comienzan a ocupar las culturas populares en el marco del naciente capitalismo inglés, quisiéramos detenernos en dos que señalan cierta “ambigüedad” de estas respecto de las constricciones capitalistas. Por un lado, menciona el autor, el hecho de que las formas culturales plebeyas estuvieran estructuradas en torno a racionalidades de índole mágica y/o religiosa hacia que, hasta cierto punto, constituyeran universos simbólicos refractarios, resistentes, a los procesos de racionalización capitalistas: “dado que dicha hegemonía es secular en vez de religiosa o mágica, poco puede hacer por determinar el carácter de esta cultura plebeya.” (Thompson, 1990:22) Por otra parte, también señala la contracara de esto: en tanto el capitalismo introduce una remodelación en las “necesidades” y “expectativas materiales” de los sectores populares –con la consecuente devaluación de las culturas y autoridades tradicionales- se establece un quiebre histórico entre el mundo pre-industrial y el capitalismo moderno en pos de una progresiva mercantilización de todos los aspectos de la vida. Proceso que, según el autor, “continúa con presión irreversible hoy, acelerada en todas partes por medios de comunicación que están al alcance de todo el mundo” (Thompson, 1990:27).

Esta “ambigüedad” que ubica a las culturas populares en el marco de procesos de subordinación ideológica, a la vez que reconoce en ellas rasgos de singularidad y (cierta) autonomía cultural, es retomada por García Canclini:

Las culturales populares (más que la cultura popular) se configuran por un proceso de apropiación desigual de los bienes económicos y culturales de una nación o etnia por parte de sus sectores subalternos. Y por la comprensión, reproducción y transformación, real y simbólica, de las condiciones generales y propias del trabajo y de la vida (García Canclini, 1982:62).

Entonces, la singularidad de las culturas populares está dada no sólo por la apropiación desigual de los recursos simbólicos y materiales de las sociedades capitalistas en las que se despliegan, sino por formas específicas de representación, reproducción y re-elaboración simbólica de sus relaciones sociales. Estos procesos se realizan en el marco de las condiciones de producción, circulación y consumo del sistema general y, a la vez, dándose sus propias estructuras. En este sentido, señala García Canclini, las culturas populares se crean en dos espacios: las prácticas laborales, familiares y comunicacionales con que el sistema capitalista organiza la vida de sus miembros; y las prácticas y formas de pensamiento que los sectores populares crean para sí mismos. Lo que conlleva que cultura hegemónica y popular estén inter-penetradas, conviviendo de manera conflictiva en el marco de los conflictos de clase inherentes a las sociedades capitalistas (García Canclini, 1982:63).

Para finalizar quisiéramos hacer un último señalamiento. Según los autores que venimos reseñando, no se puede pensar las culturas populares por fuera de las lógicas y contenidos propios de la cultura masiva y sus industrias culturales. García Canclini señala que, considerando el contexto de América Latina, con anterioridad a la década del 80 la alta cultura, el arte de masas y las artesanías tenían existencias relativamente autónomas y sujetos de consumo diferenciados, pero en la época actual estas manifestaciones se mixturán o hibridizan. Enfatizando este punto, plantea Barbero “No podemos entonces pensar hoy lo popular, actuante al margen del proceso histórico de constitución de lo masivo (...) su constituirse en uno de sus modos de existencia” (García Canclini, 1997:10).

¿Qué pistas nos brindan estas teorizaciones en torno a las culturas populares para re-pensar la noción de MP más allá de las conceptualizaciones románticas? Dos cuestiones nos interesarían puntualizar.

En primer lugar, señalan la dificultad de pensar cualquier producción cultural propia de los sectores populares (entre ellas la música popular) en términos de “esencias” u “orígenes”;

más bien habría que pensar en términos re-apropiaciones y re-significaciones desiguales, realizadas desde un lugar de subalternidad, que transitan la ambivalencia propia de una dominación ideológica opaca, o bien una autonomía cultural precaria, relativa, “impura”.

En segundo lugar, y en íntima relación con lo anterior, se podría pensar que “la puesta en cuestión del orden social”, la criticidad en que se pretende formar a los futuros profesores y profesoras será más probable si se toma como objeto de estudio y reflexión esta condición “ambigua” de la cultura popular o de la música popular desarrollando su capacidad para descifrar los significados sociales que estructuran y transporta esa música popular atravesada por los procesos de mercantilización propios de las industrias culturales (Garabetta, 2020). Más adelante, cuando reflexiones sobre las consecuencias político-pedagógicas de estos planteos, volveremos sobre este punto.

### ***Música popular desde el “sentido común estudiantil”***

A diferencia de otras propuestas de formación docente que se dictan en nuestra facultad, donde la relación del estudiantado con el objeto de conocimiento en el inicio del proceso formativo resulta un tanto difusa, en el caso de los estudiantes del Profesorado en Música Popular Latinoamericana se puede observar un fuerte vínculo con el objeto de aprendizaje construido en su historia personal-social previa al ingreso en la carrera. Esto ocurre, en general, por su formación como escuchas, porque pasaron por el aprendizaje de algún instrumento, por su participación en algún emprendimiento musical, entre otras circunstancias que suelen jalonar sus biografías. Teniendo en cuenta este punto de partida, se podría decir que gran parte de los estudiantes, cuando se inician en la carrera, ya han construido sus “definiciones” de lo que es o debería ser la música popular.

Para indagar estas “definiciones”, en el diagnóstico inicial de la asignatura solemos incluir -entre otras- la siguiente consigna: “Selecciona una obra (disco o canción) de un músico popular que sea significativa para vos y consideres valiosa para ser enseñada, trabajada o transmitida en la escuela. Fundamenta o explica el porqué de tu elección”. La pregunta busca, por un lado, que emerjan los artistas/obras que los estudiantes asocian a la música popular; por otro lado, no interesa también que expliciten los criterios de valor mediante los cuales incluyen o excluyen géneros, obras o artistas del ámbito de lo “valioso” para ser enseñadas en una “institución oficial” como la escuela.

Las respuestas a estos interrogantes señalan con claridad -más allá de algunas especificidades puntuales- algunas constantes que se repiten todos los años. Los géneros más mencionados suelen ser, por lejos, el rock y el folklore, en menor medida el pop. Entre los músicos que rescatan tienen preeminencia y reiteración nombres como Luis Alberto Spinetta (en primerísimo lugar, por lejos), Charly García, Mercedes Sosa, León Gieco, José Larralde, entre otros por el estilo. En cuanto a los criterios que fundamentan estas elecciones hay múltiples y variados: estéticos (“la complejidad de la música y los arreglos”, “el vuelo poético de las letras”); políticos (“habla sobre la represión en la dictadura”, “muestra las injusticias”, “protesta contra...”); morales (“transmiten valores positivos”); culturales (“representa lo que somos, nuestra esencia”), entre otros.

Una cuestión que nos llama la atención, y que suele reiterarse año tras año, son los procesos de exclusión en torno a algunos artistas, obras o géneros que, pudiendo aparecer *a priori* como música popular, quedan invariablemente excluidos: cumbia, cuarteto, reggaeton, la música romántica o melódica, más recientemente el rap, el trap, etc. Al señalarles esto a los estudiantes e interrogarlos acerca del porqué de esta exclusión, los argumentos que se repiten son: “son músicas repetitivas, simples”, “las letras son incorrectas para ser trabajadas en la escuela”, “transmiten antivalores como las drogas, la delincuencia”, “son sexistas y degradan a la mujer”, “son productos comerciales sin valor artístico”, entre otros.

En continuidad con la reflexión que venimos desplegando, varios interrogantes surgen en torno a estas respuestas ¿Qué idea de “valor”, en relación a la música popular, subyace?

¿Qué límites, para un acercamiento “plural” a las músicas populares, suponen estos criterios de valoración?

Si se focaliza la mirada en los “por qué” o fundamentos que esgrimen los estudiantes para justificar lo “valioso” de la música popular por ellos seleccionada varias cosas se podrían decir, conforme varían esos criterios de valoración. En el caso de las justificaciones estéticas (las que esgrimen la “complejidad” de la música o el “vuelo poético” de las letras, entre otros argumentos) se observa, como lo ha señalado Fisherman (2013), la adopción de criterios provenientes de la tradición de música europea escrita o clásica aplicados a un nuevo objeto: la música popular. Para el caso del argumento de la autenticidad cultural como criterio, se puede observar la pervivencia de valoraciones ligadas a las perspectivas románticas ya mencionadas, criterios hegemónicos en el campo de las músicas folklóricas (Díaz, 2011). En cualquier caso, ya sea en estos criterios o en los que adjudican valor político o moral como argumento, se lo hace desde una perspectiva que entiende al valor como algo intrínseco o inmanente a la obra, como un atributo de esta.

Claudio Díaz (2011), recuperando teorizaciones de Raymond Williams, señala que este modo de entender el valor como propiedad “inherente” a la obra implica una tradición intelectual presente en las humanidades que concibe la cultura (o la “alta cultura”) como el conjunto de las obras, de carácter universal y a-histórico que, por su relevancia artística, constituyen los mayores logros de la “sociedad” o la “humanidad”; lo que conlleva un sistema de exclusiones e inclusiones, y una fuerte jerarquización de las producciones culturales. En contraposición a esta tradición, el autor propone un modo sociológico de entender el valor, no como algo inherente a la obra sino como una convención social, un sistema de valoración históricamente construido y disputado, cuyos criterios son interiorizados y naturalizados por los sujetos.

Para la sociología, entonces, el valor no depende o, al menos, no se reduce, a un conjunto de rasgos inmanentes. No se trata del “en sí” de ninguna obra, sino de la relación de esa obra con un sistema de valoración socialmente construido [...] un sistema objetivo, en tanto socialmente construido, pero vivido subjetivamente en la medida en que los criterios de valoración se internalizan y naturalizan. Por otra parte, no es un sistema estático, puesto que la legitimidad y el valor no solo son objeto permanente de disputas, sino que, en la actividad artística, son precisamente aquello por lo que se lucha (Díaz, 2011:206-207).

Si analizamos las respuestas de los estudiantes desde esta perspectiva, se puede intuir el porqué de la inclusión de algunos artistas o géneros del ámbito de la música popular “valiosa” para ser transmitida o trabajada en la escuela, y la exclusión de otras producciones culturales. Se trataría, nos parece, de la puesta en juego de criterios y jerarquizaciones presentes en el campo de la música, interiorizadas y naturalizadas por los estudiantes.

Ahora bien, otra cuestión que llama la atención de estas respuestas, es que los géneros o artistas excluidos (cumbia, reggaetón, música romántica, etc.) son las que cuentan con mayor difusión o masividad y, sobre todo, son aquellas mayormente producidas y/o consumidas por sectores populares, especialmente por jóvenes de sectores populares. Según la última “Encuesta nacional de consumos culturales”<sup>5</sup> (2017) el sector social de pertenencia y la edad

---

<sup>5</sup> Respecto de los aspectos comunes y los matices en relación a la idea de consumos y producciones culturales/musicales plantea Kantor “*Consumos y producciones* no suponen, respectivamente, pasividad y actividad, aunque sí predominancias; esto es: *consumos* no remite a actitudes y posiciones siempre o solo pasivas, opuestas a posiciones activas, ubicadas siempre y solamente en el terreno de las *producciones*. *Consumos culturales* refiere al proceso de apropiación activa de los bienes materiales y simbólicos disponibles socialmente; bienes que, por lo mismo, no constituyen meras mercancías, sino que representan posibilidades de inscripción y reconocimiento, tanto individual como colectivo. En este marco, sujetos y grupos, y sobre todo adolescentes y jóvenes, se encuentran y se crean a sí mismos en torno a ciertos bienes que, a su vez, resignifican en dicho proceso de apropiación. Las *producciones culturales* implican, por su parte, mayor protagonismo, en la medida en

son variables que influyen de manera significativa en las preferencias musicales. Los jóvenes de entre 12 y 17 años, por ejemplo, escuchan intensamente pocos géneros, fundamentalmente cumbia, reggaetón y rock nacional. El estudio también plantea que a menor nivel socio-económico más probabilidad hay de escuchar cumbia, reggaetón, música romántica u otros géneros por el estilo, fundamentalmente aquellos de carácter lúdico-bailable.

Atendiendo estos datos, podría decirse que el problema no sólo reside en cierto elitismo cultural que jerarquiza algunas producciones y des-jerarquiza otras, imponiendo un arbitrario cultural naturalizado; sino en cierto clasismo puesto en juego a la hora de valorar la música y/o cultura producida y consumido por los sectores populares.

Grignon y Passeron (1991), desde la sociología cultural, nos brindan algunos elementos para pensar este punto. Según estos autores todo grupo o clase que ocupa una posición dominante tiende, como primer gesto perceptivo ante la alteridad cultural, al *etnocentrismo de clase* que auto-legitima su cultura como “la cultura”, en desmedro de las producciones culturales del “otro” de clase. A este gesto inicial, proponen contraponerle el *relativismo cultural* como principio metodológico: es decir la idea de que todo grupo social posee un simbolismo cultural irreductible, una “autonomía cultural” propia por lo que su cultura debe ser descripta en sus propios códigos y no jerarquizada en función de criterios externos. No obstante lo cual, también señalan, este relativismo debe ser equilibrado con ciertas dosis de “realismo sociológico” que tome en cuenta la relación de dominación simbólica, es decir “el complejo sistema de mecanismos y de efectos de jerarquización que, en una sociedad de clases, constituye una realidad social respecto de la cual nadie podría formular la hipótesis de que esta milagrosamente desprovista de efectos culturales” (Grignon y Passeron, 1991: 30).

Un acercamiento que tome como punto de partida sólo el relativismo, plantean, corre el riesgo de caer en un *populismo* que absolutiza la autonomía cultural y omite las relaciones de dominación simbólica o hegemonía cultural en las que, necesariamente, las culturas populares se encuentran imbricadas, reforzando ese sistema de dominación al negarlo. Por otra parte, en sentido inverso, una aproximación dominocéntrica que omita el principio de autonomía cultural, corre el riesgo de caer en un *miserabilismo* que “no puede sino computar, con aire afligido, todas las diferencias como faltas, todas las alteridades como defectos” (Grignon y Passeron, 1991:31).

Algo de esto último pareciera resonar en las voces de los estudiantes cuando ven en las “diferencias” musicales de ciertos géneros mayormente consumidos o producidos por sectores populares, “faltas” o “defectos” de complejidad, de poeticidad, de moral, etc.

## Reflexiones finales

Terminamos de escribir estas reflexiones a fines del año 2021, transcurre el segundo año de la pandemia de Covid-19. Según las últimas estadísticas del Indec hoy, en nuestro país, 60 de cada 100 niños y jóvenes son pobres. Este dato, lapidario, plantea un problema no sólo en el presente sino a futuro. Un problema que condiciona y condicionará de lleno las instituciones educativas y las prácticas de los docentes que en ellas nos desempeñamos. Los niños/as y jóvenes que atravesarán las puertas de las escuelas para encontrarse con aquellos bagajes culturales que los docentes tenemos para transmitirles serán, en su gran mayoría, de sectores populares cada vez más pauperizados. Una tendencia pre-existente que la crisis social, extremada por la pandemia, profundizará.

En efecto, desde hace varios años se observa en el sistema educativo argentino dos tendencias contrapuestas: por un lado, mayor inclusión de niños/as y jóvenes en los diferentes

---

que suponen un movimiento de salida con lo propio a la esfera pública, exposición, creación de algo que hasta ese momento no existía y que porta claramente la marca de su/s autor/es” (Kantor, 2008:34).



niveles de la escolaridad formal, debido a la expansión del sistema, la consecuente ampliación de la cobertura territorial, la promulgación de leyes que ampliaron la obligatoriedad de la asistencia en el nivel inicial y secundario, entre otros factores. Y, por otro lado, mayores procesos de exclusión en estos jóvenes “incluidos” de los conocimientos que esas mismas instituciones les ofrecen, debido a la dificultad de estructurar transmisiones pedagógicas relativamente eficaces en contextos atravesados por profundas desigualdades sociales. Esto se plasma, entre otros aspectos, en los altos índices de deserción y repitencia escolar –sobre todo en el nivel secundario- que afectan a los jóvenes de sectores populares (Kessler, 2014).

Este escenario, creemos, obliga a repensar la idea de “justicia educativa” dejando de ver a niños/as y jóvenes de sectores populares como “casos excepcionales” en torno a los cuales se despliegan políticas compensatorias, resituándolos en el centro del sistema educativo, como principales destinatarios de acciones políticas, institucionales y pedagógico-didácticas que combinen criterios de redistribución y reconocimiento. Esto es, que no sólo hagan foco en las desigualdades materiales sino también en las simbólico-culturales, cuestionando los “patrones institucionales de valorización” que consideran como normativas ciertas categorías de actores sociales y como inferiores otras, desvalorizando los rasgos culturales distintivos de ciertos sectores sociales, grupos o colectivos específicos (Rivas, 2011:63-64).

En el caso que nos ocupa, las condiciones de posibilidad para que el reconocimiento de la cultura musical de jóvenes, niños y niñas de sectores populares sea posible pasa, creemos, por un doble movimiento: por un lado, cuestionar/desnaturalizar/relativizar las concepciones y criterios de valoración que los profesores/as de música han construido en relación a las diferentes expresiones de la música popular y los criterios de valoración que les subyacen; y, por otro lado, ejercer una mirada que reconozca en los consumos culturales y musicales de estos jóvenes diferencias culturales legítimas y no meras degradaciones de lo “estéticamente bello” o lo “políticamente correcto” atendiendo a los patrones de valorización dominantes. ¿Cómo promover esta sensibilidad? Algunos desarrollos inscriptos en tradición antropológica argentina y su abordaje de los consumos culturales de sectores populares urbanos, pueden ofrecernos pistas para afrontar este desafío.

Desde mediados de la década del 80 hasta la actualidad, varios autores y autoras (Vila, 1987; Semán, 2005-2006; Semán y Vila, 2008; Silva y Alabarces, 2014; Gallo y Semán, 2015; entre otros) vienen indagando el campo de las culturas populares en Argentina, focalizando especialmente en los consumos y producciones musicales<sup>i</sup>. Estos trabajos ayudan a pensar los procesos de apropiación y uso de las mercancías musicales por parte de sectores populares crecientemente precarizados y pauperizados, sin reducir ese complejo proceso a un análisis meramente ideológico-reproductivista (miserabilismo) o romantizante (populismo). De esta línea de trabajo, nos interesa detenernos con más detalle en la propuesta de Pablo Semán (2009) en torno a lo imprescindible de la des-familiarización a la hora de acercarse a los consumos culturales de los sectores populares. Creemos que en esta perspectiva podemos encontrar algunas pistas teórico- metodológicas para pensar procesos de formación de los futuros profesores/as de música que les (nos) ayuden a trascender elitismos culturales y prejuicios clasistas que pueden ir en desmedro de las potencialidades pedagógicas de sus prácticas docentes.

Según Semán los procedimientos de des-familiarización presentes en la tradición antropológica (el autor se inspira, particularmente, en desarrollos de la antropología brasilera) se caracterizan por captar la diferencia cultural con lógicas contrapuestas: por un lado, se familiariza lo extraño, lo “salvaje”, para incluirlo en el ámbito de “lo humano”; al mismo tiempo que se “extraña” lo próximo, lo propio, para no confundir la humanidad de ese otro con nuestra versión de esta (2009:190). Este procedimiento implica encadenar tres gestos teórico-metodológicos: suponer al otro, comparar y escuchar el bajo continuo.

El *suponer el otro* implica el ejercicio de descentrarse de las propias inclinaciones o disposiciones estéticas o morales violentadas en el encuentro con la alteridad cultural, en un intento de percibir las diferencias simbólicas de ese otro. Reconociéndole, en ese gesto, una

capacidad de agencia que requiere ser entendida como tal, antes que impugnada automáticamente como manifestación de una supuesta degradación cultural o servidumbre política<sup>6</sup>.

Por su parte el *comparar* constituye un movimiento si el cuál no es posible suponer a ese otro, y tiene que ver con relativizar la propia perspectiva, la del grupo étnico o de clase del que se forma parte asumiendo la hipótesis relativista de la circulación universal de ciertos productos (musicales, en este caso) y la particularidad de sus usos:

En la explicitación de lo que sea ese nosotros, en la identificación de su historicidad y su contingencia es donde se juega la posibilidad de una interpretación que asuma un posicionamiento diferente del otro y no simplemente su presencia como diferencia ofensiva, amenazante o degradada (2009:192).

Finalmente *escuchar el bajo continuo*<sup>7</sup> tiene que ver con asumir que las apropiaciones mediante las cuales los sujetos populares hacen suyo un mensaje, un código o un objeto cultural no se realizan en un vacío social e histórico, no son incondicionadas. Estas apropiaciones dependen, coyunturalmente, de las relaciones de fuerza materiales y simbólicas en las que se encuentran los sujetos y, en términos más estructurales, de un “sedimento, histórico y contingente, pero durable, que recibe la ‘novedad’” (pág. 193). El percibir ese sedimento histórico, ese “bajo continuo” condicionante de las apropiaciones culturales, permite profundizar el proceso de relativización al acceder a la existencia de “otros mundos”, otros *ethos* simbólicos, que permiten resignificar las acciones de los otros poniéndolas en tensión con las acciones y criterios naturalizados del propio “mundo cultural”.

### Referencias bibliográficas

ADORNO, Theodor (2002) [1941] “Sobre la música popular” en Richard Leppert (ed.) *Essays on Music*, California: University of California Press, 23-57.

ALABARCES, Pablo y SILVA, Leonor (2014) “Las manos de todos los negros arriba: género, étnia y clase en la cumbia argentina”, en *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, Vol. 3, Nº 2, Buenos Aires, 54-75.

ALIANO, Nicolás (2010) *Culturas populares: orientaciones y perspectivas a partir del análisis de un campo de estudios*. Buenos Aires: Cuaderno de la CJSH.

BAJTIN, Mijail (1990) “Introducción. Planteamiento del Problema”, en Bajtin, M., *La cultura popular en la edad medio y el renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*, Madrid: Alianza Editorial, 6-13.

BARBERO, Jesús Martín (1987) “Introducción” en Barbero, J. M. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Barcelona: Ediciones GG.

BOITO, María Eugenia (2010) “Estados de sentir en contextos de mediatización y mercantilización de la experiencia. Intentos por precisar una lectura materialista de las

---

<sup>6</sup> En relación a este punto, a modo de ejemplo y recuperando su propia experiencia de investigación en relación al rock barrial argentino, el autor plantea: “En los años noventa nos aproximamos al rock en Argentina y pudimos observar que lo que era presentado y temido como un nacionalismo esencialista o como el resultado del empobrecimiento económico resultaba ser el efecto de una transformación de las perspectivas de los jóvenes de sectores de sectores populares : hacían suyo el rock que había sido casi exclusivo de las clases medias y lo utilizaban para reivindicar la Nación como el equivalente de un espacio de derechos y reclamos que el cambio político y económico habría imposibilitado a través de las vías políticas tradicionales” (Semán, 2009:190).

<sup>7</sup> El bajo continuo es “la forma compositiva del barroco en la que la mano derecha del clavecinista intervenía ‘libremente’, dialogando con lo prescrito detalladamente por la partitura para la mano izquierda (y la voz superior)” (Semán, 2009:194).

sensibilidades”, en Boito, M. E. y Grosso, J. L. (comp.) *Cuerpos y emociones desde América Latina*, Córdoba: CEA-Conicet, 89-106.

CARABETTA, Silvia (2014) *Ruidos en la Educación Musical*. Buenos Aires: Editorial Maipue.

DIAZ, Claudio (2011) “Investigación, música popular y valor”, en Sanz, J. F. y López Cano, R. (Coord.) *Música popular y juicios de valor: una reflexión desde América Latina*, Venezuela: Fundación Celarg, 76-95.

FIRTH, Simón (2001) [1987] “Hacia una estética de la música popular”, en Cruces F. y otros (Edit.) *Las culturas musicales. Lecturas en etnomusicología*, Madrid: Ed. Trotta, 88-105.

FISHERMAN, Diego (2013) *Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular*. Paidós. Buenos Aires.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1982) *Las culturas populares en el capitalismo*. México DF: Editorial Nueva Imagen.

GRIGNON, Claude; PASSERON, Jean-Claude. (1991) *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. Buenos Aires: Edición Nueva Visión.

KANTOR, Débora (2008) “Puntuaciones sobre consumos culturales de jóvenes y adolescentes” en Kantor, D. *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires: Del Estante Editorial, 34-52.

KESSLER, Gabriel (2014) “Tendencias contrapuestas en Salud, Educación y Vivienda”, en Kessler, G., *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 45-67.

PASSERON, Jean (1993) “La escuela y las culturas populares”, en *Archipiélagos-Cuadernos de crítica de las culturas*, Nº 5, Universidad de Barcelona, 131-139.

RIVAS, Axel (2011) “Principios para la construcción de la justicia educativa”, en Rivas, A. *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*, Buenos Aires: CIPPEC-UNISEF-Embajada de Finlandia, 24-47.

SANCHEZ, Octavio (2005) “El concepto música popular. Construcciones, perspectivas, líneas de estudio”, Conferencia de apertura del IIIº Encuentro de Música Popular, realizado en el Departamento de Música de la Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo, del 11 al 15 de octubre de 2005.

SEMAN, Pablo (2009) “Culturas populares, lo imprescindible de la desfamiliarización” en *Revista Maguaré*, Nº 23, Universidad Nacional de Colombia, 181-205.

SHIFRES, Favio; GONNET, Daniel (2015) “Problematizando la herencia decolonial en la educación musical”, en *Revista Epistemus*, Vol. 3, Nº 2, Buenos Aires, 45-78.

THOMPSON, Edward (1979) “Introducción. Costumbres y Cultura”, en Thompson, E. *Costumbres en común*, Barcelona: Editorial Crítica, 57-112.

THOMPSON, Edward (1979) “La economía ‘moral’ de la multitud en la Inglaterra del siglo XVIII”. En Thompson, E. *Tradición, Revuelta y Conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial* (12-167). Barcelona: Editorial Crítica.

VILA, Pablo (1987) “Tango, Rock y Folklore. Apuntes sobre música, política y sociedad en Argentina”, en *Cahiers du monde hispanique et lusobrésilien*, Nº 48, Paris, 22-45.

#### *Documentación consultada:*

Plan de Estudios Profesorado en Música Popular Latinoamericana (Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis). Ordenanza Consejo Superior 008/16.

Cita sugerida: ROSALES, Gabriel (2022). "Concepciones de "música popular" y formación de profesores/as en música: un análisis crítico desde el campo de las culturas populares" en *Revista Argonautas*, Vol. 12, Nº 18, 43-55. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 12 de Setiembre de 2021

Aceptado:5 de Abril de 2022

## **La formación ciudadana en la escuela secundaria: aproximaciones históricas y curriculares a la propuesta de la provincia de Córdoba.**

*Citizen Education in Secondary Schools: Historical and Curricular Approaches to the Educational Design in the Province of Córdoba*

**Claudia Daniela GIACOBBE\***

**Eliana BARBERIS\*\***

**María Florencia BLANCO PIGHI\*\*\***

### RESUMEN

En el presente trabajo expresamos algunos avances de la investigación titulada: La enseñanza de lo jurídico en la escuela secundaria. Análisis teórico y estudio de casos en escuelas de la ciudad de Córdoba que llevamos adelante en el Profesorado de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de Córdoba. En ella, nos proponemos como objetivo general identificar los núcleos conceptuales jurídicos presentes en las asignaturas del área de Ciencias Sociales, a través del análisis de los lineamientos curriculares oficiales y de los programas de las asignaturas, así como de la observación de las prácticas de transmisión de esos contenidos en el aula. Una dimensión que nos interesa explorar se ubica en el vínculo entre escuela, política y sociedad. Ésta pretende profundizar en torno a cómo se despliegan en el espacio escolar fundamentos actualizados de la formación ciudadana, y en qué medida los/as docentes tienen posiciones asumidas al respecto. Un paso previo a dicho análisis es la identificación de las definiciones que en torno a la ciudadanía se plasman en la propuesta curricular. En este artículo avanzamos en esta dirección, plasmando los resultados de la observación de documentos oficiales que constituyen el Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba y dentro de ellos específicamente los Aprendizajes y Contenidos propuestos para las asignaturas Ciudadanía y Participación, Formación para la Vida y el Trabajo y Ciudadanía y Política.

Palabras clave: política; ciudadanía; escuela secundaria; currículum; aprendizajes y contenidos.

---

\* Mgter. en Ciencias Sociales. Facultad de Derecho. Universidad Nacional de Córdoba. Contacto: claudiagiacobbe@gmail.com

\*\* Mgter. en Investigación Educativa. Facultad de Derecho. Universidad Nacional de Córdoba. Contacto: ebarberis@derecho.unc.edu.ar

\*\*\* Ab. y Prof. en Ciencias Jurídicas. Facultad de Derecho. Universidad Nacional de Córdoba. Contacto: florblancopighi@gmail.com

## ABSTRACT

In this article, we present some advances in the investigation entitled “Legal education in secondary school, theoretical analysis, and case study in schools from Córdoba” that we currently conduct in the Teacher Training Program of Legal Sciences of the National University of Córdoba. As a general objective, we propose to identify the main legal concept present in the Social Sciences course, through the analysis of the official curricular guidelines and the programs of the courses, as well as the observation of how these contents are taught in the classroom. One dimension that we are interested in exploring focuses on the link between school, politics and society, and intends to deepen into how updated fundamentals of citizenship education are developed in the school. We also analyze to what extent teachers have taken positions in this regard. For this analysis, we consider that it is essential to identify the definitions reflected around the notion of citizenship in the curricular design. Therefore, we advance in this direction, capturing the results of the analysis of official documents that constitute the Curriculum Design for Secondary Education of Córdoba Province, particularly of the learning and the contents proposed for the courses Citizenship and Participation, Training for Life and Work, and Citizenship and Politics.

Key words: politics; citizenship; secondary school; curriculum; learning and contents.

---

## Introducción

De las distintas funciones que asume el Sistema Educativo, las políticas tienen una importancia fundamental. Especialmente, la educación secundaria asume la función de formar al ciudadano y democratizar la vida social. En este sentido, la Ley de Educación Nacional N.º 26206/06 señala en su Art. 30 que “la educación secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” y en el inciso a) del mismo artículo señala como primer objetivo: “brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural”.

Finalidades ratificadas por nuestra Ley de Educación Provincial N° 9870 en su art. 3 inciso d) que establece como principio general que: “(...) todos los habitantes de la provincia tienen derecho a la educación para favorecer el desarrollo pleno de su persona e integrarse como ciudadanos en un marco de libertad y convivencia democrática (...)”.

En el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho (UNC) llevamos adelante una investigación de tipo exploratorio y de corte cualitativo (Hernández Sampieri, 2010) cuyo propósito es explorar cuáles son las principales características de la enseñanza de lo jurídico en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, con el objeto de realizar un aporte teórico y metodológico al Sistema Educativo Provincial y Nacional. Para ello, nos propusimos hacer un relevamiento de los documentos curriculares oficiales, realizar entrevistas a los docentes de las unidades curriculares en las que se desarrollan contenidos jurídicos, analizar sus programas y observar sus propuestas de clase, todo ello en cuatro escuelas secundarias (una de gestión privada y tres de gestión pública) de la ciudad de Córdoba.

En los objetivos generales de nuestra investigación nos proponemos formular orientaciones que puedan ser de utilidad para el desempeño de la tarea docente en la escuela secundaria, factibles de ser utilizadas para la elaboración de materiales de estudio en ese nivel del Sistema Educativo.

Con este objeto, una dimensión que pretendemos indagar es la finalidad que persigue el Estado en el proceso de construcción de ciudadanía al interior del Sistema Educativo. Específicamente, y dentro de este campo, nos preocupamos por los fines políticos que subyacen a la propuesta de educación ciudadana para el nivel secundario en el escenario actual. Algunas preguntas que orientan nuestra indagación son: ¿Qué entendemos por ciudadanía? ¿Qué articulaciones existen entre la formación ciudadana y la formación política? ¿Cómo se trasladan los marcos generales sobre ciudadanía plasmados en documentos ministeriales a las aulas? ¿Qué resignificaciones realizan los/as docentes a las propuestas curriculares? ¿De qué modo se ponen en diálogo en las propuestas de enseñanza las posiciones del Estado y las de los/as docentes?

Para ello, consideramos de fundamental importancia realizar previamente un acercamiento a las definiciones que en torno a la ciudadanía se plasman en la propuesta curricular. Queremos aclarar aquí que asumir esta perspectiva no implica desconocer que, como toda organización social, la escuela es un espacio de luchas entre sus miembros que están débilmente coordinadas y son ideológicamente diversas (Ball, 1989). Sabemos que el contenido ideológico que circula al interior de las instituciones educativas, origen de frecuentes conflictos entre los/as agentes escolares, genera enormes diferencias incluso en el plano de la presentación de los contenidos curriculares propuestos a los/las estudiantes.

Aun así, la observación de las propuestas para las asignaturas Ciudadanía y Participación, Formación para la Vida y el Trabajo y Ciudadanía y Política del Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba, resulta clave a la hora de rastrear cuáles son las características ciudadanas que se pretenden inculcar.

### **La escuela, la política y el análisis curricular: acercamientos teóricos**

En este trabajo estimamos oportuno presentar, de manera general, breves reflexiones en torno a la relación entre escuela y política. Reconocemos la complejidad de tal tarea, y no pretendemos involucrarnos en discusiones profundas, trabajadas por diversos especialistas en el tema<sup>1</sup>, pero sí consideramos de fundamental importancia recuperar algunos aportes del campo de la política y la sociología de la educación para generar algunas conceptualizaciones, que operen a modo de referencias teóricas del análisis curricular.

En primer lugar, reconocemos al espacio educativo como un campo social que se configura en relación con un campo más amplio, el del Estado, que opera a modo de regulador legítimo de las posiciones de los/as agentes del campo educativo, sus relaciones de fuerza y de lucha (Abratte, 2005).

En este marco, entendemos que:

(...) al interior del campo educativo se produce un Discurso Educativo Oficial, es decir un conjunto de textos institucionalizados cuyas características principales son el ser formales, impersonales, prescriptivos, técnicos y universalizantes y cuyo poder proviene de la estructura de autoridad legítima, como así también de aquel conocimiento especializado autorizado. (Abratte, 2005:25).

Este discurso educativo oficial no es ajeno a las discusiones que atraviesan otros discursos sociales relevantes que, tal como refiere Abratte (2005:26), “marcan su horizonte”. En este caso, entendemos que el Estado ha jugado un papel fundamental en la construcción de

---

<sup>1</sup> Nos referimos especialmente a los aportes de Ball (2002); Oslack (1985); Popkewitz (1994) en el plano internacional. En Argentina a las contribuciones de Abratte (2005); Carranza (2006; 2009; 2010), Filmus (1996; 1999), Senén González (1997), entre otros.

discursos acerca de la ciudadanía, que plasmados en regulaciones oficiales han ido marcando el rumbo del abordaje de dicha noción en la escuela.

En segundo lugar, y en el mismo sentido, los aportes de Ball (2002) nos permiten definir a la política como texto y como discurso. Es decir, “(...) como representaciones codificadas de modo complejo (vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas (vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto) de modo igualmente complejo” (Ball, 2002:21).

Desde esta perspectiva, las políticas son cambiantes, controvertidas y están sujetas a múltiples interpretaciones, son parte de un proceso político. Se reconocen tanto los espacios de formulación como de implementación, así como las relaciones de fuerza involucradas en su codificación y decodificación en contextos determinados, por parte de los agentes que forman parte de éstos.

De manera más específica, las políticas curriculares, entendidas como “(...) el cuerpo formal de leyes y regulaciones que se refieren a lo que debería enseñarse en las escuelas” (Terigi, 1999:59) son parte de este proceso. La hipótesis de especificación curricular propuesta por Terigi nos permite comprender que:

(...) independientemente de lo que crean quienes tienen a su cargo las políticas curriculares o quienes trabajan en ellas, siempre queda un espacio de operaciones para los sujetos; no se trata de un proceso unidireccional de control, sino de una compleja dinámica control/apropiación (Terigi, 1999:60).

En este sentido, es necesario una mirada de lo curricular que atienda a la complejidad, que reconozca la particular relación entre las definiciones estatales y la cotidianidad escolar, que atienda a una mirada histórica (tanto diacrónica como sincrónica) de los procesos políticos y el lugar significativo de los sujetos. Porque

(...) el currículum no se constituye exclusivamente, ni de manera prioritaria, por sus aspectos estructurales-formales; el desarrollo procesal-práctico de un currículum es fundamental para comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas. En múltiples ocasiones la presencia de elementos de resistencia de un currículum se observa en estos aspectos. Las particularidades de cada barrio, región, estado, se expresan con mayor fluidez y facilidad en los aspectos procesales-prácticos que en los estructurales-formales. Es más, en múltiples ocasiones se observan contradicciones importantes entre unos y otros aspectos (De Alba, 1998:6).

Las tensiones entre grupos y sectores sociales que portan intereses diversos en relación con las propuestas político-educativas plasmadas en los documentos curriculares se expresan en las relaciones escolares cotidianas en las cuales el currículum formal se desarrolla y acontece en experiencias puntuales.

Así, la escuela es un lugar en el que el marco legal y los documentos oficiales implican una permanente negociación entre lo impuesto y lo practicado, lo que da lugar a la construcción de prácticas diversas. Las vivencias cotidianas de la escuela suponen una permanente tensión entre persistencias, oposiciones y cambios en el que el currículum como norma escrita tiene un sitio preponderante.



## La formación ciudadana como preocupación

Desde los orígenes y en las disposiciones fundantes de los sistemas educativos nacionales está presente la finalidad de formar en ciudadanía, mandato que ha sido interpretado históricamente de diferentes modos y al que se han asociado variedad de acepciones.

Emerge hoy la pregunta por el sentido de formar ciudadanos para este tiempo y este espacio, se reabre el debate por dicha finalidad de la escuela y ello nos invita a pensar en los modos contemporáneos de significar la noción de ciudadanía y las maneras en que estos modos ingresan a la escuela.

En este sentido, Siede (2013) alerta sobre el desdibujamiento que en las últimas décadas existe entre el propósito que se le asigna a la escuela de “formar ciudadanos” y su relación con proyectos políticos más amplios. Asimismo, hace referencia a las dificultades para definir de manera específica los modos en que la ciudadanía se va a incluir en la escuela en pos de alcanzar tales objetivos formativos: “(...) en la Argentina, la relevancia que se reconoce a este tema en los fundamentos y en los enunciados generales no se corresponde con las definiciones más específicas, donde esta formación suele relegarse a momentos indefinidos y escasamente valorados” (Siede, 2013:15).

La noción de ciudadanía emerge como un concepto central a ser abordado en la escuela, y esta es la razón por la que aparece de manera recurrente y como eje central en los discursos de directivos y docentes, en las aulas, en los programas, en las definiciones curriculares. La pregunta que surge alude a los modos concretos en que esa noción se pone en juego en la escuela. Al respecto Hernández (2021-b) propone algunas ideas fundamentales:

(...) la noción de ciudadanía está inscrita en la trama misma de la vida escolar, se nos presenta como una verdadera categoría nativa, siendo significada y resignificada cotidianamente en la práctica por actores que encuentran en ella razones para construir y dirimir sus diferencias (...) permite captar un amplio abanico de prácticas y representaciones íntimamente ligadas a lo político, aunque mostrando en algún punto un carácter híbrido, en la medida en que permite incluir determinados elementos que no aparecen en la órbita de conceptos similares o equivalentes (Hernández, 2021-b:38).

El autor nos advierte sobre la potencia y complejidad de la noción a la vez que nos invita a pensar en las relaciones entre las posiciones teóricas y la práctica. La importancia de atender a los modos específicos en que se resignifican las concepciones sobre ciudadanía que se debaten a nivel social y político, permite dar sentido a la tarea cotidiana de los/as docentes y a cómo éstos/as ponen en juego en sus intervenciones modos específicos de entender esta noción. Modos que a su vez habilitan ciertas prácticas en detrimento de otras y muestran a los/as estudiantes determinada experiencia ciudadana.

En este marco, y desde el reconocimiento de que las posiciones se construyen históricamente y en un proceso dinámico, entendemos que los mandatos coexisten y conviven, por lo que cabe el interrogante respecto de ¿cómo se ponen en diálogo los mandatos históricos respecto a la ciudadanía con aquellas concepciones que emergen en el presente? Creemos interesante identificar la forma en que se despliegan en los documentos oficiales los fundamentos actualizados de la formación ciudadana para continuar luego investigando la medida en que los/as docentes asumen posiciones al respecto.

## Formar ciudadanos para el siglo XXI

En 1996 el Informe Delors de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) otorgaba a la educación la responsabilidad de preparar a los/as individuos para convivir en una sociedad global, con la intención de contribuir en la

construcción de un mundo más justo que reclama convivir en el pluralismo cultural y rechazar los prejuicios que son factores de violencia y de exclusión. Para ello, planteaba que la educación debía sustentarse en cuatro aprendizajes fundamentales, pilares de la educación en el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

En el complejo contexto del presente siglo, aprender a vivir juntos es una de las finalidades fundamentales de la educación mundial y también local. El fomento de una actitud de empatía en las escuelas permite el desarrollo de la capacidad de los/as jóvenes de aceptar la alteridad y hacer frente a las inevitables tensiones: “el enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI” (Delors, 1996:97), además de los proyectos cooperativos que incentiven la participación de los/as jóvenes en actividades sociales y también en proyectos comunes que generen el aprendizaje de la resolución de conflictos. Esta perspectiva amplía el enfoque de derechos más allá de los límites del Estado y plantea una ciudadanía global al resguardo de los derechos “de tercera generación”, reconociendo las situaciones en que luchas sociales y políticas posibilitaron su expansión, reconocimiento y ejercicio efectivo.

En consonancia con esta declaración, en nuestro país la Ley de Educación Nacional N°26.206/06, plantea entre sus Disposiciones Generales que “(...) la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”. Asimismo, en el artículo 30 establece que uno de los objetivos de la Educación Secundaria es brindar “(...) una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural”.

Por otra parte, la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba (9870/10), subraya la importancia de la formación en valores, conocimientos y actitudes relacionados con la construcción de ciudadanos/as comprometidos/as con la convivencia democrática. Al respecto el art.4 en sus incisos h) y n) expresan los siguientes fines de la educación: la formación para la comprensión, la cooperación y la paz entre las naciones y la educación relativa a los derechos humanos y libertades fundamentales; y la promoción del aprendizaje y utilización en la comunidad educativa de los métodos alternativos de resolución de conflictos, en el marco de lo establecido por la Ley Provincial de Mediación N° 8858.

La trascendencia de la formación ciudadana se manifiesta tanto en leyes, discursos y decisiones de política educativa, como en otros documentos oficiales. El Encuadre General para la Educación Secundaria (2011 – 2020) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en línea con la Ley de Educación Nacional, afirma que la educación se constituye en principios y valores que tienen como fundamento la convicción de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y son sujetos de derechos. Asimismo, manifiesta que la escuela es responsable de la formación de sujetos políticos, en tanto pone en relación voluntades y construye lazos y significaciones sobre la dimensión política de los sujetos.

Dicho documento explicita que los aportes de la escuela en este sentido se concretan en, al menos, dos direcciones: en ella se construyen aprendizajes sobre contenidos pero también modos de estar, regulaciones, relaciones con la autoridad y por otro lado, posibilita el acceso al conocimiento de las regulaciones sociales y la promoción del juicio crítico sobre los valores democráticos (justicia, igualdad, solidaridad, libertad, respeto por las diferencias culturales) al favorecer el diseño y concreción de acciones para la participación a partir de la reflexión y la acción para incidir en el espacio público, donde se ponen en juego los intereses individuales y los del conjunto. Por otra parte, afirma que pensar la escuela en términos participativos es avanzar en el proceso de su democratización; es habilitar un espacio de escucha y de imaginación que introduzca lo político y los atributos de la ciudadanía en los procesos de

formación. Así, la escuela ofrece posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, poniendo a disposición de los/as estudiantes oportunidades, prácticas y conocimientos. Al respecto, en el Diseño Curricular para la orientación en Ciencias Sociales y Humanidades (Tomo 3) se explicita:

(...) la formación para la ciudadanía significa asegurar y enseñar el tratamiento de casos y problemas, de modo de favorecer la formación de los/as estudiantes como sujetos críticos para la participación democrática, en el marco de la convivencia, con pleno ejercicio de sus roles y con conocimiento de sus derechos y obligaciones. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria (Tomo 3) 2011-2020:3).

De esta manera, y aunque no es dable suponer que lo establecido en leyes, resoluciones y programas oficiales tendrá directa traducción en la escuela, podemos afirmar que la socialización política del Sistema Educativo se plantea como una finalidad explícita de las políticas educativas y, por tanto, es de fundamental importancia.

Como las "cosas sociales" (Tenti Fanfani, 2003) educan a través de la experiencia, no podemos afirmar que la construcción de ciudadanía proviene únicamente de la enseñanza impartida en la escuela, sin embargo, es evidente que sigue siendo un atributo muy importante de ésta. Los contenidos explícitos son acompañados de mensajes que están dotados de una dimensión política implícita en cuanto entrañan la valoración de actitudes fundamentales frente a la autoridad (la del docente, personal directivo, etc.), los símbolos (insignias patrias, Himno Nacional, etc.); o las exigencias colectivas (de orden, disciplina, autonomía o comunicación), cuyo aprendizaje no es necesariamente consciente. A partir de vivencias escolares que en su mayoría no son explícitamente políticas, entonces, el/la alumno/a adquiere actitudes y un conocimiento de las reglas que estructuran de manera progresiva la conducta que adoptará finalmente en las situaciones políticas, es decir, lo constituyen en un ciudadano leal al sistema.

Históricamente, las propuestas de educación ciudadana parecieran haberse constituido para ser impuestas, para adoctrinar en determinados valores que pueden tener mayor o menor grado de apoyo en la sociedad, para modelar individuos que fueran afines al régimen imperante, para construir consenso. De este rasgo deriva otro: la fuerte correspondencia entre régimen político y propuesta de formación ciudadana, a veces de manera encubierta y, a veces, de un modo más desembozado, con un optimismo bastante ingenuo sobre la eficacia de este contenido disciplinar (Bottarini, 2013). Es por esta razón que el debate sobre la formación de los/as ciudadanos/as se reitera cada vez que se proyecta una nueva ley de educación y un nuevo diseño curricular.

El peso relativo de las unidades curriculares destinadas explícitamente a la formación política es una muestra de la valoración que en cada contexto histórico se da a este tema. En la Argentina actual, y específicamente en la Provincia de Córdoba, pareciera que las decisiones curriculares para el nivel secundario en relación con la enseñanza de la construcción de ciudadanía han permitido acrecentar el espacio que tuvieron en el pasado, ya que a la idea histórica de transversalidad se agregan unidades curriculares específicas para cada año de cursado, aunque su peso relativo con relación a otras (lengua, matemática) sigue siendo menor.

### **La concepción de ciudadanía en los documentos oficiales de la Provincia de Córdoba**

En un contexto en el que se considera clave el protagonismo político de los/as jóvenes, la formación ciudadana en el ámbito escolar cobra profunda importancia con el fin de abordar los fundamentos normativos y contextuales de una autoridad democrática; involucrar a los/as

ciudadanos/as en la discusión y cumplimiento de las leyes; promover los interrogantes y respuestas que desarrollen el pensamiento crítico; aprender a construir proyectos colectivos comunes para producir un orden social inclusivo y sostener una formación política de carácter emancipatorio que interprete las contradicciones como oportunidades para recrear los sentidos (Siede, 2013).

Aun cuando en muchos contenidos propuestos en los diseños curriculares de la provincia de Córdoba subyace la definición liberal de ciudadanía, considerada una condición jurídica por excelencia para el ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes que hacen posible la vida en común a partir de la existencia y el funcionamiento de las leyes (entre ellas la Constitución), en la gran mayoría de ellos se manifiesta una perspectiva superadora de esta concepción más bien pasiva. Estas nuevas ideas exceden la mera consideración de ciudadanía como titularidad de derechos y plantean un sujeto comprometido con su comunidad: un sujeto político que participa activamente en el espacio público con el fin de construir un sistema democrático basado en la justicia social.

Al respecto, en el documento Educación Secundaria. Encuadre General (Tomo 1) se explicita:

(...) la nueva concepción de ciudadanía propone la recreación de la vida política, la incorporación de los/as jóvenes al mundo del trabajo y la elaboración de nuevos proyectos de integración social. En este sentido, incorpora nuevos derechos vinculados con demandas de calidad de vida, valoración de las diferencias, no discriminación, preservación de la naturaleza y ambiente, comunicación e interrelación cultural. Estos derechos tienen como titular no sólo al individuo en su singularidad sino básicamente a grupos humanos: familias, pueblo, nación, colectividades. (Ministerio de Educación de Córdoba. Diseño Curricular de la Educación Secundaria (Tomo 1) 2011-2020:12).

Desde esta perspectiva, se considera que la convivencia social es conflictiva y producto de intereses de diversa naturaleza que generan antagonismos y luchas de poder. Esta conflictividad constituye un valor en sí mismo, pero requiere del desarrollo de capacidades propias de una ciudadanía formada y crítica que asuma -y transforme- la realidad social contemporánea: todos/as somos sujetos de derechos y de responsabilidades dentro del encuadre de regulaciones de diversa índole, las sociedades son complejas y vivir en ellas requiere de múltiples conocimientos así como de respeto por las decisiones de otros/as, como sujetos históricos y transformadores es imprescindible constituirnos en sujetos éticos.

(...) estamos tratando con un tipo de identidad política, una forma de identificación, ya no simplemente con un estatus legal. El ciudadano no es, como en el liberalismo, el receptor pasivo de derechos específicos y que goza de la protección de la ley. No se trata de que esos elementos no sean pertinentes, sino de que la definición del ciudadano cambia porque ahora el énfasis recae en la identificación con la república. Es una identidad política común de personas que podrían comprometerse en muchas empresas diferentes de finalidad y que mantengan distintas concepciones del bien, pero que en la busca de sus satisfacciones y en la promoción de sus acciones aceptan el sometimiento a las reglas que prescribe la república. Lo que los mantiene unidos es su reconocimiento común de un conjunto de valores ético-políticos. En este caso, la ciudadanía no es sólo una identidad entre otras, como en el liberalismo, ni la identidad dominante que se impone a todas las otras, como en el republicanismo cívico. Es un principio de articulación que afecta a las diferentes posiciones subjetivas del agente social (...), aunque reconociendo una pluralidad de lealtades específicas y el respeto a la libertad individual (Mouffe, 1999:101).

El término 'ciudadanía' supera así la noción clásica para significar la participación de los/as jóvenes -sujetos de derechos- en diferentes ámbitos del colectivo social. Citamos un fragmento del Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria (Tomo 2, 2020) que avanza en algunas conceptualizaciones sobre la noción:

(...) el concepto de ciudadanía liga al sujeto a la estructura del Estado-Nación y sus atributos jurídicos, al mismo tiempo que orienta el ejercicio de la participación en proyectos colectivos, en defensa de intereses propios y del conjunto. La constitución actual de la ciudadanía es el resultado de un proceso histórico, dentro del cual los/as adolescentes y jóvenes no son ya tratados por las leyes como objetos de protección, sino como sujetos de derechos. El ejercicio de sus derechos debe, por lo tanto, ser transmitido no como una expectativa para la futura vida adulta, sino como una realidad que puede aplicarse a la vida en la familia, en la escuela, en el barrio, etc. (Ministerio de Educación de Córdoba. Diseño Curricular de la Educación Secundaria (Tomo 2) 2011-2020:158).

La búsqueda de resolución de conflictos para garantizar la convivencia, no solo en la sociedad toda sino también en el aula, deberá ir de la mano de principios éticos y de valores construidos de manera colectiva, dentro de marcos institucionales y normativos (Tomo 5: 195 y Tomo 4: 199). De esta manera, se propone la constitución de sujetos políticos que se impliquen en la transformación de la sociedad desde una posición ética: "No podemos asumarnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos" (Freire, 2005:19).

### **El recorte curricular para la enseñanza de la ciudadanía en las escuelas secundarias cordobesas**

Acorde a la nueva organización del Sistema Educativo Argentino que establece la obligatoriedad del Nivel Secundario, en la provincia de Córdoba se realiza desde el año 2011 una revisión del modelo institucional y curricular de dicho nivel. En vínculo con la estructura propuesta en la Ley la Educación Nacional, la Escuela Secundaria se estructura en dos Ciclos: un Ciclo Básico - común a todas las orientaciones y modalidades - de tres años de duración, y un Ciclo Orientado –con carácter diversificado- de tres años para las ofertas de Educación Secundaria Orientada, y de cuatro, para las de Educación Secundaria Técnico Profesional (Resolución 47, 2008) y Artística (Resolución 111 y 120, 2010) en el marco de sus regulaciones específicas (Educación Secundaria. Encuadre General, 2011). En este contexto, adopta las diez Orientaciones acordadas en el art. 6 de la Resolución 84 (2009) del Consejo Federal de Educación: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física.

Para la organización curricular de los saberes en el Ciclo Básico y en el Ciclo Orientado se estructuran dos campos de formación: el Campo de la Formación General y el Campo de la Formación Específica. El primero, constituye el núcleo de formación común y atraviesa toda la escolaridad obligatoria, en tanto incluye aquellos saberes acordados socialmente como relevantes e indispensables; el segundo campo, busca ampliar la formación en saberes propios de la orientación o modalidad.

En el marco de estas definiciones, aunque los contenidos relacionados con la formación del/la ciudadano/a son transversales a todas las unidades curriculares del nivel secundario, las que tienen explícitamente esta finalidad son: Ciudadanía y Participación, que se desarrolla en el primer y segundo curso del Ciclo Básico de la educación secundaria; Formación para la Vida y el Trabajo en el tercer año del Ciclo Básico y en el cuarto, quinto y sexto del Ciclo Orientado;

Ciudadanía y Política en el sexto año de este último tramo de la educación secundaria, además de otros espacios relacionados con el Derecho en instituciones con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades.

En nuestra provincia, los Diseños Curriculares del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado proponen para estas unidades académicas finalidades, objetivos y temáticas acordes con la concepción de ciudadanía participativa y crítica que sostienen. Identificación de las necesidades sociales y transformación de la realidad regional, local y comunitaria; razonamiento libre orientado a la justicia y la inclusión; crítica de las normas y de las situaciones de injusticia, discriminación y exclusión, en relación con los principios normativos por los cuales deben ser denunciadas y revertidas; reconocimiento y estimación de la diversidad social; valoración de los posicionamientos críticos frente a los problemas de la ciudadanía y del diálogo argumentativo como herramienta para afrontar conflictos; reconocimiento del valor ético y político de la memoria histórica colectiva; análisis crítico de los cambios ambientales y debates sobre los criterios de intervención, son algunas de las finalidades y objetivos explícitos, que se pueden resumir en la siguiente expresión:

(...) contribuir con la formación de personas capaces de comprender el mundo en su complejidad, valorar sus propias capacidades, desarrollar sus potencialidades, interactuar con otros, afrontar los desafíos y operar las transformaciones necesarias para el desarrollo propio y de los demás en comunidad” (Ministerio de Educación de Córdoba. Diseño Curricular de la Educación Secundaria (Tomo 2) 2011-2020:170).

Asimismo, en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (N.A.P.) acordados a nivel nacional, en el marco de la formación ciudadana se ha establecido la importancia de “(...) la construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos”, “(...) el diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás”, como así también “(...) la experiencia de elaborar y participar en proyectos colectivos que estimulen y consoliden la convivencia democrática y la solidaridad” (NAP Ciencias Sociales Ciclo Básico, 2011:14-15). Se destaca como imprescindible la resolución de conflictos de la comunidad educativa y de la sociedad en general valorando y practicando el diálogo como herramienta y el ejercicio pleno de la ciudadanía democrática mediante el fortalecimiento de actitudes de autonomía, responsabilidad y solidaridad (NAP Formación Ética y Ciudadana Ciclo Básico, 2011:15) y se establece que se deben promover

(...) la valoración y la asunción de formas de vinculación interpersonales dialógicas, respetuosas de las diversidades, equitativas, solidarias, cooperativas, en las que se problematizan los conflictos, se priorice su resolución pacífica, se cuestionen las desigualdades y se respeten las normas establecidas democráticamente (NAP Filosofía y Formación Ética y Ciudadana Ciclo Orientado, 2011:18).

Siguiendo estos lineamientos, en los Diseños Curriculares de Ciudadanía y Participación del Ciclo Básico de la educación secundaria de la Provincia de Córdoba se han seleccionado una serie de ejes centrales vinculados a la concepción de ciudadanía que subyace, y que incluyen contenidos tales como el carácter conflictivo e histórico de las relaciones sociales; valores como justicia, igualdad y paz; diversidad de identidades personales y proyectos de vida, individuales y/o colectivos (con mención especial a los pueblos originarios y la perspectiva de género); el sistema político institucional, especialmente la Constitución Nacional; diferentes formas de reclamo en la defensa de intereses y derechos individuales y colectivos; problemas y proyectos de intervención socio comunitarios así como la construcción de cooperativas y mutuales escolares y/o proyectos solidarios a partir de problemas comunitarios sociales

identificados en la realidad, el conocimiento de la historia del movimiento mutualista y cooperativo en Latinoamérica.

También la Formación para la Vida y el Trabajo, que se estructura alrededor de núcleos como sujetos (concretamente los/as jóvenes) contextos e inclusión, se considera un espacio que permitirá a los/as estudiantes delinear proyectos de vida en los que se visualicen como ciudadanos/as plenos/as, conscientes de la necesidad de reclamar por sus derechos y cumplir con sus obligaciones, tanto para beneficio personal como colectivo: “De esta manera, sus estrategias y proyecciones vitales se enmarcarán en un escenario social inclusivo, regido por la solidaridad inter e intrageneracional” (Diseño Formación para la Vida y el Trabajo, Separata 2018:6).

En la propuesta de la unidad curricular para tercero y cuarto años, donde se desarrollan ejes como reflexión ética, construcción histórica de las identidades, derechos y participación e intervención socio comunitaria, se profundiza la noción de que el ciudadano es un sujeto de derechos a partir de contenidos como el reconocimiento de la identidad personal y social; la consideración de las comunidades locales como entramados sociales e históricos; la identificación de problemáticas del contexto inmediato; la participación e intervención socio comunitaria y el trabajo cooperativo como ejercicios de ciudadanía; las acciones solidarias y de promoción asistencial; entre otros. La idea de construcción colectiva de la sociedad en la que el “nosotros” da sentido a los proyectos individuales atraviesa este apartado del documento en su totalidad.

Aportando aspectos complementarios a estas concepciones, el Diseño Curricular de Ciudadanía y Política para sexto año problematiza la idea de la convivencia social como conflictiva, y plantea que por ello se evidencian juegos de intereses, los que se trasladan como prácticas políticas a la escuela. Así, en la escuela ocurren diversas acciones:

(...) hablar, callar, amonestar, pedir, dialogar, retar, negar, interrogar, estimular, ocultar, debatir, imponer, distorsionar, discutir, criticar, intervenir, promover, controlar, evaluar, expresar, interpretar, enseñar, aprender, así como advertir que el poder se expresa, la mayoría de las veces, a través de conflictos y antagonismos (Mouffe, 1994:31).

Para esta unidad curricular del ciclo orientado se destacan contenidos como: el sistema democrático como organización socio-política y estilo de vida, el estado de derecho como forma de convivencia social y procedimiento para resolver racionalmente los conflictos; los procedimientos deliberativos para la toma de decisiones; las relaciones sociales y políticas de carácter conflictivo; la estructura fragmentada y segmentada de la sociedad y su correlato con la capacidad de incidir en las decisiones políticas; las funciones que cumplen los partidos políticos, los sindicatos y otras organizaciones y los movimientos sociales en el reclamo por los derechos y en la ampliación de la ciudadanía; los Derechos Humanos como construcción histórica; las diferentes formas de participación y el reclamo por los derechos y la ampliación de la ciudadanía.

Es evidente que, como planteamos anteriormente, en este documento se sugiere tomar la conflictividad como un valor que se relaciona con otros. Entre ellos el respeto, la libertad, la diversidad, la tolerancia, la solidaridad y la justicia, promoviendo la dignidad del/la otro/a, entendido como sujeto de la palabra, permitiendo su expresión y generando el diálogo:

Si la ciudadanía se entiende no sólo como un deber sino también, y principalmente, como un derecho, el despliegue de la subjetividad política podrá darse, entonces, en un amplio espectro que incluye el respeto y la consideración de las normas construidas y validadas colectivamente, la realización de proyectos individuales y colectivos de

sociedad, y la construcción de pactos de convivencia más legítimos y confiables (Ruiz Silva, 2013:108).

Asumir la necesidad de recuperar el valor de lo público a partir de la construcción de proyectos colectivos ha posibilitado, sin ninguna duda, dar un giro a las propuestas curriculares de educación ciudadana. Este giro, cuyo enfoque es el de la persona como sujeto de derechos, incluye como principal desafío estimular en los/as jóvenes la participación para la transformación social.

### **A modo de conclusión**

Por su desempeño como productor y distribuidor del conocimiento, desde sus orígenes el Sistema Educativo se ha constituido en la herramienta por excelencia para la transmisión de significados culturales históricos. Se trata de un engranaje estratégico dentro de la sociedad, que les ha permitido a los grupos dominantes imponer su concepción del mundo en un momento determinado del tiempo.

En la etapa fundacional de la escuela y del Estado capitalista moderno, se consideraba a la formación ciudadana como el proceso a través del cual las normas se internalizaban y se convertían en máximas que guiaban la conducta. La obediencia a las reglas garantiza un producto paradójico: la formación de individuos libres y autónomos. Este modelo reivindicaba no sólo el monopolio del ejercicio de la violencia legítima por parte del Estado, sino también el de la violencia simbólica, es decir, la capacidad de imponer un universo de significados propios de la civilización que se imponía contra la barbarie, constituyéndose en verdades que estaban más allá de toda discusión (Tenti Fanfani, 2009). En una democracia representativa, ser ciudadano consistía básicamente en elegir mediante el sufragio a las mentes más lúcidas que decidían el destino del colectivo, razón por la que se evitaban las polémicas ideológicas en una escuela que se jactaba de ser “neutral”.

Esta concepción liberal de ciudadanía fue preponderante en la currícula escolar durante todo el siglo XX, con las singularidades propias de cada contexto. Sin embargo, ha ido perdiendo fuerza en las últimas décadas ante una sociedad que comenzó a mostrarse dispuesta a ejercer una participación crítica y desempeñar un rol político activo en proyectos colectivos que posibilitan la construcción de una sociedad inclusiva. La conquista de derechos civiles y políticos por parte de minorías otrora silenciadas, sumada a la concepción provisional y dinámica de las identidades, han habilitado nuevas voces con relación a qué significa ser ciudadanos/as.

En este sentido, y tal como referimos al inicio del escrito, consideramos fundamental establecer procesos de análisis que de manera compleja pongan en diálogo las perspectivas que sobre ciudadanía se ponen en juego en nuestra escuela actual. Para ello, resulta fundamental establecer vínculos entre las definiciones estatales que se plasman en diversos documentos y las decisiones que las instituciones y los/as docentes asumen para la enseñanza de la ciudadanía en la escuela.

Somos conscientes de que captar esta complejidad supone triangular gran cantidad de información, por lo cual en este trabajo presentamos sólo consideraciones provisionarias que se presentan al mirar de manera analítica documentos ministeriales relevantes para el nivel secundario en los últimos años. En particular: la propuesta curricular nacional plasmada en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, el Encuadre General y los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria de la provincia de Córdoba. Este análisis parte asimismo de observar los sentidos que la formación ciudadana tiene históricamente en el nivel y su resignificación actual.

En base a los documentos analizados y a la luz de los/as autores/as estudiados/as, reconocemos que en los Diseños Curriculares del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado de la



provincia de Córdoba se sostiene una concepción de ciudadanía participativa y crítica, perspectiva en el marco de la cual se proponen un conjunto de finalidades, objetivos y temáticas a ser abordadas desde los diferentes espacios curriculares. Si bien en los documentos la definición liberal de ciudadanía sigue estando presente de manera subyacente, se propone un enfoque superador de esta concepción más bien pasiva y se plantea la necesidad de formar un sujeto entendido no sólo como titular de un conjunto de derechos, sino como portador de un profundo compromiso con su comunidad.

A partir de las lecturas realizadas, podemos establecer unas primeras reflexiones que evidencian la necesidad de promover, a partir de la formación ciudadana de los/as estudiantes, una convivencia social que utilice la herramienta del diálogo y tome como base el respeto a la diversidad. La formación de ciudadanos/as, actualmente, no puede soslayar la existencia de múltiples desigualdades, no solo en la sociedad en general, sino también en el aula. Por ello la escuela se plantea como un espacio en el cual los conflictos que puedan surgir, como resultado de intereses diversos que se ponen en tensión, sean resueltos de manera pacífica, en torno a acuerdos de convivencia y al marco institucional y normativo existente.

Según lo analizado en los documentos, promover este tipo de prácticas resulta imperioso para la construcción de una sociedad que pueda aprender a vivir juntos en el marco de la tolerancia, la libertad, las expresiones diversas, el diálogo y el respeto mutuo. Sin embargo, nos quedan algunos interrogantes que el análisis de los documentos curriculares no nos permite responder: ¿Conocen los/as agentes escolares cuáles son las finalidades que, en materia de construcción de ciudadanía, sustentan los diferentes grupos de interés? ¿Se explicitan en las escuelas los fundamentos teóricos e ideológicos que subyacen a las diferentes concepciones de ciudadanía? ¿De qué manera, en el desarrollo de las unidades curriculares, se manifiestan las luchas entre elementos culturales que imponen arbitrariamente los grupos dominantes y aquellos que sostienen otros grupos sociales?

Entendemos que resulta fundamental seguir trabajando en una lectura atenta del desarrollo y concreción cotidiana de las propuestas curriculares al interior de las escuelas para profundizar sobre los primeros acercamientos realizados en este artículo. En este sentido, la atención a los aportes de los/as docentes que resignifican los discursos oficiales permitirá ampliar la mirada en relación con la formación ciudadana que transitan los/as estudiantes, así como la observación de las clases posibilitará comprender los significados que se negocian al interior de las aulas.

### Referencias bibliográficas

ABRATTE, Juan Pablo (2005). *La política educativa en la Provincia de Córdoba (1983 – 1998). Democracia, legitimación y discurso educativo*. Córdoba: Ed. Universitas – Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

BALL, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paidós/MEC.

BALL, Stephen (2002): "Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica", en *Revista Páginas*, 2 (2/3), septiembre. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. UNC. Córdoba. Argentina.

BOTTARINI, Roberto (2013). "La educación ciudadana en el vendaval político argentino", en Schujman y Siede (Comps.) *Ciudadanía para armar: aportes para la formación ética y política (179-226)*. Buenos Aires: Aique.

DE ALBA, Alicia (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DELORS, Jacques (1996.) "Los cuatro pilares de la educación", en *La educación encierra un tesoro (91-103)*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana/UNESCO.

FREIRE, Paulo (2005). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.

HERNÁNDEZ, Andrés (2021-a). *Copiar, discutir y protestar: una antropología de la formación ciudadana en escuelas secundarias: Córdoba, Argentina*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

HERNÁNDEZ, Andrés (2021-b). “La ‘discusión’ en las aulas. Un estudio sobre las experiencias de formación ciudadana en escuelas secundarias de Córdoba, Argentina”, en *Praxis educativa*, Vol. 25, N° 3 septiembre – diciembre 2021, 1-17. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250313> (15/03/2022).

HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto y otros. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: McGraw-Hill.

MOUFFE, Chantal (1994). “La política y los límites del liberalismo”, en *Revista Ágora. El liberalismo y sus críticos*, N° 1.

MOUFFE, Chantal (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.

RUIZ SILVA, Alexander (2013). “¿Ciudadanía por defecto? Relatos de la civilidad en América Latina”, en Schujman y Siede (Comps.) *Ciudadanía para armar: aportes para la formación ética y política* (89-110). Buenos Aires: Aique.

SIEDE, Isabelino (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

SIEDE, Isabelino (2013). “La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum”, en Schujman y Siede (Comps.) *Ciudadanía para armar: aportes para la formación ética y política* (179-226). Buenos Aires: Aique.

TENTI FANFANI, Emilio (2003). “La escuela y los modos de producción de la hegemonía”, en *Revista Colombiana de Educación*, N° 45, Bogotá, 20-40.

TENTI FANFANI, Emilio (2009). “Diversidad cultural y ciudadanía activa. Consideraciones sociológicas”, en Acevedo [et al] *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas* (79-110). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco. Recuperado de [http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/Diversidad\\_cultural\\_desigualdad\\_polit.pdf](http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/Diversidad_cultural_desigualdad_polit.pdf) (20/02/2022).

TERIGI, Flavia (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

#### *Otros documentos consultados*

Ministerio de Educación de Córdoba. Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Tomo 1. Encuadre general (Versión definitiva 2011-2020). Recuperado de: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO1EducacionSecundaria%20web8-2-11.pdf> (15/02/2022).

Ministerio de Educación de Córdoba. Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Tomo 2. Ciclo Básico (Versión definitiva 2011-2020). Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf> (15/02/2022).

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Tomo 3. Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades (Versión definitiva 2011-2020). Recuperado de: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC->

CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/ORIENTACION%20CIENCIAS%20SOCIALES%20Y%20HUMANIDADES%209%20de%20noviembre.pdf (15/02/2022).

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Tomo 5. Orientación en Economía y Administración (Versión definitiva 2011-2020). Recuperado de: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/ORIENTACION%20ECONOMIA%20Y%20ADMINISTRACION%2017-11-11.pdf> (15/02/2022).

Ministerio de Educación de Córdoba. Diseño Curricular de la Educación Secundaria - Formación para la vida y el trabajo - Separata 2018 - Recuperado de: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Separatas/Sep-Fvt.pdf> (15/02/2022).

Ministerio de Educación de la Nación (Argentina). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales. Ed. Secundaria. Ciclo Básico. Versión de 2011. Recuperado de: [https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file\\_id=f0f0c87f-37c8-4961-83f0-1db10145cd6d](https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=f0f0c87f-37c8-4961-83f0-1db10145cd6d) (15/02/2022).

Ministerio de Educación de la Nación (Argentina). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Formación ética y ciudadana. Ed. Secundaria. Ciclo Básico. Versión de 2011. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/110576/nap-formacion-etica-y-ciudadana-educacion-secundaria-ciclo-basico> (15/02/2022).

Ministerio de Educación de la Nación (Argentina). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Filosofía y Formación Ética y Ciudadana. Ed. secundaria. Versión de 2011. Ciclo Orientado. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/132582/nap-filosofia-y-formacion-etica-y-ciudadana-educacion-secundaria-ciclo-orientado> (15/02/2022).

Cita sugerida: GIACOBBE, Claudia Daniela; BARBERIS, Eliana y BLANCO PIGHI, María Florencia (2022). "La formación ciudadana en la escuela secundaria: aproximaciones históricas y curriculares a la propuesta de la provincia de Córdoba" en *Revista Argonautas*, Vol. 12, Nº 18, 57-71. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 16 de marzo de 2022

Aceptado: 6 de abril de 2022

## **Acerca del lugar de adultas/os en los vínculos transferenciales escolares. Un análisis a partir de la serie Rita**

*On the Place of Adults in School Transference Bonds. An Analysis Based on the TV Series "Rita"*

**Juan C. FRANCO\***

### RESUMEN

El propósito de este trabajo es presentar un conjunto de reflexiones a partir de desarrollar y analizar escenas de una serie de origen danesa, estrenada en 2012 en la plataforma Netflix. La protagonista es Rita Madsen, una mujer que ejerce la docencia a partir de encontrar formas alternativas y desafiantes de enfrentar diversas situaciones en el ámbito de la escuela y en la vida cotidiana. Esta presentación se va a concentrar en algunos acontecimientos potentes presentados en la cuarta temporada estrenada en 2017. Las escenas dan cuenta de diferentes vivencias que va atravesando la protagonista, especialmente a partir de su regreso al ejercicio docente y su vinculación con determinados malestares del pasado, un pasado poblado de fantasmas que habitan su presente. El éxito de la serie denota la importancia que reviste para las audiencias la figura de la/el docente como una/un actora/or social que posibilita potenciar cambios, que favorece la inclusión de subjetividades, la visibilización de las diferentes infancias y adolescencias desde un lazo social comprometido. El hecho de situar estas historias resulta importante en tanto reconocimiento a profesoras/es como representantes culturales y sociales que realizan un ejercicio de pasaje de cultura a niñas/os y jóvenes. En el apartado final presentamos algunas consideraciones sobre el trabajo en clase hecho con la serie en diversos profesorados de la UNLPam, que implementa la cátedra de Psicología del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas.

Palabras clave: subjetividades; vínculos transferenciales; rol adulto; formación docente.

### ABSTRACT

The purpose of this paper is to present a set of reflections from the development and analysis of scenes of a Danish series released in 2012, on the Netflix platform. The protagonist is Rita Madsen, a woman who practices teaching in a different way by challenging herself to face various situations in the school environment and in everyday life. This presentation will focus on some powerful events presented in the fourth season, released in 2017. The scenes account for different experiences that the protagonist goes through, especially after her return

---

\* Dr. en Psicología. UNSL. Prof. Adj. Regular en la asignatura Psicología del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, Argentina. Director del Proyecto de Investigación *Subjetividades docentes y vínculos transferenciales en el aula*. Res. N° 586/18 CD-FCH. 2019-2021. Res. N° 389-21 CD-FCH prorroga de finalización 2022. Docente en el nivel medio en el Colegio de la UNLPam y en ISFD Escuela Normal Santa Rosa. Contacto: [juanfranco@cpenet.com.ar](mailto:juanfranco@cpenet.com.ar); [huarpeentoay@gmail.com](mailto:huarpeentoay@gmail.com)

to teaching and the connection of her practice with certain states of ill-being from the past -a past populated by ghosts inhabiting her present. The success of the series denotes the importance that audiences give to the figure of the teacher as a social actor who enables changes and favors the inclusion of subjectivities, the visibility of different childhoods and adolescents from a socially committed bond. The fact of situating these stories is important in terms of recognizing teachers as cultural and social representatives who carry out an exercise of passing culture to children and young people. In the final part, we present some considerations about the class work conducted in various teacher training programs of the UNLPam using the series as a trigger, which is implemented by the Psychology Chair of the Teacher Training Department, at the School of Human Sciences.

Key words: subjectivities; transference relationships; adult role; teacher training.

---

## Introducción

El propósito de este trabajo es desarrollar un conjunto de reflexiones sobre el potencial hermenéutico de las narraciones audiovisuales para pensar el rol docente como así, los vínculos transferenciales entre profesoras/es y estudiantes a partir de escenas de una serie de origen danesa, estrenada en 2012 en la plataforma Netflix. La protagonista Mille Dineson interpreta a Rita Madsen, una mujer que ejerce la docencia a partir de encontrar formas alternativas y desafiantes de enfrentar diversas situaciones en el ámbito de la escuela y en la vida cotidiana.

El desempeño de Rita en el aula nos invita a pensar el lugar que ocupan hoy las/los adultas/os, maestras/os y profesoras/es en la cultura escolar. Desarrolla reflexiones sobre la esencia de renunciadas y dimisiones en la función adulta, como así también en las dificultades originadas para legar una transmisión intergeneracional. Asimismo, el trabajo de la protagonista denota un esfuerzo por favorecer el despliegue de subjetividades en niñas/os y adolescentes.

La trama nos permite encontrar a una adulta, contestataria, que se aleja de la configuración docente instituida por la tradición. Su capacidad de observación le permite intervenir de manera diferente a lo instituido en diversas situaciones conflictivas, como así también cuando asume las consecuencias que sus intervenciones ocasionan. Su compromiso ético con la profesión docente le permite la construcción de otro tipo de vínculos con estudiantes.

Este trabajo se va a concentrar en analizar algunos acontecimientos presentados en la cuarta temporada de la serie estrenada en 2017. Se seleccionaron escenas que dan cuenta de diferentes momentos subjetivos que va atravesando la protagonista, especialmente a partir de su regreso al ejercicio docente y su vinculación con determinados malestares del pasado, un pasado poblado de fantasmas que habitan su presente. Inicia un viaje, que se puede leer como narración heroica en el lenguaje campbelliano<sup>1</sup>, experiencia que realiza en compañía de una colega que las lleva a encontrarse y enfrentar un nuevo destino. Se trata de un viaje que opera como una especie de habilitación a visitar al personaje que habitó por ese tiempo. Esto le permitirá afrontar determinados fantasmas, miedos, temores, convenciones sociales incorporadas, invitación a realizar un nuevo ejercicio de reflexión que le posibilitará problematizar su existencia personal y social. Anudar hechos del pasado forma parte de un trabajo de elaboración psíquica que ahora emerge para un nuevo tratamiento subjetivo. La aparición de una Rita adolescente, situada en el contexto de los años 80 en una escuela

---

<sup>1</sup> Joseph John Campbell (1904-1987) fue mitólogo, escritor y profesor estadounidense, conocido por su trabajo sobre mitología y religión comparada. Su obra es vasta y abarca muchos aspectos de la experiencia humana. Ha influido en el arte, la literatura, la filosofía, la psicología y la antropología. El término monomito de Campbell hace referencia a la narración del viaje del héroe, un patrón básico hallado en muchos relatos procedentes de todo el mundo.

secundaria rural y un entorno conservador, permite ilustrar las desavenencias que atraviesa la joven, sobre todo en la escuela, con pares y adultas/os.

El éxito de la serie denota la importancia que reviste para las audiencias la figura de la/el docente como una/un actora/or social que posibilita potenciar cambios, que favorece la inclusión de subjetividades, la visibilización de las diferentes infancias y adolescencias en el escenario actual. Se trata de revalorizar la presencia de personajes significativos que portan una historia singular, en la que realizan una resignificación de lo vivido, cuestión que permite la construcción de un lazo social. La importancia de situar estas historias resulta potente en tanto reconocimiento a profesoras/es como representantes culturales y sociales que realizan un ejercicio de pasaje de cultura a niñas/os y jóvenes.

En el apartado de cierre presentamos algunas consideraciones a partir del trabajo que implementa la cátedra Psicología del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, con estudiantes que cursan diversos profesorados en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPAm) y donde también se retoma la serie. Se ha convertido en un gran desafío ya que la asignatura se dicta en el segundo cuatrimestre de primer año. Al ser la primera del grupo de las pedagógicas, se inaugura un camino de reflexiones que permite poner en tensión experiencias anteriores vividas, a la par que favorece el inicio de elaboraciones sobre el proceso de formación que enlaza tanto la enseñanza disciplinar como las condiciones subjetivantes singulares que hacen al ser profesora/or en el contexto actual. El reto es construir andamiajes que favorezcan la reflexión para construir o bien reconstruir identidades y subjetividades en estudiantes que desean de ser docentes.

## Desarrollo

### ***El inicio de una nueva aventura***

En el capítulo de presentación de la cuarta temporada, suceden dos situaciones que le recuerdan a Rita su esencia potenciadora como educadora.

En la primera la encontramos trabajando en un local de comida rápida, luego de ser despedida de la escuela por su modo de enfrentar los mandatos instituidos. La escena seleccionada se concentra en el encuentro de la protagonista con su amiga Hjordis que también es maestra. En ese marco se registra el siguiente diálogo:

Hjordis: Hay chicos que te necesitan como profesora.

Rita: Sí, pero hay escuelas que no opinan eso.

Hjordis: No lo saben.

Rita: No tengo las mejores recomendaciones del mundo. Quizá sea por algo.

Su joven amiga la estimula a seguir enseñando, de hecho la considera una de las mejores docentes que ha conocido, resulta para ella una figura de identificación ya que –a su criterio– juega un papel definitorio y estructurante en la personalidad de las/os estudiantes. Admira las maneras que inventa para ofrecer una enseñanza creativa que articula la oferta de un vínculo escolar con el saber, la transmisión de contenidos culturales suscitando el interés de la/el sujeto, sin perder de vista que se trata de un lazo social con subjetividades que portan una historia singular.

El pedido de Hjordis, *hay estudiantes que te necesitan*, nos advierte de la importancia de contar en las instituciones con profesoras/es que porten autoridad epistémica, a la par que sostengan determinados ideales. Las acciones de esta docente contrahegemónica abre la posibilidad de fracturar modos de hacer y pensar, como así aportar intervenciones novedosas en el espacio de las organizaciones.

En este sentido resulta oportuno recuperar los aportes que realizara Campbell (1999) en su obra *El héroe de las mil caras*. El texto aborda el camino del héroe, personaje que está llamado a enfrentar los límites de lo instituido para crear un estado diferente, un cambio profundo. Dicho camino se inicia con un “llamado a la aventura” anunciado por una/un mensajera/o. Negarse a la aventura, que implica el riesgo de pensar, el desafío de lo instituido, lo dejará preso de la angustia y la insatisfacción, y lo convertirá en una víctima que debe ser salvada porque ha renunciado a su poder de pensar, reflexionar, emprender una acción transformadora de la realidad. Aceptar el llamado implica afrontar el camino de las pruebas, tareas penosas y difíciles, que asumirá con voluntad y coraje, munido de las “ayudas” internalizadas, materializadas en la presencia de personas que acompañan al héroe.

Este será el desafío que Rita iniciará, la aventura de imaginar la enseñanza en niñas/os y jóvenes, enfrentar los miedos que implica regresar al lugar que la vio crecer en la juventud, y ahora desconoce, la apuesta a repensar y reflexionar sobre nuevos acontecimientos que se volverán transformadores. Su compañera en la hazaña será Hjordis, la que resulta un puntal necesario para enfrentar las adversidades que se presentarán.

En la segunda escena seleccionada encontramos a Rita que al perder el trabajo va a vivir con la hija. Ha bebido mucho, no parece escuchar el celular que ha sonado varias veces.

Hija: Tu celular sonó

Rita: Sí, no era importante

Hija: ¿Cómo sabes?

Rita: Porque no era para mí

Hija: Intenta imaginar qué se siente al ver a la mujer que debería ser su modelo desperdiciando su vida en mi sofá.

Rita: No hay un modelo.

Hija: Intenta hacer algo con tu vida.

Rita: No volveré a mi vieja escuela (a trabajar)

Hija: No conozco esa parte de tu vida.

La joven insiste en que vuelva a mandar solicitudes de trabajo. Nota cierta resistencia en su madre, y es así que toma la iniciativa y envía solicitudes de empleo a escuelas de la zona. Aquí aparecen dos cuestiones interesantes que se despliegan. Se trata de dos reclamos que la hija le hace a la madre. Recordemos que para el pensamiento psicoanalítico “*todo demanda, en el fondo es una demanda de amor*”. La hija –quien se presenta como otro personaje que estimula esa aventura- pretende que sostenga un modelo identificador como madre y que ocupe su lugar como adulta. Si bien hoy vivimos en una época donde la/el adulta/o le cuesta ofrecerse y sostener determinados ideales hacia las generaciones más jóvenes, la hija le está pidiendo que no renuncie a su lugar como mujer, madre, maestra, que retome aquellos espacios donde es necesario contar con adultas/os, como también lo es en el mundo escolar.

En los últimos diez años, circulan variados materiales en educación que problematizan el desdibujamiento de las figuras adultas. Ponen en evidencia la marcada presencia de roles simétricas, situación que compromete el sostenimiento del lugar y función de las/os adultos hoy. En ese sentido, Nuñez (2005), Tizio (2002-2005) Korindeld (2013-2020) destacan en sus escritos la importancia de no dimitir, es decir, no renunciar al lugar de adultas/os, por ser representantes simbólicos de cuidados hacia las nuevas generaciones de un mundo (por)venir. Recuerdan la importancia del lugar de la/el adulta/o en la transmisión, es decir en el pasaje y tramitación de los legados culturales de una generación a otra, pero sobre todo, la

apuesta desafiante que implica en el ámbito de la escuela sostener un vínculo educativo subjetivante.

En relación a la segunda cuestión de la escena elegida, referida al intercambio con la hija, encontramos un segundo reclamo, pensar acerca del pasado, de la importancia que reviste para las nuevas generaciones el camino transitado por sus adultas/os referentes (desafíos, pruebas, adversidades).

El psicoanálisis sostiene que la transformación de nuestro posicionamiento subjetivo se logra a partir de la reconstrucción de aquellos relatos fundantes que se han imbricado en nuestra subjetividad. Ese material forma parte de un relato que se va construyendo con los retazos de las historias que se escuchan, las fantasías, lo imaginado, lo pensando y reelaborado desde el mundo interior (Aulagnier, 1998; Galende, 1998). En este punto, es la propia hija de Rita quien reclama conocer esos aspectos invisibilizados por la madre. Quizá el desafío de regresar al pueblo sea poner en tensión ciertos fracasos del presente en tanto efecto del pasado. El viaje podrá direccionar nuevas lecturas de la trama y de aquellos hilos que tejieron la historia singular. Además, el recorrido podrá permitirle revisar situaciones de malestar subjetivo y, al mismo tiempo, iniciar un camino de reescritura de la propia historia que posibilite la tramitación de lo vivido.

Como cierre de este aparatado nos encontramos con una Rita que atraviesa una crisis vital a partir de diversas situaciones que también ella misma provoca, desmotivada y con poca energía libidinal. El llamado a la aventura se completa con los pedidos de Hjordis, quien la invita a recuperar su lugar como docente en espacios escolares, sumado al reclamo de la hija, de volver a ocupar su lugar como figura significativa adulta, tanto así como conocer acerca del su pasado.

### ***Un encuentro que se convierte en reencuentro***

A través de la vuelta al pasado de la protagonista se ponen en diálogo diferentes momentos de su vida: la adolescente de ayer con la adulta de hoy, en un escenario de reconciliación identitaria.

Hay un movimiento que se produce al volver como docente a la escuela Baugnegård, institución donde cursó el secundario. De alguna manera la hija de Rita la empuja al pasado donde anida el origen de la reorganización de su proyecto identificadorio.

La propuesta resulta un desafío, se trata de una invitación –ahora un trabajo psíquico (Rodulfo, 2008-2013)- a volver a mirar la adolescencia vivida, una etapa donde se juegan situaciones vinculadas al ser, las identificaciones, el cuerpo, la sexualidad, el amor, la comida, las violencias, la vocación, el futuro, las y los adultas/os que habitaron ese pasado y que dejaron marcas en los momentos siguientes de la vida.

Al comenzar ese viaje –como una heroína- va al encuentro con ese pasado, a enfrentarlo, a pedirle una chance, otra oportunidad para integrar esas partes escindidas. Teme encontrarse con los fantasmas de otro tiempo que le recuerden que alguna vez fue joven, inexperta, frágil, vulnerable. Trae al presente situaciones vividas de las que no siempre salió airoso, situaciones personales, familiares y escolares donde se vio comprometida su posición subjetiva con las/os otros.

Su pasado adolescente está atravesado por una marcada dimisión de adultas/os responsables, lo que genera en la protagonista un sentimiento de orfandad. La madre deja el hogar y el padre, alcohólico, resulta una figura ausente centrada en cuestiones laborales. Esta situación la impulsa a encontrar una posición donde la rebeldía se convierte en la manera de ser y manifestar su inconformidad con la vida.

El personaje de Rita profesora nos cuenta de un armado subjetivo que permite un ejercicio de pensamiento, es decir encontramos a una mujer que ha decidido enfrentar al pasado. Campbell (1999) plantea que antes de iniciar el viaje a la aventura, la/el heroína/héroe se



refugia sobre ella/el misma/o como forma de fortalecerse –encontrar su esencia, recuperar fuerzas, preparar estrategias, planear- antes del inicio del viaje. Al abrir esa puerta del pasado, también va a encontrarse con los desafíos propios del presente a los que va a tramitar de manera más inteligente y con la astucia necesaria que le permite entender determinadas coordenadas singulares, sociales y comunitarias que forman parte de la vida.

### ***El legado del Profesor Rostrup***

En varios momentos aparece Rita adolescente en las clases del profesor Rostrup, un hombre que viste siempre con traje, lentes, poco expresivo, distante, fumando en pipa, docente muy respetado que dicta clases de Ciudadanía y/o Historia.

En uno de los encuentros hace preguntas sobre la democracia, el año en que se gestó la constitución de Dinamarca. En la clase solo presta atención a las posibles respuestas de los varones; dos chicas levantan la mano, sigue preguntando y es allí donde Rita irrumpe:

Rita adolescente: Sólo les pregunta a los chicos, las chicas levantan la mano y usted las ignora y habla de democracia, no tiene sentido.

Profesor Rostrup: Tiene alguna sugerencia sobre cómo dar mi clase.

Rita adolescente: Yo no usaría ese traje de confirmación y no me peinaría con vaselina.

Profesor Rostrup: Fuera de mi clase.

El comienzo de la relación vincular transferencial se tiñe de tensión y cierta hostilidad; la adolescente percibe la injusticia y la cuestiona. Ella no tiene mucho para explicar acerca de la forma en cómo enseñar en una clase, por lo que decide cuestionar algo personal del docente, el atuendo que según su criterio está asociado a otra época, al igual que su modo de enseñar.

En las siguientes clases el profesor deja entrever su postura. Considera que las mujeres deben luchar para hacerse oír, cuestión que genera mucho enojo y resistencias en Rita. Esa consigna que podría ser vista sólo en los aspectos negativos, resulta además una invitación a cuestionar las enseñanzas de la época, cargadas de prejuicios, sexismos e intolerancias. La enseñanza de que las mujeres deben ganarse un lugar para ser oídas tendrá efectos posteriores y será uno de los pilares que sostendrá en la vida adulta esta mujer, una Rita capaz de expresar sus opiniones, hacerse oír, aceptar que no siempre estén de acuerdo con ella, luchar por sus ideales, hacer que las cosas sean mejores para niñas/os y adolescentes.

En otra oportunidad y en ocasión de enseñarles las diferencias entre el paradigma capitalista en contraposición con el modelo que proponía el comunismo, sugiere dividir el salón de clase y separarlas/os y así reproducir –en un juego- la muralla de Berlín. Un grupo representa los intereses del capitalismo, y por supuesto recibe variados beneficios, mientras que al otro grupo ha quedado sin bancos, están sentados en el piso y deben compartir todo, inclusive los alimentos. Rita queda del lado del grupo del capitalismo. En la noche de ese día se concretaría una fiesta en la misma escuela. El profesor prohíbe al grupo del comunismo que salgan del salón, les quiere dar una lección a todas/os, ver y que entiendan lo que se gana y se pierde en cada uno de los regímenes. Al oscurecer, Rita decide rescatarlos, y las/os lleva a la fiesta. Se encuentra con el docente.

Profesor Rostrup: Eres valiente, debo admitirlo.

Rita adolescente: Debo serlo para acabar con la guerra fría.

Si bien la idea era que un grupo no asistiera a la fiesta, el profesor explicita que, ante la situación de haberse escapado de otro régimen, resulta posible una amnistía entre dos posiciones políticas. Ese hombre que se muestra como un profesor que guarda determinada distancia ahora está cerca de Rita, se produce una composición situacional oportuna, hay una mutua afectación entre ambos y con el grupo de pares.

Acá se produce un cambio en el vínculo transferencial profesor-estudiante: ella desobedece una prohibición institucional, se enfrenta y marca su posición frente a las/os adultas/os. Se corre de su lugar de obediencia para enfrentar el poder. Por su parte, el profesor –con su intervención- produce un cambio de posición subjetiva en la joven, la habilita en su deseo, resignifica su desobediencia, a sabiendas que inicia un camino de separación- desidealización acerca del mundo adulto.

La metáfora de terminar con la guerra fría nos conduce a pensar que la relación va a girar hacia nuevos climas, momentos más cálidos que den lugar a la amabilidad, el consejo, la escucha. En la escena, la complicidad entre ambos muestra el inicio de un camino de reconocimientos, aperturas, cuidados, todas ellas cuestiones que no siempre percibe de las y los adultos de su entorno.

Hay una tercera escena en el film donde Rita espera en un pasillo del colegio que la llamen para recibir el informe de cumplimiento de objetivos de aprendizaje y el profesor se acerca y le habla:

Rita adolescente: Usted no sabe nada.

Profesor Rostrup: El éxito de mis alumnos me crea una buena imagen y eso me hace un buen maestro.

Rita adolescente: Se cree un buen maestro, pero no cumple las promesas.

Profesor Rostrup: ¿Qué te prometí?

Rita adolescente: Nada, usted no sabe nada de mí.

Profesor Rostrup: Pasó algo con el cuarto que te dio la madre de Lea. Sí, sé que está pasando. Sé más de ti de lo que tú crees. Pero no es tarea de los maestros salvar a los alumnos de sus padres. Los alumnos tendrán que arreglárselas solos.

Rita adolescente: Pero yo no puedo, qué quiere que haga.

Profesor Rostrup: Sé fuerte. Si no te quieren márchate, déjalos tú primero.

Rita adolescente: Ése es su lema...

Profesor Rostrup: No hay que quedarse donde a uno no lo quieren, es un desperdicio de energía... y hablando de eso... (se levanta y se va).

En este fragmento los diálogos dan cuenta de una transferencia ambivalente donde emergen aspectos positivos y negativos, el profesor se instaura como una figura identificatoria, quien aporta huellas significativas para la construcción del rol docente de Rita a futuro.

El profesor Rostrup asume su lugar como adulto destronado, aun así, entiende el despliegue provocador de la joven, acompaña el dolor que supone el crecimiento del otra/o, y estimula la búsqueda de nuevos espacios. Al retirarse, la entroniza y le otorga valor a su singularidad.

En el intercambio se producen reposicionamientos subjetivos, la joven le reclama que no la conoce y el profesor se juega una carta guardada. Logra decirle que entiende acerca de lo que le sucede a ella. El profesor manifiesta interés por la joven, por su bienestar, le interesa su integridad. Entiende que la relación con su padre está atravesada por conflictos, y que los mismos son necesarios para la búsqueda de un lugar en el mundo. El profesor le señala que

ahora es ella quién debe enfrentar a su padre y tomar una decisión. La apuesta es salir del lugar de víctima impotente que sólo debe ser salvada por otras/os. La idea del profesor no es salvarla, sino producir intervenciones que favorezcan que Rita pueda empoderarse y ser capaz de luchar por sus ideales. El docente se dispone como figura de identificación, representante de la cultura, que porta determinada ideología. Redobla la apuesta el docente al explicar que debe abandonar la noción de destino resignado para que en la metamorfosis devenga una actriz protagonista de su historia. Quizá por eso explicita que no es su tarea salvar las/os alumnos de sus adultas/os, sino que son las/os jóvenes quienes deben vérselas con las/os adultos y enfrentarlos para conocer sus verdades.

Le oferta un consejo, que sea fuerte, que resista, que aguante, porque queda poco tiempo para finalizar la escuela, luego podrá irse e iniciar algo nuevo, algo que ella quiera. Antes la reconoció como una joven valiente, por enfrentarlo y asumir las consecuencias; ahora le explica que debe resolver qué hacer con su futuro, sus proyectos y cómo seguir la vida, pero sobre todo que no sea objeto de disputa, enojos o malos entendidos de adultas/os en la familia.

Qué fuerte resuenan las palabras del profesor *“No hay que quedarse donde a uno no lo quieren, es un desperdicio de energía”* en una subjetividad vulnerable como la de Rita, que ha perdido a la madre, el padre encerrado entre el trabajo y el alcohol, quien no registra demasiado su presencia, la profesora que le dio un lugar en su casa, y que le aclara que no es parte de su familia. El profesor cree en las potencialidades y posibilidades de salir sola de la encerrona en que se encuentra, por eso el pedido de salir, salvarse, ver otros mundos, ensayar allí otros roles.

En la última escena se produce una enseñanza oportuna, donde quedarán marcas importantes para la vida de la protagonista y que ahora en este viaje que ha emprendido, necesita visitar.

Profesor Rostrup: Sí que eres una alumna irritante. También sé que tienes un potencial que nadie en esta escuela, pero nunca le sacas provecho, porque prefieres ser una malcriada.

Rita adolescente: Viéndolo a usted la ventaja de ser adulto no será evidente.

Profesor Rostrup: Sé el tipo de adulto que los niños quieren ser. Bueno, suerte con eso. Es más difícil de lo que parece.

El profesor desliza un legado, le propone -cuando sea adulta- devenir en un modelo diferente de identificación para las nuevas generaciones. Rita tomará ciertos rasgos en su proceso de identificación que dejará marcas, performance que luego emulará en su práctica docente.

La/el adolescente atraviesa un proceso singular y social con el acompañamiento o bien el desamparo de adultas/os, la sociedad y las instituciones escolares. En el caso de Rita se han instalado funciones nuevas, ha crecido su capacidad de pensar, se complejiza el universo emocional, el encuentro sexual es orientado por la genitalidad, instalando nuevos sentidos y formas de vinculación, se potencia la creatividad junto a la apropiación simbólica de la capacidad re-productiva y se afirma la identidad sexual.

Lo primero que le señala Rostrup es que se trata de una joven irritante, aunque sabemos que la/el adolescente está viviendo un nuevo tiempo que lo habilita a indagar sobre de los cambios experimentados en el cuerpo, la identidad, las relaciones con otras/os.

Podríamos diferenciar la noción de ser irritante que en Rita cobra sentido porque cuando algo le molesta, expresa su desacuerdo y manifiesta su punto de vista. Si bien podría leerse la escena como una transferencia negativa, el profesor valora la postura de su ser irritante en Rita, reconoce una producción subjetiva singular que se pone en juego en la transmisión y en

el vínculo con el adulto. Ella tiene motivos contra qué irritarse, el profesor da lugar a esas manifestaciones, favorece ensayos para que se despliegue tanto la palabra, como la acción. La posición del docente le permite llevar su queja, su irritación, su malestar a la dignidad de darle tratamiento a su deseo. La irritabilidad se resignifica en su propio nombre, Rita, cuestión que se verificará en la adultez.

El otro sentido del ser irritante se trata de un mecanismo de inconformidad permanente en la/el sujeto, de cargar con un malestar constante en la subjetividad, tanto para las cuestiones personales como en las relaciones con las/os demás y con la vida.

Quizá Rita se muestra así porque sabe que Rostrup es un profesor diferente, un tanto rígido, pero que está presente en su función como adulto, con determinadas convicciones, exigente con el conocimiento, seguro de lo que dice. Con él puede confrontar y encontrar límites a sus demandas, rasgos que no percibe en las otras personas del entorno. Este ser irritante, no debería ser mirado desde lo negativo, se trata de una característica que Rita mantendrá a lo largo de la vida, en las relaciones afectivas con sus parejas, el paso por las escuelas, la relación con las y los estudiantes y amigos.

La segunda cuestión que le marca es acerca del potencial que la joven tiene y que supuestamente desperdicia, casualmente porque sus calificaciones son siempre mediocres y que podría aprovechar los conocimientos que la escuela brinda. La importancia que para este profesor representa el conocimiento lleva a reflexionar sobre la presencia adulta que ofrece a jóvenes un conjunto de saberes valorados social y culturalmente, requisito necesario que sostiene el encuentro educativo entre generaciones.

Hoy sabemos del peso que tienen las cuestiones familiares y su influencia en la posibilidad de generar aprendizajes en las/os sujetas/os. En el contexto de los años 80, momento del auge de teorías psicológicas del aprendizaje y que ponen el acento en la importancia de gestar tiempos singulares para aprender, la posibilidad de reestructurar contenidos, vemos a una joven más preocupada por enfrentar situaciones donde las/os adultas/os deberían resguardar su lugar de manera asimétrica, una casa donde vivir dignamente, un espacio donde poder hacer la tarea, estudiar, una alimentación digna, ofertar momentos para el disfrute, ayudar a la construcción de vínculos cálidos en su entorno, cuestiones que en Rita aparecen limitadas.

Por último, el profesor manifiesta lo difícil que resulta ser y sostener un lugar como adulta/o en la sociedad de aquel entonces. Le propone que imagine las/os adultos que a las/os niñas/os gustaría ser y que trate -cuando ella lo sea- de sostener determinados ideales, no renunciar al amparo y cuidado de las/os más chicas/os, a no dimitir, a la apuesta de ofrecimiento de emblemas culturales hacia las nuevas generaciones desde el espacio escolar social. Rostrup realiza allí un acto de transmisión, le propone que revise el pasado y, sin perder de vista los soportes identificatorios que la configuran, realice una revisión de los mandatos recibidos, para luego enunciar un nuevo proyecto identificatorio, desde una nueva cadena de generaciones que potencie su historización (Aulagnier, 1998). Como lo expresa Hassoun (2005) "lograr una transmisión equivaldría a preparar al niño a para afrontar las dificultades de la existencia". Es así que la transmisión deja un margen de libertad que no condena al sujeto a la reproducción o clonación de quienes lo antecedieron. El profesor construye un espacio de reflexión y le sugiere la posibilidad de devenir en otra Rita, que haga la diferencia a partir de los modelos que conoce, que logre ser con el correr de los años una adulta atenta a su deseo. Esto le permitirá revisar aspectos identitarios y construir una imagen de sí misma que permanecerá a lo largo de su vida.

### ***Desafíos que impone el oficio de ser profesora***

En este apartado se presentarán tres escenas de la temporada, que permiten ilustrar la forma artesanal en que el lazo social va tomando forma en las diferentes relaciones vinculares transferenciales y los desafíos que le impone el rol.

Es en la práctica donde Rita recupera y resignifica las diversas enseñanzas que el profesor Rostrup ha dejado en su identidad docente. En numerosas oportunidades aparece caminando, se la ve llegando a la escuela, en los pasillos, yendo a fumar, portando siempre un bolso, tipo morral, que carga sobre sus hombros, posible metáfora de los saberes construidos a lo largo de su trayectoria personal y laboral.

En relación a la construcción de vínculos trasferenciales, recuperamos el aporte que Freud (2005-2010) realiza a las y los educadoras/es, es decir estar advertidas/os de que se trata de un proceso inconsciente donde, en el encuentro escolar, se activan afectos y sentimientos cálidos y hostiles que portan tanto una/un profesor como una/un estudiante. En los intercambios emergen identificaciones, idealizaciones, disociaciones, rechazos, ambivalencias afectivas cuestiones propias de cada sujeta/o, difíciles de comprender a primera vista. Lo oportuno –explica el psicoanálisis- es no quedarse con la apariencia de lo que la/el estudiante nos muestra en una escena. Esta teoría nos propone entender que una/un adulta/o se convierte en una pantalla proyectiva donde se transfieren diversos sentimientos que el sujeto amasó durante la infancia, experiencias aprendidas sobre cómo relacionarse con una/un otra/o (Tizio, 2005). Por lo tanto, una/un educadora/or debe realizar un serio trabajo sobre sí mismo a la par de desarrollar una escucha atenta que le permita entender a quién realmente se dirige su discurso, debería entender que no siempre se dirige a ella/el, sino a un Otro que representa y con quién la/el joven está en conflicto o bien se siente cuidada/o. Es por ello que debería entender y sostener los deseos afectivos que sobre ella/él se generan a diario (García Arzeno, 1995; Allidieri, 2011).

### ***La historia de Allan***

En uno de los capítulos Rita se encuentra con Allan, un adolescente que, de acuerdo a sus palabras, se considera sensible y donde expresa “tengo necesidades especiales”. La profesora propone a la clase organizarse en grupos, el joven responde que no hará la tarea, que no quiere, no tiene ganas, que se va a quedar en clase callado o bien se retirará. Rita intenta convencerlo para que trabaje con un grupo, se acerca, el joven la rechaza enérgicamente. Deja de insistir, la clase continúa y al final de la jornada escolar decide acompañarlo a su casa para conocer qué le está pasando. Lea, su madre, conocida y ex amiga de Rita le explica que hay un acuerdo entre el director de la escuela y los padres en cómo tratar a su hijo especial y sensible. En ese encuentro resulta difícil conversar con la madre, ya que se le pregunta si cuenta con algún diagnóstico, o existe alguna indicación médica por su cualidad especial o sensibilidad; ella decide dar por finalizado el intercambio y le cierra la puerta.

Rita enfrenta una apuesta, se encuentra con alguien a quien refieren como sensible, que no puede realizar determinadas actividades en las clases. No cree en el diagnóstico asignado. Allan es un adolescente rubio, alto y delgado, callado, con una mirada triste, atravesando su propio proceso adolescente. Rita tiene un proyecto, emprende la tarea de entender qué es lo que le sucede a este joven. Descubre que tanto la madre y el padre lo sobreprotegen, se pregunta si tendrán miedo a que crezca y experimente libertades, o miedos a que conozca nuevos mundos.

Esta escena nos muestra como el entramado de la historia familiar, las construcciones sociales propias del contexto, sumado a lo que la institución escolar funda y cristaliza, ponen en evidencia un lugar adjudicado a Allan. Al final, Rita descubre que se trata de una novela familiar que acentúa una supuesta fragilidad en el joven, cuando lo que se desliza es la imposibilidad de asumir crisis, fracasos personales, de pareja o bien laborales tanto en la madre como en el padre.

Es por ello que Rita intenta diversos acercamientos al joven, aunque no surte efecto esa táctica. Sugiere que Hjordis –su compañera y amiga- sea quién trabaje con Allan. Se presenta como una adulta significativa en quién el joven confía, se construye una relación vincular transferencial positiva (cargada de sentimientos amistosos). Produce un espacio para

encontrarse, conocerse y sobre todo porque habilita el mundo simbólico para que Allan se exprese. Por momentos se despliegan palabras, en otras emerge lo gestual o bien silencios que ambos comparten. Sostener un nuevo espacio para que el joven pueda iniciar un movimiento subjetivante posibilite gestar confianza y seguridades, cualidades que no ha experimentado y que tampoco las reconoce en sí mismo. Las ayudas ajustadas que recibe permite que tanto la madre y el padre vean que desde la escuela se apuntala su independencia y autonomía.

Rita descubre que se trata de otro adolescente lleno de miedos, desorientado, indagando sobre sí mismo, con un conjunto de preguntas y elaborando un trabajo de sustitución generacional casi sin adultas/os que orienten con las posibles respuestas a sus interrogantes. Necesita alejarse de las figuras parentales porque ya no resultan ser referentes por este tiempo, pero Allan se encuentra entre la tensión de cierta regresión a lo conocido y la oportunidad que le ofrece la progresión, en tanto habilitarse para conocer otros espacios extrafamiliares. Ofrecer un nuevo espacio con las orientaciones que brinda Hjordis va a dar lugar a nuevos movimientos psíquicos, que propicien un cambio de posición (dejar el lugar asignado en la infancia, para ocupar un nuevo espacio) que lo impulse a investigar, probar, integrarse a un grupo de pares, elegir amigas/os, tomar contacto con otras historias, otros lenguajes, gustos y preferencias propias de las culturas juveniles.

A modo de conclusión sería importante resaltar la importancia de dar lugar a lo sensible y lo singular en el desarrollo de la tarea docente y no responder desde las propias huellas o prejuicios. Se trata de una cualidad, un plus necesario en oficios donde se juega el lazo social con otras/os. Esta potencia permite ubicarse como un Otro, que intenta comprender lo que un sujeto desea expresar, deja entrever los caminos del deseo que complejizan la relación con el semejante, entiende que la/el joven es portador de un saber y una verdad subjetiva singular, deja un margen para posibles despliegues exogámicos, acompaña a la/el adolescente en la incertidumbre que genera la imposibilidad de responder las preguntas ¿qué deseo? ¿quién soy?, proceso que quizá le llevará más tiempo (Rother de Hornstein, 2006).

### ***Knud y la alimentación***

En otra escena aparece Knud, niño de 9 años, quién desafía a que Rita se alimente de manera natural y equilibrada, sugiere que incorpore alimentos saludables, propios de la naturaleza y sobre todo que se aleje de comportamientos anteriores, poco sanos.

La cuestión de la alimentación resulta un tema recurrente en la temporada. En varias escenas se la ve a Rita joven que no lleva el almuerzo a la escuela, ya sea porque el padre no lo prepara –recordemos que se trata de escuela de jornada completa que finaliza las actividades a la tarde- o bien porque ocupado en el trabajo no compra los alimentos necesarios para la subsistencia en la casa donde viven. Algunas/os compañeras/os se burlan porque siempre come un determinado tipo de pan, en algunas oportunidades Lea lleva otra porción para compartir. Si bien hoy sabemos que la alimentación equilibrada y sana resulta fundamental para un mejor crecimiento, la comida no resulta un tema central en la vida de la protagonista.

Entonces, volviendo a la escena, Rita toma el desafío con la convicción que ayudará al niño y a la madre y padre (compañera/o docentes) a no ser tan estrictos y fundamentalistas con las pautas de alimentación, al menos en la infancia. La comida como metáfora del conocimiento surte efecto, porque pone a circular aquellas representaciones que forman parte del acto de conocer, es decir, mandatos, experiencias, cuestionamientos, temores ante lo nuevo, gratificaciones, intereses, etc.

En una clase de economía doméstica, Knud prepara un plato con hierbas que recoge del campo cercano a la escuela, mientras Rita prepara unos espaguetis con salsa de tomate. Una vez finalizada la preparación, se intercambian los platos. Knud queda extasiado y entusiasmado por la comida que preparó Rita, que sus padres nunca ofrecerían por considerarla de fabricación industrial. Rita –no muy convencida- tuvo que comer hongos y

hierbas del campo, comida que se tragó solo para probar(les) que es posible atravesar un desafío y que las cuestiones muchas veces se resuelven en situación. Se intoxica ya que ingiere un hongo envenenado.

La madre y padre de Knud se disculpan y reconocen que el pequeño aún no ha aprendido a distinguir algunos de los comestibles naturales. Cierra la escena con el siguiente diálogo:

Knud: Siempre hace esto.

Rita: ¿Qué es?

Knud: Ayudar.

La ayuda de la que habla Knud es la de la presencia sostenida de una adulta que estará para acompañar y cuidar a las/os más jóvenes. Una adulta que va a permitir que se equivoquen, va a insistir en que prueben, en acompañar en los procesos de preparación de una comida en este caso. El capítulo se denomina: *Eres lo que comes*. Eres se refiere a cierta materialidad con la que se trabaja, es decir con sujetos. Cada uno es diferente y proviene de un entorno familiar diferente, diverso, con preferencias que hay que aprender a conocer y quizá no siempre a juzgar.

La escena descrita nos ofrece una lección, aprender a enfrentar un desafío, entender que se trata de un aprendizaje que se produce en compañía, es decir con otras/os, un juego que abre la posibilidad a que todas/os aprendan. Ese es el desafío que la profesión docente propone, aprender a considerar las diversas subjetividades con las marcas propias de la época. Se trata de una tarea que involucra una construcción colectiva, que no se transforme en una competencia, en una batalla donde se premie y valore a ganadoras/es y se castigue a perdedoras/os, donde se separen bandos, buenas/os y malas/os.

### **La historia con Lukas**

En la tercera escena elegida, Rita encuentra a Lukas triste, un niño de 5 años aproximadamente, no logra entender qué le sucede, mientras las/os demás compañeros disfrutaban de las clases y las actividades propuestas. Casualmente existe una práctica en la escuela, mediante las y los niños se llevan –por algunas semanas- un oso de peluche a su casa y un libro de viaje donde se registran diversas experiencias familiares, para luego ser socializadas. Cada vez que regresan tanto el oso como el libro son compartidas en la clase y se producen intercambios, la/el niña/o relata las andanzas que sucedieron en ese pequeño viaje. Lukas se resiste a llevarse ambos objetos a pesar de la insistencia de la profesora.

Es así que decide iniciar un camino de indagación sobre lo que le sucede al niño. Mantiene una conversación con la madre, médica que viaja de forma regular al Medio Oriente como personal del ejército de Dinamarca. Rita le sugiere posponer las salidas, esperar que Lukas crezca y pueda entender acerca de su trabajo. La madre explica que tiene un padre y abuelos que pueden cuidarlo en su ausencia. Mientras Rita intenta explicar la importancia de su presencia para el niño, ofertar un tiempo de cuidado y protección en la vida cotidiana y en la inserción escolar, la madre explica que es una profesional, con un proyecto de vida y que no va a cambiar de opinión. La charla se torna tensa. Rita insiste en la importancia del tiempo con un niño en los primeros años de la vida, pero todo queda allí.

Entonces le pide a la mujer que se lleve el peluche, el libro y escriba una bitácora de viaje, para que su hijo y las/os compañeros conozcan acerca de su trabajo en la guerra. No sabemos si entiende el sentido del pedido, pero acepta, sin realizar comentarios.

Esta intervención hacia la madre tiene la intención de generar un espacio de pensamiento y reflexión que se materialice en una tarea, la escritura de la historia de un viaje donde se

incluyan narraciones de las aventuras de esa adulta, experiencia que pueda tramarse también como una pantalla protectora de la subjetividad del niño, (Casullo, 2002; Zelmanovich, 2003). No olvidemos que tanto los cuentos, el juego, las ficciones resultan un alimento indispensable en la primera infancia ya que produce ciertos resguardos ante la experiencia de vulnerabilidad que atraviesan niñas/os y adolescentes. En cuanto a Lukas, Rita prepara otra escena: construye un espacio escolar continente como mediadora y pasadora de cultura, habilita la palabra como vehículo simbólico que contribuye a tramitar el dolor, la angustia, la distancia por no contar con una/un adulta/o como es la función subjetivante, asimétrica, que ampara y protege.

Luego de un tiempo llegan al aula el oso y la carpeta que había llevado la madre de Lukas. Todas/os las/os niñas/os forman un círculo, comparten las fotos del viaje y sus explicaciones, Lukas explica que ella es médica y las y los compañeros escuchan atentos la lectura que la profesora realiza de las fotografías exhibidas en el álbum.

Rita también se piensa como sujeto del aprendizaje, se deja interpelar por un nuevo saber, sin abandonar el ideal de su tarea. Habilita a la madre como sujeto protagónico y nexo para que el niño pueda interesarse en el aprendizaje de contenidos culturales y así configurarse como un sujeto del aprendizaje. La tarea de vinculación con una/un estudiante o grupo, resulta un trabajo artesanal. En el camino se va inventando cómo ir y venir para resolver los diferentes obstáculos que se presentan. Como explica el psicoanálisis, el vínculo escolar se construye en un vacío, promete un tiempo nuevo, un tiempo otro, para que sean factibles nuevas posibilidades y esperanzas, pero también allí habita el lugar mismo de lo paradójico de los tiempos de la educación, lo fugaz que deja una marca (Nuñez, 2005).

### ***Una casa, ahora devenida en escuela***

En su regreso Rita comienza a imaginar su vida en ese lugar que antaño la expulsó y ahora elige para quedarse e iniciar un proyecto de vida.

A partir de la decisión de cierre del Colegio donde ejerce la docencia, compra la casa donde vivió en su juventud y solicita a las autoridades ministeriales permiso para instalar una escuela. De este modo Rita resignifica como hospitalario un espacio que antes le fuera hostil.

La casa devendrá a partir de este cambio en un espacio de alojamiento para niñas/os y adolescentes, espacio fundado ahora sobre la idea de lucha y acompañamiento de las subjetividades que portan las nuevas generaciones, un ámbito donde está permitido cuestionar lo establecido y rebelarse contra la injusticia, entre otras.

Hjordis y Rita asumen como tarea, reconstruir e iniciar una escuela que funde otra trama.

Estas situaciones nos llevan a preguntarnos acerca de la importancia que ocupan las/os adultas/as en el espacio escolar. La pregunta permanente resulta un dispositivo que permite construir nuevos sentidos ético-políticos en la profesión docente, capaz de interpelar los conceptos construidos sobre el lugar adulta/a en la relación transferencial, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

Apostamos al sostenimiento de una asimetría que ampare, cuide y de lugar al despliegue de las singularidades en las y los sujetos adolescentes.

### **A modo de cierre. Ideas para pensar la formación docente**

En los espacios de formación de formadoras/es la recuperación de diversas escenas de series o películas ayuda a pensar, resignificar, reflexionar sobre el rol de la/el profesora/or como una/un referente y representante de un discurso social, de lo público, en tanto porta un discurso distinto del enunciado en el entorno familiar. El encuentro se torna significativo en la medida en que el objeto de conocimiento ofrece sentidos a la relación vincular entre sujetas/os.



En el caso de la asignatura Psicología del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, se utiliza la serie Rita como un dispositivo de análisis de caso, con el propósito de pensar los avatares que envuelven el trabajo docente, sin perder de vista la tarea ético-política que compromete a la profesión.

Desde esa concepción, se recuperan escenas de la serie que permite abrir la discusión sobre las experiencias tramitadas en el trayecto escolar de las y los estudiantes de profesorado, la discusión se enriquece y complejiza a partir de recuperar categorías teóricas pertinentes aportadas por la materia. Este entrecruzamiento entre lo experiencial y lo teórico permite que aflore y se vaya construyendo de manera espiralada la importancia de contar con una/un profesional en formación, lugar irrenunciable para sostener un vínculo escolar transferencial epistémico, dado que su tarea consistirá en un encuentro relacional con niñas/os y adolescentes que se encuentran en proceso de constitución de la subjetividad.

Cabe aclarar que en la apuesta de este formato –que invita a revisar las propias biografías escolares- también encontramos resistencias, cuestionamientos, ausencias, abandonos. Es por ello que resulta necesario ofertar espacios en la formación docente para revisar, reordenar y hacer cambios subjetivantes. Allí se trabaja con sujetas/os que reconstruyen sus identidades y subjetividades, realizan una tarea psíquica, donde lo individual, lo social y colectivo cobra importancia (Franco, 2015).

El dispositivo tiene la intencionalidad de posibilitar la interrelación entre la experiencia singular y los constructos teóricos en el proceso de formación, proceso definido por Ferry como “la dinámica de un desarrollo personal” (1997: 54). Es por ello que la serie seleccionada permite evidenciar que el ejercicio futuro debe asumirse como un permanente *llamado a la aventura*, que abra a preguntas e interrogantes sobre sí misma/o, y a la indagación sobre un grupo de clase.

Recuperando producciones de estudiantes se puede observar que han desarrollado una capacidad de análisis que permite retomar escenas trabajadas allí y reparando que son alumnas/os de primer año, han hecho un importante esfuerzo por articular conceptos que ofrece la asignatura con situaciones que presenta la serie. En qué medida –podemos preguntarnos- la propuesta de la asignatura representa un movimiento de la subjetividad en estudiantes, que las y los lleve a una reflexión acerca del rol docente. Pensamos que se trata de una incipiente práctica de análisis que en su continuidad permitirá determinada profundización de estas y otras competencias en el oficio de estudiantes.

Teniendo en cuenta las escenas presentadas en la serie, Rita realiza ese camino de retorno al lugar de la infancia y a ella le permite un movimiento subjetivo que la reubica en su rol como adulta y docente. Desde este lugar se puede observar la capacidad que tiene para llegar a las/os estudiantes, estrategia para que puedan pensarse también desde sus propias experiencias. Los movimientos subjetivos han llevado cambios en sus estrategias pedagógicas y relacionales lo que le permite sostener un vínculo escolar en tanto es esencial a todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Existe en Rita una identificación con su pueblo de origen en tanto que su casa se va a transformar en una escuela.

Para finalizar, y pensando el trabajo artesanal que es la formación de formadoras/es, en la presentación de los capítulos de la temporada, aparecen unas manos de mujer que juegan con hilos y al mismo tiempo los separa, afloja, cruza, anuda, desanuda construyendo así una trama, a veces tensa, estirada, otras más flojas, alargadas, suaves, como suelen ser las relaciones afectivas vinculares entre sujetas/os.

## Referencias bibliográficas

ALLIDIÈRI, Noemí (2011). "Afectividad y enseñanza. Emociones y aprendizajes", en *Revista Novedades Educativas*, Año 23, N° 250, Buenos Aires: Noveduc, 16-19.

AULAGNIER, Piera (1998). *Un intérprete en busca de sentidos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

CAMPBELL, Joseph John (1999). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económico.

CASULLO, Alicia (2002). *Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa*. Buenos Aires: Santillana.

GALENDE, Emiliano (1998). *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad mental*. Buenos Aires: Paidós.

FRANCO, Juan (2015). *El lugar de los procesos subjetivos en la formación y práctica de profesores de la UNLPam*. San Luis: Facultad de Psicología, Universidad de San Luis. (Tesis Doctoral, Inédita).

FREUD, Sigmund (2005). "Psicología del Colegial", en *Obras Completas*, Vol. XIII, (243-250). Buenos Aires: Amorrourtu editores, (Versión Original, 1914).

FREUD, Sigmund (2010). "Sobre la dinámica de la transferencia", en *Obras Completas*, Vol. XII, Buenos Aires: Amorrourtu editores, (Versión Original, 1912), 93-105.

FERRY, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA-Ediciones Novedades Educativas.

GARCÍA ARZENO, María Elena (1995). *El educador como modelo de identificación*. Buenos Aires: Editorial Tekné.

HASSOUN, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la flor.

KORINFELD, Daniel; LEVY, Daniel y RASCOVAN, Sergio (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.

KORINFELD, Daniel (2020). *En las instituciones educativas: intervenir en situaciones complejas. Convivencias, acompañamientos y cuidados*. Buenos Aires: Biblioteca Devenir Docente.

NUÑEZ; Violeta (2005). "El vínculo educativo", en Tizio (Coord.). *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía Social y del psicoanálisis*, Barcelona: Gedisa editorial, 19-47.

TIZIO, Hebe (2002). "Sobre las instituciones", en Nuñez, (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas a la Pedagogía Social*, Barcelona: Gedisa editorial, 195- 211.

TIZIO, Hebe (Coord.) (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. España: Gedisa editorial.

RODULFO, Ricardo (2008). *El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la deconstrucción del psicoanálisis tradicional*. Buenos Aires: EUDEBA.

RODULFO, Ricardo (2013). *Andamios del psicoanálisis. Lenguaje vivo y lenguaje muerto en las teorías psicoanalíticas*. Buenos Aires: Paidós.

ROTHER de HORNSTEIN, María Cristina (2006). "Entre desencantos, apremios e ilusiones. Barajar y dar de vuelta", en Rother de Hornstein (comp.). *Adolescencias: trayectorias y turbulentas*, Buenos Aires: Paidós, 117-135.

ZELMANOVICH, Perla (2003). "Contra el desamparo", en Dussel y Finocchio (comps.). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires: Fondo de Cultura económica, 49-64.

Cita sugerida: FRANCO, Juan C. (2022). "Acerca del lugar de adultas/os en los vínculos transferenciales escolares. Un análisis a partir de la serie Rita" en *Revista Argonautas*, Vol. 12, Nº 18, 72-86. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 9 de febrero de 2022

Aceptado: 14 de marzo de 2022

## Reflexiones en torno a las representaciones sociales sobre el ser estudiante universitario y del ser evaluado

*Reflections on social representations about being a university student and being evaluated*

Jimena BORDOY\*

### RESUMEN

En el presente artículo proponemos un análisis de las representaciones sociales que sobre el ser evaluado se construyen en un grupo poblacional conformado por estudiantes de primer año de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Esta investigación tuvo como objetivo preguntarse cuáles son los sentires e identificaciones construidas respecto a su condición de estudiante y cuáles son los sentidos cotidianos que estos le atribuyen al ser evaluado. Metodológicamente nuestro análisis vincula y explora la relacionalidad entre categorías operacionales diseñadas para este estudio, que afloraron de la interpretación de los discursos de las chicas y chicos en entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, a la luz de la teoría fundamentada. En cuanto a teorías de referencia, y siguiendo la tradición moscoviciana, recupera como categoría teórica la noción de representación social tanto de Abric, Jodelet, como del mismo Moscovici, concepto que entendemos en tanto producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica. Nuestro trabajo acude también al concepto de capital cultural de Bourdieu, entendido este en su estado incorporado, que concebimos como las predisposiciones a los saberes y habilidades acumuladas y heredadas por una clase. Este estudio se propone como un aporte que permita pensar la evaluación desde la perspectiva de las y los estudiantes universitarios evaluados, estudiándolos situados en un escenario concreto, que nos permita acercarnos a una mejor comprensión de su experiencia en la vida universitaria.

Palabras clave: representaciones sociales; ser evaluado; autopercepción académica; estudiantes universitarios; sentires.

### ABSTRACT

In this article we propose an analysis of the social representations that on being evaluated are built in a population group made up of first-year students of the Bachelor of Social Communication at the National University of Entre Ríos. The objective of this research was to ask what are the feelings and identifications built regarding their condition as a student and

---

\* Lic. en Comunicación Social con Orientación en Comunicación y Procesos Culturales por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina. Prof. en Docencia Superior (UCU). Colaboradora del Proyecto de Investigación CISPO-FCEDU (UNER). Miembro de equipo de la cátedra de Teoría Sociológica (UNER)- 2019 a 2021. Consultora en comunicación. Docente en escuelas medias. Contacto: jimena bordoy@gmail.com

what are the everyday meanings that they attribute to being evaluated. As regards to methodology, our analysis links and explores the relationship between operational categories designed for this study, which emerged from the interpretation of the discourses of girls and boys in semi-structured interviews and discussion groups, in the light of grounded theory. As for reference theories, and following the Moscow tradition, it recovers as a theoretical category the notion of social representation of both Abric, Jodelet, and Moscovici himself, as product and process of a mental activity by which an individual or a group reconstitutes the reality it faces and attributes a specific significance to it. Our work also goes to the concept of cultural capital (Bourdieu) understood in its incorporated state, which we conceive as the predispositions to the knowledge and skills accumulated and inherited by a class. This study is proposed as a contribution that allows us to think about the evaluation from the perspective of the evaluated university students, studying it situated in a specific setting, which allows us to get closer to a better understanding of their experience in university life

Key words: social representations; be evaluated; academic self-perception; university students; feel.

---

## Introducción

Este trabajo presenta los hallazgos parciales de la investigación “Representaciones sociales del ser evaluado y autopercepción académica<sup>1</sup>: un estudio con estudiantes universitarios en la Universidad Nacional de Entre Ríos” durante el año 2019, que tuvo como objetivo rastrear las representaciones de jóvenes universitarios respecto al ser evaluado, y la relación que existe entre dichas subjetividades y su desempeño académico; ya que es a partir de esas autopercepciones que los mismos configuran su condición de alumno.

Partimos de una hipótesis que vinculaba las representaciones sociales del ser evaluado a la autopercepción académica, desde una influencia recíproca y una relacionalidad directa. Una vez realizada esta investigación, esa hipótesis asumió una complejidad mayor, que, por un lado, confirmó la existencia de esa relacionalidad, pero cargándola de sentido. Es decir, abrió un abanico de dimensiones entre las que intervenían también otros ejes de análisis que no habíamos podido anticipar en nuestro punto de partida.

Puntualmente nos situaremos aquí en la incidencia que tienen algunas de las variables que operacionalizamos para nuestro estudio en la construcción de las representaciones sociales del ser evaluado y la autopercepción académica de nuestra población estudiada, y que explicitaremos llegado el momento en este artículo. Para posteriormente abocarnos en artículos siguientes a otros de los ejes de análisis explorados en nuestra investigación.

Este trabajo se estructura de la siguiente manera: un primer apartado en el que recuperamos las principales categorías teóricas necesarias para nuestra investigación, luego, un apartado metodológico, donde describimos todos los pasos realizados, tanto en el trabajo de campo, como en el proceso de análisis e interpretación, y un tercer apartado analítico, donde plasmamos nuestra lectura y análisis del material, a la luz de la teoría fundamentada. Finalmente, unas conclusiones en las que recuperamos los principales hallazgos obtenidos.

---

<sup>1</sup> Concepto que habremos de definir para este trabajo y que entendemos como autoimagen del estudiante, como la manera en que este se percibe a sí mismo dentro del proceso educativo.

## Desarrollo

### ***Algunas precisiones teóricas***

Para nuestro marco teórico y en lo que refiere puntualmente a nuestra pregunta de investigación, nos hemos valido de la noción de representación social acuñada por Serge Moscovici, concebida como “conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales” (Moscovici, 1981:181).

Las representaciones sociales, concepto al que de ahora en más nos podremos referir también por sus siglas (RS) de modo indistinto, se nos presentan como el vehículo que, a través del lenguaje hablado, nos acerca a los procesos simbólicos que aparecen plasmados en el discurso.

Entendida en su carácter de performativa de la realidad, “la representación produce igualmente un sistema de anticipaciones y expectativas. Es así, pues, una acción sobre la realidad: selección y filtro de las informaciones, interpretaciones con objeto de volver esa realidad conforme a la representación” (Abric, 2001:16).

En palabras de Jodelet:

Las representaciones sociales, corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana (2011:134).

Para dar respuesta a los emergentes de esta investigación nuestro enfoque se posicionó desde la sociología de la educación, y particularmente desde Pierre Bourdieu (1997) y su concepto de capital cultural que define como la acumulación propia de una clase, que heredada o adquirida mediante la socialización, tiene mayor peso en el mercado simbólico cultural entre más alta es la clase social de su portador. Y, más específicamente, a su concepto de capital cultural en su estado incorporado, en especial, la capacidad de las chicas y chicos de expresarse, tanto en público, como de manera escrita, que denotan ventajas y desventajas en su estar siendo evaluado. Concepto que entendemos en tanto predisposiciones a los saberes, formas de conocimiento, educación y habilidades, acumuladas y heredadas por una clase. También nos hemos valido de su concepto de habitus entendido este como estructuras estructurantes, que define como la práctica hecha cuerpo, concepto que se emparenta con el de representación social. Lo que nos permitió interpretar a la luz de sus teorías, muchos de los hallazgos obtenidos a partir de la lectura e interpretación del material, y proceder, al decir de Scribano (2008), a la imputación de sentidos, propia de los procesos de teorización.

Cuando analizamos e interpretamos buscamos puentes entre la textualidad construida con los sujetos que participan en la investigación y la interpretación del sentido de dicho texto. (...) La tarea del investigador es explicitar las conexiones naturalizadas que muestren lo fragmentario en una actividad de desfragmentación. Por esto, imputar sentido es mucho más, y está más acá, que la simple comprensión del investigador. Tendiendo puentes entre la información, siguiendo el camino de los fragmentos, adviene un momento de totalidad crítica sobre el sentido del fenómeno. (Scribano, 2008:40)

Nuestro objeto de estudio, tal como fue construido conceptualmente, requirió un abordaje que permitiera atender a la complejidad de los aspectos involucrados con la intención de comprender casos particulares. Por este motivo retomamos estrategias de indagación que provienen principalmente del enfoque interpretativo. Para este trabajo nos posicionamos desde el constructivismo, entendiendo que:

El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos. Antes de emprender nuestra tarea principal debemos, por lo tanto, tratar de clarificar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, a saber, las objetivaciones de los procesos (y significados) subjetivos por medio de los cuales se construye el mundo intersubjetivo del sentido común. (Berger y Luckmann, 2001:37)

Y desde el interpretativismo, al decir de Scribano, (2008), en tanto que:

Una de las especificidades de cualquier estrategia cualitativa es que en el mismo juego de analizar e indagar se construye la interpretación como un componente dinámico de la investigación. Podríamos afirmar dos particularidades propias de los abordajes cualitativos: interpretar es más que analizar; interpretar implica construir sentidos (Scribano, 2008:32).

### **Metodología**

La estrategia metodológica que guió nuestra investigación fue cualitativa, orientada por la teoría fundamentada en tanto buscamos indagar sobre los sentidos construidos en torno a la evaluación y a la autopercepción académica de manera situada. Descriptiva, en tanto al tratarse de la vida social, no buscó una comprensión causal de los hechos, sino más bien hacer una aproximación que nos ayude a comprender su experiencia. Y de tipo flexible, ya que fue tomando forma según la dinámica y reflexividad propia del campo, por lo que la construcción de datos que nos permitió la implementación de las primeras técnicas (observación directa y entrevistas) fueron insumos para la redefinición de los tópicos de la tercera (grupo focal).

Para llevar adelante la investigación que nos habíamos propuesto, organizamos nuestro trabajo de campo en tres etapas que desarrollamos durante el año 2019.

La primera de ellas fue exploratoria, de observación participante, que desdoblamos en observación de situaciones áulicas, momento donde no emergió información sobre nuestro objeto de estudio, puesto que las representaciones sociales del ser evaluado no se ponían en juego en ese ámbito, pero que nos fue de utilidad para caracterizar a nuestros actores y como insumo para el diseño de los otros instrumentos de recolección de datos. Y un segundo momento que fue de observación participante de situaciones de evaluación, donde sí pudimos percibir expresiones del tipo de quedarse en blanco, voces entrecortadas, entre otras, que leíamos como manifestaciones del estar siendo evaluado.

Una segunda etapa de entrevistas individuales semiestructuradas, donde realizamos un total de cinco (5), cuyo número se definió en función a conseguir la saturación de significaciones.

Y una tercera etapa, donde organizamos dos (2) grupos de discusión, instancia donde el discurso fue construido colectivamente y adquirió otra densidad.

Procedimos para la interpretación del material recabado tanto en entrevistas individuales semiestructuradas como en los grupos de discusión, rastreando en los datos obtenidos las categorías comunes que se repetían en el modo de decir de las y los estudiantes.

Respecto al funcionamiento del grupo podemos decir que fue muy bueno ya que en ningún momento hubo sabotaje de alguien que monopolizara la palabra.

En lo que respecta al trabajo de campo fue en lo personal muy enriquecedor, y fue una instancia donde emergieron por un lado decires que venían a corroborar nuestra intuición de base, mientras que por otro lado afloraron también sentidos distintos a los esperados. Como corolario de lo que significó la experiencia, pudimos notar en las chicas y chicos un gran interés por expresarse que puede ser un indicio de falta de espacios donde manifestar sus sentires.

### ***Acerca del análisis e interpretación de los resultados***

Se definieron para el presente trabajo categorías operacionales con las que denominar las características comunes, en función de las similitudes y repitencias que encontramos a partir de las técnicas de recolección de información antes mencionadas, que nos permitieron analizar las constantes presentes en los discursos. Algunas de las categorías halladas en nuestra investigación y que surgieron como emergentes del campo fueron los *condicionantes socioeconómicos*<sup>2</sup> y sentimientos de *culpabilidad*, dimensiones de análisis que surgieron a partir de los dichos de las chicas y chicos, además de sentimientos de *presión* y *estrés* y la incidencia de las *trayectorias previas*, elementos con los que esperábamos tal vez encontrarnos previamente a realizar nuestra investigación.

Para llevar a cabo la interpretación de los datos, pusimos en juego diferentes estrategias de abordaje que hicieran posible el análisis en profundidad del caso según las necesidades, principalmente en relación con el análisis y la escritura interpretativa, utilizamos fundamentalmente herramientas del análisis del discurso.

Sobre la operacionalización de las categorías de análisis, en el gráfico que les presentaremos a continuación, buscamos reconstruir el flujo de las dimensiones analizadas. Cómo operan estas en la construcción de las RS del *ser evaluado* y *autopercepción académica*, y cómo en esa relacionalidad, se condicionan y refuerzan mutuamente.

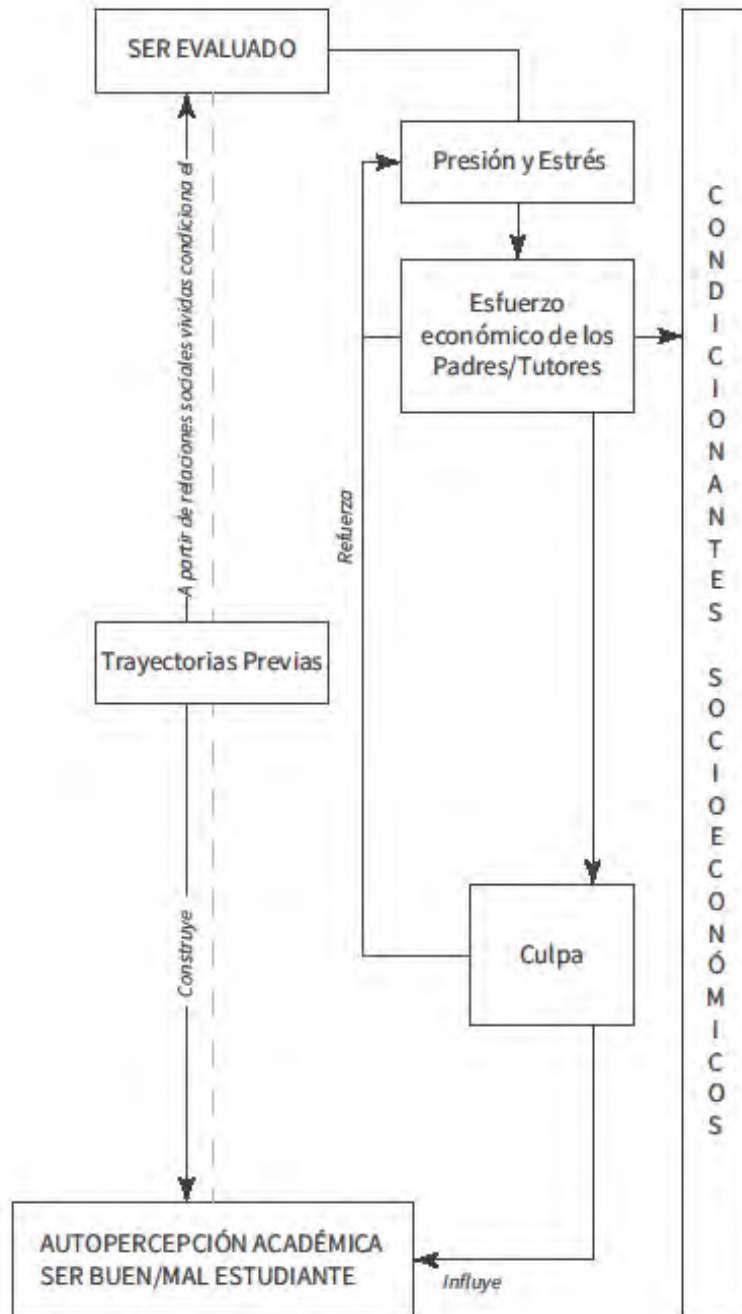
---

<sup>2</sup> Con respecto al uso de signos tipográficos, recurriremos al uso de cursivas para destacar expresiones de los sujetos de esta investigación y categorías teóricas desarrolladas para este estudio, así como también para palabras en otros idiomas, tropos y términos que precisamos resaltar.



Gráfico 1: Flujo de relacionalidad RS del ser evaluado y autopercepción académica

Gráfico: Flujo de relacionalidad RS del ser evaluado y autopercepción académica.  
Dimensión de análisis: condicionantes socioeconómicos.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Fuente: elaboración propia

Tal como vimos anteriormente, y graficamos en el esquema, de esas dos dimensiones primeras, RS del *ser evaluado* y *autopercepción académica*, fueron emergiendo otras, que alimentaban y complejizaban esta relacionalidad, esta retroalimentación recíproca, de la cuál habíamos partido en nuestro supuesto de investigación.

De este modo poder analizar los elementos que componen la representación social del ser evaluado, nos permitió, no sólo identificar los sentidos que los estudiantes atribuyen a las dimensiones estudiadas, sino que también nos brindó información adicional, que permitió comprender esos sentidos en mayor profundidad.

Es decir, partiendo de esa relacionalidad primera entre representaciones sociales del *ser evaluado* y *autopercepción académica*, intentamos reconstruir de qué modo esas RS del *ser evaluado* operaban la construcción de su *autopercepción académica* y de su condición de estudiantes, y cuáles eran los elementos que venían a componer esas representaciones de sí mismos.

Respecto al análisis de nuestro material propiamente dicho, podemos aventurarnos a decir que han surgido, de manera recurrente, ciertas emociones en relación con su ser estudiante, que son vivenciadas a modo de *culpa*, en especial en aquellos estudiantes provenientes de familias de clase media, que mandan con esfuerzo a estudiar a sus hijos. La postergación que hacen los padres del uso del dinero propio, se manifiesta en expresiones del tipo “me están manteniendo”<sup>3</sup>, o “lo único que tengo que hacer es estudiar y no lo hago”. Estas vivencias están fuertemente atravesadas por las expectativas parentales, y por el sentimiento de correspondencia del que se sienten deudores. Tal como manifestara C respecto a los motivos de la *presión* y el *estrés* que sentía frente a la situación de evaluación:

(...) siempre quiero llevar buenas notas a mi casa, (...) me gusta que mis papás estén felices porque les llevo buenas notas, entonces como que siento que me auto exijo (...) por eso también es como que me frustré a principio de año, porque yo ya me veía que iba a aprobar todo,(...) y no pasó, y me frustré, porque me exijo bastante, (...) entonces, al estar siempre así, siento que me... por eso me pongo nerviosa, y ansiosa, me pongo nerviosa porque siento que no llego, y ansiosa porque quiero que ya está, basta, tipo, quiero que termine, entonces me relaje un poco.

Vemos como la manifestación de sentimientos de nerviosismo por un lado y ansiedad por el otro se relacionan, en el caso del primero con no poder cumplir con las expectativas autoimpuestas o con las expectativas parentales y en el segundo con querer que la situación de presión cese, independientemente de cuál sea el resultado de la evaluación.

En referencia al sentimiento de deuda para con los padres, otra de las expresiones de similar sentido fueron las vertidas por V cuando manifestaba:

Yo sé que influye en cómo me comporto, el hecho de que me estén manteniendo, (...) sé que mi mamá hace un montón de esfuerzo para mantenerme acá, eso creo que es lo principal, también el hecho de haber dejado una carrera, y en cuanto a lo económico, haberme atrasado un año, porque fue un año desperdiciado en ese sentido, (...) creo que eso es lo que más influye en que yo sea así.

---

<sup>3</sup> El uso de entrecomillado será utilizado sólo en los casos en que debamos incluir en nuestro texto otras voces de modo directo, como citas teóricas y fragmentos discursivos de los sujetos del trabajo de campo.

O refiriera CR:

Yo cuando desapruebo un parcial, o un examen (...) me siento culpable, pero no por mí, sino porque digo, te mandaron a estudiar, qué estás haciendo, es como que pienso en mis padres, que yo no les digo cuando desapruebo, como que recién les digo cuando aprobé toda la materia,(...) o como que sí les cuento si aprobé, pero si desaprobé no les cuento, entonces me siento culpable, porque digo, mirá, tuve un montón de tiempo libre, dormí cuantas siestas, y así empiezo como que a decir, mirá cuantas cosas malas que hiciste, y digo, bueno, me siento culpable en serio porque me mandaron a estudiar y no estoy haciendo nada de eso, encima no trabajo, o sea, lo único que tengo que hacer es estudiar y no lo hago, entonces es como que...culpa, todo el tiempo.

Vemos entonces como la *culpa* aflora ante el considerado mal uso de un tiempo que debía ser destinado al estudio. Expresiones del tipo de “te mandaron a estudiar, qué estás haciendo” nos hablan de que es sabido se espera de ellas y ellos un aprovechamiento determinado del tiempo que debe ser capitalizado en tiempos de estudio. Y se auto penalizan acciones expresadas en términos de “mirá cuantas cosas malas que hiciste” que no se condicen con el comportamiento esperado, como lo es dormir siestas, o tener un montón de tiempo libre. En ese sentido, manifestaciones del tipo de “me siento culpable en serio porque me mandaron a estudiar y no estoy haciendo nada de eso, encima no trabajo, o sea, lo único que tengo que hacer es estudiar y no lo hago” nos muestran una mayor incidencia de sentimientos de culpa cuando ese tiempo que debía ser destinado al estudio, no es utilizado para ese fin. Más aún cuando no es ocupado como tiempo de trabajo.

V en uno de los grupos de discusión, manifestó en igual sentido:

A mí me pasa lo mismo que a ella, (...) desapruebo y es más culpa, porque me están manteniendo para estudiar, y es mi único deber y no estoy aprovechando el tiempo como corresponde, para estudiar...como corresponde, (...), eso, es más que nada culpa y también frustración porque (...), además como no estoy, nunca estuve acostumbrada a desaprobado, (...) me siento mal conmigo misma, pero también como que, me están manteniendo, es lo único que tengo que hacer (...), por suerte igualmente, cuando cuento que me fue mal o algo, me apoyan, (...) es como bueno, es cosa mía, (...) y aunque sé eso, igualmente me preocupa, porque bueno, es lo único que tengo que hacer, y no lo hago, como dice ella.

Es decir, su paso por la universidad está profundamente atravesado por ese sentimiento de deuda, como manifestó V: “Desapruebo y es más culpa, porque me están manteniendo y estudiar es mi único deber”, entonces, como refiriera CR: “cuando desapruebo un parcial, o un examen (...) me siento culpable”.

De este modo, hemos podido rastrear, en los dichos de las chicas y chicos, como constante, la referencia a sentimientos de *culpabilidad*, ante lo que consideran como incumplimiento de su deber, que atravesaban los discursos analizados, al decir de L:

(...) porque a veces que, pensamos que no aprobar un examen es la muerte (...), o también tenemos presión, eh, por nuestros padres puede ser (...), o, a mí me pasaba más de chica, que me ponía muy mal, obviamente que ahora también me pongo mal, y peor, pero no sé si tanto con esa presión de antes, de ser insuficiente.

O mencionara V en relación con el esfuerzo de su madre para sostenerla económicamente, viniendo de otra ciudad:

Sí, el hecho de ser, (...) de estar bancándote con un departamento (...), a la vez de estudiante sos ama de casa, (...), hacés todo, te cocinás, (...) tenés que limpiar, tenés que lavar tu ropa (...) y es como, todas esas cosas y además ser estudiante; claramente, como te están bancando, yo creo que es mucho mayor la presión de decir (...), quiero recibirme para que mi vieja deje de esforzarse tanto por mí o destine más su plata a ella misma (...) yo lo pienso desde su punto de vista y como yo, siendo madre y cobrando un sueldo y teniendo que destinar capaz un montón de plata a mi hijo para mantenerlo (...) es como que un montón de plata que se les va y yo creo que por eso son las presiones que uno siente, porque bueno, quiero recibirme, para ya que me dejen de mantener (...), también te sentís quizás un poco mal, porque bueno, esforzate porque si no te estás aprovechando, eh, pero yo siento también eso que dice M de que las personas que están viviendo acá, capaz que, o ni se preocupan tanto, o no se esfuerzan tanto, o sí, pero no al mismo nivel en el que lo hacemos (...) los que venimos de otra ciudad (...), y bueno, por ahí tampoco saben lo que es hacerse todo, (...) porque también está en su casa, con su familia, no lo tiene que sobrellevar tanto sólo quizás.

Como menciona el Informe del Estudiante que ingresa a la Carrera de Comunicación Social, Cohorte 2019, que nos facilitó el Área de Orientación Educacional y Vocacional de UNER,

la procedencia de los estudiantes que ingresan y con quienes conviven durante el cursado de la carrera es información valiosa, en especial, para identificar casos en que los jóvenes se trasladan/ desplazan para estudiar y modifican su dinámica cotidiana en diversos aspectos (desarraigos familiares, nuevos modos de habitar el espacio y el tiempo, la organización de su economía, entre otros). Cabe destacar que de los 3 casos que expresaron proceder de Buenos Aires, uno señala que hace años que vive en la ciudad de Paraná. Estas experiencias estudiantiles se inscriben en todos los que ingresan acentuando algunos de estos aspectos (UNER-FCEDU, 2019).<sup>4</sup>

Del material recabado en uno de los grupos de discusión surgió un emergente a la pregunta por los tipos de estudiantes; esa tipificación, fue codificada por las chicas y chicos de ese grupo como privilegios, es decir, era un marcador que categorizaba a distintos tipos de estudiantes. De este modo, el “no tener que trabajar” para dedicarse sólo a estudiar, era uno de los privilegios que manifestaban tener. También el contar con un grupo de amigos, contención y apoyo familiar, etc. Tal como manifestara L: “(...) es un privilegio que te banquen, y en este momento yo estoy en ese lugar”, o como afirmara J, en relación a las posibilidades de acceso y permanencia en la universidad:

porque justamente, tenés una familia que está gastando mucha plata, y no es barato, estudiar, (...) en el primer cuatrimestre me ha tocado escuchar a algunos que dijeron que, sí, cualquiera puede estudiar porque la universidad es pública, y no es así, porque si venís de otra ciudad tenés que pagar alquiler, tenés que pagar las fotocopias, tenés

---

<sup>4</sup> Informe del Estudiante que ingresa a las Carreras de Ciencias de la Educación, Comunicación Social y Tecnicatura en Gestión Cultural. Características e Inserción Universitaria. Cohorte 2019, del Área de Orientación Educacional y Vocacional, Área de Diagnóstico- Tutoría de Pares de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. (Inédito)

que pagar la impresión de trabajos prácticos, hay un montón de cosas que vos necesitás (...) y realmente no es la posibilidad para cualquiera, entonces yo siento que, ahí va la preocupación de que, tengo la oportunidad que capaz que otro no, entonces yo me tengo que esforzar, por la persona que no puede.

Vemos nuevamente la referencia a sentimientos de deuda y compromiso de las chicas y chicos al saberse en una posición de la que no todos pueden disfrutar. Del mismo modo también se manifiesta la preocupación ante la posible transitoriedad de la misma al reconocer muchos/as de ellos/as que en este momento están en esta situación, pero más adelante deberán buscar trabajo para ayudar a solventar sus estudios.

Respecto a la mención de la palabra examen, una de las constantes que encontramos a partir del análisis, fue que la misma estuvo asociada de manera recurrente a las palabras, *presión* y *estrés*. Tal como manifestara C:

Bueno, en definitiva como examen y pensándolo en frío es *presión*, o sea, te sentís presionado (...), puede ser por la cátedra en general, por el docente, por un tema, o por vos mismo también, de querer promocionar la materia, o de querer llegar a obtener en el final la mejor nota, pero sí, es como estar presionado de, tengo que hacerlo, tengo que aprobarlo, y bueno, y todo lo que eso conlleva (...) o sea, es *presión* también el examen, como una instancia de, bueno, a ver, demostrame todo lo que sabés y si no, como que, presionándote todo el tiempo.

O como expresara L, en relación con la situación de estar siendo evaluada:

...también pienso mucho en los orales, porque a mí me cuesta un montón, y eso sí me condiciona...mucho, porque me gustaría, o sea, porque yo siento que me aprendí el tema, me gustaría ser... me cuesta mucho expresarme a mí en público, o lo que sea, y eso también me condiciona un montón porque siento que yo sé un montón, pero no, después voy al oral y no me sale decir una palabra porque me quedo en blanco, eso sí me cuesta un montón.

Estas referencias continuas a la *presión* y el *estrés* ante la *situación de evaluación* están directamente imbricadas con las cuestiones económicas a que hicieron referencia en sus discursos, y a la deuda con el sacrificio de los padres que se lee a la luz de sus dichos. Interpretamos entonces a partir de los relatos de las chicas y chicos, que su paso por la universidad, su estar en la universidad, está atravesado por los *condicionantes socioeconómicos* y los efectos que estos comportan en sus posibilidades efectivas de poder continuar su trayecto universitario.

Del mismo modo encontramos que está presente como trasfondo, la preocupación por poder seguir solventando sus estudios en el tiempo, en caso de que esos tiempos se dilaten más de lo debido.

Otro de los aspectos que pudimos apreciar fue que las notas venían a su vez a operar como un indicador de sus capacidades como estudiante, tal como expresara C en relación con su incipiente trayecto como ingresante universitaria: "(...) me está costando este primer año de facultad, y como que, las notas es como que me dicen, bueno, vos lo que pensaste que estaba bien estudiado no estaba tan bien estudiado, entonces esforzate más, y me sigo presionando, vuelvo a lo anterior".

O refiriera C en función a la preparación ante un examen:

Bueno, en Sociología, que me fue mal, porque no entendía, (...) no sé, no me sale, no entiendo, me cuesta mucho entender Sociología, no, no, tengo que hacer recuperatorio, no lo entiendo, bueno, yo, con mis compañeros empezamos a ver como resumir y era tanto, o sea, ya, cuando vimos así, como que nos empezamos a negar, nos empezamos a... ay, no; después, empezamos a resumir un poco para leerlo, y yo leía, y no me quedaba lo que yo estaba leyendo, bueno y en el examen como que intenté... bueno, el día anterior nos dijeron que lo más importante era lo de Marx, Weber y Durkheim, (...) entonces, (...) cuando dijeron eso, empecé a leer más lo otro, pero no, no me quedó, intenté estudiarlo de memoria, tampoco me funcionó, no me funcionó ninguna.

Esta mención a la preparación ante un examen, y a los reiterados intentos de encarar distintos métodos sin que, en sus dichos, le funcione ninguno, nos habla de una distancia que en algunos casos no es posible salvar con las herramientas de que disponen. Consideramos entonces que las estrategias de estudio y aptitudes adquiridas en el pasado, como recursos intelectuales o hábitos culturales, dan cuenta del peso que, en caracteres bourdianos, tiene el capital cultural que arrastran de sus *trayectorias previas* y que pareciera no ser, para ellas y ellos, suficiente para llevar adelante una carrera universitaria. Vemos entonces que pese a que se aplican determinadas estrategias, las mismas parecerían no lograr dar respuesta de manera efectiva a las requisitorias de esta nueva instancia.

Refiriéndose a la evaluación propiamente dicha, M diría:

(...) y la definiría como una etapa en donde te observan, digamos, vamos a decir, porque ahí es donde van a ver todo lo que vos estudiaste, todo lo que vos sabés, lo veo como, bueno, evaluación, examen, parcial, eh, te evalúan digamos y yo me siento como que están categorizándome, en todo lo que sé, (...) en un examen, pero también eso es como que sí, no sé, de sentirme así, yo me siento, vigilada digamos y bueno, caracterizada.

Es decir, la instancia de evaluación, el *ser evaluado*, es percibido en el decir de las chicas y chicos, como una instancia de observancia, y en palabras de M:

De que te están mirando mucho, de que... por esa cosa te definen todo, te definen académicamente, y no sé, yo creo que es como que todo el tiempo te observan, que parecés un monito de laboratorio, porque estamos todos así, rápido, porque se te acaba el tiempo, también lo veo muy delimitado a un examen, como que, obviamente tenemos un tiempo para hacerlo, (...) parece un, algo muy, no sé si formal, pero muy estricto, de que tenés que hacer el examen, y concentrate y terminalo, y, es como algo muy sistemático vamos a decir, te observan, escribís, tenés que escribir rápido, poner todos los conocimientos que sepas en una hora, te sentís atrofiado, o sea, como encerrado, tenés eso o tenés eso, contra la espada y la pared, (...) me siento así a veces.

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. (Foucault, 1989:189).

O como manifestara C respecto a si le es posible en un examen expresar adecuadamente lo que sabe:

No, me cuesta bastante, formulo, pero estoy retrasando tiempo formulando, y por ahí, no me gusta como quedó formulado, pero si sigo ahí, si sigo con eso me atraso en lo otro que tengo que responder, entonces como qué, hasta donde puedo pensar para armar la respuesta lo hago, si ya no me sale, trato de ver más o menos como queda bien, yo siempre espero que me entiendan los profesores lo que yo quise poner, pero por ahí es como que, si no puedo ya expresarme más de lo que yo tenía la idea (...), paso a la otra, y después lo leo y veo si puedo corregirlo, pero si no puedo...no sé cómo, que otro tipo de palabras usar.

Y refiriéndose puntualmente a sus competencias al momento de *ser evaluada*:

entonces en el examen me vi, de que, eran tres preguntas específicas, y yo sabía dos, pero no las sabía todo, (...) nomás me acordaba algo de lo que había escrito en clases, que yo había entendido, y le puse eso, pero después estuve como media hora sentada así, y me vi a mi misma de que, tenés que pedir ayuda o esforzarte más, porque, no, no te quedó nada. Bueno, en otros exámenes me pasa de que me veo a mí misma pensando mucho como armarla, ponele, yo sé lo que quiero decir y me lo estudié, pero no me sale cómo unirlo, porque no me lo estudié de memoria, o sea, sé lo importante, entonces como que estoy un rato pensando cómo unirlo, eso, y me quedo por ahí en blanco y tengo que volver, pero bueno, no sé, por ahí me siento incómoda yo misma en los exámenes.

Es decir, el desafío que supone poner en práctica sus competencias para realizar un examen, ya sea intentando expresarse de manera oral o escrita, no es nunca vinculado por parte de ellas y ellos con sus recorridos, y sí en cambio es visto como algo que es un problema propio, una condición inherente a ellos mismos; a saber, que la mayor o menor habilidad para plasmar lo estudiado es parte de un don natural, de predisposiciones que se tienen en mayor o menor medida, y que en algunos casos, esa limitación para poder expresar lo estudiado de un modo inteligible, depende de si se estudió o no de memoria, de manera que les sea posible reproducir, de un modo ordenado y coherente, el material de estudio, tal y como fuera leído. Es entonces que, ante la imposibilidad de estructurar correctamente un texto escrito, o lograr unir de manera coherente distintas ideas, el modo como consideran posible darse a entender en un examen es con un discurso ya previamente armado, que no es propio.

J, en respuesta a por qué creía que le costaba más el examen escrito que el oral, incluso habiendo estudiado más en caso de que la modalidad del mismo sea escrita, decía en referencia a la dificultad para articular sus pensamientos a la hora de intentar redactar lo estudiado en un parcial:

Porque siento que hay palabras que las digo, pero no las puedo escribir, no sé cómo explicarlo, pero es eso digamos, o sea el... o utilizar palabras que usas siempre cuando hablás, pero capaz que no las sabés, eh, qué significa cuando lo escribís, rarísimo, pero me pasa eso.

Vemos entonces que expresiones del tipo de “no soy buena o bueno en esto”; “cuando tengo que hablar me quedo en silencio”; o “no me sale unir las cosas cuando escribo”, o “creo escribir algo y cuando lo leo no se entiende nada” nos hablan de que esas representaciones de sí

mismos al momento de *ser evaluado* no guardan para ellas y ellos relación con sus *trayectorias previas*, ni con las habilidades y saberes que hayan adquirido durante su formación. Es decir, con el capital cultural que acumularan al momento de comenzar la universidad.

En tanto que mercado lingüístico estrictamente sometido a los veredictos de los guardianes de la cultura legítima, el mercado escolar está dominado por los productos lingüísticos de la clase dominante y tiende a sancionar las diferencias de capital preexistentes: el efecto acumulado de un débil capital cultural, y de la correlativa débil propensión a aumentarlo por la inversión escolar, condena a las clases más desprovistas a las sanciones negativas del mercado escolar, es decir, a la eliminación o a la autoeliminación precoz que unos mediocres resultados entraña. (Bourdieu, 1985:36).

De igual modo, quienes manifestaban quedarse en blanco en las evaluaciones, afirmaban que esas situaciones ya los habían precedido, por lo que esos miedos tomaban en algunos casos, un carácter casi condenatorio, como afirmara L:

ahí sí cuando es oral estoy muy nerviosa, presionada, observada, (...) ansiedad también porque, (...) cuando es oral, o cuándo tengo una presentación, una exposición, tengo mucha ansiedad los días previos, o sea ya, estoy haciendo un trabajo, tengo un trabajo oralmente, y mientras lo hago ya estoy pensando, ya me pongo mal conmigo misma, porque lo tengo que presentar oral y ya sé que no me va a salir, también porque yo voy con ese pensamiento, negativo, de que no me va a salir y después voy y no me sale, (...) porque en el oral tengo muchas veces más que me pasaron que con el escrito, es como que, el escrito estoy re acostumbrada (...), y en el oral no, me cuesta mucho salir del escrito, entonces como que, me cuesta, otras formas, cuando tenemos... los profesores tienen otra forma de tomarte, o lo que sea.

O refiriera M en relación con lo que piensa cuando está frente a un examen:

Y yo tengo bastantes dudas, (...) porque por ejemplo acá en teoría sociológica, (...) como era mucho material, obviamente no me alcanzó ni la cabeza para poder saberme todo lo que había que hacer en el examen que tuvimos, y por ahí, (...) me gustan los temas, pero tampoco llego a decir lo que quiero decir, (...) cuando estoy sentada en el examen siempre dudo de mí, siempre dudo de que sí, no te apures, y escribilo bien, como que, me apuro mucho en el sentido de querer hacer, o de decir lo que tengo acá, así no se me va, pero cuando estoy sentada frente a un examen dudo de lo que escribo porque yo quiero que esté bien, y quiero que se entienda, entonces ese sería más o menos mi pensamiento cuando estoy sentada frente a un examen, un parcial, (...) yo tengo miedo de hacerlo mal de una, de que no se me entienda la letra, de que diga mal algo, eso es, básicamente.

Y acotara en referencia a si le es posible darse a entender en un examen:

Más o menos, porque a veces pasa que yo lo quiero escribir de una determinada manera, y esa determinada manera no se entiende, entonces a veces me cuesta el tema de expresarlo bien, porque en mi mente suena de una manera re linda, y cuando lo



escribo, me faltan datos, me faltan palabras claves, quizás, a veces no, no, no puedo llegar al punto de expresarlo tal cual lo estudié, o tal cual debería de ser, no sé cómo decirlo, como que uno lo estudia de una forma que le sea claro, conciso, y lo entienda, pero en el examen a veces te piden que lo hagas de una manera, porque quizás yo me puedo saber toda la teoría de algún filósofo, a mi manera y que lo entienda, pero en el examen me van a pedir de una determinada manera, entonces yo tengo que corresponder a eso, entonces a veces no llegás, o no podés hacerlo como ellos te lo piden, pero vos tenés que hacerlo, entonces por ahí, al momento de escribir tenés como que pensar escribir de una manera más profesional, para que el profesor lo entienda, y que sepa que lo que estás hablando es exactamente lo que decía en la fotocopia, y a veces sí, te lo piden de diferente manera, con tus palabras, pero casi siempre ellos buscan, los profesores, lo que dice el autor, y con sus palabras, (...) yo, el problema que veo ahí, sería la expresión, porque, no sé, yo quisiera hacerlo de una manera, y ellos me lo piden de otra.

Vemos en la mención a que “casi siempre ellos buscan, los profesores, lo que dice el autor, y con sus palabras” la alusión a que, en sus decires, existe un determinado modo de expresarse que es el esperado. La referencia a que “en el examen me van a pedir de una determinada manera, entonces yo tengo que corresponder a eso” nos habla de la incidencia que el manejo de vocabulario específico y un determinado dominio del lenguaje tienen en sus habilidades para darse a entender en un examen. M dirá: “yo, el problema que veo ahí sería la expresión” en referencia a la distancia entre lo que considera son sus competencias al estar siendo evaluada, y lo que cree o asume se espera de ella en una evaluación.

En referencia a cómo su *trayectoria previa* la ayudó en la facultad, refiriera L:

eh, a mí me cuesta un montón sentarme a leer y no estudiar de memoria, o la comprensión de un texto, me cuesta un montón, así que, yo siento que en la secundaria no aprendí eso, o no me lo enseñaron, o no sé, pero ahora lo tengo que aprender yo sola, o con ayuda de otra persona.

Y afirmara en relación con el capital cultural de algunos compañeros:

siento que hay algunas personas que no puedo creer que sean tan inteligentes, y tienen mi edad (...), porque saben muchas cosas que yo no sabía, o no sé, o capaz que nunca me interesé sobre eso, a veces sí me puedo llegar a sentir un poco mal, porque siento que saben mucho más que yo, o son más inteligentes por así decirlo, pero sí, a veces sí, me pongo muy mal.

En palabras de L: “Siento que saben mucho más que yo, o son más inteligentes por así decirlo” da cuenta de un modo distinto en que son percibidos los otros, sus compañeros y compañeras, respecto a la percepción de sí misma.

O mencionara M en igual sentido:

algunos son muy inteligentes, otros son muy normales, eh, (...) yo por ejemplo veo a chicos que son muy inteligentes, (...) y yo no sé cómo hacen; o sea, yo, obviamente me gusta la carrera, estoy poniéndole mi esfuerzo, pero hay muchos que yo veo que todo el tiempo están estudiando, que no paran nunca, que parecen muy, muy intelectuales, y después estamos los, los...sigo yo, pero a veces veo que muchos están realmente

puestos en lo que van hacer y todo el tiempo estudian; por ahí yo también tengo esas mismas ganas, pero por ahí a veces me cansa o me agobia el sentido de que a veces siento que no llego a nada, y veo los otros que a veces si llegan, que estudian todo, y yo no llego a estudiar nada de eso, entonces por ahí, diferencia en eso de que veo que ellos son como más inteligentes, no sé si inteligentes, pero más aplicados que yo por ejemplo.

Esas capacidades diferenciales a las que hacen referencia, a nuestro criterio, no son otra cosa que una trayectoria educativa y cultural desigual, pero que es percibida por las y los estudiantes, como distintas habilidades intelectuales y predisposiciones para el estudio, y que llegan a ser manifestados en términos de “diferencia en eso de que ellos son como más inteligentes, no sé si más inteligentes, pero más aplicados que yo por ejemplo”.

Es decir que, si bien manifiestan la imposibilidad en algunos casos de poder expresar adecuadamente lo que saben, esto, no es conectado con aquello que fuera o no aprendido en su *trayectoria previa*, y sí en cambio con impedimentos propios de su personalidad, o afecciones del carácter, como ser tímida o introvertida, asociación que lleva en algunos casos, a odiar esos consabidos rasgos de personalidad que son vistos como propios, y que le impiden desempeñarse con una habilidad mejor en los exámenes. Al decir de L: “como dije, en el escrito sí, por ahí me cuesta la redacción, pero siento que me puedo expresar mejor en el escrito, en el oral no, odio, no, no es que lo odio, me encantaría, pero me cuesta un montón, expresarme oralmente, no sé cómo hacerlo.”

Y refiriéndose a la situación de haberse quedado en blanco:

“Sí, oral, porque en el escrito (...) de última te vas acordando de, no sé, cuando viniste a cursar, las clases, ejemplos, porque vos lees, en el oral te quedás en blanco y te quedás en blanco, no tenés...no sabés cómo salir de ese momento, porque no se te viene nada, ni siquiera, (...), no me sale, me quedo en blanco y me quedo en silencio, porque, no me sale decir nada, absolutamente, quedo en blanco, literalmente.”

M, en respuesta a la pregunta sobre qué características creía que tenían los estudiantes a los que les va bien en las evaluaciones, planteó:

Que parece que en la vida les va bien en todo, porque otra explicación no tengo, porque si te va bien en la facultad yo creo que te va bien en todo, así es, porque nosotros ya lo hemos visto, otros compañeros que estudian, les va re bien, tienen esto y tienen aquello, y vos decís...o sea, ¿cómo haces?

O mencionara L situando la diferencia en los distintos niveles de dificultad ante el estudio, que enuncia en términos de más fácil, menos fácil:

Hay personas que se les hace mucho más fácil, van, se sientan en la clase y entienden; tienen examen y leen un día antes y ya está, ya con eso les alcanza; o a mí no me sirve porque la verdad, porque yo no puedo, necesito sentarme a estudiar, pero es depende de cada persona. Todos somos diferentes.

Nuevamente vemos en esta diferenciación, la referencia a características propias, a modos de ser. “Todos somos diferentes” dirá L, situando esa variación en rasgos de personalidad, e ignorando los recorridos y condiciones de posibilidad que han estructurado de manera desigual sus trayectorias.

Otra de las cuestiones que pudimos rastrear a partir de los registros obtenidos, fue que la representación social del *ser buen estudiante* estaba en algunos casos asociada al esfuerzo invertido (independientemente del resultado de la evaluación), y en otras sólo a los resultados de la misma, “las notas es como que me dicen, bueno, vos lo que pensaste que estaba bien estudiado no estaba tan bien estudiado” o afirmara J “(...) las notas, digamos, son, lo que me hacen pensar de que soy mejor alumno cuando formo parte de (...) cuando estoy haciéndolo en grupo con otras personas, que individualmente”.

Entendemos que la asociación entre el *ser buen estudiante* y el esfuerzo invertido, se relaciona con el sentimiento de *culpabilidad* que manifiestan tener. En este caso, el esfuerzo y tiempo dedicado al estudio, vendría de algún modo a calmar la *culpa* que sienten ante los malos resultados académicos. Como afirmara M:

yo creo que lo que más me influye a que yo sea así es, a veces las notas, o pensarme como estudiante a veces, porque yo digo, si me va mal en las notas soy obviamente un mal estudiante, pero no sé, a veces yo pienso que, también, que las notas no te definen, entonces, por más que a veces me vaya mal yo pienso que igualmente, yo puse muchísimo esfuerzo y dedicación aunque no me haya ido bien, y de eso aprendo que no todo gira a una nota, o (...) y así para, no sé cómo, no definirme, aunque obviamente igualmente uno lo piensa.

Por el contrario, hemos rastreado que la nota como clasificación del tipo de estudiante que son, está más presente de lo que quieren asumir en sus dichos, y aflora como contradicción en sus discursos. Vemos, entonces que, en última instancia, el esfuerzo invertido en la preparación del examen, opera en todos los casos como atenuante.

Luego del análisis de los relatos de las chicas y chicos, y retomando la relacionalidad primera que planteábamos entre representaciones sociales del *ser evaluado* y *autopercepción académica* (ver Gráfico), pudimos percibir, por un lado cómo las trayectorias educativas, familiares, y culturales, venían a condicionar, a partir de relaciones sociales vividas, esas RS del *ser evaluado*, al tiempo que, en ese juego de ida y vuelta, operaban la construcción de su *autopercepción académica*, y de lo que significa para ellas y ellos, ser un buen o un mal estudiante. Y cómo los *condicionantes socioeconómicos* que enfrentan y deben sobrellevar en su intento de llevar adelante sus estudios universitarios, modulaba sentidos de *culpabilidad*, en especial en aquellos estudiantes provenientes de familias de clases medias, y medias bajas, que mandan con esfuerzo a estudiar a sus hijos.

El esfuerzo económico de los padres y la postergación que hacen estos del uso del dinero propio, vienen a reforzar la culpabilidad, y con esto la presión y estrés que sienten ante sus resultados académicos. Viniendo a reforzar de este modo, aquello que la situación de evaluación ya provocaba de por sí.

Estas vivencias están fuertemente atravesadas por el sentimiento de deuda que se inscribe en la apuesta de las familias al futuro de sus hijos.

## Conclusiones

Para este trabajo partimos de una hipótesis que relacionaba las representaciones sociales del *ser evaluado* a la *autopercepción académica*, desde una influencia recíproca y una relacionalidad directa. Luego de la ida a campo, han surgido de los discursos analizados,

emergentes que no habíamos considerado en nuestro supuesto de investigación y que vinieron a enriquecer y complejizar nuestro estudio, por lo que la hipótesis planteada adquirió otra complejidad, que, si bien vino a confirmar la existencia de esa relacionalidad, sumó también otros componentes. Es decir, nos permitió ver matices y dimensiones no previstas, entre las que intervienen también las *condiciones socioeconómicas*, entre otras variables que no habíamos podido anticipar en nuestro punto de partida.

De este modo, hemos intentado para este estudio, rastrear la conexión entre RS del *ser evaluado* y *auto percepción académica*, notando que la representación negativa que de sí mismos tienen al momento de ser evaluados, ya sea al intentar expresarse en un examen oral, como en un examen escrito, están vinculadas, de manera análoga a lo hallado por Friedman (Friedman en Banchs, 1996) en su estudio sobre las representaciones sociales de la tartamudez, a la activación de emociones negativas ligadas al acto de hablar (frente a un evaluador), o en su contrapartida, en sus competencias para darse a entender de manera escrita, a partir de las relaciones sociales vividas; y que estas emociones y representaciones negativas son la base sobre la cual se construye su *autopercepción académica*. De ahí que, tanto en unos como en otros, y ya sea que atañe al manejo de la oralidad o de la escritura, en caso de que la modalidad del examen sea oral o escrita, o bien aluda a la manifestación de quedarse en blanco al momento del estar siendo evaluado, en todos los casos las representaciones negativas estaban influenciadas, atravesadas, por la representación que en torno a esas vivencias había sido previamente construida en similares instancias.

Otra de las manifestaciones que pudimos observar a partir del análisis de nuestro material, fue que, esas representaciones de sí mismos al momento de *ser evaluado*, no lograban conectarse con sus *trayectorias previas*, ni con las más o menos herramientas o saberes que hayan adquirido a lo largo de su formación. Es decir, en términos bourdianos, con el capital cultural conque cada uno de ellos contara al momento del ingreso a la universidad, sino más bien, era evidenciado en términos de: “no soy buena o bueno en esto”; “cuando tengo que hablar me quedo en silencio”; o “no me sale unir las cosas cuando escribo”, o “creo escribir algo y cuando lo leo no se entiende nada.” Por otro lado, hemos notado que esas representaciones están vehiculizadas en todos los casos por emociones, y atravesadas por sentimientos de *culpabilidad*, tanto cuando esa representación del *ser estudiante*, no se correspondía con la expectativa de sus padres, o con la propia. Es decir, a lo largo de sus dichos, han surgido como constante, la *culpa* y el peso de la deuda con el *esfuerzo económico de sus padres*, que se manifestaba en opiniones del tipo de “me están bancando y lo único que tengo que hacer es estudiar y no lo hago”, o “yo sé que mi mamá hace un montón de esfuerzo para mantenerme acá.”

Otra de las variables que han surgido de este estudio, fueron la presencia de sentimientos de ansiedad, *presión* y *estrés* que acompañaban sus trayectos universitarios, sentimientos que signaban su paso por la universidad, organizando sus tiempos y sus miedos, de un examen a otro, y de la entrega de un trabajo práctico al siguiente.

Finalmente, retomando nuestro supuesto de investigación, pudimos advertir que de la relacionalidad entre esas dos dimensiones que nos propusimos estudiar, RS del *ser evaluado* y *autopercepción académica*, se imbrican y funden otras dimensiones a las que hacemos referencia anteriormente, como la incidencia de un mayor *estrés* y *presión* cuando la situación de estar siendo evaluado, es atravesada por la posibilidad concreta de seguir o trabarse en sus trayectorias académicas, o para usar las expresiones de las chicas y chicos, “de perder un cuatrimestre o hasta un año”, con la correspondiente incidencia que ello opera en relación con los *condicionantes socioeconómicos* que enfrentan para llevar adelante sus estudios universitarios.

## Referencias bibliográficas

ABRIC, Jean-Claude (1994). Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán.

BANCHS, María (1996). "El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica", en *Papers on social representations*, 5, 113-126.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu editores.

BOURDIEU, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BOURDIEU, Pierre (1985). *¿Qué significa hablar?*. Madrid: 1º Edición. Ediciones Akal.

FOUCAULT, Michel (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

JODELET, Denise (2011). "Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación", en *Espacios en Blanco*, 21, 133-154.

MOSCOVICI, Serge (1981[1961]). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. París: PUF. 85

SCRIBANO, Adrián (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

Cita sugerida: BORDOY, Jimena (2022). "Reflexiones en torno a las representaciones sociales sobre el ser estudiante universitario y del ser evaluado" en *Revista Argonautas*, Vol. 12, Nº 18, 88-103. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 22 de enero de 2022

Aceptado: 30 de marzo de 2022