

¿QUIÉN DIJO QUE LOS JÓVENES «NO SABEN NADA»? REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE GLOBALIZACIÓN, TRABAJO Y POBREZA

*Mariela Coudannes**

Resumen. Una fuerte sentencia cae sobre los adolescentes argentinos que egresan de la escuela secundaria respecto de la información que poseen. El «no saben nada» es una expresión que encierra una valoración negativa que no ofrece duda para muchos. En las ciencias sociales, ¿qué tipo de conocimiento se supone que se ha construido en la escolaridad anterior y cuál se demanda en los cursos de ingreso? Lo que saben los jóvenes, ¿cómo lo saben y a partir de qué? Estudiar las representaciones que portan los jóvenes y establecer hipótesis sobre su origen es relevante desde el punto de vista intelectual individual, pero también es vital para una pedagogía que tenga en cuenta la dimensión social del conocimiento. En el presente trabajo se exponen los resultados de la investigación sobre las representaciones sociales de ingresantes a la Universidad del Litoral (Santa Fe, Argentina) en torno a tres problemáticas actuales: globalización, trabajo y pobreza.

Palabras clave: jóvenes, problemas sociales, representaciones, saberes

INTRODUCCIÓN

Una fuerte sentencia cae sobre los adolescentes que cierran, en el quinto año, una etapa de su escolaridad respecto de la información que poseen. El «no saben nada», es una expresión que encierra una valoración negativa que no ofrece duda para muchos, cuando se publicitan los resultados de las pruebas de ingreso a las universidades públicas argentinas. Uno de los casos más resonantes es el de la Universidad Nacional de La Plata:

* Profesora en Historia, cursa su maestría en Ciencias Sociales. Entre la educación, la historiografía y el estudio de la memoria colectiva, se ha dedicado específicamente a la didáctica de la historia, la práctica de la enseñanza y la gestión educativa en la Universidad del Litoral (Santa Fe, Argentina).

Premisa académica: estar informados. Un alto porcentaje de los ingresantes a la Facultad Periodismo cumplen este requisito parcialmente, porque reconocen sin dificultad quién es la novia del tenista Gastón Gaudio, pero *apenas el 5 por ciento de ellos saben el nombre del ministro de Educación de la Nación*. [...] Algo quedó en claro después del test: los estudiantes demuestran mejor preparación en temas de cultura juvenil. [...] [«R]esulta aceptable la información que tienen sobre música, por ejemplo», sostiene [el prosecretario académico] Scarpetta. Cambia de opinión cuando le preguntan su conclusión que obtuvo del cuestionario sobre política nacional e internacional. [...] A la carrera de periodismo, la información sobre cultura general es como la matemática a la Ingeniería. En esta facultad, apenas el 16 por ciento de los alumnos que rindieron el examen de ingreso pudo resolver correctamente los ejercicios de esa asignatura (Clarín, 17 de febrero 2006, énfasis en el original).¹

En las ciencias sociales, ¿qué tipo de conocimiento se supone que se ha construido en la escolaridad anterior y cuál se demanda en los cursos de ingreso? ¿Es suficiente con cerciorarse de la ignorancia de los jóvenes sobre temas de «cultura general»? En el presente trabajo se afirma que subyace una concepción de conocimiento que debe revisarse y que el problema merece un análisis más profundo e instrumentos alternativos para una indagación que realice aportes sustanciales a la articulación de los niveles medio y superior.

Lo que saben los jóvenes, ¿cómo lo saben y a partir de qué? En el presente trabajo se exponen los resultados de una investigación sobre las representaciones de jóvenes, ingresantes a la Universidad Nacional del Litoral, en torno a cuestiones centrales de la realidad social en la que se encuentran insertos². Para su interpretación se han recuperado aportes de la teoría de las *representaciones sociales* de Serge Moscovici (1986) quien reelaboró esta noción a partir del concepto de representación colectiva de Émile Durkheim en *Représentations individuelles et représentations collectives* de 1898.

La teoría de las representaciones sociales ha cosechado adhesiones y numerosas críticas, pero es un concepto que actualmente se utiliza en todas las ciencias sociales, da lugar a una bibliografía abundante y a todo tipo de estudios de caso en Europa y América.³ En las *Conferencias Internacionales de Representaciones Sociales* realizadas en México 2004⁴ e Italia 2006⁵, gran número de ponencias estuvieron dedicadas a educación. Joan Pagés y Rodrigo Henríquez (2004:12,13) destacan su aplicación a la investigación didáctica por parte de los francófonos Nicole Lautier, François Audigier y Robert Martineau. Los modelos de interpretación se han diversificado según las perspectivas genética, estructural y dinámica con sus respectivos métodos cuantitativos o cualitativos⁶.

1 Se puede ver en «Aplazos...» (2006).

2 El trabajo fue realizado en el marco del proyecto de investigación «Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico para la interpretación de la realidad sociohistórica contemporánea en ingresantes a la Universidad Nacional del Litoral. Construcciones y representaciones». Proyecto CAI+D desarrollado en los años 2005-2008, aprobado por la Universidad Nacional del Litoral. Dirigido por la Prof. Esther Pavetto. Profesores integrantes: Mariela Coudannes, Marcelo Andelique, Rosa García, María Rita Monzón y María Gracia Tell. Estudiante: María Clara Ruiz.

3 Un sintético estado de las investigaciones puede encontrarse en Jodelet (2003) y en Charry Joya (2006).

4 *VII Conferencias Internacionales de Representaciones Sociales*, Guadalajara, 2004.

5 *VIII International Conference on Social Representations: Media and Society*, Roma, 2006.

6 Para más datos sobre la actualidad de los desarrollos teóricos ingresar al sitio web de la *IX Conferencia Internacional sobre Representación Social*, Bali, 2008. Sobre metodología y técnicas de campo ver Araya Umaña (2002).

Las representaciones sociales están estrechamente relacionadas con lo que se denomina *conocimiento de sentido común*. Este conocimiento se constituye a partir de las experiencias de los sujetos, de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que reciben y transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Para Moscovici, presenta una lógica que es diferente, pero no inferior, a la lógica científica y encuentra su expresión en el lenguaje cotidiano propio de cada grupo social. Constituyen una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento social, socialmente elaborado, compartido, y por tanto intersubjetivo. Así, entran en juego lo mental y lo social en una tensión continua (ni se trata de un acontecimiento intraindividual ni puede diluirse en fenómenos culturales e ideológicos). Lo social interviene de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos, a través de la comunicación que se establece entre ellos, a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural, y a través de códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas. La teoría de las representaciones sociales supone que son compartidas por aquellos que ocupan posiciones sociales semejantes dentro de la estructura social⁷ y que combinan determinación y creatividad, elementos conscientes e inconscientes.⁸ Una representación puede convertirse en creencia debido a la adhesión generalmente afectiva de los sujetos sociales.

La función de las representaciones sociales sería descontextualizar algunos rasgos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo, naturalizar y objetivar conceptos, construir un «mini-modelo» para explicar y actuar en el entorno (Mora, 2002:8). Es habitual que la *familiarización de lo extraño* haga prevalecer los antiguos marcos de pensamiento, alinéandolo en lo ya conocido y poniendo en práctica mecanismos generales como la clasificación, la categorización, el etiquetaje, la denominación y procedimientos de explicación que obedecen a una lógica específica.

Ésta es sólo una de las perspectivas posibles para el estudio de las representaciones⁹ pero es valiosa para entender el funcionamiento de aquellas ideas e imágenes que son estables en el tiempo, que son resistentes a su modificación por la educación formal. Si bien su persistencia ha sido explicada por diversos factores, aquí se aborda uno de ellos: la existencia de ciertas creencias culturales o una epistemología del sentido común presente en la cultura y en el lenguaje que un grupo particular de jóvenes maneja.¹⁰

7 Para Juan Delval (1994) ello no ha sido suficientemente demostrado. Con puntos de coincidencia y disidencia respecto a la teoría de Moscovici, Roger Chartier propone volver a la noción de *representación colectiva* y afirma que las representaciones se sustentan *siempre* en los intereses del grupo que las forja, pero esta relación no es directa ni automática. Están mediadas por las prácticas discursivas y las luchas por la representación. Véase Chartier (1990, 1995, 2002) y Ruiz Guadalajara (2003)

8 Entrevista a Denise Jodelet realizada por Oscar Rodríguez Cerda (Esparza, 2003)

9 Ver Cubero (1994:34)

10 Otros factores son: 1) El uso de determinadas estrategias y procesos cognitivos que contribuyen a la perseverancia de los marcos conceptuales, a evaluar ideas buscando su confirmación y no su rechazo, a que los alumnos no sean críticos con sus propias representaciones; 2) las propias concepciones del profesor y los materiales que utiliza que no participan por completo del conocimiento científico (Gil Pérez, 1994).

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE GLOBALIZACIÓN, POBREZA Y TRABAJO

Globalización, pobreza y trabajo fueron las tres grandes cuestiones elegidas para la indagación. En Ecuador, Norma Maluf afirma que las representaciones sociales sobre la globalización están atravesadas por procesos ideológicos en los que sus efectos se conciben como hechos derivados de leyes naturales, o de fatalidades provocadas por causas no controlables. Por otra parte, el riesgo es tolerado en el marco de un proceso de modernización que se percibe como esencialmente «benéfico» (2002:4).

En Argentina existen varios estudios sobre las representaciones de los jóvenes universitarios sobre la relación entre trabajo, educación, autorrealización, etc. (Kornblit, 2004; Seidmann et al., 2006; Gabrinetti, 2005; Marín et al., 2005). Ana María Pérez Rubio (2004) aporta algunas conclusiones sobre las percepciones de los jóvenes sobre las causas del desempleo, en el marco de un estudio más general. Según la autora, algunos de ellos logran construir «su representación social de modo dicotómico (dominantes/dominados)» y lograr «una interpretación en términos de clase» (2,7 y 8). En base a datos empíricos, afirma que los jóvenes de grupos familiares de nivel socio-ocupacional más alto tenderían a elaborar argumentos de culpabilización –las dificultades para encontrar trabajo se deberían a carencias individuales o características personales– en tanto que los de niveles más bajos lo atribuirían a las características del mercado laboral o factores situacionales (procesos de victimización). Se destacan también aquellos trabajos que conectan representaciones sociales, transformaciones del mundo del trabajo, conflictos sociales, pobreza y exclusión (Vasilachis de Gialdino, 2003)¹¹. Se citan al pie los estudios que sirvieron para establecer un punto de partida conceptual sobre los tres temas citados para la elaboración del instrumento de investigación.¹²

EL TRABAJO DE CAMPO: ALGUNOS RESULTADOS

Para la indagación empírica se seleccionó al azar¹³ una muestra de ingresantes a las distintas carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL –profesorados y licenciaturas en biología, ciencia política, filosofía, geografía, historia, letras, matemática y sociología– en la instancia de los Cursos de Articulación Disciplinar, febrero de 2007 (total 60) sobre un universo de aproximadamente 600 estudiantes presenciales. En ese momento, los alumnos ya habían cursado el módulo común «Ciencia, arte y conocimiento» cuyos textos presentan una visión crítica de la globalización y la pobreza en la sociedad contemporánea¹⁴.

11 Se pueden descargar trabajos completos de la autora en <http://www.ceil-piette.gov.ar/areasinv/representaciones/representaciones.html>

12 Álvarez Leguizamón (2005), Amin (2004, 2006, s/f), Angelone y Gaveglia (2000), Ansaldi (1997), Gutiérrez (2005), Vidal Villa (1999).

13 La única condición era que los estudiantes pertenecieran a la franja etaria de 17 a 19 años.

14 El módulo comprende los siguientes temas: a) el comportamiento dinámico de la naturaleza: el clima y las catástrofes hídricas, b) el arte como modo de conocimiento: cine, literatura, pintura y música, c) la globalización en la sociedad contemporánea, d) pobreza y salud. Más información sobre los cursos de articulación, disponible en la página web de la UNL: http://www.unl.edu.ar/web_estudiantes/main_in.php?ID=134

El instrumento combinó el cuestionario de preguntas cerradas y abiertas con dibujos especialmente elaborados para el trabajo de campo¹⁵. La idea era evitar la demanda de información puntual que se basa en una concepción de conocimiento atomizado y descontextualizado (Entel, 1988), que es lo habitual en las encuestas que realizan los medios de comunicación sobre los saberes de los adolescentes.¹⁶ Se propusieron consignas amplias que requerían las capacidades de relacionar, fundamentar, evaluar puntos de vista y explicar problemas complejos por sus causas. Interesaba captar posibles contradicciones en el proceso de conocimiento de estos sujetos particulares.

Al mismo tiempo se aplicó una encuesta autoadministrada para obtener algunos datos básicos sobre su pertenencia social y cultural.¹⁷ La mayoría dio cuenta de la condición de consumidor activo de los productos de los medios masivos (prensa gráfica, radio, TV, Internet) y de su interés por temas de actualidad.¹⁸

En las páginas siguientes se expone una síntesis de las respuestas relevadas y se enuncian algunas hipótesis interpretativas.

En coincidencia con el planteo de Maluf, la mayoría de las respuestas a la primera actividad simplificaron las explicaciones del fenómeno de la globalización para caer en expresiones contradictorias («beneficios y perjuicios», «pros y contras») o dualidades maniqueas que no permiten percibir la articulación entre los procesos globales/locales, y realizar una crítica a la idea de «lo nuestro». Esta manera de ordenar la realidad no estaba presente en el material ofrecido (dibujos, canción) por los miembros del proyecto. Tampoco en los contenidos del módulo general «Ciencia, arte y conocimiento» ya citado.

Podemos aventurar que estas representaciones se construyen en el ámbito de la comunicación social y son tan fuertes que la educación formal no alcanza a deconstruirlas o problematizarlas¹⁹. Esto explicaría también la gran dificultad para conceptualizar el capitalismo. Es posible que la naturalización de ese proceso histórico en un contexto de significaciones compartidas lleve a que no se analice críticamente su devenir en contextos actuales, y ello obture a largo plazo la capacidad de proponer alternativas al sistema.

15 Elaborados por los estudiantes Ramón Elías y Paula Ramírez.

16 Ver por ejemplo una nota reciente en la que se llega a la siguiente conclusión: «la mayoría de los consultados conoce y sabe qué pasó durante la última dictadura militar. Pero en una versión light que desconoce detalles y nombres» (Cittá, 2008).

17 Los ítems de la encuesta fueron: «datos personales», «datos de escolaridad», «estudios de tu familia», «uso del tiempo libre», «temas de interés», «estudios» y «prácticas de estudio».

18 Algunos de ellos fueron: a) «conflictos, leyes, posiciones ante lo que ocurre», «elecciones»; b) «pobreza, desempleo, marginalización», «deserción, analfabetismo», «violencia e inseguridad»; «nueva ley de educación», «censos estadísticos, modos de vivir», «la lucha por los derechos sociales», «hechos de violencia, secuestros, violaciones», «problema de los docentes», «discriminación, desigualdad»; c) «PBI, crecimiento económico, administración de recursos», «orientación económica del país a nivel mundial»; d) «problemáticas internacionales», «política internacional»; e) «descubrimientos científicos», «avances en la cura de sida y cáncer»; f) «eventos artísticos», «música»; g) «efecto invernadero, contaminación, reciclaje, lluvia ácida, extinción de recursos naturales», «contaminación del río Uruguay», «desastres naturales», «acciones para la defensa ecológica», «papeleras», «calentamiento global».

19 Gonzalo de Amézola afirma, por ejemplo, que el «sentido común histórico» se construye sobre todo por las visiones del pasado que aparecen en las publicaciones de divulgación y en los medios de comunicación masiva (2005-6:120-21).

ACTIVIDAD 1: GLOBALIZACIÓN.

Consignas:

1. Observá los dibujos y leé la canción (Anexo i).
2. Te proponemos los siguientes conceptos: imperialismo – capitalismo – globalización – mundialización de la economía.
 - a. Elegí un concepto el que, a tu criterio, mejor dé cuenta del contenido de la canción, el dibujo y la historieta. Explicá el por qué de la elección.
 - b. Enunciá por lo menos dos hechos sociales que observás en tu entorno y que refieren al fenómeno descrito por el concepto elegido.

El concepto más elegido por los estudiantes fue el concepto de globalización.

Principales respuestas (ordenadas por frecuencia):

- La globalización abarca todos los aspectos de la vida en sociedad (economía, relaciones interpersonales, comunicación, arte, ciencia, tecnología). Es un fenómeno complejo y relativamente nuevo. Es económica y cultural. Tiene «pros» y «contras», «aspectos positivos y negativos». Un ejemplo de los segundos es la paradoja de estar incomunicados en un mundo cada vez más comunicado. El «lado grato» es el acceso a información y comunicaciones.
- La globalización es una especie de fuerza irresistible que implica explotación, agresividad, desocupación, grandes diferencias sociales, «pérdida de valores» y consumismo pero no está vinculada a intereses concretos. La globalización lleva a la pérdida de lo nacional, de lo «nuestro», por la adopción de pautas de consumo estadounidenses.

Los pocos que eligieron el concepto de capitalismo lo definieron erróneamente («parte económica de la globalización», «herramienta del imperialismo»). En algunos casos se habló de desigualdad, injusticia, relaciones entre países ricos y pobres, accionar de las empresas privadas, pero no se establecieron conexiones con el concepto.

Observaciones:

Predominaron las respuestas descriptivas. Las argumentaciones fueron parciales y poco profundas. Muchas de las definiciones fueron confusas. Ejemplificación poco pertinente.

La centralidad del rol del Estado es un elemento nuclear²⁰ de las representaciones sobre trabajo y pobreza. Si bien las explicaciones a algunas de las principales problemáticas de la Argentina actual en un contexto mundial se remitieron a la propia contemporaneidad, sus respuestas darían cuenta de la presencia de contenidos que se remontan más atrás, a la época del estado populista que perdura posiblemente en las narraciones de padres²¹ y abuelos. Estas representaciones no fueron sometidas a crítica salvo en casos aislados. Si bien los estudiantes manifestaron una actitud ética de rechazo cuando se les solicitó tomar posición frente a juicios muy conocidos sobre los pobres y la pobreza, algunos de ellos lograron trascenderlo. Varios argumentaron que el principal responsable de la desigualdad social es el Estado, lo que muestra una vez más la fortaleza que todavía tienen las representaciones que se gestaron en una sociedad de matriz estadocéntrica: centralidad del estado, educación y trabajo como vías principales de ascenso e integración social. Tuvieron dificultades para visualizar y analizar críticamente las estructuras sociales y la relación del estado con los intereses en conflicto.

20 Para la perspectiva estructural, el núcleo central de la representación –conjunto estable– da sentido a los demás elementos del campo de la representación, en donde entran elementos más peculiares y por tanto periféricos (Jean Claude Abric en Gutiérrez Alberoni, 1998:214).

21 La encuesta reveló que la mayoría son hijos de profesionales, comerciantes o empleados públicos, con estudios universitarios completos o incompletos.

ACTIVIDAD 2: POBREZA

Consignas:

Leé las siguientes afirmaciones. Éstas constituyen una forma de pensar el problema de la pobreza:

- «Pobres hubo siempre...»
 - «Son pobres porque quieren...»
 - «Si se eliminan todos los pobres se elimina la pobreza...»
 - «Son pobres porque prefieren vivir de los Planes Sociales que les da el gobierno antes que ir a trabajar...»
 - «Los pobres son los fracasados de la sociedad...»
- a. ¿Qué opinión te merecen estas afirmaciones? ¿Por qué?
- b. Observá el dibujo (Anexo II): ¿Qué nuevas afirmaciones te sugiere? Escríbilas.

Principales respuestas (ordenadas por frecuencia):

- La pobreza es un problema social para el cual los paliativos estatales no sirven. No se les debe dar dinero a los pobres que no lo gastan en necesidades básicas. El estado «eterniza» la pobreza con planes sociales, manteniendo a los pobres en un nivel de subsistencia. Los gobiernos «no dejan salir a la gente de esa condición» o bien «están ausentes». La principal responsabilidad es del Estado que no aplica políticas que mejoren la calidad de vida de la población o haga respetar sus derechos.
- No se puede culpar a los pobres por la pobreza sino a la falta de oportunidades para acceder a un trabajo, a la educación, etc. El deterioro de la educación impide que las personas puedan llegar a conocer la «verdadera causa» y la «verdadera culpa» de la pobreza. La educación es un factor principal para solucionar la pobreza y es dadora de oportunidades.
- Los pobres nacen en familias que siempre han sido pobres o por haber descendido en la escala social. También se debe a la indiferencia social. Es más fácil el desinterés que buscar soluciones a la marginación.
- Muchos pobres no intentan salir de su condición por comodidad. En estos casos se trata de un problema de decisión personal, de voluntad.

Observaciones:

- Fue predominante el rechazo al contenido de las frases propuestas en la consigna. En la mayoría de los casos se justificó y se argumentó. Se establecieron relaciones con los conceptos de exclusión, individualismo, racismo, segregación. Un estudiante hizo referencia explícita a su pertenencia social (clase media baja) y cómo esta identificación influye en sus opiniones.
- Se evidenciaron dificultades para identificar intereses y sectores en conflicto. Buena parte de las respuestas consistieron en expresiones de buenos deseos, a la manera de declaración de principios.

Sería interesante indagar en trabajos futuros la posible relación entre estas creencias y la ideología peronista que recrea continuamente sus lemas fundacionales como estrategia de reproducción simbólica. También evaluar el impacto de los discursos de los organismos internacionales que establecen una relación automática entre educación y solución al problema de la pobreza.²²

CONCLUSIONES

Si se acepta la hipótesis de que existen explicaciones diferentes según los grupos sociales, que la explicación a través de una causalidad personal es específica de las opciones ideológicas propias de ciertos grupos, se podría concluir provisoriamente que el contenido de las representaciones relevadas se relaciona positivamente con la pertenencia de los estudiantes a una clase media que porta creencias bien definidas acerca de cuáles son los medios para el

22 Ver por ejemplo las opiniones del Director General de la UNESCO (en Matsuura, 2006)

ACTIVIDAD 3: TRABAJO

Consignas:

Observá los siguientes dibujos que dan cuenta de la situación de los trabajadores (Anexo III). Respondé:

- ¿Cuáles son los principales problemas laborales que se representan en los dibujos?
- ¿Por qué se generan estos problemas laborales en la actualidad?

Representaciones predominantes (ordenadas por frecuencia):

- El estado debe atender los problemas sociales, controlar, financiar la educación y las investigaciones, «estar». En la actualidad se observa todo lo contrario: no regula, no hace cumplir los derechos de los trabajadores, no da seguridad ni garantiza oportunidades, no atiende a los reclamos, no instrumenta políticas laborales. Pocas de estas afirmaciones se contextúan históricamente. Las principales causas son la mala administración del gobierno y la falta de educación.
- La desigualdad y la explotación condicionan la falta de oportunidades. El origen de los problemas laborales es la búsqueda desmedida de ganancia por los patrones, el objetivo de enriquecerse rápidamente y la evasión de impuestos. Algunos establecen relaciones con la globalización y el avance tecnológico de los más poderosos.
- La desocupación está directamente vinculada a la voluntad individual de las personas.

Observaciones:

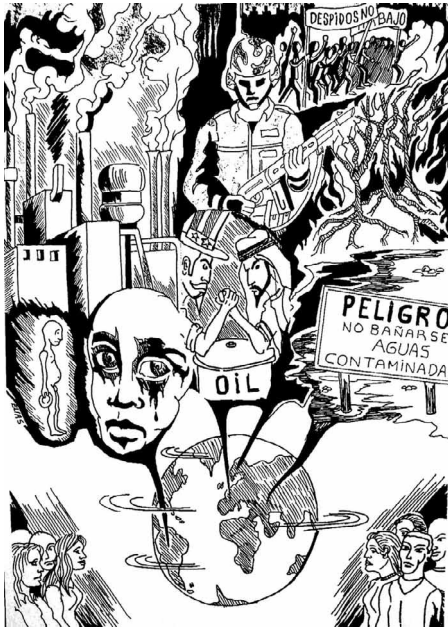
- Una minoritaria parte de la muestra elaboró explicaciones multicausales¹. En las valoraciones del problema imperó la normatividad, el deber ser. Las respuestas fueron «políticamente correctas». Predominó la descripción de situaciones y problemas.
- Las protestas sociales, los motivos que las guían y las alternativas de cambio, quedaron prácticamente fuera de las consideraciones. La representación del «piquete» ofrecida en el dibujo apenas mereció comentarios.

1 La búsqueda de causalidad es un importante aspecto lógico del pensamiento social. Ante un nuevo acontecimiento o un nuevo objeto sobre el que no se dispone de conocimiento alguno, explicar mediante una causalidad es una manera de representárselo. Los resultados expuestos muestran una combinación de causalidad por atribución (atribución de una causa a un efecto) y la causalidad por imputación (la intencionalidad detrás de los actos, el por qué de su finalidad). En esto seguimos a Jodelet (en Moscovici, 1986:493).

ascenso social, en particular la educación. Ahora bien, los resultados de la investigación permitirían afirmar que otros factores entran en juego. Las representaciones no se construyen aisladamente en el seno de una clase social, sino en un contexto comunicativo más amplio donde juegan un papel predominante los medios masivos de comunicación como agentes de educación informal²³. Los jóvenes que ingresan a la universidad obtienen cotidianamente información de variadas fuentes y pueden dar cuenta del conocimiento de temáticas sociales relevantes. Las dificultades aparecen cuando se les demanda definir los fenómenos en su complejidad desde una perspectiva crítica. Conocer las causas de esta falencia es relevante desde el punto de vista intelectual individual—aquellos conocimientos mínimos sobre los que el alumno, futuro profesional, debe construir nociones científicas, qué lo obtura y por qué. Pero también es vital para una pedagogía que tenga en cuenta la dimensión social y colectiva del conocimiento y que, entre sus principales objetivos, apunte a la formación de una sociedad más justa e inclusiva. Estudios como el expuesto deben complementarse con otras acciones investigativas tales como analizar los planes de cátedra de las escuelas secundarias y realizar encuestas que permitan conocer mejor cómo impactan los contenidos mediáticos en los jóvenes de distintas clases sociales, en sus padres y en sus docentes. Ello permitirá evaluar qué contribución realiza la educación formal a la crítica o refuerzo de ciertas representaciones sociales.

23 Se recomienda el artículo de Ángel Liceras Ruiz (2005).

ANEXO I



Los versos de esta canción pueden decirte mucho del mundo en que vivís...

SANTA MARTA

Texto y música:

Eduardo Larbanois y Mario Carrero

Santa Marta era una villa
de malvón y rosaleda,
laureles en la vereda
y plaza con catedral.
La gente se saludaba
y había noches de retreta
con muchachos en la vuelta
y banda municipal. [...]

El progreso poco a poco
fue cambiando a Santa Marta:
la televisión por cable
y el acceso a la Interné.
La gente se fue olvidando
de sus cosas cotidianas
ahora habla en otro idioma
y vive en otro lugar.

Santa Marta juega al primer mundo
gracias a los shoppings y a las hamburguesas
la comida rápida, la moda inglesa,
se festeja Halloween ¡vaya sorpresa!
pero nadie sale sin cerrar la puerta
sálvese quien pueda se acabó la fiesta,
la siesta y la paz.

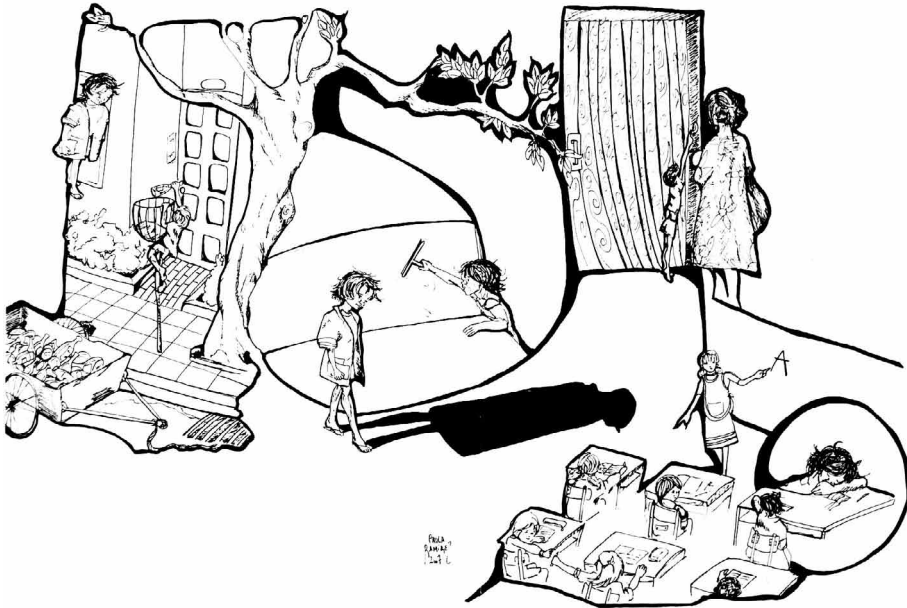
Santa Marta ahora está inundada
de música *diet*, de tiendas extrañas
y en quintas y campos nadie planta nada
todo viene hecho y hay papa importada.
Se persiguen cosas que a nadie interesan
pero todo el pueblo pierde la cabeza
si hay liquidación.

Santa Marta está informada
de la cumbre de Ginebra
si la reina estuvo enferma
o Palermo erró un penal.

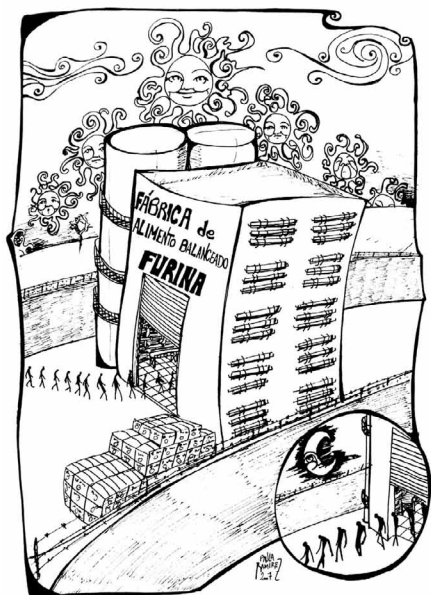
Todo el mundo vive al tanto
de un millón de cosas nuevas
pero ya nadie se entera
lo que pasa en su ciudad.

Y aunque es malo mantenerse aislado
cuando todo el mundo está tan conectado
si el diablo gobierna hay que tener cuidado
la cultura nunca puede estar de lado
no todo está en venta, no todo es mercado
árbol sin raíces no aguanta parado
ningún temporal.

ANEXO II



ANEXO III



BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ LEGUIZAMÓN, Sonia (comp.) *Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe. Estructuras, discursos y actores*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- AMIN, Samir. *Capitalismo, imperialismo, mundialización*, 2006. Disponible en varios sitios. Uno de ellos es <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/768.pdf>
- . *Geopolítica del imperialismo contemporáneo*, 2004. Disponible en varios sitios. Uno de ellos es <http://www.rebellion.org/izquierda/031223amin.pdf>
- . *Globalización: transnacionalización de la economía. El reto de la mundialización*. Disponible en varios sitios. Uno de ellos es <http://www.ub.es/prometheus21/articulos/nautas/13.pdf>
- ANGELONE, Juan Pablo y GAVEGLIO, Silvia. «Una aproximación a los conceptos de globalización y regionalismo abierto: notas para un análisis crítico» en FERNÁNDEZ, Arturo y GAVEGLIO, Silvia (comps.) *Globalización, integración, Mercosur y desarrollo local*. Rosario: Homo Sapiens, 2000. pp. 9-36.
- ANSALDI, Waldo. *Fragmentados, excluidos, famélicos y, como si eso fuese poco, violentos y corruptos*, 1997. En <http://catedras.fsoc.uba.ar/sociologia/udishal>
- «Aplazos en el ingreso universitario» en *La Nación*, Buenos Aires, 17 de febrero de 2006. http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=781365
- ARAYA UMAÑA, Sandra. «Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión» en *Cuaderno de Ciencias Sociales* n.127. Costa Rica: FLACSO, 2002. pp. 47-76.
- BANCHS, María. «Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales» en *Papers on Social Representations*, vol. 9, 2000. Disponible en el journal publicado por Johannes Kepler Universität Linz, Austria.
- BANGERTER, Adrian. «Rethinking the relation between science and common sense: a comment on the current state of social representation theory» en *Papers on Social Representations* vol. 4 (1), 1995. Disponible en el journal publicado por Johannes Kepler Universität Linz, Austria.
- CHARRY JOYA, Carlos Andrés. «¿Nuevos o viejos debates? Las representaciones sociales y el desarrollo moderno de las ciencias sociales» en *Revista Estudios Sociales*, n.25. Bogotá, 2006. pp. 81-94.
- CHARTIER, Roger. «La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones, apropiaciones» en *Punto de Vista* n.39, Buenos Aires, 1990. pp. 43-48.
- . «Fragmentación del discurso histórico y emergencia de nuevos objetos de análisis», mimeo, 1995.
- . *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- CITÁ, María Julia. «La generación de la memoria light» en *Diario Crítica de la Argentina*, 24 de marzo de 2008, <http://www.criticadigital.com/imprensa/index.php?secc=nota&nid=1509>
- CUBERO, Rosario. «Concepciones alternativas, preconceptos, errores conceptuales... ¿distinta terminología y un mismo significado?» en *Revista Investigación en la Escuela*, n.23, 1994. Universidad de Valencia. p. 33-41.
- DE AMÉZOLA, Gonzalo. «Debates, reflexiones y propuestas acerca de la Divulgación histórica» en *Clio & Asociados*. La historia enseñada, n.9-10, UNL, Santa Fe, 2005-6. pp. 119-121.
- DELVAL, Juan. *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- ENTEL, Alicia. *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila, 1988.
- ESPARZA, Luis L. «Entrevista a Denise Jodelet. Realizada el 24 de octubre de 2002 por Óscar Rodríguez Cerda» en *Relaciones*, vol.24, n.93, México. pp. 115-134.
- GABRINETTI, Mariana. «Trayectorias personales, laborales y representaciones sociales sobre el trabajo. Estudio de caso». Ponencia en VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, 2005. Disponible en <http://www.aset.org.ar/congresos/7/04031.pdf>
- GIL PÉREZ, Daniel. «Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico» en *Revista Investigación en la Escuela*, n.23, Universidad de Valencia, 1994. pp. 17-32.
- GUTIÉRREZ, Alicia B. *Pobre como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Córdoba: Ferreyra Editor, 2005.
- GUTIÉRREZ ALBERONI, José (1998), «La teoría de las representaciones sociales y sus implicaciones metodológicas en el ámbito psicosocial» en *Revista Psiquiatría Pública*, vol.10, n.4, 1998. pp. 211-19.
- HENRÍQUEZ, Rodrigo y PAGÉS, Joan (2004), «La investigación en didáctica de la historia» en *Educación XXI*, n.7, UNED, Madrid, 2004.

- IX Conferencia Internacional sobre Representación Social, Bali, junio-julio, 2008. <http://www.gicrs-indonesia.net/spain/ltdrs.htm>
- JODELET, Denis. Conferencia dictada en la Universidad de Buenos Aires, 2003. <http://www.cbc.uba.ar/datosbe/redsoc.html>
- KORNBLIT, Ana Lia. «Representaciones sociales y valores de los jóvenes argentinos en relación con el trabajo» en *Organización de Estados Iberoamericanos*, n.4, 2004. <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia04/reflexion04.htm>
- LARA, Rodolfo «Resultados de una prueba en la Facultad de Periodismo de la Plata: Mal nivel informativo en aspirantes a periodistas» en *Clarín* 17 de febrero 2006. <http://www.clarin.com/diario/2006/02/17/sociedad/s-03901.htm>
- LICERAS RUIZ, Ángel. «Los medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales», en *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.46, Graó, Barcelona, 2005. pp. 109-124. <http://www.ub.es/histodidactica/ccss/Liceras-medios.pdf>
- MALUF, Norma. «Las subjetividades juveniles en sociedades en riesgo. Un análisis en contextos de globalización y modernización». Trabajo presentado para el seminario *Los jóvenes y la sociedad de la información. Globalización y antiglobalización en Europa y América Latina*. Lleida-Barcelona. Publicado en la página web del Instituto de Ciencias, Artes y Literatura Alejandro Lipschütz. pp.1-6. <http://www.icalquinta.cl/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=725>
- MARÍN, Leticia, LÚQUEZ, Silvia y MARRAS, Cristina. «La concepción acerca del trabajo en los jóvenes universitarios de la Argentina actual» en *Enseñanza e investigación en psicología*, vol.10, Xalapa, 2005. pp. 103-116. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29210107>
- MATSUURA, Koichiro. «Contra la pobreza, educación» en *La Nación*, Buenos Aires, 11 de febrero de 2006. http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=779730
- MORA, Martín. «La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici» en *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, n.2, Bellaterra, UAB, Barcelona, 2002.
- MOSCOVICI, Serge *et al.* *Psicología Social II*, Barcelona: Paidós, 1986.
- PÉREZ RUBIO, Ana María. «Los jóvenes y el trabajo. Un estudio sobre representaciones sociales», en *Organización de Estados Iberoamericanos*, n.4, 2004. <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia04/reflexion03.htm>
- . *La psicología social cognitiva: la cognición social y la teoría de las representaciones sociales*. Sin otros datos, disponible en <http://www.comunidades.ipn.mx/esia-tec/Languages/Español/UploadFiles/Documents/119PSICOLOGIA%20SOCIAL.doc>
- RANGEL, Mary. «The representations of the students, as a means of practical knowledge, and the learning of scientific knowledge at school» en *Papers on Social Representations*, vol.6 (1), 1997. Disponible en el journal publicado por Johannes Kepler Universität Linz, Austria.
- Relaciones. Estudios de historia y sociedad*. n.93, vol. xxiv. México: El Colegio de Michoacán, 2003.
- RUIZ GUADALAJARA, Juan Carlos, «Representaciones colectivas, mentalidades e historia cultural: a propósito de Chartier y el mundo como representación» en *Relaciones*, vol.24 n.93, 2003. pp.17-50.
- SEIDMANN, Susana y otras (2006), «Representaciones Sociales sobre la Educación y el Trabajo en una época de Crisis Social en Jóvenes Argentinos Universitarios» en *Anuario de Investigaciones*, vol. xiv. Buenos Aires: UBA, 2006. <http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/anuario/trabajo.php?id=268>
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. «Pobres, Pobreza, Identidad y Representaciones Sociales» Barcelona: Gedisa, 2003. Se pueden descargar trabajos completos de la autora en <http://www.ceil-piette.gov.ar/areasinv/representaciones/representaciones.html>
- VIDAL VILLA, José María. «Dos versiones de la mundialización: George Soros y Samir Amin» en *Foro de Economía Política-Tendencias*, 1999. <http://www.disidencias.net/fep/textos/Tendencias5.pdf>
- VII Conferencias Internacionales de Representaciones Sociales, Guadalajara, 2004. <http://www.viicirs2004.udg.mx/espanol/programa.html>
- VIII International Conference on Social Representations: Media and Society. Roma, 2006. <http://www.europhd.net/8thICSR/>