

ISSN 1853-6425

REVISTA
trazos
UNIVERSITARIOS

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DEL ESTERO
REPÚBLICA ARGENTINA

**Facultad
de Ciencias
de la salud**

Universidad Católica
de Santiago del Estero

Scientia Deo Et Patriae Servire



EDICIONES UCSE

Contenido

Artículos con Referato

Trabajo Docente en profesores de Tucumán y Santiago del Estero: representaciones sociales y núcleos de significación de malestar/bienestar.....	4
Propiedades psicométricas de la Escala de Apoyo Social Percibido ante Actos Violentos en personas bisexuales	28
Profesores de Educación Física: representaciones sociales en Estudiantes de Escuelas Públicas del Macrocentro de Salta	43

Ensayos – Artículos de Opinión

El proceso de enseñanza-aprendizaje y la modalidad de los exámenes en tiempos de pandemia por covid-19. Desafíos para repensar la nueva escuela.....	65
Un futuro posible. La desafección política de la juventud: retos y objetivos a mediano y largo plazo.	76
“La hinchada como sector predominante de poder. Su rol dentro del escenario deportivo”. <i>La ruptura del “como si” del escenario deportivo como espacio transicional y su transformación en escena real, peligrosa</i>	82
Proyecto de investigación de cátedra, una experiencia.	89

Reseñas de Libros

DEVENIRES DEL YO.	93
Constitución subjetiva, narrativas del sí mismo y re-significación identitaria.....	93



Artículos con Referato

Trabajo Docente en profesores de Tucumán y Santiago del Estero: representaciones sociales y núcleos de significación de malestar/bienestar

Directora: Dra. María Alejandra Carreras. Facultad de Ciencias de la Salud UCSE- Facultad de Medicina- UNT.

Dra. María Paula Carreas. Facultad de Ciencias de la Salud UCSE- Facultad de Psicología UNT.

Lic. Cynthia Torres Stockl. Facultad de Psicología UNT.

Psic. María de la Paz Nieto Barthaburu. Facultad de Ciencias de la Salud UCSE- Facultad de Psicología UNT.

Resumen

El proyecto de investigación "Malestar- bienestar docente: dimensiones constitutivas desde la subjetividad social en el ámbito local. Construcción y validación de un instrumento para su evaluación", aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Católica de Santiago del Estero, tuvo como objetivo , contribuir teórica, metodológica y tecnológicamente a la interpretación del bienestar/malestar en torno al trabajo docente caracterizando los procesos de construcción y dinámicas de las subjetividades y reconociendo las dimensiones relativas desde el propio marco de referencia de los actores sociales involucrados. El tipo de estudio fue cuali - cuantitativo, no experimental, selectivo y bietápico. La muestra estuvo constituida por 258 docentes. Se encontró que en la categoría de "trabajo docente" coexisten experiencias desiguales, investidas de una aparente uniformidad de exigencias y condiciones. El bienestar que los docentes experimentan está vinculado, principalmente a la satisfacción que les produce el ejercicio de su tarea. Esta investigación, también, deja entrever que el malestar está presente entre los docentes, distinguiéndose claramente núcleos significativos del mismo, siendo un fenómeno que afecta al profesorado en general y que se origina en respuesta a una serie de factores o acontecimientos negativos en el marco educativa.

Abstract

The research project "Teaching discomfort: constitutive dimensions from social subjectivity at the local level. Construction and validation of an instrument for evaluation" approved and funded by the Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Católica de Santiago del Estero, was aimed, theoretically, methodologically and technologically, contributing to the interpretation of well-being / discomfort around to the teaching work characterizing the construction processes and dynamics of the subjectivities and recognizing the relative dimensions from the own frame of reference of the social actors involved. The type of study was qualitative - quantitative, non-experimental, selective and two-stage. The sample consisted of 258 teachers. It was found that in the category of "teaching work" unequal experiences coexist, invested with an apparent uniformity of requirements and conditions. The well-being that teachers experience is linked, mainly to the satisfaction produced by the exercise of their homework. This research, also, suggests that discomfort is present among teachers, clearly distinguishing significant nuclei of it, being a phenomenon that affects teachers in general and that originates in response to a series of negative factors or events in the educational framework .

Palabras clave

Trabajo docente- Representaciones sociales- Bienestar- Malestar

Introducción

El proyecto de investigación "*Malestar- bienestar docente: dimensiones constitutivas desde la subjetividad social en el ámbito local. Construcción y validación de un instrumento para su evaluación*", aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Católica de Santiago del Estero, tuvo como eje central el estudio del trabajo docente.

Los docentes tienen que dar respuesta a una sociedad que requiere una escuela cada vez más exigente y de mejor calidad. Entre las demandas actuales, tienen que tener en cuenta cuestiones culturales y de género, promover la tolerancia y la cohesión social, dar respuesta eficazmente a los alumnos desfavorecidos o con dificultades de aprendizaje y de conducta, utilizar las nuevas tecnologías; se deben mantener actualizados en sus diferentes áreas de conocimiento y en las formas de evaluar, entre otras. Factores que tienen efectos -positivos o negativos- sobre su propia labor (Ocde, 2009).

Barco (1996) afirma que la práctica docente comprende el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para él. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente.

Prado de Sousa (2007), sostiene que abordar los conocimientos de los docentes acerca de su trabajo, tiene importancia en la vida social, ya que, a través de los mismos, expresan modos de pensar, comprender y dar sentido a su tarea, dando énfasis a la socialización en la profesión docente y al dominio contextualizado de la actividad de enseñar. Es en este sentido, que la posibilidad de comprender el desempeño docente exige, indefectiblemente, rechazar una visión estática que separa al sujeto de su práctica y lo concibe independiente de su contexto, y, proponer una perspectiva psicosocial, en la medida en que se define ubicado en la intersección de una multiplicidad de nociones de origen socio- antropológico, histórico y psicológico.

Según Seidmann y otros (2008), el estudio del trabajo docente desde la perspectiva de la epistemología del sentido común facilita el acercamiento hacia el develamiento de intrincadas redes de significados que atraviesan la cotidianeidad escolar y orientan la práctica educativa. En esa comprensión sobre cómo piensan los docentes, es

necesario deconstruir-construir las relaciones que se establecen entre los saberes científicos y los saberes del sentido común, en relación al área educativa. La alternativa de adentrarse en este proceso representacional que resulta en modalidades de pensamiento práctico, orientados hacia la comunicación, comprensión y dominio del entorno social, material o ideal (Jodelet, 1986), ha renovado en efecto, las esperanzas de educar a los docentes, considerando los conceptos, conocimientos e imágenes que traen consigo y con los cuales construyen una fusión de saberes, - entre conocimientos científicos y conocimientos de sentido común (Jodelet, 2005) - en los cuales se asienta su accionar en la escuela, abriendo por lo tanto, el juego, al diseño y desarrollo de dispositivos tendientes a perfeccionar su propio trabajo. Haciendo hincapié en este aspecto, Medina Rivilla y otros (2011) no pierde de vista que la profesión docente es una tarea fundamentalmente innovadora y de desarrollo de modelos didácticos basados en teorías y saberes elaborados, a la vez, que apoyada en representaciones de las acciones más relevantes que caracterizan la práctica profesional. En coincidencia Román, (2003) afirma que la acción o intencionalidad pedagógica de los profesores aparece como una necesaria consecuencia de la forma en que ellos construyen y validan la imagen de su trabajo, siendo necesario discutir y analizar los factores y variables referidos al universo simbólico de los docentes que están mediando y afectando la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje que estos conducen e instalan en sus espacios de trabajo. Como lo afirma, Perrenoud (1999) la realidad educativa no se transforma por la adopción de buenas ideas sino por la transformación de las representaciones, actitudes, valores y de la propia identidad de los actores.

La perspectiva psicosocial trae al área de la educación la comprensión de un sujeto docente menos fragmentado, contraponiéndose a la vertiente que analiza la formación del mismo, únicamente a partir de saberes disciplinares, como si para ser profesor bastase dominar contenidos específicos o yuxtaponer saberes pedagógicos al cómo enseñar. Como afirma Seidmann (2009) en el nuevo escenario de políticas educativas que proponen una calidad de educación poniendo énfasis en la profesionalización docente, los aportes de la investigación en las representaciones sociales permiten advertir que la construcción social de la identidad docente excede el plano de las orientaciones técnico-académicas y encuentra su complejidad en la propia cotidianidad del mundo escolar, que incluye las prácticas de los docente en acción, cómo las prácticas en el marco de la formación docente.

Autores como Feldman (1995), parten del supuesto de que los problemas para el cambio y las transformaciones educativas no se pueden entender sin sus agentes y los niveles de conocimiento que representan, por lo que, el estudio de las

representaciones sociales que los docentes elaboran sobre su quehacer es un tema de gran interés, desde el punto de vista de investigación debido a las implicancias-favorecedoras u obstaculizadoras- de este conjunto de significaciones o intrincadas redes simbólicas (Jodelet, 2007) para las prácticas efectuadas dentro del aula y la institución escolar, a los fines de proponer acciones de cambio que contribuyan a la superación de las dificultades existentes, por ende, a la mejora de su desempeño profesional, sino también para la construcción de políticas educativas ajustadas a un proyecto de sociedad deseado, las cuales no pueden desconocer las condiciones objetivas que limitan dicho desempeño ni las componentes subjetivos de los actores que participan de este campo social (Arbesú y Piña, 2009; Balduzzi, et.al., 2012; Barischetti, et.al, 2010; Girado, et.al., 2013; Kaplan 1997, Madeira, 2001; Marcelo y Vaillant, 2009; Mazzitelli, et.al, 2007; 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2010c, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d; Schwartz,1995, 1998).

Conjuntamente con los estudios acerca de las representaciones sociales, adquiere relevancia, como abordaje complementario, las dimensiones de bienestar-malestar percibidas por los docentes. Las investigaciones sobre el constructo bienestar adquieren mayor desarrollo en la década de los 90 y se centran en investigar las fortalezas y las virtudes humanas y los efectos que ellas tienen en las vidas de las personas y en las sociedades en las que coexisten (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Su campo se centra en el estudio de las experiencias positivas: bienestar y satisfacción en el plano del tiempo pasado; creatividad, felicidad, placer en el presente; y las cogniciones constructivas sobre el futuro, optimismo, esperanza y fe. El concepto de bienestar tomó una valoración especial con los postulados de Sen (1997), Premio Nobel de Economía, quien considera que el desarrollo humano es un proceso que amplía las opciones de las personas y fortalece las capacidades humanas, llevando así a la persona realizar al máximo posibilidades de lo que puede ser o hacer. A su vez, el concepto de bienestar subjetivo, es definido como la expresión de un estado emocional positivo, resultado de la armonía entre la suma de los factores específicos del ambiente por un lado, y las necesidades personales y las expectativas por otro lado (Aelterman, *et al.*, 2007).

Desde un punto de vista educativo, el bienestar docente es un concepto que se extrae de las percepciones de las personas sobre su existencia o de su visión subjetiva de su experiencia vital y profesional. La identidad del profesorado y su bienestar subjetivo constituyen los contextos emocionales de la enseñanza y tienen una influencia directa y poderosa sobre sus prácticas cotidianas (Yin y Lee, 2012). El bienestar pedagógico se puede entender como la valoración cognitiva y emocional del profesorado donde la felicidad, la sensación de plenitud, la autoestima, la

motivación y la satisfacción por su trabajo son algunas cuestiones que pueden influir notablemente en los niveles de bienestar del profesorado y el alumnado (De Pablos et al., 2012).

En este mismo ámbito, el concepto de malestar docente es utilizado por Esteve (1994) para definir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Efectivamente, cuando se habla de malestar docente se hace referencia a un fenómeno que afecta a una buena parte del profesorado y que se origina en respuesta a una serie de factores o acontecimientos negativos que aquejan a dicho profesorado en el marco educativo. Las primeras investigaciones realizadas sobre el malestar docente, se registran desde finales de la década de los cincuenta en Francia, no obstante estas se acrecientan a partir de la década de los 80's, hasta nuestros días. Parece ser que esta intensa preocupación por el tema, acompaña las transformaciones económicas, políticas y sociales que se dieron a nivel mundial (Esteve, 1995), contexto en que los maestros, al igual que otros grupos de trabajadores, se vieron severamente afectados por el deterioro de sus condiciones de trabajo durante dicho periodo.

Numerosos estudios han contribuido a superar una visión reduccionista que entendía los fenómenos del malestar y la enfermedad en el trabajo como un asunto individual. También han demostrado que no son los oficios, en sí mismos, los que generan enfermedad, sino las condiciones concretas y específicas en que se realiza el trabajo, lo que se ha denominado factores de riesgo (Parra, 2007, 2001; Van der Doef y Maes, 1999a; Mendel, 1993; Dejourn, 1990). Otras investigaciones recientes plantean como fuentes del malestar docente aspectos relacionados con la ambigüedad y conflictos del rol, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación en los alumnos, la falta de materiales de apoyo para el trabajo, las presiones de tiempo, el exceso de trabajo administrativo, el descenso en la valoración social de la profesión docente, la pérdida de control y autonomía sobre el trabajo y la falta de apoyo entre los colegas (Kyriacou, 2001; UNESCO, 2005; Martínez, 2000; Becerra, 2005). Méndez y Bernal (1996) señalan que los estresores percibidos por los docentes son variados y múltiples, y a medida que aumenta la experiencia profesional se desplazan desde lo personal a lo institucional y social. Para Martínez, Valles, Kohen (1997) malestar docente es, por lo tanto, el término que ha podido nombrar el complejo proceso en el cual los maestros van expresando sus marcas subjetivas y corporales producidas en un proceso laboral soportado a costa de un importante desgaste y sufrimiento. Según Birgin (1998) para comprender el malestar docente es necesario integrarlo en las dinámicas más generales de la sociedad y para Esteve (1994) cuando usamos la

palabra malestar sabemos que algo no anda bien, pero no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y por qué.

En este contexto, el proyecto de investigación *"Malestar- bienestar docente: dimensiones constitutivas desde la subjetividad social en el ámbito local. Construcción y validación de un instrumento para su evaluación"* tuvo como objetivo general, contribuir teórica, metodológica y tecnológicamente a la interpretación del bienestar/malestar en torno al trabajo docente caracterizando los procesos de construcción y dinámicas de las subjetividades y reconociendo las dimensiones relativas desde el propio marco de referencia de los actores sociales involucrados - docentes de Santiago del Estero-.

Metodología

El tipo de estudio fue cuali - cuantitativo, no experimental, selectivo y bietápico. En primera etapa se utilizó metodología cualitativa. Se realizó la recolección de información cualitativa para obtener los ítems a ser utilizados en la metodología Q (segunda etapa), rescatando las voces de los propios actores sociales, docentes, en la definición de esos reactivos.

En la segunda etapa se utilizó metodología cuantitativa. La propuesta metodológica para llevar adelante esta segunda etapa fue la metodología Q ya que combina elementos tanto de la investigación cualitativa como de la cuantitativa creando, muchas veces, un puente entre ambos abordajes (Venda y Castaño, 1984).

Descripción de los participantes

La muestra total estuvo constituida por 258 docentes, 105 docentes de los distintos niveles educativos de la provincia de Tucumán. El 79% de los participantes eran mujeres, el 21% restante eran hombres. El rango de edad fue entre 21 y 60 años. En el momento de administrar el cuestionario, el 70,2 % ejercía cargo docente, el 6,7% un cargo de gestión, el 8,7% ambos -gestión y docencia- y un porcentaje significativo de los encuestados, el 14,4% no ejercían por encontrarse sin cargo actual. La antigüedad en el ejercicio docente se ubicó entre menos de uno y 30 años. En cuanto al nivel educativo en el que el que asumían su tarea, el 30.3% lo hacía en el primario, el 27.3% en el secundario, el 4% en el terciario, el 12.1% en el nivel universitario y el 15.2% ejercía en dos o más niveles educativos. El 55.3% enseñaba en una única institución, el 29.4% en dos, el 7.1% en tres y el 5.9% en tres o más establecimientos.

Con respecto a la muestra de Santiago del Estero estuvo conformada 153 docentes. El 73.2% eran mujeres y el 26.8%, hombres. Las edades de los participantes fueron entre los 22 y los 62 años. La mayoría ejercía su cargo en Santiago capital (81.5%) y el resto (18.5%) en el interior de la provincia. El 75.5% ejercía cargo docente, el 7.3% uno de gestión y el 17.2% ambas funciones. El 28.8% ejercía su cargo en el nivel primario, el 43.8% en el secundario, el 3.3% en el terciario, el 3.9% en el universitario, el 5.9% en el secundario y universitario, el 8.5% en el primario y en el secundario. El rango para la antigüedad en el ejercicio docente fue entre 1 y 35 años. El 53.9% ejerce su tarea en instituciones públicas, el 23% en privadas, el 9.9% en instituciones mixtas y el 12.5% en instituciones públicas y privadas al mismo tiempo. Los docentes participantes del estudio trabajan entre 1 y 6 instituciones, el 44.4% trabajan en una sola, el 28.3% trabajan en dos, el 13.7% en tres, el 9.2% en cuatro, el 2.6% en cinco y el 0.7% en seis instituciones.

Instrumento

Cuestionario autoadministrable, compuesto por un Test de Evocación Jerarquizada, en el cual se le solicita al docente mencionar tres palabras que se vienen primero a la mente a través del término inductor Trabajo Docente. Difundido principalmente por Abric (2003) y Vergés (1992), este test está destinado a obtener por un lado los elementos que pueden constituir el núcleo de la representación y por otro las diferentes periferias y su naturaleza. Asimismo, se solicita al docente que mencione tres aspectos positivos del ejercicio docente y tres negativos. Como última tarea, se les pide que escriba una carta dirigida a un docente extranjero contándole acerca del ejercicio docente en su realidad actual -institución, provincia, país- con el objetivo de contar con material narrativo capaz de ser analizado como discurso. El carácter espontáneo- por lo tanto, menos controlado- y la dimensión proyectiva de la producción, deberían permitir el acceso a los elementos que constituyen el universo semántico del término u objeto estudiado. La asociación libre permite entonces actualizar elementos implícitos o latentes que serían ahogados o enmascarados en las producciones discursivas (Abric, 1994/2001, 2003). Ciertos autores como De Rosa (1988) van más lejos, al afirmar que además del hecho de que hacen "aparecer las dimensiones latentes que estructuran el universo semántico, específico de las representaciones estudiadas, las asociaciones libres permiten el acceso a los núcleos figurativos de las mismas. Son por esto, más aptas para sondear los núcleos estructurales latentes de las representaciones sociales, mientras que técnicas más estructuradas, como el cuestionario, permitirían destacar las dimensiones más periféricas..." (p. 31, 32).

Asimismo, se solicita al docente que mencione tres aspectos que él considera facilitan la tarea docente y tres aspectos que actuarían como obstaculizadores de la misma. Por último, el docente escribe una carta a un colega extranjero, en la cual narra aspectos vinculados a la cotidianeidad de su quehacer.

Técnica de análisis de datos

Para el tratamiento de los datos recolectados, en cuanto al Test de Evocación Jerarquizada, se realizó el análisis prototípico y categorial (Abric 2003; Vergés, 1992,) mediante el auxilio del software IRAMUTEQ. A partir de la lista de las palabras evocadas se procedió a efectuar un examen de prototipicidad (Larrañaga, Valencia y Vergés, 2007), destinado a identificar los elementos del contenido representacional, así como su organización, cruzando dos indicadores: uno de ellos, frecuencia media de evocación (saliencia), entendida como la media aritmética calculada a partir de la sumatoria de las frecuencias obtenidas para cada una de las categorías dividida en el total de las mismas. Esta variable permite la inclusión de una dimensión colectiva ya que propicia la detección de términos fuertemente consensuales (Pereira de Sá, 1996a, 1996b); el otro, media de los rangos medios de importancia: entendida como la media ponderada calculada mediante la suma de los rangos medios de importancia inherentes a cada una de las categorías- producto de la atribución de órdenes diferenciados-, dividida en el total de las mismas. Esta variable permite la inclusión de una dimensión individual o subjetiva ya que se trata de una medida estadística obtenida en base a un orden o jerarquía de importancia establecida por cada uno de los individuos consultados (Pereira de Sá, 1996a, 1996b, 2002). A partir de la intersección de la frecuencia media de mención con el promedio de los rangos medios de importancia se identifica un "Cuadro de Cuatro casas" (Abric, 2003; Vergés, 1992) en base a las cuales se confiere diferentes grados de centralidad a los componentes representacionales asociados al término inductor inicial, agrupándolos alrededor de un núcleo, zona de contraste, primera y segunda periferia.

Para el análisis de los aspectos positivos y negativos, se realizó una descripción conforme a la frecuencia de mención de lo referido por los docentes. Finalmente, los corpus textuales se interpretaron, a través del programa IRAMUTEQ desarrollado por el *Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales del' Université de Toulouse*. Este software permite un análisis multidimensional de textos y cuestionarios a partir del análisis estadístico del vocabulario del texto examinado (Lebart & Salem, 1994). Proporciona varios tipos de análisis de los cuales se han utilizado la nube de palabra y el análisis de similitudes. El primero es una

representación gráfica conforme a la frecuencia de mención y el segundo remite a una técnica que se apoya en la teoría de los grafos para estudiar la proximidad y las relaciones entre los elementos de un conjunto y llegar a un grafo conexo, en este caso bajo la forma de un árbol (Degenne & Vergès, 1973).

Procedimiento

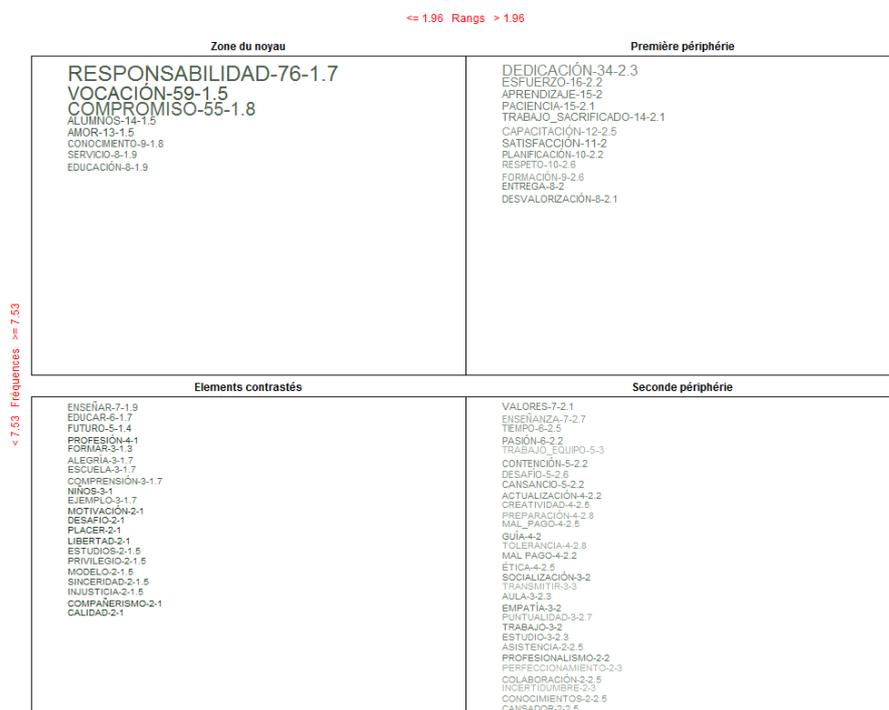
La participación de los individuos fue voluntaria y anónima, previo consentimiento informado. La aplicación del cuestionario fue individual.

Resultados

Representaciones sociales del trabajo docente

En base al término inductor "TRABAJO DOCENTE" se lograron un total de 994 evocaciones de las cuales 320 resultaron diferentes. Se pudo identificar que el núcleo de la representación social estudiada está integrado por: "responsabilidad", "vocación", "compromiso" "alumnos" y "amor", como las categorías más relevantes. De igual manera cabe destacar a las categorías "dedicación", "esfuerzo" y "aprendizaje" ubicadas en la primera periferia a modo de complemento del universo representacional en consideración (Figura 1).

Figura 1. Representaciones sociales de "TRABAJO DOCENTE" portadas por los docentes interrogados.



El término "Responsabilidad" como función relevante y como valor inherente a la misión de educar y, por lo tanto, a la tarea docente que supone estar al frente de alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje, como así también, en tanto respuesta a los diferentes requerimientos institucionales; entre ellos, cumplimiento de las tareas asignadas, fechas de entrega de planillas, planificaciones. La responsabilidad, asimismo, supone la actualización y perfeccionamiento profesional para la trasmisión del conocimiento. Vinculada a la ella, está la "vocación" y el "compromiso" con la tarea asumida. "Vocación" supone amor y pasión por lo que se hace; como así también, conciencia de lo que implica el ejercicio docente. Está relacionada con el llamado interno a ser docente, la misión y servicio que supone su tarea; lo que produce satisfacción. Frente a la desvalorización social de la función docente, los salarios bajos, las exigencias actuales, la desprofesionalización que actualmente vivencia el docente; la vocación es el pilar fundamental que sostiene su quehacer. "Compromiso" como otro elemento fundamental del hacer docente, vinculado a la tarea y a la formación de personas - alumnos.

Aspectos positivos y negativos

Entre los aspectos positivos (Figura n° 2), los docentes han mencionado 605 ocurrencias, 268 han sido nombradas una sola vez: entre las más frecuentes se encuentran, "satisfacción" (n=21); "afecto brindado por los alumnos" (n=20); "aprendizaje profesional" (n=19); "compañerismo" (n=18); "trabajo en equipo" (n=16); "trabajar en lo que a uno le gusta" (n=15), "hacerlo en un buen ambiente" (=14) y "visibilizar el crecimiento de los alumnos" (n=13). En menor medida, han referido a la "actualización profesional" (n=11) y "tomar contacto con alumnos" (n=10).

Figura n° 2: Aspectos positivos mencionados por docentes



En referencia a los aspectos negativos, los docentes han referido 591 ocurrencias, entre las cuales, 154 han sido mencionadas una sola vez. Lo más frecuentemente referido corresponde a la "mala remuneración del trabajo" (n=60); "las instalaciones edilicias inapropiadas" (n=38); la "falta de material en los establecimientos educativos", principalmente, los referidos a los recursos tecnológicos (n=37); la "falta de acompañamiento por parte de los padres, en el proceso de enseñanza – aprendizaje" (n=29) y la "falta de tiempo para la realización de las actividades requeridas por cada una de las instituciones". La "indisciplina" (n=16), la "falta de respeto de los alumnos hacia el docente" (n=16), la "falta de interés por el conocimiento" (n=15), como así también, la "superpoblación aúlica" (n=13) y la "desvalorización por el trabajo docente" (n=12), son los aspectos seguidamente mencionados (ver figura n° 3).

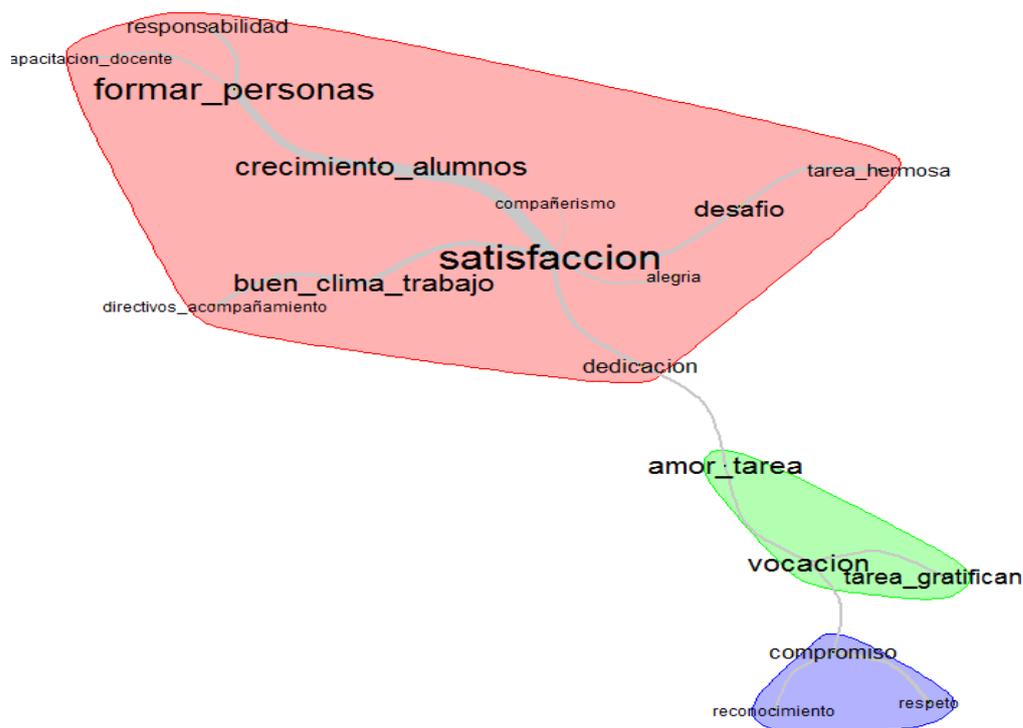
Figura n° 3: Aspectos negativos mencionados por docentes



Narrativa docente: análisis de las cartas

Se conformaron 18 categorías vinculadas a bienestar (Figura n°4) e igual número a malestar (Figura n°5). El análisis de similitud identifica principalmente dos núcleos irradiadores de sentido relacionados a bienestar, "tarea gratificante" y "formar personas". La primera vinculada a "momentos lindos" y "reconocimiento" asociadas "afecto alumnos", "buen clima de trabajo", "trabajo en equipo" y, la segunda fuertemente vinculada a "valores", "responsabilidad", "compromiso", "respeto" y "vocación".

Figura nº4: Categorías de bienestar docente



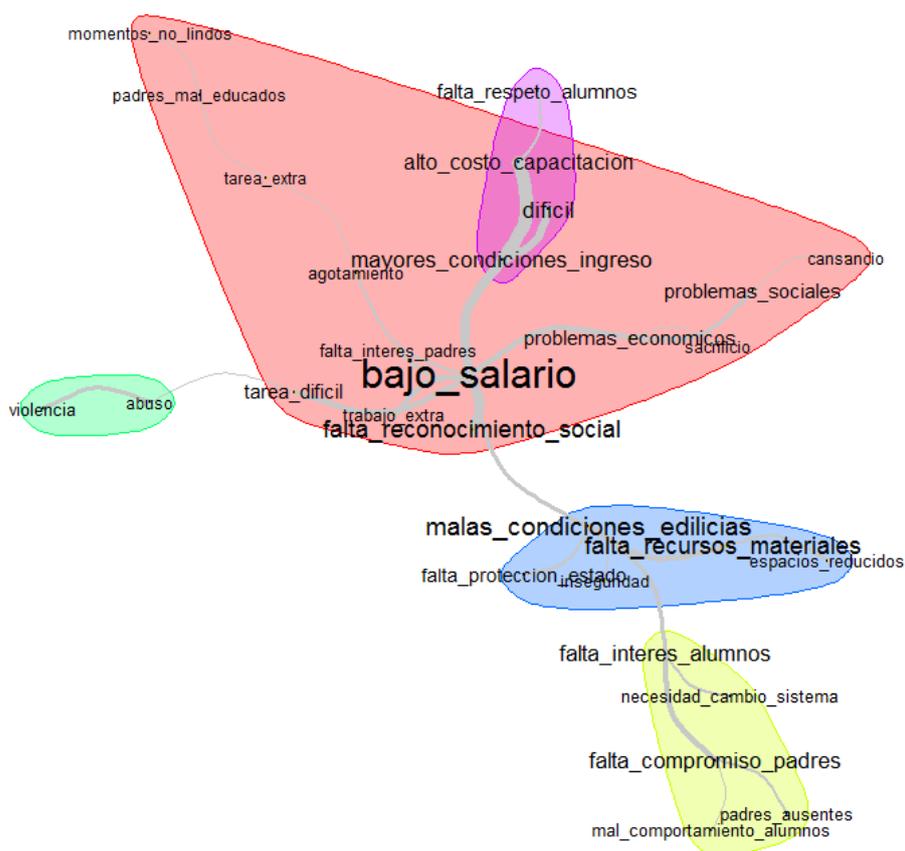
Considerando las significaciones atribuidas por los participantes a cada una de las categorías más frecuentemente mencionadas, se elaboró un relato que posibilitó rescatar el decir docente acerca de su propia narrativa vinculada a aspectos ligados a bienestar. El fragmento logrado es el siguiente:

Te da la satisfacción de estar contenta con tu labor; es muy agradable cuando te das cuenta que el alumno está creciendo...las satisfacciones las obtenemos de aquellos alumnos que se esfuerzan por llegar a un título, pues aprender por cumplir, por avanzar...cuando se ve el alumno disfrutando , involucrado, motivado...mi mayor satisfacción profesional es cuando mis niños, ya adultos, me recuerdan con cariño... ver cuando nuestros niños logran llegar a un objetivo o superar algunos obstáculo... cada avance de cada niño es una gratificación inmensa, además de la alegría y la inocencia de cada niño que llena de emoción...mi satisfacción está en enseñar y que los alumnos aprendan por lo menos a leer y escribir, comprender su lengua. Llegar y encontrar esos hermosos niños, esperándote, la mirada de estos niños te llenan de ternura... Lo que me alienta día a día es o son las caras de mis alumnos, mis niños que me esperan...pequeños niños que día a día llenan mi vida de alegría, cariño, mucho amor y ternura...recibir sus saludos y abrazos, al llegar y también al irme...la gratificación más grande son los besos de mis alumnos...la gran satisfacción que tengo es que tengo a mí cargo personitas maravillosas que me llenan de cariños...

hay algo que poco tienen en su trabajo, es el amor incondicional transparente y sincero que te ofrecen los concurrentes...este trabajo es lo que realmente me gusta, es mi vocación, el educar, aprender, recibir el cariños y amar de las pequeñas personitas con las que realizo mi trabajo, es algo muy bonito y gratificante...¿Qué más satisfactorio que sentirse útil, no?... ser profesora es la instancia de trabajo que mas me gratifica, al entrar al aula y compartir con otros la enseñanza y el aprendizaje me transporta a un universo donde no hay tiempo, me olvido de él y el ver los cambios en mis alumnos me genera mucha felicidad...Puedo decirte que soy feliz con lo que hago...formar seres en lo personal y curricular debe darte una gran satisfacción (como a mí) ya que son los que construirán nuestro futuro...dejamos huellas en la vida de muchas personas...lo que rescato de positivo son las ansias de trasmitir mis conocimientos y formar jóvenes con miras a un futuro mejor...la convicción y la seguridad de que mi objetivo es el verdadero bienestar del niño, sin importar el medio para lograrlo, es lo que uno mantiene y convencido firme y convencido de que tocamos la vida de esa persona y hacemos lo mejor de ella...actualmente contamos con capacitación que nos ayuda a enfrentar cada problema...directivos y trabajadores comprometidos con este espacio que trabajamos para una educación mejor, para una sociedad mejor...me considero una afortunada poder trabajar de lo que me gusta...buena relación docente y con los directivos es algo que necesito destacar ya que trabajar en un ambiente donde existen buenos vínculos es altamente positivo para desarrollar mi profesión docente...reconocimiento de directivos y otras autoridades... buenos compañeros...compañeros colaborativos...profesores con los cuales comparto problemas y alegría relacionados con la escuela y con los cuales me siento contenida y acompañada...el ambiente es muy bueno, se siente la calidez de los alumnos y los colegas...el acompañamiento de los padres que valoran la escuela y la labor de cada docente...aulas bien equipados, con muebles, espacios y elementos acordes a la necesidad del alumno.

En cuanto a las categorías de malestar, "bajo salario" congrega la mayor cantidad de conexiones, fuertemente vinculada a "paupérrimas condiciones materiales"; "falta de compromiso de los padres" y "falta de interés de los alumnos". A partir de los resultados obtenidos es posible establecer que para los participantes del estudio, maestro es alguien que forma a la persona, principalmente, en valores y esto, hace de la labor docente, una tarea gratificante. Sin embargo, las condiciones concretas y específicas en que se realiza el trabajo, se constituyen en las principales causas del malestar.

Figura n°5: Categorías de malestar docente



Las significaciones atribuidas por los docente a las categorías más frecuentemente mencionadas, se confeccionó otro relato que permitió discriminar el decir docente acerca condiciones vinculadas a malestar. El fragmento logrado es el siguiente:

Estoy cobrando poco...condiciones de ingreso se acrecientan y las salariales son malas...porque si fuera por el salario remunerado no volvería mas...cobrando solo un pequeño aumento, lo cual no alcanza para la inversión en cursos...en la sociedad todo aumenta , menos mi sueldo...se elige ser docente por vocación más que por la paga...la remuneración recibida no satisface ni siquiera las necesidades...al parecer los gobernantes no priorizan la educación...en el nivel privado debe adecuarse al pago en cuotas...la escuela no posee energía eléctrica...en el lugar no hay señal de teléfono móvil...estas incomunicada con el mundo...condiciones edilicias deplorable...estamos un apretados porque los espacios son reducidos...los pizarrones no son lo mejor...el establecimiento es muy antiguo...para llegar a mi trabajo debo levantarme todos los días a la 5 de la mañana...el viaje lo realizamos en auto compartido para minimizar gastos...los puntajes se logran con cursos que son negociado y el perfeccionamiento

es pago...hay poca oferta gratuita...es una profesión que se volvió un poco lucrativa en el aspecto de las capacitaciones, ya que nos encontramos en una situación en la que hay que hacer grandes inversiones para poder conseguir un cargo... el uso de herramientas tecnológicas involucra mucho tiempo personal para la búsqueda y actualización de contenidos...es difícil la situación de adquirir un cargo en el estado...entre los principales obstáculos, el ingreso a la titularidad...un docente debe tomar 10 escuelas para vivir... mucho no se me reconoce... con el anhelo de que un día tendremos el reconocimiento que nos merecemos...falta de reconocimiento como docente de parte de la sociedad...¿Por qué un chico de 12 años llega a nivel secundario analfabeto?...la falta de responsabilidad uno de los problemas adolescentes...es muy bajo el nivel de conocimiento...a menudo sufro descontentos por parte de los padres con sus atrevimientos y mala educación...siento miedo por los padres...otro de los obstáculos suelen ser los padres problemáticos que por situaciones mínimas hacen perder el tiempo porque se debe dar explicaciones que no llevan a ningún lado y a ello se le suma la competencia de los propios padres...los padres generalmente acompañan los hijos hasta la primaria y después en el secundario asumen que ya son grandes para esa responsabilidad...los alumnos actuales cambiaron, lo que presenta desafíos, estudian poco y tienen actitudes negativas... los directivos pueden ser amables o brutales con sus modos de dirigirse...el poco apoyo que recibes de los directivos para hacer que los alumnos te respeten, te pedirán que apruebes ciertos alumnos que según tu criterio no merece la aprobación... el docente no es autoridad en el curso, ya no inspiramos respeto de los alumnos y mucho menos de los directivos... miles de papeles que debemos hacer aparte de enseñar, tareas extra en horarios extra laborales, sin pago...sumado los cursos de perfeccionamiento, llevan que la rutina te consuma la vida... me gustaría también contar con todos los recursos materiales en cada aula, esos que te permiten buscar un cortometraje, un artículo, una canción y compartirla al instante (las clases serían de una riqueza extraordinaria si así fuera)... violencia familiar, escolar, drogas, violencia de género, problemas económicos, embarazos tempranos, problemas de aprendizaje; parecería que en la mayoría de los casos los valores ya no son impartidos en las familias...tristemente la adicción y el abuso del uso de la tecnología invade el tiempo de nuestros jóvenes...falta de respeto de los alumnos... jóvenes tecnologizados y eso hace que sus conductas sean variadas...alumnos mala conducta...los gobiernos tienen actitudes en donde se pone en evidencia las falencias en la educación, como la infraestructura, no acorde a una política inclusiva...el material de trabajo para el aula que el docente en ocasiones tiene que cubrir con su dinero...maltrato docente, esto nos cansa, desanima e influye en la calidad de enseñanza...se nota...vivo en una sociedad, en donde el docente es visto de mala

forma, es maltratado por los mismos alumnos y padres, este respeto lo fue perdiendo por culpa de las autoridades educativas que fueron desvalorizando esta profesión...atentan contra la dignidad del trabajador...en las zonas rurales, muchos niños asisten a la escuela para poder tener un desayuno y/o almuerzo, que en muchos casos es la comida principal... algunos salen a pedir limosna en las calles...la mayoría de ellos acompañan a sus padres en lo carros...las familias están ensambladas y reciben un plan social...tenemos que trabajar cuestiones como la alimentación, los valores...a la tarea docente se le suma la del comedor...aquí en Argentina, cada vez son más los labores extra... además de educadores...somos asistentes sociales, docente psicólogas y hasta a veces docente personal auxiliar, docente limpieza, docente secretaria, recepción de documentación, docente visor de la salud del niño sobrecargándonos de funciones y roles que en la formación docente no se contemplan...la sociedad presiona a los docentes y a la escuela como institución pidiéndolos no solo más de lo que debemos sino más de lo que nos corresponde...el papel de la escuela deja de ser sólo el de instruir para pasar a contener.

Conclusiones

En la categoría de “trabajo docente” coexisten experiencias desiguales, investidas de una aparente uniformidad de exigencias y condiciones. La docencia está representada como una profesión que tiene como propósito el crecimiento y formación de los estudiantes. Es decir, la tarea del maestro tiene que ver con el cambio, o más bien, con la producción de determinados cambios en la vida de los niños y jóvenes. En función de ello, la responsabilidad y la vocación son los elementos fundamentales que sostienen esta posibilidad.

Ahora bien, se torna necesario discernir entre sujeto docente y función docente. El sujeto docente está relacionado con el ser, en cambio la función es la acción de ese sujeto, un aspecto que se pone en funcionamiento en determinado momento: en una tarea concreta, en un atributo de su ser en el mundo. La función docente está definida y sostenida fuertemente como responsabilidad y vocación, jugando un mecanismo identificatorio en la representación de su quehacer, que lo ubica en un lugar ideal que define su ser docente- .

El bienestar que los docentes experimentan está vinculado, principalmente a la *satisfacción* que les produce el ejercicio de su tarea que, necesariamente debe ir acompañada de buen ambiente y trabajo en equipo; esto repercute en el crecimiento de sus enseñantes, y en la posibilidad de establecer un vínculo afectuoso con ellos, constituyéndose como figura de respeto, admiración y autoridad, con competencias

en la formación personal de los alumnos. La responsabilidad, el compromiso, y la vocación constituyen herramientas valiosas de consolidación del sentimiento de bienestar pedagógico (De Pablos et al., 2012). Asimismo, el aprendizaje que supone profesionalmente la tarea y la posibilidad de actualización y capacitación son aspectos reconocidos positivamente por el colectivo docente.

Esta investigación, también, deja entrever que el malestar está presente entre los docentes, distinguiéndose claramente núcleos significativos del mismo, siendo un fenómeno que afecta al profesorado en general y que se origina en respuesta a una serie de factores o acontecimientos negativos en el marco educativa (Sánchez LLuli, March y Cerdà y Brage, 2014). Tal como los sostienen Cambón y De León (2010), la baja remuneración fruto de su trabajo, las condiciones concernientes a lo edilicio; los escasos recursos materiales para el desempeño de su tarea; la relación número de alumnos-espacio físico; las posibilidades de continuar formándose frente a los costos económicos que esto implica, aparecen como ejes del malestar. Asimismo, queda de manifiesto que se va produciendo una desprofesionalización del rol docente en función del asistencialismo, sintiéndose asistentes sociales, psicólogos, pedagogos, personal de maestranza, entre otras funciones.

El campo de la educación pública presenta diferencias y desventajas respecto de otros ámbitos laborales, con referencia a la capacitación y acceso permanente a centros de actualización para los trabajadores docentes en Argentina. Esta dejó de ser – en muchas jurisdicciones – una actividad gratuita en servicio, provista por los empleadores en forma útil, oportuna y accesible. En la actualidad es una exigencia personal del docente, que lo lleva a realizar la capacitación obligatoria en horas no-laborales y/o una actualización voluntaria – arancelada – en zonas y horarios no siempre accesibles. Las formas burocráticas-meritocráticas han dado un sentido mercantil a la mera acumulación de puntajes para ascensos y permanencia en el cargo. Una deuda histórica con el sector laboral docente es actualizar el reconocimiento del valor del trabajo. Los salarios no tienen una composición adecuada al trabajo real. Tanto el tiempo de realización (dentro o fuera del aula o de la escuela), la carga en número de alumnos, como las responsabilidades y la complejidad cada vez mayores de las tareas educativas no están remuneradas. No tienen una asignación de valor económico específico (sólo el cargo directivo). El trabajo no-remunerado y no siempre “voluntario” es un factor de compromiso psicológico para el docente, ya analizado en otros títulos de las dimensiones observables (carga pública, prescripciones, organización del trabajo). Desde el punto de mira político-social “el doble discurso es enloquecedor”. Veamos la situación del trabajador de la educación: la contradicción entre el alto valor asignado a la

educación y a los docentes – en abstracto en los discursos oficiales y programas políticos – y las formas concretas de abandono de las escuelas, desfinanciamiento del sistema educativo y deterioro del valor adquisitivo del salario docente; como “doble discurso” es un factor de riesgo psíquico que está muchas veces sin registro por los mismos afectados. De acuerdo a lo deficitario de sus ingresos respecto a la subsistencia personal-familiar y a la capacidad de lucha que esta situación provoca en cada docente y en su grupo de referencia sindical-orgánico, es el lugar de lo observable. La reacción con riesgo es la tendencia al aislamiento, la queja y la desidia. Las respuestas colectivas con búsqueda de cohesión y fuerza social dan contención individual y expresan un proyecto político a futuro para mejorar las condiciones de vida y de trabajo. Respecto del trabajo en el sector público en Argentina, el proceso de trabajo docente tiene un núcleo afectivo central constitutivo de la relación pedagógica que potencia un sufrimiento con el otro. La pobreza de las familias y comunidad escolar, cuando se une a la propia, puede ser angustiante. En especial cuando la experiencia personal familiar del docente ha sido más solvente en anteriores etapas de la vida y el presente no anticipa un futuro con esperanza de cambio positivo.

Los núcleos de bienestar – malestar están implicados en una red de interdependencia mutua que se teje, entre diferentes agentes involucrados, en el entramado de la práctica docente atravesada por el espacio áulico, el institucional y las condiciones socio-históricas que la producen. En el registro interno del sujeto docente hay una lectura del “deber-ser” garante de la integridad de los alumnos que “desmiente” sus propias situaciones de riesgo y desvalimiento.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (1994/2001) *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Abric, J. C. (2003) "La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales". En J. C, Abric (Ed.) *Méthodes d' étude des Représentations Sociales*. París: Eres, pp. 59-80.
- Arbesú, M. I. y Piña, J. M. (2009) Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior. *Observar*, n^o3, pp. 42-54.
- Balduzzi, M. M. y Gomez Arn, J. N. (2012) Representaciones sociales de los profesores sobre la practica docente. Interrogantes y decisiones en el inicio del proceso de investigación. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Barischetti, M. y Salazar, D. (2010) Práctica docente Representaciones sociales de alumnos en formación docente. Informe final. Proyectos bienales 2007-2009. Secretaria de ciencia, técnica y posgrado. Universidad Nacional de Cuyo-Argentina.
- Barco, S. (1996) "La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica". En A. Camilloni et.al., "Corrientes didácticas contemporáneas". Buenos Aires: Paidós.
- Becerra, S. (2005): "El clima educativo en establecimientos que han desarrollado esfuerzos de innovación, en el marco de la reforma educativa chilena". XVIII Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP. Santiago de Chile.
- De Pablos, J. y González Pérez, A. (2012) "El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza". *Revista Fuentes*, 12, pp. 69-92.
- De Rosa, A.S. (1988) Sur l'usage des associations libres pour l'étude des représentations sociales de la maladie mentale. *Connexions*. 51, vol.I, 27-50.
- Degenne, A. y Vergès, P. (1973), Introduction à l'analyse de similitude [archive], *Revue française de sociologie*, 14(4): 471-512.
- Esteve, J. (1994) *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Ed.
- Feldman, D (1995): "Teorías personales, repertorios sociales". *Revista del I.I.C.E* N^o4, Buenos Aires. Miño y Davila editores
- Guirado, A., M., Mazzitelli, C. A. y Olivera, A. C. (2013) "Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de Física y Química". *Revista de Orientación Educacional* V27 N^o51, pp 87-105,

- Jodelet, D. (1986) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En S. Moscovici, (Comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, España: Paidós, pp. 469-494.
- Jodelet, D. (2005) "Experiencia e representacoes sociais". En M.S.S. Menin y A. M. (Orgs) *Experiência e representação social: questões teó-ricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Jodelet, D. (2007) Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. En L. Pardal et al. (Org.). *Educação e trabalho: re-presentações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 11-26
- Kaplan, C. (1997) *La inteligencia escolarizada*. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica Buenos Aires: Miño y Dávila
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1).
- Larrañaga, M. Valencia, J. & Vergés, P. (2007) "Representaciones sociales y desempleo". En T. Rodríguez Salazar & M. L, García Curiel (Coords). *Representaciones sociales: teoría e investigación*. México: UDG, pp 311-328.
- Madeira, M. C. (2001) Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. En A. Paredes (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: UFPB, p. 411-440.
- Marcello, C y Vaillant, D. (2009) *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Martínez, A. (2000). "Malestar docente y profesionalización en América Latina". *Revista española de educación comparada*, 6, pp 87-112.
- Mazzitelli, C. A. (2007) Identificando las representaciones sociales de docentes sobre las ciencias naturales (Ponencia). IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Rio Negro. Argentina.
- Mazzitelli, C. A., Aparicio, M. (2008a) Las actitudes asociadas a las representaciones sociales de docentes sobre las Ciencias Naturales" (Ponencia) 8vas Jornadas de Humanidades. Catamarca-Argentina.
- Mazzitelli, C. A., Aguilar, S., Aparicio, M. (2008b) "Análisis de las representaciones sociales de docentes sobre la Física y su relación con el aprendizaje (Ponencia). Noveno Simposio de Investigación en Educación en Física. Rosario-Argentina.
- Mazzitelli, C. A.; Aguilar, S; Guirado, A. M. y Olivera, A. (2009a) Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Revista Educación, Lectura y Sociedad*, 6 (6), pp. 265-290.

- Mazzitelli, C. A.; Aguilar, S; Guirado, A. M. y Olivera, A. (2009b) El lugar de la didáctica en las representaciones sociales de los docentes de Ciencias. En Memorias del *III Congreso Internacional de Educación*, Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Mazzitelli, C. A.; Aguilar, S; Olivera, A. y Guirado, A. M (2009c) Estudios de las representaciones sociales de docentes en el ámbito de las Ciencias Naturales. VI Jornadas Internacionales y III Jornadas Nacionales de Representaciones Sociales: Perspectivas en Representaciones Sociales: Diálogos y Debates. Buenos Aires-Argentina.
- Mazzitelli, C. A.; Aguilar, Guirado, A. M; S; Olivera, A.; Ruarte, P.; Chacoma, M. (2010a) Representaciones sociales sobre docencia y aprendizaje en las ciencias Jornadas de Ciencia, Técnica y Creación. San Juan- Argentina
- Mazzitelli, C. A.; Aguilar, S; Guirado, A. M. y Olivera, A. (2010b) Estudio de las representaciones acerca de la docencia en alumnos de profesorado. Implicancias para su futuro desempeño docente. II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia: El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones. Buenos Aires: Argentina.
- Mazzitelli, C. (2012a). Aportes para el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias desde la formación docente inicial. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (3), 1-18. Disponible en [http://revista.inie.ucr.ac. cr/](http://revista.inie.ucr.ac.cr/)
- Mazzitelli, C. A. (2012b) Formación docente inicial e inserción profesional: análisis de las representaciones de futuros profesores de Ciencias. III Congreso Internacional sobre Profesores Principiantes e Inserción Profesional en la Docencia. Santiago-Chile.
- Mazzitelli, C. A. (2012c) Indagando sobre las representaciones de futuros docentes de Física y de Química VIII Jornadas Institucionales de Investigación y II Jornadas Regionales de Investigación: La investigación educativa en Cuyo. Reflexiones sobre su impacto
- Mazzitelli, C. A. (2012d) Representaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias durante la formación docente inicial. *Revista Profesorado*, 16 (3), 1-15. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev163COL10.pdf>.
- Medina Rivilla; A., De la Herrán Gascón, A. & Sánchez Romero, C. (2011). Formación pedagógica y práctica del profesorado. Madrid, España: Centro de estudios Ramón Areces.
- Perrenoud, P. (1999) *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed

- Pereira de Sá, C. (1996a) *Núcleo central de las representaciones sociales*. Petrópolis: Vozes.
- Pereira de Sá, C. (1996b) "The central nucleus approach to social representations". (Artículo inédito). Río de Janeiro: Universidad del estado de Rio de Janeiro.
- Prado de Sousa. C. (2007) "Análise do trabalho docente em uma perspectiva psicossocial: o papel das representações sociais". Documento de trabajo. Sao Paulo: CIERS-edu- Fundación Carlos Chagas.
- Román, M. (2003). "¿Porqué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?". *Persona y Sociedad*, 17 (1), pp. 113-128.
- Seidmann, S., Thomé, S., Di Iorio, J., & Azzollini, S. (2008). Representaciones sociales del trabajo docente. Una investigación transnacional.
- Seidmann, Susana, (2009) "Las representaciones docentes: el lugar de la idealización y de la experiencia, la vocación y la profesionalización. El desafío de la formación. En C. Prado de Sousa, L. A. Pardal y L. P. S. Villas Boas Representações sociais sobre trabalho docente. Aveiro: Portugal.
- Schwartz, G. (1995) La formación docente. Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Schwartz, G, Solari, A., Di Capua, A., Lladser, C, Jure, I. y Meloni, H. (1998) Formación, capacitación y representaciones docentes. Encuentro Provincial de Formación Docente. San Luis. Universidad Nacional de San Luis. Argentina
- UNESCO (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay". Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Vergés, P. (1992) "L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation". *Bulletin de psychologie*. N° spécial: nouvelles voies en psychologie sociale, N° 405, pp 203-209
- Yin, H.-B. y Lee, J. C.-K. (2012). "Be passionate, but be rationale as well: Emotional rules for Chinese teacher's work". *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 56-65.

Propiedades psicométricas de la Escala de Apoyo Social Percibido ante Actos Violentos en personas bisexuales

Omar Alejandro Olvera-Muñoz¹

Resumen

El presente estudio permitió analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Apoyo Social Percibido ante Actos Violentos en personas bisexuales. Se aplicó a 100 personas bisexuales la Escala de Apoyo Social Percibido ante Actos Violentos. Se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio por medio del método de extracción de componentes principales y rotación varimax. También, se estudió la confiabilidad del instrumento por medio del alpha de Cronbach. Se encontró que los ítems de la escala se agrupan en dos subfactores: apoyo social de amistades y apoyo social de la familia. En conjunto, explican el 82.89% de la varianza total de la escala. Por otra parte, el análisis de confiabilidad reflejó alphas de Cronbach por encima del 0.9. Se concluye que la Escala de Apoyo Social Percibido ante Actos Violentos en personas bisexuales tiene adecuadas propiedades psicométricas; por lo que, se sugiere su uso para fines de investigación y en atención clínica.

Palabras clave: *apoyo social percibido, bisexualidades, violencia.*

Abstract

The present study allowed us to analyze the psychometric properties of the Scale of Perceived Social Support for Violent Acts in bisexual people. The Scale of Perceived Social Support for Violent Acts was applied to 100 bisexual people. An Exploratory Factor Analysis was carried out by means of the principal component extraction method and varimax rotation. Also, the reliability of the instrument was studied using Cronbach's alpha. It was found that the items of the scale are grouped into two sub-factors: social support from friends and social support from family. Together, they explain 82.89% of the total variance of the scale. On the other hand, the reliability analysis reflected Cronbach's alphas above 0.9. It is concluded that the Scale of Perceived Social Support for Violent Acts in bisexual people has adequate psychometric properties; therefore, its use is suggested for research purposes and in clinical care.

Keywords: *perceived social support, bisexualities, violence.*

¹ Licenciado en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Especialista y Maestro en Medicina Social por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X). Correo electrónico: psic.omar.olvera@hotmail.com

Introducción

En los últimos años, la violencia contra personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex (LGBTI), ha sido definida como “el deseo del perpetrador de “castigar” dichas identidades, expresiones, comportamientos o cuerpos que difieren de las normas y roles de género tradicionales, o que son contrarias al sistema binario hombre/mujer” (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2015, p.37).

En relación a la violencia hacia personas bisexuales, ésta se ha caracterizado por una constante puesta en duda de la orientación sexual, así como, por una valoración negativa del ejercicio de sus sexualidad (Olvera-Muñoz, 2017). En ese orden de ideas, Olvera-Muñoz y Granados (2017) enuncian que dichos actos de violencia hacia personas bisexuales se presentan en espacios de socialización como la familia, la escuela, el trabajo o la atención a su salud. Al mismo tiempo, en esos espacios de socialización pueden configurar redes de apoyo social que permiten lidiar de manera más adecuada con los actos de violencia que viven las personas bisexuales.

Ampliando lo anterior, el apoyo social es de utilidad ya que coadyuva a la regulación de diversos problemas de salud y el bienestar psicológico (Nava, Bezies y Vega, 2015). En ese sentido, el apoyo social percibido es entendido como “la extensión con la que los individuos perciben o creen que son amados, estimados, e incluidos en la familia, grupos de amigos, y otros significativos” (Cobb et al., 1976, citado en Nava, Bezies y Vega, 2015, p.50).

En el caso de las personas bisexuales, autores como Olvera-Muñoz y Granados (2017), encuentran que, primordialmente, las redes de apoyo con la familia y las amistades resultan ser de relevancia para evitar el sufrimiento psíquico originado por la violencia o discriminación que puedan vivir en los diversos espacios de socialización.

No obstante, no se encontró registro de alguna escala de autoinforme que permita aproximarse a la percepción que tienen las personas bisexuales de sentirse estimados por parte de sus familiares y amigos/as. Lo anterior, dificulta el poder aproximarse a la percepción de apoyo social que tienen las personas bisexuales ante los actos violentos que reciban por su orientación sexual.

Por lo anterior, la presente investigación busca crear y analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Apoyo Social Percibido ante Actos Violentos en personas bisexuales.

Método

Participantes

Utilizando un diseño de tipo transversal, observacional, con enfoque cuantitativo y alcance exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), participó una muestra constituida por 100 personas bisexuales.

Instrumentos

Hoja de datos sociodemográficos, permite obtener la información necesaria para analizar las características de la muestra, contiene 4 preguntas (identidad, edad, escolaridad y ciudad o estado en el que vive).

Escala de Apoyo Social Percibido ante Actos Violentos en personas bisexuales, dicha escala se construyó para esta investigación y cuenta con 8 ítems organizados en 2 subfactores, uno con 4 ítems para aproximarse al apoyo social percibido por parte de las amistades y otro, de igual manera con 4 ítems, que se focalizan en el apoyo social percibido de los familiares. La escala tiene una opción de respuesta tipo Likert de 1 (Nunca) a 5 (Siempre) y debe ser respondida a partir de la siguiente instrucción: *Si en algún encuentro erótico, sexual o afectivo alguien me violentara por ser bisexual.*

Procedimiento para la recolección de información

La Escala de Apoyo Social Percibido ante Actos Violentos en personas bisexuales se aplicó en línea mediante la generación de un formulario en Google, el cual, se difundió en la red social Facebook en diversos grupos que abordan temáticas de sexualidad. Para su llenado, se solicitó que únicamente dieran respuesta personas que se asumieran bisexuales. Al mismo tiempo, una parte de la muestra fue contactada por medio de redes personales del autor y con apoyo de un grupo de socialización de personas bisexuales por la red social enunciada.

Análisis de los datos

Mediante el programa estadístico SPSS V.19, se llevó a cabo un análisis de frecuencias de las características sociodemográficas de las personas participantes y, en seguida, un análisis de frecuencias de las 8 preguntas de la Escala de Apoyo Social Percibido ante Actos Violentos en personas bisexuales. Posteriormente, se realizó el Análisis Factorial Exploratorio por medio del método de extracción de componentes principales y rotación varimax. Además, se estudió la confiabilidad del instrumento por medio del alpha de Cronbach y, finalmente, se llevó a cabo un análisis percentilar para generar los rangos de calificación de cada subfactor y del total de la escala. En este último análisis, se integran resultados de las frecuencias de los niveles que mostró el grupo de personas bisexuales participantes en la investigación.

Consideraciones éticas.

Al ser una aplicación en línea, el formulario de Google utilizado contenía, antes de los reactivos de la escala, el objetivo de la investigación y había un apartado comentando el anonimato. En consecuencia, se incluyeron diferentes medios para poder mantener una participación bajo las normas planteadas por la Sociedad Mexicana de Psicología (2009). En ese orden argumentativo, se aseguró la participación voluntaria y la confidencialidad de sus datos y su uso sólo con fines de investigación.

Resultados

Los resultados del análisis de las propiedades psicométricas de la Escala de Apoyo Social Percibido ante Actos Violentos en personas bisexuales se presentan en tres apartados: primero, se describen las características sociodemográficas de las personas participantes, en segundo lugar, los hallazgos del Análisis Factorial Exploratorio así como, los análisis de confiabilidad y, en tercer lugar, los criterios para calificar el instrumento. En este último apartado, se integran datos sobre el nivel de apoyo social percibido que obtuvo el grupo de personas participantes, integrando los porcentajes de cada uno de los niveles de apoyo social percibido.

A. Características sociodemográficas

Participó una muestra de 100 personas bisexuales (Tabla 1). El 59% se identificó como mujer cisgénero, seguido de un 33% que se enunció como hombre cisgénero. La edad promedio del grupo de personas bisexuales participantes es de 26.06 años con una desviación estándar de ± 4.67 años. La escolaridad principalmente fue licenciatura concluida con 59%, seguida del nivel preparatoria con un 25%. Finalmente, la mayoría reporta que su lugar de procedencia es la Ciudad de México (48%).

Tabla 1

Características sociodemográficas de las personas participantes, N = 100

Identidad de género	Mujer cisgénero 59% (59)
	Hombre cisgénero 33% (33)
	Persona no binaria 7% (7)
	Hombre trans 1% (1)
Edad	\bar{x} 26.06 D.E 4.76
	Min 18 años
	Max. 40 años
Escolaridad	Secundaria 2% (2)
	Carrera técnica 3% (3)
	Preparatoria 25% (25)
	Licenciatura trunca 1% (1)
	Licenciatura en curso 5% (5)
	Licenciatura concluida 59% (59)
Ciudad o estado en el que vive	Maestría 4% (4)
	Doctorado 1% (1)
	Ciudad de México 48% (48)
	Estado de México 27% (27)
Otros estados de la república 25% (25)	

B. Análisis Factorial Exploratorio

Análisis de frecuencia de respuestas

En la Tabla 2, se muestran los porcentajes de respuesta que se obtuvieron por cada una de las preguntas que componen la escala. Se identifica que los porcentajes más elevados tienden a agruparse en la opción de respuesta Siempre. Lo anterior, no ocurre con los ítems 6 y 7 en los que se muestra que dicho porcentaje se presenta en las opciones de a veces y casi siempre, respectivamente.

Tabla 2

Porcentajes de respuesta de cada uno de los ítems de la escala

	Nunca	Casi Nunca	A Veces	Casi siempre	Siempre
1. Mis amigos se interesarían por lo que siento	10%	3%	26%	27%	34%
2. Tengo la seguridad de que mi familia buscaría la forma de ayudarme	16%	10%	13%	21%	40%
3. Podría comentar con mis amigos la situación	8%	6%	15%	26%	45%
4. Mi familia me proporcionaría el apoyo emocional que necesito	17%	13%	19%	23%	28%
5. Tengo certeza en que mis amigos tratarían de ayudarme	9%	4%	17%	29%	41%
6. Podría conversar abiertamente con mi familia del problema	26%	14%	28%	15%	17%
7. Mis amistades me brindarían el apoyo emocional que requiero	8%	9%	14%	36%	33%
8. A mi familia le importaría lo que siento	12%	11%	16%	30%	31%

Análisis Factorial Exploratorio

Antes de realizar el análisis y siguiendo las sugerencias de autores como Dziubna y Shirkey (1974), se exploró la adecuación psicométrica de los ítems que componen la escala. En ese orden de ideas, la prueba de esfericidad de Bartlett (1950) indicó que los ítems eran dependientes ($p < 0,0001$), mientras que el índice de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (1970) se encontraba por encima del 0.50 recomendado ($KMO = 0.856$). Por consiguiente, los datos mostraron una buena adecuación muestral, indicando que el número de participantes es suficiente para la aplicación del Análisis Factorial Exploratorio.

Se llevó a cabo un análisis por medio del método de extracción de componentes principales y rotación varimax. Para la extracción del número de factores se aplicó el criterio de Kaiser (valor eigen superior a la unidad) y para mantener los ítems como parte de la escala se consideraron las cargas factoriales iguales o mayores a 0.4 (Kline, 1994, citado en Morales, 2013). El gráfico del Scree test de Catell (Catell, 1966) o gráfico de sedimentación sugirió una estructura de 2 dimensiones, que explicaría el 82.89% de la varianza total (Tabla 3). La escala de mayor peso factorial es la primera, explica el 59.64% de la varianza del total de la escala, mientras que la segunda dimensión explica el 23.25%.

Tabla 3

Varianza explicada de la Escala de Apoyo Social Percibido ante Actos Violentos

Subfactor	% de varianza	% de varianza acumulada
Subfactor 1: Apoyo de amistades	59.64%	59.64%
Subfactor 2: Apoyo familiar	23.25%	82.89%

La estructura factorial muestra que en la dimensión 1, se agruparon los ítems nones, es decir, 1, 3, 5 y 7. Mientras que, para la segunda dimensión se tienen los ítems pares, o sea, 2, 4, 6 y 8. Retomando las sugerencias de Beavers y colaboradores (2013) de mantener un subfactor con un mínimo de 3 ítems; se dejaron los ítems propuestos en la escala. Por tanto, al término de esta revisión se mantienen los 8 ítems, en dos dimensiones, Subfactor 1: Apoyo de amistades y Subfactor 2: Apoyo familiar (Tabla 4).

Tabla 4

Matriz de cargas factoriales y comunalidades de cada ítems

	Subfactor Apoyo amistades	1:Subfactor deApoyo familiar	2:
1. Mis amigos se interesarían por lo que siento.	.889		
3. Podría comentar con mis amigos la situación.	.888		
5. Tengo certeza en que mis amigos tratarían de ayudarme.	.915		
7. Mis amistades me brindarían el apoyo emocional que requiero.	.907		
2. Tengo la seguridad de que mi familia buscaría la forma de ayudarme.		.777	
4. Mi familia me proporcionaría el apoyo emocional que necesito.		.922	
6. Podría conversar abiertamente con mi familia del problema.		.872	
8. A mi familia le importaría lo que siento.		.905	

Una vez revisada la carga factorial de cada ítem e identificada la cantidad de reactivos que se mantienen en cada subfactor, se realizó una correlación inter-ítems de las preguntas conservadas. Lo anterior reflejó, que todos los ítems pertenecientes a cada factor se relacionan de manera proporcional (Tabla 5).

Tabla 5

Correlaciones inter-ítems de las preguntas de la Escala de Apoyo Social Percibido ante Actos Violentos

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Mis amigos se interesarían----- por lo que siento.								
2. Tengo la seguridad de que.421** ----- mi familia buscaría la forma de ayudarme.								
3. Podría comentar con mis.770** .386** ----- amigos la situación.								
4. Mi familia me proporcionaría.337** .691** .335** ----- el apoyo emocional que necesito.								
5. Tengo certeza en que mis.811** .421** .823** .396** ----- amigos tratarían de ayudarme.								
6. Podría conversar.322** .651** .444** .810** .442** ----- abiertamente con mi familia del problema.								
7. Mis amistades me brindarían.774** .400** .784** .310** .866** .378** ----- el apoyo emocional que requiero.								
8. A mi familia le importaría lo.293** .649** .295** .824** .338** .760** .323** ----- que siento.								
** Correlación significativa a un nivel del 0.01.								

Análisis de confiabilidad

Finalmente, se estudió la confiabilidad de las dos dimensiones de la escala a través del cálculo de la consistencia interna, por medio del alpha de Cronbach (Tabla 6). Se puede observar que ambos factores tiene valores superiores al valor recomendado de 0.70 (Nunnally y Bernstein, 1994).

Tabla 6

Análisis de confiabilidad mediante alpha de Cronbach

Subfactor	Ítems	alpha de Cronbach
Subfactor 1: Apoyo de amistades	1, 3, 5 y 7	.943
Subfactor 2: Apoyo familiar	2, 4, 6 y 8	.915

C. Criterios para calificar

Para obtener el puntaje total de la escala debe seguirse la siguiente fórmula: Total del puntaje del apoyo percibido de las amistades + Total del puntaje del apoyo percibido de la familia = Puntaje de la Escala de Apoyo Social Percibido ante Actos Violentos en los encuentros eróticos, sexuales y afectivos de personas bisexuales.

Por lo anterior, se realizó un análisis percentilar para poder identificar e interpretar el tipo de apoyo social percibido que valora la escala. En la tabla 7, se observan los 3 niveles del apoyo social percibido de las amistades. Por su parte, en la tabla 8, se encuentran los niveles de apoyo social percibido de la familia. En ambas tablas, la interpretación del apoyo social percibido puede ser baja, media o alta.

Para obtener el puntaje de cada subfactor deben sumarse las respuestas de las personas en cada una de las preguntas. Vale decir que, al ser una opción de respuesta tipo Likert de 1 (Nunca) a 5 (Siempre) y tener 4 reactivos en cada subfactor, el puntaje mínimo a obtener es 4, mientras que el puntaje máximo es de 20.

Tabla 7

Rangos percentiles para la interpretación del sub factor del apoyo percibido de las amistades

Percepción de apoyo social baja	4 a 9
Percepción de apoyo social media	10 a 15
Percepción de apoyo social alta	16 a 20

Tabla 8

Rangos percentiles para la interpretación del sub factor del apoyo percibido de la familia

Percepción de apoyo social baja	4 a 9
Percepción de apoyo social media	10 a 15
Percepción de apoyo social alta	16 a 20

Desde esta misma línea argumentativa, se generaron los rangos y niveles del total del apoyo social percibido. Por lo que, en la tabla 9 se muestran dichos niveles. Se mantiene la estructura de un apoyo social percibido bajo, medio o alto. Con una posibilidad de puntaje mínimo de 8 y máximo de 40. En ese sentido, debe sumarse lo obtenido en cada subfactor para obtener el puntaje total y poder interpretar el total del apoyo social percibido.

Tabla 9

Rangos percentiles para la interpretación del puntaje total del apoyo social percibido

Percepción de apoyo social baja	8 a 18
Percepción de apoyo social media	19 a 30
Percepción de apoyo social alta	31 a 40

Por otra parte, se estudiaron los puntajes de apoyo social percibido que obtuvo el grupo de participantes. O sea, en la tabla 10 se muestran las medias y desviaciones estándar de cada subfactor y del total de la percepción de apoyo social. En cuanto a la interpretación, se puede identificar que, con base en los rangos planteados con anterioridad, la muestra de personas bisexuales tiene una percepción media en los 2 subfactores así como, en el total de la escala (Tabla 10).

Tabla 10

Percepción de apoyo social percibido promedio en las personas participantes

	Media desviación estándar	y Puntaje mínimo máximo	Interpretación y
Subfactor 1: Apoyo de amistades	\bar{x} 15.32 \pm 4.59	Mín. 4 Máx. 20	Percepción de apoyo social media
Subfactor 2: Apoyo familiar	\bar{x} 13.31 \pm 5.08	Mín. 4 Máx. 20	Percepción de apoyo social media

Total de la Escala de Apoyo social percibido	\bar{x} 28.63 \pm 8.23	Mín. 8 Máx. 40	Percepción de apoyo social media
--	-------------------------------	-------------------	----------------------------------

Del mismo modo, se obtuvieron porcentajes de cada uno de los niveles de apoyo social percibido a fin de poder identificar con más precisión el tipo de apoyo que tiene la muestra participante. Si bien, al analizar la media y desviación estándar se identifica que en promedio hay una percepción media de apoyo social, al estudiar los porcentajes se observa que la mayoría de la población tiene un apoyo social alto.

No obstante, llama la atención los porcentajes de los dos subfactores en relación al nivel de apoyo social bajo y alto. Lo anterior, debido a que se observa una diferencia en ambos; mostrando porcentajes más altos de apoyo social percibido bajo por parte de la familia en comparación con el porcentaje del apoyo social percibido bajo por parte de las amistades (Tabla 11). Asimismo, es más elevado el porcentaje del nivel alto de apoyo social percibido de amistades en comparación con el porcentaje de apoyo social percibido por la familia.

Tabla 11

Porcentajes de apoyo social percibido en las personas participantes

	Subfactor 1: de Apoyo amistades	Subfactor 2: de Apoyo familiar	Total de la Escala de Apoyo social percibido
Percepción de apoyo social baja	13%	30%	13%
Percepción de apoyo social media	28%	27%	36%
Percepción de apoyo social alta	59%	43%	51%

Discusión

El presente estudio permitió analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Apoyo Social Percibido ante Actos Violentos en personas bisexuales. Mediante los resultados se evidencia que la escala tiene adecuadas propiedades de validez de construcción y confiabilidad.

En particular, el dato del KMO, fue de 0.856, el cual es considerado alto, lo que significa una pertinencia para utilizar el análisis factorial como técnica adecuada para esta muestra de datos (Nava, Bezies y Vega, 2015).

Respecto a lo encontrado sobre la validez de construcción, mediante el análisis factorial exploratorio, se encontró una varianza explicada de 82.89%, la cual está por encima de lo recomendado. En ese sentido, Reidl-Martínez (2012), refiere que al hablar de la validez de construcción se requiere que haya una estructura factorial conforme a la teoría de la que se parte, y en función de ello se pueda explicar entre el 60% y 70% de la varianza. Por lo que, al tener una varianza por encima de lo recomendado se considera que la Escala de Apoyo Social Percibido ante Actos Violentos en personas bisexuales tiene una adecuada validez de construcción.

Por su parte, el análisis de la consistencia interna, por medio del alpha de Cronbach tiene valores superiores al valor recomendado de 0.70 (Nunnally y Bernstein, 1994). Pero, como menciona Reidl-Martínez (2013), al ser datos superiores de 0.9 puede existir algún tipo de redundancia en las preguntas. Sin embargo, dicha autora también comenta que los puntajes de 0.9 o más son los más adecuados, a pesar de dicha redundancia. Por tanto, el instrumento tendría una adecuada consistencia interna a partir de los resultados del alpha de Cronbach.

Conclusión

La Escala de Apoyo Social Percibido ante Actos Violentos en personas bisexuales tiene adecuadas propiedades psicométricas, por lo que, se sugiere su uso para fines de investigación y en atención clínica a personas bisexuales.

Por otra parte, es importante enunciar como parte de las limitaciones de la investigación la forma de recolección de los datos, al ser un formulario de Google colocado en diferentes espacios que abordan temáticas de sexualidad, hay una variabilidad de personas que dieron respuesta, por lo tanto, se sugiere continuar con el análisis de las propiedades psicométricas de la Escala de Apoyo Social Percibido ante Actos Violentos en personas bisexuales de muestras más homogéneas.

A pesar de dicha limitación, el análisis elaborado en el presente estudio, permitió identificar que la Escala de Apoyo Social Percibido ante Actos Violentos en personas bisexuales, con su estructura de dos subfactores con 4 ítems cada uno, presenta adecuadas propiedades de validez de construcción y de consistencia interna. Por tanto, se recomienda su uso y continuo análisis de propiedades psicométricas.

Referencias

- Beavers, A., Lounsbury, J., Richards, J., Huck, S., Skolits, G. y Esquivel, S. (2013). Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6), 1-13.
- Catell, R. B. (1966). The scree test for number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Violencia contra Personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans e Intersex en América*. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Organización de los Estados Americanos.
- Dziuban, C. D., y Shirkey, E.C. (1974). When is a correlation appropriate for factor analysis? Some decision rules. *Psychological Bulletin*, 81(6), 358-361.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación sexta edición*. México. McGraw-Hill.
- Morales, V. (2013). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Universidad Pontificia Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Madrid: España.
- Nava, C., Bezies, R. y Vega, C. (2015). Adaptación y validación de la escala de percepción de apoyo social de vaux. *LIBERABIT*, 21(1): 49-58.
- Nunnally, J. C., y Berstein, I. H. (1994). *Psychometric theory, tercera edición*. Nueva York. McGraw-Hill.
- Olvera-Muñoz. O. (2017). La vivencia del rechazo social a la bisexualidad y su impacto en el sufrimiento psicológico. *Pensamiento crítico. Revista de Investigación Multidisciplinaria*, 4(6), 35-44.
- Olvera-Muñoz, O. y Granados, J. (2017). *La experiencia de varones homosexuales y bisexuales entorno al rechazo social, la violencia y su impacto en la salud mental*. México: UAM-X.
- Reidl-Martínez, L. (2012) El diseño de investigación: conceptos actuales. *Investigación en Educación Médica*. 1(1) 35-39.
- Reidl-Martínez, L. (2013) Confiabilidad en la medición. *Investigación en Educación Médica*. 2(6). 107-11.

Profesores de Educación Física: representaciones sociales en Estudiantes de Escuelas Públicas del Macrocentro de Salta

Fernando Adrián Urbano¹, Patricia Constanza Nieva², Ricardo Vargas³

¹ Escuela Universitaria de Educación Física. Universidad Católica de Salta. Argentina.
furbano@ucasal.edu.ar. <https://orcid.org/0000-0002-8871-9436>

² Dpto. Psicología. Facultad Artes y Ciencias. Universidad Católica de Salta. Argentina.
pcnieva@ucasal.edu.ar

³ Escuela Universitaria de Educación Física. Universidad Católica de Salta. Argentina.
rvargas@ucasal.edu.ar

Resumen

Este trabajo describe las representaciones sociales sobre el profesor de Educación Física de los estudiantes de escuelas públicas de nivel medio del macrocentro de Salta, sustentado en las teorías de las representaciones sociales de Serge Moscovici y de Jean-Claude Abric. Tiene un enfoque cuantitativo, retrospectivo, con un diseño observacional, transeccional y descriptivo, con una muestra de 662 estudiantes elegidos por muestreo por conglomerados. Los instrumentos de recolección de datos fueron la observación y la encuesta.

Los resultados relativos al núcleo central de la representación hegemónica son: el profesor de Educación Física es buen docente, dicta buenas clases, es exigente, puntual, motivador, empático, entre otras características; y en cuanto al cinturón periférico: el profesor de Educación Física es visto como amable, chistoso, alegre, estricto, que ayuda a los estudiantes, es intelectual, tolerante, dinámico, carismático, entre otros atributos.

Como conclusión, la representación social acerca del profesor está relacionada con la interacción alumno-docente y las cualidades personales de éste, sin tener en cuenta la posibilidad de reflexión y de acción sobre el movimiento corporal y la responsabilidad que tiene sobre la salud y las violencias cotidianas que impactan sobre el cuerpo. Por ello, sugerimos a las instituciones formadoras de los egresados tener en cuenta esto para mejorar la formación académica.

Palabras clave

Representación social; estudiantes secundarios; profesor de educación física (fuente: DeCS, BIREME).

Abstract

This work describes the social representations about the Physical Education teacher of the public high school students of the Salta macrocenter, based on the theories of social representations of Serge Moscovici and Jean-Claude Abric. It has a quantitative, retrospective approach, with an observational, cross-sectional and descriptive design, with a sample of 662 students chosen by cluster sampling. The data collection instruments were observation and survey.

The results related to the central core of the hegemonic representation are: the Physical Education teacher is a good teacher, teaches good classes, is demanding, punctual, motivating, empathic, among other characteristics; and as for the peripheral belt: the Physical Education teacher is seen as kind, funny, cheerful, strict, who helps students, is intellectual, tolerant, dynamic, charismatic, among other attributes.

In conclusion, the social representation about the teacher is related to the student-teacher interaction and the teacher's personal qualities, without taking into account the possibility of reflection and action on body movement and the responsibility it has on health and daily violence that impacts the body. For this reason, we suggest that the training institutions of the graduates consider this to improve academic training.

Keywords

Social representation; high school student; physical education teacher (source: MeSH, NLM).

1. Introducción

Los alumnos son, junto con otros miembros del sistema educativo, jueces del accionar docente, institucional y educacional, por lo que la percepción que construyen al respecto es de gran valor y debe ser considerada por los responsables de la formación de los docentes.

Cómo representan a sus profesores condiciona la interacción con estos e influye directa e indirectamente a la hora de la transmisión-recepción de conocimientos, actividades, planificaciones, teniendo en cuenta la respuesta de los integrantes del curso y los objetivos que se quiere lograr en ellos.

Esas representaciones, Serge Moscovici (1979; 1986) plantea que son una forma de conocimiento social que surge de la vida cotidiana (en este caso de la vida en la institución en el espacio de Educación Física) y de las experiencias subjetivas, imágenes y percepciones sobre un objeto o fenómeno. Son construcciones simbólicas que se consolidan en la comunicación interpersonal y social (persona-persona, medios de comunicación) y se hacen visibles en las prácticas sociales, e independientes del objeto por el que se constituyen (Jodelet, 1986; Petracci y Kornblit, 2007).

Para Jean-Claude Abric (2001) implican reconstituir cognitivamente la realidad por parte del individuo o el grupo, lo que le da un sistema de referencias para entender su entorno y dar sentido a sus conductas, pudiendo ser diferentes de un grupo a otro respecto del mismo objeto representado (Abric, 2001; León, 2002).

Conocer las representaciones sociales brinda orientación a las instituciones formadoras de los futuros profesores de Educación Física para conocer si lo que pretenden del egresado se ve reflejado en su accionar y es percibido por los estudiantes, o si deben mejorar su formación sabiendo que el rol, siguiendo a Mariano Giraldes, Juan Madueño y Hugo Brizzi (1994), se modifica en respuesta a los cambios institucionales, tanto en estructura, dinámica, objetivos, currículo, entre otras.

En la ciudad de Salta la institución que principalmente forma a estos profesionales es la Escuela Universitaria de Educación Física (EUEF) de la Universidad Católica de Salta (UCASAL), que plantea como necesario conocer si el perfil del egresado, en cuanto a conocimientos, capacidades y actitudes específicos para ejercer su profesión (EUEF, 2017) se ven reflejados en la percepción de sus estudiantes.

Los profesores de Educación Física se desempeñan tanto en el ámbito público como privado, pero en el primero es donde mayoritariamente lo hacen y, en particular, en

las instituciones del macrocentro, por tener la mayor concentración de colegios, a los que asisten alumnos de los distintos barrios de la ciudad.

Sobre esa base, en el grupo de investigación surgen preguntas como: ¿cuáles son las representaciones sociales de los alumnos del último año de secundaria de las escuelas de Salta sobre los profesores de Educación Física?, ¿cuáles son las características del rol del profesor de Educación Física según esos alumnos?, lo planteado por la EUEF ¿se manifiesta en la construcción de la representación social en los estudiantes?

Esto derivó en querer lograr el objetivo de este trabajo: describir las representaciones sociales que tienen los estudiantes del último año de secundaria de escuelas públicas del macrocentro de la ciudad de Salta acerca de los profesores de Educación Física.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Representaciones sociales

El concepto “representación social” es central en esta investigación, habiendo planteado ya en la introducción la concepción de Serge Moscovici (1986), que indica que es una forma de conocimiento social que surge de la vida cotidiana, de las experiencias subjetivas de la persona, imágenes y percepciones sobre un objeto o fenómeno. Son construcciones simbólicas que se consolidan en la comunicación interpersonal y social (persona-persona, medios de comunicación) y se hacen visibles en las prácticas sociales, haciéndose independientes del objeto por el que se constituyen (Jodelet, 1986; Petracci y Kornblit, 2007).

Según Denise Jodelet (1986) es el saber de sentido común, una forma de pensamiento práctico “orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (p. 474), condicionando la forma de percibir y las vivencias propias y posibilitando comprender las conductas de las personas que, a su vez, las influyen (Aguilar et al., 2011; Castorina y Barreiro, 2006; Jodelet, 1986).

A su vez, Jean-Claude Abric (2001) señala que las representaciones sociales implican reconstituir cognitivamente la realidad por parte del individuo o el grupo, lo que le da un sistema de referencias para entender esa realidad y dar sentido a sus conductas, pudiendo ser diferentes de un grupo a otro respecto del mismo objeto representado (León, 2002).

Las representaciones sociales cumplen cuatro funciones principales: 1- función de saber, en tanto dan una descripción y explicación simple de la realidad y facilitan la comunicación entre los miembros del grupo; 2- función identitaria, por cuanto permiten al grupo obtener una imagen y una valoración de sí mismos y de los otros grupos; 3- función de orientación, ya que permiten la anticipación de las situaciones, definiendo las relaciones interpersonales e intergrupales, y dictando las conductas a llevar a cabo según los diferentes contextos; y 4- función justificadora, por lo que justifican las acciones una vez que se realizaron, fortaleciendo la posición grupal (Abric, 2001; León, 2002; Petracci y Kornblit, 2007).

Para Serge Moscovici (1979), las representaciones sociales están formadas por tres componentes:

La información o idea, que se relaciona con la organización de los conocimientos que tiene un grupo respecto del objeto de representación, en el caso de esta investigación tal objeto son los profesores de Educación Física.

Un campo de representación o imagen, que remite al contenido concreto o imagen que tienen los grupos del objeto.

Actitud o valoración, que indica la orientación hacia el objeto, cómo los grupos valoran a ese objeto de manera favorable o desfavorable.

Para Jean-Claude Abric (2001), las representaciones sociales están formadas por:

Un núcleo central anclado en el sistema de valores compartido por el grupo, constituido por creencias, opiniones y actitudes vinculadas a la memoria grupal. Esos elementos son estables, garantizando su permanencia (Aguilar et al., 2011). Este núcleo cumple dos funciones: 1- *dar significado* a la representación en sí; y 2- *dar organización* a los demás elementos constitutivos (Petracci y Kornblit, 2007; Sáenz Díaz et al., 2016).

Un cinturón periférico, más flexible, que cambia en función de las experiencias individuales en las situaciones específicas y, por ser más sensible al medio inmediato, protege al núcleo central de cambios (Petracci y Kornblit, 2007; Sáenz Díaz et al., 2016). Está formado por una primera periferia, con elementos importantes, cambiantes y con cierta ambigüedad que, con el tiempo, pueden pasar a formar parte del núcleo o quedar en la periferia; y una segunda periferia, con elementos de menor importancia y que, por tanto, pueden variar con mayor facilidad (Torres Stöckl y Zubieta, 2015). Sus funciones, según Abric (2001) son: 1- *función de concreción*, por el anclaje de la representación en la realidad; 2- *función de regulación*, por permitir la regulación de la representación en tanto que son elementos más flexibles e influenciados por el contexto; y 3- *función de defensa*, al proteger al núcleo de modificaciones o contradicciones.

Una zona de contraste, compuesta por elementos que pueden tener que ver con una representación social de un grupo minoritario, que contrasta con la representación de la mayoría (Torres Stöckl y Zubieta, 2015).

A su vez, para Serge Moscovici (1988; Rodríguez Salazar, 2007), las representaciones sociales pueden ser:

Hegemónicas: son las que cuentan con consenso alto, uniformidad en el grupo, con potencia simbólica, que representan lo que 'debe ser' según determinantes sociales e históricos.

Emancipadas: se presentan en grupos específicos que perciben lo social de manera distinta, que permite hacer legítimos a grupos y comunidades, diferenciados del resto del cuerpo social.

Polémicas: se construyen sobre temas que conflictúan al grupo, y también permiten legitimar grupos, otorgando identidad a sus miembros y permitiendo tener una posición frente a ese conflicto.

“Los contenidos hegemónicos, emancipados y polémicos indican grados decrecientes de divergencia grupal o individual, así como grados decrecientes de fuerza simbólica, aceptación y legitimidad social” (Rodríguez Salazar, 2007, p. 179).

2.2. El profesor de Educación Física

El docente en Educación Física se constituye como objeto de la representación social que estudiamos en este trabajo. Este profesional trabaja en relación con el cuerpo y, según Mariano Giraldes, Juan Madueño y Hugo Brizzi (1994), “tiene como finalidad estudiar las posibilidades formativas y educativas existentes a través de ese yo corporal” (p. 11).

Según estos autores, “la educación por el movimiento es una educación corporal, o una educación de la corporeidad” (Giraldes et al., 1994, p. 23). Implica prácticas que se dirigen a: 1- la revalorización del cuerpo como un concepto posible en los espacios cotidianos de la vida; 2- hacer visible las distintas manifestaciones del lenguaje corporal; 3- entender las reacciones del cuerpo desde una mirada científica a través de leyes físicas, químicas y biológicas; 4- entender que el movimiento implica también una conducta intelectual, social y afectiva; 5- concientizar sobre las violencias cotidianas impactadas sobre el cuerpo; 6- incluir la temática de sexualidad dentro del programa de enseñanza; y 7- brindar información y promover el uso de espacios de la ciudad o territorio en los que se puede entrenar física y deportivamente (Giraldes et al., 1994).

El ámbito de interés para esta investigación es la institución escolar secundaria, la que, según Paulo Freire (2012), es un lugar de educación crítica, susceptible a cambios históricos y culturales, que implica una influencia mutua, donde la presencia del profesor de Educación Física afecta la currícula y, a su vez, las ideologías de la institución repercutirán en su rol dentro del marco institucional.

Sobre esto Mónica Paso y Luciana Garatte (2011) contextualizan el quehacer de la Educación Física como pedagogía en las escuelas, y lo ubican en el marco de cambios acerca de la concepción del sujeto escolarizado, entendiendo que la Educación Física “está comprometida con la creación y promoción de un proceso educativo emancipatorio por medio de la reflexión crítica del profesorado respecto de sus creencias, supuestos y prácticas” (p. 5).

Esta concepción enmarca el rol del profesor de Educación Física como formador de los estudiantes, ofreciendo un espacio de desarrollo como sujeto y como ser social.

Como indicamos antes, en la ciudad de Salta la institución que principalmente forma a estos profesionales es la EUEF de la UCASAL. En su plan de estudios plantea que el egresado debe contar con los siguientes conocimientos, capacidades y actitudes específicos para ejercer su profesión (EUEF, 2017):

Conocimientos:

Conocer y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, los procesos anatómicos y fisiológicos.

Conocer y comprender los fundamentos del deporte.

Conocer y comprender los factores comportamentales y sociales que condicionen la práctica de la Actividad Física y el Deporte.

Conocer y comprender la estructura y función de las diferentes manifestaciones de la motricidad humana.

Adquirir la formación científica básica aplicada a la actividad física y el deporte.

Conocer y comprender los procesos nutricionales adaptados a los distintos niveles de enseñanza de la educación física y el deporte.

Capacidades:

Transferir los conocimientos eruditos al saber cotidiano.

Comunicar los saberes con eficacia en forma oral y escrita.

Transferir y operar con fundamentos pedagógicos adecuados.

Conocer los procesos psicosociales que caracterizan el desarrollo humano individual y social.

Diseñar espacios caracterizados por la integración de la diversidad a la currícula de la Educación Física.

Crear y desarrollar un ámbito donde el espacio lúdico y el contacto con la naturaleza propicien el encuentro social de la comunidad educativa.

Desarrollar los aspectos técnico-deportivos e integrarlos a los procesos educativos.

Aplicar principios anatómicos, fisiológicos y nutricionales adaptados a los distintos niveles y ámbitos de la enseñanza.

Diseñar espacios y proyecto de fitness y actividades expresivas acorde a las necesidades del medio.

Actitudes:

Profesionalizar la Educación Física desde los diferentes ámbitos educativos formales y no formales.

Jerarquizar la actividad física como fuente de salud y mejoramiento de la condición física.

Comprometer la actitud democrática y de respeto hacia los valores individuales y sociales.

Identificar con un profundo sentido ético el desempeño del rol docente.

Valorar la práctica profesional eficiente y actualizada en los distintos estamentos de la sociedad.

Construir el sentido crítico para la búsqueda permanente del entendimiento de la realidad y sus transformaciones.

3. MATERIAL Y MÉTODO

El tipo de investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo, es retrospectiva, con un diseño observacional (no experimental), transeccional y descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2010) con lo que se busca describir las representaciones sociales del profesor de Educación Física en los alumnos del último año de las escuelas públicas del macrocentro de la ciudad de Salta.

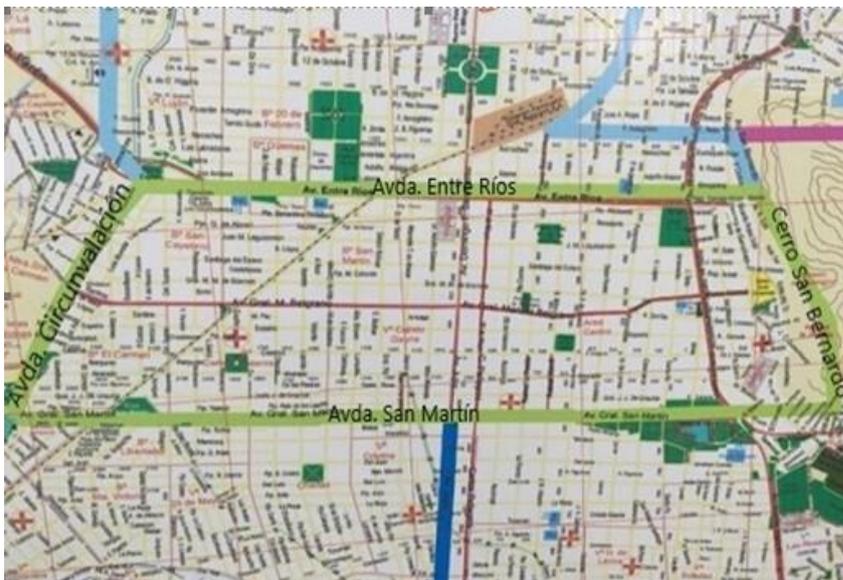


Figura 1. Contexto del estudio (fuente: mapa de la ciudad de Salta, Milano Guías, 2021).

La población está compuesta por los estudiantes del último año de las instituciones educativas de gestión pública de nivel secundario del macrocentro de la ciudad de Salta, Provincia de Salta, República Argentina. Esto incluye a los colegios comprendidos entre las Avda. San Martín al sur, Avda. Entre Ríos al norte, Cerro San Bernardo al este y Avda. de Circunvalación al oeste (Figura 1). La muestra de esta investigación está conformada, por tanto, por estudiantes del último año de esas instituciones educativas en los años 2021 y 2022. La muestra que se constituye es probabilística de 662 estudiantes, elegida con un muestreo por conglomerados, con un error muestral del 5 % y un 99 % de confianza ($z=2,575$).

Siguiendo Jean-Claude Abric (2001), la recolección de información se realiza con el método de asociación libre en el ámbito natural de los participantes, durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2021 y marzo y abril de 2022, a través de la observación y la encuesta, guardando los protocolos por la pandemia por la infección por SARS CoV 2. El análisis de la identificación de los componentes de la representación social se efectúa teniendo en cuenta la frecuencia de aparición y la importancia para los estudiantes, modelo propuesto y validado por Jean-Claude Abric

(2001), tomando en cuenta que el núcleo central está constituido por los elementos que presentan alta frecuencia y gran importancia; la 1º periferia, elementos con alta frecuencia y poca importancia; la zona de contraste, elementos con baja frecuencia y gran importancia; quedando una 2º periferia con baja frecuencia y baja importancia (Aguilar et al., 2011; Carletti, 2012; Torres Stöckl y Zubieta, 2015).

4. RESULTADOS

De los 662 participantes de esta investigación el 50 % (331) son de sexo masculino y el 48 % (318) son de sexo femenino, con un 2 % (13) alumnos que no respondieron (Figura 2).

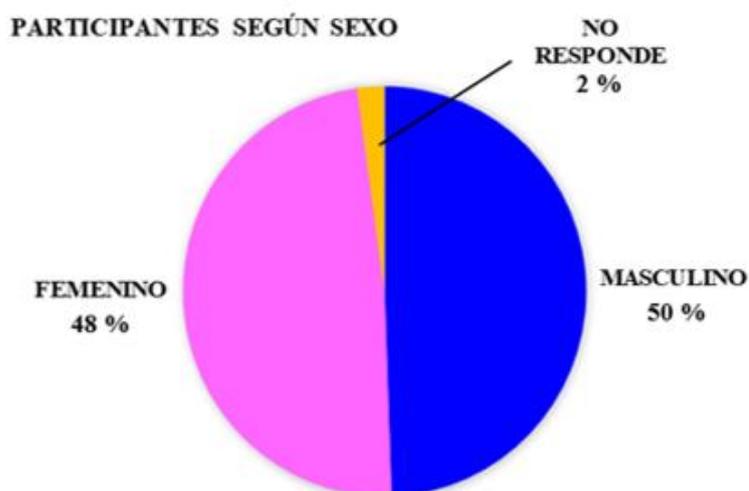


Figura 2. Participantes en el estudio por sexo (n=662). (Fuente: elaboración propia).

La identificación de los componentes de la representación social (núcleo central, primera periferia, segunda periferia y zona de contraste) se realiza según la frecuencia y la importancia de categorías, como se muestra en la Tabla 1.

		FRECUENCIA		
		+	-	
+	NÚCLEO CENTRAL		ZONA DE CONTRASTE	
	Exigente	Deportista	Vago Humilde	
	Amigable	Empático	Malhumorado Profesional	
	Responsable	Buen estado físico	Gracioso Viejo	
	Respetuoso	Activo	Confiable Organizado	
	Creativo	Solidario	Inteligente Justo	
	Paciente	Dedicado	Extrovertido Perseverante	
	Puntual	Bueno	Alto	
	Divertido	Simpático	Aconseja	
	Comprensivo	Capacitado	Serio	
	Buenas clases	Buen profesor	Permisivo	
	Motivador		Apasionado	
	PRIMERA PERIFERIA		SEGUNDA PERIFERIA	
	Amable	Compañero	Disciplinado Malo	
	Chistoso	Eficiente	Distraído Ordena	
	Alegre	Flojo	Flexible Participa	
	Estricto	Saludable	Gordo Precavido	
	Ayuda estudiantes	^a Trabajador	Impone respeto Clases recreativas	
	Intelectual	Participa	Insulta Respetable	
Tolerante	Autoritario	Liberal Se adapta		
Dinámico	Sincero	Faltador Gritón		
Carismático	Atractivo	Pocos materiales Sin teoría		
Innovador	Vocación	Sarcástico Impulsivo		
Educado	Charlatán	Sedentario Repetitivo		

JERARQUÍA

Ingenioso	Cumplido	Aburrido
Hábil	Relajado	Compasivo
Honesto	Considerado	Conoce el cuerpo
Competitivo	Copado	Coordina
Generoso	Fuerte	Cortante
Impuntual	Impaciente	Escucha
Accesible	Proactivo	Experimentado
Energético		Intimidante

Tabla 1. Distribución de características entre los componentes de la representación social (n=649). (Fuente: elaboración propia).

En el núcleo central se pueden ver características que hacen a la representación social que son inamovibles. Está compuesto por cualidades personales y cualidades docentes, que tienen que ver con la interacción en el aula (exigente, puntual, buenas clases, motivador, se pone en el lugar de los otros, es decir, puede empatizar con sus estudiantes, tiene dedicación a su trabajo, es activo); tiene características de personalidad adecuadas al cargo (responsable, respetuoso, paciente, divertido, comprensivo, activo, solidario, bueno, simpático); y está capacitado (capacitado, buen profesor). Todas estas características hacen que pueda dar buenas clases y, en consecuencia, sea considerado como un buen docente.

Las respuestas comprendidas dentro del 'cinturón periférico' son en las que se pueden observar cómo la realidad educativa ha cambiado y transitado etapas como se mencionan a partir de Giraldes, Madueño y Brizzi (1994) en el marco teórico. La representación de un profesor de Educación Física está puesta en cómo interactúa en el aula y qué cualidades entran en juego en ese rol.

Así, la primera periferia muestra características que pueden variar y que en un futuro pueden llegar a constituirse en parte del núcleo central, especialmente la categoría 'amable', obteniendo la frecuencia más alta en este componente.

La segunda periferia tiene características con mucha mayor variación entre los estudiantes, por lo que son los elementos que más cambian.

Respecto de la zona de contraste, se pueden ver categorías consideradas importantes en cuanto a su jerarquía, pero que se presentaron en una frecuencia inferior a la media. Se presentan características positivas respecto de los docentes, elementos

que, si se comparten más en el futuro, pueden constituir parte del núcleo; pero también se ven elementos negativos que parecen ser parte de una representación social de una minoría.

Con estos resultados y considerando la teoría de Serge Moscovici (1979) en cuanto a los componentes de la representación social de la mayoría, por tanto, hegemónica, el análisis que se puede hacer es el siguiente:

El campo representacional está constituido por un profesor deportista, con buen estado físico, simpático, en una actitud amigable;

la información o idea es que es una persona buena, amigable, paciente, comprensiva, simpática, solidaria, divertida, sabe ponerse en el lugar del otro, es respetuosa y responsable; y a su vez es un buen profesor, creativo, que dicta buenas clases, es dedicado, exigente, sabe motivar a sus estudiantes, es activo, cumple con la puntualidad y está capacitado para su tarea;

y todo esto permite que estos estudiantes tengan una valoración positiva, una actitud favorable hacia los profesores de Educación Física.

Retomando el análisis de la zona de contraste de la representación y lo dicho respecto de esa minoría de estudiantes, es interesante llevar a cabo el análisis de esos elementos para poder identificar una representación social polémica de un grupo minoritario que entra en conflicto con la forma de percibir de la mayoría, lo que condice con lo expresado por Rodríguez Salazar (2007) respecto de las representaciones que marcan la divergencia entre grupos, en este caso, de alumnos respecto de su profesor de Educación Física.

NÚCLEO CENTRAL
Vago
Malhumorado
Serio
Permisivo
Injusto
Burlista

Tabla 2. Categorías del Núcleo Central de la RS polémica. (Fuente: elaboración propia).

En esta tabla se puede ver que algunos estudiantes representan a los docentes de Educación Física, en tanto elementos del *núcleo central*, como vagos, malhumorados, serios (distantes), permisivos, injustos y burlistas.

La *primera periferia* está conformada por:

PRIMERA PERIFERIA
Juegos de pelota
Innecesario
Loco
Irresponsable
No profesional
Pocas clases
Clases recreativas
Trabajos físicos
Hiperactivo
Lento
Puerco

Tabla 3. Categorías de la 1º periferia de la RS polémica. (Fuente: elaboración propia).

Este grupo percibe al dictado de una materia de Educación Física como innecesario, basada esta opinión en su mala experiencia en función de una percepción de los docentes como irresponsables y poco profesionales, con mucha inasistencia, que les dan mucho trabajo físico y meramente recreativo, para lo que los envían a hacer juegos de pelota (fútbol y vóley principalmente). En cuanto a sus atributos personales los perciben como lentos, a algunos como 'puercos' (por conductas relacionadas con la higiene o las reglas de urbanidad) y locos en función de que los ven hiperactivos y malhumorados.

Las categorías que componen la *segunda periferia* de esta representación minoritaria son las que siguen:

SEGUNDA PERIFERIA
Flojo
No exige
Impaciente
Insultos
Sarcástico
Distraído
Intimidante
Gritón
Clase sin dinámica
Sin teoría
Impulsivo
Repetitivo
Incomprensible
No valora necesidades de estudiantes
Perverso
Vive sentado

Tabla 4. Categorías de la 2ª periferia de la RS polémica. (Fuente: elaboración propia).

Son características poco estables que tienen que ver con que el docente es flojo (en el sentido de vago), imparte la clase la mayor parte del tiempo sentado, está distraído, no exige a sus alumnos, es impaciente con ellos, es impulsivo, grita e insulta cuando se expresa, es sarcástico por lo que se presenta como intimidante, dicta clases sin dinámica y sin fundamentos teóricos, no valora lo que sus estudiantes necesitan y a su vez suele ser difícil de comprender.

5. CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta los datos analizados, las representaciones sociales de los estudiantes de último año de nivel secundario de las instituciones educativas de gestión pública del macrocentro de la ciudad de Salta sobre los profesores de Educación Física muestran una tendencia a asociar la figura propuesta a características que se ubican dentro de las categorías relacionadas a las cualidades personales y cualidades docentes.

Así, las categorías relevantes implican características o cualidades de los profesores que hacen a la interacción en el aula, lo que influye en crear el espacio de relación para realizar las tareas planificadas.

No obstante, lo que hace a las características específicas percibidas del rol tienen la función de preservar las cualidades relacionales y socioafectivas, en tanto forman parte de la periferia y, por tanto, pueden cambiar protegiendo al núcleo de la representación de modificaciones y contradicciones al anclarla a la realidad y al ser más permeable a las influencias del contexto.

Como fue expresado antes desde la teoría de Serge Moscovici (1986), el campo representacional está constituido por un profesor deportista, con buen estado físico, simpático, en una actitud amigable; la información o idea es que es una persona buena, amigable, paciente, comprensiva, simpática, solidaria, divertida, sabe ponerse en el lugar del otro, es respetuosa y responsable; y a su vez es un buen profesor, creativo, que dicta buenas clases, es dedicado, exigente, sabe motivar a sus estudiantes, es activo, cumple con la puntualidad y está capacitado para su tarea; y todo esto permite que estos estudiantes tengan una valoración positiva, una actitud favorable hacia los profesores de Educación Física.

No se encontraron investigaciones sobre el tema en Argentina ni en Latinoamérica que releven la representación social de los docentes de Educación Física en estudiantes. Se halló una investigación llevada a cabo en estudiantes de nivel secundario en Valencia, España (Gutiérrez Sanmartín et al., 2007) que, aun sabiendo de las diferencias culturales y geográficas, está en la misma línea de lo relevado en este trabajo, encontrando estos autores que las características principales del profesor corresponden a sus cualidades personales y a la interacción en el aula, siendo éstas la simpatía y el carácter agradable, la competencia profesional, la capacidad de comprender y ayudar a los alumnos, una buena condición física, la capacidad de hacer las clases interesantes y divertidas, la tolerancia y flexibilidad en la programación y la creatividad e innovación, remarcando, además, que los

profesores deberían participar en las demostraciones de las actividades y ejercicios que proponen a los estudiantes.

A su vez, respecto de lo que la EUEF (2017) espera de sus egresados, algunos de los objetivos propuestos en la formación se hallan en la percepción de los estudiantes de estos colegios, como ser, los referidos a las capacidades, la transferencia de conocimientos al saber cotidiano, el poder comunicar esos saberes, utilizar fundamentos pedagógicos para sus prácticas, la integración de los estudiantes en la diversidad, la facilitación de un encuentro social, la integración de los aspectos técnico-deportivos a los procesos educativos; y de las actitudes esperadas, el lograr una actitud democrática y respeto hacia los valores individuales y sociales.

Esto deja ver que los profesionales egresados presentan cualidades que impactan en la percepción de los estudiantes y, así, en la construcción de su representación.

Conocer las representaciones sociales permite saber sobre la realidad del rol de los docentes en el contexto del aula y qué efecto tiene sobre la mirada de los estudiantes. Cabe destacar que cada institución participante presenta características en común para sus alumnos, pero diferentes con respecto a otros colegios. Salvaguardando la identidad de cada una de las instituciones y las experiencias compartidas en sus aulas y con los profesores, se pudo observar que plasman las cualidades que tienen que ver con su realidad, particular de cada institución y compartida entre ellos.

Recordando a Giraldes, Madueño y Brizzi (1994), los resultados permiten pensar a la escuela como un lugar en donde los estudiantes registran y prestan atención a estas cualidades personales y al modo de comunicar e interactuar de los docentes, por sobre los conocimientos que pudieran transmitir. Además, el objeto de estudio de la Educación Física, el cuerpo y los movimientos, no se observan dentro de las unidades significativas que conforman la representación, sobresaliendo la dimensión socioafectiva.

La realidad en la que se llevó a cabo la investigación arroja una representación del profesor de Educación Física no relacionada directamente con la educación, el movimiento y la corporeidad, ni con el proceso emancipatorio y la reflexión crítica para comprender la realidad y sus transformaciones, planteados por Mónica Paso y Luciana Garatte (2011) y EUEF (2017).

Asimismo, no se evidencia en estos estudiantes pensar a la Educación Física como educación del movimiento y promoción de la salud, sino que sus representaciones responden a la interacción con el docente y a sus cualidades personales, sin tener en cuenta la posibilidad de la reflexión y la acción sobre el movimiento corporal y la

responsabilidad que tiene sobre la salud y las violencias cotidianas impactadas sobre el cuerpo, como lo proponen Mariano Giraldes, Juan Madueño y Hugo Brizzi (1994).

Por tanto, quedan abiertas preguntas como: ¿qué hace que estos estudiantes los representen de esa forma?, ¿qué del accionar docente hace que un grupo de alumnos, aunque minoritario, tenga una representación desfavorable sobre sus docentes de Educación Física?, ¿qué elementos actúan para que la especificidad del rol no esté contemplada en su percepción?, ¿por qué el docente no es percibido como propiciador de la creación y promoción del proceso educativo emancipatorio, fomentando la reflexión crítica? Según los resultados expresados antes, esto último parece ser una cuenta pendiente.

Como sugerencia, se propone revisar estos interrogantes y continuar la investigación en otras zonas geográficas de la ciudad de Salta, modos de gestión y niveles educativos, para comparar los resultados y poder concluir desde una mirada más amplia el concepto y el sentido de significación y unificación de esta representación, teniendo en cuenta diferentes realidades, miradas y experiencias.

Asimismo, las instituciones formadoras de estos profesionales deben reflexionar respecto de estos resultados para identificar elementos que permitan fomentar y mejorar su formación, en tanto se proponen objetivos para la persona egresada que, en el desarrollo de la profesión en el ámbito educativo, al menos de nivel secundario en el contexto de la presente investigación, se ven reflejados parcialmente en la percepción de los estudiantes que tienen a cargo.

Para finalizar y en consonancia con lo dicho, se recuerda la importancia de comprender la función de orientación de las representaciones sociales, que conducen prácticas y comportamientos, haciendo que estos alumnos se relacionen con sus docentes y con los conocimientos impartidos desde lo percibido desde ese lugar simbólico representacional.

Siguiendo a Abric (2001), se entiende a las representaciones sociales como aquellas que producen al mismo tiempo un sistema de anticipaciones y expectativas. Por ello, luego de conocer, queda abierta la posibilidad de trabajo y generación de cambio.

Conflicto de interés: no presenta. Los autores son independientes de instituciones financiadoras y de apoyo, y no incidieron intereses o valores distintos a los usuales en la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J.-C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. Coyoacán.
- Aguilar, S., Mazzitelli, C., Chacoma, M. y Aparicio, M. (2011). Saberes del docente y representaciones sociales: implicancias para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 11(2), 1-28.
- Carletti, G. (2012). Las representaciones sociales sobre la participación en las escuelas centenarias de la ciudad de San Luis. *Fundamentos en Humanidades*. 12(24), 125-149. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18426920005.pdf>
- Castorina, J. y Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico, una relación problemática. *Boletín de Psicología*, 86(1), 7-25. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N86-1.pdf>
- EUEF. (2017). Perfil del Profesor Universitario en Educación Física. http://www.ucasal.edu.ar/carreras/profesorado-educacion-fisica_2.htm
- Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación. Siglo XXI.
- Giraldes, M., Madueño, J. y Brizzi, H. (1994). Didáctica de una cultura de lo corporal. Edición del Autor.
- Gutiérrez Sanmartín, M., Pilsa Doménech, C. y Torres Benet, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 3(8), 39-52. <https://doi.org/10.5232/ricyde2007.008.04>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. (5º ed.). Mc Graw-Hill.
- Jodelet, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social*, II (pp. 469-494). Paidós.
- León, M. (2002). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En J. Francisco Morales, Ana Kornblit, Darío Páez y Domingo Asún. (coord.), *Psicología Social* (pp. 367-385). Pearson Education.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social*. (II). Paidós.
- Paso, M. y Garatte, L. (2011). Pedagogía y teoría de la educación física: hacia una articulación entre campos en la formación de profesores. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32463>
- Petracci, M. y Kornblit, A. (2007). Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En A. Kornblit (Ed.), *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales* (pp. 91-111). Biblos.

- Rodríguez Salazar, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En T. Rodríguez Salazar y M. García Curiel. (Coord.), Representaciones sociales. Teoría e investigación (pp. 157-188). Universidad de Guadalajara.
- Sáenz Díaz, D., Maldonado González, A. y Figueroa de Katra, L. (2016). Estructura y organización de la representación social sobre consumo. El caso de la colonia 18 de marzo de Minatitlán, Veracruz. *Cultura y Representaciones Sociales*. 2(21), 211-241. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n21/2007-8110-crs-11-21-00211.pdf>
- Toconás, S. (2017). Un acercamiento a las representaciones sociales sobre los profesores de Educación Física. Entre los ecos de una provocación y la respuesta a una infamia. *Diálogos Pedagógicos*. XV(29), 34-49. [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15\(29\)02](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15(29)02)
- Torres Stöckl, C. y Zubieta, M. (2015). Consenso y divergencias en las representaciones sociales de la dirigencia política. *Revista de Psicología*. 33(1). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472015000100004



Ensayos – Artículos de Opinión

El proceso de enseñanza-aprendizaje y la modalidad de los exámenes en tiempos de pandemia por covid-19. Desafíos para repensar la nueva escuela

Leila Bohorquez Dezalot – DNI 25211424 – Licenciada en artes plásticas UNT. Doctoranda en Humanidades UNT. E-mail: leilabohorquez@gmail.com – Actual Pertenencia (2022) Instituto de Investigaciones Filosóficas, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud. UNSE.



Introducción

Transitamos por una pandemia global debida al covid-19 extendida por un período de dos años contrastada en actual situación bajo un efecto marea. Las clases virtuales en aquel contexto situado del encierro por la cuarentena fueron una posibilidad en la ubicuidad del internet y en sus limitaciones en la conectividad. Mientras tanto, hicimos el esfuerzo de normalizar el dictado de las clases comunes redirigiéndolas a través de la virtualidad, con la utilización de recursos materiales, medios tecnológicos y digitales. Frente a cámara, estudiamos y practicamos la forma de presentarnos, de permanecer estáticos o visibles dentro de ese recuadro y frente a un monitor de computadora e interactuar con una grilla de rostros e imágenes que confirmaron una *pseudo asistencialidad* ligada a la conectividad de la clase. Decimos *pseudo* porque

existieron excepciones en estas interconexiones, una de tantas fue la problemática de asistencialidad o accesibilidad tecnológica, las serias consecuencias para docentes y alumnos, las prácticas de enseñanza y la relación de los aprendizajes, las incertidumbres como herramientas pedagógicas fueron los grandes desafíos de la educación para los docentes. Este tránsito particular llevó también al replanteo y a la creación de actividades adaptadas, un anexo de creatividad didáctica enfocada en la nueva modalidad curricular. Generar inclusión fue clave en el momento de observar a aquellos que sintieron mayores limitaciones para adaptarse a estos cambios. También consideramos que otras prácticas fueron incluidas en el sistema educativo a través de medios como la radio, la televisión y medios impresos. La meta fue y será llegar a todos y de manera diversificada, teniendo en cuenta que el problema de la desigualdad en Argentina pone en entredicho una verdadera distinción entre la educación pública y la privada. Existen brechas en cuanto a organización, digitalización, acceso a internet, dispositivos digitales, etcétera.

El proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia es un reto para toda la comunidad educativa, el cambio repentino de escenarios presenciales de aprendizaje a un escenario virtual limita el contacto social. Tal limitación puede traer consigo varias consecuencias, por ejemplo, la relación directa entre sujetos y dispositivos digitales evitan reconocer las emociones y sentimientos de otros.

Alicia Camilloni² describe una definición clara para el ejercicio de la disciplina teórica, indicando que la didáctica hace foco en el estudio de la acción pedagógica, en las prácticas de la enseñanza. Y es aquí donde los docentes se posicionan en el rol de describir, explicar, fundamentar y enunciar normas para la resolución de las diferentes situaciones problemáticas que deben enfrentar en las instituciones educativas y en el aula.

Los tiempos de pandemia han complejizado las formas de concebir la educación, la enseñanza y el aprendizaje. El examen crítico de estas reformas en los sectores sociales que alcanzan estas prácticas, ponen de manifiesto los resultados de los proyectos piloto para la acción educativa. Podemos pensar en qué o cuáles teorías

² Alicia W. de Camilloni. Nació el 30/01/1936. Premio Konex 1996. Jurado Premios Konex 2016 y 2006. Profesora de Filosofía y Pedagogía, egresada del Instituto Joaquín V. González (1959). Doctora Honoris Causa por la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Miembro Honorario de la Academia Nacional de Educación. Especialista en didáctica y educación superior. Profesora Emérita de la UBA. Dicta cursos de posgrado en distintas universidades. Fue Profesora en institutos de formación docente terciarios. Asesora de un gran número de organismos educativos nacionales e internacionales. Secretaria de Asuntos Académicos de la UBA (1986-2002) y Vicerrectora de la Universidad de Palermo (2002-06). Dictó cursos y conferencias en más de diez países. Realizó investigación, consultoría y capacitación para organismos públicos y privados. Publicó numerosos trabajos en revistas especializadas y es coautora de varios libros. Recibió las becas de la IEA (1971) y de la Fundación Fulbright (1974) y el Diploma al Mérito como Caballero de la Orden de las Palmas Académicas (Francia, 2001), Primer Premio a la Obra Teórica de Educación en la 34ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, entre otras distinciones.

de ésta disciplina es conveniente implementar para mantener el compromiso de apoyar a los alumnos durante el tránsito virtual, analizar las causas de las dificultades y mejorar los resultados mediante secuencias de aprendizaje, facilitar los materiales de estudio adecuados para trabajar en el aula virtual o a distancia³.

¿Cómo se puede generar en los alumnos un interés por la lectura del material bibliográfico desde la virtualidad? ¿En qué lugar se posiciona el docente para hacer frente al cambio de modalidad presencial de enseñanza? ¿De qué manera se sostiene el vínculo pedagógico?

¿Qué se pudo hacer en tiempos difíciles frente a una abrumadora realidad? Carina Lion⁴ afirma que la escuela abarcó un nuevo espacio en el plano tecnológico y tuvo que cubrir las necesidades con recursos disponibles y también de los que “se consiguen en casa”, algo novedoso como una deconstrucción didáctica que permitiera satisfacer el mundo convulsionado de la enseñanza. El manejo de las plataformas virtuales con sus herramientas de *streaming*, el levantar la mano en clase significaba alertarnos con el sonido de una campanita y el ícono de la manito, los cortes de energía eléctrica o de la inestabilidad del servidor de internet, entornos familiares y sonidos ajenos a nuestra clase eran los elementos del desorden, se trataba de educar y no detenernos por ellos.

Como reflexiona Carina Lion (2020), el diseño de nuevas propuestas educativas adaptadas y contextualizadas con mediación tecnológica incluyó la observación de los contenidos teóricos desde páginas en internet, o los materiales que circulan por las redes aceptando la veracidad de las mismas dentro del contexto institucional o del cuerpo docente. Las nuevas trayectorias desarrolladas para adaptar las necesidades de los estudiantes, favorables a su aprendizaje y a mejorar su habilidad en tareas prácticas y de evaluación (utilizar recursos de telefonía celular o tableta para compartir la experiencia práctica registrada en video).

Las tareas “en casa” que acordes al nivel educativo admitían trabajar en un contexto situado permitiendo el uso de recursos domésticos y accesibles al alumno.

Dar sostén al alumnado a través del fortalecimiento de lazos afectivos y emocionales, promoviendo actividades grupales fue un anexo al vínculo pedagógico, aunque a

³ Alicia R. W. Camilloni Capítulo 1 Justificación de la didáctica. ¿Por qué y para qué la didáctica?

⁴ Carina Lion es Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Área: Ciencias de la educación. Especialista en Formación de formadores, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora en Ciencias de la Educación para Nivel medio y Superior. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. <https://www.anii.org.uy/upcms/files/cv-carina-lion-2018-.pdf>

veces las únicas opciones eran reconectarse en virtualidad en eventos sincrónicos o asincrónicos.

Lion sostiene además que, promoviendo la investigación y el intercambio de conocimientos entre diferentes áreas (de asignaturas o materias) durante el cursado, facilita la permeabilidad del conocimiento y la exploración de temas nuevos. Otro factor importante es cómo plantear la diversidad con proyectos de inclusión social, por ejemplo: la exposición oral virtual grupal e individual con propuestas integradoras.⁵

¿Qué funciones y responsabilidades les adjudican los alumnos a los profesores?

Uno de los ejes centrales que abarca a las funciones y responsabilidades de los educadores es la profesionalización de la enseñanza, el objetivo de elevar la enseñanza a la categoría de una ocupación más respetada, responsable, gratificante, y por supuesto mejor remunerada. Es conocida la afirmación de que la enseñanza debe pensarse dentro de los cánones profesionales por los que se deba juzgar o criticar a la educación y el desempeño de los profesores en un nivel superior al estándar. Un sector favorable a la reforma profesional afirma con convicción que existe un conocimiento básico para la enseñanza. Esto es un conjunto codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva, dentro de un contexto de difusión.

Schulman⁶ (2005) parafraseando a Fenstermacher⁷ (1986) señaló que la capacidad de enseñar gira en torno a los lugares comunes de la docencia. Un profesor sabe algo que otros no comprenden. El profesor puede transformar la comprensión, las habilidades para desenvolverse, las actitudes o los valores deseados, en representaciones y acciones pedagógicas. El proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar. Luego una organización selectiva de recursos y disposiciones de las categorías principales que habilitan al conocimiento: del contenido, el conocimiento didáctico general, el conocimiento de la currícula, el conocimiento didáctico del contenido, el conocimiento de los alumnos y de sus

⁵ Carina Lion. U.B.A. (2020) Texto de revista de filosofía y educación. Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. ISSN 2525-2089.

⁶ Lee S. Shulman (nacido el 28 de septiembre de 1938) es un psicólogo educativo estadounidense. Ha realizado contribuciones notables al estudio de la docencia, la evaluación de la docencia y los campos de la medicina, las ciencias y las matemáticas. Profesor emérito en Stanford Graduate School of Education, ex presidente de la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza, ex presidente de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa y ha recibido varios premios que reconocen su investigación educativa. De 1963 a 1982, Shulman fue miembro de la facultad de la Universidad Estatal de Michigan, donde fundó y codirigió el Instituto de Investigación sobre la Enseñanza (IRT).

⁷ Gary Fenstermacher. Profesor en Ciencias de la educación, egresó de la Universidad de Michigan EE.UU. Filósofo de la educación. Cita: (1986) Philosophy of research on teaching: Three aspects. Wittrock Ed. NY. US.

características, el conocimiento de los contextos educativos y el de los objetivos, finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. A continuación de este listado Schulman (2005)⁸ acredita un Modelo de razonamiento y acción pedagógicos, en los que nomina acciones clave para la enseñanza y su máximo desempeño frente a la clase: Comprensión, transformación, enseñanza, evaluación, reflexión y nuevas maneras de comprender/aprender.

Si bien Giroux⁹ (1990) parte de la premisa que consideró a dos sistemas escolares históricos, cuyas teorías de la educación se basaban en sistemas humanísticos: el de los años sesenta y a los sistemas conductistas de los setenta, observa las variantes y el quiebre producido a causa de que ambos buscaban sobre la misma problemática, la cuestión de planificar el curso, llevarlo a la práctica y evaluarlo. Ninguno de estos movimientos proporcionó un modelo teórico para el desarrollo de objetivos del curso, que equilibre la necesidad de certeza y exactitud con otros modos de aprendizaje y valoración. Las dos principales escuelas que dominan actualmente el pensamiento educativo de las clases dirigentes, el desarrollo de los objetivos del curso, son las escuelas humanistas y las conductistas. Estas escuelas proponen objetivos que se mueven en dos planetas pedagógicos opuestos y sin lugar al diálogo acerca de sus diferencias. La cuestión de intentar buscar un punto de equilibrio a las diferencias significativas entre ambos enfoques sería suficiente como para llegar a la conclusión de que hay entre ambas una consideración a saber: una noción truncada de la función de la enseñanza escolar, la enseñanza tácita de un punto de vista que niega la importancia de los modelos teóricos y del conflicto teórico; y la incapacidad de tomar en serio el capital cultural de un estudiante como punto inicial de las actividades de aprendizaje. El resultado no es favorable para los educadores que generalmente se encuentran en la disyuntiva a la hora de elegir entre una escuela u otra, al encarar el currículum formal. En resumidas cuentas, Giroux plantea la necesidad de considerar en pleno desarrollo objetivos del curso que acentúen la importancia de la teoría, principalmente la relación entre teoría y hechos. Porque es importante que los estudiantes comprendan esa relación, ya que entre docentes, alumnos y demás educadores deben ver lo que de hecho ven. La teoría es crucial para todos los niveles del pensamiento, no sólo porque nos ayuda a seleccionar y a ordenar datos sino

⁸ Lee S. Shulman. (2005) Stanford University. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Revista de curriculum y formación del profesorado, 9, 2. Publicado originariamente en Harvard Educational review, 57 (1), 1987, pp. 1-22. Reeditado en sus libros The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004) y en Teaching as community property: Essays on higher education (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004). Revisión técnica de Antonio Bolívar, siguiendo la traducción realizada por Alberto Ide para la revista Estudios públicos (núm. 83, 2001. Pp. 163-196).

⁹ Henry Giroux nació en Providence, Estados Unidos, el 18 de septiembre de 1943. Enseñó historia en un instituto de educación secundaria en Barrington, Rhode Island desde 1968 hasta 1975. Luego de recibir su doctorado en la Universidad Carnegie Mellon en 1977, se volvió profesor de educación en la Universidad de Boston entre 1977 y 1983. En 1983 se convirtió en profesor de educación y renombrado scholar in residence en la Universidad de Miami, en Oxford, Ohio, donde también ocupó el puesto de director del Center for Education and Cultural Studies (Centro para la Educación y Estudios Culturales).

porque pone en nuestras manos las herramientas para cuestionar esos datos. En otras palabras, la relación entre teoría y hechos puede contemplarse como algo más que una operación cognitiva o tarea técnica despojada de ideología y de valores, es decir que el alumno creará su sistema propio de valores para la configuración de su propio mundo¹⁰.

Para Rebeca Anijovich¹¹ la escuela es contracultural, lo afirma en su libro *El sentido de la escuela secundaria* (Paidós 2020). Desde el año 2020 el Ministerio de Educación en Argentina resolvió suspender la calificación numérica para las evaluaciones del primer cuatrimestre o semestre hasta ver si se volvía a clases presenciales. Debido a lo que es de público conocimiento, se decidió extender las evaluaciones formativas, practicar el acompañamiento del alumnado con evaluaciones selectivas o autoevaluaciones para observar resultados de comprensión del aprendizaje. Trabajar evaluaciones entre pares pudo ser el salvoconducto, transparentando los criterios de evaluación para que los alumnos comprendan e interpreten sus producciones. Chequear el aprendizaje no tan sólo en el horizonte de la certificación, sino también cotejando los modos analógicos y digitales en la brecha desigual que los condiciona. Lo contracultural y la resistencia en la escuela, como el lugar que alberga y contiene al alumnado, a los maestros. Anijovich reflexiona diciendo que convivimos con las contradicciones, y lo que la escuela debería mirar es al alumno por fuera de ese ente institucional, sus hábitos culturales, para facilitar la unión entre la escuela y la enseñanza. Lo que evaluamos son capacidades, ¿Cuáles capacidades? Comúnmente evaluamos capacidades centrales, pero son todas capacidades generales entonces es pensar cómo planteamos lo que los ministerios definen selectiva y jerárquicamente en un horizonte general y cómo transponerlo al aula en particular. El problema es que, al evaluar para recoger información para decidir políticas públicas, se confunden las funciones entre términos del docente o el plan del sistema educativo, entonces cuando se toman evaluaciones de sistema se recogen los resultados para señalar determinadamente a la institución escolar o al alumno. Al contrario, debiera ser esa evaluación crítica una referencia positiva para pensar la escuela y sus docentes en su contexto.

¹⁰ Henry Giroux. (1990) Los profesores como intelectuales. Sección primera: Repensando el lenguaje de la instrucción escolar. Capítulo 4, La superación de objetivos de conducta y humanísticos. Pp. 3-9.

¹¹ Rebeca Anijovich es Especialista y Magíster en Formación de Formadores (UBA). Es profesora titular interina de la cátedra Observación y Práctica de la enseñanza en el profesorado de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora en la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente del posgrado de Constructivismo y Educación en FLACSO, como docente de posgrado de la Escuela de Educación y Directora del Profesorado Universitario de la Universidad de San Andrés. Es asesora pedagógica e institucional en escuelas de Colombia, Uruguay, Brasil y México.



El hecho remarca lo positivo de rever las clases, en tiempos y espacios distintos según las necesidades y posibilidades del estudiante. Aquí es curioso conocer el valor epistémico de revisar las clases, es decir, ¿qué posibilidades cognitivas permitiría al estudiante y también al investigador? ¿Es un requisito valorable para su estudio en Didáctica como disciplina?

Pérez Constante (2020)¹² realizó una investigación exhaustiva basada en las consecuencias educativas y el desarrollo del docente a causa del uso de las TIC durante pandemia por covid-19, el haber estudiado y analizado las condiciones de los estudiantes en cuanto a si poseen o no las herramientas (conexión al servicio de internet, computadoras, ambiente adecuado, adiestramiento, etc.) necesarias para la obtención de la enseñanza escolar básica en los tres niveles educativos. Todo este estudio se enfocó hacia la metodología cualitativa, ya que se enmarca dentro a la problemática social, que tiene que ver con el desarrollo del docente y el uso de las TIC en las reformas educativas y de aprendizaje en tiempos de la pandemia global. Al mismo tiempo, observó consideraciones que pudieran entenderse como una vulneración al derecho a la educación de calidad y por ende a los derechos humanos.

Pérez Constante toma el concepto de la investigación descriptiva tal como lo describe Sabino, haciendo referencia a la cita: "Trabaja sobre realidades de hechos, y su

¹² Myriam Pérez Constante; Tramallino, Carolina Paola; Las consecuencias educativas y el desarrollo del docente a causa del uso de las TIC en las reformas y tipos de aprendizaje en tiempos del COVID-19; Magazine de las Ciencias; 5; 7; 4-2020; pp. 30-44.

característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta. Para la investigación descriptiva, su preocupación primordial radica en descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento. De esta forma se pueden obtener las notas que caracterizan a la realidad estudiada (p. 51)". Sabino, C¹³(2000).

Pensemos ahora en una problemática investigativa conocida en Argentina desde 1983, el tema de la fragmentación y segregación educativa desde una mirada sociológica e intentemos dar una respuesta certera hoy, al interrogante luego de la vuelta a clases: ¿Cuáles son las posibilidades de las escuelas en general y los docentes en particular, de programar su enseñanza cuando estos no disponen ni de los dispositivos ni de los materiales habituales del aula?

Álvarez (2020) reflexiona frente a la situación de aislamiento social, sumado a la falta de acceso a la tecnología, se profundizó la desigualdad entre sectores y aumentaron las barreras para la integración educativa que quedaron sin respuesta por *alternativas a la virtualidad*. Las herramientas digitales que promovían asistencialidad individual y técnica, crean un obstáculo que impiden transitar las experiencias colectivas de la escuela tradicional. El efecto de segregación educativa en nuestro país está sectorizado, ahora en tiempos de *no pandemia*, vuelven las reconsideraciones por recuperar los espacios vacíos: la pérdida de la escuela como lugar de intercambio de capital social y formación de redes heterogéneas. Las diferencias sociales, económicas y culturales se tornan en puentes o barreras en relación con la accesibilidad y el derecho a la educación.

El éxito de la planificación, basada en el modelo curricular adecuado o adaptado a las necesidades en pos de las interacciones entre docentes y estudiantes preocupados por los aprendizajes aumenta su eficiencia en lugares controlados: el aula, siendo a la inversa en situaciones no controladas como en las que existe una pérdida o transmutación de los espacios de interacción que deben ser considerados por quienes administran las propuestas de enseñanza. Entonces esa pérdida se traduce como la segregación en su forma cultural, aumentando su dimensión. Por este motivo es fundamental el diseño curricular, la currícula como fuente primaria de significaciones, como práctica cultural de significación. Piovani (2022) propone centrarse en el

¹³ Carlos Sabino nació en Buenos Aires, Argentina, en 1944. Obtuvo la Licenciatura de Sociología en la Universidad Nacional de Buenos Aires en 1970. Actualmente es Profesor de la Universidad Francisco Marroquín de Guatemala, dando cursos sobre Historia, economía y sociología para diversas maestrías.

resignificar el espacio del aula basado en la experiencia docente la que atravesó el *antes* y el *después* de la pandemia¹⁴.

Programas que antes de pandemia vincularon a los sectores vulnerables fue, sin lugar a dudas, el Programa Conectar Igualdad, lanzado en 2010, bajo el modelo 1 a 1 (una computadora por alumno), que consistió en la entrega de netbooks a alumnos y docentes de escuelas de gestión estatal del nivel secundario y a alumnos de la modalidad de educación especial y de institutos de formación docente entre el 2011 y el 2014 (Marés Serra, 2012).

En segundo lugar, Álvarez (2020) hace hincapié en la Resolución N° 106/2020 del Ministerio de Educación Nacional, refiriéndose al Programa "Seguimos Educando", fundamentando en que "el rol de la escuela resulta irremplazable", pero entendiendo que en ese excepcional contexto, resultó necesario llevar adelante para hacer efectivo el derecho a la educación, un programa que facilitara el acceso a contenidos educativos y bienes culturales hasta tanto se superara la emergencia¹⁵.

Y por último, el Programa Acompañar: Puentes de Igualdad, que se aprobó el 26 de agosto de 2020, en tiempos de ASPO y por unanimidad en asamblea del CFE, el ministro de Educación de la Nación, Nicolás Trotta junto a la mesa intergubernamental e intersectorial, iniciativa que consistió en acompañar a cada estudiante para revincularlo con la escuela y ofrecer "puentes" durante el verano, durante el tiempo extraescolar y a distancia en los territorios en los que aún no pueda retomarse la presencia física.

Conclusión

El prototipo de componer un sistema educativo basado en herramientas tecnológicas, pudiera ser un salvoconducto para proseguir con la enseñanza virtual a distancia en todos sus niveles educativos. No comprender el problema de raíz del sistema educativo, para remarcar la necesidad de insertar una educación básica de calidad, sostenible y, que cumpla con las exigencias actuales para el ejercicio ciudadano en el desempeño productivo de jóvenes y adultos, sería contraproducente. Entonces, no es sólo hablar de la calidad de educación y las formas del sistema educativo, que acompañan e intentan cubrir las deficiencias marcadas por las segregaciones sociales y culturales sino también repensar la vuelta a la presencialidad, haciendo énfasis en la crisis *pospandemia*, en una sociedad fragmentada evidenciada por la falta de

¹⁴ Piovani, V. (2022) Las políticas públicas ante los desafíos de la escuela pospandemia. Navegando en la infodemia con AMI (Alfabetización Mediática e Informal). Pp. 82-88.

¹⁵ Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2020, 9(3e), 25-43.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002> Pp 31-32.

empleos dignos y bien remunerados, que contribuyan a la sociedad a mejorar su calidad de vida.

Tras la pandemia es momento de organizar las ideas, organizar los conceptos, en todos los sectores formativos. Desde los gestores educativos a nivel nacional, los ministros, los gobiernos y también los organismos internacionales. Existe un déficit alto sobre el debido uso de la información y del conocimiento el cual afecta el rendimiento y la efectividad de la educación virtual. Todo ello debido a las tomas de decisiones sobre el lanzamiento y propuestas de ideas previas, considerando a las TIC y a las estadísticas básicas sobre materiales o herramientas como: acceso a la internet, computadoras, acceso al aprendizaje en línea.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M. (2020) Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>

Camilloni, A. (2007). Capítulo 1 Justificación de la didáctica. ¿Por qué y para qué la didáctica? Ed. Paidós. Buenos Aires.

Di Napoli, P. (2021) Et al. Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia. *Praxis educativa*, Vol. 26, No 1 enero – abril 2022. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-25. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260112>

Fenstermacher, G. (1986). *Philosophy of research on teaching: Three aspects*.

En M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. Third edition. Nueva York: Macmillan, 37-49. [ed. Cast.: "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza*. I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona-Madrid: Paidós-MEC, 1989, 150-179].

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ed. Paidós. Barcelona.

Lion, C. (2020). U.B.A. *Texto de revista de filosofía y educación. Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes*. ISSN 2525-2089.

Pérez Constante, M. B., et al. (2020). Las consecuencias educativas y el desarrollo del docente a causa del uso de las TIC en las reformas y tipos de aprendizaje en tiempos del COVID-19. Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación, 5(7), 30-44. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/900>

Piovani, V. (2022) Las políticas públicas ante los desafíos de la escuela pospandemia. Navegando en la infodemia com AMI (Alfabetización Mediática e Informal). Compilado. UNESCO. Bs. As.

Sabino, C. (2000). Cómo hacer una tesis de grado. Panamericana. Bogotá.

Schulman, L. (2005). Harvard educational review, 57 (1), 1987, pp. 1-22. Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 9, 2. Traducción al español: Antonio Bolívar.

Enlaces web

Anijovich, R. <https://www.almagrorevista.com.ar/rebeca-anijovich-pedagoga-la-escuela-es-contracultural-en-muchos-sentidos>

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-ministerio-de-educacion-lanza-el-programa-acompanar-puentes-de-igualdad>

Un futuro posible. La desafección política de la juventud: retos y objetivos a mediano y largo plazo.

Giovanny David Córdova Trujillo

Universidad del Salvador

gio2002@outlook.es

"Desgraciado del pueblo donde los jóvenes son humildes con el tirano, donde los estudiantes no hacen temblar al mundo"

Juan Montalvo.

La participación es el elixir de la democracia. Quizá resulte aventurada tal afirmación si revisamos la composición política en cada país, ciudad, pueblo y organización que tenemos a la mano. La misma participación posee una ambivalencia: los gobiernos se jactan de ella, los pueblos la exigen permanentemente ¿Tenemos o no participación? El problema no radica en ese cuestionamiento si hablamos de la juventud. La juventud está en permanente participación política, con sus propios significados y objetivos definidos.

El politólogo Roberth Dahl (1989) reconocía ya hace tiempo a la "participación efectiva" como un engranaje indispensable para el buen desempeño de las democracias, y si nos ponemos ortodoxos, los partidos políticos se perfilaban antaño como los puentes indiscutibles – y reconocidos – entre un gobierno y sus ciudadanos. Partidos los hay de todo tipo, unos más fuertes y sólidos, otros débiles y de dudosa procedencia en cada periodo electoral, pero un "partido político" de jóvenes no existe. La política "es cosa de grandes".

A lo largo de este artículo se analiza cómo ha sido asumida la juventud tanto en los partidos políticos como en la política en general, para ello, en el primer apartado se retrata una suerte línea base sobre los partidos políticos y el potencial juvenil. En el segundo apartado se plantean algunas ideas que se perfilan como idóneas para la interacción entre partidos políticos y juventud. Finalmente se problematiza la desafección política de la juventud, para dar paso al planteamiento de retos y objetivos a mediano y largo plazo.

El modelo predominante y ruptura

Un partido político representa un *cleavage* social (un yo y ellos) para obtener representación y aliviar problemáticas preexistentes. La escisión clásica es la izquierda – derecha, y en torno a ella se han formado propuestas políticas extremas y tibias (Gunther y Montero (2003). Ahí, la “juventud” solo es asumida como un elemento comercial. La juventud actual en la política destroza esas viejas ataduras ideológicas, no solo por viejas, sino porque lo personal es político y los problemas del siglo XXI son multidimensionales.

En octubre de 2019 estudiantes secundarios chilenos protagonizaron lo que muchos han denominado “la mecha” de las protestas sociales en ese país. El alza del pasaje del tren subterráneo en Santiago de Chile, impactaba económicamente a muchas familias de escasos recursos, razón por la cual, estudiantes secundarios empezaron a evadir los torniquetes. “¡Evadir, no pagar, otra forma de luchar!” (Segovia, 2000). La juventud tiene suficientes motivos para organizarse y exigir cambios en la política, pues experiencias como las de Chile nos recuerdan algo que siempre existió: una juventud política, mas no una política de juventud.

Los sistemas políticos Latinoamericanos se han fraguado en torno a figuras políticas, la personalización del poder, y por debajo, los partidos políticos como plataformas (Alcántara, 2004). En la actualidad muchos partidos se autodenominan verdes, inclusivos, abiertos, nuevos, diversos, renovados, entre muchos otros adjetivos que casi suplican sobrevivir, pero en un futuro cercano, lo que conocemos como partido político tendrá que adaptarse a nuevos problemas y a nuevas formas de vivir para la política.

Hacia un nuevo modelo de partidos

Si consideramos que la permanencia y el buen desempeño de las instituciones políticas son la clave para sociedades más democráticas a futuro, estas deben operar bajo lógicas inclusivas y participativas. La horizontalidad es clave para el reconocimiento, y de esto sabe mucho la juventud. Organizaciones barriales, movimientos sociales, colectivos de derechos y muchas otras formas de agrupación tienen como eje central la horizontalidad en todo el proceso de toma de decisiones. El rol de la juventud en los partidos políticos es la construcción de espacios y propuestas itinerantes, organizaciones dinámicas y en permanente vínculo con las realidades sociales, lejos de las viejas prácticas mesiánicas tan comunes en Latinoamérica, para demostrar que un partido sí puede sobrevivir al líder.

Pero no solo es tarea de la juventud refrescar lo que entendemos como partido político, se debe también incidir para la dotación de condiciones, herramientas y espacios destinados a la formación política, todo esto, desde las diferentes instancias de gobierno en constante diálogo con los partidos políticos y la ciudadanía en general, para de esta manera transformar los procesos base y de territorio que llevan a cabo los partidos políticos en busca de cuadros y proyectos a implementar.

Desde hace varias décadas los problemas sociales se han transformado, a la vez que han surgido nuevas preocupaciones de tipo global. Los partidos políticos se han apresurado – en alguna medida – a incluir en su agenda varios de estos tópicos. El calentamiento global, la violencia contra la mujer, la protección de la naturaleza, el reciclaje, la responsabilidad en la extracción de recursos, entre otros asuntos tangentes, se han convertido casi en bandera de lucha de las juventudes en todo el mundo. Frente a ello, el futuro de los partidos políticos está necesariamente ligado a la acción social de la juventud y a su pleno derecho a participar en esas decisiones.

Otro factor clave no solo para entender el futuro, sino el presente de la política a nivel mundial es la tecnología. Nunca antes el ser humano ha estado tan interconectado, esto es un gran salto que desde la política aún no se ha dimensionado en su totalidad. En primer lugar, los repertorios de movilización y acción social han dado un giro drástico con el advenimiento de las redes sociales como espacio de integración e interacción con distintas finalidades, entre ellas, la política (Vallés, 2010). La juventud ya no es estática a la información que emiten los medios tradicionales de comunicación.

En segundo lugar, las causas de lucha locales ahora se traducen en globales y viceversa, fruto de la inmediatez con la que circula la información. Las nuevas generaciones ya han desarrollado una nueva dinámica política y de militancia con las

causas emergentes. Esto dota a la juventud de una capacidad en el manejo de la información a disponer para el accionar de la política. Los partidos deben asumir estas nuevas dinámicas para el proceso de relacionamiento, para la toma de decisiones y para el efectivo control de recursos y objetivos.

En tercer lugar, y como ya lo advertimos, el flujo de información actual a través del internet abre la posibilidad de un constante seguimiento de acciones, planes, proyectos y un permanente monitoreo de objetivos y recursos, incluso en tiempo real. La fiscalización y rendición de cuentas deben ser transparentes e inclusivos, aun así, hemos estado acostumbrados a una política sinónimo de corrupción. El gran rol de la juventud en los partidos y en la política a gran escala es la lucha contra la corrupción. No existen ya pretextos para no exponer cifras, datos e indicadores con la capacidad tecnológica disponible. La llamada "voluntad política" no encuentra ya obstáculo alguno.

La mentira de la desafección

Es común escuchar que a la juventud no le interesa la política, entre muchas otras cosas. Esta idea tan falsa y dañina a la vez parece servir de justificación a quienes pretenden mantener el *status quo*. En esta perspectiva, bajo esa falsa de idea de enajenación política se perpetúan prácticas que han desencadenado en crisis multidimensionales en los últimos tiempos. "A la juventud no le interesa la política, a los adultos sí".

La primera etapa del proyecto *Living Politics* (2017) desagrega una completa radiografía de la juventud en torno a la política. ¿Desafección? Nada más falso. Según este proyecto, los jóvenes tienen un acercamiento distinto a la política, de acuerdo a múltiples factores sociales, económicos, culturales, educativos y experiencias de vida propias. Retomamos la idea base introducida al inicio de este artículo: la juventud está en permanente participación política, con sus propios significados y objetivos definidos.

La clase política enquistada durante décadas en nuestros países, ha establecido un imaginario sobre la política desde una visión adultocentrista, excluyente y que silencia la otredad. El propio sistema democrático viene de alguna manera perpetuando esas conductas y, como es de esperar, los partidos políticos bajo su lógica electoral se han acoplado a ese diseño. Ahí la juventud solo es un bonito cliché.

Podemos y debemos encausar dos metas: El rol de la juventud en los partidos políticos, y el rol de la política en la juventud. El primer objetivo recae en la inserción de nuevos ideales, en la renovación y reestructuración del proceso de toma de decisiones, en la horizontalidad de voz y voto, en disonancia con partidos políticos jerarquizados y en torno a liderazgos, tan populares en Latinoamérica.

El segundo objetivo en la agenda requiere de compromiso por parte de quienes ahora tienen poder de incidencia, esto, a modo de *Big push*. Juventud, ciudadanía, políticos, políticas, y partidos inclusivos en toda la extensión de la palabra, son la clave para pasar de un círculo vicioso a un círculo virtuoso.

Los estudiantes secundarios que protagonizaron el salto de los torniquetes en Chile, así como las miles de jóvenes que han luchado y lo seguirán haciendo por el derecho a decidir en Argentina, Colombia, Ecuador y toda Latinoamérica, son el ejemplo de una juventud capaz, constante y persistente en términos políticos. El fantasma de la desafección está desapareciendo, pues ahora más que nunca la juventud está unida por causas locales y globales en similares dimensiones. ¡Los proyectos rebasan fronteras y un futuro es posible!

Si bien los partidos políticos son clave para el desarrollo democrático, garantizando la participación y la libertad de asociación, nos encontramos en una coyuntura frente a la cual las esferas sociales, económicas y políticas han entrado en crisis. El Covid – 19 ha develado lo frágiles que pueden ser las estructuras que hemos desarrollado como sociedad. Ahora las nuevas generaciones no solo somos espectadoras, sino que debemos ser partícipes de las soluciones que se están planteando para el futuro.

A modo de coda, ahora más que nunca los partidos políticos desempeñan un rol fundamental. La inclusión de nuevas miradas, nuevas perspectivas y nuevas formas de participar en política contribuirá a un futuro más democrático y con mejores posibilidades de sobrellevar crisis como las actuales. Es obvio que esta meta no se la logrará con la misma fórmula, sino con una alteración de los factores y lo más importante, con el agregado de la juventud como el elixir de la democracia.

Referencias:

- Aguirre, Jorge Francisco. (2015). Aportes de la web a la participación ciudadana y la representatividad democrática. Revista chilena de Derecho y Tecnología. Centro de Estudios en Derecho Informático. Universidad de Chile. Issn 0719-2576. Vol. 4 núm. 1 (2015). Págs. 145-186. Doi 10.5354/0719-2584.2015.33453
- Alcántara, M. (2004). ¿Instituciones o máquinas ideológicas? Origen, programa y organización de los partidos latinoamericanos. Barcelona: ICPS.
- Dahl, Robert. (1989). "La poliarquía". Tecnos, Madrid.
- Gunther, R. y Montero, J. (2003). "Los estudios sobre los partidos políticos: una revisión crítica". Working Paper 12/2003. Colección en la Red de Cuadernos de Trabajo. Universidad Autónoma de Madrid.
- Segovia, Macarena. (2020). "Estudiantes chilenos: la mecha que encendió la revuelta de octubre". En Exclusión social y resistencia. La Diaria Chile. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/chile/articulo/2020/8/estudiantes-chilenos-la-mecha-que-encendio-la-revuelta-de-octubre/>
- Vallés, J.M. (2010). "Política democrática y comunicación: un rapto consentido". En Revista de Estudios Políticos, (150), 11-50.
- Zuasnaba, Ignacio e Inés Fynn. (2017). "Living Politics ¿Qué sienten los jóvenes latinoamericanos sobre la política?". Konrad Adenauer Stiftung. Disponible en: https://www.kas.de/documents/252038/253252/7_dokument_dok_pdf_48317_1.pdf/bf7a9054-b05d-6437-ffff-52304e789c9c?version=1.0&t=1539649401883

“La hinchada como sector predominante de poder. Su rol dentro del escenario deportivo”. *La ruptura del “como si” del escenario deportivo como espacio transicional y su transformación en escena real, peligrosa.*

Autora: Lic. Clarisa Neme.

Licenciada en Psicología

M.P. 352

Actualmente tesista de maestría Profesional en Psicología Social UNT

A continuación se hará un análisis de los fenómenos que acontecen en la hinchada en el escenario deportivo y su impacto en la profesionalización del deporte grupal competitivo.

En las últimas semanas se suscitaron hechos de violencia en el marco de partidos de fútbol que se disputaron a nivel local, culminando en la muerte de un hincha durante un partido de futbol de la liga profesional¹⁶.

Este fenómeno social nos abre un interrogante clave para poder comprender los mecanismos que se ponen en juego en esta práctica que trasciende lo deportivo, ya que confluyen, múltiples factores no sólo competitivos sino psicosociales, culturales, económicos, políticos y mayormente culturales.

En Argentina el deporte en equipo, y el fútbol en particular, constituye un escenario en el que un conjunto de personas que comparten un tiempo y un espacio determinado (las denominadas “series”) proyectan tanto ideales como también en algunos casos depositan fantasías persecutorias, logrando la satisfacción inmediata y placentera que genera el espectáculo deportivo. Sin embargo, en ocasiones se produce un desborde, una “depositación” masiva de carácter persecutorio, conduciendo a la aniquilación del objeto externo (peleas, agresión física, o bien bajo la manifestación de conductas autodestructivas).

¹⁶¹⁶ Un hincha murió a raíz de los incidentes que se produjeron en los ingresos al estadio de Gimnasia La Plata en el inicio del partido que el Lobo disputó ante Boca Juniors por la fecha 23 de la Liga Profesional. La información fue confirmada por Sergio Berni en TN. Fuente: diariopanorama.com. Edición 06/10/2022

Al hablar de deporte, dice Enrique Pichón- Riviere (1966) que "antes de hablar de deporte, debemos enfocar otro tema: el juego. En general, en su estructura y en su función (p.1) . Afirma que el juego es "tan viejo como la cultura, por la sencilla razón que presupone una sociedad humana". Compara a los animales, quienes refiere, no han esperado que el hombre les enseñara a jugar. (Enrique Pichon Riviere, 1966/67, p.1)

Destaca también que el juego es algo más que un fenómeno meramente fisiológico, ya que tiene siempre un significado social. (1966). El juego es, según el autor, una ocupación libre, aunque se desarrolla dentro de límites de tiempo y espacios determinadas por reglas absolutamente obligatorias. Reglas que deben ser, a la vez, libremente aceptadas. Esta acción tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría. Además y esto es importante, en el juego se tiene la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente.

Pichón- Riviere (1967) sitúa el contexto sociocultural para encuadrar el significado que se le otorga al juego. Dice que una determinada cultura, lleva incluidas ciertas características que configuran los juegos. Es decir, que algunos aspectos de la cultura pueden surgir primero en forma de juego. En una palabra: que la cultura, en principio, se juega.

Refiere además que en el juego hay tensión e incertidumbre, que en el juego algo está en juego. No obstante, aclara que no se trata del resultado material del juego, como podría ser la ubicación de la pelota en el arco o en un cesto; sino más bien que lo ideal es que el juego salga bien, que resulte.

Ese salir bien, dice el mencionado autor, proporciona una satisfacción especial al jugador y al espectador. Y con la presencia de espectadores ese sentimiento agradable aumenta. De lo que resulta esencial para el jugador, poder vanagloriarse ante otros de que su juego haya resultado bien. De allí que el concepto de ganar guarda una relación íntima con el juego. (1967).

Para el autor, el significado de ganar es mostrarse tras el desenlace de un juego, superior a otro. Se gana honor y prestigio, que benefician no sólo al vencedor sino al grupo al cual éste pertenece.

Es allí donde resalta el autor la importancia de registrar el sentimiento de pertenencia en un grupo, que es incrementado con las victorias que están en juego. El ganar a un contrincante, aumenta el poder del individuo dentro de un grupo que él representa.

Por otra parte, Ana Quiroga, (2014) como citó en Enrique Pichón- Riviere (1971) caracteriza al juego en equipo (fútbol) como un hacer grupal, la exploración de un ámbito, con el desarrollo de una acción destinada a un objetivo, que se concreta en un gol.- triunfo. (p. 270)

Enrique Pichón Riviere (1967) como citó en Poviña (1978), sostiene que la meta sólo se alcanza venciendo a un adversario, la meta implica siempre un triunfo sobre otro, sobre rivales explícitos, a los cuales nos oponemos.

En consecuencia, la escena implícita al partido de fútbol es una lucha por el poder.

Quiroga, 2014), afirma que "como hacer grupal hay en él comunicación (pase) y aprendizaje, en tanto reconocimiento de sí y del otro, anticipación de la acción del otro y ajuste de la propia conducta en función de esa anticipación. Juego de alianzas y oposiciones, que implica el desarrollo de una estrategia, el realizarla desde la acción, intento de cumplir fines en el mundo externo, a veces logrados, a veces fallidos". (p.271)

Al analizar las condiciones objetivas del juego, aclara Quiroga, haciendo referencia al fútbol, que en él hay despliegue de fuerza, hay destreza, hay creatividad, relación, operatividad.

Ana Quiroga (2014) como citó en Huizinga (1974) señala que un rasgo esencial del juego es la tensión. En el fútbol hay tensión, equilibrio, traba, desenlace. (p.271)

El juego, dice la autora, tiene ritmo y armonía, elementos que hacen a la vivencia estética. "Viendo futbol es posible lograr una fugaz vivencia estética, a través de un sentimiento de armonía y precisión en el juego, que aparece después de momentos de desorganización y ruptura... el futbol se transforma en ballet", de acuerdo a Ana Quiroga (2014, p.271)

Esa vivencia, esa reestructuración tiene una función reparadora a nivel psicológico, a nivel de las fantasías del sujeto, de su mundo interno.

Surge el interrogante ¿Por qué es placentera la tensión en el juego? La tensión es incertidumbre, algo va a ocurrir, la contradicción tendrá que resolverse, se acerca el desenlace. Resulta placentera, porque la incertidumbre, el riesgo, la lucha están encerrados, controlados en el espacio transicional del juego.

Además Quiroga (2014) afirma que el espacio transicional del juego lo considera como un mundo de metáforas, un "como sí" que permite el encuentro con la lucha, el triunfo, la derrota desde una distancia que abre paso a la elaboración, y que esa distancia se acorta peligrosamente cuando el monto de frustración cotidiana se

incrementa. Ana Quiroga, (2014) concluye que “el fútbol, pierde entonces su carácter de *como si*, de espacio transicional y se transforma en una escena real. Esta sería una de las explicaciones de la violencia en el espectador” (p. 271, 272).

Los espectadores (hinchas) asumen un rol cada vez más influyente en el ámbito deportivo, constituyéndose una pieza clave dentro de un sector de poder en el escenario de deporte competitivo y específicamente en el ámbito profesional.

Los mercenarios

En ocasiones suele circular el discurso tanto desde los simpatizantes como miembros de la comisión directiva, que los jugadores profesionales son “mercenarios” cuando no satisfacen sus expectativas, como ser, el resultado final de un partido, o de una temporada, de un campeonato.

Expresiones tales como “Nosotros somos los que quedamos. A ellos no les interesa no defender al equipo porque un año están, luego se van”. “Lo que les pedimos es que *cuiden* la institución”. “Así también vemos que los jugadores son muy “mercenarios”: vienen, juegan y se van”. “Veo cómo los jugadores terminan el partido y hacen como si nada.”

¿Qué significado se oculta detrás de esta expresión popular?

Son dos las acepciones recurrentes que arroja el diccionario, con respecto al término mercenario:

Persona que realiza cualquier clase de trabajo por una retribución generalmente económica, con el único interés de ganar dinero.

Soldado que lucha a cambio de dinero o de un favor y sin motivación ideológica. Ej: “ejercito mercenario”

Ambas connotaciones devienen en una relación dicotómica entre el dinero y el vínculo afectivo como condición para la pertenencia y pertinencia.

Se espera de los jugadores profesionales además del cumplimiento del contrato, una adherencia a la ideología del club, al sentimiento de pertenencia desde la mirada y posicionamiento de un hincha o de los socios vitalicios. Aquí emerge un campo social con una identidad particular que influye y determina las características del escenario deportivo: El cuerpo popular y sus efectos en los rituales deportivos.

Según Gil, Gastón Julián, (1998) al referirse al cuerpo popular en los rituales deportivos, sostiene que existe una dualidad entre hinchas- jugadores. A respecto

dice: "Podríamos llegar a encontrar un quinta alteridad, que sólo esporádicamente se concreta en toda su dimensión en las situaciones límites: la división hinchas - jugadores. Esta oposición queda marcada de manera no conflictiva en ciertas expresiones simbólicas: "los técnicos se irán/los jugadores pasarán/la 'doce' quedará/y nunca te va a abandonar". Sin embargo, sólo adquiere un carácter dramático cuando la imagen dejada por el equipo defrauda el piso de exigencias mínimas que los hinchas imponen para defender la camiseta del equipo amado" (p.1).

Adjetivos como los "mercenarios" podrían marcar cierta ruptura en la identificación hinchas- comisión directiva- vs cuerpo técnico- jugadores profesionales, para dar paso a una posición demandante de "les pedimos que se identifiquen más con la institución". De esta manera se produce en algunas ocasiones una identificación de la comisión directiva con la hinchada.

No obstante, hoy en día, las hinchadas ocupan, como se vislumbró anteriormente, un lugar de poder.

"Las hinchadas se perciben a sí mismas como el único custodio de la identidad. La continuidad de los repertorios que garantizan la identidad de un equipo aparece depositada en los hinchas, los únicos fieles "a los colores", frente a jugadores "traidores", a dirigentes guiados por el interés económico personal, a empresarios televisivos ocupados en maximizar la ganancia, a periodistas corruptos involucrados en negocios de transferencias. Las hinchadas desarrollan, en consecuencia, una autopercepción desmesurada, que agiganta sus obligaciones militantes: la asistencia al estadio no es únicamente el cumplimiento de un rito semanal, sino un doble juego, pragmático y simbólico. Por un lado, por la persistencia del mandato mítico: la asistencia al estadio implica una participación mágica que incide en el resultado. Por el otro: la continuidad de una identidad depende, exclusivamente, de ese incesante concurrir al templo donde se renueva el contrato simbólico" (Alabarces, 1998).

Para finalizar, se describirá una distinción entre hinchada y jugadores. Dos dimensiones distintivas y a la vez complementarias, ya que mutuamente se influyen.

Quiroga, refiriéndose a los espectadores como protagonistas, describe los efectos de la profesionalización del deporte y el rol que ocupan los jugadores elite en tanto participantes de una industria, diferenciando de la práctica deportiva como un pasatiempo.

Ana Quiroga en 2014 concluye que "El fútbol juego tiene sus protagonistas, de los que nos podemos preguntar en el aquí y ahora de la organización del fútbol como industria, de la profesionalización, hasta qué punto esos protagonistas tienen una relación lúdica con su cuerpo y con el otro, ya para ellos no existe la gratuidad

intrínseca al acto de jugar, al profesionalizarse y al establecerse las remuneraciones en particular en relación a una escala de premios, ese juego es un trabajo, sometido a otras leyes que las del juego". (p.273).

La autora pone en cuestión al fútbol- espectáculo, en tanto incluido en la industria del tiempo libre, que no tiene en cuenta necesidad sino rentabilidad, y en tanto excluyente del deporte- actividad.

Pero el espectáculo futbolístico, refiere Ana P. Quiroga (2014), "tiene funciones sociales y psicológicas positivas, que merecen ser conservadas; aquellas que denunciamos como nocivas, que refuerzan el empobrecimiento subjetivo, no son específicas e intrínsecas al fútbol, ni siquiera al tiempo libre, sino emergentes de un sistema de relaciones sociales que no reivindica como valor supremo al hombre. Son esas relaciones, esas causas las que deben ser transformadas". (p.274)

Con este análisis se abre un interrogante para poder dilucidar nuevas categorías conceptuales y lograr la comprensión y transformación de la realidad, en función de un marco preventivo que posibilite la emergencia de modalidades más saludables y reguladas de vincularse dentro de escenario deportivo, incorporando a la hinchada como una categoría influyente e influida dentro del ámbito deportivo en particular.

Referencias bibliográficas

Alabarces, Pablo (1995) "Fútbol: la afirmación ritual de la identidad". Ponencia en I Jornadas Nacionales de Investigadores Jóvenes en Comunicación y Procesos Culturales, Buenos Aires, 22 al 24 de noviembre.

Gil, Gastón Julian: "El cuerpo popular en los rituales deportivos". 1998, www.efdeportes.com

Quiroga, Ana (2014): "Enfoques y perspectivas en Psicología Social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière", Buenos Aires, Argentina, Ediciones Cinco.

Entrevista realizada a Pichón Riviere, Enrique.
<https://www.colegiomodelomarmol.com.ar/el-futbol-y-el-juego.html>

Proyecto de investigación de cátedra, una experiencia.

Por Alicia Chavez

Facultad de Ciencias para la Innovación y el Desarrollo (UCSE)

aliciaachavez@gmail.com

En 2019 la Facultad de Ciencias para la Innovación y el Desarrollo publicó la primera convocatoria a Proyectos de Investigación de cátedra. Esta iniciativa aporta una línea de trabajo que estimula la investigación, pero sin los exhaustivos requerimientos de los proyectos de Ciencia y Técnica. Por ello puede funcionar como un primer acercamiento a los procesos de investigación, o bien como una alternativa o un complemento para iniciativas de más largo aliento. Son sumamente versátiles y al ser de corta duración (un año y medio como máximo), permiten contar con resultados casi inmediatos.

A esa convocatoria de 2019 respondimos desde el seminario “Comunicación y Género” que se dicta en 4to año de la carrera de Comunicación Social. La propuesta era reunir en algún espacio todos los trabajos finales realizados a lo largo de los cinco años que ya llevaba el dictado. Con lo que no contaba el equipo de cátedra, constituido por una docente adjunta y una JTP, que se embarcó en el proyecto, es que en diciembre de ese año se desencadenaría una pandemia que tendría su impacto, incluso en Santiago. Las medidas de protección y distancia social marcaron, finalmente, el ritmo en que se desarrolló el proyecto. Lo que habría de durar 12 meses, se terminó extendiendo casi por dos años.

Ahora bien, el tiempo no ha sido, de ninguna manera, un obstáculo en la calidad de lo logrado.

¿Cuáles fueron las motivaciones para reunir todos (o al menos la mayoría) de los trabajos en un solo espacio?

En primer lugar, resulta sorprendente la variedad y creatividad con que los/las estudiantes abordan un mismo tema a partir de una consigna que es igual para todos/as. Las producciones son de los más disímiles, pensadas desde puntos de vista totalmente diferentes y con resoluciones que abarcan un amplísimo espectro de lo que puede considerarse “comunicación”. Desde la cátedra consideramos esto como un aspecto sumamente positivo en la carrera de comunicación social, por lo que era necesario hacerlas visibles tanto para otros estudiantes, como para docentes e incluso para potenciales aspirantes a cursar la carrera y público en general.

Asimismo, en la tarea áulica nunca faltan trabajos que se encuentren por debajo de la media. Por ello, una segunda intención de este proyecto era brindarle a los/las estudiantes una referencia, un espejo donde mirar y comparar sus producciones a sabiendas de que la vara de excelencia se encontraba en un determinado punto y que la cátedra no aceptaría menos. Por lo tanto, el espacio se convertiría en lugar de referencia y búsqueda de ejemplos y modelos a repetir. En el mejor de los casos, a mejorar.

Tras varias oportunidades de análisis y consideraciones, decidimos que la creación de una página web sería el soporte más apropiado para reunir los trabajos. Sin embargo, antes restaban otras tareas. En primer lugar, por ejemplo, saber a ciencia cierta, el volumen de trabajos con que se contaba. En una primera indagación, en archivos personales de las docentes, se pudieron rescatar 15. Como segunda instancia, se establecieron comunicaciones con estudiantes con la esperanza que facilitaran sus producciones. De ello surgieron nuevas piezas. A continuación, fue necesaria una sistematización, una clasificación, darles un orden según algún criterio. Se decidió continuar con la organización que posee la carrera en su plan de estudio y agruparlos según sean trabajos de "Diseño", "Audiovisuales", o "Gráficos", es decir, escritos.

En total se recuperaron 42 trabajos: 18 escritos, 8 de diseño y 16 producciones audiovisuales. También es importante tener en cuenta que hay algunos trabajos que no pudieron recuperarse ya que los estudiantes los habían perdido o eliminado de sus dispositivos.

Sobre esta reunión de trabajos cabe destacar que desde 2018, no se presentan nuevos escritos, y que a lo largo de los años han predominado las producciones audiovisuales en sus más variadas versiones: microdocumentales, entrevistas periodísticas, recopilación y reedición de material audiovisual de archivo e incluso videoclips. Asimismo, con respecto a los trabajos de diseño y periodismo, hay que destacar como las nuevas estéticas y formatos que proponen las redes sociales implican una exitosa adaptación por parte de los/las estudiantes. Así es como se pueden encontrar series de stories, carruseles, flyers o álbumes que van ganando el lugar a las tradicionales campañas publicitarias o de concientización, y donde además se ponen en práctica competencias tanto en el área de diseño como del periodismo. En la actualidad, la preponderancia de las imágenes en las redes sociales y la necesidad de atraer e impactar en la menor cantidad de tiempo, ha cambiado nuestras formas de consumo. Ello se ve claramente reflejado en las producciones del seminario.

Desafíos para el equipo docente

Sistematizar experiencias está lejos de ser una tarea fácil ya que la atención no se posa solamente en los/las estudiantes, sino también en la tarea docente.

En ese sentido, no es agradable advertir las muchas falencias y descuidos en la confección de consignas y evaluaciones. El otorgamiento de una nota numérica es siempre un desafío y una tarea displicente. ¿Qué valorar? ¿Qué considerar? ¿Hasta qué punto exigir a los diferentes estudiantes? ¿Cómo definir criterios objetivos sin atender a las diferencias entre las personas?

Por otro lado, con respecto a lo meramente técnico, el proyecto también implicó un considerable aprendizaje del manejo de plataformas web. Para la realización de esta página, se contrató el servicio básico de wordpress, que, en su versión gratuita ofrece un número limitado de plantillas, lo que obligó a una adaptación entre expectativas y recursos. Asimismo, a medida que se avanzó con la carga del material nos dimos con que la capacidad de memoria de la plataforma no es infinita. Para subsanarlo se crearon cuentas en Youtube y Gmail (seminariogeneroucse@gmail.com), para subir los videos desde ahí y luego compartir los vínculos (links) a la página. Es decir que se tuvo un doble trabajo, porque debimos borrar todo el material que ya habíamos subido a wordpress, para subirlo nuevamente en Youtube.

Entre los sinsabores, es posible mencionar que si bien es notable la creatividad de los/las estudiantes, también está muy presente una considerable falta de autonomía al momento de producir. En este punto, el rol de las becarias fue fundamental para el acompañamiento y por lo tanto la mejora en la calidad de los trabajos logrados.

Para finalizar, la ejecución del proyecto de cátedra "Sistematización de la experiencia del Seminario de género" fue sumamente fructífera, no sólo porque se alcanzaron los objetivos propuestos originalmente, sino porque simultáneamente se produjo un proceso de reflexión y aprendizaje espontáneo, no planificado y no previsto en el diseño original. Por lo tanto, el enriquecimiento ha sido amplio e inesperado, y posiblemente por ello, tan valioso. En definitiva, es destacable el aporte que hacen a la construcción del conocimiento los proyectos de investigación de cátedra.



Reseñas de Libros

DEVENIRES DEL YO.

Constitución subjetiva, narrativas del sí mismo y re-significación identitaria

Autor: Claudio Urbano.

Editorial Teseo. Año 2021.

Reseñar un libro, sobre todo que remite a una temática apasionante y que cautiva, constituye una invitación para re-pensar conceptos, definiciones y posturas aprendidas (y aprehendidas) renovando la mirada y de alguna manera refrescando la propia posición frente a ella. Los "Devenires del yo" es un texto complejo en su estructura, que alterna la poesía con una alta densidad teórica y que remite a una explicación contundente del sí mismo a partir de un análisis que desafía, moviliza y sorprende. El estilo del autor demanda de quien lo lee un grado de concentración permanente ya que las metáforas, el juego de palabras y el entramado que va hilándose entre la teoría y la experiencia proporcionan un escrito de tal densidad que va conduciendo a descubrir los misterios del yo mediante la inmersión del lector en sus hojas. No es un libro de Psicología *común y corriente*; no contiene los lineamientos que permiten conceptualizar al yo de una manera tradicional y enciclopedista. Al contrario, es un libro en cuya producción nos encontramos con literatura, con análisis, con despliegue de subjetividad, con misterios –que intentan develarse- y con la constante provocación a comprender más de este constructo tan complejo y necesario para la constitución psíquica.

A lo largo de la obra, Claudio Urbano va refiriéndose al Yo con diferentes nominaciones: *yo como colono colonizado; yo como espacio donde los ecos de las representaciones resuenan; yo como reflejo y refracción...* y tantas otras denominaciones que apelan a las metáforas que llegan a demostrar su heterogeneidad y la cualidad multifacética que lo determina.

Desde el primer capítulo del libro se van trazando las primeras pinceladas que permiten reconocer cómo cada sujeto atraviesa justamente un proceso de sujeción a las estructuras socio- culturales organizadas que permiten su re-creación y su re-edición para narrar/se. El autor lo manifiesta con claridad cuando sostiene que "La tangibilidad de la materialidad de las cosas no puede dissociarse de la intangibilidad de su representación" (p.37). En este nivel densidad, Claudio propone reconocer que el sujeto lo es justamente por esta necesaria sujeción a un orden social, cultural,

natural que lo precede y lo espera con un cúmulo de representaciones que designan y consignan su ser en el mundo. En este punto, se menciona como original el proceso de agenciamiento planteado por el autor mediante el cual explica cómo el sujeto forma parte de actos discursivos que arbitrariamente van otorgando los sentidos a manera de transmisores de la cultura.

De igual manera, en este proceso/acto de construcción- de/construcción de lo propio con lo ajeno da cuenta de la manera en la cual se *performan* identidades y, a la vez, cómo se produce la naturalización de los códigos aprendidos. Aquí, el Yo adquiere otro estatuto: es representante de la estructuración lingüística y portavoz de los enunciados de esa estructura. Yo como expresión de la palabra incorporada que produce identidad; yo como expresión del sujeto cognoscente y único pero a la vez cultural, social e intersubjetivo; Yo como pertenencia del sujeto y a la vez como inclusión a un nos-otros. En palabras textuales del autor, el Yo se configura como "membresía a un colectivo que opera como grupo social de pertenencia, con el cual constituye una unidad diferenciada y diferenciable" (p. 66). En esta afirmación se realiza la importancia fundamental de lo simbólico como elemento clave para la categorización de la experiencia, para la inclusión del sujeto dentro de categorías que *performan* y designan/consignan, categorías que en sí mismas expresan modos de representación sociales externas al sujeto.

En el continuo doble juego interno- externo, en esta constante construcción que engarza lo propio con lo ajeno, el Yo va demostrando cómo el orden cultural se hace cuerpo y permite la institucionalización del sujeto. Lo real, lo simbólico y lo imaginario danzan alrededor del lenguaje que alberga las "convenciones arbitrarias que imponen el sentido de las significaciones consideradas válidas y que operan como normas que regulan las posiciones de los sujetos dentro del campo social" (pp. 68-69). La introducción del concepto de *agenciamiento* revela este proceso singular e inédito mediante el cual el Yo introduce los códigos que el campo social mediante los dispositivos culturales proporciona y que albergan "significados y sentidos que continúan la operatoria de etiquetamiento y les permite a los sujetos agenciar sus procesos de identificación" (p.75). Se revela la mutua colaboración entre lo externo al sujeto y el trabajo interno de su Yo para constituirse a expensas de los imperativos y cánones del campo social ligados lógicamente a las características epocales que luego se reflejan en el proceso de constitución subjetiva.

Los últimos capítulos del libro sirven para comprender aún más esta mutua dependencia del sujeto a su entorno para lograr la identidad: los procesos de socialización humanizante en los que se embarca el Yo revelan este juego de "unicidad, mismidad e integridad" (p.77) a partir de los elementos proporcionados

por el campo social. Asimismo, el proceso de subjetivación sólo es posible a partir de los códigos inscriptos por el Otro y los otros –orden cultural y simbólico- que afilia al sujeto dentro de la cadena de significación y sobre todo en las estructuras del lenguaje. Lenguaje que posibilita las narraciones auto-referenciales donde se despliega su propia historia que, llamativamente, siempre depende del Otro/otros, del contexto y de la época. Claudio lo grafica de manera clara cuando asegura que “ser sujeto es estar sujetado a las trampas ficcionales del lenguaje, en tanto el sujeto es quien enuncia un predicado y el predicado es quien anuncia a un sujeto. Sujeto y predicado son posiciones móviles que adquieren sentido en relación con un contexto” (p.79).

A lo largo del texto queda de manifiesto este interjuego permanente de sujeto producto- sujeto productor- sujeto producido en el cual cada persona puede inscribirse siendo ampliamente necesario para su proceso de constitución. Lo objetivo y lo subjetivo persisten a lo largo del libro como un juego de encuentros y desencuentros imprescindibles para el logro de la subjetivación siempre subsidiaria de lo contextual como elemento básico al momento de la escritura auto-bio-gráfica. Claudio refiere a esto con exquisita precisión cuando indica que “El sujeto cuenta algo de sí para ubicarse en el contexto desde su temporalidad, pero da cuenta de los fragmentos que han sobrevivido a lo vivido y los ordena selectivamente de manera intencional según la audiencia a quien vaya dirigido” (p.95).

Finalizando la obra, el autor le atribuye al aprendizaje un rol fundamental en la construcción de la identidad personal como proceso que le permite a los sujetos re-significar y transforma sus experiencias “en otros materiales a través de los cuales pueden reelaborar sus concepciones de mundo, resignificar su identidad personal y elaborar nuevas narraciones de sí mismos” (p. 119). Aparece otra vez el interjuego sujeto- otros- cultura- entorno en este proceso de re-significación identitaria a partir del cual el Yo hace efectivo el acto de sujeción al orden simbólico.

Como se planteó al inicio, nuevamente se sostiene que este libro no responde a las características de un típico libro de Psicología gracias al estilo tan singular de su autor. No obstante, es una obra que explica con claridad y contundencia conceptos sumamente nodales para comprender el proceso de subjetivación: desde la necesaria violencia simbólica con la que nos constituimos sujetos, hasta la eficacia de la función simbólica, de la re-presentación y de los códigos que otorgan sentido y que permiten el acto de sujeción, pasando por la comprensión del estadio del espejo, los procesos primario y secundario, el advenimiento del sujeto dentro del entramado socio-histórico- cultural con la consecuente producción de la identidad, el libro adquiere valía como texto de análisis y síntesis, de comprensión y re-interpretación. De este

modo, el Yo como expresión de lo biográfico logra expresarse en narrativas que reflejan materialidades diversas, tanto propias y singulares del sujeto como expresiones del registro simbólico propio del contexto socio-cultural donde él deviene como tal.

Mg. Eliana Neme.

Lic. En Psicopedagogía

Docente Asociada FCS- UCSE

(Octubre de 2022)