# *Espacios en Blanco*

*Revista de Educación*

*Espacios en Blanco, Revista de educación (Serie Indagaciones)* es una publicación anual del Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales que difunde conocimientos académicos y científicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericano e internacional; además de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los miembros del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos aquellos que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Esta indexada por organismos nacionales y latinoamericanos reconocidos, habiendo sido evaluada desde el año 2002 como nivel superior de excelencia (nivel 1) por el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET de Argentina).

## Serie Indagaciones

**Nº 21 ~ Junio 2011**

**NEES - UNCPBA - TANDIL - ARGENTINA**
**ISSN 1515-9485**

**_Espacios en Blanco_**

Revista de Educación
Serie Indagaciones Nº1, Diciembre 1994
Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco - 7000 - Tandil
Provincia de Buenos Aires - Argentina

Nº 21, Junio 2011
Revista anual del NEES-FCH-UNCPBA
ISSN 1515-9485

**Indexaciones:**
CAICYT - CONICET - LATINDEX - CRIT: MFN 235
ANPPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)
IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa)

**Catálogos:**
CIANE, Academia Nacional de Educación, República Argentina.
CAPTEL, Educación a Distancia, Argentina. Catálogo virtual: www.captel.com.ar
CENDIE, Dirección Centro de Documentación e Información Educativa - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
Cátedra Iberoamericana de la Universidad de Islas Baleares www.uib.es/catedra_iberoamericana/revistas/img/blanco.pdf
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério de Educação, Brasil www.inep.gov.br/
Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, México www.sitios.ruv.itesm.mx/portales/.../imagenes/.../RevistasEducacion.pdf
SciELO, Scientific Electronic Library Online, www.scielo.org
CLASE, Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, www.dgb.unam.mx

**Diseño de interior y de tapa:** Ana Uranga B.

**Suscripción:**
Revista Espacios en Blanco. Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina.

**Cambio/Permuta/Exchange/Échange**
**"Espacios en Blanco"** desea establecer el cambio de su revista con revistas similares.
**"Espacios en Blanco"** tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneres.
**"Espacios en Blanco"** wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.
**"Espacios en Blanco"** désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.
**"Espacios en Blanco"** desidera stabilire il cambio de la propria rivista con riviste simili.

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723
(c) NEES / TANDIL
Tandil - Argentina

Aparece anualmente. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Revista. Para comunicarse con la revista enviar un e-mail a espacios@fch.unicen.edu.ar. Teléfonos (54-2293) 439688 – Internos 201/206 ó 439750/439751/439752. Tandil, Buenos Aires, Argentina.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO**
**DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**
Rector
Cr. Roberto Tassara
Vicerrector
Ing. Agr. Omar Losardo

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**
Decana
Prof. Alicia Spinello
Vicedecana
Mgter. María Cecilia Di Marco

**NÚCLEO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES Y SOCIALES**
Directora
Dra. Lucía Beatriz García
Vice-directora
Dra. María Ana Manzione

## Espacios en Blanco

CO-DIRECTORA (a/c)
Renata Giovine (UNCPBA)

SECRETARIA DE REDACCION
Mercedes Baldoni (UNCPBA)

**COMITE EDITORIAL**
Lydia Albarello (UNCPBA)
Lucía Beatriz García (UNCPBA)
Gabriel Huarte (UNCPBA)
Tomás Landivar (UNCPBA)
Juan Carlos Pugliese (UNCPBA)
Hugo Russo (UNCPBA)

**EQUIPO EDITORIAL**
María Laura Bianchini
Bernardita Cava
Rosana Corrado
Natalia Correa
Natalia Cuchán
Daniela Di Palma
Ivana Fernández
Jorgelina Méndez
Ana Montenegro

Revisión y traducción en inglés
Mercedes Leaden

**CONSEJO ASESOR**
Ricardo Baquero (UNQ Argentina)
Francisco Beltrán Llavador
(Universitat de València España)
Gerardo Bianchetti (UNSA Argentina)
Agueda Bernardete Bittencourt (FE/UNICAMP Brasil)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada España)
Mario Carretero (FLACSO Argentina/UAM España)
José Antonio Castorina (UBA Argentina)
María Alejandra Corbalán (UNCPBA)
Ana María Corti (UNSL Argentina)
Helen Cowie (Universidad de Surrey Gran Bretaña)
François Dubet (CADIS /Université Victor Segalen
Bordeaux 2 Francia)
Inés Dussel (FLACSO Argentina)
Alberto Martinez Boom (UPN Colombia)
Estela Miranda (UNCórdoba Argentina)
Mariano Narodowski (UTDT Argentina)
Gabriela Ossenbach (UNED Madrid España)
Adriana Puiggrós (UBA Argentina)
Emilio Tenti (UBA/IIPE Argentina)
Frank Simon (Universiteit Gent Bélgica)

# Summary

**Editorial**..... 7

**Dossier**

*Presentation*
María Matilde Balduzzi..... 11
*Historical social psychology: theory and construction of knowledge*.
Margarita Robertazzi..... 21
*The Thought of Social Psychology*.
Claudette Dudet Lions y María de la Luz Javiedes Romero..... 59
*White Privilege: another force of social dominance of the privileged classes*.
Fabricio E. Balcazar, Luciano Berardi y Tina Taylor-Ritzler..... 85
*Workplace harassment and uncivil behaviour:*
*a perspective from social psychology*.
José Francisco Morales, Gabriela Topa Cantisano y Marco Depolo .....111
*Contributions from the Social Representations Approach to the Field of Education*
Denise Jodelet. Trad. María Matilde Balduzzi ..... 133
*Social representations, project and the identitary constructions of young people in secondary school*
Diana Beatriz Aisenson ..... 155
*Social representations of university students and relationship*
*with the knowledge*
María Matilde Balduzzi..... 183

**Articles**

*Embodiment and education: the body and the new paradigms of complexity*.
Alvori Ahlert..... 219
*Research Result: Teacher training in Legal Science:*
*devices for reflective practice*.
Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti..... 241
*Teachers' training in high school: between the demands and the anticipation.*
*Argentina, beginning of 20th century*.
Jorgelina Mendez..... 258

**Reviews** ..... 293
**NEES**..... 305

# Índice

**Editorial**.....7

**Dossier**

*La Psicología Social ante los problemas y desafíos de las sociedades contemporáneas*
*Presentación* por María Matilde Balduzzi.....11
*Psicología social histórica: teoría y construcción de conocimientos*. Margarita Robertazzi.....21
*El Pensamiento de la Psicología Social*. Claudette Dudet Lions y María de la Luz Javiedes Romero.....59
*El "Privilegio de los Blancos": otra fuerza de dominación social de las clases privilegiadas*. Fabricio E. Balcazar, Luciano Berardi y Tina Taylor-Ritzler .....85
*Acoso laboral y conductas incívicas: una perspectiva desde la psicología social*. José Francisco Morales, Gabriela Topa Cantisano y Marco Depolo.....111
*Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación*. Denise Jodelet. Trad. María Matilde Balduzzi .....133
*Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados*. Diana Beatriz Aisenson.....155
*Representaciones sociales de estudiantes universitarios y relación con el saber*. María Matilde Balduzzi.....183

**Artículos**

*Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade*. Alvori Ahlert.....219

*Resultado de investigación: La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva*.
Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti ..... 241

**Jóvenes investigadores**
*La formación de docentes de nivel medio: entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XX*. Jorgelina Mendez ..... 258

**Reseñas de libros**
*"Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo" de Silvia Duschatzky, Gabriela Farrán y Elina Aguirre* por María Silvina Centeno ..... 293
*"Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas" de Ana Abramowski* por Juan Suasnábar y Carolina Salvi ..... 299

**NEES: Resúmenes de investigaciones** ..... 305
**Publicaciones – Fichas técnicas** ..... 312

# Editorial

## Homenaje a Domingo Faustino Sarmiento

En el Bicentenario del nacimiento de Domingo Faustino Sarmiento la Revista Espacios en Blanco dedica esta editorial en recuerdo de su legado e invita a los lectores a visitar la página web que la UNCPBA ha publicado para su conmemoración:
http://www.unicen.edu.ar/node/6940.

# DOSSIER

## La Psicología Social ante los problemas y desafíos de las sociedades contemporáneas

# PRESENTACIÓN

*María Matilde Balduzzi**

Durante más de cien años de historia, la Psicología Social ha construido su objeto de estudio bajo la influencia de los paradigmas hegemónicos en las Ciencias Sociales y, en particular, de aquellos vigentes en el campo disciplinar de la Psicología.

La manera en que se entiende la producción del conocimiento científico, la forma aceptada de validar ese conocimiento, la opción de explicar o comprender los fenómenos y procesos que se estudian, las nociones acerca de la verdad y la validez del conocimiento, el imperativo de alcanzar neutralidad valorativa o la aceptación de su imposibilidad, el tipo de problemas considerado científico y las prescripciones en torno a su formulación, el tipo de enunciados aceptables y de soluciones posibles, constituyen implícitos aceptados por la comunidad científica, en una época y en un contexto determinados, que definen el carácter de ese conocimiento. La metodología adoptada en la investigación está estrechamente vinculada a estos criterios, otorgándoles efectividad y convalidándolos.

Si las concepciones epistemológicas implícitas definen lo posible de ser pensado y enunciado, estableciendo límites en cuyo marco puede formularse el discurso científico, lo mismo puede afirmarse de las nociones subyacentes acerca del sujeto y la sociedad. Ya se entienda a la sociedad como un agregado de individuos o se suponga la

* Magter. en Educación. Docente e investigadora del Departamento de Psicología y del Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
E-mail: matzi09@yahoo.com.ar

existencia de procesos irreductibles a ellos que responden a leyes propias, ya se la entienda como una totalidad en armonía formada por subsistemas en equilibrio o se la conciba fundamentalmente como conflicto, ya sea que se defina al sujeto como un agente de acciones, con motivaciones e intereses en base a los cuales decide su conducta o como un portador de estructuras objetivas que determinan su comportamiento –para mencionar sólo algunas de las concepciones alternativas posibles–, esas nociones implícitas determinan el tipo de enunciados posibles en el discurso teórico. Aquello que no ha podido pensarse desde esa concepción epistemológica y bajo esos presupuestos teóricos podrá hacerse "visible" y "enunciable" desde otra perspectiva, surgida bajo prescripciones epistemológicas diferentes, en otra época o en otro contexto socio-cultural, en la singularidad histórica de sus conflictos, relaciones de poder, intereses y demandas. El contexto de producción, en efecto, no puede considerarse un mero marco exterior sino la condición de posibilidad de la teoría, inspirando metáforas y analogías –algunas de las cuales surgen de la tecnología de la época o proceden de las disciplinas consagradas–, e imponiendo modelos, categorías y prácticas de investigación con los que la ciencia, en un momento dado, construye su objeto de estudio.

En lo que respecta a la Psicología Social, si bien hay coincidencias en considerar a la *interacción social* como objeto de estudio, este concepto no tiene un sentido unívoco ya que se trata de una categoría que es definida por el investigador en el marco del paradigma en el que inscribe su estudio y en la singularidad del contexto en que produce conocimiento. Tanto los presupuestos epistemológicos aceptados como la noción de sujeto, procedentes por lo general de los paradigmas vigentes en la Psicología, han sido decisivos para definir ese objeto de estudio, así como el tipo de investigación realizada, en contextos histórico-sociales con características particulares en cuyo marco adquieren sentido tales concepciones y prácticas.

En sus comienzos, hacia fines del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX, en Estados Unidos e Inglaterra, bajo los imperativos de una epistemología positivista, resultaba inconcebible el empleo

de conceptos sin una referencia directamente observable y, como consecuencia, el objeto que orientaría la producción de conocimientos en Psicología no podía ser otro que la conducta. El sujeto era concebido como individuo agente de acciones. Bajo estas prescripciones, las primeras investigaciones en Psicología Social se orientaron a dar cuenta de las variaciones en la *performance* de un individuo en presencia de otros. Durante toda la primera mitad del siglo XX, esa concepción epistemológica derivó en diseños de investigación de carácter empírico que adoptaban la forma de experiencias de laboratorio organizadas con el propósito de estudiar la conducta de los individuos, ante una demanda de evaluación de estímulos perceptivos, ante una prueba de desempeño, ante una orden, etc. Estas investigaciones eran replicadas luego en otros institutos y universidades variando algunas de las condiciones originales, con el propósito de identificar las variables explicativas de los fenómenos estudiados y generalizar los resultados obtenidos.

La progresiva sustitución en Estados Unidos, hacia fines de la década de 1950, del paradigma conductista por el cognitivo –más allá de los debates acerca de la existencia de una verdadera ruptura epistemológica– produjo un cambio sustancial en la definición de sujeto: el individuo que responde a estímulos fue reemplazado por el individuo que elabora esquemas de conocimiento. La Psicología de la forma y el Tratamiento de la información, dos de las principales fuentes del paradigma cognitivo, contribuyeron a la concepción de un sujeto caracterizado, fundamentalmente, por su actividad perceptiva y de conocimiento. Mientras el conductismo otorgaba al medio –origen de los "estímulos" – un lugar de privilegio, el cognitivismo se interesaba en las estructuras mediadoras entre los estímulos y las respuestas. Centrarse en los procesos cognitivos, ya no como variables intermediarias, subsidiarias o inferidas, sino como el objeto mismo de las investigaciones, tendrá como consecuencia para las indagaciones en Psicología Social el progresivo abandono de las variables motivacionales como recurso explicativo privilegiado. El interés de los estudios se desplazará hacia las percepciones, esquemas y disposiciones. Bajo estas premisas, se destacan en Psicología Social las investigaciones sobre actitudes, autocon-

cepto, atribuciones, estereotipos y prejuicios. El interés por estos temas da cuenta, asimismo, de las demandas que el contexto histórico plantea al conocimiento científico.

En Europa, en los comienzos de la década de 1960, a partir del artículo de Serge Moscovici: "El psicoanálisis, su imagen y su público", se inicia una corriente de pensamiento e investigación orientada a la indagación del pensamiento "natural", ingenuo o de sentido común con el que los sujetos interpretan y dan sentido a su realidad cotidiana, pensamiento a partir del cual se relacionan con los otros y con el entorno. El concepto de representaciones sociales supuso un cuestionamiento de la división tradicional entre lo interno y lo externo, entre el sujeto y el "medio". El fundamento epistemológico de esta concepción es un constructivismo radical que entiende que no existe a priori una realidad objetiva, ya que lo que llamamos "realidad" es el producto de una apropiación e interpretación realizada por sujetos o grupos. En cuanto a la concepción de sujeto de la que se parte, éste es entendido como un científico espontáneo que elabora hipótesis acerca de su medio, de los sucesos en los que está involucrado, y de los otros con los que interactúa y se comunica. El estudio de las representaciones sociales dará a la Psicología Social un nuevo impulso, que se sostiene actualmente en la relevancia de esta categoría para la comprensión de problemas que se plantean en distintos ámbitos de la actividad humana, a partir de la relación entre el pensamiento de sentido común y las prácticas.

En América Latina, la reflexión crítica sobre los modelos impuestos desde los centros consagrados de producción del conocimiento así como la percepción de las particularidades de cada sociedad, de la especificidad de cada cultura, del carácter histórico de los fenómenos y procesos que se estudian, y de las relaciones de poder en juego, fueron el punto de partida para la exploración de recursos metodológicos no tradicionales y para el abordaje de problemas locales. El estudio de los estereotipos de género, de las migraciones y de los conflictos entre grupos son ejemplos de esta tendencia. Los estereotipos, por ejemplo, surgen y se difunden en ámbitos históricos, culturales e institucionales específicos, en su producción, difusión y apropiación juegan un papel

central los procesos comunicativos y las prácticas discursivas, pero en el contexto de relaciones de poder que les dan sentido; el hostigamiento, el acoso laboral y otras formas de violencia se desarrollan en ámbitos singulares de interacción social y en un contexto cultural con características distintivas que produce e instituye significaciones propias; las representaciones sociales se elaboran en el marco de creencias e ideologías cuyo origen puede rastrearse en tradiciones, mitos y leyendas que constituyen un trasfondo cultural de significaciones compartidas y reelaboradas colectivamente. El interés en lo local, lejos de significar para la Psicología Social un desmedro en su carácter de disciplina científica, le otorga –al menos si se supera una concepción restrictiva de lo "científico"–, una relevancia mayor para la comprensión y el abordaje de los problemas sociales actuales.

En Argentina, la Psicología Social está fuertemente asociada al pensamiento de Enrique Pichón Rivière y al trabajo con grupos. Surgida en el clima político y cultural de los años 1960, esta concepción realizó aportes teórico-técnicos relevantes para la intervención profesional en los campos grupal, institucional y comunitario. Desde la práctica clínica en salud mental en instituciones públicas, Pichón Rivière cuestionó la noción de una subjetividad constituida independientemente de las condiciones históricas y sociales. Su concepción partió de los supuestos epistemológicos de la dialéctica tanto en la producción de conocimientos como en la intervención. En los mismos términos entendía la relación teoría-práctica: la práctica, entendida como *praxis*, realimenta y corrige la teoría. Pichón Rivière sostenía una concepción de sujeto como ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente. Afirmaba que el psiquismo tiene un carácter social, es decir que los contenidos psíquicos están determinados social e históricamente. Desde los presupuestos teóricos del materialismo histórico entendía que las relaciones productivas generan las condiciones de existencia en las que surgirá el psiquismo, ya que las prácticas sociales, interiorizadas y procesadas, originan las distintas formas de representación y simbolización. Esa subjetividad se gesta en las tramas relacionales del grupo, mediador y articulador del orden psíquico y el orden social. Es en esa red inte-

raccional originaria que se configura el "mundo interno", formación progresivamente compleja y grupal en la que el sujeto de la necesidad se transforma en sujeto de la representación (lenguaje, normas, ideología). En esta concepción, el grupo tiene, en relación al sujeto, un carácter instituyente: construye subjetividad. El sujeto, a su vez, a partir de su praxis, instituye al grupo; es entendido como sujeto producido y productor, sujeto de la historia, creador del orden social y simbólico. La concepción dialéctica de la que partía, le permitió a Pichón Rivière superar la antinomia individuo-sociedad. Estos supuestos teóricos y la vinculación entre investigación y acción con objetivos de transformación de la realidad estudiada dejaron una fuerte impronta en los psicólogos sociales argentinos.

Las tradicionales antinomias –naturaleza-cultura, individuo-sociedad, sujeto-objeto, teoría-práctica– siguen siendo objeto de debate, actualmente desde un pensamiento post estructuralista que cuestiona la tendencia –arraigada en el pensamiento occidental y difundida desde los modelos consagrados de producción científica– a pensar estas relaciones desde criterios antagónicos, disyuntivos. Se plantea que el psiquismo no puede ser pensado como interioridad ni el contexto como el ambiente "externo" que "incide" o ejerce "influencia" sobre el sujeto. Se ve hoy la necesidad de pensar lo psicológico y lo social –empleando una expresión de Castoriadis– "en sus relaciones de inherencia". En consecuencia, tampoco puede pensarse en modos universales de subjetivación. La singularidad de cada sociedad y de cada cultura, su historia, sus creencias, su ideología, sus tradiciones, la impronta que el colonialismo dejó en el lenguaje y el comportamiento definen modos particularizados de producción de subjetividad y de interacción social. Asimismo, las transformaciones culturales registradas en las últimas décadas –la transición del capitalismo industrial a un capitalismo post-industrial, con todo lo que esto implica, tanto en términos económicos como culturales– plantean interrogantes sobre la producción de "nuevas subjetividades" en relación con las transformaciones que la tecnología impone en la vida cotidiana, con las nuevas formas que asume el trabajo en las sociedades contemporáneas, con las pautas de con-

ducta y relación que orientan las acciones de los sujetos, con el posible surgimiento de procesos cognitivo-linguísticos diferentes en las nuevas generaciones, con las formas actuales de comunicación y conformación de vínculos, entre otras cuestiones.

Las indagaciones en Psicología Social con implicancias para la intervención, procedentes de distintas orientaciones teóricas y epistemológicas –como el estudio de los conflictos étnicos, el diseño de estrategias para reducir el sesgo pro-endogrupo y la discriminación, el análisis de las relaciones de poder en las instituciones, de la violencia y el hostigamiento en ámbitos de interacción específicos, etc.– generan hoy expectativas en distintos campos, fundamentalmente los de la educación, la salud y el trabajo.

La convocatoria a investigadores e investigadoras en Psicología Social procedentes de distintos contextos de producción del conocimiento respondió al propósito de ofrecer a nuestros lectores un panorama de las tendencias que orientan actualmente el pensamiento y la indagación en esta disciplina. El objetivo fue aproximarnos, desde la revista *Espacios en Blanco*, a algunas de las producciones científicas más relevantes en Psicología Social, fundamentalmente aquellas motivadas en los problemas y desafíos que nos presentan las sociedades contemporáneas. El prejuicio y las relaciones intergrupales, el acoso laboral, las representaciones sociales y su vinculación con el campo educativo, son algunos de los temas centrales de la Psicología Social contemporánea abordados en los artículos que presentamos en este volumen. La propia reflexión acerca de la Psicología Social como un campo de conocimiento consolidado, con una tradición propia y aportes relevantes, pero abierto a la autorreflexión desde el pensamiento crítico, es asimismo una problemática sustancial que se trata en este volumen.

Comenzando entonces con reflexiones sobre el propio campo de estudio, presentamos dos trabajos que analizan el problema de la construcción del conocimiento en esta disciplina.

En el primer artículo, Margarita Robertazzi plantea la necesidad de considerar la dimensión histórica en la producción de conocimientos en Psicología Social. Nos presenta una Psicología Social Histórica que

concibe con un carácter crítico y plural, orientada al estudio e intervención sobre los problemas que afectan a la sociedad y, particularmente, a las víctimas. El artículo comienza con un panorama de las perspectivas en Psicología Social para presentar a continuación una caracterización de este enfoque, recuperando los aportes de autores clásicos en los que se fundamenta. La autora analiza luego los problemas que afronta la disciplina en la construcción de conocimientos y presenta, seguidamente, algunos resultados de investigaciones propias realizadas desde dicha perspectiva. Se detiene, particularmente, en las investigaciones de su equipo sobre empresas recuperadas por los trabajadores y trabajadoras en Argentina, durante la crisis de comienzos del presente siglo, describiendo el abordaje teórico y metodológico adoptado.

En el siguiente artículo, Claudette Dudet Lions y María de la Luz Javiedes Romero nos ofrecen un panorama de la constitución de la Psicología Social entendida como una disciplina atravesada por la polémica y el debate, cuya producción de conocimientos ha sido signada por las tendencias imperantes en las ciencias sociales y, particularmente, por los desarrollos de la Psicología y la Sociología. Las autoras demarcan asimismo las condiciones de surgimiento de las psicologías sociales críticas y de la Psicología Colectiva a partir de la recuperación de las diversas tradiciones de la Psicología Social, señalando su importancia en el estudio de problemas que no podían ser considerados desde una perspectiva individual. Se pronuncian a favor de una Psicología Social que reconozca el carácter social del conocimiento y su propósito emancipador, recuperando la historia y el pensamiento latinoamericanos, lo que las conduce a proponer al conocimiento social como objeto de estudio de una Psicología Colectiva.

En los artículos siguientes, los autores presentan investigaciones que dan cuenta del interés por el abordaje de algunos de los problemas acuciantes a que se enfrentan las sociedades contemporáneas.

El prejuicio y la discriminación, temas centrales y de amplio desarrollo en la Psicología Social, son tratados por Fabricio Balcázar, Luciano Berardi y Tina Taylor-Ritzler, a partir de la investigación sobre el concepto "*white priviledge*", al que definen como las ventajas experimentadas por

un grupo a partir de sus características físicas y sociales. En este artículo, los autores reseñan los resultados de las investigaciones sobre este objeto de estudio que, a diferencia de los análisis clásicos sobre racismo, no se centran en las desventajas experimentadas por grupos minoritarios sino en la autopercepción de los blancos. Abordan luego el fenómeno del privilegio de los blancos en el contexto latinoamericano y analizan las particularidades que asume la problemática en este contexto y especialmente en Argentina, señalando el papel que ha desempeñado una historia de colonialismo y dominación, y la impronta que esa historia ha dejado en el lenguaje y la producción de subjetividades. Los autores incluyen los resultados de sus propias investigaciones sobre este tema.

José Francisco Morales, Gabriela Topa Cantisano y Marco Depolo abordan el tema de la violencia en el lugar de trabajo, otorgando especial relevancia al contexto social, cultural y grupal. Los autores centran su indagación en las *conductas I*, formas de maltrato que, aunque puedan parecer irrelevantes, son el punto de partida de una espiral ascendente de agresividad. Analizan el papel de la jerarquía organizacional y las relaciones de poder en la producción de este tipo de acciones así como el que desempeñan las percepciones y creencias de los sujetos, y estudian las conductas de tipo I en relación con la satisfacción en el trabajo, el estrés y el clima organizacional. El artículo ofrece un panorama de los antecedentes de la investigación en este campo y resume los resultados de las investigaciones de los propios autores, quienes cierran su exposición con sugerencias de profundización en áreas aún no contempladas y con interrogantes que permanecen sin resolver.

Los tres artículos siguientes abordan el tema de las representaciones sociales en su vinculación con el campo educativo.

Denise Jodelet, desde la Psicología Social Europea, expone en su artículo los recursos que la teoría de las representaciones sociales aporta al campo de la educación. La autora define el concepto de representaciones sociales y caracteriza sus funciones, examina luego los vínculos históricos y lógicos entre el campo de la educación y el de las representaciones sociales y muestra, a partir de ejemplos extraídos del sistema educativo francés, cómo contribuyen a modelar las prácticas las repre-

sentaciones localizadas en los diferentes niveles del sistema escolar: el nivel político, en que se definen los fines y la organización del sistema, el nivel de la jerarquía institucional en el que los agentes ponen en práctica las políticas, y el nivel de los usuarios del sistema escolar. La autora da cuenta de la pertinencia del enfoque de las representaciones sociales para el análisis de las prácticas de educación y formación, advirtiendo sobre el riesgo de subsumir un campo en el otro.

Diana Aisenson presenta en su artículo algunos resultados de sus investigaciones acerca de las representaciones sociales de adolescentes sobre el estudio y el trabajo, estableciendo relaciones con sus intenciones y proyectos, y con la construcción de sus trayectorias sociales e identidad. La autora realiza una síntesis de la evolución de la Psicología Vocacional y delinea los rasgos distintivos de la perspectiva actual que se centra en la construcción de un *proyecto de vida*, enfoque en el que resultan relevantes los desarrollos de la Psicología Social Europea sobre representaciones sociales. Presenta luego los resultados de investigaciones propias y de su equipo, sobre las representaciones sociales de estudiantes de escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires, acerca del estudio, el trabajo, las ocupaciones, la formación y el futuro, y la relación de estas representaciones con el desarrollo de sus proyectos y la construcción de su identidad, considerando diferencias de género, origen social y experiencias de vida.

Finalmente, incluyo mi aporte con un artículo, basado en mi tesis de maestría, cuya primera versión fue publicada por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. En este artículo presento algunos resultados de una investigación sobre las representaciones sociales de estudiantes universitarios en las que se sustenta una forma de relación con el saber que se expresa en una actitud pasiva ante el conocimiento.

Quiero expresar mi agradecimiento a los autores convocados que han aceptado participar en este dossier con sus significativos y valiosos aportes. Asimismo, deseo manifestar mi reconocimiento a los responsables de la revista *Espacios en Blanco* por su muy favorable disposición y apoyo al proyecto que aquí se concreta.

# Psicología social histórica: teoría y construcción de conocimientos

Historical social psychology:
theory and construction of knowledge

*Margarita Robertazzi**

## Introducción

La Psicología Social es una disciplina en la que convergen, aunque en oportunidades también confrontan, perspectivas, teorías, conceptos y prácticas provenientes de distintas tradiciones. Es por eso que algunos autores la consideran como un campo multiparadigmático y multimetodológico (Galtieri, 1992; Páez, Valencia, Morales & Ursua, 1992) que en la actualidad ha llegado a diversificarse aún más (Álvaro & Garrido, 2004). En otras publicaciones, y en la enseñanza de la Psicología Social, la autora de este artículo sostiene esta posición y, consecuentemente con ello, presenta un campo de problemas diverso y plural (Robertazzi & Ferrari, 2007).

El concepto de paradigma (Kuhn, 1962) produjo un importante cambio en la concepción de ciencia y consolidó un cuestionamiento para el que ya existía cierta receptividad en la sociedad de la época, como plantearon oportunamente los principales referentes del construccionismo social al caracterizar la crisis en los medios académicos. Sin embargo, la sociología kuhnianiana del conocimiento resulta insuficiente si se parte de la necesidad de tomar en cuenta las transformaciones más amplias, socio-económicas, políticas y culturales, las que, a

* Dra. en Psicología. Profesora de la cátedra Psicología Social II de la Facultad de Psicología de la UBA. Directora del proyecto de investigación "Narrativas del desamparo: conformismo, mesianismo, opciones críticas", Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA.
E-mail: marga@interprov.com

la vez, pueden considerarse promotoras de cambios en las instituciones científicas y en los dispositivos académicos, intelectuales, técnicos y prácticos.

Ésta es una de las razones que se esgrimen a favor de la mayor adecuación del uso del término *perspectivas* para dar cuenta de la variedad que, desde el inicio, caracterizó al campo disciplinario de la Psicología Social, coincidiendo así con posturas como la de Gergen (1992) y la de Malfé (1987).

Ciertamente, tales propuestas, que promueven la diversidad de alternativas frente a dogmatismos y verdades institucionalizadas, conviven con paradigmas clásicos, centrales en la transmisión del discurso científico. Cabe agregar que, aunque los discursos sociales actuales argumenten a favor de una mayor tolerancia por lo diverso (lo que no se traduce necesariamente en acciones e intercambios colectivos coherentes), la comunidad o el campo científico (Bourdieu, 2000a) de la psicología social continúan poniendo de manifiesto una tendencia a la hegemonía de discursos y prácticas que concitan mayores consensos y adhesiones, entre otras cosas por sostener una eficacia retórica enunciativa con mayor poder de convicción.

Adoptar un punto de vista sincrónico en psicología social facilita discernir lógicas o secuencias epistémicas coherentes con las demandas sociales propias de cada época, otorgando coherencia a procesos y productos científicos psicosociales y despejando la idea de que se trata de simples yuxtaposiciones de posturas antagónicas. Las múltiples tradiciones se expresan en enfoques meta teóricos y teóricos diversos que han constituido y constituyen el campo disciplinar, los que adquieren sentido al considerar el particular contexto sociohistórico de su surgimiento y su articulación con las distintas concepciones vigentes acerca de la ciencia.

Asimismo, incluir la dimensión histórica en psicología social permite afirmar, junto con Ibáñez (1998), que el conocimiento cambia porque se transforman los objetos que se estudian y no porque logre una mayor precisión a lo largo del tiempo. Podría agregarse que estos procesos socio históricos implican, al mismo tiempo, modificaciones en los modos de subjetivación, en función de las cambiantes

condiciones que los hacen posibles. Tales supuestos implican los mayores requerimientos de reflexión para quienes se dedican a las ciencias sociales, pues las categorías de pensamiento a las que se recurre son un producto de la época y el conocimiento producido es dependiente del entramado socio-cultural característico de cada período.

En este artículo se presenta entonces una psicología social histórica, crítica y plural, capaz de interrogarse por los modos de producción de los conocimientos, pero claramente enfocada hacia el estudio y la transformación de problemas que afectan a la sociedad y, de modo particular, a las víctimas (Dussel, 1998).

Es por eso que se expone en primer lugar la multiplicidad de perspectivas que atraviesan a la psicología social, luego una caracterización de lo que se entiende por psicología social histórica, una recuperación de autores que le dan fundamento, algunos problemas que se encuentran para la construcción de conocimientos en la disciplina y, finalmente, un fragmento de resultados de investigaciones realizados desde esta propuesta.

## Múltiples perspectivas en Psicología Social

Con la finalidad de transmitir en qué consiste una disciplina que no posee un campo de problemas homogéneo y unificado, suele situarse en la décadas de 1960 y 1970 un corte que marca el momento de crisis de las ciencias y, junto con todas ellas, el momento de crisis de la psicología social. Se hace posible entonces delimitar una psicología social tradicional y otra alternativa o postmoderna.

Las transformaciones que se experimentaron durante ese período ya han sido lo suficientemente expuestas como para no tener que repetirlas, sólo se plantea que fue un momento crucial en el que se reacomodaron las fuerzas sociales, económicas, políticas, culturales e ideológicas (Marí, 1990), y que tales manifestaciones no se limitaron al campo científico, sino que fueron mucho más abarcativas.

Interesa aquí el modo en que comenzaron a cuestionarse algunos presupuestos que se encontraban fuertemente arraigados en la

psicología: la posibilidad de construir un campo de problemas común; la universalidad y extensión de principios psicológicos a toda cultura; la creencia en los procedimientos empíricos controlados, especialmente el método experimental; y la confianza en que la objetividad y la ausencia de valores guiaría a la disciplina a llegar a obtener un cúmulo de conocimientos cada vez más sólidos (Gergen, 1992).

A partir de esa crisis, fue surgiendo una psicología social alternativa con mayor sensibilidad social, sin pretensiones de neutralidad, dado que incluía aspectos valorativos en los fenómenos que estudiaba y se interesaba abiertamente por temas éticos y políticos que afectaban a las personas en su vida de todos los días. Básicamente, esa "nueva" psicología se negaba a entender a los sujetos colocándolos por fuera de las sociedades en la que vivían.

Sin embargo, estas nuevas alternativas están lo suficientemente diversificadas como para señalar que es casi imposible identificar cuál resultará ser la más atractiva o la que más adhesiones suscite. Casi todas coinciden en su crítica a la psicología social convencional, especialmente al plantear que, al no cuestionar los mecanismos de poder imperante, la disciplina alentó el mantenimiento del orden social vigente.

En tal contexto, resulta de sumo interés un planteo como el que proponen las concepciones críticas de la disciplina dado que atienden a ambos aspectos: los grupos de poder en la sociedad en general, pero también en las sociedades científicas, interesándose por cuestiones tales como: la formación disciplinaria, los posgrados, el acceso a la investigación, a la publicación de resultados, entre otras variables no menos importantes en los mercados epistémicos. La distribución del poder, en un plano que puede considerarse institucional, puede obstaculizar el deseo de producir desestabilizaciones y cambios en psicología social, como así también en otras disciplinas.

## La perspectiva histórica en Psicología Social

La Psicología Social atiende aquello que se revela cotidianamente, tratando de discernir tanto la génesis como los efectos generados

por las determinaciones macro estructurales en la producción de subjetividades en determinados momentos históricos y en espacios de distinta amplitud. De modo más preciso, proponía Malfé (1994), como tarea central para los y las psicólogas sociales, ocuparse de los procesos de modelamiento y de padecimiento subjetivos que tienen lugar en diversos ámbitos sociales, otorgando un énfasis especial a descifrar la eficacia de la dimensión imaginaria en la constitución de esas formas históricas de subjetividad.

Esta perspectiva en Psicología Social muestra solapamientos, que por cierto son enriquecedores, con la Psicología Política y la Psicología Cultural. Para algunos autores, Psicología Social y Psicología Política coinciden –y no sólo en partes de sus territorios. Dice Fernández Christlieb (2003:254): "[…] referirse o no a temas políticos es irrelevante, porque ello no define a la psicología política. En cambio, al parecer, hacer cualquier psicología social que profundice en su disciplina se convierte ipso facto en psicología política, porque, tarde o temprano, de alguna manera o de otra, llegará a entender que se puede tener una sociedad mejor, signifique eso lo que signifique".

Para Montero (2010), toda Psicología es política en la medida que consideren los efectos del entrelazamiento de relaciones sociales asimétricas, en las que se producen intercambios económicos, lingüísticos, culturales, dramáticamente desiguales, los que se despliegan en el marco de estructuras de poder salvajemente sesgadas y en las que los participantes encuentren restricciones para ejercer el derecho a una ciudadanía plena.

Por otro lado, la Psicología Cultural, interlocutora de la Antropología, atiende la relación entre la experiencia psicológica y los sistemas culturales que la conforman, en función de determinaciones sociales y procesos históricos (Serrano, 1996).

Bastantes décadas atrás, refiriéndose a la cultura de la ciencia, ya Allport (1963:4) advertía sobre la necesidad de hacer "[…] una perspectiva de las perspectivas", al comparar desarrollos teóricos (sobre la personalidad) típicos de los países angloamericanos respecto de otros también típicos de Europa continental. Su comparación se basaba en los distintos supuestos filosóficos predominantes en una y otra cultura,

tomando en cuenta a la vez otros rasgos característicos: tales como la tendencia a la fragmentación o a la totalidad; los tonos más optimistas, vinculados con el progreso, frente a otros más pesimistas, vinculados con la fatalidad; exigencias de rigor metodológico mucho más que formulación de ideas propias, entre otros ejes de análisis no menos relevantes.

De modo sintético, podría decirse que los procesos psicoculturales, pero también los psicosociales y los psicopolíticos, están construidos históricamente, por lo tanto, un aspecto a tener en cuenta es el modo en que se articulan los espacios colectivos con los individuales.

Algunas de las múltiples perspectivas en Psicología Social, tanto las tradicionales como las alternativas –es decir, anteriores y posteriores a la crisis–, se ocuparon de dar respuesta a este interrogante; así lo hizo el interaccionismo simbólico de George Mead (entre las primeras) y el constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu (entre las segundas). No se trata de atenuar las diferencias entre épocas, culturas y elaboraciones teóricas, sino de señalar que la pregunta por el intrincado anudamiento entre lo individual y lo colectivo estuvo presente desde los momentos iniciales de la disciplina.

Al referirse a las nuevas prácticas en Psicología Social, Iñiguez Rueda (2003), a la vez que conceptualiza la crisis como un momento de problematización de los modos de conocimiento hegemónicos, rescata posiciones críticas, anteriores a la crisis, "enseñanzas" de algunos "padres fundadores" de la disciplina, tales como Asch, Sherif y Heider. Parece ser entonces que no resulta tan simple limitar la crisis a un período o a un modo determinado de producción de conocimientos.

## Antecedentes para una Psicología Social Histórica

En Argentina, puede considerarse a Malfé (1994) el promotor de la psicología social histórica (Robertazzi & Pertierra, 2009), así lo indica su interés por dar respuesta a la supuesta antinomia entre estructuras

subjetivas e historia. Para ello dialoga con la filosofía y con una amplia gama de ciencias, no sólo sociales, desde una explícita posición transdisciplinaria que agrega complejidad a sus elaboraciones teóricas, y que también se manifiesta en una singular vocación práctica, la que lo condujo a investigar un gran número de procesos de transformación en grupos, instituciones, comunidades y sociedades, antiguas y actuales.

Justamente, una de sus enseñanzas consiste en la lectura de autores clásicos para encontrar en ellos reflexiones de actualidad y novedad.

Antes de construccionismo social, del giro lingüístico e interpretativo, es posible localizar interesantes líneas de pensamiento que pueden considerarse históricas y psicosociológicas, capaces de superar dilemas puramente objetivistas o subjetivistas. En la primera mitad de siglo pasado son destacables las posturas de Ignace Meyerson y de Norbert Elías.

Para Meyerson (1948, c.p. Vázquez Sixto & Muñoz Justicia, 2003), considerado el fundador de la psicología histórica, las funciones psicológicas no son permanentes ni inmutables, pues están determinadas por su medio cultural e histórico, y por ende son capaces de transformación. Tales funciones son producto de un momento histórico determinado, surgen a partir de prácticas humanas y se modifican a lo largo del tiempo, por lo que no pueden concebirse separadas de la sociedad y de sus eventuales cambios.

Para el autor citado, la complejidad y la historicidad de las funciones psicológicas se expresan mediante las obras, los signos, los actos, la objetivación y la incompletitud. Es así que, aunque los actos sean efímeros, las obras llevan sus marcas, y, aunque estas últimas puedan parecer acabadas, poseen la condición del inacabamiento, a causa de su carácter simbólico, lo que las hace objetos de interpretación. Por lo tanto, en actos y obras se rescata su carácter abierto, pues son susceptibles de reinterpretaciones sucesivas.

No es de extrañar que Ignace Meyerson fuera considerado maestro por el helenista Vernant, así como por importantes figuras representativas de la Escuela de los Annales.

Vernant (2002), en sus estudios sobre el hombre griego, señala que toda la historia es una transformación continua de la naturaleza humana, por lo que resulta imposible disociar la comprensión de los sujetos de los grupos en los que se insertan, así como nunca podría conocerse el mundo social sin considerar su dimensión humana. Las personas son autores, a la vez que productos, de las sociedades en las que despliegan su vida, sus discursos, sus prácticas y sus intercambios. Por tal razón, desde su punto de vista, el psicólogo que se interroga acerca de lo humano es necesariamente también historiador.

Si se considera a la memoria elaborada a lo largo de la historia, es una función que, por un lado, comporta singularidad y orden y, por otro lado, supone la construcción de una estructura temporal. Inspirado en su maestro, Vernant (2008) propone una historia de la memoria y, al ubicarla en la Grecia arcaica (s. VIII), antes de la adopción y la difusión de la escritura alfabética, la considera *exploración de lo invisible*,[1] en lugar de la más actual concepción de *reconstrucción del pasado*.

En el marco de esa tradición oral, esa función quedaba a cargo de los aedos o poetas cantores, los elegidos por la divinidad Mnemosyne. Mediante sus narraciones cantadas, conservaban y transmitían los saberes que constituían sus orígenes como colectividad: "Todo el pasado del grupo desde sus orígenes, sus creencias tradicionales, el conjunto de conocimientos, el 'saber compartido'[2] forman la base intelectual de una sociedad. Es todo eso lo que debe ser preservado, guardado, transmitido, actualizado" (Vernant, *op. cit*.:128).

Con el surgimiento de la ciudad y la difusión de la escritura, se producen cambios en la función de la memoria, así como en las técnicas para la recopilación de los recuerdos. Además, es un proceso democratizador de la memoria, pues ya no queda en manos de pocos elegidos, sino que los recuerdos son accesibles a todos los miembros de la colectividad mediante un ordenamiento sistemático de todo lo que quiera recordarse.

La transformación del trabajo de la memoria recorrió desde los papiros, los archivos, las bibliotecas, la invención de la imprenta, hasta

las nuevas tecnologías, sin embargo, en función de sus características de incompletitud, permanece abierta a nuevos y eventuales cambios. A lo largo de este proceso, el autor identifica dos orientaciones importantes en la historia de la memoria: la emergencia del individuo con San Agustín y la memoria de los historiadores. Esta última orientación implica la aproximación científica, pues cada hecho comienza a ser tratado como objeto de conocimiento en el que se busca la verdad.

Entre las tres formas de la memoria: social o colectiva, individual e histórica hay solapamientos, pues así como la memoria histórica no puede obviar los denominados documentos "objetivos", tampoco puede prescindir de los "testigos", es decir de aquellos que vivieron los acontecimientos. Dice el autor: "[…] si existen testigos vivos, es necesario escucharlos. Todo el problema consiste en saber en qué condiciones y de qué forma escucharlos para que sus testimonios constituyan una fuente válida de información histórica" (Vernant, 2008:53).

Por su parte, desde una sociología histórica, Elías[3] (1987) encuentra una relación estrecha entre estructuras de dependencia interpersonal y transformaciones, también estructurales, que se traducen como consecuencia de ello en el funcionamiento psíquico de las personas implicadas. Su teoría de la figuración presenta una fuerte imbricación entre subjetividad y estructuras sociales e históricas.

Para el autor, no es posible pensar en acciones individuales o interindividuales fuera de las estructuras sociales que las faciliten o las obstaculicen. Mediante el concepto de figuración (formas de interdependencia entre unas pocas personas, o bien entre colectivos más amplios), resultado de procesos históricos, expone de qué modo sujeto y sociedad no pueden concebirse como entidades separadas. Sus figuraciones son siempre formas de relación históricamente dadas, de ahí que al estudiar el proceso de la civilización, analice el modo en que las transformaciones en la organización social son, a la vez, cambios en las subjetividades.

Antes de los fuertes cuestionamientos que intentan destronar a la racionalidad, propios de posturas posmodernas o alternativas, este so-

ciólogo ya consideraba que el proceso de la civilización carecía de una planificación racional, pues las transformaciones, a lo largo de los siglos, sucedían sin un plan previo, aunque siguieran un orden peculiar. Los cambios no son productos de individuos aislados que los imponen, tampoco son caóticos y sin estructura, por eso un aspecto central de su trabajo consistió en identificar el tipo o modelo de entramado y de dependencia mutua entre individuos.

Las organizaciones y reorganizaciones de las relaciones humanas tienen, para el citado autor, una consecuencia en el cambio de comportamientos y sensibilidades, así como en la modelación de los aparatos psíquicos. Tales entramados, por sus tensiones internas, se transforman y se convierten en otra forma de entramado: lo que cambia es una red de relaciones, porque van modificándose algunas formas en las que los hombres están acostumbrados a vivir.[4] Aunque dentro de cada entramado humano hay una gradación de sectores centrales y sectores menos centrales, los movimientos nunca son rectilíneos.

Para el autor, sus estudios sobre la Corte como institución social, especialmente en Francia, en los siglos XVII y XVII, están profundamente vinculados con la vida contemporánea, dado que sus peculiaridades estructurales son las que permiten comprender la vida en los centros de dominación más poderosos.

Como un importante antecedente para una psicología social histórica, proveniente de la sociología, interesa poner de manifiesto la doble vertiente de su pensamiento por el requerimiento de estudiar, a partir del concepto de entramado, tanto las perspectivas sociogenéticas como las psicogenéticas.

## Construcción de conocimientos en Ciencias Sociales

Es para remarcar la actualidad que aún presentan los autores que aquí se comentan para la construcción de conocimientos en psicología social.

Elías (2002) denomina *compromiso* y *distanciamiento* a dos tendencias interdependientes propias de los seres humanos, pero utiliza estos

términos de modo deliberado, sin ignorar que puedan recibir la crítica de cierta vaguedad, pues los considera superadores de otros más usuales en el campo científico, tales como *subjetivo* y *objetivo*. Estos últimos, mucho más instituidos, pueden crear "[…] la falsa apariencia de que existe un espacio estático e insalvable entre dos entidades distintas, el 'sujeto' y el 'objeto'[5]" (Elías, *op. cit.*:82).

En su ensayo sostiene que el mayor distanciamiento es característico del conocimiento científico si se lo compara con los conocimientos no científicos, no obstante, fiel a su postura histórica, plantea que las tendencias respecto del distanciamiento y el compromiso se combinan de distinto modo, según las épocas y según las sociedades.

Uno de las polémicas centrales para la psicología social, postular un único método para todas las ciencias, encuentra como respuesta en el autor el recurso a los distintos grados de compromiso y distanciamiento. Sin desconocer los intereses en juego de los grupos científicos abocados al estudio de las ciencias naturales, considera que éstos pueden plantearse un mayor grado de distanciamiento, pues los objetos que estudian no estarían tan ligados con personas o colectividades concretas, excepto por su propia pertenencia a la comunidad científica. Por lo tanto, el distanciamiento se manifiesta en sus herramientas conceptuales y en sus premisas básicas, así como en sus modos de pensar y proceder. En cambio, los grupos dedicados a las ciencias sociales no pueden distanciarse y contemplar desde afuera el curso de acontecimientos sociales que pueden llegar a afectarlos profundamente. Es por eso que considera que la principal diferencia entre ciencias naturales y sociales reside en la relación que sostienen las personas que hacen ciencia con sus objetos de estudio. Manifiesta entonces que los objetos de las ciencias sociales son muy particulares, objetos que a la vez son sujetos, con lo que se incluye en los debates más actuales de la disciplina.

Su planteo no es abstracto, sino que está referido a grupos humanos que viven y trabajan, luchando por alcanzar alguna posición y por sobrevivir, por lo tanto todo aquello que los amenace en el modo de vida seguramente afectará su modo de percibir los fenómenos sociales.

En sus reflexiones, el autor no excluye, más bien subraya el compromiso de los grupos científicos, sin embargo, sostiene que la tarea científica requiere de distanciamiento y de autonomía de pensamiento; el desafío consiste en cómo lograrlo dado que el hecho de dedicarse a la ciencia no produce el efecto de que las personas queden al margen de los asuntos políticos y sociales de su grupo y de su época. Asimismo, el compromiso es condición para comprender los problemas a resolver, pues para ejercer la actividad científica es necesario conocer desde adentro cómo experimentan los seres humanos estar en los propios grupos y también en los ajenos. Pone así el acento en uno de los más fuertes desafíos actuales: la doble condición de partícipe y observador.

A pesar de reconocer la dificultad que tal tarea entraña, se niega a limitar los problemas en estudio de tal modo que encajen en determinado método, por el contrario propone desarrollar métodos que resulten más adecuados para la complejidad de los problemas que es necesario resolver. Por estas mismas razones cuestiona la idea de unidades de observación, variables, leyes científicas, en la medida en que atomizan las formas o el modelo que adquieren los componentes de un conjunto en la medida en que están combinados o integrados. Esta posición es coherente con sus elaboraciones teóricas, en las que afirma que todas las sociedades tienen características de figuraciones estructurales compuestas por varios niveles de subfiguraciones, en las que pueden diferenciarse jerarquías según los mayores niveles de integración, organización y autonomía.

En su ensayo hay un claro cuestionamiento al fisicalismo y la matematización por la naturaleza de los problemas de los que se ocupan las ciencias sociales. En muchas ocasiones, al intentar imitar los métodos propios de las ciencias naturales, lo que se logra es crear "[…] una fachada de distanciamiento tras la cual se oculta una actitud extremadamente comprometida" (Elías, 2002:52).

Más que la mera aplicación de herramientas de investigación que pudieron resultar útiles en otros ámbitos y para otro tipo de problemas, entiende que el propósito del trabajo científico consiste en elaborar "[…] un corpus siempre en aumento de teorías o modelos y un corpus igualmente creciente de observaciones de fenómenos específicos, y conseguir,

con la ayuda de una continua confrontación crítica, relacionar ambos de una manera cada vez más congruente" (Elías, *op. cit.*:54).

En algunas de sus reflexiones se refleja una clara anticipación al concepto de campo científico de Bourdieu (2000), especialmente cuando explicita el modo en que se producen movimientos de sujetamiento y de-sujetamiento en los representantes de las ciencias sociales en torno al ideal conformado por las ciencias naturales.

Así como su sociología histórica o figurativa prefiere abandonar las ideas de verdadero o falso y reemplazarlas por expresiones menos sacralizadas, tales como "congruencia", Vernant (2008), desde la historia como disciplina, pone en cuestión la exigencia de verdad y la supuesta objetividad de las fuentes escritas, mediante el análisis de situaciones que lo tuvieron como protagonista y/o testigo durante la Resistencia francesa a la invasión de la Alemania nazi. Desde la verdad o falsedad se llegaría de ese modo a considerar lo probable o verosímil.

Sin pretender tomar partido por una discusión que enfrenta a los historiadores como expertos en la disciplina, hay un fuerte paralelismo con algunos de los problemas que, en sus procedimientos para la construcción de conocimientos, encuentran los psicólogos y las psicólogas sociales a la hora de hacer su tarea.

Respecto del trabajo que realiza como historiador y helenista, al que conceptualiza como "atravesar fronteras", dice Vernant (2008:31):

> *Llega siempre el momento en que, para comprender, debe ponerse en la piel de aquellos para quienes el desarrollo de los acontecimientos no ha sido parte de la historia, sino de lo dramático cotidiano. No se puede aislar el acontecimiento de su contexto y de los actores que lo han vivido. El acontecimiento forma un bloque.*

Esta postura muestra el modo en que se estrechan las relaciones y se diluyen las diferencias entre memoria social, individual e historiográfica. Paralelamente, la denominada "nueva historia" incorpora el uso de la historia oral pues está más interesada en los procesos que en los personajes destacados, atendiendo así a los actores anónimos, a las distintas esferas donde transcurre su actividad, a las fuerzas contestatarias de la oposición y a los movimientos sociales (Schwarzstein, 1991).

Paralelamente, el autor de la reconstrucción de la historia de Durruti,[6] un héroe proletario, se pregunta por los límites entre la historia y la ficción y adopta así por situarse en la narrativa: "Hablan personajes anónimos y desconocidos: una voz colectiva. Las declaraciones anónimas y contradictorias se combinan y adquieren un nuevo carácter: de las narraciones surge la historia" (Ensensberger, 1998:13-14).

Pese a reconocer la porosidad entre historia y ficción, afirma sin embargo que la historia no es una ficción arbitraria, y que su desafío es encontrar las huellas que pueden no ser tan claras en función del tiempo transcurrido. Su novela, que toma el modo del *collage*, se nutre de discursos, folletos, reportajes, recuerdos de testigos, proclamas, documentos, pero no deja de ser reconstrucción inacabada, por la falta de certeza que caracteriza a la tradición oral.

Dos consideraciones aún respecto de esta reconstrucción histórica: ¿es posible considerar que tal falta de certeza obedezca solamente al uso de fuentes orales en la que se basa?, ¿las denominadas fuentes objetivas habrían proporcionado mayores certezas?

Especialistas en el tema, tales como Bloch (1980) o Ginzburg (2010), plantean que tanto los textos, como los documentos arqueológicos, inclusive los de apariencia más clara, sólo dicen algo en función de las preguntas que les formulen los investigadores y las investigadoras.

Por otro lado, la reconstrucción de la historia "individual" de Durruti es para su autor, al mismo tiempo, la reconstrucción del anarquismo español en el siglo XX, una etapa en la que, según el novelista-historiador, aunque se busquen los hechos, sólo se encontrarán versiones.

Si bien hay mayores dificultades en la reconstrucción del pasado traumático y reciente, como es posible advertir, por ejemplo, en nuestro país, cuando se trata de analizar el modo en que las ciencias, las artes o, inclusive, los y las testigos se refieren a los sucesos de la última dictadura militar (1976-1983), dice Vernant (2008) que, aun en estudios como los que él realiza sobre la Grecia antigua, siempre se podrá advertir una cuestión de enfoque o perspectiva: la mirada de un hom-

bre del presente haciéndose preguntas sobre el pasado, sin poder desentenderse de su cultura y de sus modos de pensar, obrar e imaginar.

## La Psicología Social Histórica y la construcción de conocimientos

Las investigaciones que se desarrollan desde la perspectiva de una psicología social histórica, ya sea las que dirigió la autora de este artículo, así como las que propone que alumnos y alumnas realicen para adquirir conocimientos en la enseñanza de la disciplina,[7] están referidas a problemas que afectan seriamente la vida de las personas, grupos y comunidades, especialmente de aquellos que se encuentran desfavorecidos por el orden económico, político, social y cultural vigente.

Entre las indagaciones psicosociales históricas realizadas por la autora en los últimos diez años, los principales fenómenos estudiados son las empresas recuperadas por trabajadores y trabajadoras; las relaciones entre hábitat y sujetividad y, más actualmente, es un propósito analizar distintas luchas que se multiplican por y en el territorio. En todos los casos, se trata de grupos cuyos derechos se encuentran vulnerados: el derecho al trabajo, a la vivienda digna, a la tierra, al esparcimiento o a disponer de los recursos naturales. A tal punto que todos estos objetos de estudio pueden pensarse como variaciones de una particular figuración (Elías, 1987, 2002).

En otras palabras, podría decirse que son actores sociales, individuales o colectivos, que soportan y/o resisten de algún modo la aplicación de políticas públicas que los perjudican (o la ausencia de ellas), las que inclusive llegan a conducirlos a vivir en los márgenes o a padecer la exclusión social. Todos ellos se oponen a un determinado estado de cosas, con mayores o menores posibilidades de organización y con distintas estrategias, y, en los casos más dramáticos, sólo con el fin de sobrevivir, poniendo de manifiesto distintos modos de subjetivación propios de una época donde la desigualdad extrema y la fractura social son rasgos preponderantes.

En la planificación y ejecución de las investigaciones, que normalmente toman la forma del estudio de casos, se privilegian los diseños y las técnicas cualitativas y partícipes, por lo que el principal instru-

mento para el trabajo es la relación que se establece entre las personas que tienen un rol protagónico y el equipo de investigación (Montero, 2010, 2006).

Si bien cada caso estudiado presenta singularidades, aunque pertenezcan a la misma categoría de fenómenos (empresas recuperadas, cooperativas de vivienda, movimientos sociales), puede pensarse que en todos ellos resultaría muy forzado separar lo que comúnmente se denomina investigación de otras tareas más conocidas como extensión universitaria. Una aclaración que conviene hacer –y no es ociosa– es que las tareas que se realizan no son necesariamente capacitaciones desde el grupo universitario hacia quienes no tienen sus saberes profesionales; de modo frecuente, consisten en trabajar juntos en alguna actividad que lo requiera y que ha sido previamente consensuada.[8]

La forma que adquieren esas investigaciones presentan claras afinidades con la psicología social latinoamericana y con las psicologías social e institucional psicoanalíticas, más características de Argentina. En estas últimas se fue configurando, desde su inicio, una praxis en la que simultáneamente se investigaba, se intervenía y se producía teoría (Robertazzi, 2005), mientras que, actualmente, la psicología social comunitaria denomina *transformación en la investigación* a tales procedimientos, en función de la connotación negativa que posee el término *intervención* (Montero, 2010).

Al trabajar en la construcción de conocimientos en coincidencia con tales enfoques, el trabajo en terreno no consiste sólo en la recolección de datos, pues es un propósito arribar a resultados elaborados dialógicamente entre equipo de investigación y participantes: unos y otros son personas experimentadas en sus campos de acción respectivos. El producto de tales procedimientos suele ser una narración en la que entrelazan las voces de ambos grupos: descripciones, recuerdos, relatos de los protagonistas, así como similares registros provenientes del equipo de investigación.

Cuanto mayor es el tiempo de permanencia en el campo, y cuanto más significativo es el vínculo que pueda establecerse, hay mayores posibilidades de realizar estudios que permitan "ponerse en la piel" de

los protagonistas, sin olvidar que inevitablemente se enfocarán desde la propia óptica (Vernant, 2008) y, por lo tanto, deberán ser analizados en más de una oportunidad. Un buen tiempo de permanencia, mediante técnicas conversacionales y observacionales, permite, en muchas ocasiones, que quienes están investigando se conviertan también en testigos, o compartan algún tipo de protagonismo en los sucesos que allí ocurren. A la vez, también posibilita experimentar sentimientos de alegría, frustración, angustia, cansancio, como si fueran propios, lo que supone estar dispuesto a asumir distintos niveles de involucración.

Sólo con el fin de reflejar en una situación puntual lo que se expone, puede decirse que, al comenzar a estudiar la apropiación de la fuente de trabajo por sus propios trabajadores y trabajadoras, aun antes de saber dónde se desarrollaría tal estudio, se partía de la siguiente conjetura: era probable que en las empresas que llegaban a reincorporarse en el circuito productivo, evitando el cierre de la planta, se hubiera constituido previamente entre los trabajadores y trabajadoras cierto tipo de estructura libidinosa capaz de favorecer la eventual conformación de una alianza fraterna. En cambio, se suponía que, cuando tal estructura no estuviera constituida, los procesos de apropiación de la fuente de trabajo podrían llegar a detenerse y, es más, a fracasar (Malfé, 1994).

No obstante, a partir de una de primeras entrevistas que se sostuvo con uno de los principales referentes de la recuperación de empresas en Argentina, se decidió dejar de lado tal conjetura pues parecía no coincidir con los datos que, mediante el diálogo, se elaboraban en el campo. Pero, en los casos en que se toma la decisión de investigar reflexivamente, es conveniente hacerse ciertas preguntas, tales como: ¿quién es el que habla?, ¿cuáles son sus propósitos?, ¿cómo lo sabe?, ¿de qué quiere convencernos?, si es que quiere convencernos de algo. Cuando resulta posible mantener y profundizar la relación, es frecuente que pueda volver a conversar sobre el mismo tema, con el mismo y con otros interlocutores, aunque estas repreguntas no respondan a una búsqueda planificada por llegar a la verdad, sino a la necesidad de reflexión en la acción que tienen tanto los protagonistas como los

miembros del equipo de investigación. En el caso referido, mediante la comunicación y la observación de prácticas e intercambios, la conjetura volvió a cobrar vigor, aunque en algunos momentos parecía tener menor grado de verosimilitud.

La entrevista a la que se hace mención fue realizada a principios del año 2003, cuando resultaba indispensable, especialmente para quienes tenían un rol de liderazgo, sostener que la recuperación de empresas era posible en todos los casos. Se trataba de alentar a otros, por eso, a lo sumo, el entrevistado reconocía que podían existir procesos más lentos o con mayores obstáculos.

La transmisión de la experiencia y las posibilidades de réplica del modelo eran un aspecto central para los actores sociales que recuperaron sus empresas, por eso sus principales interlocutores eran y son otros miembros de la misma clase que podrían encontrarse en similares condiciones, es decir a punto de ser expulsados del sistema. Por tal razón no dudaban –y tampoco lo hacen ahora– en comunicar, en los más diversos foros, que es posible recuperar empresas mediante una acción social novedosa.

Para Ramírez Peña (2007), el punto de partida de todo discurso es la comunicación, en función de un acto, de una acción. A la vez, cada discurso reconstruye otras voces, aunque esté enunciado por un único hablante, según las necesidades y los deseos que se presentan en el momento de la comunicación. La perspectiva polifónica en la que se sitúa el autor citado plantea que el discurso es un entramado de voces que proceden de la sociedad, de la cultura, del interlocutor, aunque con la finalidad de producir una voz que siempre es propia. Puede decirse entonces que el grupo conformado por trabajadores y trabajadoras de empresas recuperadas esgrime un discurso para comunicar las propias acciones producidas, fijando su punto de vista y proporcionando su propia cosmovisión acerca del mundo.

Especialmente en los momentos iniciales, tal vez por lo inesperado, la emergencia de empresas y fábricas recuperadas parecía ser un fuerte indicador de cambio en la mentalidad propia de la época, porque ponía en cuestión concepciones, valores y actitudes colectivas

respecto del trabajo en un contexto de catástrofe social. Muchos de los protagonistas se sorprendían al tomar la palabra, pero lo hacían para contar una historia en la que se produjo –efecto que todavía permanece, aunque con menor difusión– una "ruptura con la esperado" (Harré, Clarke & De Carlo, 1989), puesto que lo esperable para la clase trabajadora era aceptar cualquier situación, por más precaria y flexibilizada que resultara, sin ofrecer demasiada resistencia.

Hacia fines de 2001, y especialmente comenzado el año 2002, la apropiación de la fuente de trabajo, en términos coyunturales, emergía como un fenómeno local que cobró visibilidad junto con otros procesos de resistencia vehiculizados por distintos actores sociales en un marco de fuerte protesta social, lo que se sintetizaba en la consigna más convocante de ese momento: "Que se vayan todos". Para la época, cualquier tipo de representación estaba en cuestión: la clase política debía ocultarse y no aparecer en el espacio público porque ciudadanos y ciudadanas hacían manifiesto su desprecio y rechazo; algo similar ocurría con el poder judicial, por lo que las movilizaciones en contra de la Corte Suprema de Justicia eran frecuentes. No obstante, esa particular coyuntura no resulta suficiente para comprender la emergencia de esos grupos en resistencia, lo que hace necesario atender al particular entramado socio-cultural de la época que les dio origen.

No resulta sencillo proporcionar una perspectiva histórica en pocas líneas, en función de la complejidad del tema y la enorme cantidad de factores intervinientes, pero puede decirse, a nivel macrosocial, que, desde 1976, una vez que la ciudadanía quedó sometida al gobierno dictatorial, comenzaron a aplicarse medidas neoliberales que perjudicaron al conjunto de la ciudadanía, pero de modo especial a la clase trabajadora, también una de las más castigadas durante el Terrorismo de Estado con la privación ilegítima de la libertad y con la desaparición.

El deterioro en las condiciones de vida de las personas que trabajan fue produciéndose de modo paulatino, pero se precipitó hacia la década de 1990, a partir de una serie de reformas orientadas a instalar un modelo económico propuesto por el Consenso de Washington,

el que establecía reducir el Estado a su mínima expresión, buscando el mayor despliegue del capital financiero.

En Argentina, la imposición de la lógica del mercado produjo una creciente desindustrialización, quedando el poder económico en un núcleo muy acotado de grandes empresas. La industria nacional se perjudicó en su conjunto, pero principalmente las pequeñas y medianas empresas, imposibilitadas de competir frente a los productos importados. Esta fue la consecuencia de la etapa más destructiva del capitalismo, la globalización, que produjo efectos funestos en América Latina, aunque de modo agudo en nuestro país.

Stiglitz (2002) llegó a afirmar que el malestar producido por la globalización consistía en la generación y perpetuación de la pobreza, debido a las políticas implementadas por el Fondo Monetario Internacional, junto con otros organismos internacionales de control económico. Esas instituciones rectoras fracasaron respecto de sus propósitos explícitos: promover la estabilidad global y erradicar la pobreza, no obstante, afirmaba Bourdieu (2000b), resultaron exitosas por su capacidad cultural, logrando imponer sus visiones del mundo. De manera continua, se fue construyendo un marco adverso al proteccionismo económico, con el apoyo de los medios masivos de comunicación. A pesar de ese marco restrictivo, se fue gestando simultáneamente la resistencia, aunque la recuperación de la fuente de trabajo sólo se concretó en algunas de un gran número de empresas que cerraron en ese período.

En el marco de esos sucesos, las personas y los grupos enfrentaban la crisis económica con nuevos y viejos recursos: paros, marchas, protestas, piquetes, ferias de trueque.

El temor a quedarse sin empleo estaba en todos los estratos sociales pero, al agudizarse la crisis, paralelamente comenzaron a circular narrativas verosímiles de resistencia. Una de ellas fue "Ocupar, Resistir, Producir", consigna que caracterizaba el modo de lucha de las empresas recuperadas.

En la entrevista realizada en 2003, Eduardo Murúa, principal referente de IMPA[9], definía tal modelo de acción como "una nueva herramienta de lucha de la clase trabajadora". La definición de este in-

terlocutor clave coincidía con la postura de la investigadora, dado que también él, aunque probablemente por distintas razones, pensaba que el acontecimiento estaba inscripto en una sucesión o en una serie de transformaciones que ocurrieron en la historia de la clase trabajadora en la que algo se mantiene, a la vez que algo se transforma. La nueva herramienta se había impuesto porque las clásicas modalidades de lucha carecían de sentido en un particular momento histórico en el que la clase empresarial abandonaba sus establecimientos, luego de haberlos vaciado y/o haberlos llevado a la quiebra, dejando en total desamparo a quienes, hasta entonces, habían sido personas empleadas.

La recuperación de empresas por sus trabajadores y trabajadoras no había sido una libre elección, sino un resultado al que se había llegado en función del estrecho margen que dejaba la particular configuración del poder de la época. Además, el interlocutor decide situarse en tal línea sucesoria afirmando un fuerte compromiso de permanencia y membresía, así como una toma de posición en cuanto a las convicciones de pertenencia de clase.

La toma de fábricas en sí misma no era novedosa, se había instrumentado especialmente durante la década de 1960 y hasta el principio de la década de 1970, pero se trataba de acciones llevadas a cabo por un proletariado vigoroso, con salarios elevados y estabilidad laboral, el que estaba representado por un sindicalismo clasista capaz de trascender las reivindicaciones laborales para convertirse en un sujeto político fundamental (Fajn, 2004). Iturraspe y Poles (1986) y Delfico (1986) refieren casos de control obrero autogestionados sindicalmente para la misma época, en los que se refleja ese particular entramado.

Entre esos importantes antecedentes y la recuperación de la fuente de trabajo que se hizo visible hacia 2002 habría que poder situar el corte que significó la dictadura militar, marcando un antes y un después de 1976. Los sindicatos jugaron un rol importante combatiendo a la dictadura militar, y una prueba de ello es el alto porcentaje de representantes de la clase trabajadora entre las personas detenidas, desaparecidas y exiliadas. Con la llegada de la democracia, su papel resultó algo desdibujado y fluctuante, según los distintos gobiernos de

turno. En los momentos iniciales de la recuperación de la fuente de trabajo, en plena crisis económica, su papel no fue definitorio, resultando incluso obstaculizador en algunos casos, como el que se presentará inmediatamente.

La coyuntura especial de 2001-2002 aportó innumerables apoyos por el clima social, cultural y político de movilización y cuestionamiento propio del momento, lo que facilitó en gran medida que estas nuevas organizaciones horizontales llegaran a conformarse sobre las ruinas de la anterior empresa convencional burguesa.

En el primer encuentro con una empresa recuperada que se convirtió en caso a estudiar, el interés de la investigadora por conocer la historia que la había hecho posible coincidió con el de los protagonistas, que deseaban narrar los sucesos que habían experimentado recientemente.

## El caso Chilavert Artes Gráficas

El fenómeno de la apropiación de la fuente de trabajo consiste en un tipo de acción social ideada por los propios trabajadores y trabajadoras. La autora de este artículo conoció a la empresa en abril de 2003, cuando los principales hechos que llevaron a la recuperación de la empresa ya habían ocurrido, por lo tanto dialogó con los trabajadores quienes narraron sus recuerdos y también argumentaron ofreciendo su versión sobre los hechos de un pasado reciente.

La cercanía temporal con los sucesos más traumáticos experimentados por los participantes hacía que la emotividad aflorara de modo frecuente en las conversaciones, pero, como ya planteó Halbwachs (2004) en sus clásicos estudios, la memoria no es una mera conservación del pasado, sino una reconstrucción en la que intervienen datos que pertenecen al presente, la que a la vez se combina con las diferentes reconstrucciones que se van haciendo a lo largo del tiempo. Por lo expuesto, se ignora qué tipo de relatos se obtendrían si los diálogos se hubieran sostenido en el momento actual, cuando ya llevan ocho años trabajando en la empresa recuperada, pero seguramente no serían las mismas narrativas, tampoco las mismas argumentaciones.

Otra salvedad es que la reconstrucción histórica crítica sobre la empresa Chilavert Artes Gráficas comenzó con propósitos y objetivos más amplios, especialmente los referidos al análisis de los procesos psicosociales, psicopolíticos y psicoculturales que se despliegan durante el proceso de apropiación de la fuente de trabajo y en el marco de movimientos sociales más abarcativos. En esta oportunidad, se incluyen algunos fragmentos discursivos con el fin de exponer la importancia de la perspectiva histórica en psicología social.

Se selecciona esta empresa entre otras porque fue objeto de la tesis doctoral de quien escribe este artículo y por la relación de afecto, reconocimiento y confianza que hasta el momento actual mantiene con los participantes, los que siguen siendo interlocutores y algunos de ellos expertos a los que se consulta en función de investigaciones actuales.

Se trata de una imprenta situada en el barrio de Pompeya de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la que una vez transformada en cooperativa cambió su denominación –el apellido del dueño– por el nombre de la calle en la que está situada, conociéndose ahora como "Chilavert Artes Gráficas".

Una de las primeras definiciones con las que uno de sus integrantes presentaba al grupo proponía su visión de la historia. En el enunciado que sigue puede inferirse una historia de la decadencia: "[...] nosotros somos un grupo pequeño de trabajadores... que somos los últimos trabajadores que quedamos de la vieja empresa que era... una imprenta de alta calidad y precio que...".

De modo similar, un compañero define las organizaciones autogestionadas en el período que se estudia mostrando su diferencia con anteriores casos de control obrero sobre las empresas: "[...] son fábricas... aparte, fábricas vaciadas, con obreros miserablemente endeudados...".

En el enfoque utilizado para reconstruir la historia de esta imprenta recuperada, inicialmente por ocho trabajadores, se partió de la relevancia de considerar los cincuenta o cuarenta años de historia que vivieron sus más antiguos empleados trabajando bajo patrón. Es muy

explícito y gráfico el relato de uno de ellos: "comenzamos a trabajar de pantalones cortos".

Ciertamente, no todos tenían respecto del dueño una misma posición, ni los mismos sentimientos, pero algunos habían ocupado un lugar privilegiado, casi el de hijos tutelados. Tal vez, por esos lazos previos, esos trabajadores tuvieron que vencer una gran resistencia para tomar la empresa y también para tomar la palabra frente a los poderes instituidos: el del patrón, el del sindicato, el de la justicia, el de la política, el de los medios de comunicación. Finalmente, hicieron oír sus voces, modificaron su destino de exclusión, ocupando un lugar jerárquico diferente en el orden social, el de luchadores expertos, pues quedaron involucrados en la producción de su discurso y de sus acciones.

En los primeros diálogos establecidos se mencionaba la dificultad de confrontar con quien ocupó un lugar casi paterno; para algunos empleados, no fue poca cosa. La fidelidad y el respeto por el patrón sólo pudieron vencerse cuando comprobaron que los estaba traicionando. Uno de los trabajadores, con casi cuarenta años de trabajo en la antigua empresa, enuncia un discurso en el que expresa la ambivalencia de sentimientos que experimentaba hacia el patrón en el momento más agudo del conflicto:

> *[...] bueno, los recuerdos menos gratificantes, cuando vemos que se iban a llevar las máquinas, vencer esa... porque hay que vencer, son muchos años estando acá, respetando al dueño y todo, y tenés que vencer esa resistencia a ocupar, decir: 'no se las llevan a las máquinas, de acá no salen'. Eso fue jodido ¿viste? ¡Y lo vencimos!, pero no lo vencimos por lo que vos pensás, lo vencés por la necesidad ¿viste?... vos sabés que te quedás en la calle y eso es más fuerte... no el miedo, sino el respeto, porque es el dueño... ¡nos conocemos hace cuarenta años!*

Según Ramírez Peña (2007:90): "[…] el autor de la comunicación, de acuerdo con los intereses y los deseos que lo animan o lo obligan, se comunica con el otro sobre algún acontecimiento o tema del mundo para lo cual considera al interlocutor (individual o colectivo; presente o distante) en alguna perspectiva". El locutor se anticipa a los presupuestos de la entrevistadora y aclara que las razones no son ideo-

lógicas: "no lo vencimos por lo que vos pensás"; se presenta a sí mismo y a sus compañeros como personas que necesitan trabajar para seguir viviendo y manteniendo a sus familias. Es también destacable la presencia de voces referidas en el relato, las que, al mismo tiempo que recrean en estilo directo una supuesta confrontación con el patrón,[10] subrayan la sorpresa del propio trabajador por haber logrado modificar de ese modo sus propios sentimientos y su propia posición.

Si se toma el eje de la fantasía, pilar fundamental junto con la historia, en el enfoque de la psicología social psicoanalítica, el enfrentamiento con el empresario es producto de una decepción, la que posteriormente se ve amplificada cuando se comprueba que no es sólo él quien los desampara, sino también los miembros del poder judicial: "¿vos sabés lo que es que un juez te traicione, que te quiera robar?".

Dice Malfé (1980) que las formas institucionalizadas que pautan los intercambios sociales sirven de soporte para el mundo fantasmático de sujetos individuales y colectivos, y son los esquemas argumentales los que permiten escenificar las modalidades de relación que constituyen un aspecto central a considerar por psicoanalistas y psicólogos en su campo de práctica. La observación y la escucha son herramientas privilegiadas para discernir el efecto de la fantasía para dar forma al material que proporcionan los discursos, las prácticas, los intercambios, los objetos instituidos.

En Chilavert, el deterioro en las condiciones de trabajo fue paulatino, agravándose en los últimos años anteriores a la recuperación, aun así, los sentimientos más hostiles no estaban dirigidos al patrón sino a sus directores. En la relación con el empleador predominaba la ambivalencia de sentimientos, pero persistían –aunque debilitados– los lazos libidinales que permitían inferir una estructura convergente: dueño/empleados; padre/hijos.

Los trabajadores, especialmente los que ingresaron desde adolescentes a trabajar en la imprenta, fueron quienes más sufrieron el engaño, la decepción y el posterior enfrentamiento, que tomó la forma del parricidio. Sin embargo, los sentimientos de sorpresa y decepción

también afectaron a otros actores sociales, exteriores pero cercanos al taller, que se sentían unidos al empresario por cuestiones generacionales. A lo largo de, por lo menos, cuatro décadas realizaron intercambios comerciales y de vecindad, uno de ellos era un técnico encargado de reparar las máquinas impresoras y otro un proveedor de servicios. Ambos llegaron a tener un relevante protagonismo en distintos momentos de la historia de la recuperación, en sus relatos expresaban interrogantes y vacilaciones ante la actitud del empresario, especialmente con los obreros más antiguos, los más expertos. Uno de ellos demoró un cierto tiempo en aceptar a la nueva empresa recuperada, luego se incluyó en el grupo, aunque sin formar parte de la cooperativa y manteniendo por un largo tiempo su independencia narrativa.

Justamente, refiriéndose a la historia, dice Ortega y Gasset (1966:132): "El descubrimiento de que estamos fatalmente adscritos a un cierto grupo y estilo de vida es una de las experiencias melancólicas que, antes o después, todo hombre sensible llega a hacer". Existen distintas razones para considerar que el pensamiento de este filósofo español aporta una concepción psicosociológica de gran riqueza, una de ellas es el importante lugar que le atribuye al concepto de generación (Ovejero Bernal, 1992; Robertazzi & Pertierra, 2009).

Así como los trabajadores de Chilavert vencieron sus resistencias para conformar una alianza fraterna, esos otros protagonistas, que estaban unidos generacionalmente con el empresario, compartían recuerdos, experiencias y valores propios de una época. Entre otras cosas valoraban el oficio gráfico, la satisfacción por el trabajo bien hecho, la rectitud, el conocimiento de los expertos. Aunque sus relaciones eran comerciales y de vecindad, no privadas, se sentían semejantes pues todos ellos habían organizado la vida en torno al trabajo; así fue hasta que emergieron explícitamente los aspectos más dolorosos y oscuros del conflicto laboral en Chilavert.

Posteriormente, tanto el prestador de servicios como el técnico de las máquinas impresoras consolidaron el vínculo con los "muchachos", es decir con los trabajadores de Chilavert, con los que se sienten unidos por los lazos de la *philia*, una amistad entre iguales (Vernant, 2002). Los

distintos recorridos se desplegaron según sus historias previas, pero, a su tiempo, todos coincidieron en algo común: la importancia de defender la fuente de trabajo y de conservar los saberes del oficio.

## Saberes compartidos, saberes expertos

En la concepción de análisis del discurso como acto de comunicación, Ramírez Peña (2007) propone identificar ámbitos, dominios y marcos, pues no encuentra interés en analizar un lenguaje abstracto o conceptual, su propósito está más cercano a rescatar las voces de personas que habían estado silenciadas, como las de estos trabajadores.

El ámbito en el cual se inscriben los saberes comunes de los trabajadores se relacionan con su oficio, que algunos de ellos ejercieron casi durante toda su vida, mientras se dedicaron a la impresión de libros de arte, trabajando bajo patrón. El principal ámbito de actividad fue la imprenta, donde pasaron enorme cantidad de tiempo, especialmente por la gran cantidad de horas extra trabajadas, lo que les permitía obtener mayores salarios.

Cada uno de ellos fue formándose en dominios específicos, en el manejo de las máquinas impresoras, en el de la encuadernación, en el de la administración, llegando así a adquirir saberes sumamente especializados, como la impresión de obras de arte sobre tela. Si la empresa no se hubiera recuperado tal vez esos conocimientos y habilidades, esos saberes expertos, se habrían perdido para siempre.

Cuando la empresa comenzó a declinar, juntos comenzaron a experimentar la posibilidad cierta de perder el trabajo, al no disponer de dinero para llevar a la casa y mantener a la familia. En tal situación, uno de ellos poseía una experiencia específica que fue de suma utilidad en el momento del conflicto laboral: desde su condición de habitante de una villa de emergencia se había convertido en mutualista y había entrado en contacto con los principales iniciadores del modelo de acción social para recuperar empresas. Sin embargo, a pesar del valioso conocimiento adquirido, nunca imaginó que tendría que aplicarlo en su propio tra-

bajo. Él fue quien llevó las primeras ideas sobre cooperativismo, aunque planificaba organizar una cooperativa que los contuviera a todos, inclusive al patrón. La propuesta inicialmente resultaba incomprensible para algunos de sus propios compañeros, pero ni el patrón ni los cuadros directivos contemplaron la posibilidad de asociarse con los trabajadores, actitud que mantuvieron hasta dejar la empresa.

Para comunicarse con el otro, el enunciador pone a disposición su dominio, una representación de las cosas del mundo y de sí mismo. Es justamente el dominio lo que permite construir una representación del otro, lo que facilita la interacción, la relación que se establece. Estas capacidades interpretativas son las que conducen al propio reconocimiento y también al del otro. El dominio es la capacidad de la persona para presuponer. El marco está referido a los sentidos que se transmiten en cada una de las actuaciones discursivas, el que guarda relación tanto con el ámbito como con los dominios del locutor y del interlocutor.

Uno de los aspectos más distintivos de esta experiencia fue la de expandir el ámbito, el dominio y el marco, paulatinamente se fue ampliando también el número de interlocutores: de modo novedoso, los trabajadores comenzaron a hablar entre ellos mismos; luego con una abogada, pues necesitaban cobrar salarios caídos e indemnizaciones, finalmente se acercaron a los miembros del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER). Luego, durante los seis meses de una larga ocupación de la planta, se acercaron otros actores sociales para apoyar su lucha: jubilados/as; estudiantes nacionales y extranjeros; asambleístas; desocupados; vecinos/as; intelectuales; artistas; investigadores/as, entre otros actores sociales.

En la medida en que avanzaban en el proceso de apropiación de la fuente de trabajo, también el ámbito cambió, dado que los trabajadores salieron de la fábrica y comenzaron a transitar el espacio público: la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los tribunales de justicia, los medios de comunicación, las universidades. En esos ámbitos esgrimieron un discurso claramente argumentativo, con el propósito de convencer a los distintos auditorios de la legitimidad de sus demandas.

La comunicación entre entrevistados y entrevistadora se basaba en conocimientos asumidos como compartidos, los trabajadores suponían que la entrevistadora, que ya conocía la historia a través de los medios de comunicación de masas, se interesaba por el acontecimiento, pero deseaba obtener una información más directa, a la vez, sabían que era probable que no hiciera falta convencerla, puesto que había manifestado explícitamente su apoyo a la recuperación de la empresa y así lo había planteado desde el primer contacto. Quizá, por el hecho de ser psicóloga, los trabajadores no sólo se referían a la empresa y la apropiación, sino que espontáneamente reflexionaban sobre sus propias transformaciones, llegando incluso a mencionar cuestiones de su vida privada, pero no de su vida íntima.

El discurso que sostenían era más secuencial y narrativo que argumentativo; como producción discursiva novedosa implicaba una interpretación posible sobre el mundo, en la que construían posibilidades, abrían caminos y nuevos futuros donde antes no existían. No era un discurso repetitivo, era más bien políticamente incorrecto, porque cuestionaba uno de los principales emblemas del capitalismo: la propiedad privada. Su principal característica era que los sujetos se implicaban porque tenían cosas para decir, por eso las palabras funcionaban como herramientas que permitían operar sobre la realidad (Fernández Chriestieb, 2002).

## Una acción social no planificada: "Un pequeño plan"

Aunque resulte difícil suponerlo, si se conoce sólo el final de la historia, los trabajadores no partieron de ninguna planificación, en principio sólo pretendían cobrar el dinero que el patrón les adeudaba, tanto por salarios caídos como por indemnizaciones:

> *[...] tampoco pensamos en ser la empresa recuperada, tampoco la cooperativa, no pensamos en nada, pensamos en que no se lleven las máquinas... y no sabíamos qué hacer cuando tomamos las máquinas. Las teníamos ahí, hasta que vino esta gente del MNER y empezamos a hablar del tema cooperativismo y todo eso, y después, con el tema de IMPA, de la empresa recuperada... cómo se manejaban ellos... y ahí empezó todo, y ahí, a la semana, hicimos los... la cooperativa...*

Un compañero refuerza este relato: "[...] ya, ahí, teníamos un pequeño plan, ya no contábamos con cobrar las indemnizaciones...".

El discurso que se analiza se presenta en primera persona del plural, ese "nosotros" representa al grupo, es la voz colectiva de quienes lucharon juntos, partiendo de casi nada, inclusive sin un plan predeterminado. Los tiempos verbales pasados señalan que es un relato dirigido a la entrevistadora, a quien le narran sucesos anteriormente vividos. Ese "ahí", que se repite quiere significar "ya, entonces, recién, en ese momento", es un modo de dar mayor credibilidad al relato y de mostrar cómo algunos sucesos se encadenaban con otros sobre la marcha, señalando por dónde seguir transitando el proceso.

Es indudable el desconcierto que produjo la propia acción colectiva: impedir el vaciamiento y negarse a que retiraran las máquinas impresoras, indispensables para el funcionamiento del taller. Sólo fue una medida defensiva, producto de la indignación que les causaba el engaño del dueño de la empresa, quien prometía llevarse las máquinas, "el pulmón del taller", para traer un mejor equipamiento.

Tampoco los trabajadores planificaron obtener el marco legal precario que permitió el funcionamiento de la nueva empresa, su "pequeño plan" era alquilar, situación a la que el juez de la quiebra, que quería liquidar todo cuanto antes, se negaba:

> *[...] en el momento en que nos iban a desalojar, esa ley no existía [la Ley de Expropiación Temporaria], la única referencia que teníamos es que en la provincia de Buenos Aires se había hecho algo como... acá nunca, y además la duda que teníamos era si teníamos que alquilarlo, como en algún momento lo iban a rematar... entonces pensábamos en alquilarlo, hasta que decidieran rematarlo (...) y bueno, en realidad lo queríamos alquilar, pero, como no nos salió el alquiler, nos salió gratis, digamos...*

Este discurso, finalmente risueño, recrea el modo en que el plan de los trabajadores fue cambiando sobre la marcha. Desde alquilar el taller, hasta obtenerlo temporariamente de manera gratuita. La narración introduce una voz referida, la de la justicia, siempre opuesta a los intereses de los trabajadores. Fue una especial coyuntura política en la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la que finalmente los benefició. Para ello, los obreros de Chilavert tuvieron que argumen-

tar y convencer a los legisladores, los que finalmente se vieron presionados y promulgaron la Ley de Expropiación Temporaria, otorgándoles una tenencia precaria por dos años.

En esta relación intersubjetiva, ese actor colectivo, constituido por un grupo de ocho trabajadores, hace oír su voz, da a conocer sus saberes, tanto los tradicionales, propios del oficio en el que vienen trabajando desde hace muchos años, como los más novedosos, los vinculados con la resistencia y la lucha contra los poderes hegemónicos.

No se trata de homogeneizar las voces de cada uno de ellos, pero sí de dejar claro que todos y cada uno hablan en tanto representantes de un grupo (el que recuperó la empresa), de un movimiento más amplio (MNER), pero también como miembros de una sociedad y como sujetos constructores de una cultura y a la vez formados por ella.

Una gran cantidad de voces ajenas se encuentran en este nuevo discurso de autor/productor: las del MNER; las de los múltiples grupos sociales protestando, los que, en el momento de la recuperación de Chilavert, cuestionaban todo tipo de representación, gritando por la calle: "que se vayan todos"; las de los movimientos asamblearios que solicitaban una democracia directa; las de los que hacían el "aguante" a toda forma de rebelión y resistencia. Desde luego, también las voces de todos los luchadores populares que, en otros momentos históricos, confrontaron al poder con otras herramientas.

## A modo de reflexiones finales

Uno de los problemas que aún se presentan en la construcción de conocimientos en psicología social es la poca coherencia entre perspectivas teóricas y estrategias para la construcción del conocimiento. Suele ocurrir que investigadores e investigadoras recurren a elaboraciones teóricas que se caracterizan por proponer una perspectiva psicosocial –muchas veces de gran riqueza para explicitar las formas en que se van intrincando espacios individuales y colectivos– pero en las prácticas de investigación utilizan instrumentos que facilitan la acumulación de datos (respuestas) sobre determinadas variables individuales. Se suele denominar a esta dificultad *individualismo metodológico*.

Es probable que los procedimientos de la investigación en la disciplina continúen sujetos a criterios de cientificidad de los que no pueden desprenderse tan fácilmente, pues se mantendría la creencia de que tal instrumentación aportaría ilusoriamente una mayor confiabilidad o validez, siempre que sea posible matematizar y realizar análisis de tipo estadístico. Habría que agregar que estas actitudes colectivas pueden verse reforzadas por las configuraciones del poder en los dispositivos científicos. Toda investigación requiere de recursos para ser realizada, para su circulación y para la publicación de sus productos que, como ya expuso Bourdieu (2000ª), tienen como principales destinatarios (lectores/evaluadores) a los pares.

Asumir una perspectiva histórica, relacional y dialógica supone distanciarse de tales criterios basados aún en el supuesto de unidad de la ciencia, en los que se fundamentó, a partir de la segunda mitad de siglo XIX, una psicología social más psicológica que sociológica (Álvaro & Garrido, 2004). Sin embargo, a pesar de que en este artículo se presentan algunos fragmentos discursivos, no es el propósito de la autora prestigiar el uso de técnicas tales como la entrevista, o de un tipo de análisis, el del discurso, por sobre cualquier otra alternativa para la elaboración de los datos. Es más, una entrevista puede administrarse o analizarse como si fuera un cuestionario. La utilización de una u otra técnica no asegura que se obtengan resultados más apropiados. Una vez más habrá que decir que los cambios suceden secuencialmente en una historia en la que se combinan continuidades y rupturas. Tal vez por eso, en el campo de la psicología, el que más conoce la autora, inclusive cuando los procedimientos de investigación no siguen la lógica tradicional, muestra/población, se sostienen de todos modos sus principales supuestos, considerando así hipótesis que no se pondrán a prueba, variables que fragmentan aquello que se quiere estudiar, o unidades de análisis cuando se trata de sujetos.

Arfuch (2010), en su análisis de la entrevista como género, expone toda la potencia, así como los límites, de esta técnica a la que denomina invención dialógica. En el campo de las ciencias sociales constituye una irremplazable forma de comunicación y de acceso a los testimonios. Sin

embargo, tal acceso nunca es directo, pues siempre se pondrá de manifiesto la imposibilidad de recuperar, en su totalidad, la voz, la palabra, la vida de las personas entrevistadas. Es por eso que, en coincidencia con otros autores ya mencionados en este artículo, la autora citada plantea que, aun utilizando esta práctica comunicativa, se accedería a una comprensión que no elimina la diferencia irreductible con el otro, siendo esta supuesta limitación lo que facilita establecer un tipo de relación a la que considera profundamente ética (Dussel, 1998; Montero, 2006; Vernant, 2002, 2008).

Así como hay muchos modos de entrevistar, también hay una gran diversidad en cuanto a las alternativas que ofrece el análisis del discurso. En este marco, resultan muy apropiadas las reservas que plantea Fernández Christlieb (2003) ante la psicología social crítica y discursiva. Sostiene que dicha psicología no podría superar los marcos instituidos por la racionalidad. Es decir que, con independencia de su apariencia más creativa, dejaría por fuera la cuestión del sentido, aquello que no puede asimilarse a palabra alguna, puesto que se localiza en las formas. En su concepción, el sentido no es lógico sino estético, de allí que proponga una Estética Social en la que las costumbres, los hábitos, los movimientos, los espacios sociales, que son también formas, se conozcan sensiblemente.

En oportunidades, los protagonistas de las historias que las investigaciones ya referidas reconstruyen consideran que no todo puede ser dicho, por lo que, si se desea conocer algo, se impone estar allí. Así, al comenzar el trabajo de campo en la primera empresa recuperada que se seleccionó, uno de los trabajadores, en una conversación telefónica inicial, invitaba a visitar la imprenta para "conocer el espíritu de Chilavert". Del mismo modo, el Centro Cultural de la fábrica IMPA envía comunicaciones vía *e-mail* para anunciar sus múltiples actividades, las que habitualmente finalizan con la frase: "IMPA enamora", algo que se siente y se conoce sensiblemente.

Es muy interesante la perspectiva de este autor que conjuga lo político y lo cotidiano en tanto formas y sensibilidades que no pueden separarse, que se encuentran en detalles colaterales, en movimientos no intencionales, en los modos de moverse de la sociedad. Si se asume su

punto de vista, podría decirse que los cambios en las organizaciones referidas son estéticos, por lo que se manifiestan en las formas y los estilos.

*Recibido el 2 de mayo de 2011*
*Aceptado el 17 de mayo de 2011*

## Resumen

Este artículo se refiere a la relevancia de considerar la perspectiva histórica en Psicología Social como un modo de discernir las lógicas epistémicas, articuladas con procesos políticos y culturales más amplios, en un campo caracterizado por la heterogeneidad teórico-conceptual y práctico-técnico.
Se presenta una disciplina en la que convergen una multiplicidad de perspectivas, a la vez que se propone recuperar el pensamiento de autores clásicos, tales como Meyerson y Elías, por la actualidad que presentan sus visiones psicosociales en la comprensión de la intrincada articulación individual-colectivo, así como en la necesaria reflexión sobre la investigación en ciencias sociales y en psicología social.
Finalmente, se argumenta a favor de una Psicología Social Histórica capaz de interrogarse tanto por los efectos de subjetividad como por los modos de producción de los conocimientos, pero claramente enfocada hacia el estudio y la transformación de problemas que afectan a la sociedad y, de modo especial, a las víctimas.

**Palabras Clave**: Psicología social; Historia; Perspectivas; Conocimiento; Praxis.

## Abstract

This paper is about the relevance of considering historical perspective in Social Psychology as a way to distinguish epistemic logic, articulated with more comprehensive political and cultural processes, in a practical-technical field characterized by theoretical-conceptual heterogeneity.
A discipline is presented in which multiple perspectives converge, and at the same time it intends to recover the ideas of classical authors such as Meyerson and Elías because of the present relevance of their psychosocial views in the comprehension of the intricate individual-collective articulation, as well as in the necessary reflection about research in social sciences and social psychology.
Finally, an argument is developed to support a Historical Social Psychology capable of posing questions to both the effects of subjectivity and the ways of production of knowledge, yet clearly focused on the study and transformation of problems that affect society and, in particular, victims.

**Keywords:** Social psychology; History; Perspectives; Knowledge; Praxis.

## Notas

[1.] Cfr. Vernant (2008). El autor plantea que los aedos, mediante un aprendizaje mnemónico y prácticas de meditación, llegarían a lograr la "exploración de lo invisible", es decir de aquello que se oculta detrás de lo aparente: "el tiempo pasado, el de los héroes, el de los dioses, el de los orígenes, el de lo primordial" (p. 128).

[2.] Las comillas están presentes en el original.

[3.] La obra "El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas" de Norbert Elías se publicó originalmente en el año 1939.

[4.] En un proceso que denomina el "acortesanamiento de los guerreros" muestra el modo en que se produce la transformación entre una vida amenazada por actos de violencia, que ofrece un amplio margen para expresar sentimientos y pasiones, hacia otro entramado en el que los sujetos se van sometiendo a normas propias de la corte que los suavizan y dulcifican dentro de ciertos límites y con ciertas variaciones. La expresividad directa de la violencia encuentra posteriores sustitutos en las novelas de caballería, o en el cine, ya instalada la sociedad burguesa. Para Elías (1987), aquello que sucedía en el campo de batalla se traslada ahora al interior del hombre que tiene que resolver consigo mismo tensiones y pasiones que antes se resolvían luchando con otros. Plantea, sin embargo, que, al retirarse la violencia física, permanecen la violencia y la coacción económicas. Estas transformaciones precisan de mucho tiempo y se producen paulatinamente, en el caso que se comenta una clase alta de cortesanos viene a sustituir a una clase de guerreros libres.

[5.] Las comillas están presentes en el original.

[6.] Se trata de Buenaventura Durruti, una figura clave entre los líderes que participaron en la Guerra Civil Española. Como dice una de las voces que conforman la reconstrucción de su historia, alguien que ya era rebelde antes de ser anarquista.

[7.] Un requisito para la aprobación de la materia Psicología Social II en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires es que alumnos y alumnas, trabajando en pequeños grupos, realicen una indagación exploratoria con salida al campo. Para ello se propone una elección entre cuatro ejes temáticos: Transformaciones de la sexualidad y de la vida privada; Nuevos movimientos sociales: contextos novedosos de resistencia a la exclusión; Memoria Colectiva y Derechos sociales; y la dignidad de las personas: alimentación, vivienda, trabajo, educación, entre otros.

[8.] En el momento actual, algunos miembros de los equipos docentes, de investigación y/o de extensión, forman parte de los grupos que se formaron con la finalidad de construir la Universidad de los Trabajadores y el Museo del trabajo y la identidad obrera en la empresa recuperada IMPA.

[9.] IMPA, Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina, es una de las primeras empresas recuperadas, desde 1998 fue modelo a imitar y ofreció apoyo a gran cantidad de organizaciones que posteriormente atravesaron situaciones similares, tal vez por esa razón algunos trabajadores y trabajadoras llegaron a denominarla "empresa madre". Está ubicada en el barrio de Almagro de la C.A.B.A. Eduardo Murúa es también uno de los iniciadores del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), que se mencionan en este artículo y es uno de los colectivos más amplios que nucleaban a estas organizaciones.

[10.] Se habla de una supuesta confrontación porque el relato del acontecimiento tiene múltiples versiones, no se trata de poner en duda el enfrentamiento, el que, por cierto, había dejado sus marcas, más o menos explícitas, en cada uno de ellos.

## Bibliografía


ALLPORT, G. (1963) "Teorías de la personalidad en Europa y Estados Unidos". En H. David; H. Braceen y cols., **Teorías de la personalidad** (pp. 3-24). EUDEBA, Buenos Aires.

ÁLVARO, J. & GARRIDO, A. (2004) **Psicología Social. Perspectivas psicológicas y sociológicas**, McGraw Hill, Madrid.

ARFUCH, L. (2010) **La entrevista, una invención dialógica**, Paidós, Buenos Aires.

BLOCH, M. (1980) **Introducción a la Historia**, Fondo de Cultura Económica, México.

BOURDIEU, P. (2000a) **Los usos sociales de la ciencia**, Nueva Visión, Buenos Aires.

_____ (2000b) **El sociólogo y las transformaciones recientes de la economía en la sociedad**, Libros del Rojas, UBA, Buenos Aires.

DELFICO, A. (1986) "La experiencia en SEGBA (Servicios Eléctricos del Gran Buenos Aires)", En F. Iturraspe (ed.) **Participación, Cogestión y autogestión en América Latina/1** (pp. 110-123), Nueva Sociedad, San José de Costa Rica.

DUSSEL, E. (1998) **Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión**, Trotta, Madrid.

ELÍAS, N. (1987) **El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas**, Fondo de Cultura Económica, México.

_____ (2002) **Compromiso y distanciamiento**, Península, Barcelona.

ENZENSBERGER, H. (1998) **El corto verano de la anarquía. Vida y muerte de Durrutti**, Anagrama, Barcelona.

FAJN, G. (2004, junio) "Empresas recuperadas. Volver al trabajo" UBA: encrucijadas, (26), 20-25.

FERNÁNDEZ CHRISLIEB, P. (2002) "La sociedad que piensa y qué piensa la sociedad: razones para hacer una psicología colectiva", En I. Piper (comp.) **Políticas, sujetos y resistencias. Debates y críticas en Psicología Social** (pp. 151-170), ARCIS, Santiago de Chile.

_____ (2003) "La Psicología Política como Estética Social", En **Revista Interamericana de Psicología**, 37, (2), 253-266.

GALTIERI, M. (1992) **Estudio preliminar. Psicología social. Modelos de Interacción**, CEAL, Buenos Aires.

GERGEN, K. (1992) **El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo**, Barcelona, Paidós.

GINZBURG, C. (2010) **El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso y lo ficticio**, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

HALBWACHS, M. (2004) **Los marcos sociales de la memoria**, Anthropos, Barcelona.

HARRÉ, R.; CLARKE, D. & De CARLO, N. (1989) **Motivos y mecanismos. Introducción a la psicología de la acción**, Paidós, Barcelona.

IBÁÑEZ, T. (coord) (1989) **La Psicología Social como dispositivo desconstruccionista. El conocimiento de la realidad social** (pp. 109-133), Sendai, Barcelona.

IÑIGUEZ-RUEDA, L. (2003) "La Psicología Social como Crítica", En **Revista Interamericana de Psicología**, 37, (2), 221-238.

ITURRASPE, F. y POLES, J. (1986) "Movimiento sindical y autogestión. El caso del control obrero en PASA (Petroquímica Argentina Sociedad Anónima)", En F. Iturraspe (ed.) (op. cit.).

KUHN, T. (1962) **La estructura de las revoluciones científicas**, Fondo de Cultura Económica, México.

MALFÉ, R. (1980) "Tres proposiciones para cernir el objeto de la psicología (psicoanalítica) en horizontes del psicoanálisis aplicado", en **Revista Argentina de Psicología**, X, (26), 109-113.

_____ (1987) "Psicología y Psicologías, Consideraciones acerca de la multiplicidad de perspectivas", en **Actas del IV Congreso Metropolitano de Psicología**, APBA, Buenos Aires.

_____ (1994) **Fantásmata. El vector imaginario de procesos e instituciones sociales**, Amorrortu, Buenos Aires.

MARÍ, E. (1990) **Elementos de epistemología comparada**, Puntosur, Buenos Aires.

MONTERO, M. (2006) **Hacer para transformar. El método en psicología social comunitaria**, Paidós, Buenos Aires.

_____ (2010) "De la política pública a la política comunitaria: La in-comunicación entre agentes comunitarios", En **XII Congreso Metropolitano de Psicología**. Conferencia no publicada.

ORTEGA y GASSET, J. (1971) **Estudios sobre el amor**, Círculo de Lectores, Barcelona.

OVEJERO BERNAL, A. (1992) "Algunas consideraciones sobre la psicosociología de Ortega", en **Interacción Social**, (2), 85-108.

PÁEZ, D.; VALENCIA, J.; MORALES, B. & URSUA, N. (1992) **Teoría y método en psicología social**, Anthropos, Barcelona.

RAMÍREZ PEÑA, L. (2007) **Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico**, Magisterio, Bogotá.

ROBERTAZZI, M. (2005) "Aportes de autores argentinos a la Psicología Social: El Psicoanálisis en ámbitos psicosociales", en N. Varas Díaz & I. Serrano García (Eds.), **Psicología Comunitaria: reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos** (pp. 127-143). Publicaciones Puertorriqueñas, Hato Rey.

ROBERTAZZI, M. & PERTIERA, L. (2009) **Lineamientos para una psicología social histórica**. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/036_psicologia_social2/bibliografia.html, el 10 de marzo de 2011.

ROBERTAZZI, M. & FERRARI, L. (2007) **Elementos para una sociología de la ciencia. Contribuciones de la Psicología Social. Controversias**. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/036_psicologia_social2/bibliografia.html, el 2 de marzo de 2011.

SCHWARZSTEIN, D. (1991) "Introducción". En W. Moss; A. Portelli; R. Fraser y otros **La historia oral** (pp.7-19), Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

SERRANO, J. (1996), "La Psicología Cultural como psicología crítico interpretativa", en A. Gordo López & J. Linaza, **Psicologías, discursos y poder,** (pp.93-106), Visor, Madrid.

STIGLITZ, J. (2002), **El malestar en la globalización**, Taurus, Buenos Aires.

VÁZQUEZ SIXTO, F. & MUÑOZ JUSTICIA, J. (2003) "La memoria social como construcción colectiva. Compartiendo y engendrando significados y acciones", en F. Vázquez Sixto (ed.) **Psicología del comportamiento colectivo,** (pp. 187-258). UOC, Barcelona.

VERNANT, J. (2002), **Entre mito y política**, Fondo de Cultura Económica, México.

_____ (2008), **Atravesar fronteras. Entre mito y política II**, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

# El Pensamiento de la Psicología Social

## The Thought of Social Psychology

*Claudette Dudet Lions*[*]
*María de la Luz Javiedes Romero*[**]

**Preludio.** La distinción que representa el que le dediquen un *dossier* a la Psicología Social, dentro de este "espacio en blanco" dedicado a la educación, abierto al debate y a la pluralidad, como tan bien hace referencia el título de la revista, resulta de suma importancia ya que es una oportunidad para dar a conocer este campo del saber no del todo reconocido en sus diversas tradiciones, incluso por el propio gremio de psicólogos sociales. Implica además, favorecer la comprensión de una práctica social e identidad específicas porque, al igual que otras formas de conocimiento disciplinar, la Psicología Social forma parte del pensamiento social y de la cultura en la que se genera.

En el mismo devenir de la disciplina, han habido diversas manifestaciones y maneras de concebirse lo que ha generado pluralidad de aproximaciones teóricas, epistemológicas y metodológicas que la han enriquecido y la han fortalecido como una tradición. Las oposiciones alma-cuerpo, individuo-sociedad, mente-cultura, han formado parte de la Psicología Social, no sólo de la Psicología como tal. De la misma manera se ha visto traspasada por el debate ciencias naturales-ciencias sociales, la exigencia de apegarse a normas expresas para validar el co-

* Profesora de la Facultad de Psicología y del Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
E-mail: clodudet@gmail.com; cdl@servidor.unam.mx

** Profesora de grado y de Maestría en Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
E-mail: maluz@servidor.unam.mx

nocimiento, la negación de la historicidad, su ubicación en una clasificación de campos de conocimiento, en ocasiones con rechazo de unos y otros. Detrás de estas polémicas está de fondo una concepción del mundo, de ser humano, de sociedad, de lo psicológico, de lo social, de realidad; es decir, de pensamientos producidos en tiempo y lugares específicos que resultan divergentes en cuanto se estructuran y chocan entre sí.

Lo que, por otra parte, no es privativo de la Psicología Social, sino del pensamiento mismo. Sin embargo, no siempre ha sido reconocida esta riqueza teórica e, inclusive, se ha omitido intencionalmente, sea por descalificación o por la hegemonía que logró poseer una posición como ocurrió con una psicología social concebida como derivada de la Psicología y que al concebirse como una especialización adoptó también el método experimental, los modelos estadísticos y los modelos de medición; todo ello permitió que fuera certificada como la única psicología social posible y se excluyera, por ignorancia o adrede, la existencia de otras formas de pensar a la Psicología Social que se elaboraron en diferentes momentos y lugares y que se siguen generando. A lo anterior habría que agregar que, como todo proceso social, su institucionalización –de la Psicología Social– se ve afectada por cuestiones de organización académico-administrativos y por el poder que proviene de sostener un conocimiento como verdadero y válido en detrimento o negación de otros que se perfilen como opciones.

Una manera de mostrar resistencia al pensamiento único es el reconocimiento de otras formas de hacer y pensar a la Psicología Social, el movimiento que ha tenido a lo largo del tiempo. Así, el presente trabajo se estructura en relación a tres temas: uno, dar cuenta someramente de cómo se ha ido configurando la Psicología Social, con mayúsculas, como una tradición capaz de incluir varias perspectivas; dos, enmarcar la trayectoria de la así llamada psicología colectiva, de particular interés para las autoras en tanto a su vez contiene una aproximación psicológica a la sociedad y no sólo del individuo en sociedad. Y tres, para ilustrar las tesis de una concepción psicológica de la sociedad, se plantea el estudio del pensamiento social, conocimiento que

produce la misma sociedad, en tanto esfuerzo por comprender a la sociedad y, en simultáneo, construir realidad social. En última instancia se trata de hacernos más inteligibles, entendernos más. Razón por lo que esta propuesta habrá de comprenderse como una aproximación, abierta al diálogo y la discusión, mas no la única; como un conocimiento siempre a punto de hacerse y deshacerse.

## I. Rememorando la trayectoria de la Psicología Social

**De los orígenes.** La Psicología Social nunca ha sido, ni lo es, un campo unificado de conocimiento; por el contrario, ha estado signada por la polémica, el debate entre formas de pensamiento diferentes, los avatares del desarrollo de la psicología y sociología, en suma: el cambio en la sociedad y el conocimiento mismos. No obstante, tiende a ser considerada como si fuera una. En un sentido lo es, en otro hay varias. Por ello importa trazar someramente el itinerario que ha seguido con ánimo de divulgar, pero también comprender, cómo han sido las transformaciones de su propio pensamiento.

Si atendemos a un autor tan reputado como Allport (1954, 1968), el origen estaría en Comte, específicamente en relación a *la morale*, ciencia que apoyada en la biología y la sociología debería trascenderlas. Comte la colocaba en la cúspide de las ciencias, tal como en su momento las concebía. Este *saber* se colocaba a veces más cercano a una fisiología y psicología, otras en el contexto social y cultural, lo que sería una psicología social, pero siempre tendría que dar cuenta de *la unidad individual* de los hombres. Así, se constituyó la idea, la tesis prevaleciente a final del s. XIX, de que toda la psicología fuese o *fisiológica* o *social*. Al cabo del tiempo, a la psicología le creció una rama llamada Psicología Social que, al igual que el tronco, se inscribiría en el racionalismo, se calificaría científica, experimental, adoptaría los modelos estadísticos, los modelos de medición y conservaría lo *individual* como nivel de análisis. También podría plantearse que la Psicología Social dio lugar a la psicología como tal. Sería un atrevimiento. Lo sea o no (atrevimiento), lo notable es que la dicotomía biología-sociedad prevalece

como puede fácilmente constatarse con sólo mirar la tabla de contenidos de la edición más reciente del *Handbook of Social Psychology* (Fiske, Gilbert y Lindzey, 2010). La pregunta de origen era: ¿cómo puede ser el individuo, al mismo tiempo, causa y consecuencia de la sociedad? Esta psicología social se inclinó por un lado de la cuestión: la relación del individuo con la sociedad y la influencia de la sociedad sobre el individuo. La sociedad quedó para después, si acaso.

Es innegable que esta psicología social tuvo cimas de pensamiento que fueron más allá de una interioridad individualizada. Varios de ellos, emigrados de diferentes lugares de Europa a Estados Unidos, trastocaron la unidad de análisis y elaboraron, defendieron y estudiaron la categoría grupo y las relaciones intergrupo, la influencia social, las normas sociales, el conflicto, como objetos de estudio en sí mismos; baste aquí recordar nombres como Lewin, Sherif, Heider, Asch (Cfr. Collier, Minton y Reynolds, 1996), entre otros.

La permanencia y hegemonía incuestionable de esta corriente de pensamiento psicosocial experimental e individual, su expansión y dominio hizo parecer que no había otra, que era la única, la psicología social por excelencia. No era tal. Con influencia del pensamiento europeo y especialmente del pragmatismo, se había venido configurando una corriente de pensamiento que inicialmente sería conocida como Escuela de Chicago dado que en esta Universidad se conjuntaron sus autores más sobresalientes y llegaron a convertirla en un reconocido centro de estudios sociales, para unos sociológicos, psicosociales para otros. A la epistemología bipolar se le va a oponer una epistemología tripolar donde el tercer punto será el *alter*, el otro, la sociedad. De Cooley se tomará la reflexividad, el sí mismo, la tesis de que individuo y sociedad es una entidad indisoluble, separados son una mera abstracción, de ahí la tesis de una sociedad psicológica; y, quizá lo más conocido, la distinción entre grupos primarios y secundarios. Thomas y Znaniecki marcarían el estudio de las actitudes y valores para entender los procesos sociales así como una manera distinta de hacer investigación empírica en el famoso libro *El Campesino Polaco*. De Thomas proviene el ampliamente conocido aserto respecto a que basta que se

crea que algo es real para que sea real en sus consecuencias, con lo cual perfila una concepción de realidad psicosocial, también a él pertenece el enunciado de definición de la situación. Y qué enunciar del pensamiento de Mead, el más influyente y trascendente de todo este grupo. Sus tesis respecto a la transición del signo al símbolo, la intención y el significado, la interacción simbólica, el lenguaje, la comunicación, la conciencia, el pensamiento como diálogo con uno mismo, la preexistencia de la sociedad, el grupo social antes que el individuo, en fin. Será Blumer quien en 1937 nominará a este sistema de ideas psicosociales como interaccionismo simbólico. Y con este nombre persiste y se le reconoce en la actualidad.

Es así como para la mitad del siglo XX existía más de una psicología social. Apenas una década más tarde, la calificada de científica y reconocida por *casi* todo el mundo de la psicología y ciencias sociales, sería duramente cuestionada, criticada, debatida, desde diferentes posiciones señalando la pérdida de significado, su irrelevancia social, su reduccionismo y carencia de historicidad.

Si volvemos al punto de origen antes establecido –final del s. XIX–, coexistían en la misma época otras ideas, otros pensamientos que fijaban su atención a lo que en ese momento ocurría en su propia sociedad: consolidación de estados imperiales, declive de **otro,** expansión colonial, migraciones, movimientos sociales, en fin, irrupción de fenómenos de masas que se veían como amenazantes a la sociedad establecida. Las masas, en tanto muchedumbres, multitudes, se alejaban, o se creía que escapaban, al control social; se subrayaba la irracionalidad como su atributo junto con la afectividad. Y se convirtieron en objeto de estudio y reflexión de autores hoy clásicos como LeBon (1895, 1972, 1986), Tarde (1986), Rossi (1906), por ejemplo. No obstante el impacto del pensamiento de autores como los señalados, en ellos se cristalizaba –y también se reducía– una tesis que ya se planteaba tiempo atrás. Blanco la califica de ser "la tradición más prematuramente psicosocial" (1988:26). Esta tesis se refería a la existencia de entidades psíquicas supraindividuales, distintas a la *psiquis* individual e independientes de ella, éstas podían ser nombradas como grupos, pueblos o

sociedad habitados por el alma, el espíritu, la mente, la psique común. Es un pensamiento cercano al *espíritu objetivo* hegeliano. Así se podía sostener, como lo hacía Herbart (1825), que el individuo aislado era una abstracción, que fuera de la sociedad no existía tal. O bien como lo expresaba Lindner (1871): "El individuo no distingue su conciencia privada de la pública pues mientras él cree tener representaciones propias, en realidad sólo percibe las cosas y las relaciones con los ojos de la sociedad" (en Blanco, *op.cit*.:40). Lazarus y Steinthal ya en 1860 abogaban por una psicología de la sociedad, una Ciencia del Espíritu que estudiara la vida psíquica de los pueblos. de Roberty prefería el término *socialidad* al de psiquismo. Menos remoto, por familiar, puede ser el pensamiento de Durkheim, cuando expresa: "Agregándose, penetrándose, fusionándose las almas individuales engendran un ser, psíquico si se quiere, pero que constituye una individualidad psíquica de un nuevo género" (2001:116). Las tesis expuestas acerca de un psiquismo de la sociedad, grupo, pueblo, masa, mente grupal, en sus diferentes denominaciones, requerían el acompañamiento de otra: la relativa a la existencia de entidades totales con características propias no reductibles a las partes que las constituyen, más bien, *emergen* de ellas. Es la posición conocida como *holismo*.

Visto a distancia, la obra de Wundt resultó emblemática de esta doble concepción de la psicología; se le da el reconocimiento como fundador del primer laboratorio de psicología experimental y se omite, o se recuerda menos, que también fue el estudioso de la psicología de los pueblos –esta denominación le parecía mejor que psicología de la colectividad o psicología social– que estaría dedicada, nada menos, que a la evolución psíquica de la humanidad; a las cuestiones espirituales "que resultan de la vida humana en común y que no pueden ser explicadas únicamente por las propiedades de la conciencia individual, pues suponen la influencia recíproca de muchos" (Wundt, 1926:2-3). Aquí se personifica la disyuntiva individual-colectiva que marcará sensiblemente a la psicología social y que en 1914 quedará representada en la obra de Stoltenberg en dos volúmenes: uno, dirigido al contenido psíquico de la vida social, al que llamará sociopsicología; el otro,

denominado psicosociología donde el problema es la conformación de la psique individual (Cfr. Blanco, *op. cit.*; Echavarría, 2008). Esto es, la distinción no era una mera unidad de análisis sino la configuración y delimitación de dos campos con objetos de estudio diferenciados, individual y colectivo, ambos psicológicos. Y el devenir de cada una sería también diferente. En tanto esa psicología social individual se adscribía a la ciencia natural como rama de la psicología general, la psicología colectiva quedaría al margen de esa historia; el interés por el estudio de las masas y los fenómenos colectivos decayó, sin que esto signifique que desapareció. Ello obedeció, en gran parte, a que el fenómeno de "lo colectivo" no pudo ser abordado bajo la lógica de la racionalidad moderna y tecnificada, el énfasis y consolidación de una ideología individualista, y la hegemonía del canon de la ciencia natural en el estudio de lo psicológico individual solamente. Ocurrió pese a la necesidad de una psicología colectiva para acercarse a la comprensión de las sociedades y lo humano.

Imposible omitir en este recuento apresurado el aporte de dos autores que mantuvieron y contribuyeron a la persistencia de una psicología colectiva: Halbwachs (1944, 1950, 1968) y Blondel (1964,1996). El primero pondrá en primer plano el tema de la *memoria colectiva*, la distinción entre ésta, la historia y la memoria individual, el recuerdo como construcción, la relación con el espacio y el tiempo, la conciencia, los objetos y la cotidianidad, los *marcos de la memoria*. El segundo, mostrará que "…lo que la realidad propone a nuestro estudio no son los estados aislados, encerrados y cercados en el individuo, sino más bien una atmósfera afectiva de la cual este individuo constituye el centro" (1966:171). Esto es, la afectividad colectiva. Sostenía –también Blondel– que la psicología colectiva era el *centro y nudo* de la psicología y no *un anexo, un complemento* de ella (*op. cit.*:10). La afectividad será nuevamente puesta en escena en 2000 con la publicación de un libro dedicado a los sentimientos, a la estética de la sociedad, escrito por Fernández-Christlieb, psicosociólogo quien ya tenía el mérito de haber recuperado a la psicología colectiva en su forma más clásica y al mismo tiempo inscribir en ella polémicas y posiciones elaboradas en

la segunda mitad del siglo XX, en el movimiento de cambios, críticas, conflictos y propuestas que llevaron a replantear la psicología social. *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde* (1994) es una vía posible al entendimiento de la sociedad. En palabras del autor, la psicología colectiva: "Se propone lo siguiente: la comprensión (y narración) de los procesos (y contenidos) de construcción (y destrucción) de símbolos (y significados) con los que una colectividad concuerda su realidad, es decir (…) qué pensamientos y sentimientos ocurren a una sociedad en un momento y un lugar determinados…" (p. 293). Pero la psicología colectiva, en esta transformación, forma parte ya del tiempo presente del pensamiento psicosocial.

## II. La crisis de los conocimientos societales

**La Psicología Social en los debates gnoseológicos.** La época que vivimos representa un cambio social en el que se transita por un largo período conformado por la modernidad (cfr. Habermas, 1985; Lyotard, 1993). Es un momento que se ha caracterizado, entre otras cosas, por la carencia de un proyecto de sociedad, lo que se traduce en confusión, pérdida de referentes claros, incertidumbre, duda, sinsentido; así como en el repliegue hacia valores tradicionales y fundamentalismos (Urdanibia, 1994; cfr. Maffesoli, 1994).

Por otra parte, lo público se transforma en un espacio móvil en continuo proceso de construcción; se dan otras formas de recuperar los valores colectivos, fundamentar la ciudadanía y rehacer la ética de la responsabilidad; se habla del resurgimiento del sujeto colectivo. Por lo que también se trata de una época en la que se ha generado un fuerte cuestionamiento al conocimiento científico y al quehacer de los científicos, así como al gran abismo que se ha producido entre la vida cotidiana y la ciencia que han beneficiado una visión del mundo centrada en los binomios individuo-sociedad, cuerpo-mente, naturaleza-sociedad; con lo que se ha fomentado una noción fragmentada del ser humano con sus respectivas formas de vida basadas en el individualismo. Esta situación social ha llevado a una búsqueda

epistemológica más acorde a las necesidades imperantes, por lo que los intereses se han centrado en la comprensión de las sociedades y de sus modos de vida. El interés por el estudio de la vida cotidiana y los procesos colectivos se ha intensificado, dado que la colectividad se ha hecho sentir cada vez más en esta época en la que las formas de organización e interacción social están cambiando conforme se van transformando los espacios comunicativos. Como lo menciona Lyotard, se trata de una sociedad entrante, que: "...parte menos de una antropología newtoniana (como el estructuralismo o la teoría de sistemas) y más de una pragmática de las partículas lingüísticas. Hay muchos juegos de lenguaje diferentes, es la heterogeneidad de los elementos" (1990:10).

Todo ello ha propiciado que en las ciencias, particularmente en las sociales, se haya acentuado un interés gnoseológico, así como un giro hacia lo lingüístico-hermenéutico y narrativo; además de recuperar y plantear los pensamientos de los autores clásicos, así como de diversas aproximaciones teóricas y metodológicas elaboradas en diferentes momentos. Como dice González-Casanova (1988), el pensamiento actual requiere comprender la vida humana de estos tiempos en una forma que no sea impuesta ni dirigida, que haga creer a las personas y a las sociedades que tienen que ajustarse a un determinado modelo. Por lo que la pluralidad de significados y sentidos sociales, la relativización de los diversos conocimientos, el enfoque pragmático del lenguaje, así como la utilización de la narrativa y la retórica como medios de comprensión, es lo que va a matizar a algunas de las aproximaciones sociales críticas surgidas desde mediados del s. XX y los albores del XXI.

La importancia que ello representa no solamente tiene que ver con que la Psicología Social, como parte de las Ciencias Sociales, haya hecho suyos los debates gnoseológicos del momento y los respectivos giros, sino en el impacto que esto propició en el surgimiento de lo que se conoce como psicologías sociales críticas, psicologías sociales posmodernas y el resurgimiento de la psicología colectiva. De esta manera, la Psicología Social ha venido recuperando su carácter autónomo

como disciplina (no como área de aplicación de la Psicología) como nos lo hace ver el mismo origen de la Psicología Social y las diversas tradiciones que se han construido como parte de este gran campo de conocimientos.

En el devenir de la Psicología Social, lo más importante ha sido que esta brecha que abrieron los psicólogos sociales al recuperar las diversas tradiciones de la Psicología Social, incluido el estudio de las masas y de otros fenómenos colectivos, ha permitido rescatar las aportaciones que diversos autores han hecho sobre lo psico-colectivo, tan menospreciado por la Psicología. Esta apertura llevó a investigar otros procesos como la influencia de las minorías activas, la comunicación y el lenguaje, la afectividad colectiva, los conocimientos populares, la vida cotidiana, el pensamiento social, las representaciones sociales, por citar algunos ejemplos; que no habían sido contemplados por la psicología social individual. Esta amplitud de perspectivas se ve reflejada en los recuentos que elaboran diferentes autores. Por ejemplo: de acuerdo a Fernández-Christlieb (1994), la Psicología Social ha tenido la siguiente trayectoria histórica:

> *En el siglo XIX, surge el interés hacia los ejecutantes colectivos: las masas (LeBon, Rossi, Tarde). Postura que se da entre el juego de la subjetividad pública y la irracionalidad grupal.*
> *Al inicio del siglo XX, el interés se enfoca a las producciones colectivas: cultura (Wundt), representaciones (Durkheim), opiniones (Tarde); a las relaciones colectivas: conversación (Tarde), socialidad (Simmel) y al centro colectivo: comunicación simbólica (Mead).*
> *Hacia 1920 se da el enfoque en torno a los marcos colectivos: percepción, afectividad y memoria (Blondel, Halbwachs).*
> *Entre 1930 y 1960 se enfatizan las situaciones colectivas: interacción y gestalt (Lewin, Asch, Sherif, Cantril).*
> *De 1970 a 1980 surgen las Gnoseologías Colectivas: representaciones sociales (Moscovici); retórica (Billig); construccionismo social (Gergen).*
> *Al inicio de la década de 1990, la psicología colectiva se define como un proyecto, como un punto de vista peculiar en su forma de mirar la realidad social* (cfr. Fernández-Christlieb, 1994, 2000, 2001, 2004, 2006).

Por otra parte, para Collier, Minton y Reynolds (1996), actualmente hay cinco tendencias que podrían ser consideradas bajo la perspectiva de la psicología social posmoderna o, bien, lo que en términos generales se conoce como psicologías sociales críticas: la etogenia de Harré, las representaciones sociales de Moscovici, el socioconstruccionismo de Gergen y el de Ibáñez-Gracia, el análisis del discurso de Billig, Potter y Shotter y la psicología social crítica de Buss, Sampson y Sullivan. Para estos mismos autores, desde el inicio de la década de 1980, se está dando también un cambio más pronunciado hacia una psicología posmoderna y, de nueva cuenta –como lo hicieron a principios de siglo– los psicólogos sociales estadounidenses están acudiendo a los europeos (Collier, et al., 1996).

Como dato curioso, para observar cómo se van desarrollando otros puntos de vista y categorizaciones de la Psicología Social, cabe mencionar la clasificación que hace Fernández-Villanueva (2003), doce años después (considerando la versión original de Collier, et al., que es de 1991) sobre los enfoques posmodernos de la psicología social: el construccionismo social de Gergen; la psicología social crítica de Shotter; la propuesta de la deconstrucción y la transformación de la psicología social de Ibáñez; la psicología social del discurso de Billig; el análisis del discurso y los repertorios interpretativos de Potter y Wetherell; la psicología discursiva de corte psicoanalítico de Parker; y, por último, el construccionismo feminista y la psicología social crítica feminista.

Podríamos seguir aludiendo otras formas de mirar las psicologías sociales actuales, pero de lo que se trata es de resaltar los diversos caminos que se han venido dando en esta tradición disciplinaria que es la Psicología Social y de los que muchas veces no se habla; enfatizando, particularmente, la perspectiva colectiva que es la de interés para el presente trabajo.

**Hacia un proyecto de Psicología Social.** Este ha sido un breve panorama sobre las condiciones en las que han surgido las psicologías sociales críticas, así como la psicología colectiva del s. XX y se han originado las diversas alternativas teórico-metodológicas como parte de

las tradiciones de la Psicología Social, de cara a la crisis de conocimientos en el espacio de las Ciencias Sociales. Crisis que en el ámbito profesional se ha manifestado en la incapacidad de co-construir proyectos de sociedad, con su consecuente fracaso en el planteamiento de modelos alternativos de organización, intervención y cambio social.

El papel que ha venido jugando la psicología social individual tradicional en la sociedad ha sido limitado, ya que ha fungido nada más, al igual que las demás Ciencias Sociales, como diagnosticadora y reproductora de las condiciones sociales dominantes (Ibáñez-Gracia, 1996). Situación que ha agudizado el deterioro de este campo del saber, propiciando que sean otras ramas del conocimiento, como la filosofía, la sociología, la historia y la antropología las que hayan tenido que asumir el estudio de los fenómenos colectivos, en particular, el estudio de la cultura y de los conocimientos societales.

Como lo hace ver Ibáñez-Gracia: "Sucede que el espacio que dejó la psicología social [de tener como punto de estudio a la razón científica, como producto social que es] fue brillantemente ocupado por los sociólogos del conocimiento (Knorr-Cetina, 1981; Latour, 1987; Woolgar, 1988)" (1989:56). Situación que ha generado que la Psicología Social se comience a ubicar como pieza clave para la dilucidación del conocimiento científico, como en su momento lo señaló Habermas (Cit. Ibáñez-Gracia, 1989) en su crítica a la epistemología. Cabe agregar que no sólo del conocimiento científico, sino también se vuelve punto medular para la comprensión de la vida cotidiana, del conocimiento popular, del pensamiento social.

Desde esta perspectiva y de frente a las psicologías sociales que circulan en nuestro contexto, sean las que sean, se requiere que reflexionemos, que repensemos la Psicología Social para ir superando obstáculos epistemológicos de nuestra práctica cotidiana al ir tomando conciencia de que la teoría y el marco epistemológico condicionan y guían nuestro hacer y que la manera en que nos definamos como seres humanos determinará nuestra forma de comprender la realidad social.

A la vez que retomamos diversas aportaciones que pasan a formar parte de este pensamiento de la Psicología Social, también habre-

mos de ser críticos y juzgar su pertinencia al tiempo y espacio de la cultura de que se trate, para evitar el convertirnos en consumidores de pensamientos ajenos, de modas intelectuales y del sinsentido que se genera al no reconocernos en esas tradiciones académicas que vamos creando. Sucede que con nuestro propio hacer, nuestra práctica profesional, nuestros resultados; construimos realidades y, dentro de ellas, a nosotros mismos.

Al definir la variedad de problemáticas sociales, lo hacemos desde nuestras concepciones de sociedad, anomia, desviación, anormalidad, cambio social, que no siempre son formas inteligibles de nuestras propias culturas y que por seguir una serie de normatividades en las que la medida y el dato nos dan los elementos retóricos para sustentar una forma de conocimiento, pero la experiencia, la empiria**,** quedan fuera y, por lo tanto, eso que acabamos llamando Psicología Social, no nos dice nada de nosotros, de cómo pensamos que son nuestras culturas.

Esta manera de pensar la Psicología Social nos puede llevar a recuperar lo que consideramos que han sido sus pérdidas, que se manifiestan como pérdidas del sujeto, de la especificidad, de la conciencia, de la intencionalidad y de lo psico.

En las psicologías sociales actuales, no obstante su discurso, el sujeto social sigue estando ausente, en unas más que en otras. En el caso de la psicología social individual se critica que no hay sujeto concreto, solamente se habla de un sujeto cognoscente, una abstracción. Por más que se haya pretendido un cambio al plantear otra mediación que no fuera la de sujeto-objeto, sino, sujeto-sujeto; de cualquier manera, el sujeto se volvió a perder, al adquirir mayor relevancia y sobredeterminación la "mediación". El sujeto fue desplazado por la interacción simbólica, la intersubjetividad, la relación, la sociabilidad, el habla, lo colectivo, el entramado de significaciones, la conversación, la acción conjunta, la narración, etc.; con lo que se logró restituir la complejidad social, pero se siguió dejando de lado lo *psico.* Por lo cual, ello nos lleva también a plantearnos su recuperación, a discutirlo, a repensarlo; porque sin lo psico, no puede haber Psicología Social.

Lo psico tiene que ver con la conciencia, la intencionalidad, la voluntad, la pasión, la imaginación; es lo que le da especificidad a la Psicología Social de cara a las demás Ciencias Sociales y Humanas con tradiciones de pensamiento y campos disciplinarios muy fuertes como lo son la historia, la hermenéutica, la teoría social, la lingüística, la retórica, la filosofía. Posiblemente, lo psico sea algo de lo mucho que no podemos poner en palabras, habría que discutirlo y repensarlo. No obstante, de lo que sí podemos estar seguros es de que en la configuración de un proyecto de Psicología Social no se puede omitir lo que no se hace, lo que no se ve, pero está ahí, se siente. Lo que se requiere es construir el problema y para hacerlo necesitamos identificar lo que no se sabe de él, lo que no se ha dicho. No es posible construir conocimiento a partir solamente de lo que se sabe, tenemos que ubicarnos en lo ignorado, en lo no pensado. La Psicología Social es, está, pero todavía no es lo que desearíamos. Es acción conjunta, sí, pero acción consciente.

Se puede enunciar que las exigencias de una Psicología Social actual, que reconoce el carácter social del conocimiento y su propósito emancipador son las exigencias de historicidad, reflexividad, hermenéutica y crítica. Queremos un tipo de Psicología Social que recupere la historia, la memoria, la conciencia, el pensamiento latinoamericano para reconocernos en él. Se trata de una Psicología Social que se va a ir creando sobre la duda, siempre en términos de un continuo hacer y deshacerse, como una forma de pensarnos como seres humanos.

Como parte de las tradiciones de la Psicología Social consideramos que la psicología colectiva puede ser una vía para lograr estas exigencias y recuperar las pérdidas que hemos señalado. Y, en un primer momento, abocarse a la comprensión del pensamiento social, sería la propuesta a seguir.

## III. Pensando la Psicología Social

**El auge gnoseológico.** La apertura que se ha venido generando por el estudio de la vida cotidiana y de los diversos conocimientos

societales, de esas otras formas de cómo las sociedades se han venido pensando, no es más que el reconocimiento de la relevancia histórica que estos procesos psico-colectivos han tenido en el devenir de la humanidad, que en estos tiempos, este interés, se ha hecho sentir con más fuerza por las mismas exigencias sociales ante la diversidad cultural y la desigualdad. Lo que ha dado por resultado que estos conocimientos estén siendo reivindicados, no solamente como "objetos culturales", sino, por la sabiduría que ellos conllevan y por su papel en la construcción de la realidad social.

Como lo señalan diversos autores, a lo largo de la historia, como parte de la desigualdad de poder entre los seres humanos, se ha dado la monopolización de las formas de apropiación para satisfacer los requerimientos humanos de comprensión, conocimiento, orientación. Por lo que la monopolización de estos medios sociales de orientación, y las luchas de poder asociadas a ellos, resultan tan relevantes en el desarrollo de las sociedades como la monopolización de los medios de violencia y de las formas de producción. La especie humana, al igual que no puede sobrevivir sin alimentos y protección de la violencia física, tampoco lo puede hacer sin conocimientos; por lo que esta necesidad es tan elemental como la de alimentarse: "Los seres humanos no pueden sobrevivir, si no pueden ubicar los eventos dándoles un nombre, introduciéndolos en su acervo de símbolos comunes" (Elías, 1998:273-274; cfr. Gergen, 1996, 1996a; Maffesoli, 1993; Ibañez-Gracia, 1994, 1996).

El interés en la comprensión de estos procesos se ha manifestado en las múltiples clasificaciones y reclasificaciones sobre las formas del pensamiento social y los tipos de conocimientos, su estudio se ha abordado desde diversas disciplinas y desde diferentes enfoques. Dependiendo del tipo de conocimiento o pensamiento estudiado, también se clasifica el área de estudio: historia de las ideas, sistemática del saber, historia de las mentalidades, sociología del conocimiento, sociología de la ciencia, entre otras. Esta pluralidad ha posibilitado que se generen diversas gnoseologías que han dado paso a las variadas formas de comprender la realidad social. En la actuali-

dad, el estudio de los conocimientos ha retomado un ámbito que sólo había sido parcialmente trabajado, que es el de la vida cotidiana, y que es en el que se originan y recrean todos los saberes, es el centro del pensamiento social mismo.

Es en este contexto gnoseológico como se comienza a dar un mayor auge a la comprensión de las sociedades y de los seres humanos a partir del estudio de los conocimientos de la comunicación y del lenguaje. Aunque son diversas las aproximaciones teóricas que surgen, se reflexionan, sobre todo, en algunas para las cuales el conocimiento, la comunicación y el pensamiento son uno solo (Elías, 1994; Fernández-Christlieb, 1994). Para comprender el pensamiento y la sabiduría social, hay que entender que el pensamiento, el conocimiento y el lenguaje son el mismo proceso dirigido a distintas funciones. El pensamiento responde a las cuestiones de conocimiento; el conocimiento, principalmente, orienta, además de comunicar y el lenguaje comunica, transmite (Elías, op. cit.). Persona, espíritu, sociedad, pensamiento, lenguaje, comunicación, percepción, símbolo, significado, entre otros, forman una sola entidad, que Fernández-Christlieb ha definido como: "...una comunidad de racionalidad o universo de raciocinio, dentro del cual se hace comprensible la vida y constituye el aire de símbolos del cual se respira" (op. cit.:82). Esta forma de abordar el pensamiento social permite recuperar la función histórica y psicosocial del conocimiento.

**El devenir del estudio del pensamiento social.** La generación, la acumulación y la transmisión de conocimientos ha sido una práctica colectiva inherente al desarrollo de las sociedades humanas, que se ha realizado a través de la comunicación y del lenguaje, permitiendo construir significados y sentidos en nuestro devenir. Este proceso psicosocial es lo que ha hecho a las culturas como formas de construcción y transformación de las realidades sociales. Formas que han devenido desde las formulaciones mágico-religiosas, sentido práctico, experiencia y tradición, hasta estilos más secuenciales y sistematizados como la ciencia. De ahí que el pensamiento social se convierta en un tema de estudio privilegiado para la psicología colectiva: conocer cómo es,

cómo se construye, se mantiene, se transforma, se objetiviza; en pocas palabras, cómo comprendemos un mundo que vamos construyendo y nos construye a la vez. Como lo señala Maffesoli, cada era tiene un conjunto de representaciones (discurso plural) como referencia: "En su tiempo, la filosofía y la teología, cada una a su manera, han desempeñado este papel del pensamiento perenne. Y la reactualización de su discurso específico que cada sociedad se ha visto obligada a efectuar, se hace siempre contra una ideología dominante, contra un pensamiento instituido" (1993:38).

En las formas y procesos del ser, del pensamiento y del conocimiento que se han venido estudiando, lo que va a marcando las diferentes orientaciones, como ya se había dicho, va a ser el tipo de conocimiento a ser estudiado, así como la perspectiva desde la que se aborda. En la actualidad, al estudio y teorización de los conocimientos se le ha denominado Teorías del Conocimiento. Han sido varias las disciplinas, sobre todo las de las ciencias sociales y de las humanidades, que se han enfocado al estudio de las religiones, la magia, las creencias, el sentido común, los cultos y los rituales, para adentrarse a la comprensión del pensamiento social.

A partir de estas aproximaciones se han hecho variadas categorizaciones del pensamiento y del conocimiento: mentalidades primitivas, categorías y formas primitivas de clasificación, representaciones colectivas, pensamientos de la época medieval (Durkheim, Mauss, Halbwachs, Blondel), por citar algunos ejemplos. Por otro lado, están las categorías de los estudiosos del devenir del pensamiento sistematizado: historia de las ideas, filosofía del conocimiento, sociología del conocimiento, sociología de la ciencia (Sofistas, Bacon, Sartre, Duvignaud, Guinsburg, entre otros).

En particular, se ha puesto atención a dos mundos de pensamiento, el racional, reflexivo o sistematizado, y el natural, de la tradición o del sentido común (Moscovici y Hewstone 1984). En otros términos, como lo señalan estos mismos autores, el conocimiento normalizado y el conocimiento no normalizado ha venido clasificándose de la siguiente manera: lógica y mito (Levi-Strauss), men-

talidad lógica y mentalidad prelógica (Levi-Bruhl), pensamiento crítico y pensamiento automático (Moscovici). O, como lo clasifica von Glaserfeld (1994), conocimiento racional y conocimiento místico (no racional).

Otra manera en que se ha abordado el estudio del pensamiento social ha sido a través del binomio ciencia-religión, ya que han sido dos campos del saber determinantes en el devenir de la humanidad. Estos dos tipos de conocimientos no sólo han fungido como formas de explicar la realidad social, sino, como sus administradores (cfr. Elías, 1994; Moscovici y Hewstone, *op. cit*.). En un momento, fueron las religiones el ámbito del conocimiento y de la sabiduría del universo; en la época moderna, sobre todo en occidente, las religiones han sido desplazadas por las ciencias.

Tradicionalmente, al conocimiento lego o profano se le había menospreciado, como lo señalan Moscovici y Hewstone (*op. cit.*), *fragmentándolo y disecándolo en la cultura de masas*. No obstante, en la actualidad, el estudio de los conocimientos societales ha derivado a múltiples formas: ciencia, religión, filosofía, artes, sentido común, costumbres y tradiciones, pensamiento social, vida cotidiana, recreación, conocimientos legos, ocio, representaciones, cosmovisiones; por mencionar algunos ejemplos. Con esta apertura respecto a la relevancia de los diversos conocimientos sociales, no sólo se rompe con los binomios religión-ciencia, ciencia-sentido común y con la tradición de pensamiento racional-no racional, sino con el predominio de los conocimientos oficiales, legitimados como únicas fuentes de verdad y validez, y se abren espacios a la comprensión de formas sociales como el pensamiento social, las cosmovisiones, los conocimientos cotidianos.

Para Elías (1994, 1999, 2000), en el estudio del pensamiento humano, por un lado, está la teoría filosófica del conocimiento, que es la que tradicionalmente se ha encargado del conocimiento científico, considerándolo como dado; pero no se pregunta cómo es que surgió y cómo es que sigue dándose este conocimiento a partir de los conocimientos precientíficos. Por otro lado, está la teoría socio-

lógica del conocimiento que se avoca exclusivamente al condicionamiento social de las elaboraciones precientíficas de ideas; es decir, se enfoca a las ideas acerca de la sociedad, a las ideologías políticas o sociales. Sin embargo, para este mismo autor, los esfuerzos de estas dos orientaciones han soslayado el estudio de las condiciones en las que las ideologías y los mitos precientíficos se transforman en teorías científicas, tanto de la naturaleza como de la sociedad (cfr. Moscovici, 1993).

En la antigüedad, antes de que se diera el pensamiento científico, la humanidad se explicaba los hechos naturales a partir del lenguaje y del pensamiento derivados de la experiencia de la coacción ejercida por los seres humanos entre sí. Mediante la experiencia inmediata se iban generando modelos de pensamiento y lenguaje que se ajustaban a las necesidades más apremiantes, en los que la fantasía jugaba un papel determinante. En la actualidad estos hechos se representan como manifestaciones físico-químicas de la naturaleza, según las experiencias humano-sociales inmediatas, sea directamente en términos de personificación o como emanación de las acciones e intenciones de personas (Elías, 1999).

Siguiendo esta perspectiva de Elías (1994) se dieron cuatro momentos[1] continuados en el devenir del conocimiento medio-oriental europeo; de los cuales se pueden diferenciar dos, en los que el conocimiento estuvo dominado por los sacerdotes y otros dos momentos en que el conocimiento estuvo controlado por grupos seculares: Primer momento de conocimiento de dominio sacerdotal (c. finales cuarto milenio s. VI a. C.). Primer momento de conocimiento secular (c. s. VI a. C.- s. IV d. C.). Segundo momento de conocimiento de dominio sacerdotal (c. s. IV d. C. – s. XV d. C.). Segundo momento de conocimiento secular (c. s. XV d. C).

Como ya se mencionó, cada época tiene sus estilos de pensamiento y sus formas de lenguaje que se adaptan a las necesidades de la existencia en la que se interrelacionan los acontecimientos propios del momento histórico, por lo que el conocimiento ha ido variando en los distintos periodos y esto ha dependido del grado de distanciamiento

obtenido en las diversas áreas del saber (Elías, 1990). En el centro de cada uno de los diversos sistemas de creencias sociales (conservadurismo, comunismo, socialismo y capitalismo) está representada la forma en que la humanidad ha organizado su propia vivencia social. Las luchas sociales de los siglos XIX y XX denotan cómo los seres humanos empezaron a verse a sí mismos diferentes a sus antepasados y comenzaron a mirarse en términos de sociedad (Elías, 1990, 1994). Por lo que se tendrá un mejor entendimiento de la autointerpretación de la sociedad cuando se comprenda qué cambios de la convivencia humana misma se están reflejando en esta autoapreciación, como es el caso de que los seres humanos se combaten cada vez más en nombre de los grandes "ismos" (Elías, 1999).

Actualmente, para Elías (2000), son los grupos de científicos los que vienen a desempeñar las funciones de los sacerdotes, pues son estos los que producen y transmiten el conocimiento básico, convirtiéndose en los principales proveedores de estos nuevos medios de orientación social. No obstante, los científicos contemporáneos no constituyen un grupo de poder como el que representaban otros grupos en la antigüedad. Los científicos compiten entre sí y por el estatus de su grupo, su trabajo se alimenta con un alto nivel de individuación, pero no pueden monopolizar el trabajo científico porque éste tiene que ser transmitido y divulgado como parte de sus propias actividades intelectuales. A diferencia de los sacerdotes y escribas antiguos que sí podían reservarse para sí un gran acervo de conocimientos, incluyendo la lectura y la escritura. Es de considerarse que en esta generación y transmisión de conocimientos se ha propiciado una lucha por el poder, por lo que se puede considerar la estructura social del trabajo científico como determinante del valor científico de los resultados de la investigación, ya que el pensamiento científico deviene de grupos que critican o rechazan las ideas colectivas dominantes en una sociedad.

Sin embargo, hoy en día se tienen una pluralidad de discursos que matizan un fin de siglo saturado de teorizaciones y se han dejado de lado los grandes sistemas de creencias. Esta pluralidad es un proce-

so propio del pensamiento social y de toda construcción social de conocimientos –que en esta era es más precipitado, por la capacidad de los intercambios culturales que facilitan los medios masivos de comunicación y los sistemas de Internet– en virtud de que se van otorgando nuevos sentidos a la existencia y al devenir cultural, abriéndose paso a condiciones sociales como lo ha sido la posmodernidad; que como lo menciona Maffesoli: "Después de todo, administrar el saber establecido y sentir lo que está a punto de nacer no son más que dos polos de la tensión que constituye la armonía conflictiva de todo conocimiento" (1993:24).

**La psicología colectiva.** Para concluir, o mejor dicho para hacer un paréntesis, en este planteamiento de psicología colectiva, hemos expuesto la historicidad misma del pensamiento de la Psicología Social, así como las aproximaciones de algunos autores, más no los únicos, para abordar no solamente el estudio del pensamiento y los conocimientos societales; si no, además, la manera en cómo se han venido comprendiendo estas formas del pensamiento social; es decir, una aproximación gnoseológica, el pensamiento del pensamiento.

Lo que representa solamente los antecedentes, la introducción para ir construyendo un proyecto de psicología colectiva que pueda fungir como interlocutora, como generadora de cultura, para sugerirnos cómo nos pensamos como sociedad a partir de una perspectiva psicosocial. Esta forma de comprender el pensamiento social a la que pretendemos desde la perspectiva planteada a lo largo de todo el trabajo inicia esbozando una serie de cuestiones para reflexionar, para repensar la Psicología Social.

Una primera cuestión es el pensamiento mismo. Sea como espíritu, pensamiento social, mentalidad, religión, lógica social, paradigma, ideología, marco (*frame),* alma o cultura, nunca se ha sabido bien a bien ponerle nombre; aunque se han dedicado esfuerzos, algo que no se puede negar, es que es social en el sentido más extenso y profundo y es algo que sólo se torna visible en el largo tiempo, en el alcance de una época, a lo sumo. La inmediatez impide abarcarlo en su totalidad, incluso lo torna invisible.

Ese pensamiento que toma todas las formas y estados posibles: a veces líquido, a veces etéreo, en ocasiones también se torna sólido. Un pensamiento que es la totalidad misma de la acción humana, incluyente aún de lo que sólo puede evocar y no expresar en la palabra o acaso apenas en un signo. De un pensamiento que se mueve, a pesar del ser humano mismo que lo piensa; su movimiento puede ser lentísimo y también muy rápido. Siempre es abstracto aunque parezca referente a cosas, y las cosas lo contienen; siempre es un *concreto pensado, un concreto condensado*. Su símbolo ha sido la luz. Además, es anónimo, el anonimato es una de sus condiciones pues carece de autores principales; no obstante contiene una pléyade de contribuyentes: nuestros ancestros y todos y cada uno de nosotros.

El poder del pensamiento puede ser tal como su capacidad de pensarse a sí mismo y retornar al punto de origen: la reflexividad. Y entonces se convierte en una visión del mundo, en una forma de ser y estar en el mundo. Reflexividad pura. Es cuando nos habita el pensamiento y no sólo lo habitamos; la reflexividad no es meramente autorreferencial, es descubrimiento de sí, y del resto. El espejo es su emblema, es verse a la distancia y escuchar la propia voz. Reflexividad es también sentir, conocer con sentido, es decir: saber comprenderlo. Reflexividad[2] es lo que le falta a los textos de Psicología dedicados al pensamiento.

En la reflexividad se da sólo el momento de identidad y no aparece jamás el de negatividad, el de la distintividad, por ello también la curiosidad está ausente. Se puede suponer que la ausencia de la curiosidad impide el pensamiento; sin embargo, resulta más sencillo plantear que esta actitud, esta disposición del ánimo, aunque no se acepte llamarla curiosidad, es una afectividad que va a acompañar al pensamiento y, como diría Fernández-Christlieb: "la forma más ancestral del pensamiento" (2006:140).

En los tiempos actuales de razón instrumental, apelar a las creencias, a la fe, podría parecer anacrónico, como si éstas no existieran; pero no, están presentes. Porque una cualidad del pensamiento es dar cabida a creencias contradictorias aunque se discuta su verdad o fal-

sedad, es esa simultaneidad, esa coexistencia una condición de posibilidad para el pensamiento mismo, para su metamorfosis, para su transformación.

Las creencias podrían pensarse como la estructura del pensamiento, el sostén, pero no siempre es así. Las podemos imaginar también, sea en su cualidad óntica (la justicia, dios) o expresadas como enunciado (la verdad os hará libres), como los límites del pensamiento, más que como su fundamento. Son un contorno que permite distinguirlo en su configuración. Solemos recurrir a la frase "sistema de pensamiento" y usar el sufijo *ismo* para enmarcarlo. Al decir límites se quiere decir que están colocadas en el borde de un modo de pensar y al mismo tiempo disponibles para el pensamiento todo. Así, sin sujeción, se muestran en toda su heterogeneidad y contradicción, cualidad del pensamiento mismo.

A través del desarrollo del presente trabajo, se ha marcado el contorno de lo que ahora nos ocupa, pensamiento y procesos: un esbozo, un bosquejo, una insinuación de los procesos del pensamiento. Apenas un atisbo, aún falta mucho camino por hacer, pero de lo que sí estamos seguras es que al estudiar a la sociedad se estudia su pensamiento y al estudiar el pensamiento nos comprendemos como sociedad.

*Recibido el 31 de marzo de 2011*
*Aceptado el 17 de mayo de 2011*

## Resumen

En la actualidad, la Psicología Social está conformada por posiciones teórico-metodológicas diversas que reciben atención desigual. Este es el móvil que lleva a las autoras a destacar una de estas formas de pensamiento: la psicología colectiva, que se inicia como tal desde el s. XIX con el interés manifiesto de diversos autores por el estudio de las masas y los públicos. Se reseña el desarrollo histórico de la psicología social enfatizando los hitos que han generado pensamientos diferentes para así reflexionar y repensar a esta disciplina y reconocernos en esas otras tradiciones de pensamiento social que dieron origen a variados campos de conocimiento y a otras formas de pensar a la Psicología Social, que a lo largo del tiempo han persistido y han abierto camino para construir otras maneras de interpretarnos como seres sociales. En particular, lo que se pretende es exponer cómo una psicología social de corte colectivo o sociopsicológica puede tener como uno de sus temas cardinales la comprensión del pensamiento social, del conocimiento; es decir, pensarse como una gnoseología colectiva, como un conocimiento que siempre está a punto de hacerse y deshacerse.

**Palabras clave:** Psicología Social; Pensamiento social; Gnoseología colectiva; Conocimiento social; Historia Psicología Social.

## Abstract

Currently Social Psychology consists of different theoretical and methodological positions receiving unequal attention. This is the motive leading the authors to highlight one of these ways of thinking: the collective psychology, which begins at the XIX century with the interest shown by several authors in the study of the masses and publics. The historical development of social psychology is reviewed, and the milestones that have generated different thoughts are emphasized in order to meditate and rethink this discipline, and recognize us in these other traditions of social thought that gave rise to various fields of knowledge and other ways of thinking Social Psychology, which over time have persisted and have opened way to build other ways for interpret us as social beings. What is intended, in particular, is to explain how a social psychology of collective aspect or sociopsychological, may have as one of the cardinal issues the understanding of the social thought, of knowledge; that means thought itself as a collective, collective epistemology, as a knowledge which is always about to be done and undone.

**Keywords:** Social Psychology; Social thought; Collective epistemology; Social knowledge; History Social Psychology.

## Notas

[1] Aunque este modelo hace pensar en la ley de los tres estadios de Comte, la secuencia de este modelo no representa ni una ley ni un proceso necesario e irreversible, es solamente un modelo orientado a los aspectos sobresalientes de la continuidad de la transmisión del conocimiento (Elías, 1994).

[2] Si de reflexividad se trata, habría que regresar a Charles Horton Cooley (1864-1929) para quien el sí mismo y la sociedad nacieron juntos, son gemelos. Se requirió interacción, reflexividad, comunicación, símbolos, mente y conciencia colectiva para llegar a ser.

## Bibliografía

ALLPORT, G. W. (1954, 1968) The Historical Background of Modern Social Psychology, en: G. Lindzey y E. Aronson (1954, 1968) **The Handbook of Social Psychology,** Second edition, Volume one. pp. 1 – 80. Addison-Wesley Publishing Company, USA.

BLONDEL, Ch. (1964, 1966) **Introducción a la psicología colectiva**, Troquel, Argentina.

BLANCO, A. (1988). **Cinco tradiciones en la psicología social,** Morata, Madrid.

COLLIER, G.; MINTON, H. y REYNOLDS, G. (1996) **Escenarios y tendencias de la psicología social,** Tecnos, Madrid.

ECHAVARRÍA, J.M. (2008) **Panorama de la sociología contemporánea**, El Colegio de México, Segunda edición, Primera edición: 1940, La Casa de España en México, México.

DURKHEIM, E. (2001) **Las reglas del método sociológico,** Akal Ediciones, Madrid.

ELIAS, N. (1990) **Compromiso y distanciamiento,** Península, Barcelona.

_____ (1994) **Teoría del símbolo,** Un ensayo de antropología cultural. Península, Barcelona.

_____ (1998) **La civilización de los padres y otros ensayos,** Norma, Bogotá.

_____ (1999) **Sociología fundamental,** Gedisa, Barcelona.

_____ (2000) **Sobre el tiempo,** Fondo de Cultura Económica, México.

FERNÁNDEZ-CHRISTLIEB, P. (1991) "La posmodernidad como el fin de la seriedad y su individuo", en **Investigación Psicológica** (1, 111-130).

_____ (1994) **La psicología colectiva un fin de siglo más tarde,** Anthropos/ México: Colegio de Michoacán, Colombia.

_____ (2000) **La afectividad colectiva,** Taurus, México.

_____ (2001) "Introducción y notas a una psicología perdida", en M. A. González y J. Mendoza (comp.) **Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas,** pp. 359-389. Tecnológico de Monterrey y CIIACSO, México.

_____ (2004) **La sociedad mental,** Anthropos, Barcelona.

_____ (2006) **El concepto de la psicología colectiva,** Facultad de Psicología UNAM, México.

FERNÁNDEZ-VILLANUEVA (2003) **Psicología sociales en los umbrales del siglo XXI,** Fundamentos, Madrid.

FISKE, S.T.; GILBERT, D.T. y LINDZEY, G. (Eds) (2010). **Handbook of Social Psychology,** 5th ed. John Wiley & Sons, Inc, New Jersey.

GERGEN, K. (1996) **Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social.** Paidós, Barcelona.

_____ (1996a) "La construcción social: emergencia y potencial", en M. Pakman (Comp.): **Construcciones de la Experiencia Humana**, pp.139-182. Gedisa, Barcelona.

GONZÁLEZ-CASANOVA, P. (1988) **Reestructuración de las ciencias sociales: hacia un nuevo paradigma.** Universidad Nacional Autónoma de México-CIICH, México.

HABERMAS, J. (1985) "La modernidad, un proyecto incompleto", en H. Foster **La Posmodernidad,** 19-36. Kairós, Barcelona.

HALBWACHS, M. (1944, 1950, 1968) **La memoria colectiva,** Prensas Universitarias de Zaragoza, España.

IBÁÑEZ-GRACIA, T. (Coord.)(1989) **El conocimiento de la realidad social,** Sendai, Barcelona.

_____ (1994) "La construcción del conocimiento desde una perspectiva socioconstruccionista". En **Revista Universidad de Guadalajara,** La Nueva Psicología Social. Dossier. pp. 21-26.

_____ (1996) "Construccionismo y psicología", en A. Gordo y J. Linaza (Comp.) **Psicologías, Discursos y Poder (PDP),** (pp. 325-338). Visor, Madrid.

Le BON, G. (1895, 1972) **Psicología de las multitudes**, Albatros, Buenos Aires.

_____ (1986) **Psicología de las masas**, Morata, Madrid.

LYOTARD, J-F. (1993) **La condición posmoderna,** REI, México.

MAFFESOLI, M. (1993) **El conocimiento ordinario. Compendio de sociología,** Fondo de Cultura Económica, México.

_____ (1994) "La socialidad en la posmodernidad". En G. Vattimo, et al. E**n torno a la posmodernidad** (pp. 103-110). Anthropos, Colombia.

MOSCOVICI, S. (1993) "Toward a social psychology of science". En **Journal for the theory of social behavior** (23, 4) 343-374.

MOSCOVICI, S. y HEWSTONE, M. (1984) "De la ciencia al sentido común", en S. Moscovici **Psicología Social,** Vol. II (pp. 679-710). Paidós, México.

ROSSI, P. (1906) **El alma de la muchedumbre**, Imprenta de Henrich y Comp, Barcelona.

TARDE, G. (1986) **La opinión y la multitud**, Taurus, Madrid.

URDANIBIA, I. (1994) "Lo narrativo en la posmodernidad", en G. Vattimo et al. **En torno a la posmodernidad,** pp. 41-75. Anthropos, Colombia.

von GLASERFELD, E. (1994) "La construcción del conocimiento", en D. Fried (Ed.) **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad,** pp. 115-141. Paidós, México.

WUNDT, W. (1926, 1990) **Elementos de Psicología de los Pueblos,** Editorial Alta Fulla. Reproducción facsimilar del libro Elementos de psicología de los pueblos. Bosquejo de una historia de la evolución psicológica de la humanidad (Madrid, Daniel Jorro, Editor, 1926). Barcelona.

# El "privilegio de los blancos": otra fuerza de dominación social de las clases privilegiadas

## White Privilege: another force of social dominance of the privileged classes

*Fabricio E. Balcazar**
*Luciano Berardi***
*Tina Taylor-Ritzler****

La inequidad social basada en racismo u otros "ismos" continúa teniendo efectos significativos en las sociedades latinoamericanas y continúa siendo un tema de estudio científico (Manglitz, 2003; Lowery, Knowles & Unzueta, 2007). El racismo está profundamente arraigado en las relaciones de poder y privilegios, y ciertamente es un tema que concierne/compete a la psicología comunitaria internacional (p. ej., Bond, 1999; Griffith, Mason, Yonas, Eng, Jeffries, Plihcik, & Parks, 2007; Harper & Robinson, 1999; Messinger, 2006; McKay, Atkins, Hawkins, Brown & Lynn, 2003; Zimmerman, Ramirez-Valles & Maton, 1999), otras disciplinas en psicología (p. ej., Kerstin & Niobe, 2006; Ong & Edwards, 2008; Seaton, Yip & Sellers, 2009) y las ciencias sociales en general (p. ej., Lee, 2004; Knight, Norton, Bentley & Dixon, 2004).

Tradicionalmente, las investigaciones sobre racismo (p. ej., Pinterits, Poteat & Spanierman, 2009) se focalizan en las desventajas experimentadas por sujetos miembros de grupos minoritarios (p. ej., indígenas, personas de tez morena, personas de baja clase social, etc.). Pero durante las últimas dos décadas, los académicos han empezado a explorar las distintas formas en las que la raza atribuye privilegios a

* Ph.D. Profesor y Director del Center on Capacity Building for Minorities with Disabilities Research, Department of Disability and Human Development de la Universidad de Illinois, Chicago.
E-mail: fabricio@uic.edu
** M.A. Profesor de la Universidad de DePaul de Chicago.
*** Ph.D. Profesora de la Universidad Dominicana de Chicago.

aquellas personas que son de tez blanca (Fine, 1997; McIntosh, 1989; Pinterits et al., 2009; Powell et al., 2005).

Lentamente, el constructo de "*White Privilege*" (traducido como privilegio de los blancos) comienza a recibir más atención. Inicialmente, los trabajos académicos que discuten dicho concepto incluían en su mayoría escritos conceptuales y descripciones de observaciones no-empíricas sobre el comportamiento de las personas blancas, y reportes introspectivos del fenómeno. Dichos trabajos provienen de un área multidisciplinaria de estudios en la ciencias sociales de los Estados Unidos llamada "*whiteness Studies*" (estudios sobre la condición de ser blanco[1]). A partir del año 2000, se comenzó a estudiar el privilegio blanco de forma empírica y utilizando una diversidad de estrategias, los investigadores comenzaron a ofrecer las primeras conceptualizaciones del fenómeno (Messinger, 2006; Mulvery, Terenzio, Bond, Huygens, Hamerton & Cahill, 2000; Suyemoto & Fox-Tree, 2006; Vasquez, 2006). El presente trabajo busca examinar la literatura sobre el fenómeno conocido como el privilegio de los blancos y elaborar un análisis conceptual de dicho fenómeno aplicado al contexto latinoamericano.

## Estudios sobre el privilegio de los blancos

Las bases conceptuales del fenómeno del privilegio de los blancos se encuentran en pleno desarrollo. McIntosh (1988, 1992, 2004), describe el privilegio de los blancos como "(…) una mochila invisible, llena de mapas, compases y otros valiosos recursos que solo las personas blancas poseen" (McIntosh, 1988:2). Las descripciones fenomenológicas de McIntosh son comúnmente aceptadas en los círculos académicos y citadas en copiosas publicaciones que describen las bases conceptuales del privilegio de los blancos. Recientemente, nuevos estudios han identificado cinco características centrales del constructo de Privilegio de los Blancos (Black & Stone, 2005; Leonardo, 2004; Lucal, 1996; McIntosh, 1992; Robinson, 1999). Estos autores afirman que, en general, el privilegio de los blancos se define como la experiencia de ventajas que los blancos experimentan basándose exclusivamente en sus características físicas

y sociales. La primera característica es que dichas ventajas son adquiridas sin esfuerzo. La segunda característica es que dichas ventajas no son el resultado de talentos particulares. Tercero, las ventajas tampoco son comunes ni universales. Cuarto, están asociadas con las condiciones o estatus social y posición de poder de los individuos; y quinto, aquellos que gozan de dicho privilegios no son conscientes de los mismos. Como tal, los académicos que estudian el fenómeno (p. ej., Gordon, 2005; Tochluk, 2008) sostienen que los privilegios de los blancos son el resultado de un proceso por el cual las características asociadas a la gente blanca definen, promueven, y mantienen el *statu quo*. Dichos privilegios también le atribuyen a los blancos una posición de superioridad en la sociedad. Estas atribuciones les sirven a los blancos para obtener beneficios y oportunidades inmerecidas (Black & Stone, 2005). Recientemente, estudios empíricos del constructo de privilegio de los blancos han contribuido a la clarificación y conceptualización de los componentes y dimensiones de este fenómeno.

Desde 1990, estudios sobre el privilegio de los blancos han crecido significativamente en los Estados Unidos (Twine & Gallagher, 2008). La gran mayoría de dichos estudios salen del área de estudios sobre la condición de ser blanco ("*whiteness Studies*"), e incluyen aproximaciones metodológicas múltiples (Balls-Organista, Marin & Chun, 2010). En particular, un grupo pequeño de estudios, pero de rápido crecimiento e interés, estudia el privilegio de los blancos usando un análisis crítico de la conciencia racial de los individuos de tez blanca. También, hay estudios que buscan demostrar el privilegio de los blancos a través de la comparación de experiencias de sujetos de tez blanca y sujetos de tez más oscuras. Por último, vale destacar los estudios que buscan validar los marcos conceptuales y herramientas de evaluación del privilegio de los blancos. Los mismos son descritos a continuación.

## Estudios sobre conciencia racial

La gran mayoría del trabajo científico en esta área involucra trabajos sobre conciencia racial (Goodman, 2001; Gordon, 2005; Jensen,

2005; Kivel, 2002; Tatum, 2002; & Tochluk, 2008). El trabajo original de McIntosh (1992) parte de una lista de cincuenta observaciones de privilegios derivados de su condición de mujer blanca. Basándose en las observaciones de McIntosh, Ancis y Szymanski (2001) condujeron uno de los primeros estudios empíricos sobre el fenómeno del privilegio de los blancos; en este estudio, la lista de cincuenta privilegios (McIntosh, 1992) le fue entregada a estudiantes universitarios pidiéndoles que identificaran cada uno de los privilegios, y que escribieran su reacción afectiva, cognitiva y conductual con respecto a cada privilegio. Un análisis cualitativo de los escritos de los alumnos resultó en tres temáticas centrales, las cuales develaron diferentes niveles de conciencia acerca de los privilegios de ser blanco de dichos estudiantes. El primer tema incluye aquellos alumnos quienes reportaron falta de conocimiento y negaron la existencia de privilegio de los blancos. El segundo tema incluye aquellos estudiantes que reportaron conocimiento sobre el privilegio de ser blanco y actos de discriminación, pero no expresaron deseos de participar activamente en ningún proceso de cambio o de desafiar dichos actos. Por último, el tercer grupo temático incluye participantes con conocimiento del privilegio de ser blanco y actos de discriminación, quienes expresaron compromiso por realizar actividades dedicadas a eliminar el privilegio de los blancos en la sociedad. Este estudio ofrece una de las primeras evidencias empíricas de los diferentes niveles de concientización referentes al privilegio de los blancos. De todos modos, dicho estudio deja sin evaluar el significado y las dimensiones de la lista de privilegios descrita por McIntosh, e incluye sólo participantes blancos.

## Estudios de experiencias comparativas

Un segundo camino académico-exploratorio del fenómeno de privilegio de los blancos involucra una comparación de experiencias entre personas de tez blanca y sujetos de diversos grupos étnicos no blancos. Algunos investigadores han comparado las experiencias de personas de tez blanca con personas con tez no blanca, demostrando

la existencia de discriminación y privilegios asociadas al color de la piel (Bertrand & Mullainathan, 2003). Uno de los estudios empíricos más notables es el de Pence y Fields (1999), los cuales realizaron un estudio sociológico con estudiantes universitarios de postgrado en el estado de Utah, Estados Unidos. Los autores utilizaron dos estudiantes universitarios de sexo masculino, uno de ellos de tez blanca y el otro de tez negra, con características físicas similares e incluso de nivel social similar para examinar episodios de discriminación racial en la comunidad. Los estudiantes fueron instruidos para completar tres tareas: probarse una par de zapatos en un almacén, y quejarse de que le quedaban chicos; pedir permiso para conducir un automóvil en una concesionaria de automóviles al mostrar interés en comprarlo; y completar una aplicación para alquilar un departamento. Los dos confederados visitaron los establecimientos al poco tiempo uno del otro. El objetivo de dicho estudio era el descubrir experiencias de discriminación y privilegios las cuales usualmente se encuentran "(…) escondidas en encuentros mundanos" (p. 151). Al finalizar las actividades, los dos estudiantes completaron un diario de las experiencias y un cuestionario, calificando la actitud y grado de colaboración de los vendedores en dichas experiencias. Los dos estudiantes reportaron ser tratados respetuosamente y ninguno percibió discriminación o privilegios. Sin embargo, el análisis comparativo de la experiencia reveló sutiles indicadores de discriminación y privilegios. Por ejemplo, en la agencia de autos, al estudiante de color le dijeron que las llaves del auto a probar no se encontraban disponibles, y que regresara en dos horas para realizar la prueba de manejo. Por el contrario, al estudiante de tez blanca, quien llego al local cinco minutos después que el estudiante de color, le fueron entregadas las llaves inmediatamente y pudo realizar la prueba sin esperar. El encargado del departamento para alquilar le dijo al estudiante blanco que el departamento estaba listo para ser alquilado, y le ofreció el costo del gas mensual como un derecho incluido en la renta; pero al estudiante de color le sugirió que llamara en dos días para verificar si el departamento estaba disponible, le pidió referencias y le dijo que el costo del gas era extra. La empleada del almacén de zapatos

invitó al estudiante blanco a regresar en dos días, pues los zapatos que él quería iban a estar en oferta especial y tendría el tamaño deseado. Al estudiante negro la vendedora no le hizo la misma oferta. Una vez analizadas las experiencias, el estudiante blanco se molestó con "(…) lo fácil que las cosas son para mí…" (p. 155), mientras que el estudiante de color se sintió confundido y disgustado al enterarse que había sido discriminado y que no se había dado cuenta. El estudio realizado por Pence y Fields es de importancia significativa por contribuir al análisis del fenómeno de privilegio de los blancos utilizando la perspectiva y experiencias de un estudiante blanco y uno de color. No obstante dicho valor, este estudio sólo explora las posibilidades de experimentar discriminación y privilegios en ámbitos comerciales múltiples.

## Estudios de validación

Un tercer tipo de estudio sobre el privilegio de los blancos involucra la validación de instrumentos de medición del fenómeno y constructos relacionados al privilegio de los blancos. La mayoría de dichos estudios se han focalizado en comprender el efecto del privilegio de los blancos sobre sujetos de tez blanca. Muchas herramientas de medición han sido publicadas en los últimos años. Por ejemplo, "The Psychological Cost of Racism for Whites Scale" (Escala de consecuencias psicológicas del racismo para los blancos; PCRW; Spanierman & Heppner, 2004; Sifford, Ng & Wang, 2009). Esta es una escala de 16 items la cual incluye tres factores: empatía, culpa y temor. El estudio de dicha escala fue realizado con estudiantes universitarios blancos. Otro de los instrumentos de medición relacionados con el concepto de privilegio de los blancos es el "White Privilege Attitudes Scale" (Escala de actitudes sobre el privilegio de los blancos; Pinterits, Poteat & Spanierman, 2009). Dicha escala cuenta con 28 items y fue desarrollada utilizando una población de estudiantes blancos de grado y post-grado e incluye cuatro sub-escalas o factores: voluntad de confrontar el privilegio de los blancos, capacidad anticipatoria de las consecuencias de confrontar el privilegio de los blancos, nivel de conciencia sobre el privilegio de los blancos, y nivel de

remordimiento por el privilegio de los blancos. Por último, "The White Privilege Scale" (La Escala del privilegio de los blancos; Swim & Miller, 1999), cuenta con un factor de evaluación y está compuesta de solo cinco preguntas. Una limitación es que todas las escalas fueron elaboradas utilizando participantes de raza blanca y, por lo tanto, reflejan solo la perspectiva de dichos individuos. Como consecuencia, estas herramientas de medición solo contribuyen a entender la opinión que tienen las personas de tez blanca, pero no aportan a la compresión de cómo se manifiesta el privilegio de los blancos o cómo el fenómeno es experimentado por las personas que no son de tez blanca.

## Racismo y discriminación en el contexto latinoamericano

El llamado proceso de "conquista" de las Américas fue muy violento y sangriento. Las famosas denuncias de Fray Bartolomé de las Casas (1552) ante los Reyes Católicos no lograron detener la masacre pero nos permiten vislumbrar el horror de la hecatombe. Desde el primer momento en que los blancos pisaron el suelo americano, vieron con despecho a los nativos. Nosotros heredamos un complejo de inferioridad pues lo autóctono y lo indígena siempre fueron considerados por los invasores como inferiores a lo europeo. Después de diezmar las poblaciones indígenas, trajeron esclavos negros para continuar con la explotación de las minas y las tierras. Condiciones de esclavitud y explotación desenfrenada solamente se atenuaron con el proceso de independencia, pero aunque la esclavitud fue abolida legalmente, el abuso y la inequidad nunca se remediaron. Heredamos una jerarquía social que siempre benefició a los terratenientes, a la iglesia, a los políticos y otros grupos privilegiados, defendidos por un aparato militar usado para reprimir cualquier intento de cambio. La gran tragedia de Latinoamérica ha sido esta herencia de injusticia social, clasismo y racismo.

Hopenhayn y Bello (2001) recalcan cómo esta historia de exclusión y dominación en América Latina ha llevado a los pueblos indígenas, afro-latinos y afro-caribeños a presentar los peores indicadores económicos y sociales, con muy escaso reconocimiento cultural y poder

político. Estos grupos tienen niveles muy inferiores de acceso a la salud, educación, empleo, y justicia. Hopenhayn y Bello (2001) enfatizan que: "la discriminación étnica y racial también está en la base de los sentimientos xenofóbicos en los países de la región" (p. 5). Esta discriminación se refleja en las actitudes de discriminación en varios países latinoamericanos contra los migrantes indígenas o de descendencia africana. Los autores enfatizan como "esta antipatía se convierte en hostilidad si aumenta la masa de desplazados entre fronteras, sea por razones económicas o por ser expulsados por conflictos bélicos; y sobre todo si las migraciones internacionales presionan sobre mercados laborales ya restringidos en los países receptores" (p. 5). En muchos casos, las familias han perdido sus principales medios de subsistencia, su tierra y los recursos naturales. Es por eso que, desde hace varias décadas, emigran a las ciudades, donde sólo tienen acceso a trabajos precarios, mal remunerados y, en muchos casos, insalubres.

Fletcher (2003) concluye que el racismo se utilizó en la colonia para lograr varios objetivos. El objetivo inicial era de legitimar la dominación, naturalizando la inferioridad del indio y, por lo tanto, la superioridad del colonizador español. Más tarde, esta misma ideología, basada en explicaciones supuestamente biológicas, influenciadas por corrientes eugénicas, sirvió para mantener la jerarquía racial y, mediante esa, aumentar la estabilidad social de la colonia, dando siempre ventaja a los españoles. Usando el discurso de "limpieza de sangre" se exaltó la sangre española como la más pura, y se organizó toda la sociedad, incluyendo la distribución de la tierra y la división del trabajo, en torno a eso. Con el constante mestizaje entre los españoles y las mujeres indígenas, y más tarde, las mujeres negras, se implementó un sistema de castas para fortalecer dicha ideología. Córdova (1995) describe cómo desde la colonia se estableció una jerarquía racial en donde "el noble Español cree ofender a otro diciéndole mestizo; el mestizo cree ofender al cholo; el cholo al mulato; el mulato al zambo; el zambo al negro, y el negro al indio" (p. 373).

La tabla 1 resume la distribución racial en América del Sur. La población blanca representa la mayoría, particularmente por su abundante presencia en países como Brasil, Argentina, Chile y Uruguay.

El mestizaje caracteriza países como Colombia, Venezuela, Ecuador y Paraguay. La población amerindia es mayoría en el Perú y Bolivia. El Brasil tiene la población más grande de descendientes africanos.

### *Tabla 1: Composición racial de los países sudamericanos (EE.UU., CIA, 2009)*

| País | Población Total | Blancos | Mestizos | Amerindios | Descendientes Africanos | Otros |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Brasil*** | 203,429,773 | 48% | 34% | 1% | 7%<br>Mulatos & Zambos: 10% | |
| **Colombia** | 44,725,543 | 26% | 58% | 1% | 15% | |
| **Argentina** | 41,769,726 | 86.4% | 8.5% | 1.6% | | 3.5% |
| **Peru** | 29,248,943 | 15% | 37% | 45% | | 3% |
| **Venezuela**** | 29,105,632 | 29% | 57% | 1% | 13% | |
| **Chile** | 16,888,760 | 95.4% | | 4.6% | | |
| **Ecuador** | 15,007,343 | 7% | 65% | 25% | 3% | |
| **Bolivia** | 10,118,683 | 15% | 30% | 55% | | |
| **Paraguay** | 6,459,058 | | 95% | | | 5% |
| **Uruguay** | 3,308,535 | 88% | 8% | | 4% | |
| **TOTALS:** | 400,061,996 | 179,783,653 (45%) | 145,260,852 (36%) | 26,696,944 (7%) | 45,658,185 (11%) | 2,662,362 (1%) |

* Hay varias interpretaciones del término "morenos" que se usa en Brasil para denotar a los mestizos, mulatos y zambos.
Definiciones: *Mestizo*: mezcla de blanco con amerindio; *Mulato*: mezcla de blanco con africano; *Zambo*: mezcla de africano con amerindio.

** Ethnicity data from Venezuela has not been available since 1990.

El fenómeno del privilegio de los blancos en el contexto latinoamericano lo ejemplifica Gurillara (2007) quien afirma que "cuando se es mestizo, entre más oscura de piel sea una persona o tenga rasgos indígenas, más difícil se hace su ascensión social, aunque no imposible afortunadamente, pero se nota que esto es motivo de exclusión y se da prioridad a los más claritos". De tal forma que se establece una jerarquía de razas basada en el grado de coloración en la piel, con la tonalidad blanca y el pelo claro en un extremo y los negros al otro.

Wilson y Senises (2010) explican que la principal característica del colorismo es que se distingue a las personas con base a la tonalidad de la piel, de los más claros a los más oscuros. Estos autores explican cómo en las plantaciones de esclavos en Norteamérica, quienes tenían tonos de piel más claros eran favorecidos por los dueños y en muchos casos se les permitía ejercer funciones de servicio doméstico, con más proximidad a los miembros de la familia blanca. Con respecto al colorismo de los latinos, los autores sugieren que la diversidad de tonalidades de color de piel de los latinos crea un reto para aquellos individuos que son racialmente mixtos para clasificarse a sí mismos en una jerarquía de tonalidades de piel. Los más claros tienden a desarrollar una identidad de blancos, que se asocia con más oportunidades y privilegios. Wilson y Senises concluyen que cuanto más se puede identificar a una persona con base a su color de piel, más discriminación puede experimentar basada en la percepción que otras personas tengan de ese color de piel en particular. Ellos dan el ejemplo de latinos afro-caribeños quienes experimentan más discriminación en sus interacciones con agencias de servicio social en Estados Unidos, que latinos blancos.

## El uso del lenguaje como forma de dominación

Existen muchas expresiones de uso común en nuestro lenguaje en toda Latinoamérica que reflejan prejuicios y actitudes de discriminación o reflejan actitudes de servilismo y dominación. Como lo notamos en la sección anterior, dichos términos tienen origen colonial, pero es interesante notar su persistencia y aceptación en interacciones sociales comunes. Por ejemplo, los mexicanos usan la expresión "¿mande?", para responder al teléfono o preguntar "¿diga?". Sin embargo, el término se origina en la interacción con los españoles y la actitud de sumisión y servilismo de los indios y mestizos de la región que respondían de esa forma a las órdenes de los patrones blancos. En todos los países de Latinoamérica es común encontrar términos peyorativos de uso común que están asociados con la raza indígena, negra o sus mezclas. Por ejemplo, Flecher (2003) hace un interesante análisis lingüístico de la forma en que se usa el término "cho-

lo," particularmente en el Perú y el Ecuador. Flecher explica que la palabra *cholo* sirve para denominar a una persona que tiene algo de sangre indígena, pero por lo general, se usa de manera peyorativa. Flecher indica que la palabra tiene al menos diez derivados lingüísticos, uno de los cuales "acholarse" se usa como sinónimo de *tener vergüenza* o *avergonzarse*. Flecher cita el trabajo de Córdova (1995), quien documenta que Ricardo Palma propuso esta voz en el año 1892, ofreciendo el comentario siguiente: "Este americanismo se funda en la timidez característica de nuestros indios cuando se ven forzados a hablar con la autoridad o con personas de superior categoría". Esta afirmación insinúa no sólo que la timidez es algo típico de los indios de la época, sino que la idea de su inferioridad fue algo muy aceptado en la sociedad. Esta herencia de prejuicios étnicos todavía se refleja mediante el uso de expresiones como "no sea tan indio" o "usted es un indio" que se utilizan frecuentemente como insultos o para referirse a alguien sin educación, clase, ni cultura.

## El contexto argentino

El racismo y la discriminación obedecen a dinámicas enraizadas en construcciones históricas, culturales y sociales. El caso de la discriminación racial en Argentina puede ser analizado desde estos puntos de vista. En primer lugar, es necesario recorrer la historia argentina desde su fundación hasta el presente para deshilachar los constructos culturales generadores de prejuicios y actos discriminatorios. En segundo lugar, es importante analizar los sentimientos y actos xenófobos dirigidos hacia inmigrantes no europeos en la Argentina contemporánea.

## Cultura euro-centrista

Se estima que la población indígena del área geográfica que inicialmente constituyó el Virreinato del Río de la Plata rondaba el millón y medio a principios del siglo XVI (Floria y Belsunce, 2004). Dicha población se dividía en diferentes grupos étnicos que se distinguían no sólo por sus características culturales sino también por sus rasgos físicos. En lo que hoy es Argentina vivía una veintena de grupos étnicos divisibles

en dos grupos, los pueblos agricultores y sedentarios, y los pueblos cazadores y nómadas. La distinción entre estos dos grupos es necesaria ya que corrieron diferentes suertes en su relación con el inmigrante europeo. El primer acto de racismo colectivo de la historia argentina, el cual escala hasta plasmarse en genocidio, fue sufrido por grupos indígenas mayormente sedentarios y dedicados a la caza. Las campañas de conquista del desierto llevadas a cabo por el gobierno argentino tuvieron como eje la aniquilación de los grupos indígenas de organización y cultura más primitivos, entre ellos los indios pampas, araucanos y mapuches que poblaban la zonas patagónicas (Tamagno, 1991). A comienzos del siglo XIX, ya cansados del abuso territorial de los conquistadores europeos, los grupos indígenas cazadores vivían en estado de guerra contra los estancieros de origen europeo. La operación de conquista de la Patagonia, iniciada por Juan Manuel de Rosas (1833-1834) y culminada por el General Julio Argentino Roca (1877-1878), aniquiló a miles de indígenas insurgentes. Dichas campañas contaron con masivo apoyo popular de las poblaciones urbanas de aquellos tiempos, quienes en su mayoría veían a los nativos de las zonas pampeanas como primitivos y bárbaros, ajenos a los objetivos del mundo civilizado (Quijada, 2003).

Los indígenas agricultores del norte fueron capaces de negociar con los europeos. La asimilación de estos indígenas se logra a través de su adopción de una vida cristiana y europeizada. Posteriormente, una legislación proteccionista de los indígenas contribuye paulatinamente a la formación de un proletariado indígena (op. cit.). La población indígena termina el siglo XVII empobrecida y con sus tierras usurpadas, en su mayoría viviendo en los márgenes de las poblaciones de origen europeo (Floria y Belsunce, 2004). Esto sugiere que el conjunto de argentinos e inmigrantes no europeos que viven hoy en los márgenes de las grandes ciudades, en las "villas miseria", son el resultado de la perpetuación del estigma engendrado en la histórica relación entre el inmigrante europeo y el indígena argentino.

Desde la llegada del inmigrante europeo, la población indígena argentina sufrió racialización y discriminación; fue engañada, desalojada de sus tierras y negada de los derechos que los inmigrantes euro-

peos disfrutaban (Floria y Belsunce, 2004). Los nativos residentes del territorio argentino nunca pudieron reponerse del impacto desintegrante de la nueva civilización que se les imponía y a cuya vera debían vivir. Desde sus comienzos, la historia argentina devela una cultura euro-céntrica en la que reinan los prejuicios y la discriminación hacia los indígenas, inmigrantes no europeos y mestizos. Korstanje (2009) sugiere que los diferentes grupos de inmigrantes europeos, pese a ser de distintas nacionalidades, se homogeneizaron una vez en la Argentina en un mismo grupo de pertenencia frente a lo "indígena" y a lo "nativo". Los europeos se constituyeron en oposición a un otro-no-europeo, al cual discriminaron y subordinaron. De esta dinámica social surgen discursos discriminatorios de marcación "étnica" que hacen visible al indígena frente a una identidad colectiva euro-céntrica.

Los primeros proyectos políticos argentinos presentaban a lo nativo en términos de un conflicto entre la civilización y la barbarie; la lucha contra lo autóctono fue utilizada históricamente para exorcizar a la Argentina de lo indígena, dejando al nativo y al mestizo en un lugar de inferioridad evolutiva en la construcción social euro-céntrica (Korstanje, 2009; Bruno, 2007). Así, las costumbres, los rasgos y los comportamientos no europeos llegan a ser objeto de discriminación, ya sea bajo la forma de rechazo manifiesto, de críticas y burlas o de postergación y negación de los derechos. Margulis (1997) distingue tres épocas en la historia argentina donde la discriminación de etnias no europeas comienza a manifestarse en la sociedad y la cultura:

> *a) la llegada de los europeos y los actos conquistadores y genocidas; b) cuando, ya consolidada la inmigración y su predominio en las ciudades, pone en evidencia la presencia cultural y política de los inmigrantes del interior; y c) un tercer momento, el presente, en que los signos de la discriminación se orientan hacia una suerte de xenofobia sesgada, dirigida sobre todo a los inmigrantes de países limítrofes (bolivianos, paraguayos y peruanos), que en este momento de crisis social y de desempleo intenso son aptos para constituir un imaginario en el que aparecen disputando y desplazando a los argentinos 'auténticos' de los escasos empleos, o bien se constituyen en 'peligro social' en virtud de los rasgos que los estereotipos discriminatorios les adjudican* (p. 10).

Hoy en día, la discriminación en la Argentina supone que quienes marcan las diferencias, por ejemplo mediante el uso de lenguaje peyorativo, como por ejemplo "cabecita negra", "bolita", "paragua", "boliguayo" o "villero", lo hacen no sólo para desmarcarse de toda estigmatización, pero también como acto de reafirmación étnico y socio-cultural, el cual re-enfatiza una cultura euro-centrista la cual da privilegios a la comunidad "blanca" de raíz europea por sobre las comunidades indígenas, mestizas e inmigrantes no europeas. Hoy, un año después del bicentenario de la revolución de 1810, los discursos europeizantes continúan teniendo una fuerte presencia en el tejido social argentino.

## Los inmigrantes no europeos

Es claro que durante la historia argentina el poder político hegemónico reivindica la cultura europea en detrimento de lo nativo. Como fuente histórica, hallamos las obras que escribieran en el siglo XIX intelectuales como Sarmiento, Alberdi e Ingenieros. Los discursos de la generación del 1830 también contenían una clara admiración hacia lo europeo y una mirada despreciativa hacia lo autóctono americano representado por el mestizo o indígena. En la actualidad argentina, ese mismo discurso continúa presente. Aun hoy, el inmigrante europeo es considerado como civilizado, laborioso e industrioso, mientras que al trabajador nativo y al inmigrante no-europeo se le atribuyen características opuestas: es incivilizado, perezoso y predispuesto al conflicto (Quijada, 2003). Como consecuencia de estos prejuicios, a pesar de definirse como un país abierto y receptivo a los inmigrantes, históricamente las políticas migratorias continúan siendo restrictivas y selectivas con preferencia de la migración blanca y europea (Courtis y Pacecca, 2007; Novick, 1997; Pacecca, 2001).

Estudios empíricos recientes presentan evidencia de los actos discriminatorios experimentados por inmigrantes de países limítrofes que residen en las ciudades de Buenos Aires, Córdoba y Rosario (Casaravilla, 2000; INADI, 2008; Pizzarro, 2009). Un estudio realizado por el Instituto Nacional Contra la Discriminación (INADI, 2008)

muestra que en la ciudad de Córdoba, de un total de aproximadamente 500 denuncias por discriminación, el 32,3% de los encuestados respondió que los inmigrantes de origen boliviano no le resultaban agradables por "diferencias socioculturales" y un 8,8% consideró que "son un perjuicio para la sociedad". En el mismo estudio, el 28,8%, manifestó que la/s discriminación/es que presenciaron se debieron al color de la piel de quienes las sufrieron (INADI, 2008).

Los sentimientos y actos xenófobos dirigidos hacia inmigrantes no europeos se pueden analizar utilizando marcos teóricos clásicos en materia de discriminación. Por ejemplo, Brown (1998) define discriminación como "mantenimiento de posturas sociales despectivas o de creencias cognitivas, la expresión de sentimientos negativos, o la exhibición de conducta hostil hacia miembros de un grupo" (p. 27). Por último, la literatura que analiza las actitudes de los argentinos frente a los inmigrantes de países limítrofes muestra cómo los inmigrantes no europeos son percibidos como una amenaza (Bruno, 2007; Casaravilla, 2000; Pizzarro, 2009). Por ejemplo, Bruno (2007) presenta evidencias de cómo los sindicatos y los medios de comunicación argentinos han tenido un papel importante en la instalación del discurso xenofóbico, tildando a los inmigrantes de países limítrofes como competidores desleales que quitan el trabajo a los argentinos. La encuesta sobre experiencias, percepciones y representaciones de la discriminación realizada por el INADI en la provincia de Córdoba en noviembre de 2007, revela que el rechazo hacia los inmigrantes bolivianos es atribuido por el 52,9% de los encuestados a que "les quitan posibilidades de trabajo a las/los argentinas/os" (INADI, 2008:60). La discriminación surge como defensa de lo propio, y en estos casos el acto discriminatorio se constituye en un mecanismo social cuya función es mantener el *statu quo* en el mercado laboral. La discriminación no es solamente el rechazo al otro diferente (al no europeo), sino que, desde el punto de vista económico, se centra en mantener la división de clases, fomentando la inequidad laboral y el trabajo ilegal, dejando en inferioridad a los trabajadores de países limítrofes.

## Nuestra investigación sobre el tema del privilegio de los blancos

Recientemente conducimos un estudio con el fin de validar las observaciones de McIntosh (1988, 1992, 2004) sobre el privilegio de los blancos. Desarrollamos un cuestionario con cincuenta preguntas que reflejaban las observaciones originales de McIntosh. El cuestionario lo distribuimos con un método de "bola de nieve" [invitando a quienes recibieron el mensaje original por correo electrónico (814 personas) a compartirlo con otros que en su opinión estarían interesados en participar]. Obtuvimos 248 respuestas, la mayoría de las personas que respondieron eran de raza blanca (57,7%), seguidos por individuos de raza afro-americana (16,9%), hispano-latinos (9,7%), personas de razas múltiples (7,3%), asiáticos (6%) y, finalmente, indios americanos (2,4%). Un total de 69 hombres (edad promedio= 45,87) y 179 mujeres (edad promedio= 41,30) participaron en el estudio. La mayoría de las personas en nuestra muestra tenían niveles altos de educación (pre-grado 30%); Maestría (31,7%) o Doctorado (25,2%). Finalmente, 20,6% reportaron ingresos menores de 25.000 dólares al año, 30% reportaron ingresos entre 26.000 y 50.000 dólares, 24% reportaron ingresos entre 51.000 y 75.000 dólares, 10% reportaron ingresos entre 76.000 y 100.000 dólares, y 13% reportaron ingresos anuales de más de 101.000 dólares al año.

Los resultados del estudio (Taylor-Ritzler, Balcazar, Dimpfl y Willis, 2011) mostraron que con dos diferentes criterios estadísticos (contrastando criterios de Chronbach .20 versus .40), las observaciones de McIntosh podían explicarse como un factor o como seis factores. La solución de un solo factor (usando el criterio de .20) sugiere que McIntosh identifica un grupo de experiencias que colectivamente abarcan lo que ella denomina el privilegio de los blancos. La solución de seis factores (usando un criterio más riguroso de .40) revela aspectos más sutiles en la comprensión del constructo de Privilegio de los Blancos, mostrando las diferentes manifestaciones que van desde la representación de la raza como factor principal en la cultura y la historia, hasta ser libre de la posibilidad de ser molestado por sus características raciales. El estudio proporciona apoyo empírico –basado en las percep-

ciones de un grupo de adultos étnicamente diverso– a las observaciones de McIntosh. Los resultados indican que individuos blancos tienen un mayor nivel de privilegio en la sociedad. Los participantes blancos reportaron mayores puntajes en la percepción de privilegio que los individuos pertenecientes a los otros grupos raciales o étnicos en todos los factores con la excepción del sexto -elección de acompañantes- donde obtuvieron puntajes algo inferiores a los indígenas americanos, aunque la diferencia no fue estadísticamente significativa.

Los resultados revelaron una estructura jerárquica en el privilegio racial, dependiendo de sus diferentes manifestaciones. Los afro-americanos consistentemente reportaron los niveles más bajos en la percepción de privilegios, en particular cuando se compara con los niveles de privilegios reportados por los blancos. Esto podría atribuirse a la aguda conciencia de discriminación y desigualdad racial que experimentan los afro-americanos en los Estados Unidos (Sigelman & Welch, 1991).

Los resultados del estudio muestran una relación significativa entre los indicadores socio económicos y la percepción de privilegio racial. Específicamente, encontramos que los encuestados con grados de doctorado y aquellos con ingresos superiores a los 100.000 dólares anuales, perciben los niveles más altos de privilegio comparados con aquellos con bajos ingresos y los de menos educación. Este hallazgo confirma la percepción de privilegio que no sólo es atribuida a la raza, sino también a la clase o estatus social; dado que estos dos factores están frecuentemente entrelazados, contribuyen a enfatizar la percepción de superioridad y poder que típicamente se atribuye a los individuos de raza blanca y aquellos con dinero.

Otro aspecto notable de los resultados fue que cuando analizamos la raza como una variable dicotómica (blancos/no-blancos), predijo en forma significativa las percepciones en todos los factores de privilegio, más allá que los efectos producidos por la edad, la educación, el género y las características socio-económicas. También, el nivel socio-económico predijo el segundo factor –libertad de ser molestado por la apariencia racial. Este es un hallazgo importante porque la muestra usada en este estudio incluyó personas de color altamente educadas. Los resultados no indicaron diferencias significativas con respecto al género y sólo mostraron diferencias margina-

les para la edad en el factor 1 –su raza está representada en la cultura predominante– y el factor 4 –su raza está representada en la comunidad.

Los hallazgos de nuestro estudio tienen varias implicaciones para investigaciones futuras. Primero, debemos contribuir a aumentar la claridad conceptual; por ejemplo, estudios futuros deberían intentar diferenciar entre falta de discriminación y la presencia de privilegio de los blancos o privilegio basado en características raciales. Segundo, las investigaciones futuras deberían incluir métodos cualitativos para evaluar las percepciones de una muestra racial diversa con relación a las definiciones y experiencias de privilegio racial. Tal investigación podría mejorar nuestro entendimiento del privilegio de los blancos, investigando si los individuos de diferentes razas/etnias, identifican elementos adicionales de privilegio racial que no fueron incluidos en las observaciones de McIntosh. Dicha investigación también podría ayudar a aclarar si el privilegio basado en la raza es contextual y hasta qué punto. Creemos que sería interesante examinar el fenómeno en el contexto latinoamericano, considerando, por ejemplo, el papel del contexto económico-social, el papel de la mezcla racial y grados de tonalidad de piel, y el manejo del lenguaje despectivo relacionado con el privilegio blanco en las interacciones sociales, entre muchas otras posibilidades.

## Conclusiones

El análisis de los factores históricos de la dominación de los conquistadores europeos en Latinoamérica, la profunda desigualdad social que ellos instauraron desde el momento en que asignaron propiedad privada a grandes extensiones de tierra en el sistema de encomiendas y su asociación con prácticas culturales de dominación y subyugación hegemónicas, indican la prevalencia de varias condiciones de privilegio asociadas a los blancos. En nuestra opinión, el fenómeno tiene una expresión diferente a la forma sutil como se identifica en el contexto norteamericano. En Latinoamérica, el constructo se experimenta en forma más directa y abierta, con expectativas más claras de sumisión de parte de las personas de color y directamente asociado a diferencias de clase.

Tal como lo han postulado los proponentes de teoría crítica racial en los Estados Unidos (véase Kaufman, 2003), su análisis dialéctico incorpora tanto factores de clase como raciales, ya que los factores raciales juegan un papel predominante en las relaciones sociales en dicho país. Mientras que los blancos de los estudios norteamericanos frecuentemente dicen no ser conscientes de su estado de privilegio, los blancos en Latinoamérica sí lo son, tienen actitudes de superioridad hacia las personas de color y crecen acostumbrados a tratarlos como inferiores, relegarlos a vivir en los márgenes de una sociedad e incorporados a la sociedad como sirvientes, cocineras, choferes, jardineros, etc. La gente de color no accede a sistemas que le permitan tener movilidad social de una generación a la otra. El estado de marginación laboral que viven las personas de color y rasgos mestizos en América Latina privilegia a la élite blanca. Por ejemplo, en los Estados Unidos sólo un sector muy limitado de la población se da el lujo de tener servicio doméstico dado el alto costo de la mano de obra, siendo las personas que cuidan niños posiblemente las más comunes, generalmente mujeres. Sin embargo, en América Latina, el bajo costo de la mano de obra le permite a muchos sectores de la clase media tener servicio doméstico y el número de sirvientes se incrementa proporcionalmente con el estrato social. Desde este punto, se establece un lazo muy fuerte entre clase social y raza, pues por lo general quienes proveen los servicios no son blancos.

Resultaría interesante examinar con más detalle en investigaciones futuras cómo perciben las personas de color al privilegio de los blancos en nuestro contexto latinoamericano; qué diferencias hay entre las percepciones del privilegio de los blancos entre personas de varios grupos raciales (por ej., mestizos, negros, indios, etc.); cómo perciben los blancos su condición de privilegio; y cómo se relaciona la clase social con la raza de la persona y su condición de superioridad y dominación. Recordamos, por ejemplo, dichos populares que reflejan el desdén por los "nuevos ricos" de origen popular (no-blancos) en frases como: "Aunque la mona se vista de seda, mona se queda". Este tipo de expresiones tienen una intención directa de discriminar a quienes puedan llegar a tener poder económico siendo de "origen humilde". Este

último punto del origen, vuelve a traer a cuenta la raza, pues la implicación directa es que dicha persona no es blanca.

La cosmología de los grupos étnicos y socioeconómicos en Latinoamérica refleja condiciones arraigadas y expectativas de dominación o servilismo correspondientes a cada grupo. Hasta qué punto estas condiciones de opresión contribuyen a frenar el desarrollo en ámbitos de la salud, educación, social y económico, no es claro. Sin embargo, el tener una porción muy alta de nuestra población bajo condiciones extremas de explotación y opresión limita la innovación, creatividad y espíritu de superación que caracteriza las economías avanzadas. El reto para el futuro de Latinoamérica es crear mecanismos de educación y socialización que nos permitan cambiar estas condiciones que fomentan el prejuicio, la discriminación y las desigualdades entre los diversos grupos étnicos. El desafío de las Ciencias Sociales en Latinoamérica es el de promover el diálogo sobre estos tema y buscar formas de denunciar los fenómenos de racialización y prácticas de dominación tan arraigadas en nuestras cultura latinoamericana.

Para concluir, mencionamos las estrategias sugeridas por Shor (1993), basadas en los métodos de educación popular de Paulo Freire y diseñados para promover un proceso de diálogo educacional. Las cualidades del desarrollo de conciencia crítica, se resumen así: 1) *desarrollo de conciencia de poder* (que requiere el entender la historia y cómo los grupos marginalizados han utilizado su propio poder para lograr cambios en el pasado, también incluye el entender cómo la participación y la acción social pueden transformar las relaciones de poder); 2) *educación crítica* (que se refiere al desarrollo de hábitos analíticos cuando pensamos, escribimos, leemos y hablamos, que van más allá de los mitos y creencias tradicionales; este es un proceso de problematización de la realidad, que nos permite descubrir los significados ocultos de políticas o prácticas sociales); 3) *de-socialización* (que se refiere al proceso de re-evaluar críticamente los valores regresivos que operan en las sociedades y que hemos internalizado en nuestra conciencia; este paso incluye el cuestionar el racismo, clasismo, sexismo y homofobia, así como valores sociales como el individualismo y el consumismo); y 4) *auto-ayuda/auto-educación* (que son esfuerzos de cam-

bio social transformadores que pueden ocurrir en las comunidades, las escuelas, las organizaciones y otros contextos opresores con el fin de transformarlos). Estas prácticas nos permitirían promover la justicia y la igualdad racial que son tan efímeras en el contexto latinoamericano.

*Recibido el 31 de marzo de 2011*
*Aceptado el 17 de mayo de 2011*

## Resumen

El "privilegio de los blancos" ("*White Priviledge*") se describe como la experiencia de ventajas que un grupo experimenta basado exclusivamente en sus características físicas y sociales. La experiencia de privilegio es el resultado de condiciones históricas de opresión en el conjunto de la sociedad. Dichas ventajas son adquiridas sin esfuerzo, no son el resultado de talentos particulares y no son comunes ni universales. El constructo está asociado con estrato social y posiciones de poder, reflejando fuerzas hegemónicas de dominación social de parte de grupos privilegiados. Notamos cómo la característica psicológica del "privilegio de los blancos" es su naturaleza inconsciente, es decir, quienes lo experimentan lo reciben como una condición natural de su estatus y quienes lo otorgan han sido condicionados a hacerlo como conducta deseable y esperada. Por último, reflexionamos acerca de la división de clases en Argentina y Latinoamérica y analizamos ejemplos de cómo se manifiestan los privilegios.

**Palabras clave**: Privilegio de los Blancos; Racismo; Discriminación; Opresión.

## Abstract

White Privilege is described as an advantage that a group of people experience based exclusively on physical and social characteristics. Such experiences are the result of conditions of oppression across society along the years. White Privilege is not earned through talent or effort, but rather is granted, and the advantages are not common or universal. This construct is also related to high social status, as a reflection of the hegemonic dominance of privileged groups. We highlight that the psychological characteristic of White Privilege is its unconscious nature, i.e., those who are privileged are not aware of it, and they experience it as a natural condition of their social status. On the other hand, those who grant White Privilege are already conditioned to do so as desirable and expected behavior. Lastly, we discuss issues of class divisions in Argentina and LatinAmerica, and analyze examples of how privileges are manifested.

**Key Words:** White Privilege; Racism; Discrimination; Oppression.

## Notas

[1] Ver Goodman, 2001; Gordon, 2005; Jensen, 2005; Kivel, 2002; McIntosh, 1989, 1992; Pinterits et al., 2009; Tatum, 2002; Tochluk, 2008.

## Bibliografía


ANCIS, J.R., & SZYMANSKI, D.M. (2001) "Awareness of White Privilege among White counseling trainees". En **The Counseling Psychologist**, *29*, 548-569. doi: 10.1177/0011000001294005.

BLACK, L. L. & STONE, D. (2005) "Expanding the definition of privilege: The concept of social privilege". En **Journal of Multicultural Counseling and Development**, 33, 243-255. Retrieve from: http://www.counseling.org.

BALLS ORGANISTA, P.; MARIN, G. & CHUN, K. M. (2010) **Psychology of ethnic groups in the U.S.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

BERTRAND, M. & MULLAINATHAN, S. (2003) **Are Emily and Greg more employable than Lakisha and Jamal? A field experiment on labor market discrimination**. Working paper. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Retrieved May 28, 2008 from: http://papers.nber.org/papers/w9873

BOND, M. A. (1999) "Gender, race, and class in organizational contexts". En **American Journal of Community Psychology**, 27(3), 327–354. Retrieve from: http://www.springerlink.com/content/v17353171576n286/fulltext.pdf

BROWN, B. (1998) **Learning the Anti-discriminatory Way in Unlearning Discrimination in the Early Years**. Stoke on Trent: Trentham Books, pp. 49-68. http://www.peelearlyyears.com/pdf/Learning%20the%20anti%20discriminatory%20way.pdf

BRUNO, S. (2007). "Cifras imaginarias de la inmigración limítrofe en la Argentina",

Ponencia presentada en las **VII Jornadas de Sociología de la UBA**. Buenos Aires, 5 al 7 de noviembre. Disponible en: http://produccion.fsoc.uba.ar/paraguay/nosotros/bruno04.pdf

CASARAVILLA, D. (2000) "¿Ángeles, demonios o chivos expiatorios? El futuro de los inmigrantes latinoamericanos en Argentina". **Informe final del concurso: Democracia, derechos sociales y equidad; y Estado, política y conflictos sociales**. Programa Regional de Becas CLACSO. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/1999/casara.pdf

CÓRDOVA, C. J. (1995) **El Habla del Ecuador: diccionario de ecuatorianismos**. Tomos I y II. Cuenca, Universidad del Azuay, Ecuador. [Citado por Fletcher (2003)]

COURTIS, C. y PACECCA M., I. (2007) "Migración y derechos humanos: una aproximación crítica al `nuevo paradigma´ para el tratamiento de la cuestión migratoria en Argentina". En **Revista Jurídica de Buenos Aires**: 183-200.

FINE, M. (1997) "Witnessing whiteness". En M. Fine, L. Weis, L. Powell, & L. Wong (Eds.),

**Off white: Readings on race and power in society** (pp. 57-65). New York: Routledge.

FLETCHER, N. (2003) "Más allá del *cholo*: Evidencia lingüística del racismo poscolonial en el Ecuador". En **Sincronía**. Departamento de Letras, Centro Universitario de Ciencias Socia-

les y Humanidades, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Revisado el 3-22-2011. http://sincronia.cucsh.udg.mx/fletcher03.htm

FLORIA, C., A. y GARCIA BELSUNCE, C., A. (2004) **Historia de los Argentinos**. Larousse, Buenos Aires, Argentina.

GRIFFITH, D.M.; MASON, M.; YONAS, M.; ENG, E.; JEFFRIES, V.; PLIHCIK, S. & PARKS, B. (2007) "Dismantling Institutional Racism: Theory and Action". En **American Journal of Community Psychology**, 39(3-4), 381-392. Doi: 10.1007/s10464-007-9117-0

GOODMAN, D. (2001a) **Promoting diversity and social justice: Educating people from privileged groups**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

_____ (2001b) "Motivating people from privileged groups to support social justice". En **Teachers College Record**, 102(6), 1061-1085. Retrieve from: http://www.tcrecord.org/

GORDON, J. (2005) "White on white: Researcher reflexivity and the logics of privilege in White schools undertaking reform". En **The Urban Review**, *37*(4), 279-302. doi: 10.1007/s11256-005-0015-1

GURILLARA, (2007). "El Racismo en Latinoamérica". En **Foros Univisión**. http://foro.univision.com/t5/Amigos-de-Estados-Unidos/El-Racismo-en-Latinoamerica/m-p/190859867

HARPER, G. & ROBINSON, W.L. (1999) "Pathways to risk among inner-city African-American adolescent females: The influence of gang membership". En **American Journal of Community Psychology**, 27(3), 383-404. Retrieve from: http://www.springerlink.com/content/m88677n36332l776/

HOPENHAYN, M. & BELLO, A. (2001) **Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe**. CEPAL, Serie 47, Políticas Sociales. Naciones Unidas, División de Desarrollo Social, Santiago de Chile. Revisado el 3-18-2011 de: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/7022/lcl1546e_.pdf

INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo). http://inadi.gob.ar/

JENSEN, R. (2005) **The Heart of Whiteness**. San Francisco, CA: City Lights.

KAUFMAN, C. (2003) **Ideas for action: Relevant theory for radical change**. Cambridge, MA: South End Press.

KERSTIN, P. & NIOBE, W. (2006) "Longitudinal Trajectories of Ethnic Identity Among Urban Black and Latino Adolescents". En **Child Development**, 77(5), 1403-1415. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00943.x

KIVEL, P. (2002) **Uprooting Racism**. British Columbia, Canada: New Society Publishers.

KNIGHT, M. G.; NORTON, N.; BENTLEY, C. C. & DIXON, I. R. (2004) "The power of Black and Latina\o counterstories: Urban families and college-going processes". En **Anthropology and Education Quarterly**, 35(1), 99-120. Retrieve from: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aeq.2004.35.1.99/pdf

KORSTANJE, M. (2009) **A la Espera: Sinopsis del discurso racista**. Universidad de Palermo. Argentina. http://www.revistadefilosofia.com/26-03.pdf

_____ (2009) **De cara al Bicentenario: El discurso europeizante en el imaginario colectivo argentino**. Universidad de Palermo. Argentina. http://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/viewFile/325/312

LEE, S. J. (2004) "Up against Whiteness: Students of Color in Our Schools". En Anthropology & Education Quarterly, *35*(1), 121-125. DOI: 10.1525/aeq.2004.35.1.121

LEONARDO, Z. (2004) "The color of supremacy: Beyond the discourse of 'White Privilege.'". En **Educational Philosophy and Theory**, *36*, 137–152. doi: 10.1111/j.1469-5812 .2004.00057.x

LOWERY, B. S.; KNOWLES, E. D. & UNZUETA, M. M. (2007) "Framing inequity safely: The motivated denial of White privilege". En **Personality and Social Psychology Bulletin**, *33,* 1237-1250. doi: 10.1177/0146167207303016`

LUCAL, B. (1996) "Oppression and privilege: toward a relational conceptualization of race". En **Teaching Sociology**, *24*, pp. 245–255. Retrieve from: http://www.jstor.org/stable/1318739

MANGLITZ, E. (2003) "Challenging white privilege in adult education: A critical review of the literature". En **Adult Education Quarterly**, *53* (2), 119-134. doi: 10.1177/0741713602238907

MARGULIS, M. (1997) "Cultura y discriminación social en la época de la globalización". En **Nueva Sociedad**, Nro 152, Nov-Dic, pp37-52.

McINTOSH, P. (1988) **White Privilege and male privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women's studies** (Working Paper No. 189). Wellesley, MA: Wellesley College Center for Research on Women.

_____ (1989) "White privilege: Unpacking the invisible knapsack". En **Peace and Freedom**, 10-12. (July/August) Retrieve from: http://www.promoteprevent.org/resources/white-privilege-unpacking-invisible-knapsack

_____ (1992) "White and male privilege: A personal accounting of coming to see correspondences through work in women's studies". En M. L. Anderson & P. H. Collins (Eds.) **Race, class, and gender: An anthology** (pp. 70-81). Belmont, CA: Wadsworth.

_____ (2004) "White Privilege: Unpacking the invisible backpack". En **Reading women's lives**, compiled by Vivian M. May. Boston, Mass.: Pearson Custom Publishing.

McKAY, M. M.; ATKINS, M. S.; HAWKINS, T.; BROWN, C. & LYNN, C. J. (2003) "Inner-city African American parental involvement in children's schooling: Racial socialization and social support from the parent community". En **American Journal of Community Psychology**, *32*, 107–11.

MESSINGER, L. (2006) "History at the table: Conflict in planning in the rural American South". En **American Journal of Community Psychology**, 37 (3-4), 283-291. Retrieve from: http://www.springerlink.com/content/75375250715I7760/

MULVERY, A.; TERENZIO, M.; BOND, M. A.; HUYGENS, I.; HAMERTON, H. R. & CAHILL, S. (2000) "Stories of relative privilege: power and social change in feminist community psychology". En **American Journal of Community Psychology**, 28(6), 883–911. Retrieve from: http://www.springerlink.com/content/m6j6m53755338816/fulltext.pdf

NOVICK, S. (1997) "Políticas Migratorias en la Argentina". En Oteiza, Enrique, S. Novick y R. Aruj (eds.). **Inmigración y Discriminación: Políticas y Discursos**. Buenos Aires. Grupo Editor Universitario.

ONG, A. D. & EDWARDS, L. M. (2008) "Positive emotions and adjustment to Perceived racism". En **Journal of Social and Clinical Psychology**, *27,* 105-126. Retrieve from: http://www.lifespan-resilience.human.cornell.edu/Ong%20Publication%20Pdfs/Ong-Edwards.2008.pdf

PACECCA, M. I. (2001) "Migrantes de ultramar, migrantes limítrofes. Políticas migratorias y procesos clasificatorios. Argentina. 1945-1970". **Informe final del 18 concurso: Culturas e Identidades en América Latina y el Caribe**. CLACSO. Disponible en: http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2000/pacecca.pdf

PENCE, D. J. & FIELDS, J. A. (1999) "Teaching about race and ethnicity: Trying to uncover white privilege for a white audience". En **Teaching Sociology**, 27, 150-158. Retrieve from: http://www.jstor.org/stable/1318701

PIZZARRO, C. (2009) "La vulnerabilidad de los inmigrantes bolivianos: los casos contemporáneos de violación de sus derechos en la región metropolitana de la ciudad de Córdoba". En **VI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas**. Disponible en: http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/6encuentro

PINTERITS, E.J.; POTEAT, V.P. & SPANIERMAN, L.E. (2009) "The White Privilege Attitudes Scale: Development and initial validation". En **Journal of Counseling Psychology**, *56*(3), 417-429. Doi: 10.1037/a0016274

POWELL, A. A.; BRANSCOMBE, N. R. & SCHMITT, M. T. (2005) "Inequality as in group privilege or Out group disadvantage: The impact of group focus on collective guilt and interracial attitudes". En **Personality and Social Psychology Bulletin**, *31*, 508–521. doi: 10.1177/0146167204271713.

QUIJADA, M. (2003) "Hijos de los barcos o diversidad invisibilizada? La artculacion de la población indígena en la construcción nacional argentina (siglo XIX)". En **Historia Mexicana, Mexico e Hispanoamerica**, Vol 53, No 2 pp. 469-510.

RAUBENHEIME, J.E. (2004) "An item selection procedure to maximize scale reliability and validity". En **South African Journal of Industrial Psychology**, *30* (4), 59-64. Retrieve from www.sajip.co.za/

ROBINSON, T. L. (1999) "The intersections of dominant discourses across race, gender, and other identities". En **Journal of Counseling &Development**, 77, 73-79. Retrieve from: http://proquest.umi.com/pqdlink?Ver=1&Exp=02-27-2016&FMT=7&DID=38901721&RQT=309

SEATON, E.K.; YIP, T. & SELLERS, R.M. (2009) "A longitudinal examination of racial identity and racial discrimination among African American adolescents". En **Child Development**, 80(2), 406-417.

SIGELMAN, L & WELCH, S. (1991) **Black Americans' Views of Racial Inequality: The Dream Deferred**. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 110-118; 146-160.

SIFFORD, A.; NG, K. & WANG, C. (2009) "Further validation of the Psychological Costs of Racism to White Scale on a sample of university students in the southeastern United States". En **Journal of Counseling Psychology**, *56*(4), 585-589. Doi: 10.1037/a0017278

SHOR, I. (1993) "Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy". En P. McLaren & P. Leonard (Eds.) **Paulo Freire: A critical encounter**. London: Routledge (p. 25-46).

SUYEMOTO, K. L. & FOX TREE, C. A. (2006) "Building Bridges Across Differences to Meet Social Action Goals: Being and Creating Allies Among People of Color". En **American Journal of Community Psychology**, *37,* 237-246. doi: 10.1007/s10464-006-9048-1

SPANIERMAN, L.B. & HEPPNER, M.J. (2004) "Psychological Costs of Racism to Whites Scale (PCRW): Construction and Initial Validation". En **Journal of Counseling Psychology**, *51*(2), 249-262.

SWIM, J.K. & MILLER, D.L. (1999) "White guilt: Its antecedents and consequences for attitudes toward affirmative action". En **Personality and Social Psychology Bulletin***, 25,* 500-514. doi: 10.1177/0146167299025004008.

TAYLOR-RITZLER, T.; BALCAZAR, F.; DIMPFL, S. & WILLIS, C. (Manuscript under review). "Validation of White Privilege". En **Statistical Validation of McIntosh's Observations or White Privilege'**.

TAMAGNO, L (1991) "La cuestión indígena en Argentina y los censores de la indignidad". En **America Indígena**. 51 (1) p. 123-152. http://www.ifeanet.org/biblioteca/fiche.php?codigo=REV00061194

TATUM, B. (2002) **The colonial model as a theoretical explanation of crime and delinquency**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

TOCHLUK, S. (2008) **Witnessing Whiteness: The Need to Talk About Race and How to Do It**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

TWINE, F. W. & GALLAGHER, C. (2008) "The future of whiteness: a map of the third wave." En **Ethnic and Racial Studies***, 31* (1), 4-24. doi : 10.1080/01419870701538836

VASQUEZ, H. (2006) "Diversity Stories in Community Research and Action": Facing resistance in waking up to privilege. En **American Journal of Community Psychology**, *37,* 183-189. doi: 10.1007/s10464-006-9046-3

WILSON, K. & SENISES, J. (2010) **Access to Vocational Rehabilitation Services for Black Latinos with Disabilities: Colorism in the 21st Century in Race, culture and disability: Rehabilitation science and practice**. Boston, MA: Jones and Barlett.

ZIMMERMAN, M.; RAMIREZ-VALLES & MATON, K. (1999) "Resilience among African American Male Adolescents: a Study of the Protective Effects of Sociopolitical Control on the Their Mental Health". En **American Journal of Community Psychology**, *27*(6): 733-751. doi: 10.1023/A:1022205008237.

# Acoso laboral y conductas incívicas: una perspectiva desde la psicología social

## Workplace harassment and uncivil behaviour: a perspective from social psychology

*José Francisco Morales**
*Gabriela Topa Cantisano***
*Marco Depolo****

La agresión es una de las cuestiones más intensamente investigadas por la Psicología. Buena prueba de ello es que ya en las primeras monografías publicadas sobre agresión aparecen representadas todas las orientaciones teóricas de importancia en la disciplina (véase, a modo de ejemplo, Buss, 1961). El progreso realizado con el paso de los años se ha concretado en dos aspectos fundamentales, entre otros: incorporación al estudio de la agresión de los nuevos desarrollos teóricos en Psicología y la notable estilización del propio concepto de agresión. Esto se aprecia con claridad en la monografía de Baron y Richardson, publicada en 1994, más de treinta años después de la de Buss.

Con respecto al primer aspecto, cabe señalar que la reciente revisión de Bushman y Huesmann (2010) examina siete grandes orientaciones teóricas que han generado investigación sobre la agresión: Teorías Instintivistas y Psicoanálisis, Frustración-Agresión, Teorías del Aprendizaje, Teoría de la Estimulación Aversiva, Modelos sociocognitivos y Procesamiento de Información, Teoría del Aprendizaje Observacional y Teoría del Vaciamiento del Ego. Hogg y Vaughan (2010:446-455), por su parte, añaden a la lista anterior la Transferencia

* Doctor en Psicología, estudios Postdoctorales en Psicología Social. Catedrático de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
E- mail: jmorales@psi.uned.es
** Doctor en Psicología. Catedrático de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
*** Doctor en Psicología. Catedrático de la Università degli Studi di Bologna.

de la Excitación y Fiske (2010:404-421) los Sesgos Atribucionales Hostiles, la Rabia Narcisista y la Cultura del Honor.

La estilización se manifiesta en la contextualización de las conductas de agresión. Ya no se habla solo de agresión en general, sino de violencia doméstica, es decir, agresión en el ámbito familiar, de violencia institucionalizada, promovida por el Estado (ambas estudiadas en Hogg y Vaughan, 2010:474-476), de maltrato o abuso psicológico del cónyuge (Fiske, 2010:419) y, lo que más nos interesa en este momento, de "violencia en el lugar de trabajo" (Idem, 2010:418-419). En todos estos casos se trata de conductas de agresión, pero circunscriptas a ámbitos concretos de interacción. Lo que pretende este artículo es contribuir a la comprensión de la última cuestión mencionada, la de "violencia en el lugar de trabajo", desde una perspectiva psicosocial.

## Las experiencias negativas en las organizaciones

Andersson y Pearson (1999;456), al acuñar el concepto de "conducta desviada del empleado", crean, desde nuestro punto de vista, un marco teórico general para el estudio de las conductas agresivas en las organizaciones. El supuesto básico es que existen en las organizaciones normas de conducta cívica y respeto, De ahí la definición de conducta desviada del empleado como aquella "conducta voluntaria que viola normas organizacionales significativas y, al hacerlo, amenaza el bienestar de una organización, de sus miembros, o de ambos". De la existencia de dichas normas se hacen eco muchos autores, como, por ejemplo, Cortina y Magley (2009:273), cuya interpretación de las normas organizacionales de respeto interpersonal es que reflejan una comprensión compartida de moralidad y comunidad.

No todas las conductas desviadas tienen que ver con la violencia y la agresión, pero la violencia y la agresión en el lugar de trabajo pertenecen a la categoría general de conducta desviada. Por otra parte, no todas las conductas agresivas, en las que hay intencionalidad de causar daño, son físicamente violentas. A ello hay que añadir que muchas conductas desviadas que causan daño carecen de intencionalidad o, lo que todavía

complica más las cosas, su intencionalidad es ambigua o dudosa para un observador externo. Estas dificultades de conceptualización las tratan de resolver Andersson y Pearson (1999:456, Figura 1) con un gráfico en el que la agresión en el lugar de trabajo es un subconjunto de la categoría más general de conducta desviada, la violencia, como conducta físicamente agresiva de alta intensidad es un subconjunto de la agresión, y las conductas incívicas (a partir de ahora conductas I) están representadas como una intersección entre la agresión y la conducta desviada.

## Las conductas I

Es mérito de Andersson y Pearson (1999:453) el haber sido los primeros autores en llamar la atención sobre la escasa investigación realizada en torno a las formas menores de maltrato: las conductas I. Ejemplos clásicos serían los siguientes (aunque, evidentemente, no los únicos): "se me ignoró o se me dejó de hablar"(es decir, el "tratamiento silencioso"), "se puso en duda mi juicio en un asunto del que era responsable", "se me ocultó información necesaria para poder desarrollar correctamente mi trabajo", "no se me dio la recompensa o el reconocimiento que merecía", "se me excluyó de una reunión informal", "no se mencionó mi nombre en un acto público destinado a alabar a todos los miembros de mi equipo". Estas conductas representan, como señala la Cortina (2008:56), solo un subconjunto de la conducta antisocial del empleado y, además, de menor intensidad que la de la agresión (véase Lim, Cortina y Magley, 2008:96), lo cual no les resta importancia.

Su presencia es generalizada en las organizaciones: así el 71% de una muestra de empleados de juzgados, el 75% de una muestra de empleados de universidad y el 79% de una muestra de una agencia sancionadora de la ley habían sufrido, según propia confesión, alguna forma de conducta I en el trabajo en años recientes (Cortina, 2008:56). Entre los investigadores que han encontrado tasas similares de conductas están Andersson y Pearson, que ya en 1999 aludían a tres investigaciones realizadas en organizaciones de distinto tipo. En los tres casos, al menos un tercio de los participantes habían estado expuestos a este tipo de conductas.

Aunque resulta tentador descontar las conductas I como relativamente insignificantes, hacerlo sería un importante error. En las organizaciones, los incidentes violentos suelen ir precedidos por violaciones de normas. Una conducta I, en la medida que supone una ruptura de las normas de respeto mutuo, tiende a generar percepciones de injusticia interactiva, lleva a las personas a caer en la cuenta de que en esa organización las normas relativas al decoro, la consideración y la educación son objeto de menosprecio. Parece lógica la conclusión a la que llegan varios autores: los actos I tienen la capacidad de iniciar una espiral de actos agresivos (véase Andersson y Pearson, 1999:458; Lim, Cortina y Magley, 2008:96).

## Tipos de conductas I

Las conductas I "de arriba abajo" proceden de las personas de alto estatus y se diferencian de las que cabe denominar "laterales", que proceden de los iguales (Caza y Cortina, 2007:336). Se trata de una distinción con sentido psicológico, ya que, como sugiere Black (1976) en su "Teoría de la desviación hacia arriba", existen interacciones entre poder y voz (o protesta). Así, cuando las víctimas de las conductas I hacen pública su protesta y deciden llevarla hasta instancias externas como el juzgado o a la prensa, la reacción de los demás trabajadores es fuertemente negativa: tienden a ver esas acciones de protesta como transgresoras de la norma. Ahora bien, la reacción negativa será tanto más intensa cuando más elevada sea la posición en el organigrama de la persona contra la que va dirigida la protesta por haber sido el instigador de la conducta I (Caza y Cortina, 2003:249).

Se dice que las conductas I son "generales" cuando tienen más o menos la misma probabilidad de afectar a cualquier trabajador. Pero hay conductas I "específicas", como señala Cortina en su trabajo de 2008. Son aquellas que constituyen expresiones de sesgo de género y racial en el lugar de trabajo. Es decir, no todos los empleados tienen lo que podría denominarse "igualdad de oportunidades" frente a las conductas I. En los Estados Unidos, por ejemplo, se ha constatado que las empleadas

mujeres y los empleados de minorías étnicas tienen más probabilidades de experimentarlas que los varones y las personas blancas.

## La ambigüedad de las conductas I

Lo anterior conecta con la cuestión crucial de la ambigüedad de las conductas I. En muchos casos, conductas como interrumpir a un empleado, excluir a un empleado de una reunión informal o no nombrar a un empleado cuando se está alabando la labor de los miembros de su equipo, se podrían atribuir a muchos factores que poco o nada tienen que ver con la intención de causar daño. El instigador puede alegar descuido o despiste, presión temporal, hipersensibilidad de la víctima, entre otros. En casos así, sería difícil para un observador etiquetar tales conductas como discriminatorias. La ambigüedad convierte a estas conductas en medios a través de los cuales resulta sencillo maltratar a los empleados al mismo tiempo que se mantiene una imagen no prejuiciosa de sí mismo y de otros.

## El papel del contexto

Como se ha señalado antes, se produjo un giro en la evolución de los estudios sobre agresión cuando se dejó de ver al contexto como algo meramente externo y comenzó a tomarse en consideración. También en este punto es pionero el trabajo de Andersson y Pearson (1999:453) que vincula la prevalencia de las conductas I con el hecho de que la era actual sea, en su opinión, la era "del todo vale", un periodo en el que las personas tendemos a saltarnos las citas sin darle la más mínima importancia, a marcar números equivocados al llamar por teléfono y colgar luego de golpe cuando nos contesta la persona a la que hemos molestado, a conducir acosando al vehículo que llevamos delante, en resumen, un periodo en el que predomina la rudeza y la falta de cortesía y en la que nadie "quiere hacer un juicio, imponer un criterio o decir que una conducta es inaceptable".

## Contexto societal, organizacional y grupal

En los Estados Unidos, todavía hoy los varones y los euroamericanos (blancos) tienden a desempeñar mejores trabajos que las mujeres

y las minorías étnicas (Cortina, 2008:61), lo que muestra que ninguna organización es una isla. Al contrario, es un reflejo de su sociedad y de su cultura. Los empleados que llegan a la organización traen consigo un pesado bagaje cultural y social que procede de interacciones en otros contextos sociales y que impacta sobre su conducta en la organización (Scott, 1992).

La organización es en sí misma un contexto de las conductas I, al menos en los tres aspectos señalados por Cortina: su política antidiscriminatoria (o la ausencia de ella), la actitud de los líderes de la organización y las normas del grupo o equipo de trabajo. Así, la ausencia de sanciones a las personas que discriminan, o una tibieza en su aplicación, llevará a los empleados a inferir que la organización apoya de forma implícita o explícita la discriminación (2008:62-63). Si se parte de la base de que los empleados llegan a la organización con las actitudes estereotípicas imperantes en su cultura, la escena está preparada para que manifiesten esos sesgos.

Por lo que se refiere al acoso sexual, se ha demostrado el papel fundamental que juega la percepción de la tolerancia de la organización en este punto. Por ejemplo, en una investigación se encontró que se exacerbaba el estrés de observador de las mujeres cuando percibían que su organización toleraba el acoso sexual. En la investigación realizada por Hunter Williams, Fitzgerald y Drasgow (1999), los procedimientos organizacionales percibidos como permisivos de acoso sexual ejercían un impacto negativo directo sobre los empleados varones y empleadas mujeres militares, incluso después de controlar la exposición personal al acoso sexual. Es digno de subrayar que esta investigación se centraba en percepciones individuales de permisividad organizacional, no en acciones organizacionales reales. Cabe, por lo tanto, inferir que si bien es cierto que las percepciones de los empleados no siempre reflejan la realidad organizacional, tales percepciones individuales generan daño individual. También los resultados obtenidos por Miner-Rubino y Cortina (2004:109) permiten afirmar que la permisividad del acoso sexual puede llevar directamente a consecuencias negativas entre los miembros de la organización.

Ahora bien, si existen sanciones pero no hay líderes fuertes, es decir, líderes que establezcan un tono antidiscriminatorio para toda la organización, será probable que aparezcan conductas discriminatorias, ya que los empleados observan a sus líderes y buscan en ellos pistas sobre las conductas aceptables. Los problemas de discriminación tenderán a disminuir cuando las figuras de autoridad de la organización establezcan expectativas claras de conducta respetuosa, prediquen con el ejemplo e investiguen las quejas por discriminación y castiguen a las personas que discriminan. El papel que juega el líder es tan decisivo que se abordará de manera específica más adelante (en el apartado "Poder y Justicia Interaccional").

La importancia de las normas de grupo reside en que no sólo definen la realidad para los miembros del grupo sino que también sirven para indicarles a éstos la forma de obtener la aprobación de los otros miembros y evitar sus críticas. El resultado es el conocido hecho del conformismo y la influencia social, visibles en la adaptación de las personas a las cogniciones, emociones y conductas que facilitan el ajuste al grupo. Si éstas son sesgadas, las conductas discriminatorias serán más probables (Cortina, 2008:62).

Andersson y Pearson (1999) ya habían teorizado sobre el efecto del entorno grupal, al afirmar que el simple hecho de ser testigo de conductas I podría alentar una "espiral de I", en otras palabras, haría que la conducta I fuese cada vez más hostil y acabase por afectar a todo el entorno de trabajo hasta convertirse en una característica definitoria del clima. El resultado sería un contexto generalmente estresante que afecta a todo el grupo, incluidos los miembros que no son blanco directo de las conductas I. Una buena prueba de esta afirmación teórica es el resultado del trabajo de Glomb y Liao (2003) en el que se encontró que el nivel medio de agresión en un grupo de trabajo (tras descontar a la víctima individual) pronosticaba los informes del grado en que los empleados se sentían afectados por la agresión (véase también Lim, Cortina y Magley, 2008:96).

## Poder y justicia interaccional

Como es lógico, en las conductas I existe siempre un instigador. La posición de éste en la jerarquía organizacional y su poder influye en el grado de amenaza percibido por el blanco de la conducta. E igual importancia, si no más, que el estatus social absoluto del instigador, es su estatus en relación con la víctima. Un instigador con autoridad formal sobre la víctima tiene poder legítimo derivado de la jerarquía estructural de la organización. Al sentirse indefensa, es probable que se acentúe para la víctima el carácter negativo de la conducta I (véase Cortina y Magley, 2009:274). Los trabajos de Aquino, Tripp y Bies (2001, 2006) y de Aquino y Douglas (2003), que han examinado de manera exhaustiva la forma en que el estatus influye en las respuestas de las personas al maltrato, indican, en efecto, que tanto el estatus jerárquico como el estatus generacional tienen consecuencias sobre la forma en que las personas responden al maltrato. Dentro del contexto organizacional, las personas que disfrutan de recursos sociales y organizacionales tendrían más probabilidad de abusar del poder (Pryor y Whalen, 1997).

Barling (1996) señaló que una comprensión plena de la violencia en el lugar de trabajo tiene necesariamente que tomar en consideración a las víctimas o blancos. Cortina, Magley, Hunter Williams y Langhout (2001:66) postulan que lo mismo se aplica a la I en el lugar de trabajo. La teoría del poder social sugiere que algunas manifestaciones de I en el lugar de trabajo pueden funcionar como medio de afirmar el propio poder. Así pues, las personas que carecen de recursos corren mayor riesgo de que el poder se ejerza en su contra. Aplicado a un contexto organizacional, significa que los empleados con menos poder social son más vulnerables al abuso.

La falta de poder resta autoeficacia. Las personas con bajo poder no esperan que sus acciones tengan consecuencias. Experimentan indefensión aprendida, o una falta percibida de control sobre su entorno, por lo que se sienten más vulnerables a los sucesos que ocurren en torno a ellos. A medida que su poder social disminuye, los empleados valorarán los sucesos I como menos controlables y más

amenazantes y, por ello, más estresantes (véase Cortina y Magley, 2009:274).

La justicia interaccional se centra en las percepciones de tratamiento injusto por parte de figuras de autoridad durante la puesta en práctica de procedimientos organizacionales (Caza y Cortina, 2007:337). La investigación indica que las percepciones de injusticia interaccional generan un número de respuestas negativas emocionales, actitudinales y conductuales de las personas. En la literatura sobre justicia organizacional, los juicios de justicia se basan en evaluaciones del tratamiento dispensado por figuras de autoridad o personas que toman decisiones: la conducta de los iguales no entra en ese discurso. De ello se deduce que sólo las conductas I de "arriba abajo" pueden desencadenar percepciones de injusticia interaccional. En resumen, la teoría organizacional apoya la noción de que I instigada desde arriba, es decir, desde una persona de alto estatus, provocará probablemente una percepción de injusticia interaccional. De aquí se deduce que la conducta I es más amplia que la injusticia interaccional, la cual se refiere específicamente a la injusticia o la insensibilidad que muestran los líderes a la hora de poner en práctica procedimientos organizacionales (Cortina y Magley, 2009:273).

## Consecuencias

El estudio de las conductas I se justifica por el peaje que obliga a pagar a la organización en la que tienen lugar, es decir, por las consecuencias negativas que acarrea para los resultados organizativos, entre las que se destacan el descenso de la productividad, la insatisfacción con el trabajo, el aumento del absentismo y de la probabilidad de abandono del puesto de trabajo y el empeoramiento del clima laboral general. En los siguientes apartados se presentan de forma ordenada los hallazgos que sobre esta cuestión han obtenido las investigaciones realizadas. Comenzaremos con los que nuestro equipo de investigación ha puesto de relieve en publicaciones recientes.

## Los estudios de Topa y colaboradores sobre acoso laboral

El estudio de Topa, Morales y Gallastegui (2006) se basó en entrevistar a miembros de Cuerpos de Emergencias y Seguridad del Estado español (bomberos, soldados profesionales, miembros de Protección Civil). Se encontró que el acoso influía negativamente sobre la satisfacción laboral, en primer término, y en menor medida sobre el compromiso de los empleados con la empresa y las conductas de ciudadanía, es decir, sobre los comportamientos voluntarios y discrecionales que contribuyen, a medio y largo plazo, al logro de los objetivos de la organización.

El meta-análisis de Topa, Depolo y Morales (2007), que se basó en 93 muestras independientes, puso de manifiesto relaciones claramente significativas entre el acoso laboral y las consecuencias personales y organizacionales, con un patrón de relaciones negativas con los resultados deseables y positivas con las consecuencias indeseables. Específicamente, y en el plano personal, se encontraron relaciones positivas con los problemas de salud ($r$ =.18), con el malestar psicológico ($r$ =.20), con el estrés ($r$ =.31), y con la depresión ($r$ =.21), mientras que en el plano organizacional, la relación positiva con la intención de abandono del puesto era de $r$ =.17, con el absentismo de $r$ =.20 y con la negligencia en las tareas del puesto de $r$ =.30.

En cuanto a los resultados deseables, el patrón encontrado mostraba relaciones negativas con la satisfacción laboral ($r$ =-.20), con el compromiso organizacional ($r$ =-.21), con el rendimiento ($r$ =-.29) y con las conductas de ciudadanía ($r$ =-.35). Se podría incluso hablar de una gradación en las relaciones negativas, de una especie de abanico que, desde las conductas que es obligado manifestar en el puesto de trabajo, como el rendimiento, cuya ausencia no sería tolerable por parte de la organización, progresa hasta alcanzar más tarde y más intensamente aquellos comportamientos discrecionales y voluntarios, a los que no se puede obligar al trabajador ni, consecuentemente, penalizarlo si no los manifiesta. Sin embargo, el auténtico problema para las organizaciones radica justamente ahí, puesto que hoy en día casi nin-

guna empresa ni institución puede aspirar a alcanzar sus objetivos sin la implicación de los trabajadores en la ejecución de comportamientos cívicos que vayan más allá del rendimiento pautado. Si la empresa ve limitada la contribución de sus miembros a aquellas tareas estrictamente prescriptas en el puesto de trabajo, las bases sobre las que se apoya su éxito y productividad estarán menguadas a mediano y largo plazo.

El meta-análisis posterior de Topa, Morales y Depolo (2008), centrado en el acoso sexual, ratifica el mismo patrón de hallazgos ya señalado y añade el impacto negativo del acoso sobre la satisfacción de la víctima con su supervisor y sus compañeros. En ambos casos, como es de esperar, esta influencia es negativa y de similar intensidad, con un impacto ($r$ =.-25) sobre la satisfacción con el jefe ligeramente menor que sobre la satisfacción con los colegas ($r$ =.-26). Los estudios incluidos en esta revisión también aportan relaciones positivas entre la percepción de ser víctima de acoso sexual y la ansiedad ($r$ =.19).

Por último, un estudio más reciente con 388 profesionales de enfermería (Topa, Moriano y Morales, 2009) encuentra que el apoyo grupal ejerce un efecto amortiguador sobre el acoso laboral ($r$ =.-38) y personal ($r$ =.-25), muestra relaciones negativas con valores medios, pero estadísticamente significativos, mientras que no se verifica una influencia similar sobre el acoso sexual.

## Las conductas I en comparación con otras conductas de acoso más graves

Como se señaló al inicio de este trabajo, las conductas I comparten con la agresión el hecho de ser una conducta desviada, si bien presentan dos características que las singularizan: son menos intensas y están dotadas de ambigüedad en lo que atañe a su intención de causar daño (Andersson y Pearson, 1999:457). Pues bien, en una encuesta realizada en los Estados Unidos, el 93% de los participantes de una muestra representativa nacional afirmaba que las conductas I constituyen un problema grave (*ídem*:452). A primera vista, conductas aparentemente mínimas como permanecer de pie en la puerta de un despacho espe-

rando impaciente a que la persona, que no nos ha llamado ni invitado, acabe de hablar por teléfono, tirar basura al suelo con la clara intención de que la recoja el servicio de mantenimiento y hablar a voces por teléfono comentando asuntos personales (*ídem*:453) parecen conductas irrelevantes e insignificantes. Lo cierto es que, a medida que aumenta la complejidad de la interacción en el lugar de trabajo, la conducta descortés adquiere nuevos matices: cada vez hay un número mayor de formas de mostrar falta de respeto hacia los compañeros de trabajo.

Cabe preguntarse, además, si estas formas menos intensas de maltrato pueden ser precursoras de actos más intensos, abiertamente agresivos y/o violentos. En la encuesta a la muestra representativa nacional mencionada antes, el 91% de los participantes (estadounidenses) creían que las conductas I habían contribuido al incremento de la violencia en ese país. Algunas investigaciones empíricas han verificado esta creencia. Por ejemplo, los investigadores han mostrado que las conductas I están altamente correlacionadas con el delito, y que progresan en un proceso de espiral ascendente hasta niveles graves. Así pues, las conductas I en el lugar de trabajo son, con elevada frecuencia, precursoras de actos más intensos y abiertamente agresivos en el lugar de trabajo.

Los datos cualitativos sugieren que, en muchas ocasiones, las conductas I y el sesgo de género son una y la misma cosa. En concreto, Cortina y colaboradores (2002), examinaron las experiencias interpersonales de 4.608 abogadas que ejercían su profesión en tribunales federales. Las que reconocían haber sufrido algún episodio reciente de I en el lugar de trabajo proporcionaban también descripciones breves de conductas I que les habían afectado en mayor medida. Muchas mujeres detallaban experiencias de I que ellas personalmente atribuían al género, a pesar de que desde el punto de vista de un observador externo el maltrato no tenía carácter de género (véanse los testimonios de algunas de estas abogadas en Cortina, 2008:66).

Son varios los autores que proponen que las conductas I ejercerán efectos similares a los del acoso sexual sobre los resultados ocupacionales, psicológicos y de salud. Se han esbozado distintas expli-

caciones del proceso subyacente. Una de las más recientes es la de Lim, Magley y Cortina (2008:97) que cabría denominar "mediacional". Estas autoras se preguntan: ¿por qué las conductas I son capaces de producir los mismos resultados que las conductas de acoso? Y contestan a esta pregunta de la siguiente forma: porque tanto unas como otras producen una situación de poder desigual en las que la víctima siente que está sujeta de manera injusta a la humillación. El acoso de los colegas, y lo mismo el comportamiento I, puede evocar sentimientos de incomodidad y malestar que contribuyen a un sentimiento general de infelicidad e insatisfacción con los colegas y con aspectos del trabajo que están relacionados con el incidente. A la larga, estos sentimientos y percepciones negativas sobre el propio trabajo y sobre los colegas (es decir, la insatisfacción con el trabajo) pueden reducir la motivación para permanecer en él e incrementar los pensamientos de abandono de la organización. En otras palabras, la insatisfacción en el trabajo mediará con gran probabilidad el efecto de I sobre las intenciones de abandono.

La explicación avanzada por Cortina, Magley, Hunter-Williams y Langhout (2001:65) apela a un proceso diferente (aunque no incompatible), el llamado "efecto de bola de nieve", ya descripto por Andersson y Pearson (1999), que enlaza con las perspectivas de la literatura de estrés y afrontamiento sobre las molestias cotidianas. En esta literatura se sugiere que, cuando las molestias cotidianas alcanzan la valoración cognitiva de amenaza, pueden afectar de forma negativa al bienestar psicosomático. Una demostración empírica de que las conductas I caen dentro de esta categoría de "molestias cotidinas" la proporciona el trabajo de Cortina, Magley, Hunter-Williams y Langhout (op. cit.:75). En él se encontró que a una mayor frecuencia de experiencias de conducta irrespetuosa, insensible e incívica en el trabajo correspondía una menor satisfacción de los participantes con todos los aspectos de su empleo, en concreto, con sus trabajos, supervisores, compañeros de trabajo, paga y beneficios y oportunidades de ascenso. Junto a ello, las conductas I se relacionaban con una frecuencia más elevada de pensamientos sobre abandono del trabajo y mayor estrés psicológico (véase Tabla 1).

### *Tabla 1: Un resumen de los resultados relativos al efecto de las conductas I sobre SATISFACCIÓN, ABANDONO, IMPORTANCIA DE LA CARRERA Y ASPECTOS PSICOSOMÁTICOS*

- SATISFACCIÓN: las conductas I pronosticaban de manera significativa cada uno de los cinco componentes de la satisfacción con el trabajo (más allá de los efectos de las variables demográficas personales y el estrés ocupacional), de manera que la satisfacción disminuía con el aumento de las conductas I (el porcentaje de la varianza explicada iba de un 3% para paga y beneficios hasta un 16% para satisfacción con el supervisor).
- ABANDONO: la puntuación en el WIS (escala que mide la intensidad de las conductas I) producía un incremento del 8% en la varianza explicada (las intenciones de cambiar de trabajo aumentaban cuando I era más frecuente).
- IMPORTANCIA DE LA CARRERA: Añadir las conductas I producía un cambio del 2% en la varianza explicada (la frecuencia de I se asociaba con una menor importancia).
- ASPECTOS PSICOSOMÁTICOS: la puntuación en el WIS producía un incremento del 2% en la varianza explicada (I parecía aumentar los sentimientos de estrés psicológico de los empleados, como por ejemplo, síntomas de depresión y ansiedad).

Obtenidos en la investigación de Cortina, Magley, Hunter-Williams y Langhout (2001:71-72).

## Efectos indirectos, vicarios y sobre el clima organizacional de las conductas I

Una cuestión muy debatida en esta literatura sobre acoso en el lugar de trabajo es si los efectos negativos se circunscriben a la víctima directa o se extienden o generalizan a otros miembros de la organización. Se cita el trabajo de Glomb, Richman, Huhn, Drasgow, Schneider y Fitzgerald (1997) como uno de los primeros que se centraron en el estudio específico de esta cuestión. En éste se postulaba que el acoso sexual tiene la capacidad de crear un entorno estresante para todos en el grupo de trabajo, no sólo para la víctima individual. Ya Barling (1996) hablaba de las consecuencias afectivas en los compañeros, tales como miedo o empatía, y sugería que, cuando los empleados ven que a sus compañeros de trabajo ni se los respeta ni se los trata con consideración, muy probablemente concluirán que la organización no se preocupa por igual por todos los empleados o que trata a algunos empleados de forma injusta. De hecho, Glomb et al. (1997) encontraron

que el acoso ambiental en el nivel de grupo de trabajo pronosticaba la insatisfacción con el trabajo y el malestar psicológico entre los miembros individuales del endogrupo.

Este hallazgo de Glomb et al. (1997) es lo que se conoce como "estrés de observador". La investigación existente muestra que las mujeres que experimentan estrés del observador informan de niveles más bajos de satisfacción en el trabajo, incluso después de controlar las experiencias personales de acoso sexual, disposición negativa y estrés general en el trabajo. Sobre la base de este trabajo, Lim, Cortina y Magley (2008:98) proponen que las consecuencias de la I del grupo de trabajo serán un reflejo de las de I personal. Conectan con una idea avanzada ya algunos años antes por Miner-Rubino y Cortina (2004:109) y también por Andersson y Pearson (1999), autoras que teorizaron que ser testigo de conductas I puede crear una "espiral de I", de tal manera que la conductas I tienden a fomentar más conductas I. De esta manera, I penetra en el tejido de todos los aspectos de la organización y llega a crear un clima en el lugar de trabajo donde resulta rutinaria y esperable. En estas organizaciones, I se convierte en la característica definitoria del lugar de trabajo. Debido a ello, según Andersson y Pearson (op. cit.), el efecto de I, lejos de afectar sólo a instigadores y a víctimas, engloba también a los observadores. El resultado final es que todos los empleados de la organización, y no sólo las personas concretas involucradas en las interacciones I, resultan perjudicados por la I del lugar de trabajo.

## Otras reacciones de las víctimas y las meta-reacciones de venganza y represalia

Parece esperable que las víctimas se sientan impulsadas a poner de manifiesto las conductas que tan negativamente les afectan. ¿Lo hacen realmente? Según Cortina y Magley (2003:249), las víctimas tienen varias posibilidades. Pueden, por ejemplo, buscar apoyo social, tanto formal como informal, y pueden también denunciar la situación ante las autoridades, bien sean organizacionales o externas a la organización (*whistle blowing*). Miceli y Near (1992) fueron pioneros en la inves-

tigación para comprender las experiencias de denuncia. Más recientemente, Cortina y Magley (2009:285), al investigar este mismo asunto, encontraron que pocos empleados respondían a las conductas I de las que eran víctimas con un enfrentamiento con las autoridades organizacionales. De hecho, sólo entre un 1% y un 6% habían presentado una queja formal por I. Así pues, es inhabitual que el personal eleve la denuncia de las conductas I ante la dirección.

Denunciar la conducta inapropiada de un miembro que ocupa un puesto elevado en la jerarquía organizacional generará probablemente una serie de reacciones en cadena. Hay que tener en cuenta que una denuncia de este tipo implica que ese superior jerárquico es ajeno a la legalidad y/o carece de ética, con lo que la jerarquía de esa organización sufre (véase Near, Dworkin y Miceli, 1993). Además, los compañeros de organización que en general apoyan a la víctima tenderán a responder a esa expresión de voz (denuncia) de la víctima con distancia y rechazo. En resumen, a los actos de denuncia de conductas I les seguirán represalias de dos tipos: las relacionadas con el trabajo propiamente dicho y las de carácter más bien social.

A las primeras las categorizan Cortina y Magley (2003:248) como "victimización de venganza relacionada con el trabajo". Implica acciones de represalia relacionadas con el trabajo, por lo general, tangibles y formales que, por eso mismo, suelen quedar documentadas en los registros de trabajo. Despedir al empleado, cambiarlo de destino en contra de su voluntad, pasarlo a un puesto de menor rango, evaluar negativamente su rendimiento o privarlo de beneficios ya adquiridos o futuros serían ejemplos prototípicos de este tipo de represalia.

Las represalias de carácter social serían, según Cortina y Magley (2003:248) "victimización de venganza social". La componen conductas sociales, tanto verbales como no verbales, que, por sus características, rara vez llegan a documentarse. Son conductas de acoso, insultos, ostracismo, amenazas o el "tratamiento silencioso". Su objetivo es alterar negativamente las relaciones interpersonales de la víctima con otros miembros de la organización. Pueden proceder de personas en cualquier nivel de la organización (compañeros, superiores, subordi-

nados). Aunque esta conducta de los compañeros puede parecer paradójica, como señalan Cropanzano, Weiss, Suckow y Grandey, 2000), resulta sencillo explicarla: los compañeros que antes tal vez se sentían inclinados a apoyar pueden ahora temer verse involucrados en intercambios cargados emocionalmente y conflictivos entre la víctima y el instigador. Además, para evitar sus propias reacciones afectivas negativas a la desgracia de la víctima, los compañeros pueden recurrir a varios medios, como, por ejemplo, dejar de pensar en la situación, evaluar la situación como menos amenazante o minimizar sus emociones. Estas respuestas de los compañeros seguramente serán vistas por las víctimas como frialdad, trivialización de una situación difícil y rechazo, es decir, como "victimización de venganza social", independientemente de las intenciones o motivaciones de los compañeros.

## Discusión

A tenor de lo anteriormente expuesto, la investigación sobre el acoso y el maltrato en el lugar de trabajo, y muy especialmente sobre las conductas I, ha identificado, definido y caracterizado un subconjunto de conductas agresivas fuertemente contextualizadas y de gran relevancia e impacto social y, al hacerlo, ha dado un decisivo paso adelante en el ámbito del estudio de la agresión. Además, gracias a conceptualizar la agresión como interacción, la perspectiva adoptada en dicho estudio es psicosocial, como se advierte en el papel otorgado al contexto social, cultural y grupal, con todas sus implicaciones (atención al papel de las normas, de los líderes y de las jerarquías grupales).

Además, de las aportaciones citadas en este trabajo se extraen sugerencias para seguir profundizando en el análisis de las conductas de acoso, en general, y de las conductas I, en particular. Una de estas sugerencias se refiere a la figura del instigador, presente implícitamente en muchas de las aportaciones, pero que queda oscurecida y como en un segundo plano. Poco o nada se llega a saber de sus motivaciones, de sus estrategias, de sus objetivos y de las relaciones que establece con los otros dos polos de la interacción: la víctima y los compañeros aunque,

como es fácil de comprender, esta interacción es frecuente, intensa y, muy probablemente, teñida de emocionalidad.

El desconocimiento de la figura del instigador y de su papel en las conductas de acoso es un auténtico agujero negro en el estudio de las conductas de acoso, y especialmente de las conductas I. No cabe duda alguna de que el instigador se involucra profundamente en este tipo de conductas: buena prueba de ello es su vigorosa respuesta a la protesta o denuncia de la víctima. Como ya se ha señalado, la respuesta habitual del instigador a la protesta o denuncia es la represalia formal (la denominada "victimización de venganza relacionada con el trabajo"), una reacción generalmente gravosa para la empresa, que acarrea pérdidas económicas y/o genera intensos conflictos en la organización, lo que hace pensar que se trata de una conducta de alto riesgo para el instigador.

Algo parecido hay que decir de los compañeros de trabajo, muchas veces instigadores ellos mismos, pero la mayoría de las ocasiones testigos de la conducta de acoso a la que se somete a la víctima. El papel de estos compañeros resulta ambiguo en la literatura de acoso. Por una parte, se ha confirmado que sufren también vicariamente las consecuencias del acoso. Por otra, se señala que participan en la "victimización de venganza social" o represalias de carácter social, es decir, participan en las conductas de acoso como eficaz complemento de las represalias relacionadas con el trabajo que pone en marcha el instigador. Se trata de dos actuaciones que no son incompatibles. Cabría suponer, por ejemplo, que inicialmente los compañeros se identifican en cierta medida con la víctima pero que luego, cuando esta denuncia o recurre a la "voz", cambian de conducta y recurren a las represalias de carácter social.

La explicación anterior no arroja luz, sin embargo, sobre la forma en que se produce ese cambio tan drástico en la conducta de los compañeros. No hemos encontrado en la literatura de acoso ninguna alusión a esta mutación tan llamativa. Pero es evidente que las represalias de carácter social llevadas a cabo por los compañeros son producto de una compleja interacción de a tres: entre víctima, instigador y propios compañeros. Tras la protesta o la denuncia de la víctima, es probable que los compañeros modifiquen su interpretación de la situación y concluyan que resulta acon-

sejable alinearse con el poder y realizar una conducta que deje clara su postura. La forma más directa de hacerlo es, seguramente, mediante represalias a la víctima con los recursos que tienen a su alcance (ostracismo, retirada del apoyo, insultos y otras conductas de acoso).

En esta misma línea de razonamiento, sería necesario atender a las justificaciones que instigador y compañeros dan de sus conductas respectivas. En las teorías sobre la justicia interactiva y sobre el poder en las organizaciones, se señala que las personas con poder en la organización utilizan su poder para autoafirmarse. Sin embargo, las excusas que utilizan para justificar sus conductas de acoso, y muy especialmente, sus represalias formales tras la protesta o denuncia, aluden a la necesidad de mantener la jerarquía organizacional como una forma de preservar el buen nombre de la organización, su prestigio y su respetabilidad, a modo de garantía de la buena marcha de la organización. Pero si esto se puede aplicar a las personas con poder, nada se sabe de las posibles justificaciones de los compañeros para sus represalias de carácter social.

En conclusión, se impone como algo necesario una continuación del trabajo de Andersson y Pearson (*op. cit*.) para profundizar y llenar de contenido su modelo interactivo de las conductas de acoso y de las conductas I, ya que todavía quedan muchas incógnitas por resolver y muchas preguntas necesitadas de respuesta en este terreno.

*Recibido el 29 de marzo de 2011*
*Aceptado el 17 de mayo de 2011*

## Resumen

Se presta atención a las conductas incívicas en el lugar de trabajo y se hace hincapié en sus dos características fundamentales: baja intensidad y ambigüedad con respecto a intención de causar daño. Pese a esta baja intensidad, provoca consecuencias tan perjudiciales para las víctimas como las conductas generales de acoso en el lugar de trabajo. Sus efectos se extienden también a los compañeros de trabajo y a la organización en su conjunto. Es importante el papel desempeñado por el contexto (cultural, social, organizacional y grupal) como determinante de las conductas incívicas, al igual que el poder en la organización, un recurso que usan los instigadores para realizar conductas de acoso y para protegerse contra las denuncias de las víctimas de tales conductas. Por último, se sugieren nuevas vías para extender esta investigación y profundizar en algunos aspectos todavía por descubrir.

**Palabras clave:** Acoso generalizado en el lugar de trabajo; Conducta antisocial del empleado; Conducta incívica; Contexto organizacional; Estrés del observador.

## Abstract

This paper focuses on incivility in the workplace, emphasizing its two defining characteristics: low intensity and ambiguity with respect to intent to harm. (), Despite its low intensity, its consequences for the victims are as detrimental as the ones caused by other types of harassment in the workplace, and effects on bystanders, and on the organization as a whole, are also observed . In addition, it is argued that social, organizational, and group contexts are determinants of incivility, and especial attention is given to the role played by power in the organization, as an important resource used by instigators both to initiate harassment behaviors and to protect themselves against victims' voice. Finally, some lines for future research are suggested.

**Key Words:** Antisocial employee behavior; Bystander stress; Generalized workplace harassment; Incivility; Organizational context.

## Bibliografía

ANDERSSON, I.M. y PEARSON, C.M. (1999) "Tit for tat? The spiraling effect of incivility in the workplace", en **The Academy Management Review**, 24, 452-471.

AQUINO, K. y DOUGLAS, S. (2003) "Identity threat and antisocial behavior: The moderating effects of individual differences, aggressive modeling, and hierarchical status", en **Organizational Behavior and Human Decision Processes,** 90, 195-208.

AQUINO, K. y THAU, S. (2009) "Workplace victimization: Aggression from the target's perspective", en **Annual Review of Psychology**, 60, pp. 717-741.

AQUINO, K.; TRIPP, T.M. y BIES, R.J. (2001) "How employees respond to personal offense: The effects of blame attribution, victim status, and offender status on revenge and reconciliation in the workplace", en **Journal of Applied Psychology**, 86, pp. 52-59.

_____ (2006) "Getting even or moving on? Power, procedural justice, and types of offense as predictors of revenge: forgiveness, reconciliation, and avoidance in organizations", en **Journal of Applied Psychology**, 91, pp. 653-668.

BARLING, J. (1996) "The prediction, experience, and consequences of workplace violence". En G.R. Vandenbos y E.Q. Bulatao (Eds.), **Violence on the job: Identifying risks and developing solutions** (pp. 29-49). American Psychological Association, Washington.

BARON, R.A. y RICHARDSON, D.R. (1994) **Human Aggresion, 2nd edition**, Plenum, Nueva York.

BLACK, D.C. (1976) **The Behavior of Law**, Academic, Nueva York.

BUSHMAN, B.J. y HUESMANN, L.R. (2010) "Aggression", En S. T. Fiske, D.T. Gilbert y G. Lindzey (Eds.) **Handbook of Social Psychology, 5ª Edición, Volume II,** pp. 833-863. Wiley, Hoboken.

BUSS, A.H. (1961) **The Psychology of Aggression**, Wiley, Nueva York.

CAZA, B.B. y CORTINA, L.M. 2007) "From Insult to Injury: Explaining the Impact of Incivility". En **Basic and Applied Social Psychology**, 29(4), 335–350.

CORTINA, L.M. (2008) "Unseen injustice: incivility as modern discrimination in organizations". En **Academy of Management Review,** 33, 1, 55–75.

CORTINA, L.M.; LANSWAY, K.A.; MAGLEY, V.J.; FREEMAN, I.V.; COLLINSWORTH, L.L.; HUNTER, M. y FITZGERALD, L.F. (2002) "What's gender got to do with it? Incivility in the federal courts", en **Law and Social Inquiry**, 27, pp. 235-270.

CORTINA, L.M. y MAGLEY, V.J. (2003) "Raising Voice, Risking Retaliation: Events Following Interpersonal Mistreatment in the Workplace", en **Journal of Occupational Health Psychology,** 8, 4, 247–265.

_____ (2009) "Patterns and Profiles of Response to Incivility in the Workplace". En **Journal of Occupational Health Psychology**, 14, 3, 272–288.

CORTINA, L.M.; MAGLEY,V.J.; HUNTER WILLIAMS J.H. y Langhout, R.D. (2001) "Incivility in the Workplace: Incidence and Impact", en **Journal of Occupational Health Psychology,** 6, 1, 64-80.

CROPANZANO, R.; WEISS, H.M.; SUCKOW, K.J. y GRANDEY, A.A. (2000) "Doing justice to workplace emotion", en N.M Ashkanasy, C.F.J. Hartel y W.J. Zerbe (Eds.) **Emotions in the workplace: Research, theory and practice** (pp. 49-62). Quorum Books, Westport.

FISKE, S.T. (2010) **Social Beings: Core Motives in Social Psychology**. Wiley, Hoboque.

GLOMB, T.M., y LIAO, H. (2003) "Interpersonal Aggression in work groups: social influence, reciprocal, and individual effects", en **Academy of Management Journal**, 46, 4, 486-496.

GLOMB, T.M.; RICHMAN, W.L.; HUHN, C.L.; DRASGOW, F.; SCHNEIDER, K.T. y Fitzgerald, L.F. (1997) "Ambient sexual harassment: An integrated model of antecedents and consequen-

ces". En **Organizational Behavior and Human Decision Processes,** 71, pp. 1309-1323.

HOGG, M.A. y VAUGHAN, G.M. (2010) **Psicología Social, 5ª edición**, Panamericana, Buenos Aires.

HUNTER WILLIAMS, J.; FITZGERALD, I.F. y DRASGOW, F. (1999) "The effects of organizational practices on sexual harassment and individual outcomes in the military", en **Military Psychology,** 11, 303-328.

LIM, S. y CORTINA, L.M. (2005) "Interpersonal Mistreatment in the Workplace: The Interface and Impact of General Incivility and Sexual Harassment", en **Journal of Applied Psychology,** 90, 3, 483–496.

LIM, S.; CORTINA, L.M. y MAGLEY, V.J. (2008) "Personal and Workgroup Incivility: Impact on Work and Health Outcomes", en **Journal of Applied Psychology,** 93, 1, 95–107.

MICELI, M.P. y NEAR, J.P. (1992) **Blowing the whistle: The organizational and legal implications for companies and employees**, Lexington Books, Nueva York.

MINER-RUBINO, K. y CORTINA, L.M. (2004) "Working in a Context of Hostility Toward Women: Implications for Employees' Well-Being", en **Journal of Occupational Health Psychology,** 9, 2, 107-122.

NEAR, J.P.; DWORKIN, T.M. y Miceli, M.P. (1993) "Explaining the whistle-blowing process: Suggestions from power theory and justice theory", en **Organizations Science**, 4, pp. 393-411.

PRYOR, J.B. y WHALEN, N.J. (1997) "A typology of sexual harassment: Characteristics of harassers and the social circumstances under which sexual harassment occurs", en W. O'Donohue (Ed.) **Sexual harassment: Theory, research,and treatment** (pp. 129–151), Allyn & Bacon, Needham Heights.

SCOTT, W.R. (1992) **Organizations: Rational, natural, and open systems**, Prentice Hall, Upper Saddle River.

TOPA, G.; MORALES, J.F. y GALLASTEGUI, J.A. (2006) "Acoso laboral: relaciones con la cultura organizacional y los resultados personales", en **Psicothema,** *18,* 766-771.

TOPA, G.; DEPOLO, M. y MORALES, J. F. (2007) "Mobbing: meta-analysis and integrative model on their antecedents and consequences", en **Psicothema,** *19*, 88 – 94.

TOPA CANTISANO, G.; MORALES DOMÍNGUEZ, J.F. y DEPOLO, M., (2008) "Perceived Sexual Harassment at Work: Meta-Analysis and Structural Model of Antecedents and Consequences", en **The Spanish Journal of Psychology***,* 11, 1, 207-218.

TOPA, G.; MORIANO, J.A. y MORALES, J.F. (2009) "Acoso laboral entre profesionales de enfermería: El papel protector de la identidad social en el trabajo", en **Anales de Psicología***, 25,* 266-276.

# Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación

## Contributions from the Social Representations Approach to the Field of Education

*Denise Jodelet*[*]
*Traducción: María Matilde Balduzzi*[**]

## Introducción

Una de las características del campo de la educación en el estado actual de su desarrollo reside en la diversidad de los dominios que abarca así como de los enfoques que le conciernen dentro de las ciencias humanas. Este campo, inicialmente circunscripto a la formación escolar, se ha extendido progresivamente, a través de la formación de adultos, a otros sectores de actividad, ya se trate del trabajo, de la vida familiar, de la vida cotidiana o de la salud. De tal modo que el gran especialista Mialaret puede afirmar que: "el concepto de educación se ha enriquecido considerablemente en el curso de las últimas décadas y que las ciencias de la educación actuales convocan a nuevos campos científicos para describir, analizar y, si es posible, explicar las situaciones contemporáneas de educación y de formación" (2011:8).

Frente a esta situación, los recursos aportados por la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961/1976, 1984; Jodelet, 1984, 1989) resultan particularmente importantes y pertinentes. Para demostrarlo, examinaré sucesivamente la historia del campo de la educación

* Directora de Estudios (Emérita). Institut Interdisciplinaire d'Anthropologie du contemporain. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Paris.
E-mail: denise.jodelet@wanadoo.fr.

** Magter. en Educación. Docente e investigadora del Departamento de Psicología y del Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
E-mail: matzi09@yahoo.com.ar

y los diferentes niveles en los cuales puede ser señalada la intervención de las representaciones sociales. Me basaré en la situación francesa, que conozco mejor, esperando que los cuadros de análisis que serán así despejados puedan encontrar un eco en otro contexto nacional como el de Argentina.

En Francia fue Durkheim quien inauguró en la Sorbonne, en 1902, el primer curso sobre "La ciencia de la educación". Desde entonces este dominio se ha diversificado, ha integrado diferentes perspectivas de estudio volviéndose un polo de atracción y un campo de aplicación para otras ciencias humanas, donde se han visto emerger subdisciplinas específicamente consagradas a los problemas de la educación. Así, para tratarlos, se ha visto florecer y entrar en competencia una sociología, una economía, una antropología y una psicología de la educación. Este movimiento es menos evidente en el caso de la psicología social, aun cuando una obra reciente haya sido consagrada a la psicosociología de la educación (Lautier, 2001). Esta obra, además, dedica un amplio espacio a la contribución que la teoría de las representaciones sociales provee para abordar los diferentes niveles de análisis de este campo.

## A propósito de las representaciones sociales

Antes de despejar las razones que justifican recurrir al abordaje de las representaciones sociales en el campo de la educación, recordaré rápidamente qué son las representaciones sociales. Corresponden a una forma específica de conocimiento, el *conocimiento ordinario,*[1] que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana. En los campos profesionales, expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio de trabajo.

Otra característica de esta forma de conocimiento es su dependencia con relación a la comunicación social. En efecto, ya sea ésta intersubjetiva o situada en el espacio público, por una parte va a contribuir a producir y mantener una visión común a un grupo social, ya se trate de una clase social, de un grupo cultural o simplemente de un grupo profesional. Esta visión es considerada como una evidencia y sirve para leer el mundo en el que se vive, actuar sobre él, decodificar a las personas que constituyen el entorno social, clasificarlas e interpretar su conducta. Por otra parte, como surge de los estudios centrados sobre la comunicación discursiva, pero también de las constataciones impuestas por el examen de campos sociales y profesionales definidos donde se forjan las experiencias vividas que varían según los tiempos y los contextos, la conflictividad social puede afectar el estado de las representaciones y dar lugar a interpretaciones evolutivas, incluso divergentes, en el seno de un mismo grupo social. Esta variabilidad es particularmente sensible en la historia del campo educativo, como lo veremos. Finalmente, este tipo de conocimiento puede ser comparado con otros tipos de saber, particularmente con el saber científico, del cual se diferencia. Esta característica tiene una gran importancia en términos de la transmisión educativa que se distingue de la vulgarización científica, en razón de la actividad de aprendizaje que reclama (Jacobi, 1993).

La perspectiva de las representaciones sociales ha encontrado un eco muy favorable en los dominios de investigación caracterizados por la complejidad de los fenómenos o sistemas a los que se refieren, su estrecha dependencia en relación al devenir de la sociedad global, la multiplicidad de niveles a partir de los cuales pueden ser abordados: cultural, político, institucional, organizacional, interindividual, individual. Tal es el caso particularmente de los campos de la salud y de la educación dónde se pueden reconstruir los vínculos históricos y lógicos con los de las representaciones sociales. Por razones de espacio, me limitaré aquí al campo de la educación escolar y profesional. En efecto, el examen de nuevos campos como la educación terapéutica o parental reclamaría desarrollos específicos y demasiado extensos para ser integrados en este artículo.

## Vínculos históricos y lógicos entre los campos de la educación y de las representaciones sociales

El vínculo histórico se remonta a Durkheim, quien elaboró el concepto de representación colectiva y constituyó una fuente de inspiración mayor para la teoría de las representaciones sociales que Serge Moscovici formuló, desde 1961, en su obra seminal *La Psychanalyse, son image et son public*.[2] Durkheim fue también innovador en el dominio de la educación, desarrollando reflexiones que mantienen hoy una gran actualidad. No solamente abrió, como lo hemos visto, el primer curso sobre educación, sino que también subrayó enfáticamente la amplitud de su alcance social y humano. Durkheim (1934) decía que si una ciencia de la educación puede existir, debería distinguirse de la pedagogía que responde a necesidades vitales que no pueden esperar. Reclama paciencia y prudencia. Según este autor, la ciencia de la educación es "algo intermediario entre el arte y la ciencia". No es un arte, que "está hecho de hábitos, de prácticas, de habilidad organizada", pues es un sistema de ideas relativas a la práctica, un conjunto de teorías. Pero no es tampoco una ciencia porque su objetivo es "guiar la conducta. Es una teoría práctica". Esta afirmación subraya singularmente el parentesco entre el enfoque de la educación y el de las representaciones sociales que son también teorías prácticas.

Por otra parte, el vínculo histórico nos lleva al hecho de que, desde el origen, la teoría de las representaciones sociales se ha focalizado sobre la relación que mantienen las formas eruditas y científicas del conocimiento y el conocimiento ordinario tal como se despliega en la vida cotidiana bajo la forma del sentido común. La cuestión de la transmisión de los conocimientos, que interesa directamente al campo de la educación, ha sido desde el comienzo una preocupación central para Moscovici. El estudio de los efectos de la difusión social de la teoría psicoanalítica ha permitido delimitar la dialéctica existente entre las transformaciones del sentido común por el contacto con los conocimientos científicos y los de los saberes científicos tras su penetración en el espacio publico y su apropiación por sujetos cuya identidad y modos

de pensamiento están marcados por la adhesión a valores y creencias de su grupo de pertenencia.

Estas transformaciones están en relación directa con los problemas que plantea la transmisión de conocimientos y las modalidades que adopta en el espacio de la formación escolar o profesional. No hay que olvidar que la publicación de *La psychanalyse, son image et son public* ha contribuido ampliamente al impulso de dos nuevos dominios de investigación. El primero ha sido consagrado a la vulgarización científica (Roqueplo, 1974), la difusión de conocimientos, la didáctica de las ciencias (Astolfi y Giordan, 1973). Estas disciplinas toman en cuenta el rol que juegan las representaciones socialmente compartidas en los procesos de comprensión y de asimilación del saber erudito, y el hecho de que las representaciones retenidas por los destinatarios de la enseñanza pueden facilitar estos procesos o por el contrario obstaculizarlos.

Es en este punto en donde se articula el vínculo lógico entre representaciones sociales y educación. En este último campo, no basta con abordar el saber y los efectos vinculados a su difusión y su asimilación en el marco de una visión lineal de la relación entre emisión-transmisión-recepción. El receptor ya no es más considerado como una tabla rasa en donde se inscriben informaciones nuevas, la transmisión no supone más una relación jerárquica entre el emisor que detenta el saber y un receptor pasivo. Por una parte, en situación de enseñanza, uno y otro deben desplegar actividades orientadas, del lado del docente, por referencia a un saber científico y su transposición, y del lado del alumno, por el aprendizaje de competencias nuevas. Por otra parte, uno y otro están inscriptos siempre en un espacio que los supera en el sentido de que entran en juego valores, normas, ideas, funciones y juegos de lenguaje, identidades que convocan una aproximación más compleja a las exigencias a las que responde la teoría de las representaciones sociales.

En lo que respecta al primer punto, relativo a las actividades desplegadas en situación de transmisión de saberes, parece que en el curso de la historia de la educación, esta transmisión ha dado lugar a diver-

sas representaciones. Según Passeron (1991) pueden desprenderse tres representaciones: la de la difusión de un conocimiento que se impone por sí mismo sin necesidad de un apoyo pedagógico, corresponde a una imagen "profética" del docente, imagen ideal hoy superada; la de una orientación hacia la elevación moral, social y cultural del educando, corresponde a una visión del docente como "maestro para pensar" que desarrolla el filósofo Alain; la que, centrada sobre el proceso pedagógico, asegura la información sobre el estado del saber científico en un determinado momento histórico y desarrolla una "postura mental" que permite la transposición de competencias especializadas en la vida cotidiana, corresponde a la imagen del docente como "pedagogo didacta". Estas representaciones desembocan sobre los problemas que intenta resolver la didáctica y sobre los que plantean las referencias de los saberes escolares, y su legitimidad. En este sentido, Lautier (*op. cit.*) muestra cómo estas cuestiones han dado lugar a una consulta entre pares y actores del sistema educativo que ha conducido a una nueva representación de la transmisión donde la noción de competencia sustituye a la de saber. Trabajos recientes sobre la reorganización del sistema de formación escolar y profesional cuestionan esta noción de competencia, como lo veremos más adelante.

En efecto, en lo que concierne al segundo punto, relativo a la inscripción de los actores en un espacio social más amplio, la importancia del enfoque de las representaciones sociales para la reflexión sobre las prácticas de educación y formación, nos lleva al hecho que estas últimas van mucho más allá de la socialización, de los actos de enseñanza y aprendizaje, o de un dominio de técnicas pedagógicas. Según Durkheim (*op. cit.*), la educación es una acción voluntaria que implica una cierta concepción de lo que es su receptor, de lo que es la conducta humana y la formación del ciudadano. Está fundada sobre valores y concepciones que definen los esquemas dominantes en los diferentes momentos de la evolución del sistema educativo.

Las investigaciones en ciencias sociales han demostrado ampliamente que estos esquemas son tributarios del estado de la sociedad y de sus demandas políticas y económicas que varían en el tiempo y que

están en relación al medio social. Como lo decía Halbwachs en el prefacio a la obra citada de Durkheim:

> *"Los órganos de la enseñanza están, en cada época, en relación con otras instituciones del cuerpo social, con las costumbres y las creencias, con las grandes corrientes de ideas. Pero tienen también una vida propia, una evolución que es relativamente autónoma, en el curso de la cual conservan muchos trazos de su vieja estructura. Se defienden a veces contra las influencias que se ejercen sobre ellos desde afuera, apoyándose sobre su pasado".*

A título de ilustración de esta interdependencia, basta con evocar los incidentes recientes que han marcado diferentes crisis en Francia, como el asunto del uso del velo por las alumnas de confesión musulmana, amenazando el principio de laicidad, fundamento de la Escuela Republicana, o la movilización masiva de los alumnos de la escuela secundaria y los estudiantes universitarios frente a una propuesta gubernamental relativa al *Contrat Nouvelle Embauche pour les jeunes,*[3] contrato que corre el riesgo de cuestionar el funcionamiento escolar y universitario.

Los esquemas que organizan el sistema educativo vehiculizan ideologías que fijan sus grandes funciones: producción de una cultura determinada, reproducción y selección social, integración social y profesional. Parece que en respuesta a la evolución social y a la masificación de su público, las nuevas orientaciones se están ajustando a los objetivos tradicionales de la escuela. Estas orientaciones están destinadas a responder a exigencias económicas (preparar para el empleo, la producción y el rendimiento económico), educativas (proveer instrumentos intelectuales que permitan aprehender el universo de vida, orientarse y actuar) y democráticas (asegurar la igualdad de todos en el respeto de las diferencias, luchar contra el fracaso escolar y la exclusión social). Este conjunto de orientaciones afecta directamente el funcionamiento del sistema educativo y las opciones que sus actores eligen en función de la experiencia que viven en su seno, dando lugar a representaciones concernientes a sus estatus, sus derechos y deberes, y a la naturaleza del trabajo pedagógico.

## Acerca de la articulación entre educación y representaciones sociales

Resulta que el estudio de los procesos simbólicos que operan en esta dinámica es susceptible de ser esclarecido por el enfoque de las representaciones sociales. Sin embargo, es preciso cuidarse de subsumir el campo de la educación en el de las representaciones sociales y viceversa. El primero no se reduce a un campo de recolección de datos o a un simple espacio de aplicación de un modelo teórico como el de las representaciones sociales. Debe ser pensado como una totalidad en el seno de la cual los recursos ofrecidos por este modelo deben utilizarse de manera adaptada a las problemáticas características de los diferentes niveles de su estructuración, como lo mostraré más adelante.

En cuanto a la teoría de las representaciones sociales, ha sido concebida en el interior de una disciplina, la psicología social, que tiene objetos teóricos, conceptos y procedimientos propios. En primer lugar, ha jugado un rol de proposición original en vistas a reinsertar la psicología social en el espacio social, gracias a una mirada específica, la mirada psicosociológica, articulando siempre en relación al mundo un sujeto y un alter (Moscovici, 1984). En segundo lugar, ofrece también herramientas conceptuales y metodológicas fecundas para el estudio de problemas sociales concretos. Sin embargo, no puede ser reabsorbida en las transferencias que se hacen en campos vecinos. El ajuste entre las problemáticas y perspectivas de estos dos dominios científicos es una tarea apenas iniciada en la que voy a intentar despejar las líneas directrices.

En efecto, el campo de la educación ofrece un espacio privilegiado para el estudio de las relaciones dialécticas existentes entre los diferentes elementos de sistemas complejos. Efectivamente, se puede observar el juego de las representaciones sociales en los diferentes niveles del sistema escolar: el nivel político donde son definidos los fines y las modalidades de organización de la formación, el nivel de la jerarquía institucional cuyos agentes están encargados de la puesta en práctica de estas políticas, y el nivel de los usuarios del sistema escolar, alumnos

y padres. Estas representaciones son localizables, en contextos institucionales y prácticas concretas, a través del discurso de los diferentes actores. Deben ser abordadas de una manera histórica que tome en cuenta la evolución de las políticas educativas, de las poblaciones hacia las cuales la educación se dirige en razón de la masificación y la democratización de la escuela, de las posiciones y de las identidades que resultan de este modo entre los participantes de la relación pedagógica.

De hecho, el campo de la educación aparece como uno de los más fecundos para la aplicación de un enfoque en términos de representaciones sociales y sus diversas metodologías. La introducción del estudio de las representaciones sociales en las investigaciones francesas y europeas sobre la educación se remonta a la década de 1970. Los primeros trabajos han tratado sobre el rol de los conjuntos organizados de significaciones en el seno del sistema y del proceso educativo (Gilly, 1980). Estas significaciones han sido incorporadas en los discursos de los diferentes agentes del sistema en relación con las posiciones sociales que ellos ocupan. Aparecen también en el discurso político definiendo las finalidades del sistema y las orientaciones de su organización, o en el discurso de los administradores que se ocupan de ello, en los diferentes niveles de la jerarquía, y finalmente en el discurso de los usuarios, los alumnos y las familias.

Se han estudiado mucho también, las representaciones que afectan las concepciones y las evaluaciones de la relación pedagógica y de las adquisiciones que permite. Antes de la década de 1980, cuando el funcionamiento escolar francés estaba todavía regido por modelos estables, se han observado así las relaciones que existían entre los roles prescriptos para el maestro y el alumno, las identidades profesionales y la manera en que los alumnos son juzgados, la imagen que se tenía de ellas. Más tarde, las disfunciones observadas en el sistema educativo a partir de la introducción de nuevas finalidades y de la masificación del público escolar, modificaron la manera de aprehender los roles y oficios de docentes y de alumnos. Actualmente, con la extensión de los estudios en diversos países, especialmente en América Latina, la atención tuvo tendencia a focalizarse sobre las posiciones adoptadas por los

docentes frente a su función, sobre la imagen de su oficio, de su ejercicio y de su aprendizaje, sobre los procesos de transformación de las prácticas (Pardal y otros, 2007; Chaïb y otros, 2011).

A continuación de este capítulo, voy a tratar de poner en evidencia, a partir de ejemplos franceses, cómo las representaciones localizadas en los diferentes niveles del sistema escolar, contribuyen a modelar las prácticas. Utilizaré ejemplos que ilustran el efecto de la evolución histórica de la escuela y del medio en el cual ella está inserta. Examinaré seguidamente cómo la identidad de los actores de la formación inclinan la imagen de los beneficiarios de la enseñanza.

## La evolución de las representaciones de las funciones de la educación y de la escuela

La situación francesa está caracterizada por una evolución del sistema de enseñanza cuya historia comenzó con la revolución introducida por Jules Ferry a fines del siglo XIX. Jules Ferry, quien fuera el creador de la escuela laica, abierta a todos, tenía una concepción de la escuela que la oponía a la familia. Pensaba que la familia transmitía creencias tradicionales, a veces mágicas, y en todo caso inadecuadas a la vida social, en razón de su enraizamiento en la religión y en el hecho de que la familia impedía, manteniendo el control sobre los niños, su desarrollo. La visión que Jules Ferry tenía sobre la escuela era la de un espacio socializador que permitía desarrollar las aptitudes sociales de los niños, un espacio liberador gracias a las luces que permitía la transmisión de los conocimientos.

Con los cambios sociales y de sus públicos, la escuela vio disminuir su función de socialización secundaria, al mismo tiempo que se imponía en su funcionamiento una dimensión nueva, inspirada por la ideología neo-liberal. De lugar sagrado donde la transmisión de valores y de conocimientos no era cuestionada, devino un mercado de venta de bienes intelectuales que las familias tenían el derecho de discutir, cuestionar, evaluar, en función de los proyectos de inserción social que tenían para sus hijos. En tanto usuarios de un servicio, introdujeron,

gracias al control ejercido sobre la enseñanza, modelos y valores que podían no ser concordantes con los objetivos fundamentales del sistema educativo. Podemos ver así cómo las representaciones sociales, presentes bajo una forma ideológica, moral y política, ejercen influencia sobre los procedimientos de enseñanza cuya función primera está vinculada a la producción de una cultura determinada.

Como resultado de las transformaciones de las políticas escolares, estrechamente vinculadas a las del modo de reclutamiento de los alumnos y las demandas sociales, la imagen del oficio de estudiante se ha modificado, como lo muestran las figuras despejadas por las ciencias sociales a propósito del sistema francés (Sirota, 1993). En un primer tiempo, cuando el alumno permanecía sumiso a la estructura familiar, estaba representado según tres figuras en relación con la toma de conciencia de la desigualdad de oportunidades y la movilidad social: 1) El "heredero" portador de un habitus más o menos próximo de los modelos culturales familiares y de los modelos de roles propuestos por la institución escolar; 2) El "estratega" que busca optimizar lo que recibe de la escuela y elige sus opciones en el seno de una escuela definida como mercado de bienes escolares; y 3) El "consumidor" que aplica las exigencias de las familias que reivindican su derecho de control sobre las ofertas escolares.

En un segundo tiempo, la atención a las carreras de los alumnos, en situaciones de enseñanza en el seno de las cuales se producen las diferencias, va a conducir a considerar la interpretación que los protagonistas, maestros y alumnos, dan a su situación de interacción. El trabajo del alumno es concebido como un "aprendizaje de reglas de juego": no solamente debe asimilar saberes y competencias complejas sino también jugar el juego entre conformismo y competencia. Esto da lugar a una cuarta figura: el "indígena de la institución escolar", que ocupa su rol sin demandar demasiada atención ni perturbar el orden.

Finalmente, con el cambio de la política escolar a partir de la década de 1980, las reglas de selección se modifican en virtud del objetivo otorgado al sistema escolar de favorecer la igualdad de oportunidades. La masificación va a acarrear la aparición de las "hordas bárbaras"

que escapan al sistema, poniendo en cuestión la legitimidad de los saberes transmitidos y definiendo una nueva función para la escuela: ser una instancia constitutiva del lazo social. Para comprender la lógica de acción de estos nuevos alumnos, la atención se dirige hacia el sentido que ellos le otorgan a la escolaridad, al hecho de poseer un saber, y hacia "la otra escuela" que ellos construyen dentro y fuera de la clase en tanto que actores sociales. La modificación del público escolar va a tener un efecto sobre las representaciones del alumno y del oficio del docente. Por una parte, las actitudes y las expectativas concernientes a los alumnos no corresponden más a los atributos ligados al estatus y al rol social asignado al maestro como lo había analizado Gilly (*op. cit.*), mostrando cómo la función pedagógica y disciplinaria del maestro conducía a éste último a construir una imagen del alumno marcada por su motivación para el estudio y su capacidad de obediencia. La identidad profesional del docente no se define más por un estatus sino por la experiencia; el oficio del docente es vivido como una puesta a prueba de la personalidad y un distanciamiento individual de los roles prescriptos.

Este cambio va a estar acompañado por la toma de conciencia de las demandas sociales en las políticas escolares relativas a la formación profesional. El impacto de las representaciones sociales se ha visto reforzado, en efecto, a partir del momento en el que las instancias dirigentes se han interesado en una mejor adecuación entre las demandas económicas y las ofertas de la formación escolar, en un contexto donde el desarrollo económico y social comenzaba a estar marcado por el desempleo y la marginalización de los jóvenes. Me apoyo, para mostrarlo, en un informe que ha hecho mucho ruido y cuyos análisis no parecen haber sido superados (Tanguy, 1991).

## Sobre las identidades escolares y profesionales

Los balances efectuados en el curso de la década de 1990 constituyen un material que permite despejar el lugar que ocupan las representaciones sociales en la imbricación entre las demandas sociales y

los objetivos de la enseñanza, entre los cursos propuestos y los estatus e imágenes de los alumnos. Podemos observar a este respecto, cómo las medidas de organización de la enseñanza conducen a la constitución de representaciones compartidas sobre las funciones de la escuela, la significación de las diversas formaciones y diplomas, sus finalidades implícitas y explícitas, el estatus de los formados y su identidad social.

Se le ha reprochado durante mucho tiempo a la institución escolar su ruptura con el entorno, su separación con el mundo económico y la especialización e inadaptación de sus formaciones. La escuela fue llevada así, a definirse con relación al universo del trabajo y en la perspectiva de la demanda social. Partiendo de la obligación legislativa para el sistema educativo de brindar a todos los jóvenes las competencias para insertarse profesional y socialmente, se desprenden tres imperativos que se distinguen muy poco de los objetivos que tradicionalmente tenía la escuela: 1) Un imperativo económico: integrar las preocupaciones del empleo y de la producción y apuntar, por una elevación de los niveles de formación, a una economía competitiva. 2) Un imperativo educativo: dotar a los jóvenes de los conocimientos fundamentales y de las herramientas intelectuales necesarias al individuo para aprehender el universo en el cual se sitúa, orientarse y actuar sobre él, y como consecuencia necesaria dotar a los alumnos de conocimientos necesarios para orientar sus elecciones profesionales. 3) Un imperativo democrático: realizar la igualdad de los alumnos respetando sus diferencias, luchar contra el fracaso escolar y la exclusión social. Estos imperativos aparecen como representaciones de las funciones de la escuela sobre las cuales debería obtenerse un consenso, pero está sin duda lejos de realizarse en el medio docente cuyo sistema de valores es más amplio y menos pragmático. Pero limitémonos aquí al plan de las representaciones vinculadas a la implementación de estos imperativos.

En el sistema francés, resultó evidente en la década de 1980, que la creación de especializaciones formativas orientadas hacia la integración de jóvenes al mundo del trabajo, representaba un encierro precoz e irreversible que los dirigía hacia recorridos sociales

y profesionales rígidos e inequitativos. Se le opuso la representación de una escolaridad uniforme como garante de la igualdad y cuya implementación reinstauró en el final del segundo ciclo (*le collège*) las orientaciones profesionales. La reivindicación de igualdad condujo seguidamente a fijar como objetivo de la instrucción que el 80% de los jóvenes alcancen el nivel del bachillerato. Esta política encontró un eco favorable entre los jóvenes y sus padres que veían en la escuela y los diplomas un medio para protegerse de la desocupación y de acceder a un empleo.

Esta política conoció un alto nivel de realización, pero significó una nueva forma de exclusión en la medida en que, paralelamente a una mayoría que obtuvo el bachillerato, una minoría, salida del sistema sin calificación ni diploma, se encontró desclasada. Esta minoría ha sido objeto de una representación que "naturaliza" el fracaso escolar en la medida en que los que no participan en el "movimiento de ascenso" son considerados "como los que no disponen del nivel necesario para acceder a un empleo", corriendo así el riesgo de ser marginalizados social y económicamente, de convertirse en "una generación sacrificada que no se sabe como emplearla". Así, por esta naturalización del fracaso escolar, los imperativos democrático y educativo condujeron a una nueva forma de exclusión, reforzando los efectos del desarrollo económico y social que genera desempleo y marginación. Se pudo decir así, que el funcionamiento del sistema escolar condujo a la fundación de una sociedad dual. El éxito de una parte de los jóvenes empuja a la otra parte fuera del desarrollo cultural (en la escuela), económico (por el empleo), político (en tanto ciudadano) y los encierra en condiciones precarias mientras que la vocación de la escuela es la de evitar la exclusión que nace y se desarrolla en la esfera económica. ¿Cómo dar cuenta de esta dinámica?

Es preciso, para esto, mirar del lado de las representaciones que orientan el funcionamiento del sistema escolar en materia de organización de los conocimientos y los saberes útiles a la producción. El modelo al que obedece el sistema puede ser considerado como una representación jerarquizada de saberes según un orden unidimensio-

nal que ubica en la cima el saber científico, que hace del saber técnico la aplicación de este último y que tiene él mismo como aplicación el saber profesional. Esta representación tiene muchas implicancias a nivel de la imagen de las formaciones, de la construcción de cursos y de la representación de los formados. Por una parte, el orden unidimensional de los saberes no permite aprehender correctamente los diversos tipos de saberes. Así, el saber profesional, que se reduce a la aplicación de una aplicación del saber científico, no tiene ni existencia propia ni reconocimiento en el sistema escolar. Por otra parte, las jerarquías se establecen en el interior mismo de las formaciones profesionales. Las representaciones de la organización del trabajo inducen una valorización del técnico en relación al obrero. Se toma por modelo la organización del trabajo en las grandes empresas y las representaciones anticipatorias del futuro hacen del técnico el personaje central de la industria. Esta representación relega a un lugar subalterno al obrero calificado cuya formación corresponde al aprendizaje de un oficio según un modelo artesanal que desconoce la diversidad de la trama industrial.

Por otra parte, la conjunción de estas dos representaciones con la implementación de una elevación de los niveles escolares accesibles se ha traducido en la jerarquización de los diplomas y de las formaciones profesionales (*Certificat, Brevet y Baccalauréat professionnels*[4]). La instauración de un Bachillerato Profesional cuya finalidad es el ingreso en la vida activa abre también un derecho de entrada a la universidad que se desvía de sus objetivos, creando expectativas nuevas con un riesgo de frustración. El Brevet Elemental profesional aparece como una preparación a ese Bachillerato. En la medida que permite el ingreso a carreras técnicas, es objeto de una visión positiva como formación amplia, adaptable cuyo dinamismo autoriza las evoluciones de las carreras. Por el contrario, hay una representación negativa del Certificado de Aptitud Profesional como formación de tránsito, estrecha, especializada, orientada hacia la inserción.

Esta jerarquización va a conducir a una naturalización de las cualidades de los formados proyectando sobre ellos las propiedades

asignadas a las formaciones. El alumno de CAP[5] no tendría otra capacidad que la de ejercer un oficio determinado mientras que el titular del BEP[6] tendría la capacidad de evolucionar en el curso de su vida profesional al interior de un sector de actividad. Resulta de esto que el CAP es reducido a no ser más que un certificado de escolaridad para alumnos en dificultades y se espera que en su formación profesional alcance la función de remediar el fracaso escolar. Este análisis invita a una gran prudencia en la definición de las nuevas funciones que el desarrollo de la producción es susceptible de conferir a la Escuela. Permite ver que las elaboraciones internas al sistema escolar pueden modificar la interpretación de las demandas sociales que, en respuesta, pueden tener sobre el funcionamiento escolar efectos deletéreos.

Una situación tal va a tener efectos sobre las identidades sociales de los alumnos, implican un cuestionamiento de la imagen que los propios docentes tienen del trabajo. Cito aquí para terminar, los señalamientos de Tanguy (*op. cit.*):

> *La formación de las competencias no es un acto puramente técnico (que depende de la puesta en relación de las características de los empleos con las categorías del saber, del saber hacer...) sino un acto social. Los procesos de aprendizaje sostienen los procesos de constitución y de adquisición de identidades sociales y estos actúan a su turno sobre los primeros. La constitución de identidades sociales presupone representaciones positivas de oficios preparados y de posibilidades de identificación a los formadores... (además) la evolución en curso del cuerpo docente de los liceos profesionales se traduce en una mayor calificación técnica de éstos, y correlativamente, en una distancia mucho mayor con las realidades del mundo obrero y por un debilitamiento de las posibilidades de identificación de una parte de los jóvenes, particularmente los más desprotegidos, especialmente en las tecnicaturas superiores. Importa, entonces, vigilar las representaciones de las que el trabajo industrial, y más específicamente, el trabajo obrero, es el objeto entre los docentes". Así los jóvenes podrían "constituir identidades donde el trabajo es considerado de una manera positiva en su dimensión social* (pág. 132).

Estos señalamientos ilustran bien la imbricación de las representaciones que portan los alumnos y los docentes, y el rol fundamental

que juegan en la relación entre formado y formador. Llaman también la atención sobre la manera en que las identidades sociales contribuyen a la formación de las representaciones sociales. Lo que conduce a analizar las situaciones de educación como "situaciones de semiosis social" (Schaff, 1960) en las que el contexto institucional y social en el cual se elaboran las representaciones interviene en la constitución de un "sistema representacional" (Codol, 1969) en el seno del cual la representación de la situación, de la tarea y de los actores están vinculadas y definen las conductas.

A título ilustrativo, tomaré el caso de las representaciones del fracaso escolar. Según Baudelot y Establet (1975) que se fundamentan en diversos estudios, el término fracaso estaba ausente del vocabulario escolar en el modelo de escuela de la Tercera República en el que existía un sistema dual. Por una parte, la escuela del pueblo con la primaria y la primaria superior; por otra parte, la escuela de las elites con la secundaria. La noción de fracaso escolar aparecería después de la segunda guerra mundial con la localización de alumnos que no tenían éxito en el secundario. No se volverá de uso corriente hasta la década de 1960, época en que la escolaridad se vuelve obligatoria hasta los dieciséis años, llevando al secundario alumnos que tenían un origen social diversificado. La política educativa, orientada por una valoración de los estudios superiores y las altas calificaciones, va a ampliar su público en nombre de una democratización de la enseñanza.

Resulta de esto un fenómeno de selección por el fracaso (Prost, 1993) que va a dar lugar a las interpretaciones ampliamente orientadas por los análisis de las ciencias de la educación, en particular aquellas concernientes a la reproducción de las desigualdades sociales y la desventaja socio-cultural de las familias y los niños. Estas interpretaciones han sido ampliamente adoptadas en el mundo docente y asimismo por el público. Y más que reflexionar sobre los procesos que autorizan un aprendizaje adaptado a las actividades y potencialidades de los alumnos, el medio académico ha elegido interpretar el fracaso en términos de responsabilidad parental. Lo que, según Dubet (1997), era el caso de más del 90% de los docentes en la década de 1990. Fue introducido

de este modo, un "principio de causalidad de la falta": falta de recursos intelectuales y culturales para el aprendizaje escolar, que funciona como una ideología "tendiente a preservar, validar, y legitimar al cuerpo docente" por el desplazamiento de la responsabilidad sobre la sociedad.

La connivencia, muy frecuentemente inconsciente, entre estas diferentes representaciones, tendrá efectos negativos sobre la formación ofrecida e incitará a trasladar sobre los padres la responsabilidad de la falta de adaptación de ciertos niños al régimen escolar; falta de adaptación que se traduce tanto en un desinvestimiento de las actividades como en actos de violencia y rebeldía. De esto resulta hoy, un cuestionamiento generalizado de las carencias educativas por parte de los padres que ha conducido recientemente a medidas políticas de penalización en el caso de la inasistencia escolar de los niños (ley concerniente a la quita de subsidios familiares en caso de ausentismo, por ejemplo). Pero se olvida que estos procesos de atribución causal corresponden a una defensa identitaria e implementan un uso social de las representaciones científicas, que ilustra una vez más el carácter heurístico de la teoría de las representaciones sociales y de su dialéctica entre saber erudito y saber profano.

Un movimiento dialéctico del cual da cuenta, por ejemplo, el análisis que un sociólogo como Giddens (2005) hace de la reflexividad social. Para Giddens, la interiorización en el público de las interpretaciones que las ciencias sociales suministran de los fenómenos sociales tendrá una incidencia sobre la manera en la cual los individuos y los grupos van a aprehender su propia situación. Se puede encontrar un ejemplo de este proceso, en el caso de las representaciones de la inteligencia estudiadas por Carugatti y Mugny (1985). Estos autores han mostrado que padres y docentes recurren, para explicar el fracaso escolar, a dos sistemas de interpretación. Por una parte, una interpretación basada sobre una visión tradicional que relaciona el fracaso con la insuficiencia de las capacidades intelectuales de los alumnos, y que se denomina "la teoría del don". Por otra parte, una interpretación inspirada por los aportes de la sociología de la educación que, como lo

hemos visto, imputan el fracaso a una falta, una desventaja cultural o a las disfuncionalidades del sistema escolar. En el discurso corriente, las explicaciones por razones sociales son las dominantes. Pero el compromiso de la responsabilidad de los padres o de los docentes hace pasar de un tipo de explicación a otra. Cuando se trata de dar cuenta del fracaso o del éxito de uno de sus niños o de sus alumnos, padres o docentes abandonan las referencias sociológicas para recurrir a la teoría del don que desliga su responsabilidad desplazando la causa del fracaso sobre los niños.

Este ejemplo nos permite captar como un proceso de defensa identitaria puede interferir en la relación educativa en detrimento de los niños. Muestra también que el análisis de las representaciones sociales debe ser relacionado con la dinámica psicológica que conduce a aceptar o rechazar los sistemas de interpretación que circulan en el espacio social. El campo de la educación ofrece un espacio privilegiado para el estudio de estas relaciones dialécticas que unen saber, identidad y poder.

## Conclusión

El recorrido histórico y documental que acabo de hacer, aunque incompleto y centrado sobre ejemplos tomados de la situación francesa, puede ofrecer, eso espero, a los lectores que están frente a realidades educativas diferentes, perspectivas de análisis fecundas. Permite, en todo caso, valorar la especificidad de recursos que aporta el tomar en cuenta las representaciones para abordar el tratamiento de los problemas en el campo educativo o en otros campos que no han podido ser abordados aquí.

Cuando se las estudia, las representaciones sociales son siempre examinadas en situaciones locales poniendo en juego las experiencias, los conocimientos y las conductas de los actores que son concretamente inscriptos y subjetivamente implicados en lugares y roles específicos como en un espacio institucional, social y cultural más amplio. Nos dan acceso a todas las facetas de una realidad que es objeto de una apro-

piación de alguna manera instantánea, en un momento determinado. Y por su contextualización ellas llevan el sello de la historicidad. En esto su enfoque constituye un instrumento y una mediación en adecuación perfecta con la del campo de la educación en el cual la materia y la vida refieren a prácticas sociales que, en constante evolución en sus objetivos, sus fundamentos, sus valores, son asumidas por sujetos que siempre tendrán la última palabra.

*Recibido el 2 de mayo de 2011*
*Aceptado el 17 de mayo de 2011*

## Resumen

Este artículo examina las relaciones entre el campo de estudio de la educación y el de las representaciones sociales con el propósito de mostrar la pertinencia de los recursos que ofrece el estudio de estas últimas para el análisis de los procesos que se ponen en juego en los diferentes niveles del sistema educativo. Luego de poner en evidencia los lazos históricos y lógicos existentes entre los dos campos, se insiste sobre la necesidad de preservar su especificidad.

La autora despeja las líneas directrices según las cuales los dos campos de estudio se reencuentran, basándose en el ejemplo de la situación francesa que ella conoce y cuyos cuadros de análisis pueden ser extrapolados a contextos nacionales y culturales diferentes. Se trata de delinear los esquemas que organizan el sistema educativo y expresan ideologías que definen funciones para responder a las demandas económicas, educativas, democráticas, de la sociedad y de su cambio histórico.

Las representaciones sociales dan testimonio de una evolución de las funciones conferidas a la educación y a la escuela, y afectan las concepciones de los roles y oficios de los docentes y de los alumnos. El rol decisivo que desempeñan en la relación entre los distintos actores del sistema educativo es ilustrado con diversos ejemplos. Este examen histórico y documental muestra cómo el enfoque de las representaciones sociales es un instrumento y una mediación en perfecta adecuación con la problemática plural del campo de la educación.

**Palabras clave:** Representaciones sociales; Funciones del sistema educativo; Roles y relación docente/alumno; Ideología; Demandas sociales en materia educativa.

## Abstract

The article examines the relations between the field of study of education and the field of study of social representations. Its aim is to show the relevance of the resources offered by the latter to analyse the processes regulating the different levels of the educational system. After having given evidence of the historical and logical links that exist between the two fields, it underlines the importance to preserve their specificities.

The author isolates the guidelines that allow the encounter between the two fields, taking into account the French situation that she knows and whose analytic devises can be extrapolated to other national and cultural contexts. The purpose is to delineate the schemas that organize the educational system and express ideologies that define its functions in order to fulfil the financial, educational and democratic demands of society and their historical change.

Social representations give evidence of an evolution in the functions given to education and school, and have some influence on the conceptions related to teachers and students agency. The important role they play in the relation between the actors of educational system is illustrated by different examples. This historical and documentary examination shows how the social representations approach is an instrument and a mediation corresponding perfectly to the multiple problems tacked in the field of study of education.

**Key words:** Social representations; Educational system functions; Teacher/ student roles and relations; Ideology; Educational social demands.

## Notas del Traductor

[1] "*Connaissance ordinaire*" en el original en francés.

[2] "El psicoanálisis, su imagen y su público".

[3] Se trata de una pasantía rentada.

[4] Certificat, Brevet y Baccalauréat professionnels son diplomas otorgados en el Sistema Educativo francés.

[5] La sigla en francés CAP corresponde a Certificat d'Aptitude Professionnelle.

[6] La sigla en francés BEP corresponde a Brevet d'Étude Professionnelle.

## Bibliografía

ASTOLFI, J.P. et GIORDAN, A. (1973) **Quelle éducation scientifique pour quelle société**, PUF, Paris.

BAUDELOT, Ch. et ESTABLET, R. (1975) **L'Ecole primaire divisée**, Maspero, Paris.

CHAÏB, M.; DANEMARK, B. et SELANDER, S. (eds) (2011) **Education, proessionalization and sociale representations**, Routledge, Londres.

CODOL, J.P. (1969) "Représentation de soi, d'autrui, de la tache dans une situation sociale ", en **Psychologie Française**, 14. Pp. 217-228.

DUBET, F. (1997) **Ecole, familles : le malentendu**, Textuel, Paris.

DURKHEIM, E. (1934) **L'éducation morale**, PUF, Paris.

GIDDENS, A. (2005) **La constitution de la société**, PUF, «Quadrige».

GILLY, M. (1980) **Maîtres-élèves. Roles institutionnels et représentations**, PUF, Paris.

JACOBI, D. (1993) "Discours de vulgarisation". In L. Sfez (ed) **Dictionnaire critique de la communication**, Tome 2. PUF, Paris.

JODELET, D. (1984) "Les représentations sociales : phénomènes, concept et théorie", en S. Moscovici (ed) **La psychologie sociale**, Pp. 357-378, PUF, Paris.

_____ (1989) "Représentations sociales : un domaine en expansion", en D. Jodelet, (ed*)* **Les représentations sociales**. Pp. 47-78, PUF, Paris.

LAUTIER, N. (2001) **Psychosociologie de l'éducation. Regard sur la situation d'enseignement**. Armand Colin, Paris.

MIALARET, G. (2011) **Les sciences de l'éducation**, PUF coll. Que sais-je, Paris.

MOSCOVICI, S. (1961) **La Psychanalyse, son image et son public**, PUF, Paris. 2ème édition 1976. PUF, Paris. Traduction anglaise, 2008. Polity Press, Cambridge.

_____ (ed) (1984) **La psychologie sociale**, PUF, Paris.

MUGNY, G. et CARUGATI, F. (1985) **L'intelligence au pluriel**, Delval, Cousset.

PARDAL, F. ; MARTINS, A. ; de SOUZA, C . ; Del DUJO, A. et PLACCO, V. (eds) (2007) **Educaçao e trabalho. Représentaçoes, competencias et trajectorias**, Universidade de Aveiro, Aveiro.

PASSERON, J.C. (1991) **Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel**, Nathan, Paris.

PROST, A. (1993) **Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos Jours**, Seuil, Paris.

ROQUEPLO, P. (1974) "Le partage du savoir. Science, culture, vulgarisation". Seuil, Paris, en Schaff, A. (1960) **Introduction à la sémantique**, Anthropos, Paris.

SCHAFF, A. (1960) **Introduction à la sémantique**, Anthropos, Paris.

SIROTA, R. (1993) "Le métier d'élève", en **Revue française de Pédagogie**, 104, pp.85-108.

TANGUY, L. (1991) "Quelle formation pour les ouvriers et les employés de France?", en **La documentation Française**. Paris.

# Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados

Social representations, project and the identitary constructions of young people in secondary school

*Diana Beatriz Aisenson**

## Introducción

La línea de investigación que desarrollo en el área de la Psicología Vocacional desde 1988, analiza cómo se preparan los jóvenes que finalizan la escuela secundaria para su transición a los estudios superiores y el trabajo. En particular, me ha interesado enfocar los procesos psicológicos, en su interacción con los factores sociales, que se movilizan en dicha situación.

La teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1961) –así como los desarrollos posteriores de Jodelet (2002), Abric (1994) y Doise (1986)– ampliaron la perspectiva teórica de estos estudios y han sido un aporte fundamental para el avance en la construcción de modelos teóricos y de nuevas prácticas en el campo de la Psicología Vocacional. Las representaciones sociales han resultado una vía de acceso importante para la comprensión de cómo los jóvenes enfrentan las transiciones y cómo "se orientan" en la vida.

Hace más de una década comenzamos a analizar, con el Equipo de Psicología de la Orientación que dirijo en el Instituto de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, las representaciones sociales de los jóvenes. Nos interesó analizar cómo la población de jóvenes que finalizan la escuela secundaria se representan objetos sociales como "el estudio", "el

* Doctora en Psicología. Profesora de la Facultad de Psicología y en la Dirección de Orientación al Estudiante de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
E-mail: daisenson@arnet.com.ar, daisenson@rec.uba.ar

trabajo", "la escuela", "el futuro", cómo los estructuran, y la importancia de estas representaciones en sus anticipaciones y proyectos de vida. Asimismo, nos interesó comprender los procesos y factores psicológicos y sociales que estructuran estas representaciones y la propia identidad.

Las prácticas de la orientación se dirigen a ayudar a los jóvenes a construir sus proyectos personales y las estrategias para implementarlos. Para construir sus proyectos, los jóvenes necesitan adquirir las herramientas necesarias para reconocer sus intenciones personales y para ampliar la información que les permita extender su perspectiva y su horizonte de posibilidades.

Las cuestiones que aborda la orientación movilizan tanto procesos subjetivos como dinámicas sociales, y abarcan áreas vitales importantes para la vida y el desarrollo humano. Estas cuestiones son complejas y conciernen a varios campos sociales (Bourdieu, 1980, 1987; Bourdieu & Wacquand, 1992), en particular los campos de la educación, el trabajo, la salud y el económico. Para acceder a la comprensión de los procesos subjetivos en juego, cuatro nociones me han resultado de importancia mayor: *sentido/significado*, *representaciones sociales*, *identidad* y *proyecto*. En este trabajo me referiré en particular a las representaciones sociales.

Una de las creencias y conocimiento de sentido común más difundida en los discursos de los jóvenes, los padres, los medios de comunicación e incluso muchos especialistas, expresa que las elecciones que realizan los jóvenes para orientarse en la vida, al finalizar el colegio secundario, dependerían de la *vocación*, entendida ésta como un don de la naturaleza, que algunos tuvieron la suerte de poseer, y que para otros está ausente y requiere de ayuda especializada para ser "descubierta". Esta representación social se apoya en un modelo del sujeto humano en el que las capacidades y preferencias se consideran propiedades sustanciales, inmodificables, dadas de una vez y para siempre. Asimismo, se apoya en una visión de estabilidad de los oficios, profesiones y ocupaciones del mundo del trabajo que prevaleció en algunos períodos del siglo XX, claramente ausente en el mundo contemporáneo globalizado. Sin embargo, para sorpresa de los orientadores del siglo XXI, esta creencia sigue estando presente

en los discursos actuales. Creemos que este ejemplo muestra la persistencia de ciertas representaciones, que sin embargo comienzan a manifestar ciertas modificaciones, y nos conduce a comprender la importancia de los estudios de las representaciones sociales como vía de acceso para la comprensión de procesos psicosociales que guían las conductas de "orientarse" de los jóvenes.

Me referiré a continuación en primer término al contexto conceptual de la Psicología Vocacional y de la Teoría de las Representaciones Sociales, para luego presentar resultados de investigaciones que abordan el contenido de las representaciones sociales de jóvenes escolarizados en escuelas públicas del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Las investigaciones fueron realizadas tanto en forma personal como con/por investigadores del Equipo de Psicología de la Orientación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. El abordaje de estos estudios es cuanti y cualitativo, empleando como técnicas para el relevamiento de la información, cuestionarios, grupos focales y entrevistas en profundidad.

Los *resultados* obtenidos nos han permitido ampliar la comprensión de las representaciones sociales que tienen los adolescentes sobre el estudio y el trabajo, y establecer relaciones con sus intenciones para el futuro y los proyectos que anticipan, y con la construcción de sus trayectorias sociales e identidad. Asimismo, hemos constatado el peso del contexto social en esas representaciones, en especial en las diferencias que encontramos según el sexo, el origen social y las experiencias de la vida cotidiana –en particular en la escuela y el trabajo–.

## I. Contexto conceptual

### *La Psicología Vocacional*

La Psicología Vocacional también ha sido llamada Psicología de la Orientación, Orientación Profesional, Orientación Vocacional y Ocupacional, Orientación Escolar y Profesional; Desarrollo de la carrera; *Counseling* de Carrera u Ocupacional, entre otras denominaciones. El campo de la orientación estuvo desde sus orígenes vinculado a ayudar a

los jóvenes a afrontar problemáticas sociales. Desde sus inicios en el siglo XX se plantearon sus posibilidades como factor innovador o conservador, utilizada para transformar las condiciones de vida de las personas, los grupos y las sociedades o para reproducir las restricciones e inequidades (Kann, 1988). Me interesa señalar que si bien cambiaron los paradigmas que caracterizaron períodos histórico-sociales diferentes, persisten varias representaciones sociales acerca de la elección y desarrollo de la carrera y profesión que corresponden al siglo pasado, al tiempo que aparecen nuevas representaciones que transmiten la incertidumbre que la mundialización del trabajo y la economía han provocado. A continuación presento una breve síntesis de la evolución de la Psicología Vocacional.

Un primer período se extiende entre los inicios del siglo XX y la década de 1950. Al comienzo se planteó como finalidad para las prácticas de la orientación, ayudar a los jóvenes –varones y pobres– en su inserción laboral. Es paradigmático de este período el libro de Parsons *Chossing a vocation* (1909). Parsons planteaba que el orientador, desde el rol de experto, debía buscar correspondencias y encajes entre los rasgos personales –en particular las aptitudes– y los perfiles de las ocupaciones, ambos considerados estables e inmutables. Apoyado en la Psicología Diferencial, en su intento de evaluar científicamente y mensurar con procedimientos matemáticos las aptitudes, los intereses y otros factores de la personalidad, dio lugar a la Teoría de los Rasgos y Factores y al desarrollo de la Psicometría. Asimismo, inspirado en el modelo médico-clínico, se esperaba que el psicólogo, mediante la aplicación e interpretación de pruebas de evaluación y tests, indicara la elección más conveniente a realizar. Se pensaba que las predicciones realizadas a partir de las evaluaciones serían duraderas, aunque esta creencia fue cuestionada en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial.

Un segundo período se extiende entre la década de 1950 y la década de 1970, caracterizado por enfoques que reconocían los cambios, tanto por parte del sujeto como del contexto, apoyados en teorías psicológicas dinámicas, la Psicología del Desarrollo y el Psicoanálisis. Es paradigmática de este período la Teoría del Desarrollo de la Carrera (Super, 1957). Esta teoría enfoca el desarrollo y planificación de la ca-

rrera a lo largo del ciclo de vida, considerando la sucesión de los trabajos y los roles activos del individuo, no solamente laborales. Plantea etapas evolutivas del desarrollo vocacional y tareas para el desarrollo de la madurez vocacional. Otros enfoques basados en el Psicoanálisis (Bordin, 1943; Roe, 1957) estudian la elección como producto de la puesta en práctica de estructuras inconscientes que el experto ayudaría a descubrir, así como a resolver en los aspectos conflictivos ligados a complejos psíquicos de la infancia. Los enfoques de este período, si bien diferentes en las perspectivas y teorías que los sustentaban, coincidían en la creencia de que los avances tecnológico-científicos aportarían progreso y bienestar a los seres humanos, en un contexto del mundo laboral caracterizado por el pleno empleo.

Los acontecimientos y las crisis que se sucedieron en las sociedades industrializadas y económicamente más desarrolladas desde la década de 1970 en adelante, pusieron en tela de juicio la representación social de la carrera como estable a lo largo de la vida y las posibilidades de planeamiento y desarrollo de la misma en una sola profesión y en una misma organización.

Los rápidos avances tecnológicos impactaron en los transportes y las comunicaciones, y en áreas como la producción, la economía y la organización del trabajo, produciendo transformaciones profundas en las sociedades, la política, la cultura y la vida de las personas, que caracterizan al fenómeno conocido como mundialización. Las trayectorias individuales comienzan a construirse sin los referentes que brindaba la cultura tradicional, y resultan discontinuas y menos previsibles, debido a los cambios constantes económicos, tecnológicos y socioculturales que atraviesan los sistemas sociales (Sennett, 2006). Surge una nueva figura, para los trabajadores con menor capacitación, que es el "caos vocacional" (Rivaren Simarind, 1996). Frente a la precarización de la inserción laboral, cobran mayor importancia las estrategias de personificación, tanto socio-cognitivas como afectivo-emocionales (Baubion-Broye & Hajjar, 1998:17-43).

Si bien la Psicología Vocacional se caracteriza por un cuerpo importante de teorías e investigaciones (Savickas, 2005), en las últimas

décadas se han señalado críticas, y la necesidad de realizar cambios en sus modelos teóricos y en sus prácticas.

En primer término se ha planteado la necesidad de abordar los problemas mayores de las sociedades actuales, vinculados a la mala distribución de la riqueza y el poder, que afectan a un número creciente de personas, que quedan por fuera de las metas planteadas por la orientación. El modelo "clásico" del *desarrollo individual de la carrera* ha sido objeto de cuestionamientos éticos basados en sus presupuestos básicos (Blustein, 2001; Guichard, 1995, 2004; Guichard & Huteau, 2006; Prilletensky, 1997; Richardson, M. S., Constantine, K. & Washburn, M. 2005, entre otros). Se vuelve prioritario reconocer a *los otros* y las diferencias étnicas, culturales, religiosas, sociales y sexuales.

En segundo término, se ha planteado la necesidad de superar la división teoría-práctica existente en el campo de la orientación y de incorporar enfoques pluridisciplinarios que permitan abordar la complejidad de su problemática, situada en un punto de convergencia e interacción dialéctica entre el sujeto y la sociedad. La persona se construye socialmente, en una sociedad que a su vez es construida por las personas (Gergen, 2001).

La orientación se centra en las *transiciones* que las personas deben afrontar a lo largo de su vida. La finalización de la escuela secundaria es considerada una fase de transición psicosocial (Parkes, 1971). Las transiciones se abordan en el marco del ciclo de vida.

En la actualidad se han vuelto más complejas, con salidas inciertas, debido a los constantes cambios económicos, tecnológicos y socioculturales que atraviesan los sistemas sociales (Baubion-Broye & Hajjar, 1998:17-43). Las situaciones de pasaje y cambio son constantes. Jóvenes y adultos elaboran nuevos valores y representaciones alrededor de los que orientan sus conductas (Castel, 2009; Sennett, 2006).

La *transición* es en sí misma un proceso en el cual se modifica el sujeto en interacción con el ambiente (Beauvois, Dubois & Doise, 1999). La familia, la escuela, los estudios superiores y otros ámbitos de formación, el trabajo, el grupo de pares, el barrio, la iglesia, la comu-

nidad más amplia, son espacios en los que las transiciones se despliegan. Los jóvenes son afectados por el contexto en el cual se encuentran insertos, pero a su vez son activos en la significación de los hechos que les suceden y capaces de anticipar y responder de manera personal a los cambios externos y conflictos internos que la transición les genera (Aisenson et al., 2003). La transición implica una reorganización de las relaciones que los jóvenes tienen consigo mismo, con los otros y con diversos ámbitos de socialización.

Se plantea un nuevo paradigma en el siglo XXI. Los aportes de la psicología del desarrollo, las teorías constructivistas y el construccionismo social, la psicología cultural, la teoría de las representaciones sociales en la psicología social y la teoría de los habitus y los campos sociales de Pierre Bourdieu (1980, 1987, 1992) en la sociología, entre otros, han resultado fructíferos para nuevos desarrollos y avances en este campo. Nuevos enfoques de la orientación se basan en el *construccionismo socia*l y los *enfoques narrativos del sí,* que plantean que nuestra comprensión depende de los discursos sociales, conversaciones e interacciones en las cuales participamos, donde co-construimos las palabras que nos permiten describir y comprender nuestra experiencia. Para los construccionistas, la realidad es co-construida en la experiencia con los otros y por el lenguaje utilizado colectivamente para describir dicha experiencia.

En la actualidad, la orientación aborda la construcción del "proyecto de vida" (*life designing*), la orientación de la existencia (Guichard, 2011). Es una actividad continua de personalización (Malrieu, 2003).

> *En este contexto, la orientación toma un sentido diferente del que tenía anteriormente. No se trata más solamente de elegir una vía profesional (Parsons, 1909) o de interrogarse sobre el desarrollo de su carrera (Super, 1957). Su objetivo fundamental es, de ahora en adelante, ayudar a las personas a desarrollar su reflexividad en vista de poner en perspectiva su existencia* (Guichard, 2011:15).

La perspectiva basada en la epistemología del construccionismo social (Richardson, M. S., Constantine, K. & Washburn, M., 2005; Savickas et al., 2009), considera que los conocimientos y la identidad de un individuo son el producto de sus interacciones sociales, y que el

sentido que va otorgando a sus trayectorias de vida es co-construido dialógicamente. Esto permite enfocar diversas maneras de ayudar a los jóvenes a adquirir herramientas para poder construir sus proyectos e incluirse socialmente en condiciones más equitativas.

> *[...] Todas esas razones conducen a definir la orientación, en nuestras sociedades contemporáneas, como el arte de concebir y construir la vida en sus diferentes aspectos. Constituye un proceso de "life designing"* (Savickas, M.L., et al., 2009).

### *La teoría de las representaciones sociales*

Moscovici (1961) abrió un dominio importante de investigación de las representaciones sociales como estudio de una modalidad específica de conocimiento social, el conocimiento de sentido común. Proviene del concepto de representación colectiva de Durkheim (1898). Moscovici (1961), en la *Psychanalyse, son Image et son Public,* intentó develar los mecanismos psicológicos y sociales de su producción, considerando que constituye el eje central de una psicología del conocimiento, que permite superar la separación sujeto-objeto. La representación social representa a un objeto, y al mismo tiempo pertenece, es parte del mundo subjetivo de un sujeto. El ámbito de significados comunes depende del grado en que se comparta la cultura de un determinado grupo social y las representaciones sociales que involucra. Cada grupo desarrolla su propia concepción de la realidad.

Para Moscovici (1961), las representaciones sociales deben ser analizadas a partir de tres grandes dimensiones: la información (el contenido), el campo de la representación (la estructura) y la actitud (positiva o negativa) en relación con el objeto de la representación social.

Los trabajos de Moscovici dieron lugar a un número considerable de investigaciones y de desarrollos teóricos más recientes (dan cuenta detallada las obras de Doise & Palmonari, 1986; Jodelet, 1989). Dentro de las perspectivas actuales, podemos nombrar la perspectiva antropológica e histórica (Jodelet, 1989); la teoría del nudo central (Abric 1994; Flament, 1994), el modelo del esquema cognitivo de base

(Guimelli, 1994) y la teoría de las representaciones sociales como principios organizadores (Doise, Clemence & Lorenzi Cioldi, 1992).

Definida como "producto y proceso de una elaboración psicológica y social de lo real" por Jodelet (1984), distintos autores coinciden en caracterizar a la representación como una forma de saber práctico vinculando un sujeto a un objeto. Se califica este saber como "práctico" porque se produce en la experiencia cotidiana en los grupos de pertenencia, permitiendo actuar sobre el mundo y sobre los otros. Nos ayudan a comprender las relaciones de simbolización y de significación que tienen los sujetos o los grupos con los objetos de la realidad que les resultan significativos, así como los procesos de producción de estas construcciones.

Es "una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida que tienen una mirada práctica y aporta a la construcción de una realidad común a un conjunto social" (Jodelet, 1989). Tiene un carácter simbólico y significante. Jodelet (*op. cit.*) señala principalmente su carácter constructivo, creativo y autónomo. Se trata de un conocimiento que expresa al grupo, se relaciona con la identidad social. Lo que interesa entonces principalmente es la expresión e interpretación que los grupos hacen de los objetos sociales que le resultan de alguna manera significativos. Jodelet propone la siguiente definición:

> *El concepto de representaciones sociales 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* (2002:474).

Para Doise, las representaciones sociales son "principios organizadores, generadores de toma de posición, que se relacionan con las inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales" (1989:85). Desde esta perspectiva, se ha intentado dar cuenta de la relación entre visiones generales y representaciones particulares, considerando a las segundas inscriptas en las primeras. Las representaciones sociales son a la vez consensuales, pero también están marcadas por fuertes diferencias interindividuales. Doise (1990) enfatiza la pluralidad de proce-

sos que intervienen en el momento de toma de posición del sujeto. La gran variedad de toma de posición de los sujetos está determinada por principios organizadores comunes. Lo que explica las divergencias individuales, es el hecho de que esos principios organizadores comunes son activados de manera específica en contextos sociales o relacionales particulares. De esta manera, según el contexto social, los principios organizadores serán diferentes y se podrán observar variaciones en las tomas de posición de los sujetos.

Uno de los componentes fundamentales de la representación es su significación, determinada doblemente por efectos del contexto discursivo en el cual se originó y del contexto social: "La significación de una representación social está siempre imbricada o anclada en significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias de un campo social dado" (Doise, Clemence & Lorenzi-Cioldi, 1992).

Siguiendo a Doise, pensamos que en la manera de estructurar un objeto es posible reconocer a la vez una base común y consensual y diferencias en los grupos. La representación es considerada una forma de conocimiento compartida que reviste diferentes formas, sufre múltiples anclajes que le confieren su carácter dinámico. Los individuos tienen diferentes maneras de abordar el objeto, en función de sus grupos de pertenencia, integrándolo en un universo de sentido, conocimientos y valores ya existente.

Jean Claude Abric propone el análisis estructural de las representaciones sociales. Una representación social es un sistema sociocognitivo. Está organizada alrededor de un núcleo central constituido de uno o varios elementos que le dan su significación (Abric, 1994). El núcleo central o estructurante, asegura dos funciones: generatriz y organizadora.

Este autor plantea que el análisis de una representación social definida como conjunto de informaciones, opiniones, creencias, organizada alrededor de una significación central, necesita que se conozcan sus tres componentes esenciales: su contenido, su estructura, su núcleo central. Actualmente, ninguna técnica permite recoger conjuntamente esos tres elementos. El estudio de las representaciones sociales debería basarse sobre un enfoque pluri-metodológico.

La representación social es a la vez "el producto y el proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye lo real al cual es confrontado y le atribuye una significación específica" (Abric, 1994). No es un simple reflejo de la realidad, es una organización significante, que depende de factores contingentes, de las circunstancias, y de factores más generales que desbordan la situación. Es también un sistema para descifrar la realidad pues determina un conjunto de *anticipaciones* y *expectativas*" (Abric, 1994:13).

## II. Análisis de las representaciones sociales de jóvenes escolarizados y la relación con las intenciones y proyectos que anticipan para su futuro y con la construcción de sus identidades y trayectorias

A continuación, paso a presentar resultados de investigaciones que enfocan ciertas representaciones sociales de jóvenes escolarizados en escuelas públicas del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y las diferencias según género, origen social y experiencias de vida (escuela y trabajo), que inciden en las intenciones y proyectos para el futuro que los jóvenes construyen junto con sus identidades y trayectorias.

La finalización de la escuela media es una etapa de transición en la que los jóvenes se interrogan sobre sus proyectos personales, educativos y laborales. Nos ha interesado en particular analizar las concepciones que tienen sobre el estudio y el trabajo, el apoyo social percibido y el uso del tiempo libre, y qué procesos y factores inciden en la elaboración de los proyectos para el futuro y en la construcción identitaria (Aisenson et al., 2002).

Como ya he planteado, la teoría de las representaciones sociales ha abierto una vía mayor en la Psicología Vocacional para la investigación de las anticipaciones para el futuro y los proyectos de los jóvenes, permitiendo enfocar los procesos psicológicos en sus interacciones con los contextos de socialización. Mediante sus experiencias de vida en distintos espacios sociales, los jóvenes desarrollan sus representaciones acerca del mundo, los otros y sí mismos, en un contexto en el que la au-

sencia de proyectos sociales y apoyo social dificulta la construcción de sus proyectos de vida (Bronfenbrenner, 1987; Giddens, 1995).

La línea de investigación que desarrollo analiza cómo se preparan los jóvenes que finalizan la escolaridad del nivel medio para su transición a los estudios superiores y el trabajo, enfocando los procesos psicológicos en su interacción con los factores contextuales que se movilizan en dicha situación.

En el año 1998 comenzamos a explorar las representaciones sociales del estudio y el trabajo que expresan los jóvenes que finalizan la escuela en el nivel medio educativo (Aisenson et al, 1999). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1961) y los desarrollos teóricos posteriores de Denise Jodelet (2002); Abric, (1994) y Doise (1990), ampliaron la perspectiva teórica y empírica de nuestros estudios. Asimismo, enfocamos posteriormente las representaciones sociales sobre el objeto social Escuela, por su importancia en la socialización y construcción identitaria de los adolescentes. Recientemente hemos avanzado en estudios de tipo estructural, sobre las asociaciones de los estudiantes a la palabra proyecto, a los que no me referiré en esta oportunidad, por estar los datos en procesamiento.

Me referiré, entonces, a resultados de los estudios que hemos realizado, centrados en el contenido de las representaciones, que han sido efectuados tanto en forma personal, como con/por investigadores del Equipo de Psicología de la Orientación de la Universidad de Buenos Aires. Los análisis abordan las representaciones sociales de jóvenes escolarizados en escuelas públicas del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y las posibles diferencias en función del sexo, origen social y experiencias de vida (escuela y trabajo).

Los *resultados* obtenidos nos han permitido ampliar la comprensión de las representaciones sociales que tienen y estructuran los adolescentes sobre objetos sociales como el estudio, el trabajo, la escuela, las ocupaciones, y establecer relaciones con sus intenciones para el futuro y proyectos que anticipan, y con la construcción de sus trayectorias e identidad. Asimismo, hemos constatado el peso del contexto social en las representaciones sociales, en especial en las diferencias que

encontramos según el género, el origen social y las experiencias de la vida cotidiana (en la escuela y el trabajo).

Los estudios son de carácter exploratorio y descriptivo, con metodologías cuantitativas y cualitativas, y algunos incluyen un abordaje longitudinal. Las técnicas para el relevamiento de la información que se emplean son: cuestionarios, grupos focales y entrevistas en profundidad.

### *1. Las anticipaciones del futuro y los proyectos espontáneos de los jóvenes que finalizan la escuela del nivel medio*[1]

Esta cuestión fue analizada en la Tesis de Doctorado de la Dra. Diana Aisenson: *"Contribuciones a la psicología de la orientación. El proyecto futuro y la construcción de la identidad en la adolescencia"*. Esta tesis trata de aportar una respuesta a dos interrogantes: 1) ¿Cómo los adolescentes anticipan la transición que van a vivir al finalizar la escuela secundaria? y 2) ¿Es posible ayudarlos, desarrollando con ellos actividades de educación para la orientación?

La respuesta a estos interrogantes se fundamentó, por una parte, en una elaboración teórica y, por otra, en un doble estudio empírico. La elaboración teórica apuntó a brindar elementos de respuesta a la cuestión siguiente: ¿Cuáles son los procesos y los factores que subyacen a la construcción de las intenciones de futuro de los jóvenes? El problema de la orientación en la finalización de la escuela puede, en efecto, ser considerado como una etapa en un proceso mucho más largo –encontrando quizás su origen desde antes del nacimiento, en ciertas expectativas familiares, incluso inconscientes– de construcción de sí y de formación de las intenciones relativas al futuro. Este proceso tiene dimensiones sociales y psicológicas, razón por la cual para describirlo y analizarlo es necesario recurrir a enfoques sociológicos, de la psicología social, psicológicos, psicoanalíticos, etc. El estudio empírico apuntó, por una parte, a describir –basándose en un cuestionario que completaron 949 alumnos antes/después de su concurrencia a Talleres de ayuda para su orientación, realizados en la Universidad de Buenos Aires entre los años 1996 y 1998– la manera en que los alumnos de las escuelas secundarias abordan el problema de su orientación. Por otra

parte, se propuso observar los eventuales cambios en su manera de enfocar esta tarea, al finalizar los talleres. Los resultados indicaron que se verificaron las dos hipótesis planteadas. Una de ellas, referida a que los alumnos difieren entre ellos en cuanto a su sexo, edad, el origen social y cultural y el tipo de establecimiento educativo que frecuentan, y anticipan de manera diferente la transición que constituye para ellos el fin de los estudios secundarios. La segunda hipótesis planteaba que las anticipaciones consideradas evolucionan de manera diferente durante la participación en el taller de orientación.

Algunos cambios se observaron entre el 1er. y 2do. Cuestionario administrado antes/después del Taller de orientación. Estos cambios estuvieron en la línea de los objetivos que dichos talleres plantean, que apuntan a ayudar a los jóvenes a mejorar su información y sus capacidades para analizar su situación presente y reflexionar en sus proyectos para el futuro. La construcción de proyectos se liga a la construcción de sí, y a las diversas maneras de anticipar esta transición y su evolución. Se trata de favorecer el desarrollo de su autonomía y fortalecimiento personal**.**

### *2. Las representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de jóvenes que finalizan la escuela*

El estudio fue realizado por la Dra. Gabriela Aisenson en su tesis doctoral: *"Representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de los jóvenes que finalizan la escuela media"*[2]. Esta Tesis aborda la cuestión de las relaciones entre las posiciones sociales, las representaciones sociales de las ocupaciones y las aspiraciones educativas y ocupacionales de jóvenes que finalizan la escuela secundaria, analizando particularmente el peso de las desigualdades sociales en las anticipaciones relativas a la identidad futura de los adolescentes. El estudio teórico aborda la cuestión de las interacciones entre procesos psicológicos y factores sociales, a partir de la teoría de las representaciones sociales de la psicología social y estudios de la psicología de la orientación. Las hipótesis centrales consideran que el sexo, el origen sociocultural y la trayectoria educativa conducen a los jóvenes a representarse las profesiones de una manera determinada, que influye sobre sus proyectos y sus elecciones.

Para el estudio de las Representaciones Sociales de las Ocupaciones, se plantearon dos objetivos:

1. en relación al *componente afectivo,* analizar las preferencias de los jóvenes por determinadas características de las ocupaciones, como, por ejemplo, interés, salida laboral, prestigio, y cómo se organizan estas características en dimensiones subyacentes.
2. en relación al *componente cognitivo* (percepción que tienen los jóvenes sobre las ocupaciones y características que les atribuyen), estudiar cuáles son las dimensiones principales a partir de las cuales los jóvenes evalúan y comparan las ocupaciones y cómo éstas se perciben a partir de las dimensiones identificadas.

Para poder comprender mejor esta relación, la investigadora apeló a las representaciones sociales de las ocupaciones como variables mediadoras, que permitan encontrar algunas relaciones entre algunos determinantes (origen sociocultutal, sexo y circuito educativo) y los comportamientos de orientación. Denomina variables mediadoras, a un cierto número de dimensiones que caracterizan a los sujetos, dimensiones que, por un lado, son producto de sus trayectorias sociales y, por otro lado, van a incidir en sus elecciones educativas y aspiraciones ocupacionales. Estas variables mediadoras, que remiten a la significación, a la valoración y a la percepción que tienen los jóvenes de las ocupaciones, son las representaciones sociales. Las representaciones sociales pueden considerarse indicadores subjetivos, ya que deben inferirse de las respuestas dadas por los jóvenes a distintas preguntas sobre sus opiniones, creencias, valores, actitudes. Concluye que el sistema representacional resulta consonante tanto con la trayectoria de vida como con la percepción de las posibilidades futuras (Aisenson G., 2009).

El estudio empírico consistió en la aplicación de un cuestionario a 1.023 jóvenes que estaban terminando la escuela secundaria pública del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Los resultados obtenidos permitieron concluir que el sexo, el origen sociocultural

y el circuito educativo son factores importantes en la estructuración de las representaciones de las ocupaciones de los jóvenes. En estas representaciones se manifiesta un "compromiso" entre las representaciones dominantes de la sociedad global y las representaciones relacionadas con las experiencias sociales y escolares de los jóvenes. Los resultados plantean dos cuestiones que pueden favorecer la reproducción de las desigualdades sociales: en las mujeres, la incidencia de los *estereotipos de género* en sus representaciones y en los varones provenientes de medios sociales desfavorecidos, la incidencia de la *accesibilidad percibida* de las ocupaciones.

### *3. Representaciones sociales del estudio y el trabajo de jóvenes pobres*

El estudio fue realizado por el Magister Leandro Legaspi, en su Tesis de Maestría[3]: *"Representaciones sociales sobre la formación y el trabajo en jóvenes pobres, en el marco de su vida cotidiana: su incidencia sobre los proyectos"*. La Tesis exploró las representaciones sociales que sobre la formación, el trabajo y el futuro construyen jóvenes pobres.

El estudio empírico se desarrolló mediante grupos focales y entrevistas en profundidad realizados con jóvenes escolarizados en el último año de una escuela del nivel medio, ubicada en una zona muy carenciada. El estudio considera que el análisis de las representaciones sociales de los jóvenes permite acercarnos a las intenciones de futuro, a los proyectos de vida y a su identidad, destacando la interacción entre la dinámica social y los procesos subjetivos. Los contextos sociales donde se socializan y construyen sus representaciones sociales y su identidad, se caracterizan por la pobreza, el desempleo y la precariedad laboral, ligados a situaciones de carencia.

Las conclusiones indican que algunas experiencias de aprendizaje en la escuela son significadas positivamente, como recurso personal y por ser una herramienta para el trabajo. Asimismo, que la pobreza influye en la forma y el contenido de los proyectos de formación y trabajo para el futuro. Los jóvenes reconocen las diferencias entre la realidad que aspiraran alcanzar y su mundo de vida, lo que suele promover desesperanza.

### *4. Proyectos y representaciones de jóvenes que finalizan la escuela del nivel educativo medio. Análisis comparativo entre el inicio de los años 90´ y el inicio de los 2000´*

El estudio fue realizado por el Magister Fernando Imbrioscia en su Tesis de Maestría: *"Jóvenes que finalizan la escuela media: proyectos y representaciones. Un análisis comparativo, de inicio de los '90 e inicio de los 2000"*.[4] Esta tesis analiza las representaciones sociales sobre el estudio y el trabajo de jóvenes que finalizan la escuela media y sus proyectos, realizando un estudio comparativo entre los jóvenes de la década de 1990 y los jóvenes de 2002-2003.

El estudio empírico consistió en la comparación de los resultados de cuestionarios construidos en ambas décadas, administrados a alumnos del último año de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Los resultados indicaron diferencias de los alumnos entre los años 2002/2003 y 1990, en relación al *género*, *edad*, *experiencias cotidianas* (*turno escolar, situación laboral, actividades del tiempo libre) y origen social*.

El objetivo general de la investigación fue estudiar las representaciones sociales de estudio y trabajo y las intenciones de futuro de los jóvenes del último año de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2000. Asimismo, comparar dichas representaciones e intenciones con aquellas manifestadas por los jóvenes en los inicios de la década de 1990. Los objetivos específicos plantearon analizar eventuales diferencias según género, edad, origen social, experiencia laboral y turno escolar.

La hipótesis principal era que el género, edad, origen social, turno escolar y experiencia laboral son determinantes que juegan un rol importante en la construcción de representaciones de estudio y trabajo y proyectos espontáneos de futuro en los jóvenes que cursan el último año de la escuela media en los establecimientos públicos de la Ciudad de Buenos Aires. La investigación planteó un diseño comparativo con una aproximación cuantitativa, que ha permitido caracterizar la población de referencia en función de variables independientes. El estudio empírico se realizó a través de cuestionarios a los alumnos.

Se sintetizan a continuación algunos de los hallazgos más importantes:

a) En los años 2002/2003, *Tener trabajo* sigue siendo, al igual que en los 90', el *cambio deseado* más importante para el año próximo.

*Tener trabajo* mantiene proporciones similares de importancia en el turno noche, pero adquiere para el turno mañana una relevancia significativa respecto de 1990. Asimismo, estos alumnos seleccionan en menor proporción que en 1990, *conseguir un trabajo que te guste*. Puede pensarse que la relación de los alumnos con el trabajo tiende a vincularse más que con sus gustos, con la preocupación por obtenerlo.

Concluye que los cambios en el contexto y en el mundo del trabajo han impactado en las representaciones tanto de la situación actual como respecto al futuro deseado, lo cual se traduce en cambios en las lecturas de la realidad y en la manera de construir sus proyectos, y se manifiesta, entre otros, en el surgimiento temprano de actitudes "adultas" vinculadas a la autonomía. Los alumnos deben en una mayor medida confiar en sí mismos, en sus propios esfuerzos y logros. Estos mayores niveles de autonomía requieren en la actualidad de herramientas específicas.

b) *Saber más* y *Estudiar* son los ítems que en 2002/2003 registran incrementos proporcionales significativos. Puede pensarse que la mayor importancia que ha adquirido para los alumnos *Estudiar*, se encuentre relacionada con las mayores exigencias en formación de competencias requeridas actualmente para la inserción laboral.

c) Los jóvenes ingresan tempranamente al mundo del trabajo, ya sea para colaborar con la economía familiar o para costear sus estudios. Esta situación posterga la finalización de los estudios en la escuela media (...) determinando que muchos de estos alumnos se incluyan en los turnos escolares nocturnos para poder mantener al mismo tiempo sus actividades laborales.

d) Las conclusiones del estudio señalan que: los proyectos y las estrategias que construyen los jóvenes se relacionan con sus representaciones sobre el estudio y el trabajo, así como con la construcción de identidades, determinando el desarrollo de trayectorias educativas y laborales diversas.

### *5. Análisis de las concepciones sobre el estudio de jóvenes que finalizan la escuela del nivel secundario*[5]

Me referiré al análisis de los resultados obtenidos a partir de un cuestionario administrado en el año 2005 a 1.339 alumnos del último año pertenecientes a quince escuelas públicas de nivel medio del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de la investigación: *"Trayectorias, inserción en contextos significativos y construcción identitaria de los jóvenes"* (UBACyT 2004-2007). En particular, a la pregunta que indaga las *Concepciones sobre el estudio*, compuesta por 14 ítems referidos a distintas afirmaciones sobre lo que hace que una actividad pueda ser considerada *estudio*. Los ítems seleccionados fueron: *Se realiza en una institución educativa; Es mentalmente cansadora; Alguien te evalúa; Forma parte de tus obligaciones; Al hacerla te sentís parte de un grupo; Se hace dentro de un horario determinado; Es agradable; Brinda herramientas para el trabajo; Es difícil; Se necesita mucho esfuerzo; Hay que razonar; Permite adquirir conocimientos; Brinda herramientas para la vida; Es algo aburrido*.

La consigna planteada fue: *"Te presentamos una serie de características que otros alumnos han utilizado para definir al estudio. Decinos cuándo consideras que una actividad es estudio"*.

Los resultados analizados por medio del análisis factorial, nos permitieron observar que las representaciones del estudio de los jóvenes de la muestra se organizaban en función de tres concepciones: "el estudio vinculado a la institución educativa", "el estudio como exigencia" y "el estudio como desarrollo personal".[6]

Una de ellas vinculaba el estudio con la institución educativa (primer factor), centrándose en los aspectos formales, en sus obligaciones y en las posibilidades que brinda de integración social. En la misma quedan representados los aspectos que organizan y enmarcan el estudio en la escuela. Desde esta concepción, el sentido atribuido a la educación está intrínsecamente ligado al de escolarización, que aparece entonces como la vía principal para la educación, en la que se adquieren los conocimientos de manera tutelada y organizada. Se constituye en el principal espacio social para que los jóvenes aprendan lo necesario para des-

envolverse en la sociedad y para aspirar a mejores condiciones sociales. Hemos observado (Aisenson et al., 2007) que son principalmente los jóvenes cuyos padres y madres alcanzaron el nivel educativo primario los que más destacan esta concepción del estudio asociada al ámbito escolar. Es posible pensar que los jóvenes con menor capital cultural y social (Bourdieu, 1980), depositan mayores expectativas en la escuela como medio de acceder a mejores condiciones de vida.

Podemos pensar que al no contar con redes sociales más amplias que les permitan realizar experiencias de aprendizajes en contextos diversos, más allá del escolar, la escuela funciona como el marco principal en el que se organizan las distintas experiencias de aprendizaje.

Por otro lado, las representaciones que tienen los jóvenes sobre el estudio pueden ser facilitadoras u obstaculizadoras para el desarrollo de sus proyectos. Si la concepción del estudio enfatiza el esfuerzo personal y la exigencia que implica (segundo factor), adquiere una connotación negativa. Por el contrario, si la representación del estudio aparece como facilitadora del desarrollo personal (tercer factor), adquiere una connotación positiva, y permite pensarse a sí mismos como portadores de nuevas capacidades.

## A modo de conclusión

Hemos presentado resultados de investigaciones que abordan las representaciones sociales sobre el estudio, el trabajo, las ocupaciones y el futuro de jóvenes que finalizan la escuela del nivel medio educativo. Nos ha interesado analizar la relación de estas representaciones con las intenciones y proyectos para el futuro que los jóvenes construyen junto con sus identidades y trayectorias sociales. Para estos estudios, nos ha sido fundamental la teoría de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales de los jóvenes escolarizados son una vía para comprender su historia personal y social. En efecto, las primeras experiencias en el mundo social acontecen en la familia, en cuya matriz los seres humanos aprenden a percibir, sentir y pensar el mundo desde una perspectiva particular, y actuar de acuerdo con la

misma. Posteriormente, en los diversos espacios sociales en los que los jóvenes participan tienen experiencias en las que construyen representaciones y percepciones que los llevan tanto a acordar como a diferenciarse de los otros.

Hay acuerdo en definir la socialización como el proceso por el cual el lactante deviene progresivamente un ser social, por el doble juego de la interiorización (de valores, normas y esquemas de acción) y del acceso a múltiples sistemas de interacción (interlocución, intersubjetividad, cooperación). Los procesos de socialización son resultado de adaptaciones recíprocas. A través de sus interacciones, los jóvenes se construyen a sí mismos, construyen a otros y participan en la construcción del mundo social. La socialización no puede explicarse con independencia de los procesos de personalización, es decir, de un desarrollo y crecimiento de la persona en el juego complejo de múltiples determinaciones y de adquisición de autonomía (Malewska & Tap, 1991).

En un mundo globalizado en el que el contexto económico y social suele ser para una mayoría de personas injusto, en el que predominan valores culturales y sociales individualistas, no todos los jóvenes tienen el reconocimiento, las oportunidades y el apoyo social que necesitan para su inclusión social. Las sociedades contemporáneas, llamadas del conocimiento, requieren nuevas capacidades y mayor formación para relacionarse con la complejidad del mundo actual y las nuevas tecnologías. La construcción de pensamiento crítico, estrategias y autonomía, demanda nuevos recursos simbólicos que deben aprender los jóvenes actuales y, para lograrlo, necesitan contar con aportes y apoyos sociales (Castel, 2009).

En la sociedad contemporánea se espera que los individuos diseñen su vida. Algunos no logran proyectarse al futuro, atrapados en un presente de carencias y limitaciones. La construcción de proyectos requiere contacto con otras realidades posibles, así como descubrir nuevos aspectos de sí mismo. Anticipar un futuro más allá del presente inmediato es difícil para los jóvenes, especialmente para aquellos que disponen de un capital cultural y social escaso y no cuentan con apoyo social (Bourdieu, 1998; Boutinet, 1990; Castel, 2009).

Durante la transición de la escuela secundaria a los estudios superiores y el trabajo, los jóvenes enfrentan cambios en sus contextos de vida cotidiana, en las relaciones con los otros y con ellos mismos, que reestructuran sus representaciones y significaciones. Es una "*transición ecológica*" (Bronfenbrenner, 1987) que requiere, por parte de los jóvenes, cambios en sus actitudes, conductas y roles, en los nuevos ámbitos en los que se insertan. Este pasaje representa un desafío que implica crisis y reestructuraciones identitarias (Erikson, 1970). Este momento puede devenir en una oportunidad para el crecimiento personal o en un riesgo de vulnerabilidad identitaria y social. Investigaciones realizadas en nuestro país (Aisenson et al., 2007) señalan que algunos factores: "tener proyectos que motiven fuertemente", "realizar los cambios en forma gradual", "anticipar y elaborar estrategias para afrontarlos" y "valorar positivamente los nuevos ámbitos de inserción", favorecen esta transición.

Son las intenciones de futuro las que prefiguran la puesta en marcha de un proyecto y orientan las preferencias y las acciones, que se plasmarán en estrategias (Guichard, 1995). Es fundamental la percepción que el propio joven tiene, como protagonista, sobre su situación. La posibilidad de reconocer los recursos que se necesitan para atravesar los cambios, permite afrontarlos con mayores herramientas personales, sostener y efectivizar los proyectos, favorece una inserción activa y responsable, creando condiciones para lograr una mayor equidad social. El *reconocimiento de los jóvenes de sus recursos personales*, la *elaboración de estrategias* y el *sostén familiar y social* con el que pueden contar, resultan relevantes y parecen incidir en los procesos de transición e itinerarios de vida que construyen.

Es posible pensar que el trabajo reflexivo que los jóvenes realizan para definir sus elecciones profesionales y de formación, genera una revisión de las representaciones de sí y del mundo, produciendo cambios identitarios. En la búsqueda de futuros posibles se construirán a sí mismos al construir sus posibilidades.

*Recibido el 01 de junio de 2011*
*Aceptado el 30 de junio de 2011*

## Resumen

La Psicología Vocacional estuvo desde sus orígenes vinculada a ayudar a los jóvenes a afrontar problemáticas sociales. Las prácticas derivaron hacia el ajuste a las ocupaciones y a intervenciones para sectores favorecidos. Finalizando el siglo XX, en contextos de mundialización de la economía y el trabajo, surgieron nuevos modelos para abordar necesidades de la mayoría de la población. La teoría de las representaciones sociales ha abierto una vía mayor para la investigación de las anticipaciones para el futuro y los proyectos de los jóvenes, permitiendo enfocar los procesos psicológicos en sus interacciones con los contextos de socialización. Mediante experiencias de vida en distintos espacios sociales, los jóvenes desarrollan sus representaciones acerca del mundo, los otros y sí mismos. La ausencia de proyectos sociales y apoyo social dificulta a muchos la construcción de sus proyectos de vida.

Se presentan resultados de investigaciones que abordan representaciones sociales de jóvenes escolarizados que inciden en las intenciones y proyectos para el futuro que ellos construyen junto con sus identidades y trayectorias.


**Palabras clave:** Jóvenes; Representaciones sociales; Estudio; Trabajo; Proyectos de vida.


## Abstract

Since its inception, helping young people confront social problems has been a prime goal in Vocational Psychology. Over time guidance practices narrowed their scope to concentrate on fitting young people into occupations and interventions for favored sectors. In the late 20th century new theoretical models appeared in response to population needs arising from a globalized economy and job market. The theory of social representations has opened the way for research into how young people see and construct projects for their future. By means of life experiences in different social spaces, they develop representations regarding the world, other people and themselves. The absence of social projects and support makes constructing life projects difficult for many of them at the present time.

The results of research on social representations carried out among youngsters in high schools is included, that play a role in the intentions and projects for the future that young people construct, along with their identity and trajectories.


**Key words:** Young people; Social representations; Study; Work; Life projects.

## Notas

[1.] Sostenida en Co-tutela en la Universidad de Buenos Aires y en el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios de Paris (Francia), en el año 2005, dirigida por el Dr. Jean Guichard y Codirigida por la Dra. Claudia Jacinto.

[2.] Sostenida en Co-tutela en la Universidad de Buenos Aires y en el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios de Paris (Francia), en el año 2009, dirigida por el Dr. Jean Guichard y Codirigida por el Dr. Julio Neffa.

[3.] Sostenida en la Universidad de Buenos Aires en el año 2008, dirigida por la Dra. Diana Aisenson.

[4.] Sostenida en la Universidad de Buenos Aires en el año 2008, dirigida por la Dra. Diana Aisenson.

[5.] Algunos de estos resultados fueron publicados en el Anuario de Investigaciones (2007) Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Vol. 14, pp. 71-82.

[6.] Metodología y Resultados: El formato de esta pregunta es de tipo Lickert de 5 opciones de respuesta, donde 1 significa nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. El *Coeficiente Alfa de Cronbach* (1951) es de 0,80 para esta prueba, cumpliendo con los coeficientes de fiabilidad aceptados que son del 0,70 (Nunnaly, 1978). Además, con el fin de analizar la relación que tienen las concepciones sobre el estudio, con las variables *sexo, nivel educativo de padre y madre* y *orientación escolar,* se utilizó el *análisis de varianza –ANOVA– simple*, fijando un nivel de riesgo menor o igual al 5%. Con el fin de realizar análisis factorial previamente se llevó a cabo la Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que para esta prueba dio 0,815. Al realizar el análisis de componentes principales con Rotación Varimax hemos obtenido tres factores que explican conjuntamente el 54,66% de la varianza. A continuación se presenta el Cuadro correspondiente.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **1º FACTOR: *"el estudio vinculado a la institución educativa"*** | Alfa de Cronbach = 0,78 | Explica el 28,21% de la varianza | *"Se hace dentro de un horario determinado", "Alguien te evalúa", "Al hacerlo te sentís parte de un grupo", "Forma parte de tus obligaciones" y "Se realiza en una institución educativa".* |
| **2º FACTOR: *"el estudio como exigencia"*** | Alfa de Cronbach = 0,70 | Explica el 15,64% de la varianza | *"Es difícil", "Es algo aburrido", "Es mentalmente cansador" y "Se necesita mucho esfuerzo"* |
| **3º FACTOR: *"el estudio como desarrollo personal"*** | Alfa de Cronbach = 0,69 | Explica el 10,81% de la varianza | *"Brinda herramientas para la vida", "Permite adquirir conocimientos", "Brinda herramientas para el trabajo", "Hay que razonar" y "Es agradable".* |

## Bibliografía

ABRIC, J.C. (1994) **Pratiques sociales et représentations sociales,** PUF, Paris.

AISENSON, D. (2007) "Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media", en **Anuario de Investigaciones** Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.14, pp 71-82.

_____ (2007) "Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación"*, en* José Antonio Castorina, Diana Aisenson, Nora Elichiry, Alicia Lenzi, Silvia Schlemenson (coords.) **Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional**, p 71-95, Editorial NOVEDUC, Buenos Aires.

_____ (2005) "Contribuciones a la psicología de la orientación: El proyecto futuro y la construcción de la identidad en la adolescencia"*, en* **Tesis de doctorado de la Universidad de Buenos Aires.**

AISENSON, D.; MONEDERO, F.; BATLLE, S.; LEGASPI, L.; AISENSON, G.; VIDONDO, M.; NICOTRA, D.; VALENZUELA, V.; DAVIDZON, S.; ALONSO, D. (2007) "De la Orientación Vocacional a la Psicología de la Orientación. Desarrollo de una línea de investigación a lo largo de cinco estudios", en Castorina, J.C, Aisenson, D., Elichiry, N., Lenzi, A. & Schlemenson, S. (coords.) **Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional.** pp 43-70 Editorial NOVEDUC, Buenos Aires.

AISENSON, D.; BATLLE, S.; AISENSON, G..; LEGASPI, L..; VIDONDO, M.; NICOTRA, D.; VALENZUELA, V.; DAVIDZON, S.; RUIZ DE ISAAC, A.; POLASTRI, G. y ALONSO, D. (2006) "Desarrollo identitario de los jóvenes y contextos significativos: una perspectiva desde la psicología de la orientación", en **Anuario de Investigaciones.** Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 13, pp 81-88.

AISENSON, D.; MONEDERO, F.; LEGASPI, L; BATLLE, S.; AISENSON, G y OTROS (2005*)* "Representaciones de estudiantes y graduados recientes sobre la carrera y la profesión del psicólogo", en **Anuario de Investigaciones,** Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. 12, pp 35-42.

AISENSON, D.; MONEDERO, F.; LEGASPI, L; BATLLE, S.; AISENSON, G Y OTROS (2003), *"Desarrollo de carrera en estudiantes universitarios"*, en op. cit. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 11 pp 123-132.

AISENSON, D. & EQUIPO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN (2002) **Después de la Escuela***.* EUDEBA, Buenos Aires.

AISENSON, D; MONEDERO; F., BATLE, S; LEGASPI, L; AISENSON, G.; SARMIENTO, G.; VIDONDO, M.; NICOTRA, D.; TOFFANIN, L.; CATAIFE, M.; KALIMAN, F. (2002) "Trayectorias Educacionales y Laborales en Jóvenes egresados de la Escuela media", en **Anuario de Investigaciones,** Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 10, pp 61-70.

AISENSON, D., MONEDERO, F. y OTROS (1999) *"Representaciones sociales de los jóvenes sobre estudio y trabajo"*, en **Anuario de Investigaciones,** Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. 7, pp 159-176.

AISENSON, G. (2009) "Representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de los jóvenes que finalizan la escuela media"*, en* **Tesis doctoral de la Universidad de Buenos Aires.**

BAUBION-BROYE, A. & HAJJAR, V. (1998) "Transitions psychosociales et activités de personnalisation", en Baubion-Broye, A. (ed.) **Événements de vie, Transitions et Constructions de la personne**, Éres, Saint-Agne, pp. 17-43.

AISENSON, G.; AISENSON, D. (2004) "Representaciones sociales de las profesiones: categorización de las profesiones de los jóvenes que finalizan la escuela media", en **Anuario de Investigaciones**. Secretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 11, pp133-140.

BEAUVOIS, J.L. ; DUBOIS, N. & DOISE, W. (1999) **La construtión sociale de la personne**. P.V.G.

BLUSTEIN, D. L. (2001) "The interface of work and relationships: Critical knowledge for 21st. century", en **The Counseling Psychologist***,* 29, pp. 179-192.

BORDIN (1943) "A theory of vocational interest as dynamic phenomena", **Educ. and Psychol. Measurement**. 3, pp 49-66.

BOURDIEU, P. (1987) "Espacio social y poder simbólico", en BOUDIEU, P. **Cosas Dichas**. Gedisa, Barcelona, pp 127-142

_____ (1980) **Le Sens Pratique**, Minuit. Paris.

BOURDIEU, P. & WACQUAND, L.(1992) ***Réponses,*** Le Seuil. Paris.

BOUTINET, J.P. (1990) Anthropologie du Projet. PUF, Paris.

BRONFENBRENNER, U. (1979) **La Ecología del Desarrollo Humano,** Paidós, Barcelona.

CASTEL, R. (2009) **La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l ìndividu.** Èditions du Seuil, Paris.

DOISE, W. (1990) "Les représentations sociales". En Ghiglione, R. ; Bonnet, C. & Richard, J.F. (éds.) **Traité de psychologie cognitive, Cognition, Représentations, Communication***.* Éd.. Dunod, Paris.

_____ (1989) "Cognitions et Représentations sociales". En Jodelet, D. (ed.) **Les Représentations sociales,** Presse Universitaire de France, Paris.

_____ (1986) "Les repésentations sociales: definition d¨un concept"*,* en Doise-Palmonari (eds.) **L´étude des représentations sociales,** Delachaux et Niestlé., Paris, pp. 81-94.

DOISE, W; CLEMENCE, A & LORENZI-CIOLDI, F. (1992) **Représentations sociales et analyses de données,** Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

DURKHEIM, E. (1898) **Représentations individuelles et représentations collectives. En Sociologie et philodophie,** PUF, Paris.

ERIKSON, E. (1970) **Identidad, juventud y crisis**. Paidós, Buenos Aires.

FLAMENT, C. (1994) "Structure, dynamique et transformation des représentations sociales"*.* En Abric, J. C. **Practiques sociales et représentations.** PUF, Paris, pp.37-57.

GERGEN, K. J. (2001) **Social construction in context. Thousand Oaks.** Sage, CA.

GIDDENS, A. (1995) **Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea,** Península, Barcelona.

GUICHARD, J. (2011) "L'école et la formation des compétences requises pour s'orienter aujourd'hui", **Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (EA 4132),** Département Travail Orientation Formation, CNAM**,** pp.1-19.

_____ (2004) "Se faire soi". **L'Orientation Scolaire et Professionnelle***,* 33, pp 499-534.

_____ (1995) **L'ecole et les représentations d'avenir des adolescents,** PUF, Paris.

GUICHARD, J. & HUTEAU, M. (2006) **Psychologie de l'Orientation**, DUNOD. Paris. 2° édition.

GUIMELLI, C. (1994) **Structures et transformations des representations sociales,** Lausanne (s.n.).

IMBRIOSCIA, F. (2008) "Jóvenes que finalizan la escuela media: proyectos y representaciones. un análisis comparativo, de inicio de los '90 e inicio de los 2000", **Tesis de Maestría en Psicología Educacional,** Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

JODELET, D. (2002) "El estado actual de las representaciones sociales"*,* **Seminario Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,** Facultad de Psicología. Maestría en Psicología Social, pp. 469-494.

_____ (1984) "Représentation: Phénomenes, concepts et theories", en Moscovici, S. (Ed.) **Psychologie sociale***.* PUF, Paris.

_____ (1989) "Représentations sociales: un domaine en expansion", en Jodelet, D. (Ed.) **Les représentations sociales**. PUF, Paris.

KANN, U. (1988) "La vocación y el mercado de trabajo. ¿Orientación vocacional para para transformar o para domesticar?", en **Revista Perspectiva**, 18, 4.

LEGASPI, L. (2008) "Representaciones sociales sobre la formación y el trabajo en jóvenes pobres, en el marco de su vida cotidiana: su incidencia sobre los proyectos", **Tesis de Maestría en Psicología Educacional.** Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

LEGASPI, L. & AISENSON, D. (2004) "Jóvenes pobres: El trabajo, el estudio y sus proyectos". En **Revista Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología,** Universidad de Buenos. Año 8, 3, pp 91-107.

MALEWSKA-PEYRE, H. & TAP, P. (1991) **La socialisation de l'enfance à l'adolescence**, PUF, Paris.

MALRIEU, P. (2003) **La question du sens dans les dires autobiographiques***,* Erès, Toulouse.

MOSCOVICI (1961) **La psychanalyse, son image et son public**, PUF, Paris.

NUNNALY, J. (1978) **Psychometric theory,** Mc Graw-Hill, New York.

PARKES, M. (1971) "Psycho-social transitions: A field of study", en **Social Sciences and Medicine***,* 5.

PARSONS (1909) **Choosing a Vocation,** Houghton Mifflin, Boston.

PEIRÓ, J.M. y OTROS (1993) **Los jóvenes ante el primer empleo: el significado del trabajo y su medida,** Nau Libres, Valencia.

PRILLETENSKY, I. (1997) "Values, assumptions, and practices: Assessing the moral implications of psychological discourse and action"*, en* **American Psychologist,** 52, pp 517–535.

RICHARDSON, M. S., CONSTANTINE, K. & WASHBURN, M. (2005), "New directions for theory development in vocational psychology". In Walsh, W. B. & Savickas, M. L. (Eds.)

**Handbook of Vocational Psychology.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass, pp. 51-84.

RIVAREN SIMARIND, D. (1996) **Rôles-clés dans la revolution du travail.** Les Presses de l`Univesité de Laval, Quebec.

ROE, A. (1957) "Early determinants of vocational choice". En **J. Counsel. Psychol**., 4.

SAVICKAS, M. L. (2005) "The theory and practice of career construction". En Brown, S.D. & Lent R.W (éds.) **Career devolpment and counseling: Putting theory and research to work**. Hoboken, N.J., John Wiley & Sons, pp. 42-70.

SAVICKAS, M. L., NOTA, L., ROSSIER, J., DAUWALDER, J.-P., DUARTE. M. E., GUICHARD, J., SORESI, S., VAN ESBROECK, R., & VAN VIANEN, A. E. M. (2009) "Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century". En **Journal of Vocational Behavior**, 75, 239-250.

SENNETT, R. (2006) **La cultura del nuevo capitalismo.** Editorial Anagrama, Barcelona.

SUPER (1957) **The psychology of careers**. Harper and Row, New York.

# Representaciones sociales de estudiantes universitarios y relación con el saber*

## Social representations of university students and relationship with the knowledge

*María Matilde Balduzzi*[**]

En este artículo se exponen algunos resultados de la investigación que dio origen a mi tesis de Maestría, cuyo objetivo principal fue identificar y caracterizar las representaciones sociales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en que se sustenta una forma de relación con el saber, expresada fundamentalmente, en una actitud pasiva ante el conocimiento.

Se consideran aquí algunas de las categorías construidas en la investigación: representaciones sociales sobre el saber, sobre el conocimiento, sobre la formación, sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre el examen y atribuciones que realizan los estudiantes sobre los docentes.

El marco teórico de esta investigación fue elaborado a partir de los aportes de la Psicología Social Europea, fundamentalmente de los desarrollos sobre representaciones sociales de Serge Moscovici, Denise Jodelet, Jean-Claude Abric, Willem Doise y Pascal Moliner. Se tuvieron en cuenta, asimismo, otros desarrollos teóricos procedentes de la Psicología Social cognitiva, en particular la denominada "teoría de la atribución" –desarrollada inicialmente por Heider.

---

* Una versión anterior de este informe fue publicada en: "Premio Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires - 2010". Edición de la Facultad de Psicología. UBA.

** Magter. en Educación. Docente e investigadora del Departamento de Psicología y del Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
E-mail: matzi09@yahoo.com.ar

Se asumieron los siguientes presupuestos teóricos, a partir de los cuales se interpretó el vínculo entre los sujetos (estudiantes) y la institución (universidad):

Las instituciones instauran dispositivos que tienen efectos en la producción de subjetividad. Esos dispositivos están constituidos por normas, valores, prácticas, rituales y discursos que traducen relaciones de poder y regulan actitudes y comportamientos. Esos valores, normas, prácticas y discursos de los sujetos se apoyan en sistemas de significación de carácter colectivo, propios de una cultura.

De la cultura de una determinada sociedad proceden las producciones de carácter simbólico e imaginario que, expresadas en mitos, leyendas, creencias y narraciones, así como en producciones artísticas de diversa índole, proveen los elementos con que se construyen representaciones sociales cuya difusión se realiza, fundamentalmente, a través del lenguaje compartido.

Las representaciones sociales constituyen un sistema de precodificación de la realidad que orienta las actitudes, comportamientos y prácticas, y permiten asimismo a los sujetos, una justificación a posteriori de tomas de posición y comportamientos adoptados en la institución.

Las atribuciones dirigidas hacia los otros, hacia el propio grupo y hacia el exogrupo, cumplen un papel similar respecto a las actitudes, comportamientos y prácticas: inducen un sistema de anticipaciones y de expectativas, seleccionando informaciones e interpretaciones y construyendo una realidad coherente con ellas. Son, asimismo, prescriptivas de comportamientos en tanto definen lo que es lícito, tolerable, adecuado, aceptable o inaceptable en un contexto cultural e institucional determinado.

## Las representaciones sociales como objeto de estudio

El concepto *representaciones sociales* significó un replanteo de la división que la ciencia realizó tradicionalmente entre lo externo y lo interno, entre el objeto y el sujeto. En este sentido, supuso un giro epis-

temológico ya que, en esta perspectiva, no hay realidad que no haya sufrido la mediación de percepciones, representaciones y creencias de sujetos, grupos o comunidades. Éstos, lejos de la pasividad que solía adjudicárseles, son concebidos como actores, creadores, constructores de su contexto. Por consiguiente, el concepto de representación social lleva implícita una concepción epistemológica constructivista radical. Como lo ha expresado Abric: "No existe a priori la realidad objetiva, toda realidad es representada, es decir apropiada por el individuo o el grupo, reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores dependientes de su historia y del contexto social e ideológico que lo rodea. Y es esta realidad apropiada y reestructurada lo que constituye para el individuo o el grupo la realidad misma" (2001:12). No se trata, entonces, de un "reflejo" de una realidad externa al sujeto, sino de una organización significante que, aunque no es ajena a factores contingentes propios de la situación y el contexto, y a las constricciones que ellos imponen, supone una elaboración e interpretación.

Las representaciones sociales han sido definidas como "una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social" (Jodelet, 1986:473). Se trata de un conocimiento espontáneo, ingenuo o de sentido común que ha sido caracterizado como una forma de pensamiento natural por oposición al pensamiento científico, si bien suele tomar como fuente teorías científicas difundidas en la cultura. Se elabora socialmente, construyéndose a partir de experiencias, modelos de pensamiento e informaciones de diverso carácter. Es un conocimiento práctico que permite a los sujetos dar sentido a sucesos inicialmente incomprensibles, interactuar con los otros y sobre el entorno. Como lo expresa Jodelet: "Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica" (*op. cit*.: 474).

Existe en las representaciones sociales un aspecto significante, inseparable del aspecto figurativo. Lo imaginario y lo simbólico resultan en ellas indisociables.

## Representaciones sociales, comportamientos y prácticas

La relación entre representaciones sociales y prácticas de los sujetos es un tema polémico ya que suele darse a esta relación un carácter de determinación –en el sentido de causalidad– que no se deriva de las definiciones de Moscovici ni de sus seguidores. Dice Abric: "(...) para nosotros, las representaciones no son más que un elemento de un sistema en el cual las 'prácticas impuestas' por el status social y la personalidad de los sujetos están en interacción. En otros términos, rechazamos todo esquema mecanicista en el cual la representación sería el elemento causal explicativo único del comportamiento" (*op. cit*.: 148). Se trata, entonces, de una relación de orientación; las representaciones sociales constituyen una guía para la acción, un sistema de pre-codificación que incide en las anticipaciones, expectativas y comportamientos. Las representaciones sociales inciden sobre los comportamientos y prácticas de manera indirecta, a través de la selección y filtrado de informaciones. Puede afirmarse, siguiendo al autor citado, que las representaciones sociales son prescriptivas de comportamientos y prácticas, puesto que definen lo lícito, tolerable o inaceptable en determinado contexto. Tienen, además, una función de justificación: permiten a los sujetos explicar y avalar, ante sí mismos o ante los otros, tomas de posición y comportamientos.

## Encuadre metodológico de la investigación

La investigación que aquí se describe partió del supuesto epistemológico que sostiene la existencia de una vinculación indisociable entre la dimensión teórica y la dimensión metodológica. La delimitación del objeto de estudio y la concepción teórica de la que se partió condujeron a adoptar un enfoque centrado en el campo simbólico, vale decir, en los significados con los que los sujetos, en interacción social, construyen la realidad desde su propia perspectiva. Dado que se trataba de identificar las representaciones sociales y las atribuciones en que se sustenta una forma de relación con el saber, el estudio realizado tuvo carácter descriptivo, empleándose una metodología de tipo cualitativo.

Teniendo en cuenta que las representaciones sociales y las atribuciones toman elementos imaginarios, simbólicos y normativos que se generan y circulan en el contexto cultural a través, fundamentalmente, de categorías de lenguaje, se consideró que las prácticas discursivas de los sujetos en situaciones de interacción social comunicativa constituyen la fuente más adecuada para su obtención. Aquello que los sujetos dicen, las imágenes, analogías y metáforas que utilizan, los modelos y categorías que elaboran, revelan la existencia de representaciones y atribuciones con las que ordenan, esquematizan y simplifican la complejidad del mundo en que viven.

## Unidad de análisis y selección de la muestra

Los sujetos cuyas representaciones sociales y atribuciones constituyeron el objeto de estudio de la investigación eran estudiantes universitarios durante los años 2005 y 2006, y estaban inscriptos en las distintas carreras que ofrecía en esos años la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA.

Se entendió que la categoría "estudiante universitario" constituye una identidad social elaborada a lo largo de un proceso desarrollado en un ámbito institucional: supone un transcurso temporal y de interacción social que conduce a los sujetos a adoptar comportamientos, actitudes, emblemas y prácticas, así como a desarrollar un estilo discursivo de características distintivas y un modo de relación con los otros –compañeros y profesores– diferente a los correspondientes a otros actores sociales. Esa identidad social se construye en un marco institucional específico –la universidad– en donde el estudiante debe pasar de ser un "extranjero" a entender el sentido de las acciones y prácticas semióticas que allí se desarrollan, apropiarse de ellas y transmitirlas. Este proceso se desarrolla en situaciones interaccionales que suponen comportamientos prescriptos y proscriptos, pautas de interacción, jerarquías, formas de ejercer el poder, así como también una forma de relación con el saber construida a partir de significaciones simbólico-imaginarias entre las que tienen un lugar relevante las representacio-

nes sociales y las atribuciones, algunas derivadas del contexto sociocultural y otras específicas, desarrolladas en ese ámbito institucional.

La selección de los estudiantes se basó en los siguientes criterios:

- Estudiantes de diferentes carreras: Ciencias de la Educación, Educación Inicial, Trabajo Social, Profesorado y Licenciatura en Geografía, Profesorado y Licenciatura en Historia, Diagnóstico y Gestión Ambiental, y Relaciones Internacionales.
- Estudiantes que se encontraban en distintas etapas de una carrera: se eligieron estudiantes de los primeros años, de los años intermedios y del último año de la carrera.

Dado el tipo de estudio realizado, la selección de la muestra no tuvo carácter aleatorio en el sentido clásico, ya que no se privilegiaban criterios de representatividad sino la indagación de producciones simbólico-imaginarias que, no obstante su singularidad, pudieran revelar procesos psicosociales en su imbricación con la dimensión institucional, dando pautas para estudios comparativos con otras universidades y facultades. Por otra parte, se estimó que la comprensión de estas producciones contribuiría al conocimiento de la complejidad que asume actualmente la educación superior, aportando elementos para la toma de decisiones y la implementación de proyectos pedagógicos tendientes a lograr una mayor calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la mencionada unidad académica.

## Procedimientos de recolección de información

La elección del objeto de estudio exigió, por una parte, una indagación de tipo documental que se centró en mitos, leyendas, textos considerados "sagrados", relatos y dichos o refranes, en los que metafóricamente se alude al saber y a la relación de los sujetos con él.

Por otra parte, se realizó un diseño empírico que, en el marco del encuadre metodológico de carácter cualitativo a que se hizo referencia, contempló, para el relevamiento de información, técnicas de entrevista y observación.

Se optó por entrevistas semiestructuradas por considerar que permiten un acercamiento directo y personalizado a los sujetos, posi-

bilitando la indagación de las representaciones sociales y atribuciones implícitas en su discurso. Todas las entrevistas se realizaron con una guía para orientar las preguntas dirigidas al entrevistado y se registraron mediante grabaciones. Si bien se hicieron las mismas preguntas a todos los entrevistados, frecuentemente se pidió a los sujetos aclaraciones o ampliaciones de sus manifestaciones. Las entrevistas incluyeron, además de preguntas, la lectura al entrevistado de dichos o refranes presentes en el habla cotidiana y que aluden al saber (frases como: "El saber no ocupa lugar", "Entre más se sabe más se vale", "El diablo sabe por diablo pero más sabe por viejo", etc.).

Las grabaciones, realizadas con la autorización de cada estudiante entrevistado, fueron trasladadas de forma inmediata a escritos textuales. Se efectuaron, con la modalidad descripta, treinta entrevistas.

La información obtenida se complementó con la procedente de otras entrevistas, realizadas por instancias administrativas de la Facultad para decidir la admisión de estudiantes al "Espacio de tutorías", dispositivo pedagógico al que pueden acudir los alumnos ante dificultades de estudio o de adaptación a las exigencias de los estudios universitarios. Si bien estas entrevistas no fueron efectuadas por la autora y el propósito que las orientó es diferente del que guió la investigación, se consideró que allí los estudiantes, al expresar dificultades a que se enfrentaban en las cursadas de las asignaturas, producían enunciados que resultaban una fuente secundaria de información, aportando material de análisis complementario sobre sus representaciones y atribuciones. Se analizaron veinte entrevistas procedentes de la instancia mencionada.

Se realizaron, además, observaciones en espacios intersticiales[1] de la institución: pasillos, espacios abiertos, medios de transporte y comedor universitario. Se consideró que estas observaciones permitían una aproximación a los escenarios y situaciones que estructuran la vida social del estudiante, poniéndose allí de manifiesto, espontáneamente y sin que les sean requeridos, opiniones, expectativas y concepciones acerca de cuestiones directamente vinculadas a su vida de estudiante. Se realizaron estas observaciones en los dos años en que se desarrolló la investigación, durante seis horas semanales, lo que arroja un total aproximado de 360 horas de observaciones.

La combinación de ambas técnicas –entrevistas y observaciones– permitió profundizar las hipótesis interpretativas.

## Representaciones sociales sobre el saber y el conocimiento

Conocimiento y saber son conceptos semánticamente relacionados aunque diferentes. Aunque en algunas lenguas, como el inglés, no existe la distinción entre conocimiento y saber, otras diferencian los conceptos con dos vocablos diferentes (en alemán, por ej., *"kennen"* significa conocer y *"wissen"*, saber).

En nuestra cultura, el concepto de saber tiene un sentido menos preciso que el de conocimiento pero, al mismo tiempo, una connotación positiva: el que sabe tendría algo más que conocimientos.

Los autores que, desde el campo disciplinar de la formación de formadores, han teorizado sobre el concepto de relación con el saber (*rapport au savoir*), vinculan el saber con la posibilidad de intervenir sobre lo que llamamos "*realidad*". Uno de ellos, Jacky Beillerot, expresa al respecto: "Saber algo no es poseer algo: es poder hacer. El saber como proceso de trabajo no puede ya confundirse con el resultado momentáneo de ese trabajo, porque el saber es una acción que transforma al sujeto para que éste transforme el mundo" (1998:34). Esta concepción se opone a la noción de sentido común que entiende el saber como acumulación de conocimientos. Desde esta perspectiva, en cambio, se pone énfasis en la idea de trabajo, es el trabajo en tanto producción y transformación lo que caracteriza al saber.

En este sentido, y en relación al objeto de estudio de la investigación, se consideró que el saber concebido como acumulación de conocimientos y el saber entendido como proceso de producción podían tomarse como dos concepciones opuestas que forman parte de las representaciones sociales acerca del saber, vigentes en nuestra cultura. Sin embargo, se estimó necesario hacer otras distinciones, por lo que se tuvieron en cuenta las representaciones sociales que podían inferirse de mitos y leyendas, y las que se expresan tanto en textos considerados sagrados, como en obras literarias, y en frases, refranes y dichos del lenguaje coti-

diano. Se indagó, por consiguiente, en la noción de saber prohibido presente en las exhortaciones de San Pablo en la "Epístola a los romanos", en la asociación del saber con lo alto o superior en el mito bíblico de la Torre de Babel, y en las metáforas que aluden al peligro de traspasar ciertos niveles de saber, presentes tanto en este último como en los mitos de Icaro y Prometeo. Este análisis documental permitió identificar asociaciones semánticas que pueden sintetizarse en las siguientes nociones: saber prohibido, saber peligroso, saber como elevación, saber como acumulación, saber como producción. Dichas nociones aparecen, en nuestra cultura, asociadas a metáforas y analogías: la metáfora de la luz, es decir, el saber concebido como algo oculto en las sombras que puede ser iluminado por el acto cognitivo; la metáfora de la conquista, vale decir, el saber concebido como territorio inexplorado; la metáfora del ascenso: el saber entendido como absoluto de carácter trascendente que requiere de una elevación respecto a las constricciones de la realidad; la metáfora economicista: el saber asociado a la idea de tesoro o riqueza acumulada; y la metáfora de la fábrica: el saber asociado a producción o creación. Se entendió que estas metáforas están vinculadas, asimismo, a formas diferentes de concebir la relación con el saber: el acto cognitivo vinculado a ver, contemplar o mirar; a una actividad de exploración y descubrimiento; a un acto de elevación; a la recepción o incorporación; o bien, en analogía con procesos productivos o creativos, es decir, como trabajo de transformación de una materia prima. A partir de la indagación de carácter bibliográfico y de estos supuestos, se realizó el diseño de las entrevistas y se procedió al trabajo de campo.

Se presentarán a continuación, algunos resultados obtenidos.

## Las representaciones sociales de los estudiantes sobre el saber

En la indagación realizada, los estudiantes no diferenciaban conocimiento de saber al demandárselo explícitamente. En sus respuestas, "saber" aparecía como sinónimo de "conocer", con la excepción de algunos estudiantes que lo asociaban a un conocimiento de mayor profundidad. No obstante, en algunas entrevistas aparecía una distinción

semántica que se ejemplifica en el siguiente testimonio:*"(...) uno puede decir que sabe porque leyó algo y lo entendió, pero en realidad no sabe nada"* (V., 21 años, 4º año de Trabajo Social).

Esta distinción entre conocimiento y saber, cuando aparecía, era vinculada por los estudiantes a la idea de experiencia, en un sentido existencial: *"(...) los años y la experiencia te dan saber, que no siempre tiene que ver con donde estamos nosotros, acá, en una universidad, bastante aislados de todo... la gente puede ser analfabeta y saber un montón de cosas que no siempre tienen que ver con el saber académico"* (L., 19 años, 2º año de Ciencias de la Educación).

La "experiencia", en la concepción de los estudiantes, era asociada frecuentemente, a la "realidad": *"El saber tiene que ver... no sólo con los libros. Sino, digamos, libros, experiencia, y mirar la realidad..."* (V., 21 años, 4º año de Trabajo Social).

En algunos casos, el saber se vinculó a la posibilidad de dar razones, justificar lo que se dice, argumentar: *"(...) para saber, hay que saber explicarlo, fundamentarlo más que nada, si se sabe se puede fundamentar...."* (A., 21 años, 4º año de Educación Inicial)

En otros casos, el saber se asoció a la posibilidad de intervención, con el sentido de "aplicación": *"(...) saber es muy importante para poder aplicarlo, no solamente es necesario saber, tener conocimientos en la cabeza, reflexionar, es importante poder aplicarlos"* (A., 20 años, 3º año de Educación Inicial).

Esta idea se aproxima a la de saber-hacer, a lo que parece aludir el siguiente testimonio: *"Depende qué se entienda, si saber es leer, o conocer sobre... leer mucho material sobre algo... hay veces que los que leen no saben nada ... por ahí un profesor leyó un montón, estudió un montón, pero en realidad no sabe nada..."* (V., 21 años, 4º año de Trabajo Social). Aquí aparece, asimismo, la concepción de que el saber está más allá de las acreditaciones y los títulos: aquel legitimado socialmente para saber, puede no saber.

En nuestra cultura, las representaciones sociales acerca del saber suelen asumir la forma de dichos o refranes como: "El saber no ocupa lugar", "Entre más se sabe, más se vale", "El diablo sabe por diablo, pero más sabe por viejo", "El que sabe, sabe, el que no sabe, enseña". Algunas de las preguntas de la entrevista, como se dijo, mencionaban estas frases a fin de explorar la reacción de los sujetos. El testimonio

que se incluye aquí como ejemplo, sintetiza ideas repetidas en numerosas entrevistas: *"'El saber no ocupa lugar'... Sí* (el monosílabo afirmativo expresa su acuerdo con la frase que se le leyó) *porque no somos una caja... que tiene determinada capacidad para tener conocimiento o contenido... pero 'entre más se sabe más se vale', eso no, porque... el saber es algo propio de la persona ... y no creo que se pueda medir el valor de una persona por lo que sabe esa persona... creo que hay otras cosas: si esa persona lo que sabe, lo sabe dar o si realmente queda guardado"* (N., 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación). Como puede apreciarse, si bien la estudiante relaciona el "no ocupar lugar" con una idea de "no acumulación" del saber, aparece al final la concepción de que se trata de algo que se puede dar o guardar, una propiedad o posesión.

La noción de "persona", con una connotación axiológica, apareció frecuentemente en el discurso de los estudiantes, vinculada al saber y la formación. Saber redundaría en ser "mejor persona", lo que lleva implícito la asunción de valores en el sentido ético.

Surgió también la concepción de que existe distinto tipo de saberes, y esos otros saberes tendrían tanto valor como el saber académico: *"(...) creo que nosotros tenemos que aprender a valorar ... que el saber no es una cuestión que está solamente en las academias, sino aprender a valorar los saberes que están en otros lados,* (...) *a mí me ha pasado varias veces que yo, cosas que he estado varios años... conceptos teóricos que he estado varios años para... para aprenderlos y me he encontrado con gente que no tiene estudios de ningún tipo que me los ha dicho pero en un lenguaje no académico"* (A., 22 años, 4º año de Relaciones Internacionales).

La noción de que el saber es una posesión del sujeto, algo que se tiene, se da, se comparte, se acumula, apareció reiteradamente: *"El saber... lo relaciono con el aprender, es todo lo que uno va sumando y va ocupando lugar en la cabeza de uno" (M., 24 años, 4º año de Educación Inicial). La misma idea aparece en el siguiente testimonio: "(...) el que enseñe tiene que poseer un saber y saber darlo..." (N., 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación).*

Esta idea de "posesión", tal como ocurría con la noción de "realidad", se vinculaba frecuentemente con la de "experiencia": "(...) *la experiencia es lo que más te permite acumular... acumular saberes, por eso nunca... nunca se sabe demasiado, digamos, nunca es suficiente el saber que uno tiene. A*

*medida que uno va creciendo... va sabiendo más y va acumulando... va acumulando conocimiento...."* (A., 22 años, 4º año de Relaciones Internacionales).

Es importante advertir que, en ocasiones, el mismo estudiante sostenía ideas diferentes y hasta opuestas sobre el tema, lo que puede atribuirse a que la cuestión que se le estaba planteando no era algo en lo que previamente hubiera reflexionado, o bien a que coexistían conceptos aprendidos con otros que eran manifestación de una representación social implícita. Así por ejemplo, el estudiante que expresó la opinión antes transcripta acerca de la "acumulación" de saberes, expresó más adelante en la misma entrevista, sin percibir la contradicción: *"El saber es... una construcción colectiva"*.

## Las representaciones sociales de los estudiantes sobre el conocimiento

En las entrevistas efectuadas, algunos estudiantes diferenciaban el conocimiento académico –vinculado a la producción científica– y el saber cotidiano o de sentido común: "(El conocimiento correspondiente a la carrera que eligió...) *es un conocimiento bastante profundo... yo lo veo como un conocimiento científico... porque hay cosas que yo nunca vi en mi vida... es un conocimiento mucho más profundo..."* (D., 18 años, 1º año de Relaciones Internacionales).

Algo que resulta significativo a los fines de la investigación, es que los estudiantes solían oponer lo "teórico" y "abstracto" a lo "real": *"Al conocimiento (al que accede en la Facultad) lo veo... como algo bastante abstracto y me parece que tendría que ser más... más real..." (L., 19 años, 2º año de Ciencias de la Educación).*

El conocimiento científico no aparecía idealizado. No se lo vinculaba con nociones epistemológicas clásicas como *verdadero*, *demostrado*, *comprobado* o *verificado*. Aparecía, por el contrario, cierta conciencia de lo relativo y hasta efímero del conocimiento: *"Es... muy amplio. Abarca muchísimas cosas... tenés que estar no solamente pendiente de los cambios que van surgiendo en ese conocimiento de tu carrera sino también de los cambios que se van dando en las otras disciplinas..."* (L., 20 años, 3º año de Geografía). En rela-

ción a esto, es interesante el uso del plural: "los saberes" en lugar de "el saber": "(El conocimiento correspondiente a la carrera, lo definiría...) *como la adquisición de saberes, de saberes adecuados...*" (M., 18 años, 1º año de Educación Inicial). Resulta significativo, en este último testimonio, el adjetivo con que la estudiante califica los "saberes": el adjetivo "adecuados" parece suponer una valoración del carácter funcional del conocimiento. Esta apreciación aparece, con otras expresiones, en numerosos testimonios de los que puede inferirse la demanda de que el conocimiento habilite para la intervención: "(Lo entiendo...) *como de las cosas más importantes que uno debe saber para poder desempeñar después ya sea el rol de profesor o de investigador...*" (M., 24 años, 4º año de Educación Inicial). Esta demanda aparecía frecuentemente como cuestionamiento a la formación: *"En mi carrera... nos dan mucho teórico pero no nos enseñan cómo es la gestión* (énfasis)... *y cómo el día de mañana utilizarlo para realizar la gestión"* (S., 20 años, 2º año de Gestión Ambiental). Asimismo: "(Los profesores...) *construyen mucho las herramientas de manera teórica y por ahí... carecen en prepararnos más en la práctica...*" (A., 21 años, 4º año de Educación Inicial).

En ningún caso las nociones de saber y de conocimiento aparecieron vinculadas a la investigación. El conocimiento se veía, por el contrario, como algo dado y no como un sistema en proceso de elaboración. Tampoco se concebía al conocimiento como el producto de una cultura en una época determinada, ni se percibía la dependencia de ese conocimiento respecto a concepciones epistemológicas y teóricas vigentes en una época, es decir, no se planteaban los cambios de enfoques y perspectivas que hacen que existan, por ejemplo, diferentes corrientes historiográficas o diferentes maneras de entender la sociedad o la educación, a pesar de que éstos son temas reiterados en los programas de las asignaturas de todas las carreras, apareciendo frecuentemente en la primera unidad de los programas como "consideraciones epistemológicas".

El conocimiento, según lo que podía inferirse de las verbalizaciones, era concebido con un carácter acumulativo: los conocimientos se van sumando y, por este motivo, resultan inabarcables, lo que conspira contra su profundización.

Otro aspecto a destacar es que los estudiantes oponían lo "abstracto" y lo "teórico" a la "realidad" y la "práctica", percibiendo una gran

distancia entre el conocimiento al que podían acceder en la Facultad y aquello que consideraban "la realidad", y temiendo carecer de instrumentos para afrontar esa realidad, no tanto en su interpretación como en la intervención y, en definitiva, en el desempeño o ejercicio profesional. En este sentido, puede afirmarse que los estudiantes reclamaban que se los habilitara para hacer uso del conocimiento.

## Representaciones sociales sobre la formación en la universidad

En las últimas décadas se han producido cambios sustanciales en la organización social y económica: trasnacionalización de la economía, globalización política, alteración de las condiciones laborales y contractuales con –sus consecuencias de inestabilidad, precarización laboral y desempleo–, crisis de representatividad de los partidos políticos y de legitimidad de las instituciones, entre otros. Estos cambios han producido un fuerte impacto en la Universidad y en los actores que la constituyen.

Tradicionalmente, la función social de la Universidad había sido planteada como una relación lineal educación superior-conocimiento-sociedad: la educación superior imponía su propia definición de conocimiento y lo transmitía a la sociedad. En el contexto precedentemente descripto, por el contrario, esa linealidad se quiebra. El impacto no se da en un único sentido. Se le exige a la educación superior considerar las demandas de la sociedad, particularmente las del mercado laboral, atendiendo a las habilidades que este requiere. En atención a esta exigencia, se registra una tendencia a privilegiar ciertas formas de conocimiento que tienen un valor de uso en el mercado de trabajo, formas operacionales, computacionales, estratégicas (Barnett, 2001).

Puede decirse que el modelo tradicional y el nuevo modelo coexisten, debatiéndose la universidad entre ambos: frecuentemente se mantienen los parámetros sobre lo académico, la investigación, la transferencia y, ante lo nuevo, se responde esporádicamente.

Una diferenciación interesante que se ha expuesto en los últimos desarrollos sobre el tema es la de competencias académicas y operacionales. La primera, que tiene un carácter interno al ámbito académico,

se refiere al dominio de la disciplina por los estudiantes; mientras que la segunda, de carácter operacional, refleja el interés, la demanda y la presión social manifestada a través del requerimiento empresarial de desempeños específicos.

Estas tensiones, es dable suponer, inciden en la construcción de representaciones sociales de los actores sobre la formación.

## Las representaciones sociales de los estudiantes sobre la formación en la universidad

En la investigación realizada, algunos estudiantes ponían énfasis en la formación con una connotación filosófica y centrada en el *deber ser* de la Universidad: "(La Universidad) *es una institución que tiene por finalidad formar a sujetos críticos y que cumplan determinado papel en la sociedad. En realidad, esto que digo es lo que yo quiero que la Universidad sea"* (N., 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación).

Otros ubicaban en un primer plano la formación profesional: *"La Universidad es una institución, una institución educativa en donde los alumnos se insertan a realizar una carrera... universitaria, profesional... que te va a dar tu formación profesiona."* (V., 21 años, 4º año de Trabajo Social).

En algunos testimonios, se expresaban expectativas y preocupación por la inserción laboral: *"Espero que me deje en condiciones de poder competir laboralmente, de poder presentarme en un colegio, no tener problemas para entrar ...*" (D., 20 años, 3º año de Profesorado en Historia).

La percepción de la insuficiencia de la acreditación para afrontar las exigencias del "afuera" aparecía frecuentemente. Se incluye como ejemplo el siguiente diálogo donde un estudiante, en el espacio externo del Campus Universitario, comenta con otros dos su experiencia: *"Acá, vos te recibís en Relaciones Internacionales y las empresas de acá no te toman. Yo soy de mi grupo el que ha tenido suerte... bueno, suerte... también capacidad... Pero me refiero a la oportunidad... Se me dio la oportunidad. Aunque te hayas recibido con 9,70, el título sólo no te sirve. Yo tenía contactos. Después, si sos bueno... te vas acomodando..."* (Diálogo entre estudiantes. Registro de observación).

Surgió, asimismo, el planteo de la necesidad de una formación continua: "(La Universidad) *me parece que es un ámbito de estudio y de in-*

*vestigación que se complementan. Para mí es un eslabón más, ya uno no se puede conformar con el secundario, es un eslabón más que hay que dar para poder insertarse en el mundo del trabajo... o quedarse acá adentro, también"* (D., 21 años, 3º año de Historia).

Aunque con matices, aparecía en el discurso de los entrevistados un énfasis en la formación profesional –una mirada puesta en el interior de la Universidad–, por un lado, y un énfasis en la inserción laboral –una mirada en el afuera– por el otro. Se observaban, asimismo, dos aspectos en el discurso, uno de carácter prescriptivo –énfasis en el deber ser– y otro de carácter descriptivo.

La complejidad del contexto social e institucional se manifestaba a través de expresiones que evidenciaban la preocupación por el futuro, por la inserción laboral, por la articulación entre la formación universitaria y el mercado profesional así como por la función misma de la institución.

## Representaciones sociales sobre el aprendizaje y la enseñanza

Serge Moscovici, en su obra *La psychanalyse, son image et son public*, mostró cómo una teoría científica, al difundirse en una cultura determinada, es modificada en ese proceso y su lenguaje, perdiendo su sentido original, se convierte en parte del "sentido común". Las teorías, una vez difundidas, sufren diversos procesos de "traducción" que conllevan simplificaciones y distorsiones, transformándose en representaciones sociales con poca o ninguna semejanza con la producción científica en que se originaron. En lo que respecta a los estudiantes indagados, si bien muchos han conocido en sus respectivas carreras, teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza —por tratarse de alumnos que cursan profesorados o que estudian Ciencias de la Educación— sostenían nociones de sentido común acerca de aprender y enseñar. Pudo apreciarse que en estas teorías de sentido común subyacía alguna concepción epistemológica ingenua acerca de la realidad y de la relación entre el sujeto que conoce y el objeto a ser conocido.

## Las representaciones sociales de los estudiantes sobre el aprendizaje y la enseñanza

Aunque los estudiantes entrevistados no llegaban a elaborar un concepto de aprendizaje, lo vinculaban con entender y comprender, diferenciándolo de memorizar: *"Yo soy una persona que por lo general apunta a la memoria. Muchas veces hay cosas que no las entiendo, y entonces, bueno, me las aprendo de memoria porque está escrito así, y si lo pongo así va a estar bien. Pero no lo aprendo"* (N., 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación).

Frecuentemente, estudiar se relacionaba con la adquisición de conceptos teóricos, y aprender con la experiencia y la práctica: *"*(...) *lo que es teórico, se aprende estudiando y lo otro a través de la experiencia. Digamos, no quedarte en tu casa a esperar que te venga el conocimiento y la experiencia sino salir... a buscarla..."* (V., 21 años, 4º año de Trabajo Social).

Apareció, asimismo, la concepción de que el conocimiento se vuelve significativo si tiene vinculación con la "realidad": *"La mejor manera de aprender... creo que es... estudiar de varias formas para que uno pueda aprender las cosas bien y además verlas en... en la realidad..."* (L., 19 años, 2º año de Ciencias de la Educación).

En cuanto a la vinculación entre motivación y aprendizaje, son ilustrativos los siguientes testimonios: "(...) *creo que es fundamental que la persona, el alumno, tenga ganas y se interese en lo que hace..."* (M., 24 años, 4º año de Educación Inicial). *"Si a vos te gusta, la mejor manera es metiéndole garra y prestándole atención a lo que hacés...*" (A., 23 años, 5º año de Historia).

El papel que les cabe a docentes y alumnos en el aprendizaje, así como la concepción respecto al rol de estos últimos, apareció claramente en el discurso. En algunos casos se consideraba que lo que lo lleva a aprender es escuchar y leer: *"La mejor manera de aprender es prestar atención en clase y tratar de no perder el tiempo y leer lo más contínuo posible las materias, y que no haya tanto tiempo entre lo que se ha aprendido en clase y la lectura, digamos, ir llevando la clase y apoyarlo con lectura, es la forma más práctica de aprender..."* (P., 24 años, 4º año de Gestión Ambiental).

En los últimos testimonios transcriptos es interesante el uso de expresiones convencionales como "prestar atención" o "no perder el

tiempo", expresiones que revelan la pervivencia del discurso propio de los primeros niveles de la escolarización.

## Representaciones sociales sobre el examen

El examen no existió siempre con las características que hoy le atribuimos, inicialmente *"fue un instrumento creado por la burocracia china para elegir miembros de castas inferiores"* (Díaz Barriga, 1993:13) evitándose así la apropiación de cargos, la formación de clientelas y de monopolios de notables. Recién en la Edad Media el examen aparece vinculado a la práctica educativa, pero, como lo manifiesta Durkheim, sólo se permitía presentar examen a los alumnos que podían salir airosamente, por consiguiente, era *"un espacio público para mostrar la competencia que se había adquirido"* (*ídem*:16). Muy tardíamente, en el s. XIX, se constituye con el carácter que hoy conocemos, con asignación de calificaciones o notas. Para el autor citado, la función que adquiere el examen en el s. XX –calificación del desempeño del estudiante y promoción– tiene dos consecuencias: en primer lugar separa el examen de la metodología, es decir, deja de ser, como lo concebía Comenio, un aspecto del método que ayuda al aprendizaje; en segundo lugar, *"pervirtió la relación pedagógica al centrar los esfuerzos de estudiantes y docentes sólo en la acreditación"* (*ibídem*), descuidándose los problemas de formación, los procesos cognitivos y el aprendizaje. El examen se constituye así, históricamente, como un instrumento de control. Pasa a ser un instrumento diseñado para establecer la vigilancia: *"Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar"* (Foucault, 1986:189). Para Foucault, el examen invierte las relaciones de saber y de poder, presentando como relaciones de saber las que son fundamentalmente relaciones de poder. La situación de examen es paradigmáticamente asimétrica, el docente es quien tiene la facultad, conferida socialmente, de establecer qué es correcto, pertinente, adecuado... en definitiva, qué es saber y qué no lo es.

Desde una perspectiva psicosocial puede afirmarse que aprobar un examen en la Universidad supone un aprendizaje de estrategias de com-

portamiento cognitivo y social. Hay una secuencia de comportamientos apropiados que se aprenden en la socialización, la general, propia de una cultura, y la específica, propia de ámbitos sociales determinados. Esto requiere el dominio de *estrategias sociales* específicas, es decir, válidas en el ámbito en que se desarrolla la acción: cuándo hablar, cuándo escuchar, qué decir, cómo decirlo, qué espera el docente... Son pautas implícitas que son producto de un aprendizaje social-institucional.

## Las representaciones sociales de los estudiantes sobre el examen

El tiempo que se dedica a la preparación del examen es un aspecto que los estudiantes suelen vincular con el éxito o fracaso al rendirlo: "(Para rendir un buen examen se necesita) ... *dedicación. Lo principal es dedicación. No sentarse el día antes del final o parcial sino llevar día a día lo que se va dando en clase...*" (M., 18 años, 1º año de Educación Inicial). En el mismo sentido, otra estudiante afirma: "(Se necesita...) *miles de horas en el asiento, leyendo muchísimo...*" (L., 20 años, 3º año de Geografía).

Otros hacen referencia a las tareas previas que se requieren: "*Para rendir un buen examen...* (se necesita...) *mucha lectura, mucha información, tiempo, dedicación ...*" (M., 20 años, 1º año de Geografía).

No obstante, para muchos estudiantes, el resultado es una cuestión puramente aleatoria: "(Para rendir un buen examen se necesita...) *¡Suerte!*" (A., 22 años, 4º año de Relaciones Internacionales).

Aparece, asimismo, el saber asociado a las relaciones de poder en el vínculo docente-alumno, y la percepción de la necesidad de un aprendizaje de carácter socio-institucional para manejarse en esa relación asimétrica: "(Es necesario...) *primero y principal, prestarle mucha atención a lo que dice el profesor, porque vos hacés un examen y el que corrige va a ser él y el criterio que tenga él para corregir es muy importante tenerlo en cuenta...*" (D., 18 años, 1º año de Relaciones Internacionales).

Aparece, asimismo, la idea de una confrontación o conflicto entre el docente, que ejercería una función de selección y exclusión, y el alumno que quiere ser aprobado:*"Si uno estudió, y va a rendir un examen, uno tiene que estar seguro de que estudió eso y lo estudió de esa manera y de*

*dónde lo estudió, para poder defenderse uno en ese momento y no dejar que, por ser el docente el que está evaluando, nos digan 'no', 'eso está mal'"* (N. , 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación). En el mismo sentido, otro estudiante expresa: *"(...) cuando el profesor es jodido en una mesa de final o en un parcial, sabés que no depende de vos, así que tampoco te podés matar estudiando. Porque si te matás estudiando el doble o el triple de lo que lo hacés para una materia común y aprobar... y que te pongan un cuatro, te vas con peor vena que si te hubieran puesto un dos. (...) Pasa siempre... sobre todo en el segundo o tercer año siempre hay una materia filtro, o algún profesor que es filtro... Pero si vos estudiás, vas tranquilo... por una pavada no te va a bochar... Alguno sí, pero son los que están para filtrar..."* (A., 23 años, 5º año de Historia).

La escala de uno a diez, que se utiliza en las evaluaciones, no es cuestionada, no se percibe su carácter relativo, por el contrario, la escala parece haber sido internalizada por los estudiantes utilizándola en una suerte de autoevaluación previa a la externa:"(Es necesario) *Ante todo no irte, así, para el cuatro. No es que no me conformo con un cuatro, el tema es que yo estudio... el cuatro después viene, por... por otras cosas, pero... tampoco estoy para el 10, pero... ¿me entendés?... yo voy con todo leído y con todo sabido, intentando estructurar, también, todo el contenido. Porque si vas para zafar... no te sirve a vos... primero, porque te estás formando..."* (L., 21 años, 3º año de Historia).

En otros casos hay un cuestionamiento que no pasa por la objetividad o lo justo de una calificación sino por la relación con los contenidos evaluados y la enseñanza previa: "(...) *puede haber un examen en que los alumnos no hayan estudiado, pero un examen que salen la mitad de los chicos mal es porque por ahí no se entendieron las cosas que... el profesor dio..."* (L., 19 años, 2º año de Ciencias de la Educación).

Es interesante una suerte de división o separación que aparece en el discurso entre la vida personal y las actividades propias de estudiante (¿una anticipación de la escisión entre lo público y lo privado?): "(Es necesario...) *abstraerse de problemas personales... yo creo que eso está dentro de lo que significa el compromiso de uno, ¿no? Todos tenemos por ahí, problemas y creo que está en el compromiso que uno pone y la responsabilidad que uno tiene para ciertas cosas..."* (M., 24 años, 4º año de Educación Inicial).

Por otra parte, en entrevistas iniciales realizadas a los alumnos que concurren al *Espacio de tutorías* de *estudio* de la Facultad de Ciencias Humanas, aparecen comentarios relativos a las expectativas de los estudiantes centradas en el dominio de las estrategias discursivas y su relación con la situación de examen: *"Los docentes te piden que no te apegues tanto al texto, que no transcribas".* "(Necesito...) *que me ayuden a comprender y relacionar conceptos..."* (V., 21 años, 4º año de Educación Inicial); "(Vengo a tutorías para...) *poder tratar de estudiar, sin tener que hacerlo de memoria y poder lograr tener un lenguaje apropiado para poder expresarlo a la hora de rendir un examen."* (M. P., 19 años, 1º año de Trabajo Social).

El azar, la falta de objetividad, la arbitrariedad son cuestiones que los estudiantes perciben en la evaluación y en los resultados obtenidos en los exámenes. Esta percepción se vincula a cierta conciencia de la asimetría propia de la relación pedagógica y del ejercicio del poder que supone.

En la investigación realizada, como se anticipó, las concepciones de los estudiantes sobre los profesores fueron diferenciadas analíticamente de las representaciones sociales, adoptándose la denominación, procedente de la Psicología Social cognitiva, de "atribuciones". El interés y utilidad de su estudio radica en que, tanto las atribuciones recíprocas de los actores como los procesos de autopercepción, generan expectativas de unos sobre otros y condicionan actitudes y comportamientos, algunos de los cuales conspiran contra los objetivos declarados de enseñanza y aprendizaje.

## Atribuciones y estereotipos

Un aspecto que han destacado los estudios clásicos en Psicología Social Cognitiva –confirmado por investigaciones más recientes– es el concerniente a la función de las expectativas: las informaciones almacenadas bajo la forma de estereotipos ligados a la categoría de pertenencia guían la percepción, encontrando el sujeto en la "realidad" lo que previamente puso allí. Sin embargo, también se ha señalado que el proceso de formación de impresiones puede ser menos sesgado, es decir, puede darse un tratamiento prudente de las informaciones contradiciendo los

estereotipos, si se está motivado en ese sentido. Los vínculos asimétricos y la situación de dependencia del sujeto que percibe constituyen, en relación a esto, un aspecto decisivo. Las posiciones de poder respectivas del sujeto que percibe y del sujeto percibido, afectan las estrategias de formación de impresiones, en el sentido de una mayor movilización de recursos cognitivos cuando el sujeto que percibe es dependiente del percibido, esto se manifiesta en la atención, vigilancia y tratamiento detallado de la información. Los resultados experimentales muestran, en efecto, que cuando los sujetos son dependientes de aquel que es objeto de observación, están mucho más atentos a sus características idiosincráticas y, si el poder de éste aumenta, se incrementa, asimismo, la atención hacia informaciones que contradicen las expectativas estereotipadas. Esto se explica por la necesidad del sujeto que percibe, de predecir y controlar los acontecimientos que lo afectan (Dépret, 1997:89). Puede pensarse que es este el caso de los estudiantes respecto a sus profesores, la relación de asimetría y dependencia respecto de quien tiene la facultad, institucionalmente delegada, de evaluar su desempeño, promovería una mayor atención hacia los rasgos individuales, idiosincráticos.

## Las atribuciones de los estudiantes sobre los docentes

Al referirse a sus profesores, algunos alumnos ponen énfasis en rasgos personales, es decir, realizan una valoración del comportamiento de los profesores a partir de características individuales, estimación en la que no interviene la consideración del contexto. La Psicología Social Cognitiva denomina "atribuciones internas" a ese proceso.

Los siguientes testimonios ejemplifican este tipo de atribuciones: *"(...) son muy abiertos..."* (L., 22 años, 3º año de Gestión Ambiental); *"(...) hay algunos profesores que son... responsables... Por ahí también tenés aquellos que... son más autoritarios, como que su palabra es la verdad y tenés que saber lo que él te dice..."* (V., 21 años, 4º año de Trabajo Social).

Sin embargo, en algunos casos, las consideraciones que hacía el alumno eran relativizadas por la percepción del contexto, es decir el alumno realizaba "atribuciones externas": *"(...) todo el sistema que se generó con la*

*cuestión de 'Ciencia y Técnica'* (se refiere a la exigencia de que los profesores investiguen incorporándose a un sistema instituido de incentivos económicos a la investigación)... *todo eso, hizo que... bajara la atención de los docentes a la formación, a la atención que tienen a la carrera de grado..."* (A., 22 años, 4º año de Relaciones Internacionales); *"Por ahí en otras facultades están más dedicados a su propios proyectos. Igualmente, en Humanas, eso está, el tema de dedicarse a sus propias investigaciones, a su propia carrera y algunos, bueno, descuidan su función docente"* (N., 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación).

Respecto a la función de enseñanza, el estudiante reiteraba expresiones vinculadas al saber y su "posesión": *"(...) el que enseñe tiene que poseer un saber y saber darlo..."* (N., 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación); "(Para rendir un buen examen se necesita...) *tiempo, concentración, voluntad, y haber tenido una buena explicación anterior, clara, del profesor"* (S., 20 años, 2º año de Gestión Ambiental).

En lo que respecta a los contenidos de las asignaturas y su desarrollo, surgían en el discurso juicios críticos respecto al ejercicio de la función docente y a las competencias pedagógico-didácticas del profesor: *"(...) vas a encontrar tipos que, vos vas, te sentás y te dormís. Decís, por qué son tan pesados... para qué vengo..."* (A., 25 años, 5º año de Historia); *"Hay profesores que si bien es muy teórico, lo bajan para que vos lo puedas asimilar bien"* (L., 20 años, 3º año de Geografía).

Era frecuente, asimismo, que los estudiantes señalaran contradicciones entre lo que el docente declara y el ejercicio efectivo de la enseñanza: *"(...) algunos son totalmente tradicionalistas en la práctica y... por ahí muy críticos en el discurso... hay una incoherencia entre lo que se dice y lo que se hace"* (N., 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación).

En algunos casos se señalaba la dificultad del docente para tolerar puntos de vista diferentes a los suyos, adoptando una actitud inflexible y dogmática: *"Hay profesores que se basan mucho en enseñarte su punto de vista... tenés que aprender lo que él dice..."* (V., 21 años, 4º año de Trabajo Social). *"Te toma lo que él dijo"* (Conversación entre estudiantes. Registro de observación).

Esto parece derivar en el desarrollo de habilidades orientadas a captar lo que el docente quiere que el alumno diga o haga, como lo re-

vela el siguiente ejemplo: "*Yo quiero hacerla* (se refiere a una monografía solicitada por la docente) *sobre alfabetización pero a la vieja* (se refiere a la profesora) *le gusta lo de los criterios...*" *"Sí, a mí también me gusta más alfabetización... pero mejor hacer lo de los criterios... porque ella prefiere eso...*" (Diálogo entre dos alumnas de la carrera de Educación Inicial, en el transporte público. Registro de observación).

En algunos testimonios se hacía referencia a la motivación del docente, su entusiasmo e interés: *"Hay profesores que son muy predispuestos, muy apasionados a dar. Es como que se dan mucho, sobre todo a nosotros que somos de primer año..."* (D., 18 años 1º año de Relaciones Internacionales).

La cuestión de los contenidos y su desarrollo, solía vincularse con la relación que el docente establece con los alumnos: "(Los profesores de Ciencias Humanas son...) *muy diferentes a los de otras facultades. Tienen características muy diferentes. Los veo más dedicados en cuanto a qué es lo que le está pasando al alumno. A pensar en por qué el alumno, por ejemplo, no aprueba, o más interesados en que realmente los alumnos aprendan. La mayoría... hay excepciones..."* (N., 25 años, 5º año Ciencias de la Educación).

Respecto a las expectativas de los estudiantes sobre sus profesores, surgen expresiones en las que el estudiante sustenta su valoración en expectativas realistas, relacionadas con el cumplimiento de las obligaciones que, por su función, tiene el docente: "(Espero...) *que cumplan con su rol, que lo que me transmitan sea adecuado y que pueda comprenderlo. Que cumplan con su tarea..."* (M., 18 años, 1º año de Educación Inicial). En otros casos, se apreciaba una visión idealizada del docente y sus funciones: *"Espero que vengan a dar por amor a que nosotros aprendamos, al estudio, y no por venir a ganar un sueldo..."* (D., 18 años, 1º año de Relaciones Internacionales), *"(...) me parece que hay muchos profesores que no lo hacen de corazón, de alma, no lo hacen de vocación, entonces creo que ahí es donde quedan huecos y quedan vacíos en esa relación y en las consecuencias que producen..."* (M., 24 años, 4º año de Educación Inicial).

En el discurso de los estudiantes, la motivación para el aprendizaje, depende del docente: *"(...) si vos ves que el docente te hace la materia... como que te atrapa en el tema, a vos te hace tener mayor interés en lo que estás haciendo..."* (L., 20 años, 3º año de Geografía). Los estudiantes,

como se ilustra en el ejemplo, conciben la motivación como algo externo: es el docente el que "hace" la materia interesante. En el mismo sentido, los estudiantes aludían, con sensaciones caracterizadas por la desmotivación y el tedio, a la exposición de temas que el docente desarrolla, sin considerar el proceso de aprendizaje del alumno: *"(...) por ahí hay cátedras en las que se torna muy... aburrido.... habla mucho el docente..."* (A., 21 años, 4º año de Educación Inicial).

La organización didáctica típica de la Universidad, la "cátedra", apareció como la modalidad más frecuente y más cuestionada por los estudiantes. En la siguiente expresión aparece la coexistencia de distintas perspectivas sobre la enseñanza, y también la perpetuación de un tipo de actividad que consiste en recibir saberes a través de una "transmisión" para en el futuro perpetuar ese modelo: *"Y... hay materias que... los teóricos se convierten en taller, mitad práctico mitad teórico, que es una buena estrategia, hacemos debates... charlamos entre todos y hay otros que, como tradicionalmente se hacía, es transmitir saberes y después poder comprenderlos para poder transmitir"* (M., 18 años, 1º año de Educación Inicial).

Existen testimonios, sin embargo, en los que el estudiante destaca la disposición del docente para facilitar el aprendizaje de sus alumnos: *"Y... algunos son... vengo, te doy la clase, lo que te puedo explicar, lo que puedas entender bárbaro y lo que no, vas a tener que seguir intentando aparte y por tu propia cuenta. Pero hay casos que no, que les importa que vayas avanzando, que vayas progresando, que te metas en el tema que está dando y que realmente te sientas dentro del tema"* (L., 20 años, 3º año de Geografía). En este último testimonio puede notarse que, si bien la alumna señala la actitud positiva de algunos docentes que incentivan a los estudiantes a progresar en su aprendizaje, el discurso conserva la expresión convencional "dar la clase" que connota, en la elección del verbo, la pervivencia de la representación social que asocia el saber con algo que se tiene y se da.

Asimismo, el conocimiento aparecía a menudo, descontextualizado: "(los docentes)... *para mí, tienen que partir, digamos, de la realidad. Poder entender la realidad, desde algo teórico o no, pero poder digamos, que no sea explicarte una teoría que por ahí no tiene nada que ver con la realidad, sino poder hacer algo de abajo hacia arriba. Una construcción teórica de lo*

*que pasa en la realidad y de ahí poder entenderla"* (V., 21 años, 4º año de Trabajo Social).

Del análisis de los testimonios transcriptos, surgen las siguientes observaciones. Por un lado, parece estar implícita una concepción de sentido común acerca de la "realidad", como aquello que existiría independientemente del sujeto que intenta conocerla. Aun cuando los alumnos de todas las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas estudian las concepciones epistemológicas que se han desarrollado en nuestra civilización en distintas épocas, en asignaturas introductorias que se cursan por lo general en primer año, persiste esta concepción ontológica ingenua. Lo real, por otra parte, asume la connotación de lo auténtico o verdadero, y por lo tanto, se considera que es necesario partir de allí para un conocimiento válido ("ir de abajo hacia arriba"). No obstante, más allá de la concepción ontológica implícita, pueden leerse estas manifestaciones como un reclamo, como una demanda acerca de la significatividad del conocimiento.

En cuanto al aprender, la pervivencia de nociones vinculadas al discurso típico de los primeros niveles de la escolarización, como "prestar atención", coexiste con críticas a la exigencia de memorizar contenidos y a las prácticas de reproducir el discurso de otros. En relación a esta cuestión, se percibe una actitud ambivalente, ya que, aunque muchos estudiantes cuestionan las clases "magistrales", "expositivas", un buen docente es, en la concepción de los alumnos, aquel que "explica bien", que "da buenas clases" y que no es "aburrido".

En los testimonios relevados en la investigación no apareció ninguna referencia al empleo de recursos didácticos que ayuden a comprender la asignatura. Esto puede deberse a que, en la percepción de los alumnos, tales recursos no son necesarios en este nivel educativo: se espera del profesor una buena explicación, relegándose a los otros niveles del sistema educativo la utilización de recursos didácticos. Esto remitiría a la clase "magistral", expositiva; el perfil de docente universitario que trazan los alumnos –no obstante las críticas– se asemeja a la del "catedrático". La percepción y las expectativas de los alumnos parecen tener, en ese sentido, un carácter con-

servador, ligado a la imagen tradicional del docente universitario. Sin embargo, se espera de ese profesor una menor distancia afectiva. Podría pensarse que el estudiante, en particular el de los primeros años, se remite a las actitudes de los docentes de niveles previos en su trayectoria por el sistema educativo y es en la confrontación con esa imagen que el profesor universitario le resulta distante. Se deposita en él, asimismo, la responsabilidad de motivar a los alumnos. La motivación, de acuerdo a la concepción de los alumnos, no surge del conocimiento en sí mismo sino de la posibilidad del docente de presentar ese conocimiento de manera atractiva.

Ciertas actitudes del docente, ante sí mismo y ante los alumnos, son fuertemente cuestionadas. En particular, se critica el lugar al que algunos docentes relegan al estudiante, como un reproductor del discurso que él transmite e incluso de sus opiniones.

Otro rasgo que los alumnos atribuyen a los docentes es una incoherencia entre el discurso y la práctica. Esto coincide con lo que surge de investigaciones realizadas en otra institución –Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires–, en que los alumnos dramatizan escenas que muestran a una profesora cayendo en este tipo de contradicciones (Fernández y López, 2001:236).

## Representaciones sociales sobre "buenos" y "malos" alumnos

En el sistema educativo, y particularmente en la Universidad, el "éxito académico" se vincula a la posibilidad de aprobar exámenes y recibirse en el tiempo establecido para la carrera que se ha elegido. En este contexto, el éxito académico está asociado a criterios de excelencia. Los juicios y las jerarquías de excelencia –como todas las representaciones– son el resultado de una construcción intelectual, cultural y social. Como lo expresa Perrenoud: "(...) las organizaciones tienen el poder de construir una representación sobre la realidad e imponerla a sus miembros y usuarios como la definición legítima de la realidad..." (1990:18). Por lo tanto, la definición de excelencia supone una norma compartida que surge de la transacción entre los actores y un poder ins-

tituido que se impone a ellos. En las instituciones educativas, el "buen alumno" será aquel que cumpla con las expectativas de la institución educativa al interior de la cual se fabrican los juicios de excelencia.

## Las representaciones sociales de los estudiantes sobre el "buen alumno"

Del análisis de las entrevistas realizadas surge, por una parte, la relación del éxito y el fracaso con atributos o características individuales: "(Se necesita…) *responsabilidad y constancia…*" (L., 22 años, 3º año de Gestión Ambiental); *"Yo creo que la responsabilidad es lo principal (...) ser responsable en el estudio, en las tareas, eso es lo principal en un estudiante universitario...* (Ser responsable es...) *cumplir con lo prometido, con lo pedido por el docente, llevar las tareas al día, igual que las lecturas..."* (M., 18 años, 1º año de Educación Inicial).

Otro aspecto que los estudiantes destacaban es el vinculado al deseo y la motivación: *"Yo creo que lo más importante para ser un buen alumno es las ganas que uno tenga. Sí... Yo creo que si algo lo hacés con gusto y con interés resulta mucho más productivo..."* (M., 24 años, 4º año de Educación Inicial).

En otros casos, a los factores individuales se agregaban otros ligados a la relación con los demás, a la interacción y la aptitud para vincularse: *"Tener un buen trato con los profesores, ser suelto para... para hablar o preguntar... también la integración con tus compañeros..."* (S., 20 años, 2º año de Gestión Ambiental).

La deserción y el fracaso eran vinculados no sólo con la ausencia de responsabilidad y motivación, vistas éstas como condiciones individuales, sino también con el desconocimiento de pautas y normas que regulan el funcionamiento de la institución: *"Los chicos entran y el mundo es totalmente diferente... y por ahí falta información de los chicos para que conozcan las cosas y se sientan contenidos. Muchas veces, muchos chicos dejan por no conocer cómo podrían solucionar sus problemas..."* (N., 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación).

Las características específicas de la Universidad, sus mecanismos internos y sus modos de funcionamiento, por oposición a los de

los niveles previamente recorridos en el sistema educativo, aparecían expresados en las dificultades de adaptación: *"Yo creo que, por ahí, en los primeros años es mucho más la exigencia... de pasar del secundario a la Universidad, a mí también me pasó... vos sentís más la presión a la hora de la evaluación... es más responsabilidad..."* (A., 21 años, 4º año de Educación Inicial).

Asimismo, el desconocimiento, la falta de información y las expectativas erróneas, así como las exigencias de acreditación, están presentes en el discurso: *"También está la cuestión de que por ahí uno entra a la Universidad a estudiar una carrera pensando que es una cosa y cuando llega se encuentra con que es otra cosa totalmente distinta...* (eso) *lleva a que uno deje de estudiar ..."* (A., 22 años, 4º año de Relaciones Internacionales); *"A veces no entrás sabiendo bien lo que querés... Tenés que estudiar algo, porque te lo exige la sociedad, que el título... que necesitás para formarte, pero me parece que a veces, en esta carrera, por no pensar bien la cosas me parece que muchos dejan..."* (L., 21 años, 3º año de Historia).

Puede decirse que los juicios de excelencia propios del sistema escolar, posiblemente incorporados durante la trayectoria educativa previa del estudiante, subsisten en las consideraciones de los estudiantes universitarios, centrándose en las condiciones individuales –responsabilidad, constancia, dedicación– para establecer qué es un buen alumno. Está presente, asimismo, en el discurso, la necesidad de desarrollar competencias para la resolución de problemas académicos, así como de un conocimiento del funcionamiento de la organización, sus normas escritas y sus pautas implícitas.

No hubo, sin embargo, ninguna referencia a la exigencia de presentar una tesis de licenciatura como condición para la graduación, si bien esto se presenta objetivamente, en la Facultad estudiada, como un factor que retrasa el egreso en varias carreras.

## Conclusiones

Retomando las conclusiones parciales elaboradas en relación a las categorías de la investigación seleccionadas para este trabajo, se sintetizarán y expondrán aquí algunas conclusiones generales.

Puede afirmarse que los estudiantes sostienen una concepción ontológica ingenua: la realidad como algo externo e independiente del sujeto que conoce. Al desconocer que lo que llamamos "realidad" es el producto de una interpretación, oponen lo "abstracto" y lo "teórico" a la "realidad" y la "práctica", percibiéndolos como dos mundos diferentes que en la Universidad no logran ponerse en contacto. Los estudiantes perciben un abismo entre el conocimiento al que acceden en la Facultad y aquello que consideran la "realidad" y que suponen libre de interpretaciones. Por otra parte, manifiestan temor de carecer de instrumentos para intervenir sobre esa "realidad" durante el ejercicio profesional. Más allá de la concepción ingenua subyacente, puede inferirse una demanda: que se los habilite para hacer uso del saber.

En cuanto a la concepción epistemológica que subyace al discurso, se puede notar una desacralización del saber a partir de la ausencia de expresiones como "verdadero" o "científico" con valoración positiva. La demanda de partir de la realidad, no implica una idea de "objetividad" en el sentido clásico, lo que supondría alguna noción de la necesidad de controles para neutralizar la subjetividad en el proceso de conocimiento. Los estudiantes tienen noción de la relatividad del conocimiento lo que se manifiesta en la utilización de términos como "saberes" o en las alusiones a los cambios rápidos en los conocimientos disciplinares, pero esto no lo vinculan con la construcción, individual o colectiva, del conocimiento.

Respecto a la presencia de metáforas o analogías que revelen la incidencia de representaciones sociales sobre el saber, éste no aparece relacionado con lo *elevado* o *superior* sino con la experiencia, la que se vincula con un conocimiento práctico. La reiteración de expresiones como "bajar a la realidad" o "partir desde abajo", remite a una concepción que –lejos del simbolismo universal que vincula lo inferior a lo carente de las cualidades socialmente valoradas– expresa una valoración positiva del conocimiento cotidiano o de sentido común. El saber de sentido común, habitualmente descalificado frente al saber erudito, es jerarquizado en el discurso de los estudiantes. En este sentido, para alcanzar el saber no se requiere de una "elevación por encima de las ataduras de la realidad" ni tomar recaudos contra "apariencias" que

pudieran resultar engañosas, sino someterse a la "realidad" que es vista como lo auténtico y verdadero. El saber, por lo tanto, no está asociado a la idea de elevación, superación, liberación, sino a lo concreto y a lo cotidiano, y es preciso "bajar" a su encuentro.

El conocimiento es concebido como acervo, como posesión o adquisición y con carácter acumulativo. No se perciben los condicionamientos socioculturales en la producción de conocimientos.

En lo que respecta a los procesos cognitivos, el origen de la actividad de conocer aparece vinculado al interés y la motivación, pero, en la concepción de los estudiantes, estos procesos no derivan del conocimiento en sí mismo, sino que dependen de alguien que lo "haga" interesante. En esta perspectiva, si el alumno no muestra interés es porque el otro (docente) no logra convertir el conocimiento en algo interesante. No existen vestigios de la actividad de conocer ligada a la aventura, la exploración o el descubrimiento. No aparecen en el discurso, metáforas que aludan a la verdad como algo oculto ni a lo desconocido como campo inexplorado. Está ausente, por lo tanto, la representación del conocer como aventura o conquista, lo que supondría para el sujeto cognoscente, una actitud de búsqueda y de interés por el "descubrimiento" o la "exploración". El conocimiento es representado como algo que ya está ahí –en los libros, en las revistas científicas o en la cabeza de los docentes–, está, podría decirse, en exceso, y hay que adquirirlo de aquel que lo tiene y debe darlo, ofreciéndolo con una presentación atractiva. La metáfora que prevalece es la de la recepción: la relación con el saber se representa como un acto de incorporación. En la concepción de los estudiantes, el saber es algo que se tiene, se da o se guarda y el alumno es quien lo recibe y debe incorporarlo haciendo el esfuerzo de entenderlo o comprenderlo, lo que se logra con dedicación y muchas horas de estudio. No apareció en el discurso el concepto de producción vinculado con la idea de transformación a partir del trabajo. Tampoco aparece el saber asociado a la creación, lo que excluye significaciones ligadas a la expresión, la inspiración y la pasión.

En cambio, la concepción economicista del saber –es decir, la vinculación con algo valioso, con una riqueza o tesoro– es una representa-

ción que puede inferirse del discurso de los estudiantes. Está presente la idea de un bien escaso, que no está correctamente distribuido, y que, por consiguiente, algunos tienen y otros no. Asimismo, subsiste la idea de que ese saber se "adquiere" a través de años de estudio, pero sobre todo, de práctica y experiencia.

La enseñanza universitaria es entendida en su concepción tradicional, que podríamos remitir a la antigua idea de *cátedra*. La percepción y las expectativas de los alumnos respecto a los profesores, parecen tener un carácter conservador, ligado a una imagen tradicional del docente universitario. Si bien es cierto que algunos estudiantes cuestionan las clases "magistrales", un buen docente es, en la concepción de los alumnos, aquel que "explica bien", que "da buenas clases" y que no es "aburrido". El hecho de que investigue o continúe formándose se ignora al valorarlo, o bien se descalifica considerando que persigue fines personales –podría decirse egoístas– alejados de su deber de "dar".

El examen aparece vinculado a lo aleatorio y arbitrario, los sujetos perciben la incidencia de la asimetría en la relación pedagógica, pero esa situación se acepta como un hecho, el estudiante parece resignarse a la decisión del docente al calificar su desempeño, aun cuando la considere errónea o injusta.

El éxito académico se asocia a atributos individuales como la dedicación, la constancia y la responsabilidad. Estos adjetivos –ligados a los juicios de excelencia propios del sistema escolar– remiten al esfuerzo y al trabajo, vivido este último como obligación y no como posibilidad de expresión, de creación, y de producción individual o colectiva. También se asocia el "éxito" académico con el conocimiento del funcionamiento de la institución, sus normas escritas y sus pautas implícitas. En este sentido, aparecen manifestaciones que expresan la necesidad de un aprendizaje que va más allá de lo académico, involucrando competencias sociales.

En relación a la formación en la Universidad, surge del discurso de los entrevistados la preocupación por la formación profesional y la inserción laboral. En este sentido, la complejidad del contexto social e institucional afecta las percepciones y representaciones de los estudian-

tes: se percibe en el discurso el temor de no estar "preparado" para enfrentar un "afuera" visualizado como exigente y hostil. Esto se manifiesta a través de expresiones que muestran la preocupación por el futuro, por la inserción laboral, por la articulación entre la formación universitaria y el mercado profesional, así como en la expresión de la necesidad de una formación continua.

## Algunas derivaciones de los resultados de la investigación para pensar la formación en la universidad

Las representaciones sociales están estrechamente vinculadas al contexto socio-cultural e institucional en que se producen. Puede decirse que existe entre ellos una compleja relación de interacción y construcción recíproca. Para Castoriadis (1983), las significaciones instituidas son condición de lo representable y lo factible, ellas permiten que existan representaciones diferentes y complementarias, así como tipos de relaciones posibles entre los sujetos. En este sentido, los resultados obtenidos en la investigación plantean la necesidad de reflexionar sobre la universidad como institución, su historia, sus tradiciones, sus "significaciones instituidas", y sobre la gestión pedagógica que se desarrolla en ella: clases expositivas, "magistrales", largos monólogos en los que el docente "discute" con diversos autores creyendo hacer partícipe de la discusión a su auditorio.

Los docentes universitarios no se plantean la cuestión de las estrategias de enseñanza eficaces en este nivel educativo. Parecen dar por supuesto el aprendizaje y ante los masivos fracasos –alarmantes en algunas carreras y facultades– se limitan a la cómoda respuesta: "no estudian", o bien los atribuyen a la deficiente formación recibida por los alumnos en el nivel precedente del sistema educativo.

Resulta clara la necesidad de un trabajo de renovación curricular que contemple nuevos modelos de enseñanza tendientes a favorecer el desarrollo de procesos comprensivos en los estudiantes. Se requiere, asimismo, difundir entre los docentes una concepción de aprendizaje que otorgue a los estudiantes un papel activo en el pro-

ceso de construcción de conocimientos. Es necesario que los docentes –a través de talleres, seminarios o grupos de reflexión– aprendan a desplegar estrategias de enseñanza que promuevan procesos reflexivos en los estudiantes, tales como plantear problemas desafiantes que despierten el interés de los alumnos por su vinculación con el futuro desempeño profesional dotando de sentido al conocimiento de la disciplina.

Es preciso, asimismo, favorecer la instauración de formas de actividad que hoy son habituales en el mundo laboral, académico y profesional, como el trabajo en equipo y las tareas en colaboración con ayuda de herramientas tecnológicas, poco frecuentes aún en las Ciencias Sociales y Humanas.

Una alternativa que han desarrollado especialistas en didáctica es el aprendizaje basado en problemas, estrategia que consiste en la selección por parte del docente de situaciones problemáticas y la orientación a los estudiantes para que indaguen en el problema y arriben a una solución o conclusión. Otra alternativa procede de la investigación, convertida actualmente en una actividad académica esencial que desempeñan la mayoría de los docentes universitarios. La inserción progresiva de alumnos avanzados en los proyectos de investigación –aunque difícil de instrumentar en situaciones de masividad como se registran actualmente en muchas unidades académicas– puede ser un medio para que los estudiantes tengan la posibilidad de participar en los procesos de producción del conocimiento. Las prácticas pre-profesionales y pasantías –si se enmarcan en una regulación legal e institucional adecuada que impida situaciones de explotación– constituyen otra opción que permite vincular al estudiante con el mundo del trabajo y el campo de su futuro desempeño profesional, aportándole las primeras experiencias y contribuyendo a la delimitación de su campo de intereses. Estas prácticas adquieren valor formativo al alentar la intervención de los estudiantes avanzados en contextos de trabajo, desde sus conocimientos y competencias, con la guía y supervisión de un profesor, aportando significatividad al conocimiento académico.

Sin embargo, estas alternativas resultarán insuficientes si se trata de experiencias aisladas dependientes únicamente de la voluntad de

algunos docentes, y no son acompañadas por decisiones de política institucional que se orienten en ese sentido.

*Recibido el 30 de mayo de 2011*
*Aceptado el 30 de junio de 2011*

## Resumen

En este trabajo se exponen algunos resultados de una investigación cuyo objetivo fue identificar las representaciones sociales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en que se sustenta una forma de relación con el saber, expresada fundamentalmente, en una actitud pasiva ante el conocimiento. Se consideran aquí las representaciones sociales de los estudiantes sobre el saber, la formación, el examen, la enseñanza y el aprendizaje, así como las atribuciones realizadas sobre los docentes en el marco de la institución en que los sujetos interactúan y construyen su identidad social. La importancia de su estudio radica en que las representaciones sociales y atribuciones son prescriptivas de comportamientos y prácticas, puesto que definen lo lícito, tolerable o inaceptable en determinado contexto.
Se analizarán fragmentos del discurso de los estudiantes que dan cuenta de esas producciones de carácter simbólico e imaginario. Se plantearán, finalmente, algunas derivaciones de los resultados de la investigación para el campo educativo.

**Palabras clave:** Representaciones sociales; Atribuciones; Estudiantes universitarios; Educación; Universidad.

## Abstract

The purpose of this report is to expose the outcome of a research, whose main objective was to identify the social representations of the students from the Human Science's Faculty of the National University from the Province of Buenos Aires, in which the relationship with the knowledge is mainly expressed in a passive way. The social representations of the students as regards the knowledge, studies, tests, and the teaching and learning processes, together with the attributions about the teachers inside of the institution in which the subjects interact and build their social identity, are considered here. The importance of their study is mainly related to the fact that social representations and attributions are prescriptive of behaviours, because they define what is licit, tolerable or unacceptable in a given context.
Fragments of the students' discourse will be analyzed, which will stand as proof of those symbolic and imaginary productions. Finally, some of the results of the research will be outlined in relation with the educative field.

**Key Words:** Social representations; Attributions; University students; Education; University.

## Notas

[1] Siguiendo a M. Souto, se denominó "espacios intersticiales" a los lugares institucionales comunes, que los sujetos utilizan en el tiempo no dedicado al trabajo o el estudio.

## Bibliografía


ABRIC, J.C. (2001) **Pratiques sociales et représentations**. Vendôme, Presses Universitaires de France, Colección Psychologie sociale.

BALDUZZI, M.M. (2010) "Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el saber y la formación", en **Premio Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires – 2010**. Edición de la Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.

BARNETT, R. (2001) **Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad**. Gedisa, Barcelona.

BEILLEROT, J. y otros (1998) **Saber y relación con el saber**. Paidós, Buenos Aires.

CASTORIADIS, C. (1983) **La institución imaginaria de la sociedad**. Tusquets, Barcelona.

DÉPRET, E. (1997) "La cognition sociale et son contexte: le cas des relations de pouvoir". En Leyens, J. P. y Beauvois, J. L. (comps.) **L'ère de la cognition.** Presses Universitaires de Grenoble, Colección La psychologie sociale, pp. 87-89, Grenoble.

DÍAZ BARRIGA, A. (compilador) (1993) **El examen: textos para su historia y debate.** Universidad Nacional Autónoma de México, México.

DOISE, W. (1989) "Cognitions et représentations sociales". En Jodelet, D. **Les représentations sociales.** Presses Universitaires de France, Paris.

FERNÁNDEZ, A.M. y LÓPEZ, M. (2001) "Imaginarios estudiantiles y producción de subjetividad". En Fernández, A. M. y cols. **Instituciones estalladas**. pp. 227-261, Eudeba, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (1986) **Vigilar y castigar.** Siglo XXI, México.

JODELET, D. (1986) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En Moscovici, S. **Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales.** pp. 469-494, Paidós, Colección Cognición y Desarrollo Humano, Buenos Aires.

MOLINER, P. (1996) **Images et représenttions sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales.** Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

MOSCOVICI, S. (1961) **La psychanalyse, son image et son public**. Paris, PUF

PERRENOUD, P. (1990) **La construcción del éxito y del fracaso escolar.** Morata, Colección Educación crítica, Madrid.

SOUTO, M. (2000) **Las formaciones grupales en la escuela.** Paidós, Colección Paidós Educador, Buenos Aires.

# ARTÍCULOS

## Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade

Embodiment and education:
the body and the new paradigms of complexity
Corporeidad y educación:
el cuerpo y los nuevos paradigmas de la complejidad

*Alvori Ahlert**

### Introdução

Primeiramente desejo registrar o que parece ser um absurdo: um evento de Professores e Professoras de Educação Física e de Ciências Naturais de uma sofisticada rede de escolas, sob o tema "Qualidade de Vida", ter na sua abertura uma fala de alguém da área de humanas. Mais absurdo ainda é esse alguém aceitar tal desafio. Entretanto, este diálogo se torna possível quando nos arriscamos a pensar e nos movimentar no campo dos novos paradigmas da complexidade.

Assim, desejo agradecer imensamente o convite para participar com vocês neste início do congresso, para refletirmos sobre possíveis contribuições do olhar das humanas sobre corpo e a educação no contexto da qualidade de vida.

Earl Shorris, filósofo, jornalista, crítico social, palestrante e escritor tem se destacado como um defensor, na mídia e na academia, da reabilitação das humanidades na formação humana. Ele é o criador do Curso Clemente em Ciências Humanas, um curso de nível universitário na área de humanas para as pessoas que vivem na pobreza. O curso

* Mestre em Educação nas Ciências, pela UNIJUÍ, RS, Doutor em Teologia, Área Religião e Educação pelo IEPG/EST, RS, Professor da UNIOESTE, membro do GEPEFE e do Grupo de Pesquisa Cultura, Fronteira e Desenvolvimento Regional.
E-mail: alvoriahlert@hotmail.com, alahlert@brturbo.com.br, alvoriahlert@yahooc.om.br.

nasceu de uma idéia desenvolvida por Robert Maynard Hutchins, para quem "a melhor educação para o melhor é a melhor educação para todos". Esta idéia foi levada por Shorris para o desenvolvimento de um programa de educação para a redução da pobreza. Shorris pesquisava a pobreza e escrevia sobre ela, até que numa de suas visitas a uma prisão de segurança máxima de Bedford Hills, Nova York, perguntou a uma prisioneira, Viniece Walker, porque ela achava que as pessoas eram pobres. Ela teria respondido que é porque os pobres não têm a vida moral da cidade. Questionada sobre o que queria dizer com a vida moral, ela teria afirmado que os pobres não têm arte, museus, concertos, história. Shorris então teria perguntado se ela se referia às Humanidades, Ciências Humanas, ao que ela teria respondido afirmativamente. A partir disso Shorris criou uma Clemente School para pobres e que tem modificado decisivamente a vida de que dela participa.

As humanidades são compreendidas como um conjunto de disciplinas acadêmicas conhecidas como ciências humanas e que incluem, mas não se limitam a elas, a história, a literatura, a filosofia e a ética, a teologia, as linguagens e culturas estrangeiras, lingüística; jurisprudência ou a filosofia do direito; arqueologia; a religião comparada, a história, teoria e crítica das artes e os aspectos das ciências sociais como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a ciência política, governo e economia de uso histórico e interpretativo ao invés de métodos quantitativos. Além de nos enriquecer do ponto de vista humano, as Humanidades contribuem para a satisfação de necessidades vitais, como a capacidade de desenvolver o pensamento crítico e criativo sobre os problemas que nos confrontam como cidadãos e como seres humanos, a capacidade de construir argumentos e fundamentar nossa participação em debates sobre os valores fundamentais que estão em jogo nas diferentes políticas e práticas sociais que nos envolvem. Por isso precisamos de humanidades. Então, que bom que elas também têm seu lugar neste evento.

Mas, para nos entendermos melhor precisamos partir de algumas definições mínimas sobre o nosso diálogo. Num primeiro momento quero dizer o que penso sobre qualidade de vida. Em seguida definir minimamente educação e corporeidade. E, com base nessas idéias, discutir a questão do corpo nos paradigmas da complexidade na terceira parte.

## Qualidade de vida

Sobre "Qualidade de Vida" me permito retomar parte de um texto que publiquei no final dos anos 90 (ahlert, 2003: p. 163-165), escrito em meio as pressões neoliberais daquele período, que tentaram arrebentar a qualidade de vida como seu projeto de qualidade total e que foi amplamente rechaçada pelos intelectuais comprometidos com a vida. Neste texto defendi a necessidade de contrapor o neoliberalismo excludente mediante o resgate e incorporação dos valores éticos de solidariedade, fraternidade, respeito às diferenças de crenças e raças, de culturas e conhecimentos, de respeito ao meio ambiente e aos direitos humanos no processo educativo. Seria uma espécie de busca por qualidade de vida, quantificada e qualificada para todos. Todo o processo de construção de conhecimento, de ensino-aprendizagem, de educação formal e informal, de educação técnica e científica deveria incorporar a promoção e a inclusão de todos e de tudo, o que significa desconstruir o conceito sedutor de qualidade intrínseco ao mundo sistêmico desconectado do mundo da vida e construir um horizonte de qualidade total de vida.

O que seria essa "qualidade de vida"? Ora, a vida sempre foi um fenômeno difícil de descrever a partir da ótica das humanidades. Tomada em seu conjunto, ela inclui toda a forma de vida no planeta: animais e vegetais. Desse conjunto faz parte a vida do ser humano. Nesse sentido, a vida do ser humano tem uma profunda inter-relação com tudo aquilo que lhe cerca. O ser humano não consegue viver em uma redoma, isolado do resto do mundo. Ele está inserido na vida maior, de amplitude interdependente. O ser humano é uma totalidade, isto é, corpo e espírito. Algo inseparável. Por isso não basta ao ser humano respirar para viver.

Assim qualidade de vida significa recuperar conceitos importantes como "reino das necessidades", "reino da liberdade", onde prevalecem a justiça, a paz, a alegria; onde o ser humano vence a fome, a doença, a ignorância, a servidão, a angústia, o medo. "Qualidade total de vida", diz Frigotto, "é uma dimensão fundamentalmente ligada às

necessidades fundamentais. Na velha tradição marxista, e não dicotomicamente, a gente sempre pensa em "mundo da necessidade imperativa" e "mundo da liberdade", sendo que não há liberdade se não houver o mundo da necessidade. (...) É, fundamentalmente, que o homem, para pensar, tem que existir. (...) Não é o pensamento que cria o homem, mas o homem concreto que pensa." (Frigotto, 1996: 86).

Para que a vida seja vida ela necessita, entre outras tantas coisas:

a) Espaço físico: moradia, pátio, áreas comuns de lazer, áreas verdes.

b) Vestimenta e casa compatível com o clima quente ou frio.

c) Alimentação com base em vitaminas, proteínas, calorias, livre de agrotóxicos.

d) Outras pessoas ao seu redor: família, vizinhos, amigos, colegas de trabalho e lazer.

e) Espaço/lugar para amar, sorrir, brincar e chorar: Para externar tudo aquilo que está relacionado com a sua vida.

f) Liberdade para produzir cultura, consumir cultura, produzir arte, consumir arte, direito de escolher o lugar de morar, trabalhar, estudar, aprender, formar e informar-se.

g) Saúde e proteção.

E para que tudo isso seja concreto é preciso emprego cuja remuneração possibilite este desenvolvimento da vida. Por isso, quantificar a qualidade significa, multiplicar tudo aquilo que a minoria dos incluídos do mundo da economia neoliberal ou sistêmico tem acesso, pois a busca pela qualidade não pode estar dissociada da quantidade. Da capacidade de alcançar os excluídos do sistema.

E se a quantidade significa extensão, "qualidade", diz Demo, "aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para o ser do que para o ter."(1994: 11).

## Educação

Parto da premissa de que educação é um "que-fazer" humano, que não possui um fim em si mesmo, mas é instrumento que está a serviço, tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Mas

antes disso, educação é a forma que os diferentes povos encontraram para significar o seu mundo, entendê-lo e adaptar-se a ele ou então transformá-lo.

Nestor Beck dá uma definição muito simples, porém, de extrema abrangência para educação. Segundo ele, "[...] educação é algo que a gente faz". (Beck, 1996: 57). Significa que todos os seres humanos fazem educação. Um fazer que o referido autor identifica pelos verbos "educar, ensinar, instruir, formar" (*ídem:* 58). Estes verbos, diz Beck, referem-se a processos mútuos entre humanos, que se educam, ensinam, instruem e formam mutuamente. Por isso essa ação se assenta sobre o diálogo, que através da comunicação permite partilhar conhecimentos e construir novos conhecimentos.

> *A educação, assim como a entendemos, fundamenta-se na socialização. É uma interação na qual os seres humanos se engajam para se fazerem, isto é, para fazerem-se humanos, coletiva como pessoalmente. [...]*
> *Como seres humanos nós projetamos e colocamos diante de nós a imagem do ser que desejamos ser e nos esforçamos para tornar-nos o ser pretendido, individual e coletivamente. Estamos inseridos, pois, em processo de humanização contínua.*
> *A educação, assim como a socialização, é essencial ao processo de humanização. Promove a compreensão do que significa ser gente e promove o acesso ao conhecimento pelo qual nos tornamos humanos. Desafia-nos a nos produzirmos mediante ação conjunta e interação conosco próprios* (*ídem:* 65).

Através de um processo de interação entre educadores e educandos reproduz-se o modo de ser e a concepção de mundo que os povos foram construindo ao longo de sua história. Neste processo acontece a construção dos novos conhecimentos, técnicas e formas para a reprodução da vida. Por isso educação sempre foi e é criação e recriação de conhecimentos. Um processo que levou e leva para práticas cada vez diferentes, preparando novas gerações, criando novas sociedades, transmitindo culturas e formas de trabalho, socializando processos produtivos. Neste conceito, educação é práxis teórica, política, pedagógica, afetiva e tecnológica. E, sendo isso, educação é práxis ética, porque visa reproduzir e garantir essa vida em constante construção e recons-

trução, necessitando de pressupostos, de conceitos que fundamentam e orientam os seus caminhos. É uma forma de estabelecer fins, objetivos e metas para o processo educativo.

Além disso, como nos lembra José Eustáquio Romão, a obra de Paulo Freire mostra que não existe a educação. Na verdade são muitas as formas de educar, portanto, "educações". "Para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser." (Romão, 2010: 133). Em seu verbete, Romão afirma que as educações em Freire se agrupam e resumem em duas educações: "uma, que ele chamou de 'bancária', que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas" (*ibídem*).

Em sua *Pedagogia do Oprimido*, Freire contrapõe a educação "bancária", que anestesia os educandos inibindo o seu poder criador, com a educação libertadora, que tem como centralidade a problematização. Essa educação problematizadora possui caráter reflexivo, que implica num constante desvelamento da realidade, buscando a emersão das consciências e resultando numa inserção crítica na realidade. Para Freire essa "Educação como prática da liberdade implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens" (1987:70).

Nesta obra Freire nos faz acreditar na força da educação. Sua concepção de educação problematizadora carrega o compromisso com a libertação, se empenhando na desmitificação da realidade e colocando no diálogo toda a sua força cognoscente para desvelar a realidade. Trata-se de uma educação que parte do caráter histórico e da historicidade dos homens reconhecendo-os como seres que estão sendo, inacabados, inconclusos. Uma educação que se refaz constantemente na práxis, reforçando a mudança e não aceitando o presente e nem o futuro pré-dado. Portanto, uma educação revolucionária, profética e esperançosa, construída numa relação mútua e respeitosa para tornar o ser humano mais ser humano. "A busca do ser mais não pode realizar-se

no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires" (*ídem*: 75).

## Corporeidade

O termo corporeidade indica a essência ou a natureza do corpo. A etimologia do termo nos diz que corporeidade vem de corpo, que é relativo a tudo que preenche espaço e se movimenta, e que ao mesmo tempo, localiza o ser humano como um ser no mundo. É a maneira como o ser humano se diz de si mesmo e se relaciona com o mundo com seu corpo enquanto objetividade (matéria) e subjetividade (espírito, alma) num contexto de inseparabilidade.

> *Assim, a corporeidade constitui-se das dimensões: física (estrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões humanas), emocional-afetiva (instintopulsão-afeto), mental-espiritual (cognição, razão, pensamento, idéia, consciência) e a sócio-históricocultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos). Todas essas dimensões estão indissociadas na totalidade do ser humano, constituindo sua corporeidade* (João & Brito, 2004:266).

Para Hugo Assmann, a corporeidade é uma complexa dinâmica de auto- organização da corporalidade viva. "Estar vivo neste planeta consiste, essencialmente, na interação ativa de corpos, inteiramente em si mesmos e com seu mundo-ambiente. Ao empregar o conceito de corpo, é fundamental manter-se atento a tudo o que ele implica, ainda mais se pretendemos espraiar o conceito de Corporeidade como coextensivo à vida" (Assmann, 1994:67). Assim, a corporeidade é o conhecimento do e sobre o corpo filosófico desde um olhar da Filosofia, mas que parte de sua dimensão biológica. Neste contexto, o corpo já não se dissocia da mente, já que fazem parte de um conjunto que se interrelaciona contínuo e ininterruptamente.

Entretanto, pensar e refletir sobre o corpo enquanto corporeidade requer uma abertura para além dos modelos filosóficos hegemônicos dos paradigmas antigo e moderno. Estes paradigmas estavam sustentados sobre a concepção grega da dicotomia entre corpo e espírito.

Demanda, pois uma nova articulação do pensamento apoiado na complexidade do mundo, das coisas e da vida.

> *O pensamento complexo nos permite compreender que a corporeidade humana é uma emergência do processo de evolução que conduziu, como apontamos anteriormente, a physis., o bios. e a esfera antropossocial a sucessivos aumentos no grau de complexidade dos sistemas/organizações, a começar com a formação dos átomos, chegando, em nosso planeta, onde se dá a evolução das espécies, à emergência da espécie humana que é detentora de espírito (mente) e consciência. Podemos compreender que a corporeidade guarda a herança de todo este processo evolutivo* (João & Brito, *op. cit.*:266).

## O corpo no contexto dos novos paradigmas da complexidade

É largamente aceito entre os intelectuais a idéia do nascimento, desenvolvimento e desintegração do que chamamos de Modernidade. Ela representou um período da evolução humana ocidental onde as ciências passaram a se afirmar e dominar todas as áreas do conhecimento e de transformação da natureza em bens materiais, além de impactar as relações entre os seres humanos. Os séculos XVII, XVIII e XIX podem ser caracterizados por duas aspirações que romperam fronteiras geográficas, políticas e culturais. De um lado passou-se a produzir uma quantidade de bens materiais como nunca fora visto na história humana. Por outro lado desenvolveu-se uma capacidade de acumular, centralizar e privatizar essa produção e riqueza, concentrando nas mãos de poucos para gerar mais riqueza para pequenos grupos no planeta. E nenhum ou nenhuma professor/a seria ingênua de pensar que essa realidade protagonizada pelo conhecimento das ciências esteve inspirado por um rigoroso amor pela ciência. Antes pelo contrário, a racionalidade econômica invadiu todas as áreas mais preservadas da cultura e do espírito humano (Pozzoli, 2007).

Com a afirmação das ciências da natureza (física, química, biologia, matemática) e pela evolução da tecnologia, a razão humana passou a acreditar ter poderes ilimitados entendendo que poderia resolver todos os problemas do mundo. Pensava o humano ser capaz de construir

seu próprio destino pelo domínio inteligente da natureza, livrar-se dos poderes da superstição (civis e militares), realizar a felicidade terrena aqui e agora. Esses foram os ideais e as promessas iluministas da Revolução Francesa do séc. XVIII (1789).

Mas, os resultados foram ambíguos. Por um lado, um crescimento econômico e tecnológico fantástico e, por outro lado, guerras, domínios, controles e operação da natureza e dos próprios seres humanos. Alijando as ciências humanas desse desenvolvimento, suprimiram-se as questões sociais, éticas, valores, normas, emoção e sentimentos humanos. A razão se tornou técnico-instrumental, voltada somente para o progresso econômico/capital.

Nessa lógica de entendimento, a primeira metade do século XX (até 1950) foi marcada por grandes destruições em nome dessa razão técnico-instrumental. Exemplos a história nos recorda tristemente: I e II Guerras Mundiais, reprodução da miséria no mundo e desconsideração do ser humano. Por isso o século XX também tornou-se o século da crítica da Modernidade, que apontou suas crises e razões desta crise. O progresso tecnológico da sociedade industrial deveria ser orientado para um interesse de desenvolvimento social com distribuição das riquezas. Filósofos contemporâneos da Teoria Crítica (Horkheimer e Adorno), analisando as conseqüências das guerras e o modelo econômico mundial, passaram a desacreditar da razão e proclamaram a morte do ideal iluminista de autonomia do ser humano alegando que a razão não emancipou o ser humano. Que ela foi transformada em instrumento para submeter a humanidade ao seu jogo. O poder econômico, impulsionado e legitimado pela ciência e pela técnica, passou a dominar todo o processo social. A reflexão crítica deu lugar à ideologização, transformando o homem num ser econômico unidimensional. Assim, o projeto iluminista, que previa a libertação do ser humano das escravidões, tornou-o escravo das forças que ele mesmo imprimiu ao processo histórico. O ser humano perdeu controle de sua razão e ela já não está a serviço de sua felicidade.

Outro filósofo contemporâneo dessa mesma corrente crítica, Jürguen Habermas, propõe resgatar o potencial de criticidade da ra-

zão através da elaboração de uma teoria ampla de racionalidade, ou seja, mudar nossa forma de pensar.

Retomando a crítica de Marx à ideologia capitalista de operação e à crise de autodissolução, Habermas propôs uma autocrítica da racionalidade instrumental que recalcou as regiões do sentido. A realidade atual, segundo ele, é produto da racionalidade técnico-científica que transformaram a ciência e a técnica em instrumento ideológico para encobrir e legitimar a dominação social. É uma ideologia que encobre a desumanização e a servidão impostas pelo progresso técnico e científico sobre os membros da sociedade.

Habermas entende que a teoria crítica da Escola de Frankfurt permaneceu presa ao paradigma da consciência, não lhe permitindo dar um passo para além dos três conceitos centrais: a razão, a verdade e a democracia. Além disso, acredita que é preciso superar a discussão entre o positivismo e a dialética e entre o marxismo e o racionalismo. Por isso propõe o abandono deste paradigma e a retomada do paradigma da linguagem, da razão comunicativa, que busca uma verdade consensual por meio do diálogo livre de coação. Sua Teoria da Modernidade é concebida a partir de um conceito de sociedade no qual associa a perspectiva subjetiva interna do "mundo vivido" com a perspectiva objetiva do externo ou sistêmico e do resgate de um conceito de uma racionalidade voltada para um diálogo construtor de consenso. Sem, no entanto, perder a criticidade teórica. Pois, segundo ele, faz-se necessário o questionamento do procedimento lógico-formal compreendido pela ciência como o único caminho para a verdade.

Com esta teoria busca explicar a origem e desenvolvimento da modernidade social da Europa Ocidental e diagnosticar suas patologias e o não cumprimento de suas promessas para propor a correção nestes desvios deste projeto. Ele dá uma amplitude maior à teoria evolucionista da modernidade e nisso valoriza o processo evolutivo das sociedades do passado e do presente. Num linguajar mais simples, daria para afirmar que não podemos jogar fora a longa história da luta humana que buscou o conhecimento, a liberdade e a emancipação. Acredita na capacidade de aprendizagem das sociedades atuais em alcançar novos

princípios de organização através de descentrações capazes de levar ao planejamento de novos processos societários. As sociedades cada vez mais complexas exigem um processo de argumentação ("discursos") que possibilite a elaboração de novos princípios universais para a estruturação de sociedades futuras. E este processo só se realiza através de um aprendizado coletivo no qual se aprende o manuseio das novas formas de organização, na medida em que se desconstrói as formações opressoras mediante o diálogo argumentativo.

A Teoria da Modernidade de Habermas distingue dois processos na constituição da modernidade: a modernização e a modernidade cultural. A modernização é o processo que se sucedeu através da racionalização dos subsistemas econômico e político. E a modernidade cultural é a autonomização das esferas de valor: a ciência, a moral e a arte no âmbito do mundo da vida. Este mundo da vida se estrutura por meio de vivências comuns dos diferentes atores sociais que partilham entre si a língua, os costumes as tradições e a cultura. A continuidade deste mundo da vida dá-se por meio da dialética entre a vontade de continuação das certezas intuitivas e a necessidade da crítica a estas certezas (Cf. Freitag, 1993:25).

O complemento do mundo da vida é o sistema. Habermas cria este conceito para falar das estruturas que formam e reproduzem a sociedade no seu nível material e institucional. Estas estruturas se configuram em sub-sistemas: a Economia e o Estado. Na sua auto-regulação, estes dois sub-sistemas se realizam por meio do dinheiro e do poder. Assim, na sociedade capitalista o mercado constitui-se em um mecanismo sistêmico que passa a coordenar todas as ações dos atores dentro do sistema. Instala-se aqui uma lógica de caráter funcional que determina todas as ações, eliminando-se o agir comunicativo. Na prática, a Economia e o Estado foram racionalizados de tal forma que a razão tornou-se serva de seus interesses, tirando da racionalidade a capacidade comunicativa de crítica e "re-crítica" deste sistema. Numa analogia poderíamos dizer que o novo paradigma categórico é: -"Você precisa se submeter ao mercado". Com isso essa racionalidade jamais permitiu um questionamento dos seus princípios de funcionamento.

Na Teoria da Modernidade Habemas elenca quatro processos transformadores pelos quais passaram as sociedades nos últimos períodos da modernidade: "os processos de diferenciação (Ausdifferenzierung), de racionalização (Rationalisierung), de autonomização (Autonomisierung) e de dissociação (Entkoppelung)." (Freitag, 1993: 28). Diferenciação é a superação do pensamento unificado na religião da idade média. Ela cria um processo de descentramento capaz de possibilitar a inclusão de novas e diferentes formas de organização social. Concretamente falando, ela se materialzou na divisão econômica e política, por exemplo, na divisão do trabalho e na questão do poder. A autonomização é uma relativa separação de um dos subsistemas da esfera social que cria um funcionamento próprio a partir de princípios próprios aos seus interesses. Como exemplo, na libertação da ciência da tutela da religião. Já a racionalização representa as transformações que se sucederam no sistema através da razão instrumentalizada. Passou-se a privilegiar cálculos de eficácia e de resultados, fazendo com que os meios sejam concebidos ou ajustados segundo os fins definidos e perseguidos. A eficácia se tornou o próprio fim, isto é, um fim em si mesmo. Com essa racionalização a razão comunicativa é alijada do processo constitutivo da sociedade. Os fins passam a ser impostos pelos detentores dos mecanismos de mercado, do dinheiro, e da política, do poder. A democracia perde sua realização porque não há mais a possibilidade de uma discussão aberta para a coletividade escolher os fins. E, por último, a dissociação é o processo de distanciamento entre o controle sobre a produção de bens materiais e as necessidades sociais do cotidiano. Assim a economia e o poder constituem-se como verdades naturais que não podem ser mais questionadas e que se auto-regulam.

O Mundo Sistêmico, constituído pela racionalidade econômica, representada pelo dinheiro, e pela racionalidade administrativa, representada pelo poder, indadiu e colonizou o Mundo da Vida. Segundo Habermas,

> *O que conduz a uma racionalização unilateral ou a uma coisificação da prática cominicativa cotidiana (...) é a penetração das formas de racionalidade econômica e administrativa no âmbito da ação que, por ser âmbitos de ações especializadas na tradição cultural, na integração social e na educação e necessitar incondicionalmente do entendimento como*

> *mecanismo de coordenação da ação, resistem a permanecer assentados sobre os meios dinheiro e poder* (Apud Prestes, 1996:87).

Consequentemente, a crise da Modernidade decorreu do "desengate" entre o mundo da vida e o sistema. Pois a dissociação faz com que os seres humanos sejam submetidos às leis do mercado capitalista e à burocracia do Estado. Este dois se constituem como forças gigantescas, criando a sensação de dependência total e exaurindo qualquer força de resistência por parte da sociedade. A sociedade torna-se apática, o que permite à minoria rica e seus burocratas ditarem as regras do jogo societário sobre a maioria. Assim, desemprego, fome, doença, analfabetismo, degradação ambiental são considerados como problemas naturais, como catástrofes ou destinos da natureza.

A racionalização, razão instrumentalizada, invadiu o mundo da vida, tornando-se a mais nova forma de colonização. O sistema impôs seu jogo dominador através da economia e da política. A razão comunicativa foi eliminada do processo, suprimindo a reserva de valores que permitiriam o questionamento e a discussão de princípios fundamentais como a verdade, a moralidade e a expressividade necessárias para a concepção de fins segundo o interesse da maioria (Cf. Freitag, 1993:28-29). Essa é a crítica de Habermas. Ele não deseja acabar com a razão, mas ataca o uso instrumentalizado da mesma e sua adesão ao sistema capitalista.

> *A crítica centra-se no modelo de dominação da sociedade avançada que submete a individualidade à totalidade social, restringindo o agir a tal ponto que não resta outra saída senão aderir a essa sociedade. A adaptação a esse modelo representa a segurança e a garantia de que nenhum mal poderá ameaçar a sobrevivência do eu individual. Esse pressuposto iluminista, porém, acaba gerando um pavor, reduzindo tudo à necessidade de auto-observação, pois qualquer tentativa de sair desse modelo significa cair na 'pré-história'. No fundo, a razão se torna auxiliar do aparato econômico que abrange o capital, por um lado, e a força de trabalho, por outro* (Pizzi, 1994:27).

A dicotomia entre a teoria e a prática fez da teoria um instrumento de dominação científica. Acontece a coisificação da vida. A subjetividade individual se impõe de tal forma que o eu nega a existência do outro, impedindo a afluência de intersubjetividades. Processa-se uma

interdependência entre ciência, técnica e administração estatal fazendo da ciência uma força a serviço da produção.

Diante disso, Habermas propõe uma teoria da racionalidade comunicativa que que amplie a capacidade da razão devolvendo-a ao mundo da vida. Esta racionalidade deve integrar três elementos fundamentais: o cognitivo-instrumental (conhecimento técnico), o prático-moral, ou seja, a construção de regras a partir da realidade para a organização da conduta humana e o estético-expressivo que estimule o uso e desenvolvimento da criatividade, da emoção e dos sentimentos.

Esta teoria remete para o estudo da linguagem comunicativa – as diversas linguagens – para uma teoria da ação comunicativa. Propõe um novo paradigma, uma nova lógica de pensar e entender, a da relação comunicativa, onde o consenso é alcançado através de um processo argumentativo entre diferentes opiniões, sem anular os conflitos. É a busca de entendimento entre os sujeitos sobre as coisas e fatos do mundo em todos os âmbitos (local, regional, mundial) em três contextos distintos e inter-relacionados: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo das vivências e emoções.

O conhecimento passa a ser o resultado de uma realização intersubjetiva, um fenômeno social resultante de uma transação entre sujeitos que buscam entendimento sobre algo no mundo. Acentua-se o caráter histórico de todo e qualquer conhecimento, não se abandona o passado, mas se faz uma releitura dos acontecimentos à luz dos novos desafios do presente, uma leitura interpretativa dos conceitos e teorias com que lidamos.

Paralelo e complementarmente ao novo paradigma da razão comunicativa de Habermas, Edgar Morin desenvolveu seu paradigma da complexidade. Sua teoria busca a articulação e a conectividade dos saberes (Morin, 2001). No contexto, por exemplo, do ensino por disciplinas, elas ajudam o avanço do conhecimento e são insubstituíveis. O que existe entre as disciplinas é invisível e as conexões entre elas também são invisíveis. Não é certo conhecer somente uma parte da realidade. É preciso ter uma visão capaz de situar o conjunto.

Para desenvolver sua teoria Morin construiu uma epistemologia da complexidade que, segundo ele, "[...] toma forma a partir do conhe-

cimento, que compreende o conhecimento dos limites do conhecimento. Não há conhecimento 'espelho' do mundo objetivo. O conhecimento é sempre tradução e construção. Daí resulta que toda observação e toda concepção devem incluir o conhecimento do observador que concebe. Não há conhecimento sem autoconhecimento" (Morin, 2002:200-201).

Morin propõe a adoção de uma epistemologia construtivista que introduza a complexidade social em todas as áreas do conhecimento, articulando as ciências entre si para que se reconheça a dimensão vivencial e se restaure o pensamento dos grandes problemas antropossociais.

Por isso, um dos princípios para efetivar a teoria da complexidade é o diálogo. O diálogo entre todos os saberes. Objetiva-se com isso a constante aproximação entre pontos de vista antagônicos mediante a convicção de que todos os opostos são complementares. O que permite reconhecer que os antagônicos são indissociáveis e indispensáveis. Aqui reside a complexidade. Existe complexidade quando os elemntos e os saberes são reconhecidos como inseparáveis e que, assim, constituem o todo. São, portanto, constituintes de um tecido interdependente, interativo, e inter-retroativo na relação do conhecimento com a realidade contextual, realizando uma união entre unidades e multiplicidades (Morin, 2001).

## O corpo nos novos paradigmas da complexidade

No contexto da Modernidade o corpo sempre foi visto e vivido na perspectiva da fragmentação, como uma disjunção entre matéria e espírito/alma. Dentro da ordem capitalista desenvolveu-se um corpo-operário instrumento de força de trabalho e reprodução. Um corpo taylorizado, preso à lógica do rendimento produtivo que provocou sua individualização.

Na atual sociedade pós-industrial as representações do corpo estão cada vez mais multifacetadas e fragmentadas. Temos hoje o corpo-mídia em absoluta evidência, o corpo-transformação (homossexualismo), corpo-pele, corpo-estética, corpo-instrumento, corpo-mercadoria, corpo-produto, corpo-doença, corpo-manequim, corpo-nu, corpo-vestido, corpo-sarado, corpo-explorado. O corpo,

> *[...] na sociedade contemporânea, traz consigo toda a história do homem e da humanidade em seus diferentes momentos, seja na história, na filosofia, na antropologia com todos os seus atenuantes culturais e religiosos. O corpo carrega resquícios dos idealismos, dos dualismos, dos determinismos, dos cientismos, (COMBLIN, 1985). De uma forma ou de outra, é cada vez mais escravo do capital e a tudo o que a ele se relaciona, do trabalho, da tecnologia, da ciência, da globalização e da mídia que o marca e o rotula, sendo designado conforme sua utilização em corpomercadoria ou em corpo-objeto, a serviço ora de uns, ora de outros, em uma luta incessante para sobreviver, não libertando-o, mas submetendo-o no sentido de sua dependência. Nessa perspectiva, a alguns cabe o papel de dominar e a muitos o de dominados, sendo neste caso, nesta sociedade o dominador, aquele que aliena, que coisifica o homem, o protagonista da história e o dominado, o alienado o antagonista da história, o que vem a caracterizar, a grosso modo, essa inversão de valores que é "normal" e que banalizou-se na contemporaneidade* (Bozza y Ahlert, 2009:10).

Superar essa realidade fragmentária de corpo herdada da Modernidade ainda se coloca como um desafio fundamental em todo o processo educativo. Por que uma educação emancipadora, realizadora da busca do ser mais ser humano, uma educação libertadora, desveladora da realidade de opressão e exclusão demanda uma outra compreensão de corpo, muito mais larga e inclusiva.

Segundo Paulo Freire,

> *[...] o corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz o meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente* (2006:92).

Freire aponta para a importância de resgatarmos a questão do corpo em nossas práticas pedagógicas. Não mais como uma questão de disciplinas estanques, mas um processo dinâmico que intercruza os mais diferentes saberes. E neste empreendimento as teorias da ação comunicativa e da complexidade podem nos conduzir para uma ação interdisciplinar.

> *O pensamento complexo nos permite compreender que a corporeidade humana é uma emergência do processo de evolução que conduziu, como apontamos anteriormente, a physis., o .bios. e a esfera antropossocial a sucessivos aumentos no grau de complexidade dos sistemas/organizações, a começar com a formação dos átomos, chegando, em nosso planeta, onde se dá a evolução das espécies, à emergência da espécie humana que é detentora de espírito (mente) e consciência. Podemos compreender que a corporeidade guarda a herança de todo este processo evolutivo.*
>
> *Desta forma, a corporeidade, à luz do pensamento complexo, permite compreendermos o ser humano como ser complexo, estando todas as qualidades e dimensões pertencentes ao humano enraizadas em seu corpo. É através do corpo que podemos identificar a individualidade, a existência e o Ser, os quais remetem à organização* (João & Brito, 2004:266).

Com base na epistemologia do pensamento complexo e da ação comunicativa, professores de Educação Física e Ciências Naturais podem desenvolver atividades complementares e interdisciplinares na construção de um conhecimento sobre o corpo que possibilite o reencontro do ser humano consigo mesmo. Novas e empolgantes aventuras e descobertas científicas podem emergir de um trabalho integrado dessas duas áreas do conhecimento.

## A modo de conclusão, alguns desafios para os professores de Educação Física e Ciências Naturais

As novas gerações precisam reencontrar o humano. Esse é o desafio da educação no século XXI. E para isso a educação deve compreender esse ser humano em sua complexidade caracterizada no corpo. Identificar a individualidade e a coletividade que constituem este ser humano pós-industrial. Que remete para a idéia de um próprio "Pós-Humano", brilhante e sarcasticamente refletido numa crônica de Juremir Machado da Silva[1] .

Este processo demanda o enfrentamento de alguns desafios para os profissionais da educação de todas as áreas do conhecimento.

1. Um deles é sem dúvida a construção de um diálogo sobre a questão do corpo de forma interdisciplinar, sustentado numa nova racio-

nalidade que se articule com base na ação comunicativa, qualificadora da argumentação, e com a teoria da complexidade, que permita entender o corpo em toda a sua complexidade enquanto construção de um ser que é ao mesmo tempo biológico e subjetivo (espírito-psíquico-emocional). Pois, conforme Ahlert, "Sin ninguna duda pasa por uma nueva racionalidad, por concepciones ideológicas claras, por planeamientos políticos y técnicos, por teorias de enseñanza y aprendizaje, por uma sinergia entre la Ciência de la Educación y lãs otras áreas del concimiento" (2008:72).

2. Outro desafio educacional é o desenvolvimento de uma convicção fundamental de que já não é mais possível lidar com saberes dissociados, incomunicáveis e fragmentados entre os vários campos de conhecimento. Contra o pensamento único – mito absolutista, buscar uma consensualidade para superar a verdade única, caracterizada objetividade simplista, ilusória do primado da razão sobre as razões.

3. Um terceiro desafio é construir a formação sustentada na docência-pesquisa, que pode ser realizado através de programas de formação permanente em forma de rede, como os Projetos de Aprendizagem e Interdisciplinaridade descritos por Galiazzi et al. (2007:201-224). Existe um vácuo histórico em nosso país relativo à formação docente em termos de pesquisa. E Demos lembra que, "Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico educativo e a tenha como atitude cotidiana" (Demo, 2005:2).

4. Construir uma convergência em torno do corpo em perspectivas mais socializadas, interativas e colaborativas. Isso se alcança com base em pilares epistemológicos que significam a unidade entre cognição e ação e teoria e prática. Uma epistemologia da práxis, de movimentos integrados e compreensivos para superar as posições antagônicas maniqueístas.

5. Eleger a corporeidade como um referencial teórico para uma prática pedagógica interdisciplinar, capaz de enraizar a condição humana para além do seu espaço imediato, ou seja, cósmica e planetária.

6. Estudar e vivenciar o corpo na consciência de que somos seres que apoiamos nossa aprendizagem em processos sensório-perceptivos, que recebemos estímulos através dos sentidos (João & Brito, 2004).

7. Trazer para a sala de aula situações problema que favoreçam o processo auto-reflexivo capaz de romper as fronteiras da aula para além da aula. O conhecimento e as experiências corporais vivenciadas na sala de aula devem alcançar o cotidiano dos alunos, da escola e das famílias.

8. Desenvolver atividades lúdicas interdisciplinares relativas ao corpo como conhecimento para o exercício e vivência da à qualidade de vida. Atividades lúdicas são e se carregam de complexidade pedagógica e antropológica. Através delas aprendemos a sonhar o mundo, o futuro, e entramos no mundo das linguagens múltiplas, necessárias para apreendermos e entendermos os gestos próprios para relações humanas mais saudáveis e felizes.

9. Desenvolver conteúdos interdisciplinares que respondam as questões da atualidade concernentes ao corpo, como os transtornos alimentares como bulimia, anorexia e obesidade, bullying, corpo e a mídia, corpo e adolescente, história do corpo, entre outros.

10. Desenvolver o ensino e a aprendizagem sustentados no movimento, para costurar os fios que unem sensibilidade e conhecimento movidos por desejos e intenções. Isso aciona a curiosidade, o pensamento, os sentimentos e a ação prospectiva.

*Recibido el 4 de mayo de 2010*
*Aceptado el 3 de junio de 2011*

## Resumo

O presente texto discute a corporeidade e a educação no contexto da docência interdisciplinar entre professores de Educação Física e Ciências Naturais, apresentado em forma de Palestra no Encontro Nacional de Professores de Educação Física e Ciências Naturais da Rede Sinodal de Educação. Num primeiro momento são apresentados os conceitos de educação e corporeidade. A partir desses conceitos é discutido o tema da corporeidade no contexto dos paradigmas da complexidade e da ação comunicativa. A reflexão é concluída com a apresentação de desafios para um trabalho interdisciplinar entre professores de Educação Física e Ciências Naturais em torno da questão do corpo na escola.

**Palavras-chave:** Corporeidade; Educação; Ação comunicativa; Teoria da complexidade.

## Resumen

Este artículo discute los temas de la corporeidad y la educación en el contexto de la enseñanza interdisciplinaria entre los profesores de Educación Física y Ciencias Naturales, presentada como una conferencia en el Encuentro Nacional de Profesores de Educación Física y Ciencias Naturales de la Red de Educación Sinodal. Al principio se presentan los conceptos de la educación y la corporalidad. En base a estos conceptos se discute el tema de la expresión, en el contexto de los paradigmas de la complejidad y la acción comunicativa. La discusión concluye con la presentación de los desafíos para el trabajo interdisciplinario entre los profesores de Educación Física y Ciencias Naturales en el tema de la corporalidad en la escuela.

**Palabras clave:** Corporeidad; Educación; Teoría de la acción comunicativa; Teoría de la complejidad.

## Abstract

This paper discusses the issues of embodiment and education in the context of interdisciplinary teaching among teachers of Physical Education and Natural Sciences, presented in a lecture at the National Meeting of Teachers of Physical Education and Natural Science Education Network Synod. First, the concepts of education and embodiment are introduced. Based on these concepts, the issues of embodiment in the context of the paradigms of complexity and communicative action are addressed. The discussion concludes with the presentation of challenges for interdisciplinary work among teachers of Physical Education and Natural Sciences on the issue of corporality at school.

**Key words:** Embodiment; Education; Communicative action; Theory of complexity.

## Notas

[1] **Pós-Humano. "**Não digam que não avisei. Essa história de pós-modernidade já era. A pós-modernidade morreu. Estamos é no pós-humano. Também isso não é invenção minha. Apenas relato. Comigo é sempre assim: sou isento, objetivo, imparcial. Não notaram? Descrevo, constato, aproprio-me. Simone Sá criou o termo netnografia. Gostei. É a crônica dos tempos virtuais. O pós-humano está inteirinho no belo livro de Paula Sibilia sobre o pós-orgânico. Mas já se encontrava no magistral 'Partículas elementares', de Michel Houellebecq, dedicado, no seu final, no ano 2009, ao homem. Ao homem que fora substituído pelo pós-humano. É Matrix com talento e ironia. O corpo humano deu o que tinha que dar. Maquininha vetusta, anacrônica, frágil. No pós-humano dá para turbinar a carcaça e usar as tecnologias como radicais extensões do corpo. Tem gente que, por necessidade, coloca um marca-passo. Isso é o grau zero do pós-humanidade. Seio de silicone é apenas a modalidade mais popular, embora a preços ainda elevados. Em seguida haverá transplante de cérebro para louras burras e de corpo inteiro para morenas complexadas. A racionalidade científica existe para satisfazer a irracionalidade do animal

humano. Conheço um cara que fez uma operação de alongamento. Instalou mais 8 centímetros de canela. Ficou perfeito. Só que não consegue mais andar. No pós-humano, a infidelidade está com os dias contados. Chips instalados nas genitálias de homens e mulheres permitem o controle, por GPS, em tempo real, e localização do membro traiçoeiro. Quando o crime está prestes a acontecer, o troço emite um bip e a pessoa ameaçada reage acionando a distância um spray paralisante, cujo efeito devastador consiste em determinar uma seqüência de 37 broxadas consecutivas e implacáveis. É a tecnologia a serviço da moral e dos bons costumes. No pós-humano, a transparência é total. Quem ainda quiser ter contato com os últimos suspiros da humanidade, em retrospectiva, leia 'O próximo Amor', de Yves Simon, e 'O Bonde', de Claude Simon. Como o nome indica, 'O Bonde' é uma máquina do tempo que joga para o passado, época bizarra em que tudo era natural: seio, nariz, bunda e até a literatura. Depois, veio o homem transgênico e dessa época, como lembrança jurássica do pleistoceno superior, só restou a Hebe Camargo, o que não autoriza grande nostalgia. A maldição do pós-humano e terrível. Jean Baudrillard, quando esteve, recentemente, no Rio de Janeiro, para lançar 'Power Inferno', uma impiedosa ironia da nossa época, com direito a ridicularizar Matrix, pegou malária. O pós-humano inocula vírus do pré-humano em seus críticos. Os reincidentes são condenados a ler as obras completas do Jô Soares e a rir das charges do Chico Caruso. É mole? Os pós-humanos são punks, hards e não brincam em serviço. Conheci um que já instalou um pênis, geração Pentium 4, para uso exclusivo em raves. Graças ao desenvolvimento tecnológico e científico acelerado, poderemos liberar o máximo de nossos instintos. Mas é muito mais eficaz do que sugeriu Baudrillard. Não só vamos poder nos reproduzir com as amebas, por cissiparidade, a clonagem, como não suportaremos mais as melecas do sexo, as dores do parto, os grunhidos do orgasmo, as pieguices do prazer, as lágrimas da emoção e tudo mais que constitui a breguice da humanidade. Estou otimista. O pós-humano permitirá escolher filhos à la carte em supermercados da procriação. Em breve, teremos a entrega de genes por telefone, junto com a pizza ou o bauru do Trianon. Já existe um acordo entre a Pizza Hut e a Clonaid para uma fusão. Chegará o dia em que nossos netos terão de explicar aos filhos para que serviam as pernas dos humanos, que se transformarão em apêndices, tão inúteis e absurdos quanto o apêndice que temos hoje, cuja única finalidade é facilitar algumas maracutaias contra a previdência. Como não precisaremos mais andar, ficaremos livres dos engarrafamentos, trabalharemos em casa, não teremos de enfrentar a chatice dos outros e, por extensão, perderemos o uso das pernas. No pós-humano, era que já começou, andar só é chique em esteira e com ajuda de personal trainer. Houellebecq, com seu pessimismo contumaz, ofereceu seu livro ao homem. Eu, com meu otimismo contagioso, dedico esta crônica aos macacos. Espero que nunca inventem o silicone" (Silva, 2003:4).

## Bibliografía

AHLERT, A. (2003) **A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal**. 2 ed. Ed. UNIJUÍ. (Coleção fronteiras da educação), Ijui, RS.

_____ (2008) "La esperanza como eje en la formación docente: aportes de la teología de la esperanza de Jürgen Moltmann". En **Fundamentos em Humanidades. Universidad Nacional de San Luis, v. 17**, p. 71 – 84, Argentina.

ASSMANN, H. (1994) **Paradigmas educacionais e corporeidade.** 2 ed. UNIMEP, Piracicaba.

BECK, N.L.J. (1996) **Educar para a vida em sociedade**: estudos em ciências da educação. EDIPUCRS, Porto Alegre.

BOZZA, D.A.; AHLERT, A. (2009) **O corpo na escola de Ensino Médio: relações e interrelações históricas, culturais e sociais.** http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/869-4.pdf. Acesso em 20/04/2010.

DEMO, P. (1994) **Educação e qualidade.** Papirus, Campinas.

_____ (2005) **Educar pela pesquisa.** 7 ed. Autores Associados. – (Coleção educação contemporânea), Campinas, SP.

FREIRE, P. (1987) **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

_____ (2006) **A educação na cidade.** 7 ed. Cortez, São Paulo.

FREITAG, B. (1993) "Habermas e a filosofia da modernidade". In **Perspectiva.** (16), p. 23-45, São Paulo.

FRIGOTTO, G. (1996) "Qualidade de Vida, Educação e Universidade". In Machado, C. L. bezerra & Brum, R.F. **Olhares Sobre o Futuro: O desafio da qualidade nas condições contemporâneas do trabalho e da educação universitária**. p. 42-46, UNISINOS, São Leopoldo.

GALIAZZI, M.do C. et al. (Org.) (2007) **Construção curricular em rede na educação em ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula**. Ed. Unijuí, Ijuí.

JOÃO, R.B. & BRITO, M. (2004) "Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo". En **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.,** v.18, n.3, p.263-72, jul./set, São Paulo.

MORIN, E. (1991) **Introdução ao pensamento complexo.** Instituto Piaget, Lisboa.

_____ (2001) **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 3a. ed. –Cortez, São Paulo; DF: UNESCO, Brasília.

_____ (2002) **Meus Demônios.** Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.

PIZZI, J. (1994) **Ética do discurso: a racionbalidade ético-comunicativa.** EDIPURCS, 158p., Porto Alegre.

POZZOLI, M.T. (2007) "Transformar el conocimiento en la sociedad globalizada (Pensamiento Complejo y Transdisciplinariedad)". En **POLIS.** Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 5, Nº16, p. 163-192, Santiago, Chile.

PRESTES, N.M.H. (1996) **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola.** EDIPURCS, Porto Alegre.

ROMÃO, J.E. (2010) "Educação". In: Streck, D.R.; Redin, E.; Zitkoski, J.J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** 2 ed., rev. amp. Autêntica Editora, p.133-134, Belo Horizonte.

SILVA, J.M. (2003) "Pós-humano". En **Correio do Povo.** Domingo, 13 de Julho de 2003, p. 4, Porto Alegre.

# La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva

Teacher training in Legal Science:
devices for reflective practice

*Rebeca Anijovich**
*Graciela Cappelletti***

## Introducción

La formación docente es uno de los temas que se aborda con frecuencia en estos últimos años. En esta oportunidad nos proponemos abordar el proceso de la formación docente en los institutos formadores, particularmente la formación docente de profesionales que deciden ejercer la docencia. Este trabajo explicita los primeros desempeños profesionales como parte central del proceso formativo de los docentes.

El artículo presenta los resultados de la investigación: *"La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva"* que hemos desarrollado en el marco de los Proyectos de investigación UBACyT.[1] Esta investigación ha intentado relevar, sistematizar, analizar y formular categorías teóricas específicas en el marco de la conceptualización de la docencia como práctica reflexiva. Se ha partido de la recopilación de autobiografías escolares y diarios de formación realizados por los abogados de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires que han cursado el Profesorado en Ciencias Jurídicas.

* Magister en Formación de Formadores. Profesora en la Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.
E-mail: ra@anijovich.net
** Magister en Didáctica. Profesora en la Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.
E-mail: gachy_cappelletti@yahoo.com.ar

En las últimas décadas, las expresiones *profesional reflexivo y profesor como investigador* se han convertido en lemas característicos a favor de la reforma y mejoras de la enseñanza y la formación del profesorado en todo el mundo (Ferry, 1997; García, 1995; Perrenoud, 2001/2004; Schon, 1992; Shulman, 2004; Bolívar, 2006; Day, 1999; Davini, 1995; Cochran-Smith y Lytle, 1990; Alliaud, 2007). Estas expresiones suponen una valoración de la práctica docente, en tanto espacio de producción de saberes y el reconocimiento a los profesores como profesionales que tienen teorías implícitas y experiencias que pueden contribuir a la constitución de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza.

## Objetivos e hipótesis de la investigación

La investigación se apoya en varios supuestos que operan como hipótesis teóricas:

> La corriente que desarrolla las ideas del docente como profesional reflexivo y como investigador de sus propias acciones reconoce que ningún cambio educativo es posible si no se cuenta con profesores en diálogo e interacción entre sus prácticas y las teorías, como tomar conciencia acerca de los sistemas de creencias que van produciendo a partir de ellas. Una de las claves básicas del desarrollo efectivo de cualquier diseño curricular está en un docente activo y comprometido con las acciones de transformación.
>
> Todos los profesores han sido alumnos, tienen experiencia personal en la construcción de conocimientos: conocimientos acerca del campo en el que se han especializado y conocimientos pedagógicos. Los conocimientos didácticos y acerca del contexto que involucran una dimensión práctica requieren un acceso teórico pero también, para su completa apropiación, una puesta en acción y una reflexión sobre sí mismo. Las dimensiones de la experiencia vivida y de la práctica no son suficientes si no se incluye a su vez una formulación teórica y una actualización permanente

respecto de: el saber legitimado en su campo disciplinar, la didáctica de la propia disciplina, las características e intereses de sus estudiantes, la demanda y significatividad del contexto social, económico, cultural, el proyecto institucional y su propios modos de estructurar el campo disciplinar y el didáctico.

Las autobiografías escolares y los diarios de formación son dispositivos adecuados para trabajar estas dimensiones.

La inclusión de la reflexión profunda sobre las prácticas docentes puede incidir en el mejoramiento de la enseñanza y puede ser un eje sobre el cual se continúe profundizando durante el ejercicio de la docencia si se internaliza este modo de trabajo.

El proyecto comprende dos grandes *objetivos*:

- Relevar y sistematizar las producciones realizadas por los abogados que han cursado y cursan el Profesorado en Ciencias Jurídicas con el objeto de generar conocimientos acerca de los contenidos y niveles de las reflexiones presentes en las autobiografías y diarios de formación.
- Analizar estos dispositivos de formación, de modo de proponer alternativas para promover los procesos reflexivos de los alumnos del profesorado, en correspondencia con los avances teóricos internacionales en este sentido.

La bibliografía que aborda la formación docente presenta nuevos enfoques que intentan revertir el eje de la prescripción y centrarlo en el análisis de las prácticas, desde un punto de partida que se inicia en la propia experiencia, de forma que abarque la historia profesional en un recorrido espiralado entre la teoría y la práctica y tomando en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos que está enmarcado en un contexto institucional y socio-político. En este sentido, compartimos que "(…) Convertirse en profesor es un largo proceso. A las instituciones de formación inicial del profesorado llegan candidatos que no son 'vasos vacíos'…" (Marcelo, 2009).

En nuestras publicaciones y presentaciones en congresos, abonamos a la idea de que sólo se pueden formar docentes reflexivos a través de una práctica reflexiva e indicamos una lista variada de "motores"

de la reflexión, tales como: problemas o crisis a resolver, decisiones que hay que tomar, reorganización o creación de otras categorías mentales, deseo de comprender lo que ocurre, búsqueda de la identidad, o la necesidad del trabajo en equipo. A continuación realizamos una presentación breve de aspectos teóricos centrales que sustentan esta investigación.

## Los dispositivos de formación para la reflexión basados en narraciones

Connelly y Clandinin (1990) advierten que la narrativa se puede emplear, al menos, en un triple sentido: (a) el *fenómeno* que se investiga (la narrativa, como producto o resultado escrito o hablado); (b) el *método* de la investigación (investigación narrativa, como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos); y (c) el *uso* que se pueda hacer de la narrativa con el fin de formar docentes (mediante la reflexión biográfico-narrativa). Es desde este último punto que se plantea la narrativa en nuestra investigación. Entendemos al conjunto de dispositivos de formación docente como un modo particular de organizar las experiencias formativas con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él reflexionen se adapten activamente y modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción.

Según esta línea, los dispositivos narrativos consisten en la producción de relatos escritos como medio para acceder a la experiencia subjetiva de los estudiantes, para que éstos puedan tomar como objeto de reflexión su propia historia escolar, sus creencias, sus prejuicios, sus conocimientos previos y sus esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no. Los relatos contribuyen a hacer inteligibles las acciones para los propios alumnos y también para los que "escuchan" dichas narraciones (McEwan y Egan, 1998). De este modo, posibilitan una toma de conciencia que permitirá iniciarse en la docencia o mejorar

sus prácticas actuales, haciendo visibles los criterios por los cuales arribaron a esas decisiones y acciones. En esta categoría incluimos la autobiografía escolar y el diario de formación.

Tanto la autobiografía como los diarios de formación son dispositivos en los que se pone al docente o al futuro docente en el centro de la escena. Escribir desde esta perspectiva introduce la posibilidad de iniciar un proceso de "retorno reflexivo sobre uno mismo". Al "poner en palabras" ideas, pensamientos, preguntas en un marco compartido con otros colegas /compañeros es posible aumentar el nivel de conciencia acerca de la enseñanza.

## Diarios de formación y autobiografías en el marco de la formación de docentes en Ciencias Jurídicas

Los Diarios de formación comparten con las autobiografías la cualidad de constituirse en documentos personales. Ambos son dispositivos narrativos que permiten el acceso al mundo interior de quien los escribe. Por esta razón, en el trayecto de formación de los futuros profesores, los equipos de las cátedras mencionadas los utilizan como instrumentos complementarios, situados en diferentes momentos del profesorado.

J. M. de Miguel (1996) plantea que las autobiografías son formas de representar y a la vez reconstruir la vida individual, en la medida en que permiten la interpretación de un suceso desde un momento posterior a la experiencia vivida.

Podríamos pensar al "Diario de formación" como un recorte de lo que se denomina, autobiografía parcial y, específicamente, autobiografía ocupacional o profesional. La autobiografía permite una resignificación del pasado a la luz del tiempo presente y busca rastrear marcas en la historia de los futuros profesores, en tanto alumnos, entendiendo que dichas marcas operan en la construcción de la identidad docente. El Diario también cumple esa función pero, a diferencia de la autobiografía, es un registro de un suceso cercano en el tiempo, que permite un acceso al pensamiento del practicante en las diferentes fases de la acción, acompañando así sus primeras experiencias de inmersión en el campo y

ofreciendo un espacio tanto catártico como reflexivo, de diálogo consigo mismo y de reformulación de un acción futura a corto plazo.

## Metodología

Se trata de una investigación de tipo cualitativo, centrada en el análisis de las reflexiones docentes a través de dos dispositivos de trabajo dentro de un programa de formación docente: las autobiografías y los Diarios de formación. El fenómeno a analizar es complejo y no puede ser abordado a través de mediciones o verificaciones causa-efecto. Se trata de descubrir y analizar procesos.

El universo lo constituyeron los alumnos del profesorado de ciencias jurídicas de la facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires que cursaron Didáctica General y Residencia Docente en el año 2007. En este estudio se analizan 45 Autobiografías escolares y 34 Diarios de Formación. El material recogido pertenece a los alumnos que cursaron Didáctica General y los que cursaron Residencia Docente durante 2007 en el Profesorado de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Las asignaturas mencionadas (junto con Observación y Prácticas de la Enseñanza), son abordadas en forma integrada, diseñando e implementando dispositivos de formación inspirados en la concepción de la práctica reflexiva. Desde esta concepción se valora la reflexión en el sentido que le atribuye Perrenoud (2004) como "(...) una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga". El número de casos estudiados no tiene como intencionalidad la generalización sino la comprensión de cuestiones vinculadas con la reflexión de la propia práctica en la formación docente.

Las fuentes primarias que se utilizaron fueron las producciones escritas de los alumnos y las secundarias, las investigaciones y bibliografía referidas al tema en cuestión.

El trabajo con producciones escritas de los alumnos como fuente para la investigación presenta ventajas y limitaciones. En cuanto a

las primeras, reconocemos al proceso de escritura como una práctica activa, y personal, que constituye un testimonio directo y refiere a múltiples representaciones. Las limitaciones refieren a que los textos pueden ser "escritos" para la o el docente del curso, un "deber ser" más artificial que natural. Asimismo, la falta de práctica de procesos reflexivos sobre la docencia puede constituir un limitante a la hora de emplear estos dispositivos.

En relación con el desarrollo de la investigación, el recorrido de la empiria a la teoría fue realizado en varias oportunidades a lo largo del trabajo y supuso, por ende, un proceso de retroalimentación permanente entre la teoría y los fenómenos empíricos. Así es que nos encontramos con gran parte de la investigación en la que es especialmente significativo un juego en parte inductivo y en parte hipotético-deductivo. La inducción se encuentra fundamentalmente en el análisis de la información de las producciones de los docentes.

Luego, el trabajo en terreno que permitió contrastar permanentemente con los conceptos teóricos para promover un enriquecimiento de éstos y, en ese proceso, volver a las preguntas iniciales.

Como toda nueva experiencia necesitó, por un lado, ampliar su base empírica para tener la seguridad de que sustentaba la implementación en las distintas realidades para la que ha sido creada. Y, por otro lado, requirió un proceso de conceptualización que no se redujo a la simple aplicación directa o por analogía de teorías o conceptos preexistentes pero sí al uso de categorías teóricas existentes para comprender e interpretar el material que emergió. Esta interpretación no se asumió como única, ni como una verdad absoluta sino como un posible análisis entre otras múltiples miradas. Esta lógica es también consistente con el objeto a estudiar ya que las reflexiones de los docentes en formación no son visibles o asequibles y necesitan ser descriptas, analizadas, interpretadas, cada una de ellas.

La muestra de casos ha sido intencional, teniendo en cuenta determinados atributos como ser: tratarse de autobiografías escolares y diarios de formación de alumnos que estuvieran cursando el

Profesorado en Ciencias Jurídicas; ser documentos completos, de manera de garantizar una lectura total constituyéndose en un producto en sí mismo; y respetar el formato de escritura brindado en la consiga para su elaboración.

Durante el proceso de investigación se intentó, en el caso del trabajo con autobiografías, atender a lo que los futuros docentes recordaban de su paso por el sistema escolar y lo que pueden significar esos recuerdos. En el análisis de los diarios de formación se focalizó la mirada en los registros e interpretaciones de las experiencias que surgen en el primer contacto con la enseñanza. A partir de allí se trató de descubrir características, propiedades y relaciones en base a los datos obtenidos; definir categorías, aunque fueran provisionales y preguntarse y re-preguntarse continuamente sobre su sentido.

En esta investigación se definieron categorías de análisis que llevaron a una reagrupación y una lectura diferente de los datos. Las lecturas sucesivas nos llevaron a redefinir las categorías, a precisarlas, a distinguir lo que ellas definían. Asimismo, la revisión de la bibliografía relacionada con las categorías seleccionadas y nuevas lecturas de las producciones analizadas favorecieron la depuración empírica y conceptual que dio lugar a un proceso de categorización selectiva que permitía comprender de manera más lógica y coherente los datos obtenidos, realizando un análisis de tipo inductivo.

Para analizar el material recogido se trabajó de la siguiente manera:

1. Primera lectura exploratoria de los Diarios de Formación y Autobiografías escolares
2. Puesta en común y análisis grupal de las primeras impresiones sobre las lecturas.
3. Segunda lectura con el objetivo de detectar tópicos significativos de los diarios y de las autobiografías escolares para sus autores.
4. Análisis grupal de los resultados de la segunda lectura y detección de tópicos recurrentes

En el caso de los Diarios, se decidió realizar un doble abordaje:

a. Un análisis del diario completo como unidad detectando si presenta un eje que estructura el relato total (más allá de la decisión intencional de su autor).
b. Un análisis que releva los temas recurrentes en los diferentes diarios.

Tanto para los diarios como para las autobiografías se realizaron lecturas selectivas de los tópicos recurrentes y se pusieron en común párrafos textuales para ajustar la selección.

Una vez definidos los tópicos recurrentes que, según el marco teórico de referencia más se relacionaban con la formación de docentes en el paradigma de la práctica reflexiva, se construyeron dos conjuntos de categorías para analizar la muestra completa de documentos seleccionados para esta investigación.

### *CUADRO 1: Autobiografías*
### *Categorías construidas para analizar las Autobiografías Escolares*

| **Definición de la categoría** | **Indicadores** |
|---|---|
| La categoría **estrategias de enseñanza** refiere a las acciones de los docentes evocados por los autores de las autobiografías que se vinculaban a la gestión de la clase, uso de recursos, modos de transmisión de los contenidos y relación entre enseñanza y evaluación. | Fragmentos narrativos que hacen referencia a:<br>a-Tipos de actividades que proponen los docentes<br>b-Tipos de agrupamiento<br>c-Intervenciones del docente apelando al tipo de demanda cognitiva<br>d-Uso de recursos<br>e-Relaciones entre enseñanza y evaluación<br>f-Prácticas de enseñanza valoradas positivamente en la Facultad de Derecho |
| La categoría **valoraciones de los profesores** hace referencia a todas las expresiones que manifiestan los autores de las autobiografías sobre los docentes evocados que incluyan una carga afectiva y de juicios de valor. | a. Descripciones de rasgos físicos / de vestimenta de los profesores/as. b. Referencias a las situaciones de vida de los docentes recordados<br>c. Referencias a la exigencia o laxitud de los docentes.<br>d. Referencia a las características del vínculo afectivo entre profesores y alumnos<br>e. Referencias a la pasión/amor del profesor/a por la enseñanza. |

### *CUADRO 2: DIARIOS*
### *Categorías construidas para analizar los Diarios de formación*

| Definición conceptual | Indicadores |
|---|---|
| La categoría **planificación** refiere al diseño de las clases. Tenemos en cuenta aquí tanto el proceso psicológico del sujeto en su elaboración del plan como la planificación en tanto producto e instrumento de referencia para la acción. | Fragmentos narrativos que dan cuenta de la enseñanza en su planificación y puesta en práctica:<br>a. los contenidos de la clase<br>b. el diseño de las actividades de aprendizaje<br>c. los recursos utilizados en clase<br>d. el uso del tiempo |
| La categoría **referencia a sí mismo**, alude a la vuelta sobre sí, a la mirada cuyo foco está puesto en el propio mundo interno del practicante. | Fragmentos narrativos que hacen alusión a:<br>a. los sentimientos, pensamientos y expectativas sobre el propio desempeño,<br>b. alusiones a la autobiografía. |

## Conclusiones

En principio, deseamos hacer referencia a las categorías en las que aparecen vacancias. Nuestro encuadre preliminar anticipaba el abordaje de la "relación con el saber" y las relaciones establecidas entre enseñanza y evaluación. Sin embargo, esa anticipación realizada no tuvo correlato en los relatos presentes en las autobiografías. Explícitamente, aparecen muy pocas menciones a las situaciones de evaluación, y prácticamente ninguna que permita analizar la relación con el saber (en el sentido planteado por Beillerot, 1996). Estas vacancias ponen de manifiesto cuestiones de distintos niveles: por un lado, que quizás las referencias a estos aspectos no sean centrales a los procesos formativos. Quizás esto se vincule con la naturaleza anecdótica de los registros autobiográficos y de los diarios. Probablemente estos dispositivos no privilegien la aparición de estos aspectos. Cabe preguntarse si podrían haberse abordado en el marco de entrevistas en profundidad. Por otro lado, también cabe preguntarse cómo estos aspectos de tanta relevancia quedan diluidos en los relatos.

En el caso de las autobiografías escolares, podemos decir que el/la docente es una constante en los recuerdos escolares. A través de los

textos autobiográficos evidenciamos como los futuros docentes le conceden gran importancia tanto a su comportamiento profesional como a sus características personales. La lectura de los relatos da a conocer una amplia gama de sentimientos que emergen de la relación establecida entre docente y alumnos a lo largo de los diferentes niveles de escolaridad, así como un recorrido muy detallado por valoraciones de los docentes, desde los aspectos más externos como su apariencia física o vestimenta hasta sus modos de vincularse, las relaciones afectivas con su disciplina como objeto de enseñanza.

En términos del contenido de los relatos, focalizando en lo que aparece referido a los procesos de formación en Derecho, se menciona con valoración positiva, la utilización de casos en la enseñanza. La palabra "casos" refiere a distintos tipos de relatos. Relatos que pueden ser desde casos jurisprudenciales, hasta noticias periodísticas, o situaciones (ejemplos) creados para la enseñanza por el docente a cargo. Más allá de los distintos relatos que esto incluye, lo importante es que se mencionan como un valor en el sentido que es una de las pocas (casi exclusivas) estrategias que intentan vincular el estudio de los códigos (central en la formación de abogados) con aspectos de la práctica. Las autobiografías presentan los casos como una alternativa a la modalidad habitual de enseñanza. Los casos pueden ser utilizados tanto para enseñar, como para evaluar. En esta última modalidad, los casos son una suerte de ejercicio utilizado para analizar.

Otra particularidad es la valoración de aquellas propuestas que promueven actividad en los alumnos (estudiantes de Derecho) más que la exclusiva participación en clases expositivas. Cabe señalar que el valor que se les otorga a estas prácticas es que son poco frecuentes en la Facultad. Son valorados aquellos docentes que, aun con diferentes modalidades, apelan a las situaciones reales, a la práctica como abogados, a poner de manifiesto los saberes que los mueven a tomar decisiones. Esta explicitación de los saberes de los docentes les permite posicionarse en otra perspectiva. No escindiendo la práctica de la teoría.

En las historias de vida hallamos quiebres, nudos problemáticos, ambigüedades, dificultades electivas, valoraciones en pugna, la revela-

ción de que en uno mismo puede habitar más de un personaje con diferentes miradas sobre la realidad y sobre uno mismo, y percatarse de que en una vida hay trabajo incesante para dar coherencia a conductas y puntos de vista. Tal como lo plantea Bruner (1994), y lo estudia la teoría literaria actual, los textos en general, y con más razón los relatos altamente personalizados como los que aquí nos ocupan, pueden leerse e interpretarse de diversas maneras en formas simultáneas. Justamente esta peculiaridad apuntada en los fenómenos textuales es pertinente cuando recordamos la distinción que señalamos previamente entre la persona que escribe y la figura del narrador, de forma tal que el autor autobiográfico, al igual que cualquier autor respecto a su producción, no sólo es un lector privilegiado que sabe exactamente cómo fueron las cosas y las experiencias transitadas, una suerte de "garantía de verdad" de lo ocurrido, sino que en la misma persona denominada "autor" surgen dudas en la relectura de sus textos, nuevas interpretaciones, una comprensión en progreso de su existencia que le permite contemplar y atreverse a pensar y realizar ciertos cambios de cara al futuro.

Sin desconocer las limitaciones de los dispositivos y abonando a la pluralidad de experiencias formativas, creemos que las autobiografías escolares y los diarios de formación son instrumentos potentes y profundos que enriquecen no sólo a quienes las producen, sino también a los formadores que los emplean en sus clases.

A continuación mencionamos los nudos centrales de significados que construimos a partir de esta investigación.

Un análisis que puede realizarse es una comparación entre el tipo de conocimiento que deviene de los relatos autobiográficos y de los de los diarios de formación. La autobiografía está centrada en lo episódico y anecdótico: esto es propio del dispositivo. Se trata de vivencias de cada uno de los que se están formando, vivencias "de vida", que se solicita que evoquen. El diario, en cambio, genera mayor reflexión. El diario está signado por la práctica. Se escribe el diario "mientras" están formándose. Se reflexiona sobre el objeto mismo de aprendizaje en el momento en el que transcurre. Esto también enfatiza especialmente el momento de la formación en que se usa el dispositivo: la mayoría de

los alumnos no ejerce aún la docencia mientras escribe la autobiografía, pero sí sucede en la Residencia cuando la autobiografía es retomada. El análisis de los mismos sucesos registrados en la autobiografía a la luz de las vivencias de los espacios posteriores, Observación y Práctica y Residencia, toman otra dimensión. Se enriquecen, se complejizan. Aparecen nuevos relatos, la autobiografía se "reescribe". Los estudiantes valoran esa posibilidad de inscribir recuerdos que toman protagonismo a partir de las nuevas vivencias

Se pone de manifiesto en los relatos la fuerza de las huellas de los docentes, la corroboración de la impronta que dejan los docentes. Está personalizado. Se erigen centralmente cuestiones emocionales.

Tanto las autobiografías como los diarios de formación pueden entenderse como experiencias subjetivas situadas. No hace falta volver a referir que ambos dispositivos se entienden en términos de experiencias subjetivas. Esto ha sido abordado en profundidad en el abordaje teórico de esta investigación. Se trata de considerar además que estas experiencias subjetivas pueden entenderse como conocimiento situado. Los conocimientos situados pueden entenderse en términos de "visiones" en las que la posición desde la cual se "mira" define las posibilidades de lectura y acción. Es decir, permite posicionamientos en que sólo algunas verdades son posibles. Gracias a esta posición se pueden establecer conexiones parciales con otros agentes para construir conocimiento. Conexiones porque hay lenguajes y experiencias compartidas y parciales porque todas las posiciones difieren entre sí y no se conectan a partir de su identidad sino de la tensión entre semejanza y diferencia entre ellas. Es a partir de narrar, de construir los relatos, que estos dispositivos permiten reflexionar sobre el posicionamiento desde el que se toman decisiones sobre la enseñanza, sobre los contenidos, sobre las estrategias, sobre la relación con los alumnos.

Confirmamos el valor que portan las autobiografías y diarios como instrumentos poderosos en la formación de docentes. Ambos dispositivos posibilitan la relación del saber pedagógico con las experiencias desarrolladas a través de los procesos de autonarración. Ambos dispositivos favorecen la construcción de la identidad profe-

sional de los futuros docentes y profundizan el conocimiento sobre sí mismo.

Los dispositivos producen una "toma de conciencia" acerca de los obstáculos y de los aprendizajes construidos, y tienen la potencia de iluminar respecto de la construcción del futuro rol como docente.

Otro aspecto a señalar es el de las temáticas sobre las que los estudiantes reflexionan. En este sentido, una de las conclusiones a las que arribamos corresponde a aquellos aspectos que los futuros docentes consideran "valiosos" en términos de la construcción de sus futuras prácticas como docentes.

Debemos destacar, en este sentido, el valor otorgado a las estrategias de enseñanza. En el marco de esta categoría, los estudiantes proponen como contenido de su reflexión en las autobiografías: los tipos de actividades que proponen los docentes, los tipos de agrupamiento, las intervenciones del docente apelando al tipo de demanda cognitiva, los recursos que utilizan. Formulan hipótesis acerca de ellas. Las analizan. Tratan de anticipar cuáles son las fortalezas en cada situación. El tipo de decisiones tomadas en relación con los recursos utilizados, sobre el tipo de actividades, sobre cómo gestionar las intervenciones de los alumnos. Sin dudarlo, el contenido de la reflexión es claramente didáctico, con ciertas características: no puede enmarcarse dentro de la perspectiva de la didáctica clásica. Se trata de una reflexión crítica, de un análisis crítico que toma en cuenta tanto la situación escolar como el contenido y en función de eso las posibles decisiones. Se trata de un paradigma donde la enseñanza es compleja, donde las decisiones se toman en relación con el contexto.

Esto tiene también su correlato en los diarios. Se debe destacar que en los diarios de formación también se ha construido como categoría que refiere al contenido de la reflexión de los estudiantes a la enseñanza, específicamente a la planificación y puesta en práctica. Los estudiantes escriben en sus diarios sobre los contenidos de la clase, el diseño de las actividades de aprendizaje, los recursos utilizados y sobre el uso del tiempo. Puede señalarse que el tipo de reflexión que se realiza es también, además de un aporte sobre los aspectos más instrumen-

tales de la enseñanza, un análisis crítico de lo que es necesario considerar en relación con las prácticas de enseñanza.

No es menor señalar que como otro contenido de la reflexión a partir de las autobiografías surgen las diferentes valoraciones, en relación con las huellas que han dejado distintos docentes en cada uno de los estudiantes. Podemos referir a partir de esta sistematización realizada que el docente que se forma considera en los rasgos físicos y la de vestimenta de los profesores/as, la situación de vida del docente recordado, la exigencia o laxitud en su desempeño en las situaciones recordadas, las características del vínculo afectivo entre profesores y alumnos y la pasión/el amor por la enseñanza. Estos agrupamientos que dan cuenta del contenido de la reflexión, enfatizan aspectos que articulan aspectos afectivos, que devienen centrales, en los procesos formativos. Los sentimientos, pensamientos y expectativas sobre el propio desempeño también aparecen como contenido de la reflexión en los diarios de formación. En términos del trayecto de formación docente, la irrupción de nudos que implican las valoraciones, la afectividad, las cuestiones personales y, a la vez, el trabajo sobre ellas, es evidencia de la articulación entre estas mismas cuestiones personales y las características más instrumentales de las prácticas de enseñanza. Este hallazgo nos permite decir, con la fuerza empírica que brinda la sistematización realizada, que resulta valioso considerar en la formación docente no solamente aspectos teóricos, referencias técnicas, sino también brindar la posibilidad de referirse a los procesos reflexivos sobre "sí mismos".

Nuevas preguntas: ¿impacta y cómo impacta esto en la práctica profesional? Este modo de formación inicial, ¿puede morigerar el bajo impacto de la formación inicial? (investigación longitudinal). ¿Las conclusiones que encontramos para la formación docente de los abogados a través del uso de las autobiografías y diarios serán similares a la formación docente en otras profesiones? Por la experiencia profesional de trabajo con médicos, diseñadores, arquitectos, enfermeros podríamos contestar afirmativamente pero no hemos desarrollado investigación alguna al respecto.

También nos preguntamos hasta qué punto el tipo de evocaciones que hacen los alumnos están sesgados por las categorías teóricas que estudian en el profesorado.

*Recibido el 17 de mayo de 2011*
*Aceptado el 28 de mayo de 2011*

## Resumen

Este trabajo explicita los resultados de la investigación: "La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva". Esta investigación ha intentado relevar, sistematizar, analizar y formular categorías teóricas específicas en el marco de la conceptualización de la docencia como práctica reflexiva. Se ha partido de la recopilación de autobiografías escolares y diarios de formación realizados por los abogados de de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires que han cursado el Profesorado en Ciencias Jurídicas. Las conclusiones a las que se arriba permiten documentar aspectos valiosos sobre los que reflexionan los futuros docentes, que pueden colaborar en la toma de decisiones para las propuestas de formación de profesorado.

**Palabras clave:** Reflexión; Dispositivos; Autobiografías; Diarios de formación.

## Abstract

This paper explains the results of the investigation: "Teacher training in legal studies: devices for reflective practice" that have developed in the framework of research Projects UBACyT. This research has attempted to relieve, organize, analyze and formulate specific theoretical categories in the framework of the conceptualization of teaching as reflective practice. It has come from the collection of autobiographies and diaries training school conducted by lawyers at the Faculty of Law, Universidad de Buenos Aires who have completed Profesorado en Ciencias Jurídicas (Teacher training in Legal Science). The conclusions above can be documented on the valuable aspects that reflect the future teachers can collaborate in making decisions on proposals for teacher training.

**Keywords**: Reflection devices; Autobiographies; Diaries training.

## Notas

[1] La investigación ha sido financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, el Proyecto es el Nº D411, realizado entre 2008 y 2010.

## Bibliografía

BEILLEROT, J. (1996) **La formación de formadores**. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires y Novedades Educativas. Buenos Aires.

BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2006) "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual" Comunicación presentada en **Forum Qualitative Social Research [On-line Journal]** (7(4), Art. 12. Septiembre 2006. Disponible en: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm).

BRUNER, J. (1994) **Realidad Mental y Mundos posibles.** Gedisa. España.

COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. L. (1990) **Research on teaching and teacher research: The Issues that divide en Educational Researcher**. 19, 2, 2-11. Washington.USA.

CONNELLY, F. y CLANDININ, J. (1990) "Stories of Experience and Narrative Inquiry". En **Educational Researcher**.19, 5, 2-14. Washington. USA.

DAVINI, M. (1995) **La formación docente en cuestión.** Paidós. Buenos Aires.

De MIGUEL, J. (1996) **Autobiografías.** Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.

FERRY, G. (1997) **Pedagogía de la formación.** Facultad de Filosofía Universidad de Buenos Aires y Letras y Novedades Educativas. Buenos Aires.

GARCÍA, C. (1995) **Formación del profesorado para el cambio educativo.** PPU, SA. Barcelona.

MARCELO, C. (2009) "Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios". En **Revista Profesorado**. Volumen 13, 1.Universidad de Granada, España. Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf.

McEWAN, H. y EGAN, K., (1998) **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.** Amorrortu, Buenos Aires.

PERRENOUD, P. (2001) *"La formación de los docentes en el siglo XXI"* en **Revista de Tecnología educativa.** 14-33, 503-523. Santiago, Chile.

_____ (2004) **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Grao, Barcelona.

SCHÖN, D. (1992) **La formación de profesionales reflexivos.** Paidós. Barcelona.

SHULMAN, L. y SHULMAN, J. (2004) "How and what teachers learn: a shifting perspective". En **Journal of Curriculum Studies**, (36- 2: 257-271. marzo abril).

# La formación de docentes de nivel medio: entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XX*

## Teachers' training in high school: between the demands and the anticipation. Argentina, beginning of 20th century

*Jorgelina Mendez***

## Introducción

El presente trabajo aborda los orígenes de la formación de profesores para la escuela secundaria, tomando como punto de partida los primeros intentos por conformar un cuerpo de profesionales preparados especialmente para la docencia recuperando las demandas y los planteos que la sustentan.

En nuestra investigación partimos de la base de que la educación del profesor ha adoptado una singular configuración, ya que dichas carreras se inscriben tanto en los institutos de nivel terciario, como en las universidades. Esta particular situación trajo aparejada tensiones históricas, que se presentan aún en la actualidad, en relación a la validez y

* El presente trabajo es una versión acotada de la Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación defendida en la Facultad de Ciencias Humanas. de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

** Licenciada en Ciencias de la Educación. Ayudante de primera del Departamento de Educación, becaria de la CIC y auxiliar de investigación del Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
E-mail: jorgelinamendez@gmail.com

puntaje de los títulos y a la equivalencia de las materias entre ambas instituciones; dicha cuestión se profundiza desde la década de 1990 cuando los diferentes niveles del Sistema Educativo, incluyendo a los institutos terciarios, son transferidos a las jurisdicciones provinciales, mientras que sólo las universidades se mantienen en el ámbito nacional.

Pero para comprender cómo se arriba a esta situación primero debemos conocer cuándo y cómo se gestaron las instituciones formadoras de docentes secundarios y cuál fue su "misión". A partir de allí indagar si esta competencia se presenta en la situación original o si es producto del devenir histórico de ambas.

Como dato empírico debemos señalar que el origen de la formación pedagógica y específica para el nivel secundario se remonta a la fundación del Instituto Nacional de Profesorado Secundario (INPS) en el año 1904 que tenía como antecedente principal al Seminario Pedagógico creado un año antes y sobre la base del cual se organiza este Instituto. Este será, sin duda, nuestro principal objeto de estudio pero, para ello, debemos indagar el contexto político y social en el que se inscribe específicamente en relación a la institución educativa para la cual está destinado este profesor: el Colegio Nacional.

La Historia de la Educación ha enriquecido el abordaje de este período ponderando la mirada sobre la demanda de las pujantes clases medias[1], sin embargo en este trabajo problematizamos cómo el origen y la diferenciación de la formación de profesores para la escuela secundaria, no se gesta sólo por demandas provenientes de los sectores medios, sino también por reformas sociales, políticas y educativas que son "anticipaciones" que realizan los grupos en el poder. Dichas anticipaciones son motorizadas por un grupo de intelectuales preocupados por el clima de conflicto social latente que existía en dicho período. Las mismas presentan un sustrato transformador, pues crean nuevas instituciones, modifican el curriculum vigente y reformulan el perfil del profesor como así también contienen los límites ideológicos de quienes las impulsan.

Para avanzar sobre esta tarea partimos de la hipótesis de que *la formación de docentes de nivel medio que se establece a principios del siglo XX es producto de demandas sociales, pero también de anticipaciones políticas que,*

*mediadas por un grupo de intelectuales reformistas, impactan sobre la educación secundaria y derivan en la creación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario. Este no surge ni como "vía menor"[2] de acceso a la educación secundaria ni en competencia directa con las universidades, por el contrario corresponde a un nuevo modelo institucional.*

## Estado de la cuestión

Si analizamos la literatura dedicada a la temática encontramos que la misma ha sido abordada desde diferentes campos disciplinares. Desde la Historia de la Educación, Tedesco (1982, 1986) analiza el importante papel que jugaron las clases medias en la expansión del Colegio Nacional y la Escuela Normal como instituciones educativas referentes de lo que, entrado el siglo XX, se constituirá como el nivel secundario. Esta expansión está ligada por un lado a la creación de este tipo de instituciones en diferentes ciudades del interior del país y, conjuntamente, a un aumento significativo de su matrícula.

Sin duda, los nuevos grupos sociales produjeron un impacto en las elites intelectuales y políticas de esa época como bien señala Tedesco pero a su vez redundó en un núcleo de transformaciones. Desde otra mirada, proveniente del campo historiográfico, la investigación de Zimmermann (1995) nos permite un abordaje diferente al interior de estos cambios. Lo más interesante del análisis de este autor es que delimita un grupo de actores específicos, los "liberales reformistas", como los encargados de motorizar una serie de reformas en el campo social, político, etc. a través de lo que él llama el estudio de la "cuestión social" en la Argentina.

Asimismo nos encontramos con un grupo de trabajos que se abocan a la definición del profesorado secundario y la conformación del INPS desde diferentes acercamientos a esta temática y abordando distintos ángulos del problema.

Un trabajo esclarecedor es el de Pinkasz (1991), en el cual se analiza la creación de los profesorados en relación a las tensiones existentes entre las instituciones que asumen esa tarea y los cambios producidos en

la propia educación secundaria. El autor da por sentado que desde sus orígenes el Instituto entró en competencia con la universidad, ya que eran sus egresados quienes hasta el momento se desempeñaban como profesores en los Colegios Nacionales. En un análisis en clave bourdiana indaga las tensiones y las diferencias que se generan entre la universidad y los institutos desde una mirada sobre los graduados, planteando una puja entre ambos en relación a la legitimidad del diferente capital cultural que portaban. Un "capital institucionalizado" para el caso de los graduados del instituto pues poseían un diploma que los autorizaba para el ejercicio de la docencia y, en el caso de los universitarios, un "capital incorporado" al que accedían por pertenecer a la clase política argentina. De esta manera la disputa se generaba entre "dos sujetos sociales" con "capitales culturales diferentes" (p. 67).

Desde un análisis que une a la historia de la formación docente con la didáctica, Davini (1995) analiza la coexistencia de la Universidad y el Instituto como dos ámbitos de formación de profesores recuperando la hipótesis que plantea Pinkasz. En este caso, la autora aborda las características formativas de estas dos instituciones planteando la problemática desde dos frentes. El primero de esos frentes responde a las tradiciones académicas de las instituciones formadoras. En este sentido plantea que la tradición académica detentada por la universidad denostaba la formación pedagógica que se buscaba instaurar desde el INPS, llevando a un enfrentamiento entre el conocimiento disciplinar "ilustrado" y el saber pedagógico. En el segundo, ligado íntimamente al anterior, se encuentra la lucha por el monopolio de la formación de profesores en manos, hasta el momento, de la universidad. Por lo tanto, la creación del Instituto vendría a crear otra vía de acceso a la docencia secundaria en competencia directa con ella, contribuyendo a la creación de dos circuitos diferenciados.

Desde otro ángulo de estudio, un trabajo dirigido por Souto (2004)[3] nos permite mirar la configuración del INPS como lugar de enseñanza, analizando la identidad institucional del Instituto Nacional de Profesorado Joaquín V. González –tal cual es el nombre otorgado a este instituto en honor a su fundador– a lo largo de sus cien años de

existencia. En este trabajo, la autora explora particularmente la historia de la institución buscando aquellas características que definen su identidad a través del análisis de momentos de clivaje de la misma. Así caracteriza a la "autonomía" y la "formación de excelencia" como sus pilares fundamentales. En este sentido plantea que "el Joaquín" (tal como se lo denomina coloquialmente) desde sus orígenes aspiró a ser reconocido como una institución de excelencia con un nivel de enseñanza comparable al brindado en las universidades.

Otra investigación actual llevada adelante por Vior y Misuraca "se propone estudiar las políticas públicas dirigidas, en Argentina, a la formación de profesores para la enseñanza secundaria" (2007:13). Así indagan la configuración de las diferentes instituciones formadoras de profesores como es el caso de las ya mencionadas universidades e institutos al que se le suma la escuela normal de profesores. El análisis del desarrollo histórico de estas instituciones, así como de las políticas públicas que afectaron tanto al nivel secundario como a la formación docente, llevan a las autoras a plantear la ausencia de debate y de cuestionamiento sobre "la naturalización de la existencia de dos circuitos institucionales diferenciados" (*op. cit.*: 24), tal como hemos afirmado al comienzo de este trabajo.

En este rastreo de la literatura abocada a la temática encontramos producciones, que realizan diferentes miradas. En las mismas se hace referencia a las tensiones entre el INPS y la universidad: la competencia, las diferentes tradiciones académicas, la puja entre sus graduados, son todos conflictos que se remiten a los orígenes y que podrían permitir comprender la situación actual de los profesorados terciarios y universitarios. Sin embargo, los mismos no nos habilitan a comprender la instauración de la formación de profesores desde estas dos instituciones. Es por ello que nos proponemos realizar otro abordaje de la problemática en cuestión sin perder los aportes de estos trabajos.

## Hacia una caracterización de la república conservadora

Como planteamos en la introducción de nuestro trabajo, el análisis del contexto donde se inscribe la problemática que queremos ana-

lizar es fundamental para abordarla en todas sus dimensiones. En este apartado nos proponemos caracterizar las particularidades que llevan a que la historiografía haya denominado a este período "República Conservadora", planteando la paradoja que conlleva el uso de este término. Esto último es fundamental para comprender la crisis social y política que impulsa a la clase dominante a introducir cambios en estos ámbitos como una forma de aminorar los conflictos latentes.

### *1. La república conservadora*

El origen y consolidación del Estado argentino fue conducido por la elite liberal porteña que dominó la escena política luego de la batalla de Caseros. De esta manera se institucionalizó el Estado siguiendo los principios políticos liberales pero con algunas salvedades en cuanto a los derechos políticos. Este grupo logró mantenerse en el poder hasta bien entrado el siglo XX mediante el control de la disputa política. Sin duda hubo diferencias y quiebres al interior del mismo pero de alguna manera sus líderes políticos se organizaron para alternarse en el poder, entre 1880 y 1916. La participación política restringida fue lo que permitió esta continuidad y, al mismo tiempo, el principal límite del modelo. Es por ello que la historiografía ha acordado, en gran parte, en denominar a este período "República Conservadora", ya que por un lado se encontraba en vigencia la Constitución Nacional de 1853/60, que aseguraba los períodos eleccionarios, y por otro se restringía la participación de los individuos, ya sea por no permitírsele votar, recurrir al fraude o existir un sólo candidato viable.

Ahora bien, hablar de república conservadora nos lleva realizar ciertas definiciones como, por ejemplo, a qué nos referimos cuando hablamos de "república". Para ello debemos hacer un repaso a los principios de esta tradición. Si aludimos al republicanismo clásico en tanto teoría de la democracia, éste se alza bajo los principios de la libertad y la igualdad política, así como mayores niveles de igualdad social, la participación popular y el compromiso con la *res publica* evitando los peligros de la concentración de poder (Del Aguilla y Vallespín, 1998; Dahl, 1991). De esta manera busca mantener un equilibrio de fuerzas tal que

permita a todos los individuos la participación en los asuntos públicos en condición de igualdad garantizando así la justicia y la libertad.

En nuestro país, desde la Constitución Nacional se adopta el modelo republicano como su forma de gobierno,[4] pero: ¿qué implica esta definición en nuestra historia constitucional? Verdaderamente por sistema republicano de gobierno se entiende la división del mismo en tres poderes, es decir, la separación e independencia de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial que deben realizar una vigilancia recíproca de sus actos. Esta manera de entender el republicanismo está lejos de aquella que se erige como una teoría de la democracia orientada a la participación popular, el compromiso ciudadano y la igualdad social y política de los mismos. Aquel modelo de república es el que permite mantener posiciones diferenciadas entre los ciudadanos argentinos, entendida esta última, como posesión de derechos civiles y no de derechos políticos.

Así, el proceso de construcción y consolidación del Estado argentino está enmarcado bajo los principios del liberalismo desde el ámbito civil, pero con una postura conservadora en lo político. Las elites dirigentes, miembros de la clase terrateniente argentina, mantuvieron una postura celosa en cuanto a la participación política de las masas y, más aún, frente a los grupos de inmigrantes que poblaron el suelo de nuestro país para inicios del siglo XX. Sin embargo, esto no impidió a las nuevas clases en ascenso adherir a los beneficios que el progreso económico y social traía aparejado.

La oligarquía, nos plantea Botana (1998), "tenía raíces económicas y sociales y una tradición política que se expresaba mediante el control institucional" (p. 218). Esta tradición fue el pilar donde se asentaron los principios conservadores de este régimen de gobierno y que se manifiestan en una falta de regulación electoral y la aplicación del voto calificado, sostenido desde una alianza de clase que buscaba mantener el control político. Pero también expresaba principios contradictorios al sostener un modelo:

> *[…] de una economía que permitiera la acumulación del capital en el ámbito de la sociedad civil. Orden y disciplina en el Estado; promesa de igualdad, de enriquecimiento y de ascenso social en la sociedad civil.*

> *Como decíamos república restrictiva y república abierta implantadas, ambas, en un territorio común* (págs. 221-222).

De esta manera, como nos señala Romero (1975), liberalismo y conservadurismo coexistían en un mismo gobierno. El primero marcaba una forma de convivencia deseable, mientras que el segundo posibilitaba mantener el poder en manos patricias, sin permitir que el proceso inmigratorio transformara esta estructura. Pretendían separar lo económico de lo político, modernizar al país y conservar la distribución de las fuerzas políticas.

### *2. Crisis de la "república conservadora"*

Este modelo manifiesta signos de debilitamiento entre 1890 y 1912, momento en el cual se abre una brecha hacia la denominada "república verdadera" (Halperin Donghi, 2005). En este período, la elite resiste las embestidas de nuevos grupos políticos mediante evasivas y reformas parciales de los principales talones de Aquiles del mismo: el voto calificado, el acceso a mayores niveles de educación y la regulación estatal del trabajo.

En 1890 se manifiesta el primer gran cuestionamiento a la "república conservadora". La denominada "Revolución del Parque" marca el ingreso a la escena política de un nuevo partido que busca romper la estructura de poder del PAN[5] y permitir la ampliación de la participación política: la Unión Cívica Radical.[6]

Aunque el programa de la naciente Unión Cívica es relevante en lo político no busca transformar la estructura social y económica del país. Lo que está en juego desde esta crisis es la legitimidad del régimen político y de la clase dirigente. Es decir, se cuestiona la marcada distancia que existía entre los principios liberales, que impulsaba esta última en materia económica y social, y aquella tradición conservadora que mantenía alejados del juego electoral a la gran mayoría de los ciudadanos y que divorciaba al liberalismo de la democracia (Romero, *op. cit.*). En esta contradicción, como señala Botana, la Constitución Nacional operaba como un reaseguro para ambos grupos políticos ya que justificó:

> *[...] una doble concepción del orden republicano defendida a rajatabla por la alianza del PAN, y fue también, el emblema revolucionario que la*

> *oposición enarboló (…) El orden conservador y las revoluciones, las dos cosas, se hacían en nombre de la Constitución Nacional* (págs. V-VI).

Esta fuerte advertencia que recibió el gobierno del entonces Presidente Juarez Celman sirvió para poner en cuestión, dentro del grupo dirigente, el rumbo de su política. Como consecuencia, desde el poder político, representado por sus miembros más progresistas, se impulsaron una serie de propuestas para dar cabida a las demandas y expectativas de cambio de las clases mayoritarias. Zimmermann (1995) considera que estas reformas son impulsadas por el sector gobernante, ya que no llegan a canalizarse a través de partidos políticos diferenciados por sus propósitos y su organización. Si bien a principios del siglo XX ya se habían consolidado la UCR y el Partido Socialista, la falta de garantías electorales volvía inviable su participación en las decisiones políticas aunque no ocultaba su presencia en el escenario público hecho que aceleró los cambios impulsados por el régimen.

En ese sentido, personalidades como Joaquín V. Gonzalez, quien desempeñó diferentes cargos en el gobierno, asumen un papel fundamental en la reforma del modelo social y de participación política. Tal y como señala Romero, éste tuvo un importante rol en el cambio de orientación de muchas cuestiones conflictivas para el régimen dominante al que pertenecía. Es posible advertir que:

> *[frente] a los problemas sociales que comenzaron a desencadenarse a principios de siglo, su primera reacción fue la de otros hombres de su clase; pero muy pronto comenzó a descubrir los móviles secretos de la agitación que se advertía en las masas y empezó a aconsejar prudencia a sus pares* (p. 201).

Fue él quien a través de sus cargos como ministro elaboró el primer proyecto de Ley de trabajo de 1904, muy avanzada para su época, que si bien no fue aprobada contó con la colaboración de importantes sectores del Socialismo argentino y redactó la primera Ley electoral en el año 1902 que establecía el voto secreto, además de imponer el sistema de lista incompleta para garantizar la representación de las minorías en el ámbito parlamentario. De esta manera, su pensamiento y

sus propuestas, junto con otros intelectuales como Juan B. Justo, José Ingenieros y Ernesto Quesada, ponen en primer plano las transformaciones que se estaban manifestando al interior de la sociedad argentina y que requerían una intervención del Estado para garantizar el orden, la estabilidad del régimen y la paz social.

## Los intelectuales reformistas y la república conservadora

Como venimos afirmando, en este período los intelectuales cobran un papel fundamental y no solamente los liberales sino también los socialistas y los anarquistas, aunque no nos ocuparemos de ellos en nuestro trabajo. Según Terán (2000), la intelectualidad argentina se nutría del romanticismo tardío, del catolicismo, del positivismo, del modernismo cultural y el espiritualismo. Desde ellas se intentaban explicar los procesos de modernización, el aluvión inmigratorio, las nuevas ideas generadoras de conflicto social (anarquismo y socialismo) y fundamentalmente buscaban encontrar una solución a todas las cuestiones que esto generaba.

En una línea similar se encuentra el trabajo de Zimmermann que analizaremos en este apartado para avanzar sobre las figuras de dos intelectuales liberales que están en el núcleo de nuestra problemática: Juan Ramón Fernandez y Joaquín V. Gonzalez.

### *1. Los intelectuales reformistas*

El concepto de intelectual reformista está ligado al análisis de Zimmermann sobre el papel que desempeñó un grupo de intelectuales liberales ligados a la oligarquía gobernante como motorizadores de la preocupación por la cuestión social en nuestro país. Su análisis se centra en un conjunto de transformaciones que operan en el espacio social y que son elaboradas por estos personajes. Los "liberales reformistas", tal y como los llama, vienen a representar a un sector dentro de la elite dominante que, debido a su formación y preocupaciones, buscó realizar aportes a la situación que atraviesa la sociedad argentina de principios del siglo XX. Más allá de su per-

tenencia política, estas personalidades están ligadas por una cuestión fundamental: representan a la intelectualidad argentina de la época.

Así como Zimmermann plantea el origen de la preocupación por la cuestión social, nuestro trabajo busca indagar la preocupación por la educación secundaria y la formación de profesores que, no sólo coinciden temporalmente, sino además comparten el núcleo reformista. En ambas cuestiones es posible ver la fuerte incidencia que tuvo el fenómeno migratorio, como factor de cambio social y de ampliación de la clase media, y el reclamo de los grupos excluidos por mayores niveles de participación política. Desde aquí Zimmermann analiza una serie de proyectos y leyes a los que considera espejos para mirar la producción de una generación preocupada por la estabilidad social, el progreso y la gobernabilidad, de cara al Centenario de la Revolución de Mayo. Nosotros podemos agregar que tanto la creación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario de 1904 como la reforma de la educación secundaria de 1905 comparten el mismo espíritu.

Entre las características que unen a este grupo de hombres, Zimmermann (*op. cit.*) destaca, en primer lugar, "la predisposición a introducir cambios en las instituciones vigentes" (p. 15), que llama "reformismo". Por otro lado enumera un conjunto de rasgos distintivos que delimitan a este conjunto: 1) son profesionales (abogados y médicos mayormente) con vocación intelectual y participación en el ámbito académico; 2) ideológicamente se distinguen como liberales con inclinación progresista y anticlerical; 3) sus posturas se apoyan en el legalismo con la convicción de que la política parlamentaria era el ámbito propicio para resolver el conflicto social, en un cientificismo que pone de relieve la importancia de las ciencias sociales como guías de la política estatal y en un enfoque internacionalista que procuraba instaurar modelos exitosos del extranjero a las condiciones locales.

No obstante, podemos ver que desde el año 1890 el régimen político necesitaba cada vez más del uso de la fuerza para lograr la estabilidad política. Esto lo podemos observar no solamente en los alzamientos de la UCR, sino principalmente en las medidas, como en el

caso de la Ley de Residencia N° 4.144, aplicadas para controlar a los grupos anarquistas y socialistas que crecen y se consolidan entre las filas inmigrantes. Esta ley permitía deportar a aquellos extranjeros que participasen en estos partidos políticos o que fueran una amenaza para la estabilidad social. La misma determinaba los mecanismos para minimizar el conflicto social y el lugar del peligro según la mirada de la clase gobernante.

Las otras iniciativas son la Ley de Voto de 1902 y el Proyecto de Ley del Trabajo de 1904 y la creación del Departamento Nacional del Trabajo, ambas redactadas por Joaquín V. Gonzalez. Estas adquieren particular significación cuando indagamos su derrotero posterior. La Ley de Voto fue resistida por sectores de la oligarquía y también por la UCR que mantuvo el abstencionismo electoral durante la vigencia de la misma, y sólo se aplicó en las elecciones de 1904, recordadas por ser aquellas en las que el socialista Alfredo Palacios fue elegido diputado por el barrio porteño de "La Boca". Estas resistencias, sin duda, se deben a las diferencias que regían dentro de la propia clase dirigente. Si bien quien había encargado su redacción era Julio A. Roca, principal dirigente del PAN, poco hizo por mantener su vigencia en el tiempo.

Por otro lado, el proyecto de Ley Nacional del Trabajo reunió a liberales y socialistas en su redacción convocados por el propio Gonzalez. El mismo era un texto muy avanzado para el período que incluía iniciativas implementadas en países europeos. Sin embargo no se logró que fuera tratado en el Congreso de la Nación y quedó desechado. Estos ejemplos nos muestran que existía un amplio sector de la clase política argentina que todavía no estaba preparado para aceptar estas reformas y que pretendía conservar los privilegios que habían alcanzado, aun a costa de la agitación y el descontento social para el cual la represión sería la respuesta. Aunque fue un largo proceso, estos intentos de reforma resonaron años más tarde. Las propuestas de los reformistas, aunque es posible que no se concretaran completamente en un primer momento, fueron abriendo un camino hacia cambios más profundos como la Ley Saenz Peña de 1912.

Los liberales reformistas buscaron, por medio de sus iniciativas, reformar las instituciones vigentes para conservar la estructura de poder existente. Sin embargo, la resistencia dentro de la propia clase dominante complejizó la aprobación o la vigencia de los proyectos y terminó por aceptar reformas parciales.

En educación, el proceso es diferente como lo veremos más adelante. Por ello, a continuación, nos introduciremos en las biografías de Juan. R. Fernández y Joaquín V. González buscando caracterizarlos como "intelectuales reformistas".

### *2. Juan Ramón Fernández y Joaquín V. González como intelectuales reformistas*

El pensamiento educativo de estos personajes es clave para entender el proceso de institucionalización del profesorado secundario en el contexto de reformas sociales y políticas que están presentes en la "república conservadora" donde ambos tuvieron una fuerte participación en la instauración de instituciones destinadas a la formación de profesores, siendo ministros de justicia e instrucción pública. Fernández lo fue durante la segunda presidencia de Julio A. Roca (1898-1904) y González durante la presidencia de Manuel Quintana (1904-1906).

La importancia que reviste la obra de estos dos ministros es lo que nos permite pensarlos como intelectuales reformistas. Aunque es Joaquín V. González quien más se destaca como personalidad del campo educativo, no podemos dejar de negar la importancia de Fernández (1857-1907) en este proceso. Fue un médico muy reconocido formado en la Universidad de Buenos Aires habiendo realizado primeramente sus estudios iniciales y preparatorios en la Escuela de Catedral al Norte y en el Colegio Nacional de Buenos Aires, respectivamente.

Sin experiencia en el campo de la política, llegó al ministerio convocado por el Presidente Roca quien había advertido una serie de artículos publicados por Fernández en la Revista "Derecho, Historia y Letras" titulados "Reforma Universitaria", en los cuales analizaba la situación de la educación superior y realizaba una serie de propues-

tas.[7] De esta manera, y con solamente la experiencia educativa de su Cátedra en la Facultad de Medicina, inició una corta gestión política en el año 1902 (Moure de Vicien, 1995).

Si bien no pertenecía, estrictamente hablando, al ámbito de la política sí tenía una fuerte participación en los ámbitos científico y académico desde diferentes aportes. Por un lado, con importantes investigaciones sobre obstetricia, su campo de estudio, pero también presidiendo el Círculo Científico Literario, además de los trabajos educativos ya mencionados. Estas cuestiones nos muestran la activa participación del mismo en la esfera intelectual y permiten ubicarlo en el grupo descripto por Zimmermann.

Al hacerse cargo de la cartera de educación comienza un trabajo que busca recabar información sobre el estado de la educación secundaria. El resultado de esa labor es un extenso informe sobre la situación de estas instituciones titulado "Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal" que fue presentado ante el Congreso Nacional en el año 1903. El ministro intentaba allí aportar elementos que permitieran al parlamento nacional tratar una ley que regule este nivel educativo y definir la estructura de un nuevo plan de estudio.[8] Este informe es bastante extenso e incluye, a manera descriptiva, todas las iniciativas en relación a este tipo de instituciones. Consta básicamente de dos partes: la primera se titula *"La enseñanza oficial Secundaria y Normal en la Universidades e institutos especiales fuera de la dictada en los Colegios Nacionales y en las Escuelas Normales"* y la segunda *"La fundación de los colegios Secundarios y Normales y el desarrollo de la enseñanza desde 1863"*. Además de estos dos apartados incluye una serie de completas conclusiones que elabora el ministro en relación a diversas temáticas relevantes y una muy importante es la situación de los profesores de esas instituciones.

De las conclusiones de este trabajo se desprenden las principales preocupaciones del ministro con respecto al nivel secundario que se vuelcan en tres importantes decretos que firma en el año 1903. El primero norma la transformación de los planes de estudio en los Colegios Nacionales y el establecimiento de dos ciclos, uno básico de prepara-

ción general y otro orientado de formación específica de acuerdo a los doctorados existentes en la Universidad de Buenos Aires: Filosofía y Letras, Derecho y Ciencias Sociales, Ciencias Médicas y Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. El segundo decreto hace lo propio con las Escuelas Normales de Maestros en un Plan de estudios de cuatro años y con tres años más para los Profesorados (en Ciencias, en Letras y en Jardín de Infantes). Este plan no se llega a aplicar ya que poco después Fernández renuncia a su cargo y queda sin efecto. El último decreto busca reorganizar la Inspección de Enseñanza Secundaria y Normal generando así todos los elementos necesarios para la transformación de este nivel tan particular del sistema educativo.

Sin embargo aquí no queda reflejada una de las principales iniciativas del Ministro que también se desprende de las conclusiones y que es el eje de nuestro análisis: la Formación de Profesores para la escuela secundaria nacional. Son dos las motivaciones principales que lo llevan a plantear que esto último es una necesidad imperiosa. Por un lado, la expansión de los Colegios Nacionales en las provincias obligaba a aumentar el número de docentes necesarios para cubrir todas las asignaturas que componían el plan de estudio. Por otro lado, manifiesta la necesidad de preparar docentes capacitados para desempeñarse en estas instituciones con características propias y distintivas y con un sujeto pedagógico particular: "el adolescente en la primavera de la vida" (Fernández, 1903:742).

La principal aspiración de Fernández era formar un cuerpo de profesores unificados, ya que en los colegios nacionales se desempeñaban tanto egresados universitarios como profesores normales, estos últimos predominantes en las provincias (*op. cit.*); lo cual conllevaba a la conformación de un "profesorado entremezclado" con distinto rango y preparación para su función. Según el Ministro, esta es la principal causa del bajo nivel de estas instituciones y:

> *[...] el resultado lógico de la carencia de un instituto especial donde se formen con sus disciplinas propias los profesores de los colegios nacionales lo que contribuiría, junto con otros medios, para constituir una verdadera carrera profesional* (p. 751).

Aquí queda claramente expuesta la apelación para conformar una institución específica que tenga como "misión" formar profesores especializados en la enseñanza secundaria que, al mismo tiempo, tengan un fuerte formación disciplinar, buscando conformar un cuerpo profesional.

Para ello realiza un estudio acerca de las experiencias extranjeras para la formación de profesores y en su "Informe" caracteriza a los dos modelos más importantes. Por un lado se encontraba el modelo francés que implicaba brindar una formación disciplinar y pedagógica conjunta dentro de una misma institución según el esquema de la Escuela Normal.[9] Por otro lado se encontraba el modelo prusiano que establecía una formación pedagógica en instituciones dedicadas exclusivamente a ello, posteriormente a una formación disciplinar adquirida en la universidad. Este último es el que recomienda Fernández al apoyar la creación de un Seminario Pedagógico, que brindase formación en "Pedagogía general y especial" a los egresados universitarios que contaban con una previa formación teórica, realizándole innovaciones a dicho modelo de acuerdo a las características de nuestro país.

La organización curricular del Seminario preveía que quienes ingresaran poseyeran un título universitario y cursaran una serie de cursos en distintas instituciones según el siguiente esquema:

- Un curso teórico y experimental de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras.
- Un curso de Pedagogía General a cursar en la Escuela Normal de Profesores con práctica en una Escuela de aplicación de un año de duración.
- Un curso de Pedagogía Específico a cursarse efectivamente en el Seminario Pedagógico.

Con este complejo esquema se pone en marcha en el año 1903, con la proyección de extenderlo a la formación del profesorado normal, pero por problemas de salud debe finalizar su gestión ese mismo año y quien lo sucede, Joaquín V. González, reorganizará esa institución al año próximo.

Durante la gestión del ministro González encontramos la misma aspiración de formar profesores preparados para responder a las

demandas que los colegios secundarios estaban reclamando. Su principal acción en este sentido fue crear, sobre la base del Seminario, el Instituto Nacional de Profesorado Secundario que mantuvo, en líneas generales, las directrices que planteaba el proyecto de Fernández. En tanto los cambios realizados corresponden al proyecto pedagógico que sustentaba el nuevo ministro.

Joaquín V. González (1863-1923) fue un importante intelectual de principios de siglo XX. Tuvo formación como abogado pero no sólo se destacó como jurista sino que además se lo reconoce como literato y fundamentalmente pedagogo. Nació en la Provincia de La Rioja y allí comenzó su extensa carrera política aunque sus estudios los realizó en la Universidad de Córdoba donde, según lo expresan sus biógrafos, ingresó a la masonería de manos de la Logia *Piedad y Unión*. Entre sus cargos públicos se destacan el haber sido Senador y Gobernador de la Provincia de La Rioja, Ministro del Interior de la segunda presidencia de Roca y Ministro de Justicia e Instrucción Pública de Quintana. Hacia el final de su carrera ocupó un escaño como miembro de la Corte Internacional de Arbitraje de la Haya. En cuanto a su producción escrita, más allá de trabajos académicos como el *Manual de la Constitución Argentina*, se destacó como literato con obras como *Mis Montañas*, *La Tradición Nacional o el Juicio del Siglo*.

Su compromiso con la educación de nuestro país se puede ver materializado en la creación de la Universidad Nacional de La Plata, que promovió como Ministro de Educación y de la que fue presidente durante 12 años. La influencia de su pensamiento político-pedagógico se puede ver expresada en el carácter experimental y cientificista que adquiere esta universidad desde su gesta. Con respecto a lo pedagógico debemos recordar que la misma fue pionera en la instauración de la formación pedagógica en sus claustros, así como en la creación de colegios y escuelas anexas a la universidad que servían, a su vez, como instituciones de aplicación. En este sentido González tenía una importante aspiración que era la creación de una "Facultad de Pedagogía".

Su principal preocupación era brindar una sólida preparación pedagógica y científica a los profesores secundarios, pero también fo-

mentar ámbitos de "experimentación" o "aplicación" para no generar un divorcio entre "la práctica y la vida" (Gonzalez, 1907a:397). Así se cumpliría su aspiración: una sólida formación teórica con peso en la investigación y la experimentación, brindada por la universidad, y una formación pedagógica acorde al nivel de enseñanza, con fuerte peso en la práctica.

A través de la obra de estos dos políticos e intelectuales podemos ver materializado un cambio en la concepción y organización de la enseñanza secundaria. Este cambio, sin duda, está ligado a las transformaciones sociales que acontecían en el período y en la necesidad de que la misma responda a ese contexto. Asimismo la preocupación por la formación de profesores secundarios nos indica la importancia que adquieren estas instituciones y el principio de un camino en el que se constituirían como un nivel del sistema educativo nacional.

En el próximo apartado avanzaremos sobre estas dos cuestiones. Por un lado, el origen y desarrollo de la formación docente y por otro, las transformaciones de la educación secundaria desde el mismo origen del Colegio Nacional.

## Reforma de la educación secundaria y formación docente

Si bien, en esta oportunidad, nos detendremos a analizar específicamente la creación del Instituto Nacional de Profesorado Secundario en consonancia con el proyecto de ley de reforma del plan de estudios secundarios de 1905 –ambos impulsados por Joaquín V. González–, es necesario aclarar que la problemática de la formación docente nos muestra un campo de tensiones y conflictos en relación a su definición institucional. Es por ello que nos detendremos a analizar también la configuración de la institución que recibirá a esos profesores secundarios: el Colegio Nacional.

### *1. El campo de la educación secundaria y las demandas de reforma*

La instauración de la educación secundaria tiene un hito ineludible que fue la creación del Colegio Nacional. La misma se realizó

tempranamente por iniciativa del entonces Presidente de la Nación, Bartolomé Mitre. El decreto de creación data del año 1862[10] y la primera institución se pone en marcha en la ciudad de Buenos Aires en el año 1863.

El momento en el cual se erige esta institución coincide con los orígenes del Estado nacional lo cual nos permite observar la fuerte impronta "liberal" (Montenegro, 2005) que asume en su etapa fundacional y de primera expansión, consolidándose como un ámbito de preparación científica y preparatoria para la universidad. El enciclopedismo marcará estos años generando una separación entre la formación académica y las actividades productivas, convirtiendo al Colegio en un importante instrumento de socialización de las clases dirigentes y de los cuadros burocráticos que comienzan a dar forma al Estado nacional hacia 1880.[11]

Esta impronta fundacional no fue alterada, pero debió transformarse con los cambios políticos y sociales que marcaron la consolidación del Estado entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX. En esta etapa se crean numerosas instituciones que manifiestan no sólo nuevos tipos de formación, sino que anticipan un nivel del sistema educativo: la escuela secundaria.

A nivel institucional cobran relevancia la ya mencionada Escuela Normal (1870), dedicada a la formación de maestros primarios, el Colegio Comercial (1890) y el Industrial (1899), todos bajo la jurisdicción nacional. En estos casos hablamos de instituciones que están destinadas a una formación para el trabajo, ya sea en la docencia o los ámbitos comerciales e industriales, marcando curricularmente una diferenciación con el colegio nacional que a pesar de numerosos intentos de reforma no logró modificar su traza enciclopedista.

Además el Colegio también sufrió el impacto que tuvo en la estructura social la masificación de la educación primaria y el avance de las clases medias. Éstas, principales beneficiarias de la escolarización pública, fueron accediendo, en niveles cada vez más significativos, a dichas instituciones contribuyendo, paralelamente, a su expansión. La

presión ejercida por esta matrícula llevó al colegio nacional a una encrucijada que puso en cuestión la formación allí brindada.

La función preparatoria para los estudios universitarios dejó de tener sentido para una gran cantidad de alumnos que veían en éste un nivel terminal de sus estudios, es decir, que se insertaban en el mundo laboral una vez concluida su formación. Esta advertencia es contemporánea de aquella que sufría el régimen político. En ambos casos, las clases medias volvían visible el anacronismo en que habían caído estas instituciones y eran la expresión manifiesta de la necesidad de reformas. Aquí es dónde se hace evidente el papel de los intelectuales miembros de la clase dirigente en la motorización de los cambios que las nuevas realidades estaban demandando. En el ámbito educativo, Joaquín V. González mantiene el protagonismo que supo conseguir en el campo político llevando adelante en 1905 una ley de *"Reforma del plan de estudios del Colegio Nacional"* y, aunque previa, la instauración de una institución destinada a la formación de docentes "secundarios" que marcará una innovación fundamental para concretar los cambios propuestos. Hablamos del Instituto del Profesorado Secundario.

### *2. Antecedentes para la formación de profesores secundarios*

La definición del perfil docente para la escuela secundaria es un proceso mucho más largo que el acaecido para la escuela primaria. Tradicionalmente se desempeñaron como docentes secundarios los graduados universitarios emulando el modelo de enseñanza que se generaba en esas casas de altos estudios: la clase magistral. Sin embargo, las preocupaciones por la conformación de un cuerpo docente especializado en la enseñanza secundaria ya habían sido planteadas por Amadeo Jacques quien fue el primer rector del Colegio Nacional de Buenos Aires de 1863. Entre estas preocupaciones se encuentra la de diferenciar al bachillerato de los cursos universitarios eliminando las clases magistrales como método de enseñanza en los mismos (Souto, 2004).

También, en el marco de estas preocupaciones, durante la presidencia de Sarmiento se encuentra la primera iniciativa de formar un

"cuerpo docente especializado". Además de promover la creación de las Escuelas Normales de Maestros, Sarmiento contrató a un grupo de científicos, provenientes de las Ciencias Naturales, para fundar en Córdoba la *Academia Nacional de Ciencias*. De esta forma promovía la formación profesores en matemática y física, entre otras. Por falta de recursos materiales y económicos esta empresa no logró su fin y terminó fracasando, pero es un importante antecedente en cuanto marca una preocupación por formar a un docente cualificado para la enseñanza de una disciplina científica (Fernández, 1903).

A estas iniciativas se suma la ya citada creación del Seminario. Sin duda todas ellas muestran la preocupación existente por el perfil de la enseñanza secundaria y la necesidad de brindar formación científica y pedagógica. Sin embargo fue el Instituto Nacional de Profesorado Secundario la primera institución que logró consolidarse y expandir este modelo en un contexto de cambios sociales y políticos.

De esta forma, el surgimiento del INPS se inscribe en este proceso de redefiniciones político-pedagógicas y contribuye, desde la formación de docentes, a superar las demandas que enfrentaba el colegio nacional.

### *3. El Proyecto de reforma de la educación secundaria y el Instituto Nacional del Profesorado secundario (INPS)*

Al abordar estas dos importantes instituciones educativas buscamos examinar algunas cuestiones centrales que orientan nuestro trabajo: 1) qué se entendía por educación secundaria, 2) cuál era la misión que se le atribuía y 3) el rol que ocupaban los docentes en ella. Para ello seguiremos indagando en los discursos de los principales protagonistas de estos proyectos, González y su antecesor Fernández, ya que si bien los dos proyectos pertenecen al primero podemos rastrear continuidades con la gestión de este último.

Analizar estas dos iniciativas nos permitirá comprender todo un proceso de transformación que estaba viviendo la educación secundaria. Las mismas no eran reformas aisladas, por el contrario tenían una profunda unidad eran parte de un mismo espíritu de cambio

> *Todo plan de estudios para ser estable y permanente, además de los factores ya descritos, deberá contar ante todo con un maestro animoso, ilustrado y poseído de la pasión de su ministerio docente: porque si su ciencia puede hacer hombres útiles para sí mismos, sólo el alma del que enseña en continua comunión con la del discípulo le transmite esos sentimientos e inspiraciones que convierten la ciencia adquirida en un tesoro común de la sociedad a que pertenece, o en patrimonio perpetuo de la humanidad* (Gonzalez, 1906:155-156).

De esta manera podemos observar que la formación del profesorado era condición necesaria para el establecimiento de un plan de estudios duradero y exitoso en conjunto con otras acciones que tendían a ordenar la educación secundaria. Esta búsqueda de un docente formado y preparado, en definitiva, titulado, que sustituya a quienes hasta el momento se desempeñaban como tales, mayormente profesionales o en algunos casos maestros normales (Fernández, 1903), señala una cuestión muy importante. Se trata de la "misión" que asume la educación secundaria desde la mirada del grupo político al cual González representa: la gobernabilidad del país

> *Sólo el amor por el estudio, el interés que despierta el profesor en su clase y la conducta personal y colectiva del elemento docente, pueden fundar una disciplina sólida; y esta es tanto más de anhelar y exigir de todo educador argentino, cuanto mayor es cada día el campo que conquista el espíritu de desobediencia, de resistencia y de protesta en todos los órdenes de la vida nacional, y que, sin duda alguna, procede de causas profundas que sólo la enseñanza puede desentrañar y corregir en su lenta labor eliminativa* (1907:419).

Esta preocupación es señalada por Zimmermann (1995) cuando plantea que los grupos dominantes, alertados por las demandas sociopolíticas buscaban consolidar un orden público y construir "desde arriba" la figura de ciudadano enfrentada, hasta cierto punto, con la tradición liberal clásica que suponía una formación espontánea.

Sin duda la creación del Instituto y la Reforma de 1905 son parte de un proyecto común que busca transformar la educación secundaria. En ambos podemos encontrar una intención por establecer a la educación media como un nivel en sí mismo, es decir, abandonar esa im-

pronta originaria que lo relacionaba únicamente con los estudios preparatorios para la educación universitaria. Así, sin resignar esa misión presente hasta la actualidad, el nivel medio comienza a configurarse como una preparación para la vida ciudadana y para el mundo laboral, los tres pilares fundamentales de la educación media en la Argentina.

De esta manera González defiende su idea de una educación secundaria en términos de "cultura general" y no de especialización para la cual él reconocía el papel de las universidades y de los institutos especiales ya creados. La educación secundaria debía ser "una ampliación de la [educación] común o democrática, destinada a producir un grado más de selección y de aptitudes para la vida, el destino personal y la función política de los ciudadanos" (1905:128). Este plan tiene como ideal "construir y combinar un conjunto de enseñanzas que prepare a los jóvenes 'para todas las carreras de la vida'" (1907:413).

Desde el punto de vista político nos detendremos en lo que González denomina "educación nacional". Plantea que esta enseñanza debe darse en los tres primeros años del Colegio (sobre un total de seis), ya que es ahí cuando la "masa popular" abandona sus estudios "por las exigencias de la vida externa" (p. 416). Esta masa popular a la que refiere es la clase media que a esa altura de sus estudios se vuelca a la vida laboral mientras la minoría continua su instrucción y aspira a la formación universitaria. Las "multitudes laboriosas", tal y como las llama, tienen necesidades prácticas y apremiantes que requieren "nociones positivas y útiles que le pongan en comunicación con el mundo y con las cosas de su oficio" (1905:153). Esta última afirmación nos señala la búsqueda de un cambio de orientación del colegio nacional, es decir, el abandono de la orientación academicista ligada exclusivamente a la universidad y la inclinación a la preparación para el mundo del trabajo y para las virtudes ciudadanas que reclamaban las anticipaciones que buscaban realizar los intelectuales reformistas.

La otra parte fundamental de este proyecto es el INPS. Este fue creado por decreto el 16 de diciembre de 1904 y tenía como finalidad organizar cursos teórico-prácticos para quienes aspiraban a obtener el diploma de "profesor de enseñanza secundaria" que habilitaba

para la docencia en los Colegios Nacionales otorgando una formación pedagógica. Sin duda su antecedente directo fue el Seminario Pedagógico creado en el año 1903 que perseguía similares objetivos aunque con una organización diferente que no contemplaba una definición político- institucional.

El decreto de creación del INPS parte de los supuestos de que para ser un "buen profesor de enseñanza secundaria no basta que este sepa todo lo que debe enseñar ni más de lo que debe enseñar, sino que es necesario que sepa cómo ha de enseñar". Esta última cuestión se inspira en las experiencias de los estados europeos que habían creado "institutos especiales de preparación del profesorado" donde la "Ciencia de la Educación" ocupaba un rol preponderante, especialmente, para la preparación teórica y práctica del "profesor.

Este modelo educativo, tal como lo hemos señalado, fue impulsado en Prusia donde se habían conformado "verdaderas Facultades de Pedagogía" que combinaban la formación teórica y práctica de los profesores de enseñanza secundaria y superior con la formación científica de las disciplina y tuvo una importante definición en la Universidad de Chicago desde 1898. Sin embargo, el caso más emblemático fue el de la Escuela Normal de Francia al ser incorporada por la Universidad de Paris, transformándola en una Facultad de Pedagogía (González, 1935).

El INPS busca mantener una constante conexión con la Universidad y brindar así una formación superadora. Es por ello que para ingresar se exige, primeramente, un título universitario como requisito fundamental además de la aprobación de un curso experimental en ciencias de la educación brindado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Esta búsqueda de conexión con la universidad nos está marcando, no sólo la motivación por la excelencia académica, sino además la intención de crear una institución con un fuerte espíritu crítico y cientificista. No obstante no podemos dejar de señalar los enfrentamientos entre la Universidad de Buenos Aires y el Instituto recientemente creado. Entre 1907 y 1909 el INPS fue incorporado a la Facultad de Filosofía y Letras cuestión que trajo no pocos inconvenientes interinstitucionales.

Si bien Keiper, rector del Instituto, promovió la anexión a dicha facultad debido a que considera que ambos establecimientos tenían propósitos similares y una exigua cantidad de alumnos en cada uno (Keiper, 1914), pronto se observaron puntos de tensión. La Facultad comunicó, en reiteradas oportunidades, la intención de no renovarles el contrato a los profesores del Instituto y paralelamente estos manifestaron al Decano su voluntad de presentar la renuncia a los cargos, ya que no se cumplían las condiciones originales de su contratación (Buchbinder, 1997). Con estos conflictos mediando, hacia 1908 las autoridades del Instituto comenzaron a tramitar la desanexión de la Facultad buscando recuperar su autonomía (Souto, 2004).

La lucha por la definición del modelo no sólo se expresó en este conflicto. También se libró en otras instituciones como es el caso de la Asociación Nacional del Profesorado creada en 1903. La Junta Directiva de dicha asociación encomendó un informe a una comisión especial conformada por tres de sus miembros[12] con la finalidad de recabar datos sobre la posibilidad de fusión entre el Instituto y la Facultad de Filosofía y Letras y sentar posición al respecto.[13] Con opiniones a favor y en contra de la anexión, la comisión coincidió en que se debía mantener el modelo prusiano que el Instituto había heredado del Seminario Pedagógico (Asamblea Nacional del Profesorado, 1914).

Este conflicto particular no tiene relación directa con el nivel universitario sino que esta focalizado entre las instituciones antes señalada. Esto se puede observar en el proyecto de Joaquín V. González para la creación de la Universidad Nacional de La Plata. Primeramente crea un sección pedagógica dentro de la Facultad de Ciencias Jurídicas, para años más tarde crear la Facultad de Ciencias de la Educación[14] (Finocchio, 2001). Estas creaciones están contempladas en el proyecto de universidad que el González había definido, como podemos ver en la siguiente cita:

> *[...] definir en forma evidente el carácter experimental de la Universidad en todos sus aspectos y dotar a los futuros profesores de enseñanza secundaria y superior, de todos los elementos de práctica y teoría que pueden necesitar para una preparación completa* (1935:208).

Podemos aquí establecer un paralelismo entre la "Facultad de Ciencias de la Educación" que el ministro promovía en la Universidad Nacional de La Plata y el INPS. Este recibiría a los egresados universitarios que aspiraran convertirse en profesores para formarlos en todo aquello cuanto necesitaban para enseñar sus disciplinas conjuntamente con una sólida formación de excelencia en los "Cursos de Bachilleres".

Como parte de estas reformas que impactaron en la educación secundaria, el instituto se modela desde pilares específicos. En primer lugar se instituyó como una *institución autónoma* en un sentido relativo, ya que en última instancia dependía del Ministerio de Educación Nacional pero, al mismo tiempo, gozaba de autonomía para decidir su organización interna, su reglamento, los cursos dictados, con un estilo similar al que se observa en las facultades contemporáneas (Souto, 2004).

Otro aspecto fundamental era su diferenciación respecto de otras instituciones que brindaban formación docente para el nivel secundario tales como la Escuela Normal del Profesorado que lo hacía desde 1874 y la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) desde 1898. Esta diferencia se puede evidenciar en la particular organización que adquiere desde sus orígenes. Como ya afirmamos, en primer lugar desde el Instituto se dictaban cursos teórico-prácticos –llamados cursos de diplomados– para aspirantes al diploma de Profesor de Enseñanza Secundaria pero los alumnos debían poseer un título Universitario habilitante,[15] Sin embargo, en 1905 los profesores del instituto proponen crear un "Curso de Bachilleres" que brindase no sólo formación práctica, metodológica y pedagógica, sino también científica y disciplinar; cuyos destinatarios eran los egresados de Colegios Nacionales y Escuelas Normales de Profesores para cubrir aquellas asignaturas para las cuales no existía una formación específica en las universidades. Además porque eran conscientes de que la docencia no era una actividad central para los profesores universitarios lo cual interferiría en la aspiración de crear una carrera profesional de un profesorado secundario (El Instituto del Profesorado en su primera década, 1916).

Un segundo pilar importante es la *identidad institucional* que adquiere el INPS. Sin duda, como plantea Souto en sus orígenes, esta

identidad se destaca en la misión y en la organización que adquiere la institución en la medida que ofrecía un modelo de profesor secundario formado en los conocimientos disciplinares pero, sobre todo, en la pedagogía general y especial del nivel, considerándoselo prioritario para esta función.

Conjuntamente la definición de un *curriculum propio* es parte de dicha identidad institucional, al mismo tiempo que constituye un pilar por sí mismo. Para su elaboración trabajaron profesores alemanes[16] que originalmente fueron contratados por Fernández para poner en marcha el Seminario Pedagógico. De esta manera, el INPS mantenía la exigencia de realizar el curso de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras para permitir el ingreso de los aspirantes y en su curricula se incluían cursos teórico-prácticos de un año de duración.[17]

Esta formación pedagógica tenía como finalidad última demarcar una *habilitación profesional* entendida como idoneidad para el ejercicio de la docencia secundaria. El decreto de creación argumenta en sus considerandos:

> *Que la libertad de enseñar, garantizada por la Constitución a todos los habitantes de la República, no puede favorecer a los que no estén habilitados para ejercerla, y que si esto fuere así las más graves consecuencias se desprenderían de una franquicia, que por su naturaleza se halla fundada en condiciones de idoneidad profesional, imposibles de obtener sin estudios sistemáticos* (Decreto presidencial 16/12/1904).

Es por ello que en el artículo 12 de dicho decreto se especifica que:

> *A partir de 1905, todo diplomado universitario que aspire a la adjudicación de cátedras en propiedad de los colegios nacionales, deberá aprobar el curso teórico-práctico establecido en el presente decreto, en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, obteniendo el título respectivo (op. cit).*

Para poder alcanzar a los colegios del interior del país con esta norma, el art. 10 plantea que aquellos diplomados universitarios que ejerzan en esas instituciones y que deseen inscribirse en los cur-

sos del INPS "podrán solicitar al ministerio su traslado a los Colegios Nacionales de la Capital por el término de un año siempre que exista "cátedra vacante" en la materia de su especialidad.

A fin de contribuir a esta aspiración se establece un mecanismo de *Ingreso a la docencia*, otro pilar fundamental de la conformación del profesorado de enseñanza secundaria. A través de él se crea un listado "especial y permanente" para los egresados de los cursos del Instituto los cuales serán priorizados para la adjudicación de cargos en los Colegios Nacionales que se habilitará en la Subsecretaría de Instrucción Pública del Ministerio.[18]

Finalmente, esta institución se erige con una *representación nacional* sumándose al listado de otras instituciones (Escuela Normal, Colegio Nacional, Universidades Nacionales) que conforman una trama o matriz que solidifica y representa la identidad del Estado Nacional. De esta manera se delimita no sólo una nueva institución sino, fundamentalmente una nueva configuración del Profesorado Secundario. De la misma forma que los maestros de la Escuela Normal, estos profesores constituirían en "funcionarios del Estado" formados según las exigencias propias del nivel educativo y con una carrera garantizada por el Estado Nacional. Así, los docentes, emergen también como formadores de ciudadanos, como salvaguardas del progreso de la educación pública "capaz de llevar a efecto las varias enseñanzas que la cultura actual exige" como un "alto y noble ministerio social y patriótico" (Decreto del 16/12/1904).

## Conclusiones

A lo largo de este trabajo buscamos demostrar, tal como lo habíamos afirmado en nuestra hipótesis, que el INPS no nace como una vía menor de acceso a la educación superior ni como competencia directa con las universidades. Su aparición en escena está ligada a los cambios sociopolíticos que el contexto demandaba y al agotamiento del modelo académico del Colegio Nacional. Es por ello que se erige como una institución nueva con características propias y originales. Su primera organización, así como

un rastreo por sus primeros años de existencia, nos muestran que se creó para compartir (y no para competir) con la universidad la misión de formación del profesorado, buscando la excelencia del mismo.

De lo analizado, algunas cuestiones atribuidas a su origen no son generalizables, como por ejemplo el rol asignado por Davini (1995) a esta institución como foco de tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico, algo que sí podemos encontrar en el contexto actual. Tampoco desde lo trabajado por Pinkazs (1991) consideramos que los graduados universitarios y los del INPS portan desde su origen capitales culturales diferentes en un sentido de "disvalor" socio-cultural, como muchas veces sucede al estigmatizar la formación de estos centros en comparación con la universidad. El relevamiento de las fuentes primarias y fundamentalmente el discurso de sus protagonistas demostró que detrás de la creación del Instituto no se encuentra una búsqueda por generar un espacio de formación que entre en competencia directa con las Universidades. Por el contrario el mismo cubre un vacío existente dentro de las mismas, buscando complementar la formación disciplinar para aportar a la instauración de un legítimo cuerpo de profesores secundarios unificado y preparado para la "misión" que enfrentaba este nivel. Debemos reconocer que con el devenir histórico esta diferenciación se instaló en el ámbito educativo pero, en el período que aquí analizamos, observamos que no fue propia del momento constitutivo del profesorado.

Será solamente, con el paso de los años y producto de las tensiones entre este y la Facultad de Filosofía y Letras que se organizarán dos circuitos formativos diferenciados. Por un lado se crearan instituciones bajo el modelo del Instituto en otras provincias y, paralelamente a la expansión de las universidades nacionales, otras seguirán el modelo implementado en la Casa de Altos Estudios de La Plata. Así el profesorado se irá diseminando entre estas instituciones hasta alcanzar la actual configuración. Pero sin duda esta diferenciación no corresponde a su momento de origen, sino a la historia que se construye detrás de él.

*Recibido el 31 de Mayo de 2010*
*Aceptado el 30 de Junio de 2011*

## Resumen

El presente artículo busca indagar, desde la historia de la educación, el origen de la formación de profesores en la escuela secundaria. La misma tiene su origen en un momento histórico particular que la historiografía ha denominado "república conservadora".

Buscamos, así, analizar un conjunto de reformas que se producen en el marco del gobierno conservador y que son impulsadas por las demandas de cambio que plantean las clases medias argentinas. En el campo educativo, esas demandas se centran en la educación secundaria y tienen como objetivo provocar cambios no sólo en el nivel sino en la formación de sus profesores.

**Palabras Claves:** Formación de profesores; Historia de la educación; Educación secundaria.

## Abstract

The present article seeks to investigate the origin of teachers' training in high school from the history of education. The origin of this training goes back to a particular historical moment which the historiography has labelled "Conservative Republic".

This way, we try to analyze a set of reforms that are produced within the conservative government framework and driven by change demands that Argentinian middle classes put forward. Within the educational field, those demands are focused on secondary education and their aim is to cause changes not only in level but in their teachers' training.

**Key words:** Teachers' training; History of education; Secondary education.

## Notas

1. Ver Tedesco (1982) y Weimberg ( 1985)

2. Daniel Cano utiliza este término para referirse a aquellas instituciones que se presentan como "alternativas para aquellos que no pueden asistir a la Universidad y aspirar a compartir el poder o el privilegio económico" (1985:12).

3. Dicho trabajo fue realizado por la autora con motivo del centenario de la institución a pedido de las autoridades del mismo.

4. Constitución Nacional Art. 1: "La Nación Argentina adopta para su gobierno la forma representativa, republicana federal, según establece la presente constitución".

5. El PAN o Partido Autonomista Nacional fue el partido que núcleo a la oligarquía argentina y que gobernó consecutivamente entre 1880 y 1916.

6. Este partido llegará al poder nacional en 1916 luego de que en 1912 el Presidente Saenz Peña impulse la Ley Electoral Nº 8871 que garantizaba el voto secreto, universal y obligatorio para los varones mayores de 18 años.

7. Entre las cuales se encontraban: definir las funciones de la Universidad en tanto "ins-

trucción profesional" y "formación científica"; reorganizar las instituciones otorgándoles mayor presupuesto para fundar laboratorios y centros científicos; impulsar una reforma de la ley orgánica de universidades; promover la autonomía universitaria e incorporar a sus diplomados en el gobierno de las mismas; buscar la descentralización administrativa como fórmula de gobierno; entre otras.

[8.] Es importante destacar aquí que la Constitución Nacional de 1853 disponía, al igual que lo hace la constitución actual, entre las atribuciones del congreso el "dictar planes de instrucción general y universitaria" (art. 67 inc. 16). Sin embargo hasta ese entonces no había existido ninguna ley específica para el nivel y esta situación se mantendrá en el tiempo.

[9.] Cabe aclarar que en el año 1903 ese modelo cambia y en Francia se adopta la configuración del modelo prusiano. Retomaremos este tema al momento de abordar el pensamiento de Joaquín V. Gonzalez.

[10.] Decreto 5447/62.

[11.] Bajo esta matriz se expandió rápidamente en las provincias argentinas. Entre 1863 y 1869 se fundaron diez Colegios Nacionales. Para 1898 se contaban diecisiete instituciones de este tipo de las cuales cuatro estaban emplazadas en Buenos Aires (Tedesco, 1982:67).

[12.] La misma estaba compuesta por Leopoldo Herrera, Manuel Derqui y Ricardo Levene.

[13.] El mismo no está fechado, pero si consideramos la temática que aborda podemos situarlo entre 1905 y 1906.

[14.] El primer director de esta sección fue el reconocido pedagogo Victor Mercante.

[15.] Se reconocen a todos los diplomados universitarios a los que se suman bachilleres o egresados de institutos extranjeros y egresados de la Academia de Bellas Artes u otros "Institutos especiales que el poder ejecutivo reconociere" (Decreto del 16/12/1904).

[16.] Quien más se destaca es Wilhelm Keiper rector del Instituto entre 1904 y 1917. Para ampliar este tema ver Souto, 2004.

[17.] Art. 6 "El curso teórico comprenderá: el estudio de los problemas relacionados con la instrucción y educación en los Colegios de Enseñanza Secundaria de la República, de los sistemas y métodos de enseñanza general y la pedagogía especial de cada una de las materias o grupos de materias de los planes de estudios" (decreto 16/12/1904).

[Art.] 7 "El curso práctico comprenderá: las asistencia obligatoria, periódica y sistemática a las clases dictadas por los profesores y la enseñanza práctica realizada por los mismos aspirantes bajo la inmediata dirección del Rector o del profesor de las asignatura correspondiente" (*op. cit*).

[18.] Véase Art. 13 del Decreto del 16/12/1904.

## Bibliografía

BOTANA, N. (1998) **El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916**. Sudamericana, Buenos Aires.

BUCHBINDER, P. (1997) **Historia de la Facultad de Filosofía y Letras**. UBA, Buenos. Aires.

CANO, D. (1985) **La educación superior en la Argentina**. GEL, Buenos Aires.

DAHL, R. (1991*)* **La democracia y sus críticos***.* Paidós, Buenos Aires.

DAVINI, M.C. (1995) **La formación docente en cuestión: pedagogía y política***.* Paidós, Buenos Aires.

DEL AGUILA, R.; VALLESPÍN, F. y otros (1998) **La democracia en sus textos***.* Alianza, Madrid.

FINOCCHIO, S. (coord.) (2001) **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia**. Al Margen-Edulp, La Plata.

HALPERIN DONGHI, T. (2005) **Vida y muerte de la República Verdadera. 1910-1930***.* Ariel, Buenos Aires.

MONTENEGRO Y VAN DER HORST. (2005) "Del Colegio de San Ignacio al Nacional Buenos Aires: constitución y significación de un espacio/lugar de enseñanza pública (1661-1938)" en Corbalán, A. (coord.) **Enredados por la educación, la cultura y la política.** Biblos, Buenos Aires.

MOURE DE VICIEN, R. (1995) "Perfil de un gran ministro". En **Boletín de la Academia Nacional de Educación**. N° 21, diciembre, Buenos Aires.

PINKASZ, D. (1991) "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: Tensiones y Conflictos". En Bravslavsky y Birgin (comp.) **Formación de profesores. Impacto, pasado y presente**. Miño y Dávila. Buenos. Aires.

ROMERO, J.L. (1975) **Las ideas políticas en la Argentina***.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

SOUTO, M. (2004) **La identidad institucional a través de la historia. El instituto nacional de profesorado Joaquín V. González***.* Copiado Básico, Buenos. Aires.

TEDESCO, J.C. (1982) **Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900).** CEAL, Buenos Aires.

_____ (1986) **Educación y Sociedad en la Argentina**. Ediciones del Solar. Buenos Aires.

TERÁN, O (2000) "El pensamiento finisecular (1880-1916)". En Lobato, Z. **El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)**. Sudamericana, Buenos Aires.

VIOR, S. y MISURACA, M.R. (2007) "Diferentes instituciones formadoras de Profesores para la enseñanza media: el debate de la naturalización". En **Revista de estudios y experiencias en educación.** Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Edición especial Vol. 1 N°, Concepción.

ZIMMERMANNN, E. (1995) **Los liberales reformistas. La cuestión social en la argentina 1890-1916**. Editorial Sudamericana/Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

## Fuentes

ASAMBLEA NACIONAL DEL PROFESORADO (1914) **La Formación del profesorado de enseñanza secundaria***.* Imprenta Europea, Buenos Aires.

FERNANDEZ, J.R (1903) **Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina***.* Taller Tipográfico de la Penitenciaria Nacional, Buenos Aires.

GONZALEZ, J. (1905) **Educación y Gobierno**. Didot, Buenos Aires.

_____ (1907a) "El Colegio y la Universidad". En **Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines**. Tomo III. UNLP, La Plata.

_____ (1907b) **Universidades y Colegios**. Lajouane, Buenos Aires.

_____ (1935) "Los altos Estudios pedagógicos y su relación con los secundarios y primarios". En **Obras Completas**, Vol. 14. UNLP, Buenos Aires.

KEIPER, W. (1911) **La cuestión del profesorado secundario**. Publicaciones del Instituto Nacional del Profesorado Secundario. Buenos Aires.

_____ (1914) **El instituto Nacional del Profesorado Secundario y la Facultad de Filosofía y Letras**. Librería e imprenta Europea de M. A. Rosas, Buenos Aires.

## Decretos Oficiales

*Decreto presidencial de 17/01/1903.*
*Decreto presidencial de 28/01/1903.*
*Decreto presidencial de 30/01/1903.*
*Decreto presidencial de 16/12/1904.*

## Documentos del Instituto Nacional Superior del Profesorado Joaquín v. Gonzalez

Informe de 1865 de Amadeo Jacques.

Reglamento Orgánico del Instituto Nacional del Profesorado Secundario 25/10/06.

Keiper, W. (1914) El Instituto Nacional del Profesorado Secundario en la primera década de su existencia.

## RESEÑAS DE LIBROS

# Escuelas en escena.
# Una experiencia de pensamiento colectivo

*María Silvina Centeno**

Duschatzky, Silvia; Farrán, Gabriela y Aguirre, Elina.
*"ESCUELAS EN ESCENA. Una experiencia de pensamiento colectivo"*
Paidós. Colección Voces de la educación.
Buenos Aires, 2010. 166 pp.

En este libro encontramos un pensamiento en escenas, vivo, que nos invita a transitar un movimiento despojado de discursos y aproximaciones perceptivas habituales para pensar la escuela e inventar un lenguaje que de cuenta de lo que en ella acontece.

El material con el que se entreteje todo el texto se origina en un dispositivo virtual de formación (Diploma Virtual en Gestión Educativa. FLACSO-Argentina) que ha permitido a las autoras y a quienes forman parte de esta experiencia colectiva recoger "virtuales"[1], que suelen ser invisibles en la vida social de las instituciones.

* Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas. Profesora y auxiliar de investigación del Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires. Tandil. Argentina.
E-mail: centenos@fch.unicen.edu.ar

En la primera parte: ***"Derivas de la perplejidad"***, Duschatzky, Farrán y Aguirre, a partir de grafismos que adoptan la forma de historieta, muestran la escuela como un objeto esquivo, difícil al pensamiento, que reclama ser desprendido de aquel "sistema de obviedades" al que refiere Lopez Petit, para conocer su potencial interrogador, informativo y político.

En ***"De huidas y de fugas"***, segunda parte del libro, se aborda uno de los problemas que hoy atraviesa la escuela: la ausencia docente. Paradójicamente, pensada como "huída", esta ausencia se torna presencia en el exceso de malestar, se transforma en una respuesta al agotamiento de un modo conocido de habitar la escuela. ¿Qué es lo que expresa este éxodo? Más que ausencia, manifiesta aun en medio del malestar y en la retirada, un resto de vitalidad por reinventarse. En este sentido, las autoras advierten que otros posibles pueden ser vistos sólo cuando el malestar se vuelve pregunta y exige ser pensado, más que definido. Por ello en este giro de pensamiento la "fuga" nace como un elemento potente –no es mera huida– como creación de otro territorio que sólo puede ser alojado en un encuentro y es justamente en él donde la experiencia educativa tiene lugar. Se inicia pues, en este tramo un modo problemático de escritura que abre, según Sztulwark, una "oportunidad para captar aquello, que sin pertenecer por tradición a la escuela, la atraviesa y la vuelve no ya una certeza sino una curiosidad" (p. 156) y que por cierto nos acompaña en todo el libro.

En la tercera parte del libro: ***"Pinocho, La Fuga Malograda"***, Percia continúa esta clave de escritura y a través de un interesante híbrido textual que va más allá del cuento maravilloso de Collodi (1883), nos propone reflexionar sobre los efectos modelizantes de la socialización disciplinaria. Este recorrido tensionado entre impulso vital y maquinaria institucional que el autor nos permite atravesar es continuado por Duschatzky, Farrán y Aguirre, quienes resitúan esta tensión pensando en las nuevas formas de poder que lejos de los dispositivos disciplinarios aplastan las energías creativas, vitales, experienciales o bien en términos de Suely Rolnik "secuestran las capacidades inventivas". Desde aquí adviene la pregunta por la necesidad –ya no de prestar resistencia a supuestas opresiones institucionales– de inventar nuevos modos institucionales más próximos a la modulación que al molde,

como lo esboza Lazzarato "(…) no hay otro modo de actuar sobre esas subjetividades sino modulándolas en un espacio abierto" (p. 69).

El dilema actual sobre la escuela que se deja ver, no se dirime en la intención de superar modos institucionales agotados, tampoco en el anhelo por restituirlos, sino en la búsqueda de nuevas formas vitales de composición. La dimensión de infancia aquí viene a asistirnos en esta búsqueda, pues en tanto posición abierta a las diferenciaciones, pensar la escuela desde la infancia resulta una condición para inventar modos múltiples de agenciamiento. Como lo señala Virno. "Crónicamente infantil es solamente el viviente que posee familiaridad con una "*dynamis*" permanente e inarticulada" (p. 72).

***¿Algún Problema?***, éste es el título de la cuarta parte de esta obra, sobre la que Sztulwark. en el epílogo final asegura: "(…) este libro es, sobre todo, una reflexión casi desesperada por distinguir lo que vale la pena asumir como problema, de aquello que no lo es y que sin embargo distrae energías bajo la forma de pena, queja, lamento, etcétera" (p. 157). Un problema desde esta perspectiva se muestra al percibir inconsistencias que son tomadas en forma de signo, sabiendo que los signos escapan a la representación, por lo que resulta necesario destacar que, en este sentido un problema es tal sólo si impulsa un modo de intervención, una invención, si nos fuerza a pensar lejos de las representaciones "en los bordes de lo pensado" (p. 77). Se trata pues de componer no de clasificar; requiere la implicación y encuentro con un signo, sin olvidar que un encuentro es un afecto, una capacidad afectada en la relación con un afuera del pensamiento. Lejos de las totalidades, un problema, desde esta mirada, se expresa en la singularidad de los modos de existencia, por ello éste emerge en tanto la escuela se vuelve signo y no "desajuste entre lo esperado y lo real" (p. 77). Pensar un problema entonces implica la construcción de un nuevo territorio que supone posiciones, más que roles, que comparte reglas más que valores universales y trascendentes, nos fuerza a crear formas de intercambios abiertas a la multiplicidad y a ampliar los umbrales de potencia de acción y creación.

Ahora bien, podríamos preguntarnos: ¿Cuáles son las condiciones de entrada a aquel umbral de creación? Y viene al encuentro de esta inquietud el desarrollo de la quinta parte: ***"Una ficción, una escue-***

***la"*** en la que las autoras destacan como condicionante para este acceso una percepción desprovista de ideales y formas verdaderas. En el actual contexto, donde todo lo sólido se desvanece, pensar la ficción –en tanto creación que se produce– deviene apertura a otro tipo de juego, que dista de aquel "juego civilizador" creado en tiempos históricos disciplinarios, que por cierto carecía de la esencia del juego. Pero, "¿Cuál es la diferencia entre esa poderosa 'Ficción' que hizo de la escuela un escenario de roles y funciones a representar y las pequeñas ficciones inmanentes, contingentes, creadas situacionalmente…" (p. 96) que han sido presentadas como relatos volviéndose materia viva de este libro? Un bosquejo de respuesta se aproxima a este interrogante: una diferencia sustantiva reside en que la primera se acerca a una vivencia de la pura realidad o naturalización, mientras las segundas se sostienen en el juego –-no como medio de acceso a verdades preestablecidas– en la creencia en el procedimiento, en esa invención donde radica la experiencia misma. Lejos del deber y el despliegue de una "Ficción heredada", estas mínimas ficciones fundan responsabilidad, compromiso, pues el juego se sostiene en la creencia de quienes se vinculan, en los sentidos de las reglas que nacen en el encuentro y resultan más reales que cualquier ideal que lo preceda. Así pues, la ficción -lejos de la alegoría- como propuesta de habitabilidad se vincula al aprendizaje por participación situacional, investiga lo posible en tanto producción de variaciones, resulta de una fuga pedagógica y reclama una mirada niña –no aniñada– capaz de jugar en serio. En definitiva, tal como afirma Sztulwark, el juego se vislumbra como clave porque permite "producir y sostener cada vez una regla, implica una igualdad entre niño-adulto, en la que la adultez se despliega como aptitud de invitar, sostener y ampliar la capacidad de juego" (p. 161).

En la sexta parte, ***"Una consigna que no consigna"*** a partir del relato de una experiencia de un docente de la Diplomatura y del intercambio con su tutor se abre la pregunta por la potencia de un intercambio de aprendizaje que amplíe nuestras relaciones y el poder de pensarnos en la escuela. Esto nos lleva a lo que Duschatzky. S et al., deciden llamar "estado de conversación" –que lejos está de ser conversa-

ción con el Estado, "pues con una fuerza donadora de sentido externa a la experiencia, no hay diálogo" (p. 119)– a un modo de decir que se nutre de un tono público y colectivo al tiempo que expresa la intimidad de un habla que despojada de clichés logra ver la "sombra" de la que habla Agamben. Ahora bien, un modo de decir contiene siempre una idea que se halla en una multiplicidad de voces, pero "hay un camino de la afección a la idea" (p. 117) y es justamente allí, en ese proceso, donde se sitúa la tarea de los tutores de la Diplomatura, su intervención se activa entonces, como modo de fundar un pensamiento desde la emoción. Este modo de conversación, que como condición exige la perplejidad, matices, variaciones, interacción; va más allá de las investiduras, se mueve por fuera de las expectativas y roles, escapa a los sentidos instituidos y nos remite inmediatamente a aquella exclamación casi desgarradora de Bajtin "(…) ¡Deje su tono y adopte uno humano! Siquiera una vez hable con voz de hombre" (p.113) que nutre la urgencia de producir encuentros. Se confirma así la necesidad impostergable de ensayar nuevas formas de ver, que se desprendan de una visibilidad "clicheteada" –como dice Peter Pàl Pelbart– para abrir el pensamiento, para leer lo que emerge, para crear un estado de conversación, convertirnos en "contemporáneos" como sugiere Agamben, y propiciar finalmente el encuentro aún en velocidades diferentes.

Las autoras, en la séptima parte de este texto ***"Lo que el saber ignora"***, abren una posibilidad a la ignorancia como verbo, afirmando que resulta nodal una disponibilidad a la exploración más allá del saber, para abrazar el potencial interrogador que hoy tiene la escuela. Como afirma Nietzche, a modo de advertencia, "Un saber que no alimenta la actividad del pensamiento pierde su vitalidad". Desde esta perspectiva y muy cerca de Rancière, para que se produzca una experiencia resulta necesario partir de una igualdad inicial entre maestro y alumno, esto supone un corrimiento de las diferencias iniciales que han sido sostenidas en la "Ficción normalizadora". Un maestro ignorante, entonces es alguien que produce actos de habla y crea las condiciones para que el otro devenga hablante, ofrece pues una palabra inacabada, es ésta la ignorancia que deviene posibilidad y que se manifiesta en la inconsis-

tencia. En este tramo del texto encontramos el relato de una experiencia realizada con un grupo de docentes en un colegio de la Ciudad de Buenos Aires reunidos con motivo de compartir la lectura del libro "El maestro ignorante" de Rancière. Resulta necesario destacar la potencia que el relato de esta experiencia despliega en el transcurrir de las discusiones entre docentes acerca de su propia práctica y devenir, de su búsqueda por pensar lo que "el saber ignora".

La última parte de este libro ***"Agotando escuela"*** ofrece un interesante relato que deriva de un encuentro coordinado por Sergio Lesbegueris, Dora Niedzwiecki, Teresa Punta y Silvia Duschatzky (integrantes del equipo de Gestión Educativa de FLACSO) en la que participaron directivos y docentes de la Escuela Nº 4 de Rawson. Esta experiencia se desarrolló en el "agotamiento de un espacio", se describe plagada de temores, alegría, extrañamiento, confusión y sorpresa… nos conduce directamente a Deleuze, como modo de enunciar su significación en tanto juego que explora un más allá de los dispositivos de capacitación instituidos: "Mientras que la fatiga tiene lugar cada vez que insistimos en recorrer coordenadas previstas, el agotamiento implica una renuncia a la representación y una experimentación que busca fuerzas en las presencias" (p. 152).

Finalmente puede leerse en este texto, en este andar que nos proponen las autoras la "escuela y lengua", según Sztulwark, como "una trama dispersa con la que se pretende crear experiencia por medio de artificios que convocan el encuentro, por medio de la detección de problemas que funcionan como tránsito para pensar la institución" (p. 157).

Este libro nos muestra, que aun en medio de una crisis de sentido, somos capaces de crear ficciones microscópicas, situadas, que ignorantes de los anquilosados discursos y conversaciones con el Estado, hacen consistir experiencias educativas que siempre contemplan un devenir.

Lejos estamos de arribar a un cómodo y tranquilizador cierre, la búsqueda continúa, sigue el movimiento, se expande el pensamiento, como seguramente los ecos de este trabajo en cada lector y en la realidad escolar que se escabulle y clama al mismo tiempo ser vista.

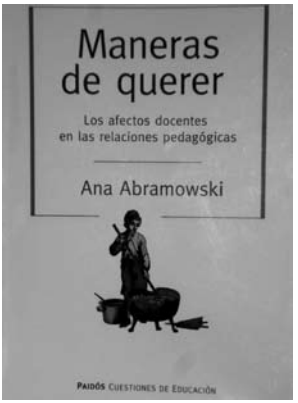
Finalmente, este texto nos muestra una escuela en escenas que perfora nuestra sensibilidad dormida en los fúnebres discursos que suelen arroparla, nos propone un encuentro con la fuerza vital que en ella anida y que desde delgados intersticios, aún cuando se halla invisibilisada por anquilosadas subjetividades, artificios discursivos estériles y lamentos, murmura a veces y suplica otras, *ser pensada*.

## Notas

[1.] Señales dispersas de potencia que suelen ser ignoradas o inadvertidas en la vida social de las instituciones.

# Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas

*Juan Suasnábar**
*Carolina Salvi***




Abramowski, Ana. *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Editorial Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Argentina, 2010. 176pp.

* Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación Auxiliar de investigación del Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
E-mail: juansuas@gmail.com.

** Profesora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

"¿Y por qué tengo que quererlos?" (p. 19) se preguntó Ana Abramowski cuando era estudiante del profesorado en Ciencias de la Educación a partir de que su tutora de residencias le observara la ausencia de "vínculos afectivos con los alumnos" durante sus clases. Pregunta por demás provocativa y de respuesta nada evidente (de esa cuya respuesta parecería obvia mientras la pregunta no se formule); pregunta por demás poco frecuente y menos abordada aún; pregunta incómoda para la investigación ya que aparentaría pertenecer al terreno de lo personal, subjetivo y, por lo tanto, no susceptible de ser investigado (aunque ya Durkheim hace tiempo atrás demostró la falacia de tal tipo de deducciones); pregunta que tiempo después de formulada y (como señala la autora en la Introducción: *"Estudiar los afectos magisteriales"* archivada y guardada) se convirtió, empujada por el contexto, en su tema de tesis de Maestría y cuyos resultados (o respuestas) presenta en el libro que reseñamos a continuación.

*Maneras de querer* consta de siete partes: una introducción, cinco capítulos y las conclusiones. En la *Introducción* titulada "*Estudiar los afectos magisteriales",* la autora recorre el camino que le llevó a la construcción de su objeto de estudio y delimita las hipótesis que la guiaron y el abordaje metodológico de su trabajo.

En el primer capítulo *"Afectos, emociones y pasiones"*, Abramowski realiza un repaso histórico por el objeto "afectos" con la finalidad de fijar posición entendiendo las pasiones, los afectos y las emociones como construcciones culturales históricamente situadas. En tal recorrido, la autora analiza como en el intervalo que va desde "la Antigüedad, pasando por la tradición grecorromana, el cristianismo y la Modernidad, hasta llegar a nuestros días, las pasiones fueron adquiriendo diferentes signos".

La autora da cuenta de este tránsito en el que las pasiones pasaron de la imposibilidad de ser juzgadas en la Antigüedad por su procedencia divina, a tener un carácter *negativo* tanto el cristianismo por imputarles un carácter pecaminoso como en la modernidad a partir de la construcción del binomio razón/pasiones, para adquirir un carácter *positivo* en el siglo XVIII de la mano de la multiplicación de los estudios (de pensadores como Rousseau, Hume o Smith), ser reconducidas

al ámbito *privado* en el transcurso de los siglos XVIII y XIX cuando "lo privado fue constituyéndose como refugio del yo" y la emergencia de la idea de una "vida interior" y una noción en particular, la de *personalidad* "el cultivo del yo y la introspección fueron generando un sentimiento yoico singular y una conciencia particular de 'ser uno mismo' lo que implicó reconocer que había variaciones de persona a persona" (p. 41). Finalmente, señala la autora, de la mano del psicoanálisis y el feminismo este mundo interior y privado es "invitado" a salir afuera y toma presencia también en el terreno de lo público.

El capítulo siguiente *"Afectos pedagógicos apropiados e inapropiados"* sitúa la tesis central del libro "los afectos docentes, en todas sus variantes, no son naturales, espontáneos, instintivos, universales, eternos ni inmutables. Tampoco son puros, ni algo de por sí bueno o saludable. Se trata de afectos históricos, cambiantes, construidos, aprendidos". A fin de dar cuenta de esta afirmación la autora analiza algunos *estereotipos* respecto de la afectividad docente a partir de entrevistas a 8 docentes de educación primaria que trabajan en la Ciudad de Buenos Aires. En primer lugar aborda aquel estereotipo según el cual 'existen prácticas afectivas apropiadas e inapropiadas", el que, según la autora, sería consecuencia de la preexistencia de "*estilos emocionales pedagógicos*", concepto que construye resignificando la noción de "estilo emocional" de Illouz (2007). Este estilo estaría marcado por la diferencia entre una afectividad específica del rol docente, diferenciada de los sentimientos personales, cierta distancia emocional y una ambivalencia afectiva que conecta con el segundo estereotipo según el cual los "maestros de antes" no eran amorosos y los de ahora sí. Al respecto, la autora sostiene, retomando el concepto de "poder pastoral" de Michel Foucault, que la labor docente, y no como una novedad, se mueve entre "*la rigidez y la afectuosidad*".

Una ambivalencia similar se manifiesta en el caso del tercer estereotipo según el cual *para ser docente te tienen que gustar los chicos*. Del trabajo testimonial, la autora concluye que:

> *[...] los docentes se encuentran enfrentados a una especie de paradoja. Por un lado, tienen que vérselas con el estereotipo emocional –todavía*

> *vigente– que incita a "querer a los alumnos". Pero, por otro lado, los maestros son sospechados por querer demasiado […]. En el rincón de la sospecha se ubica el discurso de la des/profesionalización cuya ecuación asevera: a mayor afecto, menos profesionalización* (p. 82).

Finalizando este capítulo, Abramowski aborda dos cuestiones más: la necesidad de vocación como sostén de la tarea docente y los caracteres de un buen maestro. Respecto de lo primero, de las voces de los entrevistados, la autora concluye que la *vocación* emerge como el *sostén afectivo* de una tarea –la docencia– que hoy se ha vuelto más altamente compleja y dificultosa. Sobre las concepciones de *buen maestro*, la autora sostiene que, según sus entrevistados y atravesados por el discurso del multiculturalismo y el de la psicología como factores contextuales:

> *Un buen maestro cumple roles múltiples; debe estar comprometido, contener, escuchar, tolerar, respetar a los alumnos, manejar bien el grupo, transmitir y socializar el conocimiento. Un buen maestro, para nuestros entrevistados, es también un maestro bueno* (p. 89).

El capítulo tercero se titula: *"El amor en tiempos de fragilidad: tensiones entre la escuela y la familia"*. En él, la autora elabora una hipótesis según la cual en tiempos de 'fluidez' y de ruptura de los marcos institucionales hasta entonces vigentes "parece haber quedado mucho más visible y expuesto todo lo ligado al aspecto afectivo-vincular", hipótesis que denomina *de un amor escolar reactiva y compensatoriamente sólido*, compensación que se sustenta en una ausencia de amor-cariño-afecto de parte de las familias de los niños. Además, en este capítulo, la autora trabaja la relación entre afectividad y autoridad para poner a prueba la idea difundida de que un aumento de lo afectivo, así como estaría socavando la profesionalización docente sería también el causante del resquebrajamiento de la autoridad docente, sobre lo que afirma que si bien la relación entre autoridad y legitimidad se encuentra dañada "la apelación al afecto se haría en pos de intentar anudar y reconciliar algo que, por varios motivos, hoy por hoy se encuentra desatado".

En el capítulo cuatro, denominado *"Querer a los débiles"* la autora revisa los modos de vinculación afectiva que se constituyen entre el docente y el alumno, a partir de las figuras actuales del niño débil, frágil sufriente. Por ello rastrea la manera en que se organizan las experiencias del dolor a partir de las narrativas terapéutica y la del melodrama, que en la escuela asumen características especiales.

A través de los testimonios reconstruye las lógicas que asumen las relaciones que se establecen entre el docente y alumno en situaciones de dolor y desprotección. Una de ellas es la que pone al niño en el lugar de carente, necesitado, constituyendo al otro como un sujeto de necesidad y no deseante. Esta imagen se constituye a partir de las políticas asistenciales, originadas en la Argentina en el siglo XIX, con fuerte impronta de la filantropía cristiana. Estos discursos se basan en una relación entre un débil y un no débil, generando un vínculo desigual y opuesto, donde el no débil necesita del sufrimiento del débil para contar con un destinatario de su compasión. La otra lógica se vincula con la figura del niño víctima, que ubica al otro en situación de inferioridad convirtiéndolo en un objeto de muestra y denuncia. Recordando el hecho de que los maestros deben enfrentarse necesariamente a la debilidad infantil, la autora plantea cómo diferenciar el buen cuidado del cuidado victimizado. Sostiene que un punto es considerar esa debilidad como un punto de partida cuyo sentido es el cambio. Otro es romper con la asociación que suele hacerse entre debilidad y desgracia, pensando el cuidado desde la simpatía.

En el siguiente capítulo, *"Justicia e igualdad en el amor por los niños"*, recuperando el mandato afectivo que recae sobre los docentes y las políticas del reconocimiento, se pregunta acerca del amor que debe brindarse a todos los alumnos por igual. Este amor supone dejar de lado quién es cada uno, es un cariño impersonal. Revisando las características del vínculo pedagógico establece que este supone la distancia y el desconocimiento, que aporta a la construcción de un vínculo igualitario. Sin embargo se destaca, como un rasgo actual, la perdida de la saludable distancia existente que permitía establecer vínculos entre extraños, posibilitando la construcción de un nosotros. Es por ello

que se detiene y profundiza la discutida relación entre afectivización y politización.

Para concluir organiza y reúne los hallazgos en figuras amorosas, no excluyentes ni sucesivas, conformadas a partir de determinados entrenamientos afectivo-emocionales que se despliegan en la relación pedagógica: la del "buen maestro", con competencia emocional y conocimientos de psicología, que muestra un fuerte impacto del discurso de la psicología; la del "maestro enamorado de su oficio antes que de sus alumnos", donde aparece la vocación distinguiendo a la docencia de cualquier otro trabajo; la de "las viejas maestras `querendonas´ de antaño", en la que se encontró ambivalencias entre amores y odios en diferentes momentos de la historia; la del "maestro afectivamente incorrecto", en la que los malos sentimientos deben ser regulados por los propios docentes a favor del derecho de todos los niños de recibir una afectuosa educación; la del "maestro que quiere a sus alumnos porque en la casa no lo quieren", donde se pone de manifiesto la inflación que actualmente tiene la variable afectiva; la del "maestro que quiere a los alumnos débiles y necesitados", por el cual el niño antes que constituirse en sujeto deseante lo hace en sujeto necesitado de afecto; y por último la figura del "maestro `justo´ que quiere a todos sus alumnos por igual, porque todos sus alumnos tienen derecho a ser queridos".

Terminando, y a partir de lo hallado y analizado, desarrolla una reflexión alrededor de la preocupación que vertebra el trabajo: una supuesta y actual inflación de los afectos en el ámbito de la educación.

# Resúmenes de investigaciones del NEES

## PROGRAMAS

### I. Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la universidad. Descripción y análisis de las condiciones de un escenario específico (2009/2011)

***Código SECAT 03/D202***

Directora: Lydia María Albarello

La mayoría de las universidades nacionales enfrentan el desafío de redefinir u orientar su rumbo para seguir impulsando proyectos individuales y colectivos en torno al desarrollo de competencias y habilidades transferibles. Estos cambios imponen la necesidad de formar un nuevo sujeto de aprendizaje: autónomo, eficaz, flexible, con capacidad de autogestión, de reelaborar la información y reconstruir el conocimiento.

***PROYECTO 1: Actividades articuladas de docentes y alumnos. Representaciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula universitaria.***

**Directoras:** Lydia María Albarello y María del Carmen Rímoli.

**Integrantes**: Mercedes Baldoni, Martha Judit Goñi, Yanina López, Alicia Spinello.

La problemática del estudio y del aprendizaje de los estudiantes universitarios, estrechamente vinculada al abandono y rezago, hace ya mucho tiempo que es enunciada como prioritaria dentro de los discursos acadé-

micos; sin embargo, su vinculación con la enseñanza remite a posturas más recientes. Desde nuestra perspectiva es preocupante que la universidad, como institución educativa, aún no haya "afirmado" la dimensión pedagógica de sus prácticas de enseñanza, ya que predominan en ella formas tradicionales. No se ha asumido, plenamente, en esta institución la importancia del desarrollo de una cultura del aprendizaje reflexivo, que anticipe el lugar prioritario que ha de tener esta capacidad en el trabajo profesional.

Este proyecto se propone profundizar las características y condiciones en que se desarrolla la formación de los estudiantes, considerando las actividades articuladas de docentes y alumnos en las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas y las representaciones que tienen respecto de su futura práctica profesional.

### *PROYECTO 2: Nuevo horizonte en la formación del Profesorado en Educación Inicial. Las prácticas de aprendizaje-servicio como prácticas pedagógicas transformadoras*

**Directora**: Nora Ros

**Integrantes:** Adriana Lora, Graciela Carpinacci y Nancy Iannone.

Teniendo en cuenta la aparición de espacios de aprendizaje para niños en diferentes instituciones no siempre vinculadas a lo estatal, el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas, implementó, a partir de 2004 como parte de la formación, las denominadas *prácticas de aprendizaje en servicio*. A las mismas se las entiende como el "servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el curriculum, en función del aprendizaje de los estudiantes".

Esta innovación curricular se lleva adelante a través del proyecto de extensión y transferencia: "Talleres socio-educativos en los barrios de la ciudad de Tandil" y ha generado cambios que involucran a docentes, a alumnos y a miembros de la comunidad. Por lo tanto este proyecto se propone describir y analizar este nuevo tipo de prácticas pedagógicas transformadoras, ya que las mismas serán fundamentalmente constituyentes de la identidad docente de los sujetos en formación.

### *PROYECTO 3: Enseñar y aprender en la universidad. Tendencias y perspectivas de la alfabetización académica.*

**Directora:** Lydia Albarello. Co-Directora: Graciela Fernández

**Integrantes**: María Ballester, María Pía Barrón, Daniela Eizaguirre, María Viviana Izuzquiza, Florencia Zanotti.

El proyecto persigue como objetivo general describir y analizar las prácticas que promueven los docentes y realizan los alumnos en el aula universitaria de la Facultad de Ciencias Humanas y las representaciones que tienen sobre ellas, considerando las actividades del docente y del alumno. Los objetos a investigar son las actividades de enseñanza que proponen los docentes, las actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes, las características y condiciones del contexto del aula universitaria. Dada la complejidad del campo y en función de los resultados obtenidos en investigaciones anteriores se focaliza la mirada en aspectos que abren nuevas líneas de trabajo con relación a las condiciones que se gestionan y pueden gestionarse en el aula universitaria, a fin de promover un aprendizaje que implique el acceso a los contenidos y las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico, necesarias para llegar a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional.

## II- HISTORIA, POLITICA Y EDUCACION *(2011-2013)*
### *Código SECAT 03/D250*

**Directora:** Renata Giovine

Se indagan las configuraciones de la relación estado, sociedad y educación, interpretando las estrategias de poder que se despliegan en las políticas, las instituciones y los sujetos desde mediados del siglo XX. Los objetos de indagación son: 1) políticas (educativas y sociales) y reformadores (legisladores, áreas de gobierno nacional y provincial, sindicatos docentes, consultores, expertos, asesores); 2) sujetos e instituciones (escuelas, barrios, cárceles y organizaciones, entre cuyas funciones se halla generar condiciones de educabilidad y/o educación). El primer proyecto se ubica en el tiempo presente, el segundo en el histó-

rico; aportando ambos a la significación de un pasado incorporado que interactúa con el ayer en el doble juego de cambios y permanencias.

### *PROYECTO 1: Políticas, textos, escuelas y otras instituciones en la nueva trama de regulación de la pobreza.*

**Directora:** Renata Giovine. **Co-Directoras:** Liliana Martignoni y María Ana Manzione.

**Integrantes:** Gabriel Huarte, Silvina Centeno, María Laura Bianchini, Juan Suasnábar. Tesistas y Auxiliares de investigación: Bernardita Cava, Natalia Correa, Natalia Cuchan, Natalia Domínguez, Mariana Echenique, Pamela Escobar, Ivana Fernández, Mariana Guzmán del Valle, Silvina Latorre, Gabriela Pleimling y Eugenia Erreguerena.

Se busca reconstruir, desde una visión relacional macro y micropolítica, las estrategias de regulación que se expresan en las *políticas*, las experiencias de los *sujetos* e *instituciones*, y los *manuales escolares* de ciencias sociales para el gobierno de la pobreza en el territorio bonaerense. Las líneas de investigación que se articulan son**:** A) Políticas educativas, políticas sociales y reformadores. B) Sujetos y textos en instituciones escolares públicas de los niveles inicial, primario y secundario. C) Participación de organizaciones sociales en la trama regulatoria para la infancia y adolescencia. Esta línea constituye un eje transversal de las dos primeras.

### *PROYECTO 2. Instituciones, sujetos y políticas en la trama histórico-educativa.*

**Directora:** Ana María Montenegro. **Co-directora:** Angela Ridao.

**Integrantes:** Jorgelina Méndez, Ana Myrna Uslenghi, Anabela Miralles. Tesistas y Auxiliares de investigación: Carolina Salvi, Micaela Álvarez, Paula Fernández y Eugenia Nares.

Se parte de la trama histórico-educativa para analizar *las instituciones*, *los sujetos* **y** *las políticas* que en ella se tejen desde las dimensiones social, cultural, económica e ideológica. Estos tres pilares permiten observar las *políticas* que constituyen el sustrato que da identidad a estos procesos, al referir de manera explícita a las tensiones que se generan entre las acciones del gobierno y las políticas del estado nacional y pro-

vincial. Las formas que impactan y resignifican lo institucional y las dinámicas de los *sujetos* que a partir de la década de 1990 alteran la matriz histórica de la educación pública.

Estas búsquedas se articulan desde dos líneas de investigación: A) Instituciones y políticas para la infancia desde diferentes mediaciones históricas. B) Instituciones y políticas en la educación primaria y la formación docente: lugares, actores y conflictos.

## PROYECTOS

### I- Reforma y cambio en la universidad contemporánea. Políticas, disciplinas, actores y prácticas (2009-2011)

***Código: 03/D 218***

**Directora:** Sonia M. Araujo

**Integrantes:** Matilde Balduzzi, Rosana Corrado, Mabel Guidi, Alejandra Heffes, Irene Laxalt, Marcela Mastrocola, Rosana Panero, Verónica Walker.

El proyecto de investigación que se aboca al estudio de problemas de la educación superior universitaria continúa, reformula y/o profundiza proyectos acreditados en el marco del Programa Nacional de Incentivos desde hace más de una década. En su formulación se contemplan dos dimensiones de análisis o vías de entrada al estudio de la universidad –los actores universitarios y las disciplinas– en las cuales se enmarcan y definen los temas y problemas de investigación: la evaluación y la acreditación, el currículum, la formación y la incorporación de nuevas tecnologías, y las modificaciones de la demanda estudiantil. El abordaje integra dos paradigmas en el estudio de la educación superior: el *análisis organizacional* que en relación a los sistemas de educación superior se caracteriza por su énfasis internalista, otorgando prioridad a las funciones de producción y reproducción de conocimientos, y el *histórico-social*, cuyo focos son el afuera de los sistemas y más los actores en los roles políticos que en los de productores o comunicadores de saber.

## II- Políticas de Educación Superior: entre la crisis del Estado Social y el auge del Neoliberal. Docencia, investigación y gestión en la universidad argentina (2009-2011)

***Código SECAT 03/ 219***

**Directora:** Lucía Beatriz García

**Integrantes:** Marisa Zelaya y Cecilia Di Marco

Los objetivos son**:** Identificar y caracterizar las configuraciones de las políticas de educación superior desarrolladas en Argentina entre la crisis del Estado Social y el auge del Neoliberal abordando el espacio territorial, el trabajo académico de docencia e investigación y las modalidades del gobierno y gestión universitaria. Contribuir a la reflexión y al debate teórico sobre la universidad aportando conocimientos al campo de la educación superior argentina y latinoamericana.

Se articulan tres líneas de desarrollo. 1: Docencia, investigación y campo académico: procesos y prácticas. 2: La nueva configuración del mapa universitario: la expansión a través de las extensiones áulicas. *Estudio de caso:* Extensión Universitaria "Las Flores" en el período de 1995-2007. 3: Los procesos de gobierno y gestión en universidades regionales durante el Proceso de 'Reorganización Nacional'. El caso de la UNCPBA y sus sedes Azul, Olavaria, Tandil.

## III-"Formación docente sobre comunicación, instituciones y ciudadanía, en territorios marcados por la desigualdad social.

***(2010 /2012)***

***Código SECAT 03/D245***

**Directora:** Margarita Sgró.

**Co director:** Hugo Russo.

**Integrantes:** Andrea Díaz, Adriana Pinna y Alejandra Olivera.

**Becaria:** Lucrecia Aguirre.

Red conformada con la Universidad de Buenos Aires (responsable Flora Hillert) y la Universidad Nacional de San Luis (responsable Ana María Corti) Nodo 3 "Educación, democracia y ciudadanía, en la formación docente" (PICT 2007 - ANPCYT - Contrato Nº 2029**).**

Colocar en el centro (de la formación y el ejercicio de la docen-

cia) la relación entre educación y ciudadanía, permite reconstruir la dimensión ético política de la educación, contribuyendo a pensar teórica y prácticamente la acción educacional como formadora de la ciudadanía y consecuentemente como constructora de una democracia plena. A partir de esos presupuestos el presente proyecto se plantea como objetivos fundamentales: 1- Contribuir a la elaboración de un pensamiento pedagógico crítico y emancipatorio capaz de articular teoría y práctica, fruto del trabajo en colaboración entre distintos actores del sistema educativo: Universidades en Red, docentes en ejercicio e Institutos de Formación Docente. 2- Plantear la problemática de la democracia y la ciudadanía como eje de la formación docente inicial y continua. 3- Avanzar en el análisis e implementación de propuestas innovadoras en relación al tema educación y ciudadanía.

## IV - "Uso de TICS en la enseñanza en el contexto de la sociedad de la información".

**Director:** Tomás E. Landívar.

**Integrantes:** Claudia Floris.

El objetivo general del Proyecto es el estudio sobre los aportes teóricos destacados relativos a la sociedad de la información, en tanto contexto explicativo de la aplicación de TICS en la enseñanza (atendiendo a la Educación para la Comunicación), por parte de los docentes de los niveles educativos secundario y superior.

# NEES - Publicaciones - Fichas Técnicas

## Grupos. Teorías y perspectivas

Autora: María Matilde Balduzzi
Editorial: Colección textos para la enseñanza. UNCPBA.
Año 2010 (147 pág.)

Índice

Introducción
1. Del "grupo" a "lo grupal" la construcción del objeto de estudio
1.1. El debate epistemológico-metodológico en las Ciencias Sociales
1.2. Las analogías y metáforas en el pensamiento científico
1.2.1. El uso de analogías y metáforas para pensar al grupo
1.2.1.1. El grupo como campo de fuerzas
1.2.1.2. El grupo como organismo
1.2.1.3. El grupo como escenario
1.2.1.4. Las nuevas analogías y metáforas
1.3. Algunas consideraciones antes de avanzar
2. La perspectiva psicosocial
2.1. Contexto de producción. Supuestos epistemológicos y teóricos
2.2. Las investigaciones de Elton Mayo
2.3. Las investigaciones de Kurt Lewin
2.4. Los estudios sobre comunicación
2.4.1. La teoría matemática de la comunicación
2.4.2. Redes de comunicación en grupos reducidos
2.4.3. Situaciones cooperativas, competitivas e individualistas
2.5. Los estudios sobre liderazgo
2.5.1. Liderazgo carismático
2.6. Status y roles
2.6.1. Roles de locomoción o progresión
2.6.2. Roles de mantenimiento
2.6.3. Roles individuales
2.7. Fases en el proceso de interacción grupal
2.8. La coordinación del pequeño grupo de discusión
3. La perspectiva psicoanalítica
3.1. Contexto de producción. Supuestos epistemológicos y teóricos
3.1.1. La concepción de Melanie Klein
3.2. La teoría de Wilfred Bion sobre grupos
3.3. La escuela francesa de grupos
3.3.1. La concepción de Didier Anzieu
3.3.2. La concepción de René Käes
3.4. Transferencia en grupos
3.5. El pensamiento y la intervención sobre grupos en argentina
3.5.1. Contexto de producción
3.5.2. La teoría de Pichón Rivière. Supuestos epistemológicos y teóricos
3.5.2.1. Los grupos operativos
3.5.2.1.1. La coordinación de grupos operativos

3.5.3. El psicodrama. Supuestos epistemológicos y teóricos
3.5.3.1. El psicodrama de Moreno
3.5.3.2. El psicodrama psicoanalítico
3.5.3.3. La multiplicación dramática
4. La perspectiva institucional
4.1. Contexto de producción. Supuestos epistemológicos y teóricos
4.2. Sujetos, grupos, instituciones
4.2.1. Incorporación de normas y valores
4.3. Organizaciones e instituciones
4.3.1. Lo instituido y lo instituyente
4.3.2. El análisis institucional
4.4. Procesos transferenciales en las organizaciones
4.5. La semiótica de las organizaciones
4.6. La cultura organizacional
4.7. La comunicación en las organizaciones
4.8. El control en las organizaciones
5. La perspectiva pedagógica
5.1. Desarrollo teórico e investigación sobre grupos y aprendizaje
5.1.1. Las investigaciones sobre situaciones cooperativas, competitivas e individuales y sobre la alternativa individual-grupal
5.1.2. Las investigaciones sobre el conflicto socio-cognitivo
5.1.3. Los estudios sobre grupos de aprendizaje
5.2. Los dispositivos grupales como recurso didáctico
5.3. Las nuevas configuraciones culturales y el trabajo en grupo
Epílogo
Bibliografía

## Premio Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

Autoras: AAVV.
Editorial: UBA Bicentenario.
Año 2010
(139 pág.)

Prólogo

Premio Facultad de Psicologia de la Universidad de Buenos Aires
Implementación de redes sociales para adolescentes con conductas antisociales y autodestructivas. – Susana Quiroga y Glenda Cryan

Premio Facultad de Psicologia de la Universidad de Buenos Aires
Experiencias culturales gestadas por vecin@s, amig@s y artist@s como diagnóstico de situación e intervención comunitaria. – Karina Benito

Premio Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires
Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el saber y la formación. – María Matilde Balduzzi

Premio Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires
Mención Especial
Miradas, voces y acciones diversas sobre la conflictividad en la escuela secundaria: aportes investigativos desde un enfoque psicosocial de la problemática educativa.
Horacio Luis Paulín, Marina Tomasini, Daniel Miguel Lemme, Carlos Javier López, Mariela Andrea Arce, Florencia D´aloisio, Yanina Valeria Martineng

Premio Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires
Estímulo
El grupo de madres como dispositivo de intervención comunitaria de abordaje en anorexia / obesidad infantil. Cruces entre psicología y nutrición
María Pividori

Premio Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires
Estímulo
Educación latinoamericana en contextos de globalización: Una mirada desde la psicología social
Aline De Oliveira Perotto

Resoluciones

## Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina

Autoras: Renata Giovine y Liliana Martignoni
Colaboración de: Soledad Di Croce, Mariana Echenique y Graciela Sánchez
Editorial: Colección textos para la enseñanza. UNCPBA.
Año 2010
(251 pág.)

Introducción general

Bibliografia citada

I - El sistema educativo y la institución escolar: Algunos elementos para su contextualización
Introducción
1. Principales transformaciones en América latina y su relación con el sistema educativo
2. Un análisis cuantitativo y cualitativo de América latina y argentina (1970-2000)
2.1. Hacia la globalización económica y la fragmentación social
2.2. Los sistemas educativos latinoamericanos: de la segmentación a la fragmentación
3. El declive del sentido escolar moderno
3.1. ¿La escuela en penumbras?
3.2. La debilidad de la fuerza instituyente de la escuela
Bibliografia citada

II - Las reformas del sistema educativo argentino y bonaerense: Políticas, culturas institucionales y sujetos escolares
Introducción
1. Los discursos de los estados nacional y provincial en las reformas educativas de la década del '90
1.1. La política educativa nacional
1.2. La reforma educativa en la provincia de Buenos Aires: las políticas educativas e instituciones escolares en Argentina
2. La fragmentación del sistema educativo en las políticas reformistas
2.1. Los movimientos de centralización y descentralización educativa en las relaciones entre el estado nacional y las provincias
2.2. Nuevas figuras y sujetos en la definición de las políticas educativas
3. Reformas, culturas y sujetos en el entrecruzamiento de la macropolítica y la micropolítica educativa: rupturas y permanencias
3.1. La reinvención de la escuela: reforma educativa y culturas institucionales
3.2. La cultura escolar entre los imperativos de la homogeneidad y heterogeneidad: la experiencia fragmentada
4. La reforma de la reforma en la década del 2000
Bibliografía citada

III - Los niveles del sistema educativo: génesis, diagnósticos y reformas
Introducción
1. El nivel inicial: universalización y nuevas figuras de la infancia
1.1. Infancia e institucionalización: una construcción social
1.2. La educación inicial en la provincia de Buenos Aires y Argentina
2. El nivel primario: obligatoriedad y desigualdades persistentes
2.1. El mandato de la alfabetización y de la educación común
2.2. La EGB 3: una breve experiencia en la educación primaria argentina
3. El nivel secundario: los cambios de sentido en su mandato y en la construcción de la experiencia escolar
3.1. La indefinición de la identidad de la escuela media
3.2. Escuela secundaria y culturas juveniles: entre la universalización y la fragmentación
3.3. Nuevas políticas ¿nuevas reformas?
4. El nivel superior no universitario: ¿de categoría residual a un nivel integrado de educación superior?
4.1. Los procesos de valorización-desvalorización en relación a la constitución del nivel, la universidad y el mercado de empleo
4.2. La formación y capacitación docente: problemáticas persistentes
4.3. La fragmentación de las identidades docentes
4.4. Las nuevas políticas de educación superior
Bibliografia citada
Fuentes
Índice estadístico
Glosario

## Publicaciones anteriores de miembros del NEES

- NARODOWSKI, M. (1993) **Especulación y castigo en la escuela secundaria**. Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNCEPBA. Tandil, Argentina.
- CORBALÁN, A. y RUSSO, H. (Comp.) ALBARELLO y eq., ARAUJO J., ARAUJO S., GARCÍA, GUIDI, HUARTE y eq., LENS, MONTENEGRO, PASINI, RUSSO y eq. (1998) **Educación, actualidad e incertidumbre**. Editorial Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. NEES. Facultad de Ciencias Humanas. UNCEPBA. Tandil, Argentina.
- CASTRO, I. (Coord.) GIOVINE, HUARTE y van der HORST, MONTENEGRO, MARTIGNONI, GARCÍA, CORBALÁN (2002) **Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura**. Coedición Plaza y Valdés - Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) - Universidad Nacional Autónoma de México. México. **(Nº 14)**.
- CORBALÁN, M. A. (2002) **El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina**. Biblos. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 14)**.
- ARAUJO, Sonia Marcela (2003) **Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura**. Editorial Al Margen y NEES. UNCEPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 14)**.
- LANDÍVAR, T. E. y FLORIS, C. (2004) **Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI**. NEES. UNCEPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 15)**.
- CORBALÁN, M. A. (Coord.) GIOVINE, HUARTE, GUIDI, MASTROCOLA, ZELAYA, GARCÍA, MONTENEGRO y van der HORST, MARTIGNONI (2005) **Enredados por la educación, la cultura y la política**. Editorial Biblos - NEES. UNCEPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 15)**.
- ARAUJO, S. (2006) **Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica**. Colección Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. **(Nº 17)**.
- HERRERA, M. C. (ed.), MONTENEGRO, GARCÍA, GIOVINE y MARTIGNONI, MANZIONE, CORBALÁN (2007) Encrucijadas e indicios sobre América Latina. Educación, cultura y política. Colección Educación, cultura y política. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. (**Nº 18**).
- MIGUEZ, D. (comp.) (2008) Violencias y conflictos en las escuelas. Editorial Paidós Tramas Sociales. Buenos Aires, Argentina. (**Nº 18**).
- GIOVINE, R. (2008) **Cultura Política, Ciudadanía y Gobierno Escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905).** Colección Itinerarios. Editorial: Stella/La Crujía. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 18)**.
- ARAUJO, S. (Coord.), HEFFES, LAXALT y PANERO, FERNÁNDEZ e IZUZQUIZA, BARRÓN y GOÑI, ARAUJO y CORRADO (2008) **Formación universitaria y éxito académico: Disciplinas, estudiantes y profesores**. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.

- ELIZALDE, R. y AMPUDIA, M. (Comp.) LENS (2008) **Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina**. Buenos Libros. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 19)**.
- SGRÓ, M. (Org.) DÍAZ, RUSSO, PINNA (2008) **Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía**. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.
- ARAUJO, S. (Comp.) ARAUJO J. y DI MARCO, GIOVINE, GUIDI y MASTROCOLA, CORBALÁN y MONTENEGRO, GARCÍA y ZELAYA, FLORIS, CORRADO y FERNÁNDEZ, BALDONI (2008) **La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior**. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.
- BITTENCOURT, A. B. y CORBALÁN, M. A. (dir.) MONTENEGRO, MARTIGNONI, MANZIONE, GIOVINE, DI MARCO, ZELAYA, HUARTE, GARCÍA (2009) **Américas y culturas. Red de Educación, Cultura y Política en América Latina**. Biblos. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 20)**.

# Normas para la publicación de trabajos

***Procedimiento*** - El autor enviará su texto anónimo en archivo por correo electrónico a la dirección de la Revista. Los *papers* serán aceptados para su evaluación si son trabajos inéditos y no enviados a otras publicaciones.

***Sistema "Blind Review"*** - El título completo del *paper*, nombre y apellido, adscripción institucional actual, máximo título alcanzado, domicilio postal, números de teléfono, fax y/o e-mail del autor deben ser insertos en una carátula aparte a fin de asegurar el riguroso anonimato en el proceso de evaluación. La primera página de texto debe incluir el título y omitir autores, instituciones y cualquier otro dato que pueda revelar su identidad.

***Presentación y extensión*** - Los trabajos deben ser tipeados en páginas de tamaño A4, fuente *Times New* Roman 12, simple faz y a espacio y medio. Los artículos tendrán un máximo de 30 páginas, las reseñas bibliográficas 5 y las referidas a eventos 3.

***Títulos, resumen y palabras clave*** - Los títulos (en español e inglés) deberán especificar con claridad el tema abordado en el artículo. Cada artículo deberá presentar un resumen de 100-150 palabras en español ("Resumen") y en inglés (*"Abstract"*). El autor debe indicar hasta 5 palabras clave en español e inglés (*"Key Words"*) que permitan una adecuada indexación del artículo.

***Citas y Referencias*** - Se recomienda la adopción del *A.P.A. Manual* por su simplicidad y practicidad. Por ello, las citas textuales de hasta tres líneas serán integradas al cuerpo del texto, colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor del texto, año de publicación y número o números de páginas correspondientes, todo entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo, sólo el año y el número de página serán colocados entre paréntesis. Las citas de más de tres líneas serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas, dejando dos centímetros como sangría derecha e izquierda. Las referencias sin cita se incorporan en el párrafo entre paréntesis, consignando autor y año de publicación de la obra.

***Ilustraciones, figuras, cuadros y tablas*** - Las ilustraciones, figuras, cuadros y tablas deben ser numeradas de acuerdo al orden en el que serán insertos en el texto y presentados cada uno en una hoja separada al final del artículo. En el texto se indicará el lugar aproximado de ubicación.

***Notas al pie de página*** - Las notas explicativas se incluirán al final del artículo, antes de la bibliografía.

***Bibliografía*** - Al final del trabajo deben ser incluidas las referencias bibliográficas citadas de la siguiente forma:

* Libros: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título en negrita, editorial, lugar de edición.

* Revistas: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título del artículo entre comillas y en itálica o cursiva, nombre de la revista en negrita, número de volumen, número de la revista entre paréntesis, mes (si corresponde).

***Evaluación*** - Después de una revisión formal preliminar, el Comité Editorial enviará el artículo a *referees* autónomos, cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. En un plazo no mayor a los tres meses, el resultado de la evaluación será enviada al autor.

***Derecho de respuesta*** - El comentario de un artículo publicado en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* como la réplica, están sujetos a las mismas reglas de publicación. Si un comentario fuere aceptado para su publicación, el Comité Editorial avisará al autor del artículo original y le ofrecerá igual espacio para la réplica. La réplica podrá aparecer en el mismo número que el comentario o en números siguientes.
***Responsabilidad Editorial*** - La responsabilidad sobre el contenido de los artículos es de los autores de los mismos y no de la Revista ni del Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

***Toda la correspondencia debe dirigirse a:***
***Directora del Comité Editorial***
***Revista Espacios en Blanco***
***Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires***
***Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco***
***(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.***
***Tel. (54-2293) 439688 – internos 201/206 - 439750/51/52. Fax: 439750 – interno 223.***
***e-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar***

---

## Normas para a publicação de colaborações

***Procedimento*** – O autor deverá apresentar duas vias impressas, acompanhadas de um arquivo eletrônico, ao endereço da Revista ***espacios@fch.unicen.edu.ar.*** Os textos encaminhados para publicação deverão ser inéditos. Será utilizado ***o sistema duplo-cego "Blind Review",*** de modo que os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo.
Na folha de rosto devem constar o título completo do trabalho, nome e sobrenome dos autores, vinculação institucional atual, maior titulação, endereço para correspondência, telefone e e-mail.
A primeira página do texto deve incluir o título completo e omitir qualquer outra informação que possa revelar a identidade dos autores.
***Apresentação e extensão*** – Os textos devem ser digitados em folhas A4, fonte *Times New Roman*, corpo 12, entrelinhamento 1,5. Os artigos devem conter, no máximo, 30 páginas; as resenhas de livros, 5 e as referidas a eventos, 3. Os textos escritos em português serão publicados no idioma original.
***Títulos, resumo e palavras-chave*** – Os títulos (em espanhol ou português e inglês) devem especificar com clareza o tema abordado no artigo. Cada artigo apresentará um resumo de 100-150 palavras em espanhol ou português e inglês (*Abstract*) e até 5 palavras-chave em espanhol ou português e inglês (*Key Words*) que permitam uma adequada indexação.
***Citações e Referências*** – Recomenda-se a adoção do *A.P.A. Manual* pela sua simplicidade e praticidade. As citações textuais de até três linhas serão integradas ao corpo do texto, colocadas entre aspas e seguidas do sobrenome do autor, ano de publicação e número ou números de páginas correspondentes, tudo entre parênteses. No caso em que o

autor citado integrar o parágrafo, devem-se colocar apenas o ano e o número de páginas, também entre parênteses.
As citações de mais de três linhas serão destacadas em parágrafo à parte e centralizadas, deixando dois centímetros como margem direita e esquerda. As referências não destacadas do texto vão incorporadas ao parágrafo, entre parênteses, destacando autor e ano de publicação da obra.
***Ilustrações, figuras, quadros e tabelas*** - As ilustrações, figuras, quadros e tabelas devem ser numeradas em conformidade com a ordem em que serão apresentadas no texto. Cada um desses itens deverá constar em folha separada ao final do artigo. No corpo do texto deverá ser indicada apenas a página para sua localização.
***Notas de rodapé*** - As notas explicativas serão incluídas ao final do artigo, antes da bibliografia.
***Bibliografia*** - Ao final do trabalho deverão ser incluídas as referências bibliográficas citadas do seguinte modo:
* Livros: Sobrenome, iniciais do nome em maiúscula, ano de edição entre parênteses, título em negrito, editora, local de edição.
* Revistas-Periódicos: Sobrenome, iniciais do nome em maiúscula, ano entre parênteses, título do artigo entre aspas, letra tipo itálica ou cursiva, nome da revista ou periódico em negrito, número do volume, número da revista entre parênteses, mês (se corresponder), ano.
***Avaliação*** - Logo após uma revisão formal preliminar, o Conselho Editorial enviará o artigo a avaliadores autônomos, cuja área de trabalho esteja ligada ao tema do artigo. O resultado da avaliação deverá ser remetido ao autor num prazo máximo de três meses.
***Direito de réplica*** – O comentário de um artigo, quando publicado como réplica em *Espacios en Blanco - Revista de Educación,* estará sujeito às mesmas regras de publicação que os artigos. Quando um comentário for aceito para publicação, o Conselho Editorial avisará ao autor do artigo original e lhe oferecerá um espaço igual para a réplica. A réplica poderá aparecer no mesmo número em que o comentário for publicado ou em números seguintes da Revista.
***Responsabilidade Editorial*** – O conteúdo dos artigos publicados é de responsabilidade exclusiva dos autores, eximindo-se da mesma tanto a Revista quanto o Núcleo de Estudos Educacionais e Sociais (NEES) da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires.

***Toda correspondência deve ser dirigida a:***
***Diretora do Conselho Editorial***
***Revista Espacios en Blanco***
***Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires***
***Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco***
***(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.***
***Tel. (54-2293) 439688 – ramal 201/206 - 439750/51/52. Fax: 439750 – ramal 223.***
***e-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar***