

Posibles relaciones entre la Teoría de Representaciones Sociales y el Trabajo Sociológico Bourdieu a partir de la representación de la Asignación Universal por Hijo en las escuelas rurales de Argentina

Possíveis relações entre a Teoria das Representações Sociais e o Trabalho Sociológico de Bourdieu a partir da representação da Asignación Universal por hijo em escolas rurais na Argentina

Possible relationships between the Theory of Social Representations and the Bourdieu Sociological Work from the representation of the Universal Child Allowance in rural schools in Argentina

Agustín Villarreal
Instituto de Estudios Sociales y Humanos - CONICET
Universidad Nacional de Misiones
angusvillarreal@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7648-6583>

Alícia Barreiro
Universidad de Buenos Aires
avbarreiro@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7472-4904>

José Antonio Castorina
Universidad de Buenos Aires
ctono@fibertel.com.ar
<https://orcid.org/0000-0003-1724-9315>

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar las relaciones entre la teoría de las representaciones sociales y el trabajo sociológico de Pierre Bourdieu a partir del análisis de los hallazgos de un estudio empírico sobre el modo en el que los agentes educativos de las zonas rurales y peri-urbanas de la Provincia de Misiones (Argentina), piensan la Asignación Universal por Hijo. La metodología se centró en la etnografía educativa como en entrevistas y grupos de

discusión para la recolección de datos empíricos. En dicho estudio, se intentó respetar el corpus teórico y las tradiciones metodológicas de cada uno de las teorías mencionada. Específicamente, se presenta como eje de análisis algunos conceptos: *doxa* y sentido común, representación social y *habitus*, y espacio de los puntos de vista y posicionamiento social. Se espera que las conclusiones contribuyan al desarrollo de investigaciones conjuntas para el abordaje de los fenómenos educativos.

Palabras claves: Teoría de las representaciones sociales – Trabajo sociológico de Pierre Bourdieu – Asignación Universal por Hijo – Marco epistémico

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar as relações entre a teoria das representações sociais e a obra sociológica de Pierre Bourdieu a partir da análise dos achados de um estudo empírico sobre a forma como os agentes educativos em áreas rurais e periféricas mulheres urbanas no Província de Misiones (Argentina), acho que a Asignación Universal por Hijo. A metodologia focou-se na etnografia educacional, como entrevistas e grupos de discussão para a coleta de dados empíricos. Neste estudo, procurou-se respeitar o corpus teórico e as tradições metodológicas de cada uma das referidas teorias. Especificamente, alguns conceitos são apresentados como eixo de análise: doxa e senso comum, representação social e habitus, e espaço para pontos de vista e posicionamento social. Espera-se que as conclusões contribuam para o desenvolvimento de investigações conjuntas que abordem os fenômenos educacionais.

Palavras-chave: Teoria das representações sociais - Trabalho sociológico de Pierre Bourdieu - Asignación Universal por Hijo - Enquadramento epistémico

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the relationships between the theory of social representations and the sociological work of Pierre Bourdieu based on the analysis of the findings of an empirical study on the way in which educational agents in rural and peripheral areas urban areas of the Province of Misiones (Argentina), think the Universal Allowance for Child. The methodology focused on educational ethnography such as interviews and discussion groups for the collection of empirical data. In this study, an attempt was made to respect the theoretical corpus and the methodological traditions of each of the aforementioned theories. Specifically, some concepts are presented as the axis of analysis: doxa and common sense, social representation and habitus, and space for points of view and social positioning. The conclusions are expected to contribute to the development of joint investigations to address educational phenomena

Keywords: Theory of social representations - Sociological work by Pierre Bourdieu - Universal Child Allowance - Epistemic framework

Introducción

En el presente trabajo serán analizadas las relaciones entre la Teoría de las Representaciones Sociales (desde ahora TRS) y el Trabajo Sociológico de Bourdieu (desde ahora TSB)¹, respetando el corpus teórico de cada una y estableciendo puntos conceptuales que ayudarían analizar elementos empíricos concretos en las investigaciones científicas. Para ello, se llevará a cabo un análisis meta-teórico (Castorina, 2007) basado en la búsqueda y explicitación de los presupuestos epistemológicos y ontológicos de ambas perspectivas. En particular, se busca precisar el modus operandi de tales presupuestos en la formulación de los problemas, las elecciones metodológicas, o la formulación de modelos explicativos para el desarrollo de nociones sociales (Castorina, 2021; 2007; 2005) que permitan avanzar en la comprensión de fenómenos educativos.

Cabe destacar que ya se han desarrollado aproximaciones entre la TRS y el TSB por autores que pertenecen a la TRS, como Abdalla y Vilas-Boas (2018); quienes señalan que una investigación, ya sea en el campo de la educación o desde la perspectiva psicosocial u otra disciplina, puede emprenderse desde ambas perspectivas mientras se presenten problemáticas empíricas comunes a las nociones bourdiosianas y moscovicianas. Asimismo, también se analizaron las relaciones entre los conceptos de habitus y RS en los trabajos de Piñeiro Ramirez (2008); Jesuino, (2018); Castorina y Barreiro (2018), y Farías Gómez y De Lima (2018).

En este sentido, este trabajo se propone analizar el marco epistémico de cada una de las perspectivas consideradas (Castorina, 2018; Castorina y Becerra; 2021), respetando el corpus teórico y las metodologías propias de cada uno de ellos (Castorina, 2005) mostrando la especificidad del desarrollo de los modos de organizar los conceptos y de investigar que presenta cada una, respecto a la otra. Un procedimiento similar se observa en la propuesta de Abdalla y Vilas Boas (2018) que sostienen que la idea no es comparar conceptos aislados de Pierre Bourdieu y Serge Moscovici sino establecer si hay presupuestos comunes o no en sus desarrollos. En efecto, las autoras recurrieron al procedimiento de análisis de “marcos conceptuales” (Abdalla y Vilas Boas, 2018) que guarda semejanzas con el concepto del marco epistémico (Piaget y García, 1982; Castorina

¹ La categoría de trabajo sociológico de Pierre Bourdieu es entendida como la unión entre la teoría de la práctica (Bourdieu, 2012b) -o del habitus- y la teoría de campo (Lahire, 2005).

y Becerra, 2021). Asimismo, se analizará si es posible abrir un diálogo siguiendo un pensamiento relacional, que consideramos común a las principales categorías y modos de investigar, y a partir del cual se puede aspirar a vincular ambas perspectivas, indagando la potencialidad de cada una de ellas para contribuir a la formulación de interrogantes e interpretaciones para el análisis empírico de problemas del campo educativo. Tal como plantean Abdalla y Vilas Boas (2018):

“Nuestra intención es dialogar con estos dos autores (refiere a Pierre Bourdieu y Sergei Moscovici), haciendo uso de sus marcos conceptuales, con el fin de formular interrogantes para el actual debate acerca de los procesos de cambio del campo educacional” (p. 16. Traducción propia)

Por lo tanto, en la primera parte de este trabajo se examinará la noción de marco epistémico (en adelante ME) y sus características en ambas perspectivas. Específicamente, se analizarán las relaciones epistemológicas entre la TRS y la TSB con el propósito de avanzar en el análisis de la tesis de compatibilidad propuesta por estudios previos (e. g. Abdalla y Vilas-Boas, 2018; Castorina y Barreiro, 2012) en función del enfoque relacional o dialéctico que comparten ambos programas para el análisis de la construcción simbólica del mundo social. Cabe señalar que la compatibilidad entre dos programas de investigación implica que “una teoría o programa no se deduce ni es contradictorio con otro” (Castorina, 2018, p. 36). Por el contrario, si no se pueden comparar las teorías debido a que los conceptos están estructurados dentro del corpus teórico de cada una, puede decirse que existe una relación de inconmensurabilidad entre ambas (Castorina, 2018). Asimismo, la colaboración entre disciplinas, basada en la compatibilidad entre ellas, es posible cuando las mismas comparten una visión filosófica común, una concepción del mundo que hace posible la formulación de las unidades de análisis (Castorina, 2018).

Luego de haber analizado los ME subyacentes a cada una de las perspectivas analizadas en este trabajo, se analizarán sus potencialidades y limitación a la luz de una investigación empírica sobre las representaciones de la Asignación Universal por Hijo (AUH) en agentes educativas rurales del norte de Argentina. Particularmente se analizarán las relaciones, limitaciones y potencialidad explicativa de los conceptos centrales de cada perspectiva: *doxa* con sentido común, y la RS con el *habitus*, y los espacios de los puntos de vista con el posicionamiento social. La AUH es un programa social que se incorporó por medio del decreto 1602/09 sancionado por el Poder Ejecutivo de la Nación Argentina y

comenzó a regir a partir del 1 de noviembre del 2009. En este programa, el Estado se compromete a realizar una transferencia monetaria por cada hijo o hija menor de 18 años cuando sus progenitores están desocupados, tienen empleos informales o son trabajadores del servicio doméstico y exige como contraprestación que los menores concurren con regularidad a la escuela, cuenten con controles sanitarios periódicos y completen su carnet de vacunación obligatorio. Al establecer para el beneficiario de la AUH la asistencia a una institución educativa como un “condicionante/obligación” se fortalecen los vínculos pedagógicos con estudiantes antes desvinculados y se acerca a las familias a la escuela, configurándose, así, nuevos modos de ser/estar en la escuela (Villarreal, 2019).

En síntesis, este trabajo se propone, en primer lugar explicitar algunas de las notas del concepto de ME. En segundo lugar examinar el TSB y la TRS haciendo hincapié en el ME relacional que condiciona sus investigaciones y centrándose en algunos de sus conceptos principales: *doxa* y sentido común, *habitus* y representaciones sociales y espacio de los puntos de vista y posicionamientos deferenciales. En tercer lugar, se examinará la investigación empírica sobre la AUH desde ambas perspectivas. Finalmente, se discutirá el alcance y significado de este estudio para renovar aspectos de la investigación educativa.

El concepto de Marco epistémico (ME)

La categoría de ME involucra tesis filosóficas de orden ontológico y epistemológico que subyacen a la práctica de las ciencias, con su trasfondo social. Se trata de una concepción del mundo que expresa relaciones sociales y culturales, en una situación histórica, y constituye el sentido común de los investigadores en dicha situación, orientando la actividad científica (Piaget & García, 1982; García, 2002). Dicha concepción constituye el contexto en el cual los conceptos teóricos y los preceptos metodológicos se construyen, estableciendo las categorías y constructos más básicos del campo. Se puede considerar que todas las teorías y métodos en la investigación social y psicológica operan y son formulados en relación de algún ME. Dicho de otro modo, se lo puede considerar como “el conjunto de preguntas o interrogantes que un investigador se plantea con respecto al dominio de la realidad que se ha propuesto estudiar. Dicho marco epistémico representa cierta concepción de mundo y, en muchas ocasiones, expresa la jerarquía de valores del investigador” (García, 2006; p. 36). Este es preferentemente silencioso, ya que por lo general

se impone a los investigadores como “su sentido común académico”, sin que sea reconocido en la ciencia que se hace día a día. Sin embargo, no es seguido ciegamente, entre otras razones, porque las vicisitudes específicas del proceso de investigación promueven su aceptación o su modificación, junto a los métodos, los objetos de conocimiento, las unidades de análisis o los modelos explicativos. Básicamente, un ME no determina unívocamente los resultados de una investigación, ellos dependen de la pertinencia de los métodos y del trabajo de análisis de los datos, así como del recorte del problema hasta la elección de los métodos y las unidades de análisis (Castorina, 2016). Recíprocamente, los avatares de las investigaciones, o los cambios en los componentes del “ciclo” metodológico y las controversias con otras corrientes pueden dar lugar a la revisión de ciertas tesis del ME. Ello evita el riesgo de hacer depender exclusivamente el despliegue investigativo de los supuestos adoptados de manera consciente o no por los investigadores.

Ante todo, y en el caso de las ciencias sociales y la psicología social, es posible identificar un ME escisionista, proveniente del pensamiento moderno (Taylor, 1995) -aún hegemónico- que consiste, por un lado, en una tesis ontológica que disocia tajantemente la representación y el mundo, la mente del cuerpo, o el individuo de la sociedad ; y, desde el punto de vista epistemológico, disocia la observación con respecto de la teoría, los juicios fácticos de los valores, las variables independientes de las dependientes. En buena medida, adoptando tanto una posición individualista, atomística y descontextualizada del conocimiento social, como una defensa de la neutralidad del conocimiento respecto de los valores éticos y políticos. En el caso de los estudios sociológicos, ha sido evidente –entre otros autores- la disociación en la teoría de Durkheim de las representaciones sociales colectivas y los individuos, o la tesis sustancialista de no reconocer como realidad sino a lo que ofrece en la experiencia directa de individuos o grupos; o el objetivismo, que tiende a deducir las acciones de los actores sociales de las estructuras sociales, o recíprocamente, reducir las estructuras sociales a las interacciones intersubjetivas. Por el contrario, a continuación, argumentaremos que, tanto la TRS como en el TSB se basa en un ME relacional o dialéctico integran en un sistema dinámico a los opuestos que la filosofía de la escisión separa.

El trabajo sociológico de Bourdieu

En el *Campo Científico* Bourdieu (1976), presenta la denominada “teoría de los campos” (Bourdieu y Waquant, 2005), basada en la idea central de una configuración de relaciones objetivas entre posiciones que se imponen a los agentes sociales, en la distribución del capital. La relación de fuerzas entre estos agentes define la estructura del campo. En la mencionada obra, se formulan hipótesis, conceptos y, sobre todo, se examina el campo de batalla entre los agentes en diversos microcosmos, tendientes a transformar o preservar las configuraciones de fuerzas en el campo científico. Los académicos disputan por la autoridad científica de cada una de las teorías. Además, se debe tener en cuenta *la reflexividad* como punto necesario para “objetivar lo objetivable” y este proceso es el que debe orientar la producción de conocimiento y especialmente de las ciencias sociales (Bourdieu y Waquant, 2005). De esta manera se podría presuponer una mirada relacional o dialéctica que, enmarcando los procedimientos del quehacer científico y la propia producción de conocimiento, posibilita identificar las relaciones entre los objetos y los campos o los subcampos.

El estructuralismo genético de la investigación social (Elias, 1983; Bourdieu, 1988) se opone tanto a una sociología objetivista de las relaciones solo materiales, como a una fenomenología de las formas cognitivas y propone un estructuralismo genético, que las incorpora “superándolas”. En otras palabras, el estudio de las estructuras objetivas es indisociable de la génesis de las estructuras mentales en los individuos (Bourdieu, 2013a). Se trata de articular dinámicamente al individuo y la sociedad, la práctica social y la representación simbólica, la materialidad social y las formas simbólicas. Se podría hablar de un supuesto, explícitamente formulado y defendido por Bourdieu: una filosofía de la primacía de las relaciones (Wacquant y Bourdieu, 2005) Esta tesis ontológica, originaria de Hegel y Marx, y luego en Cassirer, y afirmada también por Elias (1978), condiciona la elaboración de la teoría social. La tesis de Hegel de que todo lo real es racional puede ser radicalizada, afirmando que “todo lo real es relacional” (Wacquant y Bourdieu, 2005) En este sentido, y aquí reside la especificidad de este ME en el estudio sociológico: no se trata solamente de relaciones intersubjetivas, sino enfáticamente de relaciones “objetivas” que existen independientemente de los individuos, sobre los que va a intervenir. Así, la definición de campo –de conflicto y competencia- como una configuración de relaciones en el espacio social entre posiciones objetivas (dominación o subordinación, etc.) es

impensable sin un ME relacional. Y otro tanto ocurre con la noción de *habitus*, en tanto conjunto de relaciones históricas encarnadas en el cuerpo vivido.

Desde el punto de vista epistemológico, y considerando un solo aspecto, el ME le permite a Bourdieu entrelazar las observaciones y la teoría en la investigación. En contra del “metodologismo” y el “teoricismo”, afirma que los métodos empleados se corresponden con la construcción del objeto teórico. Hasta en la mínima elección de una escala o un indicador, está presente una opción teórica. En la investigación interviene simultáneamente una confrontación con los fenómenos observables e hipótesis sobre las estructuras subyacentes: el más sutil teórico está obligado a “ensuciarse las manos en la cocina de la empiria” (Bourdieu, 1998, pag. 511)

La *doxa* es entendida por Bourdieu (2002, 2010, 2012) como sentido común (Bourdieu, 2002, 2008, 2010, 2012) en sus revisiones a la hora de argumentar acerca de la mirada epistemológica. En la obra “Oficio del sociólogo”, Bourdieu, Passeron y Chamboredon, (2008) analizan la ruptura epistemológica entre *la doxa*, y la *episteme*. El cientista social –o sociólogo- se debe distanciar de la doxa para revelar el conocimiento científico y luchar contra el saber inmediato. Es por ello que el concepto de *doxa* enmarcaría las características de opiniones, sensaciones, los prejuicios, la apariencia de sabiduría y el saber engañoso. Por otro lado, el concepto de *episteme* se podría definir como el conocimiento científico, el conocimiento veraz y verdadero², la experiencia empírica y una categoría particular del autor es el conocimiento objetivado³. No se presenta un desprecio hacia el sentido común, sino que se debe utilizar la doxa como objeto de estudio y no como un objeto racional o de explicación científica que lleve a la sociología espontánea⁴.

“La sociología no puede constituirse separada del sentido común sino bajo la condición de oponer a las pretensiones sistemáticas de la sociología espontánea la resistencia organizada de una teoría del conocimiento de lo social cuyos principios contradigan, punto por punto, los supuestos de la filosofía primera de lo social” (Bourdieu, Passeron y Chamboredon, 2008: pág. 34).

² Para fraseando a Gastón Bachelard, Bourdieu, Passeron y Chamboredon (2008) examinan los procedimientos de las ciencias sociales sin ánimos de hablar de una ciencia más verdadera y otra menos verdadera plantea la idea de una ciencia más rectificada.

³ El concepto de objetivación no es aceptado por Bourdieu, Passeron y Chamboredon (2008) de forma directa es por ello que utiliza la idea de los objetivado para referirse a la adquisición de un capital específico por parte de un agente social, que utiliza para afirmar su posición en el campo.

⁴ Categoría que utiliza Bourdieu, Passeron y Chamboredon (2008) como crítica a la sociología empírica y positivista.

En este marco, el concepto de “habitus” refiere a las disposiciones duraderas que son organizadoras de la práctica social y del campo en donde interactúan los agentes sociales y se genera una estructura estructurante (Bourdieu, 2013b, 86). Cabe destacar que se presentan diferentes conceptualizaciones de habitus, en la obra de Bourdieu. Los autores Bourdieu y Waquant (1995) sostienen un agudo análisis para destacar el dinamismo con el que se debe trabajar el concepto (Bourdieu y Wacquant, 1995). Los agentes sociales despliegan estrategias para mantener su posición dentro del campo, esta lucha puede ser consciente como inconsciente para los agentes, pero lo que se busca reproducir es el *habitus* que opera reproduciendo las prácticas sociales, las estrategias, los capitales en juego y las condiciones de su propia producción. Sobre este mecanismo Bourdieu plantea que las “estrategias de reproducción tienen por principio, no una intención consciente y racional, sino las disposiciones del *habitus* que espontáneamente tiende a reproducir las condiciones de su propia producción” (Bourdieu, 2011: 37). Los agentes sociales generan estrategias por medio de la acumulación de capital, en esta línea Bourdieu y Wacquant (2005) definen de este modo al capital como: “trabajo acumulado (en su forma materializada o en su forma ‘incorporada’, encarnada) que, de resultar apropiado de forma privada...” (p.241).

La especificidad de los capitales acumulados por parte de los agentes media en sus inversiones como estrategias que se colocan en juego en el campo de las prácticas sociales. Desde el campo de la educación, el capital escolar estaría determinado por el capital cultural sin dejar de destacar que también está atravesado por otros capitales. El capital cultural es conocimiento, destrezas, acumuladas en la primera educación -familia- de generación en generación o en la segunda educación -la escuela- (Bourdieu y Passeron, 1998) pero hay que destacar que la distribución de este capital cultural reproduce desigualdades sociales como diferencias en la educación (Gutiérrez, 1994).

Baranger (2012), por otra parte, afirma que Bourdieu en sus análisis deja de utilizar la *doxa* como base o sentido común y observa que el autor procede a trabajar con el concepto a partir de 1970 como “*poder simbólico, de violencia o de dominación simbólica*”. (pág. 30). Siguiendo a Bourdieu y Eagleton, (1993) la *doxa* es un tipo de conciencia asociada a los modos de vida donde aparecen dominaciones que en verdad el agente social desconoce. Lo que se puede observar es la relación entre *doxa* y dominación asociada al lenguaje de la vida

cotidiana⁵ (Bourdieu, 1995). En efecto, la *doxa* presenta una importancia en el campo social debido a que si los agentes sociales no pueden realizar la ruptura de la *doxa* no podrán cambiar la vida cotidiana y por ende, sus estructuras (Bourdieu y Egleaton, 1993).

Por otra parte Bourdieu (2013a) propone la reflexión acerca del *espacio de los puntos de vista* relacionado con la comprensión del espacio social de los agentes. Primeramente, se debe definir el concepto de *punto de vista* en Bourdieu (2012a) que refiere al principio de una perspectiva que posee un sujeto en referencia a su contexto, su subjetividad: “...el principio de una visión perspectiva, de una comprensión, de una representación del mundo” (pág. 36). El concepto estaría basado en las reflexiones acerca del filósofo Pascal contenido en la premisa “el mundo me comprende, pero yo lo comprendo” (Pascal en Bourdieu, 2012a) que el sociólogo utiliza para interpretar la práctica social de los agentes sociales y la forma en que perciben el espacio social por medio del capital acumulado, y como la *perspectiva* es influida desde una posición objetiva:

“...este punto de vista se mantiene como una mirada que parte de un punto situado en el espacio social, una perspectiva definida en su forma y contenido por esa posición objetiva. (Bourdieu, 2012a; pág. 36).

El espacio social es entendido como el conjunto de campos y subcampos, y se diferencia del espacio físico debido a que el espacio está constituido por relaciones entre agentes sociales y posiciones objetivas. Los espacios sociales están trascendidos con *el macrocosmos*, el juego de interacciones sociales que se establecen en los agentes sociales que permanecen un periodo de tiempo en una posición (Bourdieu, 2013a; pág. 9 – 10). También, se presenta la idea de *la miseria de la posición* cuando un agente no logra comprender la extensión o amplitud del espacio, y queda encerrado en el *microcosmos* de las interacciones sociales. Es así que los puntos de vista de cada agente desde su posición objetiva generan una representación del mundo social, esta no es una representación individual o colectiva sino que es una representación múltiple y compleja (Bourdieu, 2013a) En palabras de Bourdieu (2002a), “El espacio social es la primera realidad y la última, ya que dirige hasta las representaciones sociales que los agentes sociales pueden tener acerca de ella” (pág. 36)

5 En la obra “¿Qué significa hablar?” (Bourdieu, 2001) Se diferencia el lenguaje científico al lenguaje de la dominación, relacionado a su vez al lenguaje común.

La teoría de las representaciones sociales

La corriente francesa de psicología social, iniciada por Moscovici (1961) tiene por objeto el estudio de los fenómenos colectivos constituyentes de los conocimientos de *sentido común* desde el punto de vista de su estructura, su génesis y su función. Desde esta perspectiva, Wagner y Hayes (2005) definen al sentido común como el bagaje de conocimientos disponible de manera espontánea para los sujetos, que es usado sin pensar y se encuentra atado a las prácticas cotidianas. Dicho de otro modo, el marco de conocimientos a partir del cual los sujetos pertenecientes a un grupo social determinado interpretan la realidad. Estos últimos son considerados un producto de los intercambios cotidianos y no están determinados por la claridad de las percepciones o la exactitud de inferencias racionales sino por el significado que los sujetos les confieren a las cosas (Moscovici, 2001; Moscovici & Hewstone, 1985).

En este marco, la teoría de las representaciones sociales (TRS) se basa en una lectura ternaria de los hechos sociales: sujeto individual - sujeto social - objeto, donde la relación sujeto a sujeto debe entenderse como una interacción entre ambos, no como una simple co-presencia (Moscovici, 1985). De esta manera, cuestiona la separación entre la sociedad y el individuo, analizando fenómenos que son a la vez psíquicos y sociales. Moscovici y Hewstone (1985) consideran que esta disciplina unifica la tarea de la psicología y la sociología, diferenciándose claramente de ellas. La primera se ocupa del fenómeno de racionalización por el cual el pensamiento actúa sobre el medio físico y social, mientras que la segunda se interesa por la socialización. En cambio, la psicología social debe capturar el movimiento común de los individuos y los grupos. Entonces, como el objeto de la psicología social es psicosocial, en toda explicación es necesario partir del supuesto de un proceso de interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto de conocimiento; de la interdependencia mutua entre los aspectos sociales e individuales que se plasma en los fenómenos sociales relativamente estables o institucionalizados (Marková, 1996). Ante la complejidad propia de tal objeto de estudio Pérez (1994) advierte sobre los riesgos de caer en el reduccionismo psicológico al centrar la explicación de los fenómenos sociales en factores individuales o en el reduccionismo sociológico, al considerar a la sociedad como algo externo que se impone a los individuos.

De esta manera, la TRS se puede considerar inserta en un contexto metateórico que articula dialécticamente los componentes de la experiencia social con el mundo, en una

perspectiva relacional que integra dinámicamente al sujeto y objeto, individuo y sociedad, o naturaleza y cultura. Moscovici (1992) postuló que las RS son construidas por el sujeto y por el otro (otro individuo, grupo, clase, etc), respecto de un objeto, por la acción comunicativa de interlocutores en un contexto social y dentro de un horizonte temporal. El conocimiento social es co-construido, y sobre esta idea se propuso el triángulo semiótico dinámico (Ego-Alter-Objeto) dónde las interdependencias entre Alter y Ego supone asimetrías y también relaciones de tensión y distensión. Las acciones de los individuos son significativas solo con respecto a los contextos socioculturales en las que tienen lugar. En la misma perspectiva relacional, Marková (2008) ha propuesto una epistemología de *la interacción* que tiene una clara significación ontológica: constituye una nueva realidad. Los componentes se definen unos a otros como complementos, sean instituciones respecto de grupos, o un grupo respecto de otros. De este modo, se formula una presuposición básica de ME relacional que se distancia claramente del ME escisionista que subyace a las teorías que colocan al yo (ego) como independiente del objeto y del alter}. Así, las RS no son investigadas “en la cabeza” de los sujetos, ni en su “exterioridad” simbólica, el objeto de estudio se construye en un sistema dialéctico entre el objeto (al que constituye la representación), el sujeto (integrante del grupo que reconstruye significativamente ese objeto) y el contexto socio cultural.

Uno de los propósitos centrales del trabajo de Moscovici (1961, 2001) fue poner de pie al sentido común, para que deje de ser considerado como un sesgo a eliminar en pos de un pensamiento más objetivo. Por el contrario, para la teoría de las RS, el sujeto no se desarrolla desde un punto de vista ingenuo de la realidad a uno científico, de una forma de pensamiento pre-lógica a formas lógicas, sino que distintos tipos de conocimientos coexisten en una *polifasia cognitiva* (Moscovici, 1961, 2001). En este sentido, Moscovici (2001) rechazó explícitamente el postulado de la *reductibilidad*, característico del proyecto intelectual de la modernidad según el cual el desarrollo cognitivo tiende a eliminar las creencias del sentido común dirigiéndose hacia los saberes científicos. (Jovchelovitch, 2006).

Según Jodelet (1985):

“El concepto de representaciones social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. (...) constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno, social, material e ideal.” (p.474)

Las RS se producen en las prácticas sociales y son el resultado de la experiencia grupal o de la comunicación social. La conformación de las RS depende de su función en la vida de los grupos sociales. Se producen para otorgar sentido a situaciones sociales tales como la transmisión de una teoría científica, como el psicoanálisis (Moscovici, 1961), o de un fenómeno desconocido como el COVID-19 (Pérez y Páez, 2020) Ante un hecho novedoso, los grupos sociales llevan a cabo un proceso de *familiarización* mediante la interacción dialéctica de los mecanismos de *anclaje* y *objetivación* (Moscovici, 1988, 2001). El primero permite que los fenómenos sociales inesperados o sin sentido, se inscriban en el conjunto de creencias y valores sociales preexistentes, otorgándoles algún significado. El segundo consiste en una selección de aspectos de tales fenómenos, conformando un núcleo figurativo, que concretiza conceptos abstractos. Por este proceso los significados construidos son puestos por el grupo en el lugar del “objeto real” y conforman lo que la realidad “es” para esas personas. De esta manera, las RS son dinámicas y se modifican cuando se producen cambios culturales o sociales. Si bien la mayoría de los estudios describen las RS existentes en un momento determinado, su comprensión exige situarlas en una perspectiva diacrónica, ubicarlas como un momento particular de un proceso de desarrollo histórico más amplio (Kalampalikis, 2016).

Este proceso constituye al mismo tiempo al sujeto porque la internalización de las creencias colectivas conforma su identidad social (Abric, 1994; Duveen & Lloyd, 1990, Jodelet, 1985). Por lo tanto, no debe perderse de vista que un individuo por estar aislado no deja de pertenecer a un grupo, a una clase social y sus reacciones siempre están influenciadas por dicha pertenencia (Moscovici 1985, Duveen, 1993, 2001). En este sentido, las identidades pueden definirse como posicionamientos subjetivos que resultan de la apropiación de las RS, dado que las personas construyen sentidos sobre ellas mismas y sobre sus experiencias por medio de su reconstrucción activa de las representaciones

sociales disponibles en sus grupos de pertenencia (Andreouli, 2010). El anclaje de los significados en el proceso de construcción de una RS depende de la posición que ocupa el sujeto dentro de un grupo y, a su vez, de la posición del grupo con relación a otros grupos. Por lo tanto, esos posicionamientos pueden expresarse dando lugar a la tensión entre consenso y disenso que caracteriza a las RS, así como también la flexibilidad de sus componentes periféricos en función del contexto. De tal modo que, las RS permiten una multiplicidad de expresiones mediante posicionamientos sociales específicos, es decir, ponen de manifiesto los diferentes significados que puede adquirir un objeto representacional a partir de las características e identidades de un grupo social (Doise, 1986; Pérez, 2004).

El análisis de las representaciones de la AUH de agentes educativos rurales

Como se ha mencionado, en este trabajo se analizarán los hallazgos de un proyecto de investigación sobre las representaciones de la Asignación Universal por Hijo (AUH) de los docentes y directivos rurales que se está desarrollando desde el año 2016 en Misiones, Argentina. (Villarreal, 2016; 2019).

En la investigación se recurrió a la etnografía educativa como metodología, un diseño de tipo flexible contribuyó a poder observar de qué forma estaban relacionadas las familias usuarias de la AUH con la escuela en las zonas rurales de la Provincia de Misiones - Argentina (Villarreal, 2016). Durante el trabajo de campo se realizó una muestra intencional no probabilística en escuelas rurales de la provincia de Misiones. Los criterios de selección de la muestra se basan en el tipo de muestreo teórico. Este tipo de muestreo nos llevó a descubrir categorías y sus propiedades para proponer relaciones dentro de una teoría (Glaser y Strauss, 1967), con posibilidad de alcanzar la saturación de la muestra (Strauss y Corbin, 1990). Por ello, las unidades de análisis se constituyeron en (5) cinco grupos de discusión (del 2016 al 2021), las entrevistas fueron realizadas a 6 (seis) directivos; (4) escuelas primarias rurales (2) escuelas secundarias rurales. El trabajo estuvo acompañado de una observación participante de las escuelas y su contexto rural que es principalmente de producción de yerba mate y té en el centro de la provincia de Misiones. La recolección de datos del año 2021 estuvo mediada por la pandemia del covid-19, en

cuanto a las (2) entrevistas realizadas en este período; una de ellas se realizó de forma presencial, y la otra por medios virtuales debido al problema de salud del profesor entrevistado. Por último, los grupos de discusión debieron ser adaptados a la modalidad virtual sincrónica, modificando así algunos de los requisitos propuestos por Martín Criado (2008) para mayor dinámica de interacción. Se destaca que la grabación en video de la plataforma zoom del grupo de discusión permitió llevar adelante reflexiones sobre expresiones y/o elementos no verbales.

El análisis del corpus de los datos obtenidos se realizó por medio de instrumentos que fueron descriptivos y de carácter holístico como empírico -de nivel epistemológico y de contenido- (Stake en Rodríguez Gómez, Flores y otros, 1996; 34). Para la sistematización de los datos, se realizaron transcripciones textuales para después centrarnos en los fenómenos educativos más relevantes y poder conceptualizarlos y clasificarlos en categorías. De manera que la codificación de los datos fue más selectiva debido a que el contexto -familias usuarias de la AUH y prácticas de los agentes educativos- es muy extenso, esto permitió ser más selectivos con las propiedades (atributos o características pertenecientes a una categoría). De esta manera se podrán dimensionar las construcciones de las RS y las prácticas educativas como estrategias de los/as agentes educativos/as descriptos/as en la investigación. Finalmente, se efectuará un análisis metateórico (Castorina, 2007), basado en la búsqueda y explicitación de los presupuestos epistemológicos en la teoría de la práctica y en la teoría de las representaciones sociales. De este modo, se busca vincularlas con la producción de la teoría o los procedimientos metodológicos. En síntesis, se trata de precisar el *modus operandi* de tales presupuestos en la formulación de los problemas, las elecciones metodológicas, o la formulación de modelos explicativos para el desarrollo de nociones sociales (Castorina, 2007, 2005).

Se destaca que se trabajaron con los/as profesores, directores/as, por medio de entrevistas en profundidad y en grupos de discusión realizados luego del trabajo etnográfico. Este diseño es compatible con los supuestos metodológicos del TBS y la TRS. Por un lado el TSB presenta un enfoque etnográfico u *etnológico* que podría enmarcarse en un estructuralismo constructivista (Bourdieu, 1988; Sousa A., 2012). Por el otro, el enfoque etnográfico es una la aproximación que asume el enfoque procesual (Kalampalikis, 2016), como puede verse por ejemplo en la ya clásica investigación de Jodelet sobre la "locura" (Jodelet, 1983).

En primer lugar, se observó que los agentes educativos –especialmente maestras de la escuela primaria- al argumentar acerca de la AUH dentro de los grupos de discusión, desconocieron en general de cuanto es el monto de la transferencia monetaria, y también la existencia de la libreta de control de asistencia de la AUH que la escuela tiene bajo su responsabilidad. En este punto, podría esperarse una ruptura con la *doxa*, en tanto se puedan acceder a los elementos de la episteme, como el conocimiento objetivado que puedan tener las maestras (Bourdieu, Passeron y Chamboredon, 2008). Por lo tanto, esta arbitrariedad subjetiva pudiera estar remitiendo al concepto de *doxa*. Por otra parte, la ausencia de la experiencia empírica por parte de los agentes con el objeto AUH; tal como se pone de manifiesto cuando en una entrevista nos argumentaba un profesor: “yo ni, ningún familiar, ni amigo cobra la Asignación...” (Profesor n°1, 26 de agosto del 2021), afirmación que se pudo escuchar con frecuencia entre los distintos agentes educativos. Incluso, el prejuicio que, en términos de Bourdieu, implica sensaciones, tal como puede verse en esta afirmación de una maestra rural de la escuela primaria: “cobran y no compran cosas para la escuela... acá vienen en chancleta y no son capaces de comprarle” (Maestra Rural de escuela rural, 25 de noviembre del 2015), no contribuye a que se pueda realizar una *ruptura* frente a la *doxa*.

Sin embargo, desde la TRS el *sentido común* de los agentes educativos refleja un repertorio cognitivo, cultural y simbólico (Moscovici, 2000:) que interviene en la constitución de una estructura signifiante sobre la AUH que es puesta en el lugar del objeto real por los sujetos, ante el desafío de comprender este objeto novedoso que irrumpe en la vida cotidiana de los agentes educativos, e intentar volverlo familiar para incorporarlo a la vida cotidiana de la escuela. En este sentido, es importante señalar que si bien Bourdieu, Passeron y Chamboredon, (2008) contribuyen al análisis de la *doxa*, identificándola como sentido común, lo hacen en un sentido distinto al de la TRS. La *doxa* es vista como un camino que hay superar, y no como un elemento fundamental para comprender los fenómenos sociales, los comportamientos de los otros -y guiar los propios- en las interacciones cotidianas (Moscovici, 1961, 2000). En este sentido, el considerar al sentido común como un elemento funcional e ineludible de la vida cotidiana, que no debe ser dejado de lado o superado, sino comprendido puede contribuir a complejizar los análisis de los procesos de construcción del mundo social y las prácticas que en él tienen lugar. En cambio, la *doxa* solo puede ser pensada por Bourdieu por medio de una ruptura epistemológica, o

dimensionando *el obstáculo epistemológico* (Bachelard en Bourdieu, Passeron y Chamboredon, 2008), es decir lo que nos impide observar el objeto real, donde el sujeto coloca las aspiraciones subjetivas por sobre lo objeto que se percibe..

Como segundo punto de relación, en el TSB, el concepto de *habitus* hace referencia a ciertas prácticas sociales, por ejemplo en este sentido, los agentes educativos que participaron en este estudio señalan que “el ir a la escuela” sería un cambio fundamental en las prácticas de los usuarios de la AUH -y de todos los agentes educativos.- que se viene generando a partir de la implementación de la asignación:

Investigador: ¿Le parece que, en esta relación entre la escuela y la familia... ¿Contribuye la Asignación Universal?

Directora María: Ehm... no sé... es relativo. Tuvimos casos, porque ya hace bastante de esta asignación que se implementó, tuvimos casos de alumnos que faltaban mucho, no venían a la escuela, o no tenían los útiles, y al implementarse el salario les benefició, o sea, empezaban a venir más constantemente, tienen sus elementos de trabajo. (Directora María. Zona rural. 24 de octubre del 2015).

Se observa que hay más asistencia escolar, la AUH ha impactado en las matrículas de las escuelas hace más de siete años (Mazzolla, 2012; Alvarez Agis, Panigo, y Cañete, 2013; MEN, 2013; Aquin; 2014) y su impacto pudiera estar generando un “principio generador de la práctica” (Bourdieu, 2007). Se transformó la forma de estar en la escuela con alumnos/as que antes no estaban. Esta práctica social -ir a la escuela- se presenta por medio de dos instituciones centrales: las familias y la escuela. Primeramente, requirió una modificación de la vida cotidiana de las familias en su tiempo y espacio para organizar-se, y por otro las escuelas empiezan a modificar su organización institucional (salones, horarios, y adquisición de maestros/as) y ampliarse de forma edilicia para dar lugar a demanda en la matrícula (Villarreal, 2019). El análisis del concepto *habitus* llevó a observar prácticas sociales de los usuarios/as de la AUH relacionadas con la escuela rural recurriendo a un estudio etnográfico (Villarreal, 2016). De este modo se pudo profundizar la mirada acerca prácticas, mediante una observación participante, para comprender la organización de la escuela frente al aumento de la matrícula y como la escuela y sus agentes se estructuraron frente a este impacto.

Se presentarán algunos de los rasgos del *habitus* por medio del grupo de discusión realizado a profesores para identificar la práctica de asistencia escolar de niños/as, en

donde se argumentaba que en las zonas rurales los niños y adolescentes que antes trabajaban en la cosecha de yerba mate y té se empezaron a presentar a las escuelas:

Docente 1: -Los alumnos están viniendo cada vez más y más [...] pero son de allá atrás de las familias de tareferos (cosechadores de yerba y té) [...] no sé si dejarán de tarefear (trabajar en la cosecha de yerba mate) [...] solo que no vienen todos los días, pero vienen sí.

Docente 2: -Lo que pasa que le quitan el plan [...] quizás pensaran que si no vienen ningún día a la escuela y la mamá ya no cobra. (Grupo de discusión; Zona rural. 24 de noviembre del 2015).

Las actividades escolares están siendo relacionadas con la asistencia a la escuela, el docente considera central la asistencia frecuente del niño/a a la clase porque lleva al “aprender a leer”. Y los docentes relacionan la asistencia regular o frecuente como una forma necesaria para llevar adelante el desarrollo del aprendizaje:

Docente 2: pero el chico que asiste diariamente no se presenta todos los días... un día esta hasta que en otro día que vos enseñás la otra letra y la otra letra, que son conocimientos que necesitan de asistencia porque van cumpliendo su función... si el chico no falta ese chico nunca va a repetir algo tiene que aprender ... (Grupo de discusión, Zona rural. 6 de octubre del 2015).

Por otra parte, si se considera a la AUH como un objeto de representación social, permite interpretar los significados en torno a ella como un código común para organizar la práctica y la vida cotidiana. En este sentido, se observa que los directivos, profesores y algunos familiares de los/as alumnos/as toman que “la asistencia escolar” como referencia común, a la hora de identificar la AUH. Es así que el objeto de la RS es la AUH pero se aclara que la función del programa social es la asistencia: “la AUH tiene que servir para asistir a la escuela” (Directora de escuela rural).

El contacto entre los usuarios/as de la AUH y los agentes educativos es central para destacar los elementos de las RS, y el acto de presentación. Es por ello, que la relación entre docentes y familias usuarias de la AUH podría ampliar la mirada de algunos de los agentes educativos porque se estaría limitando a que si el/la niño/a asiste o no a la escuela/ y de recibir o no recibir el dinero de transferencia monetaria. Por otra parte, se han presentado en varios grupos de profesores y maestros/as de la zona rural que tendrían una relación con la AUH por medio de algún pariente y/o amigo.

En efecto, se puede pensar, a partir del análisis del *habitus* que los usuarios de la AUH presentan prácticas sociales que son a su vez identificadas por los profesores y directivos rurales en relación a la asistencia de los/as niños/as a la escuela y a la transferencia monetaria. Mediante la descripción de las RS de los directivos y profesores se observaron los comportamientos de los usuarios de la AUH donde se expresa la relación entre el objeto de representación y el sujeto (Jodelet, 1986). Se podría argumentar que la identificación del *habitus* contribuye a comprender la práctica que realizan los usuarios en un campo específico: la escuela en relación al espacio rural. Pero para profundizar acerca de las prácticas sociales y/o comportamientos de los/as profesores y maestros/as como de los usuarios de la AUH en tanto un objeto específico, el proceso de construcción de las RS (Moscovici, 1961) es un aporte a la comprensión de los sentidos y códigos comunes los agentes educativos estarían compartiendo en la escuela y en sus escuelas.

En tercer lugar, se observó que durante los grupos de discusión con profesores, y en las entrevistas con los directivos (2015 - 2021) se pusieron de manifiesto sus diferentes posicionamientos sociales (Elejabarrieta, 1994). Estos últimos, según la TRS refieren a la toma de posición grupal de los agentes educativos, sintiendo-se identificados y representados frente a los diálogos acerca de la AUH, y “aliándose” de forma argumentativa a un grupo. En unos de los últimos grupos de discusión con profesores/as se pusieron de manifiesto las siguientes afirmación: “Muchos colegas profesores de la institución cobraban la asignación como el plan progresar y les ayudó a estudiar inclusive..”; a lo cual otro docente responde? “la asignación ayuda a comprar cosas de la escuela” (Grupo de discusión, escuela de zona rural, 17 de julio del 2021). De esta forma se observa que el grupo de docentes toma una posición frente a la AUH, coincidiendo e identificándose con los usuarios de la AUH sosteniendo que fue un apoyo económico que permitió realizar estudios. Estos hallazgos entran en contraposición con los presentados antes, relativos a la diferenciación de los agentes educativos con respecto a quienes son usuarios de la AUH, ya sea por la negación de la existencia del objeto en el marco de su propio grupo social o mediante el prejuicio. Incluso, esta tensión respecto a la representación de la AUH y la identidad social de los agentes educativos (Elejabarrieta, 1994) se puede interpretar por medio de una diferenciación, es decir que los diálogos entre profesores como de directivos, se presentan con una separación de pertenencia mediada por el “yo” y el “ellos”. A continuación se

muestra como en un grupo de discusión de docentes se diferencian por medio del pronombre personal “ellos”, y “yo” o “nosotros”:

Docente 1: ni se acercan ellos a la institución para hacer un seguimiento del hijo... no que por los hijos mandan a firmar la libretita a la escuela y listo... nada más...” (Grupo de discusión; Zona rural ; 7 de septiembre del 2015).

“Docente 4: ellos identifican mucho... y no hay un incentivo para aquellos que sí se esfuerzan... que sí vienen... que sí aprueban, y tratan... porque alumnos... y ahí muy bueno alumnos que nosotros mismos nos admiramos de como ellos trabajan de como ellos se desenvuelven... e igual... por ahí se va generar una cultura del “no hacer”... creo yo que de alguna manera puede influir en algunos que por ahí les cuesta o no quieren... el que quiere estudiar igual de todos modos va continuar y va estudiar..” (Grupo de discusión, zona rural. A6 de octubre del 2015).

Es así se podría analizar el *posicionamiento* en relación al objeto representacional de la AUH con respecto a las responsabilidades de cada actor educativo. En esta línea, no solo se hallaron indicadores de una diferenciación de un grupo por medio de la posición relativa al grupo social de pertenencia de los participantes en la representación que estos tiene de la AUH y de sus usuarios. En un grupo de discusión de profesores de la escuela secundaria de la zona rural, se presentó lo que Bourdieu (2012a) denomina *un punto de vista en el espacio social*, porque se expresan formas de comprender el mundo desde una posición social (profesor/ra) y poder crear una reflexividad – reflexiva (Bourdieu, 2013a) en el campo. Esto se pudo observar cuando en un grupo de discusión, un profesor propuso reflexionar acerca de la función de la AUH, interpelando al grupo para reflexionaran acerca de “el uso escolar” que les dan los usuarios a la AUH, y a entender el punto de vista (Bourdieu, 2012a) del profesor:

Jorge⁶: Me parece que ahí está faltando información sobre el tema... no sabe cómo utilizar la asignación...

Raquel: ¿Cómo?

Jorge: Me parece que hay gente que no sabe que hay control para el tema... no hay información adecuada... como tiene que utilizar la asignación... si nosotros debatimos sobre cómo hay que utilizar la Asignación... imagínate la gente que cobra...

⁶ Los nombres son ficticios para reguardar la identidad de los y las participantes.

Julia: No... Pero por ahí saben eso...

Raquel: No saben en que utilizar ni cómo utilizar...
(Grupo de discusión; Escuela secundaria, zona rural ; 8 de noviembre del 2015).

Es así que se presenta una comprensión del mundo social, o un punto de vista (Bourdieu, 2013a), cuando el profesor Jorge está intentando reflexionar acerca de las prácticas de lo que se podría denominar “del otro grupo” (usuarios de la AUH), para comprender mejor sus prácticas.

De manera contraria a la posibilidad de una comprensión compleja del mundo social y de las prácticas de “los otros” es que Bourdieu (2013) argumenta acerca de la *miseria de la posición* cuando los agentes buscan encerrar-se en la subjetividad, sin poder dimensionar el espacio social y sus agentes. Un ejemplo de *posición miserable*, es cuando está limitada al conocimiento superficial del programa social de un agente se podría considerar por medio de la comparación constante de un ingreso salarial –sin conocer la transferencia monetaria de la AUH-, y la diferenciación del que “trabajo al que no-trabaja”:

Docente 4: ¡Todos cobran algo!

Docente 1: Si preocupa, me desespera...

Docente 2: Lo que también es injusto por ahí, es que a nosotros nos pagan solo 100 pesos por hijo, y escúchame: ¡Nosotros que laburamos todo el año solo 100 pesos por hijo!
(Grupo de discusión; Escuela primaria, Zona rural ; 25 de agosto del 2015).

De este modo se pueden afirmar que los conceptos posicionamiento social propio de la TRS y el de espacio de los puntos de vista propio del TSB parecen aproximarse, aunque existen profundas diferencias entre ellos que permiten comprender diferentes facetas o niveles de análisis de los fenómenos sociales en este caso la recepción de la AUH en el campo educativo. Por un lado, se podría argumentar que ambos conceptos confluyen al poner en primer plano las relaciones simbólicas, y negociaciones que establecen los agentes sociales a la hora de identificar-se con un grupo y de pensar el mundo social. Sin embargo, por el otro lado, el posicionamiento social de los agentes se expresa en las RS que construyen, dado que en ellas expresan su identidad social, y a su vez, construyen su propia identidad social al apropiarse de las RS de su grupo. Además, se afirma que el punto de vista es la

comprensión del sujeto frente a la posición que ocupa en el campo o subcampo, hecho que observamos en la reacción del profesor Jorge en el grupo de discusión (Grupo de discusión; Escuela secundaria, zona rural ; 2015).

Consideraciones finales

Los análisis que se realizaron nos llevan a reflexionar sobre dos aspectos epistemológicos: En primer lugar, acerca del significado de la intervención del ME relacional en la TRS y el TBS que justifica su compatibilidad; En segundo lugar, las limitaciones del estudio dan lugar a reflexionar acerca de las contribuciones y posibilidades de cada una de esas disciplinas para abordar problemas del campo educativo. Se ha señalado que, en línea con trabajos previos (Castorina y Barreiro, 2012) el ME ontológico y epistemológico compartido permitió rechazar las posiciones reduccionistas y dualistas. Estos presupuestos, claramente explicitados por Moscovici y Bourdieu, dan lugar a pensar en la compatibilidad de la TRS y el TBS, es decir, no sería reductibles ni contradictorios entre sí. Sin embargo, aunque no se superponen, todavía no se cuenta con elementos de juicio suficientes para sostener que se complementan, es decir, que ambas son necesarias -en su diferencia- para dar lugar a la comprensión integral de ciertos procesos de elaboración de los puntos de vista sobre las realidades sociales, como los aquí estudiados. No obstante, sería preciso postular una cierta complementariedad dialéctica, a partir de un análisis sistemático de las relaciones entre los conceptos de habitus y RS, o espacio de los puntos de vista y posicionamiento social y doxa y sentido común. Ello habida cuenta de que cada uno adquiere significado en el corpus de cada teoría, y no se los puede tratar como comparables por fuera de este aspecto estructural que establece que cada uno depende de la teoría en la que se sitúa. Por lo demás, requeriría promover indagaciones interdisciplinarias o de estrecha colaboración y apertura a la revisión de investigadores de ambas disciplinas mientras abordan un problema que han acordado. Esto es, para poder mostrar - si fuera posible - que los resultados de cada una se pueden complementar con los de la otra, es necesario que el dialogo se encarne en las indagaciones de un fenómeno complejo, como el campo educativo, por sus múltiples dimensiones, que de lugar -con revisiones en cada una de ellas- a un genuino trabajo colaborativo.

De acuerdo con Jodelet (2011) el campo de educativo, en tanto objeto complejo, ofrece un espacio para el estudio de las relaciones dialécticas entre diferentes niveles de análisis, permitiendo el seguimiento del juego de representaciones al nivel político hasta el análisis de las prácticas y el discurso de los diferentes actores educativos. El abordaje histórico, como la democratización de la escuela y las relaciones pedagógicas que se establecen entre los actores hacen propicio un estudio desde perspectivas distintas. Las contribuciones por medio de la investigación empírica sobre la AUH desde ambas perspectivas disciplinares permitió ilustrar las limitaciones y potencialidades tanto de las metodologías utilizadas como de ciertos conceptos centrales, dando lugar a nuevos caminos de indagación. Por ejemplo, mientras el TBS pretende indagar en la *doxa* para producir una *ruptura*, y por el contrario, la TRS da su propia relevancia al sentido común y al universo redificado o científico, sumergiéndose en el conocimiento propio de la vida cotidiana para encontrar las razones prácticas de la vida escolar.

En este sentido, el concepto de *habitus* contribuiría a comprender porque se producen prácticas sociales en los agentes educativos que no estarían en armonía con los lineamientos políticos que se esperan de la AUH. En el estudio empírico se observa que si bien estos lineamientos no se tienen en cuenta, se logran percibir prácticas sociales como asistencia escolar, transferencia monetaria, y tareas domésticas de la familia usuaria de la AUH. Cabe recordar que el *habitus* se interpreta como principio organizador de la práctica (Bourdieu, 2010; Poeschl, Ribeiro y Oliveira, 2018), y las RS como “organizador de los sentidos” (Wagner y Hayes, 2005). En los agentes educativos se puso de relieve la práctica de asistir a la escuela (usuarios de la AUH) como un organizador de la vida cotidiana, guiado por la obligatoriedad. En este punto es importante tener en cuenta que, la noción de *habitus* es teorizado por la sociología, mientras que el de RS surge del análisis psicosocial. Así, la TSB propone estudiar el concepto por medio del agente social y la implicación que tiene en las prácticas sociales, la concepción de mundo social y su posición en el campo, llevando al agente al reconocimiento de pertenencia a una clase social. Esta sociología se caracteriza por no tener en cuenta la falta de conciencia de las reglas que lo generan, los sujetos no son conscientes de las razones de su acción ni pueden serlo, por mediar entre el entrecruzamiento entre el individuo y la sociedad o condicionamiento y agencialidad. Es así que la realidad exterior se corporiza, y también juega en la vida social

junto con las distintas experiencias que se encarnan en un mismo cuerpo. El *habitus es el efecto de la dominación en los cuerpos que la reproducen*, sin que ello implique un acto de conciencia con un correlato representacional mental (ideas) que se pueda modificar solamente por el ejercicio de la conciencia reflexiva ante la confrontación con situaciones del mundo social (Castorina y Barreiro, 2012). Es por ello que la definición de *habitus* invita a revisar teóricamente la noción misma de “*disposición*” propuesta por Bourdieu. Por otro lado, las RS de los sujetos tienen un carácter implícito constituyendo la realidad de los sujetos, pero sin ser conscientes del carácter social de su pensamiento (Castorina y Barreiro, 2012). No obstante, es posible acceder a los significados que los sujetos atribuyen a un objeto y como se articulan en la sensibilidad, intereses, emociones individuales y el funcionamiento cognitivo (Jodelet, 2008).

Por otra parte, en este trabajo se esgrimieron razones y ejemplos empíricos que permitirían diferenciar el concepto de “posicionamiento social”, propio de la TRS, del concepto de “espacio de los puntos de vista”, propio del TSB, que podría centrarse en la postura de la *reflexividad reflexiva* - - cuando los agentes examinan su posición frente al mundo social-, este momento de reflexión del agente le permitiría observar el campo controlándolo y tener en cuenta sus efectos. La idea de espacio se diferencia de la percepción de las relaciones físicas para comprender el espacio social, porque el punto de vista, permite comprender el mundo por medio de la reflexividad en el espacio social, pero desde la posición de agente. Por otro lado, la TRS a través del concepto de “posicionamiento social” propone considerar al sujeto como construcción social desde diversas dimensiones ayudando a comprender las relaciones de los/as profesores/as, en este caso, su identificación o diferenciación de o con los usuarios de los usuarios de la AUH.

Por último, tanto Bourdieu como Moscovici prestaron atención al sistema educativo; el TSB examina el sistema de relaciones de la educación y el efecto en la estructura social o en la educación pública (Bourdieu y Passeron, 1998, 2010, 2013a; Bourdieu, 2012a). Por una parte, la TRS se centra en la cuestión de la participación de las RS en la vida educativa, tanto en las políticas públicas como en la enseñanza misma, así como también en las RS de los alumnos y docentes. Por otra parte, el TSB permitiría incluir de manera más las dimensiones del sistema educativo en las que mecanizan grandes funciones: producción de una cultura, reproducción y selección social, integración social y profesional. Es por ello que

la investigación puede enriquecerse al considerar ambas disciplinas para analizar los múltiples procesos sociales y de construcción de sentidos que tienen lugar en el campo educativo.

Referencias

- ABDALLA, M. F. y VILLAS BÔAS, L. (2018). Um olhar psicossocial para a educacao. Cuadernos de pesquisa. 48 (167) p.14-41.
- ABRIC, J. C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In C. Guimelli (Ed.), Structures et Transformations des Représentations Sociales (pp. 73–84). Neuchâtel, Switzerland: Delachaux et Niestlé.
- ANDREOULI, L. (2010). Papers on Social Representations Volume 19, pages 14.1-14.13 (2010) Peer Reviewed Online Journal ISSN 1021-5573 © 2010 The Authors [http://www.psych.lse.ac.uk/psr/]
- ALVAREZ AGIS, E. A., PANIGO, D.T.; CAÑETE, C. (2013). El impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina : presentación formal de resultados anticipados en 2010; Centro de Estudios E Investigaciones Laborales; Empleo, Desempleo y Políticas de Empleo; 15; 9-2013; 1-75
- AQUIN, N. (2014). Asignación Universal por Hijo. ¿Titulados y Tutelados? Espacio Editorial. Buenos Aires.
- BARANGER, D. (2012) Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu. Posadas, 2ª. edición (1ª.electrónica) Recuperado en: <http://argos.fhycs.unam.edu.ar/bitstream/handle/123456789/203/296%20FINAL%201%20BARANGER%20Bourdieu%20II%20Part%202.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- BARREIRO, A. (2018). La construcción del conocimiento social y moral: representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros. Unipe Editorial Universitaria. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1976) Le champ scientifique, en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 2-3, pp.88-104.
- BOURDIEU, P. (1988). Cosas dichas. Editorial Gedisa. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1998) La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Editorial Taurus. Buenos Aires
- BOURDIEU, P. (1999). Sobre el poder simbólico, en Pierre Bourdieu, Intelectuales, política y poder, Buenos Aires, Eudeba, pp. 65-73.

BOURDIEU, P. (2001) ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal ediciones.

BOURDIEU, P. (2001). Science de la science et reflexivité, Raisons d'agir, París.

BOURDIEU, P. (2007). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. 4ª edición. Editorial Anagrama, colección argumentos. Barcelona.

BOURDIEU, P., PASSERON J. y CHAMBOREDON J. (2008). El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Editorial siglo XXI. Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (2011). Las estrategias de reproducción social. Editorial Siglo XXI editores SA. Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (2012a). Capital cultural, escuela y espacio social. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (2012b). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Editorial Taurus. Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (2013a). La miseria del mundo. Editorial fondo de cultura económica. Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (2013b). El sentido práctico. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

BOURDIEU, P. y EAGLETON, T. (1993) Doxa y vida corriente, en El cielo por asalto, a. III, N°. 5, otoño, 1993, pp. 87-98

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1998) La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. 3era edición. Edit. Fontamara Colección. México.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (2010). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires. Siglo XXI editores

BOURDIEU, P. y WACQUANT, J. D. (1995). Respuestas: Por una antropología reflexiva. México: Grijalbo.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI

BRUNO, D. (2017). Las Representaciones sociales de la política y la democracia de adolescentes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.

CASTORINA, J. A. (2005) La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En J. A. Castorina (Coord.), Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad (pp. 19-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.

CASTORINA, J. A. (2007) Introducción. En Castorina (Comp.) Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo. (pp.9-20). Buenos Aires: Aique.

CASTORINA, J. A. (2015) Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico. Espacio en blanco, ser indagaciones. 25 (2). P. 373-391

CASTORINA, J. A. (2018) Psicología genética y psicología social: ¿Dos caras de una misma disciplina o dos programas de investigación compatibles? En: Barreiro, A. (Comp) Representaciones sociales, prejuicios y relaciones con los otros. La construcción del conocimiento social y moral. Buenos Aires: Unipe editorial Universitaria.

CASTORINA, J. A. (2020), Algunas cuestiones epistemológicas en el pensamiento de Denise Jodelet, Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales, Vol. 07, N° 01, p. 85-101.

CASTORINA, J. A. y BARREIRO, A. V. (2012), El uso de las representaciones sociales en la investigación educativa. Revista educación, lenguaje y sociedad. Vol. 09, N°09, (pp. 15 – 40)

CASTORINA, J. A. y BECERRA, A. V. (2021) El concepto de marco epistémico: diversidad de aplicaciones y desafíos. En Castorina J. A. y Barreiro, A. (Eds) Hacia una dialéctica entre el individuo y la cultura. En la construcción de los conocimientos sociales. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1990). Basics of qualitative research. P edición. Thousand Oaks: Sage 6

DANANI, C y HINTZE, S. (2011). Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010. Ediciones UNGS. Buenos Aires.

DOISE, G. (1986). Les représentations sociales. Définition d'un concept. En W. Doise & A. Palmonari (Eds.), L'étude des représentations sociales (pp. 81-94). Paris: Delachaux & Niestlé.

DUVEEN, 1993, encontré solamente este libro de 1994 Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento», en Guareschi, Pedrinho y Jovchelovitch, Sandra (orgs.), Textos em representações sociais, Petrópolis, Vozes, pp. 261-296.

DUVEEN, G. (2001). Introduction. The Power of Ideas, en Moscovici, Serge, Social Representations. Explorations in Social Psychology, Nueva York, New York University Press, pp. 1-17

DUVEEN, G., & LLOYD, B. (1990). Introduction. In G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), Social representations and the development of knowledge (pp.1-10). New York, NY: Cambridge University Press

DUVEEN, G. y LLOYD B. (2003). Las representaciones sociales como perspectiva de la psicología social. En: Castorina, J.A. (2003) Representaciones sociales; problemas teóricos y conocimientos infantiles. Editorial Gedisa. Barcelona.

ELEJABARRIETA, F. (1994). Social positioning: A way to link social identity and social representations. *Social Science Information*, 33, 241-253. doi: 10.1177/053901894033002006

FARIA CAMPOS, P. H. y PEREIRA LIMA, R. (2018). Capital simbólico, representações sociais, grupos e o campo de reconhecimento. *Cadernos de pesquisa*. 48 (167) p.100-127

FLORES-PALACIOS, F y WAGNER, W. (2011), "Conceptualization of Social Representations in Relation to the Risk of hiv-aids in Local Communities", en Brauch, Hans Günter et al. (eds.), *Coping with Global Environmental Change, Disasters and Security Threats, Challenges, Vulnerabilities and Risks*, Berlín, Springer-Verlag, pp. 1081-1090

GARCÍA, R. (2000). De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos. Editorial Gedisa. Barcelona.

GARCÍA, R. (2006). Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinar. Editorial Gedisa. Barcelona.

GIGLIA, Angela. (2003). Pierre Bourdieu y la perspectiva reflexiva en las ciencias sociales. *Desacatos*, (11), 149-160. Recuperado en 27 de septiembre de 2021. De http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2003000100010&lng=es&tlng=es.

GUTIÉRREZ, A. (1994) Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales. Editorial Universitaria. Posadas.

GLASER, B. y STRAUSS, A.(1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, New York: Aldine de Gruyter

HARRÉ, Rom (2002), *La Epistemología de las representaciones sociales*, Cuba: Dirección de Información Científica y Técnica, Universidad de La Habana.

HERNANDEZ SAMPIERI, R., Fernandez Callado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Editorial Mc Graw Hill. México DF.

JODELET, D. (1983). *Civils et bredins: représentations sociales de la maladie mentale et rapport à la folie en milieu rural*. Tesis Doctoral. París: EHESS

JODELET D. (1985). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 17-40). Barcelona: Paidós

JODELET D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, vol. 21, junio, 2011, (pp. 133-154). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires.

JODELET D. (2018). Ciencias sociales y representaciones: Estudio de los fenómenos representativos y de los procesos sociales. De lo local a lo global. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e041.

<https://doi.org/10.24215/18537863e041>

JODELET D. (2019). La noción de lo común y las representaciones sociales. In S. Seidmann & N. Pievi (Eds.), *Identidades y conflictos sociales. Aportes y desafíos de la investigación sobre representaciones sociales*. Pag. 612-629.

JOVCHELOVITCH, S. (2006) «Repense la diversité de la connaissance: polyphasie cognitive, croyances et représentations», en Hass, Valérie (ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp.213-224.

JESUINO, J. C. (2018), *Paralelos. Cuadernos de pesquisa*. 48 (167) p.42-68.

KALAMPALIKIS, N. & APOSTOLIDIS, T. (2016). Le perspective sociogénétique des représentations sociales. In G. Lo Monaco, S. Delouvé and P. Rateau (Eds). *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (pp. 79-84). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur .

MARTIN CRIADO, E. (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis) N.º 123*. Universidad de Sevilla.

MARKOVA, I. (1996) En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En Darío Páez y Amelio Blanco (Eds.) *La Teoría Sociocultural y la Psicología Social actual*. Madrid: Aprendizaje.

MARKOVA, I. (2008), The Epistemological Significance of the Theory of Social Representations en *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38:4, p. 461-487.

MARKOVA, I. (2013), Ethics in the Theory of Social Representations, en *Papers on Social Representations*, Vol. 22.

MARKOVÁ, I. (2016). *The Dialogical Mind*. In *The Dialogical Mind: Common Sense and Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.

MAZZOLA, R. (2012) *Nuevo paradigma. Asignación Universal por Hijo en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. (2011). *Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH)*. Buenos Aires

MOSCOVICI, S. (1961). *Le Psychanalyse , son image et son public*. París: PUF. (Trad. Cast.: *El psicoanálisis, su imagen y lo público*. Edit. Huemul. Buenos Aires, 1979)

MOSCOVICI, S. (1978) *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

- MOSCOVICI, S. (1985). Introducción. En Moscovici S., *Psicología Social I* (pp. 17-40). Barcelona: Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, New Jersey, v. 3, n. 18, p. 211-250.
- MOSCOVICI, S. (1992). La nouvelle pensée magique, *Bulletin de Psychologie*, 405, 301-324.
- MOSCOVICI, S. (2000) *Social representations. Explorations in Social Psychology*. Polity Press, Cambridge.
- MOSCOVICI, S. (2001). The Phenomenon of Social Representations. En S. Moscovici (Ed.) *Social Representation*, pp.3-69. Cambridge. Cambridge University Press
- MOSCOVICI, S. (2011) *Psicologia das minorias ativas*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- LAHIRE, B. (Cord.) (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu; Deudas y críticas*. Siglo XXI Argentina. Buenos Aires.
- MOSCOVICI, S. y HEWTONE, M.(1985) *De la ciencia al sentido común*. Moscovici S. (Comp.). *Psicología Social II*. Buenos Aires: Paidós.
- LAHIRE, B. (Cord.) (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu; Deudas y críticas*. Siglo XXI Argentina. Buenos Aires.
- PÉREZ, J. (1994). *Psicología social. Relación entre individuo y sociedad*en Morales, Francisco y Moya, Miguel, *Psicología social*, Madrid, McGraw-Hill, pp. 26-40.
- PÉREZ, J. A. (2004) *Las representaciones sociales*, en Paéz, Darío et al. (coords.), *Psicología social, cultura y educación*, Madrid, Pearson, pp. 413-442.
- PÁEZ, D., & PÉREZ, J. (2020). Representaciones sociales del COVID-19. *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 600-610.
- PIAGET J. y GARCÍA R. (1982) *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: siglo XXI.
- PIÑERO RAMÍREZ, S, L. (2008) *La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual*. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 7, julio-diciembre, 2008, pp. 1-19. Instituto de Investigaciones en Educación. Veracruz.
- POESCHL, G.A., RIBEIRO, R. y OLIVEIRA, N. (2018), *Principios organizadores, habitus e prácticas familiares*. *Cuadernos de pesquisa*. 48 (167) p.70-99.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ G., FLORES J.G., y otros. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Málaga
- SOUSA, A.Á. (1996). *El constructivismo estructuralista: la teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu*. *Revista REIS*. 75/96. Universidad de la Coruña.(pp. 145 - 172)

TAYLOR, C. (1995). *Philosophical arguments* Cambridge: Harvard University Press.

VILLARREAL A. (2016). Las representaciones sociales acerca de la Asignación Universal por hijo (AUH) de los agentes educativos, las familias y su incidencia en los procesos socioeducativo. Actas de las VI Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos 28, 29 y 30 de septiembre de 2016 – Bs. As. Recuperado en: <https://publicaciones.ides.org.ar/sites/default/files/docs/2020/jepe-2016-villarreal.pdf>

VILLARREAL, A. (2019). Las representaciones sociales acerca de la Asignación Universal por hijo (AUH) de los agentes educativos, las familias y su incidencia en los procesos socioeducativo. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Ciudad de Córdoba, Argentina.

WAGNER, W. & HAYES, N. (2005): *Everyday Discourse and Common Sense. The theory of Social Representations*, New York, Palgrave Macmillan

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Agustín Villarreal, Alícia Barreiro, José Antonio Castorina*

Submetido em 14/10/2021

Aprovado em 15/06/2022

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)