

ISSN 1853-6425

REVISTA  
**trazos**  
UNIVERSITARIOS

Vol. 7 Núm. 2 (2017)  
Junio – noviembre

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DEL ESTERO  
REPÚBLICA ARGENTINA



EDICIONES UCSE

# ARTÍCULOS CON REFERATO



**Competencias profesionales exigidas a los/as Licenciados/as  
en Psicología en el Mercado Laboral Actual.  
Apreciaciones de un grupo de empleadores/as de  
Instituciones Privadas de Salud Mental de la provincia de  
Santiago del Estero**

**Gabriela Salvatierra Rojo<sup>1</sup>**

[gabrielasalvatierrarojo@gmail.com](mailto:gabrielasalvatierrarojo@gmail.com)

**Resumen**

La presente investigación procura dar a conocer los resultados de un estudio efectuado a partir de la teoría de la Psicología Organizacional, con el propósito de conocer cuales son las exigencias del mercado laboral en la actualidad para los/as psicólogos/as, esencialmente en el área de salud mental de la provincia de Santiago del Estero. Teniendo en cuenta que la psicología del trabajo es una disciplina que requiere el cabal conocimiento de los perfiles que caracterizan las exigencias de determinada tarea, así como de las aptitudes de cada postulante, esta investigación de carácter exploratorio-descriptivo, se basará en el análisis de documentos y entrevistas realizadas a empleadores/as de instituciones privadas de salud mental de la provincia de Santiago del Estero. Los principales resultados evidenciaron que las competencias técnicas y de gestión requeridas son numerosas y fundamentales para la contratación de los/as profesionales. Los conocimientos teóricos más solicitados por los/as empleadores/as son el título de Licenciado/a en Psicología, conocimientos en psicofarmacología, experiencia mínima afín, estudios de posgrado (especialización, maestría o doctorado) y

RECIBIDO 1 DE SEPTIEMBRE DE 2016 | ACEPTADO 31 DE AGOSTO DE 2017 | PUBLICADO 4 DE SEPTIEMBRE DE 2017

<sup>1</sup> CONICET (INDES/UNSE) – UCSE



conocimientos en psicopatología. Las competencias de gestión escogidas como prioritarias o más valoradas fueron las siguientes: trabajo interdisciplinario, ética profesional, responsabilidad, comunicación, iniciativa, capacidad de aprender rápidamente y planificación/organización. En contrapartida, las menos valoradas fueron las relacionadas con el liderazgo o dirección de compañeros/as y habilidades de negocios o matemáticas. Las mismas, no son necesarias teniendo en cuenta las actividades que el/la profesional debe llevar a cabo en la organización.

**Palabras clave:** competencias, licenciados/as en psicología, mercado laboral.

### **Abstract**

This research aims the results of a study from the labor theory of psychology, for the purpose of knowing what the labor market requirements are today for psychologists, mainly in the area of mental health of Santiago del Estero. Considering that the labor psychology is a discipline that requires the thorough knowledge of the profiles characterizing the requirements of a particular task, as well as the skills of the applicant to carry it out, this descriptive/exploratory investigation is going to be based on the analysis of documents and interviews with employers from private mental health institutions of Santiago del Estero.

The results showed that technical and management skills required, are numerous and central to the hiring of the professionals. The theoretical knowledge most requested by employers are, a degree in psychology, expertise in psychopharmacology, experience a minimum, post graduate study (specialization, master's or post graduate) and knowledge in psychopathology. Management skills chosen as priority or most valued were the following: interdisciplinary work, professional ethics, responsibility, communication, initiative, ability to learn quickly and planning/organization. In contrast, the least valued was these related to leadership or direction of peers and business skills or math. They are not necessary, considering that the professional activities must be carried out in the organization..

**Keywords:** skills, degree in psychology, working market.



### **Presentación y Planteo de la Problemática:**

Actualmente, el mercado laboral de la provincia de Santiago del Estero, se encuentra altamente profesionalizado, hay perfiles que exigen calificación académica, competencia, y actitudes comprometidas. Continuamente se evidencian demandas insatisfechas y grandes inconvenientes para insertarse en el ámbito de trabajo.

Esta situación, está vinculada al aumento de profesionales capacitados/as para determinados puestos de trabajo y a la reducción de empleo a nivel mundial. Como consecuencia de esta situación, procede el aumento constante de estándares para contratar profesionales, a quienes se les exigen competencias agudamente especializadas. Expone Gottfredson (citado en Castro Solano)<sup>2</sup>, que según avanza la tecnología, tienden a extinguirse los puestos de trabajo más simples y rutinarios, y comienzan a proliferar aquellos con tareas más complejas, para los cuales es necesario contar con el personal altamente entrenado.

Esta predisposición es particularmente significativa en el ámbito de la psicología, ya que la alta presión del mercado provoca que se desarrollen nuevas actuaciones profesionales en diversas áreas, siendo necesarias una formación y una especialización de los/as psicólogos/as en cada espacio de intervención. De esta manera, se fue construyendo el problema de investigación, teniendo en cuenta la cantidad de psicólogos/as desempleados/as que existen en la provincia de Santiago del Estero y que cada día las organizaciones demandan nuevas y más especializadas competencias para contratar a los/as profesionales.

Considerando las premisas anteriores, se decidió explorar las funciones y competencias consideradas prioritarias y necesarias por las diferentes organizaciones privadas de salud mental, para que con esta información, los/as profesionales recurran a una formación específica que favorezca la adquisición de las mismas y para que con el apoyo de ellas, puedan acrecentar las posibilidades de obtener un puesto de trabajo.

### **Fundamentación:**

Específicamente en el contexto de la provincia de Santiago del Estero, resulta significativo averiguar, cuales son las competencias demandadas a los/as profesionales

---

<sup>2</sup> Castro Solano, A. (2004). Competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria* 2, (21), 117-152.

psicólogos/as en las instituciones privadas de salud mental para así explorar y describir nuevos aportes científicos que sean de utilidad para la sociedad.

Al efectuar este trabajo de investigación y al plasmar sus resultados y conclusiones, los/as profesionales psicólogos/as serán beneficiados/as al poder constituirse una representación acerca de cómo sería un puesto de trabajo en dichas instituciones y tener acceso a un perfil de cargo que incluya los requisitos más apreciados. Se seleccionaron clínicas privadas de salud mental, debido a las constantes solicitudes de profesionales psicólogos/as realizadas por los/as empleadores/as de las mismas, por las particularidades y formación específica que demandan para ser contratados/as.

De este modo, se podrá advertir la serie de exigencias, particularidades y habilidades que debe reunir el/la profesional en cada institución, con la finalidad de conocer si posee o no dichas competencias, informarse de cuales son las más valoradas por los/as empleadores/as, disminuir dificultades para insertarse en el mercado laboral y desempeñarse en él de forma exitosa o eficaz.

Asimismo, los resultados de este trabajo ofrecen utilidades prácticas al contribuir con nuevos conocimientos para adquirir una mejor formación profesional y al favorecer una articulación entre contenidos teóricos e intervenciones prácticas.

### **Método e Instrumentos:**

La investigación se caracteriza por una metodología cualitativa y un diseño exploratorio-descriptivo. El universo sometido a estudio estuvo conformado por directores/as de institutos privados de la provincia de Santiago del Estero que se dedican exclusivamente a prevalecer la salud mental de los/as pacientes. El tipo de muestreo es no probabilístico, también conocido como intencional y quedó conformado por cuatro sujetos seleccionados por proximidad.

La principal técnica de recolección de datos empleada en este estudio fue la entrevista semiestructurada que se realizó anónimamente. Se recogió información relevante en diferentes documentos de las organizaciones que contribuyeron con el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Se utilizaron diversos datos bibliográficos, como fuentes primarias y secundarias de información, revistas, trabajos científicos de otros/as autores/as, libros e investigaciones afines a la temática elegida.

Para analizar la información recabada se redujeron datos con el fin de poder expresarlos y describirlos en función de criterios teóricos y prácticos.

### **Escenario de los/as Licenciados/as en Psicología en el Mercado Laboral Actual.**

El mercado laboral ha sufrido cambios importantes en los últimos años, cambios que han propiciado modificaciones en las competencias requeridas de los/as trabajadores/as y una mayor formación académica. Conocer su situación actual y las previsiones de su evolución puede llegar a ser muy beneficioso al momento de fijar objetivos profesionales.

La autora Martha Alicia Alles<sup>3</sup>, expresa que la sociedad ha cambiado y que en el mercado laboral no siempre las personas y las organizaciones se encuentran en condiciones de realizar y firmar un acuerdo fructífero para ambos. Los contextos de alto desempleo, globalización y otros fenómenos actuales han dificultado la selección de personas, en especial cuando se requieren ciertas calificaciones específicas. Es interesante la reflexión que realiza la autora en torno a quienes trabajan en selección, cualquiera sea su nivel, manifestando que a diario se reciben comentarios de empresarios que dicen que no encuentran a las personas que necesitan, y, en sentido opuesto, se reciben comentarios de personas que dicen que no encuentran trabajo. Entonces, surge la duda respecto a lo que pasa entre un extremo y otro del mercado, porque simultáneamente se evidencian organizaciones que ofrecen empleos y personas que buscan insertarse en el mercado laboral. Aquello que en verdad acontece en el mercado es ciertamente desconocido en muchos sectores de la sociedad donde, a partir de indicadores económicos, se presume una realidad distinta, o bien se construyen generalizaciones a partir de alguna situación particular.

En síntesis, es factible afirmar<sup>3</sup> que en la actualidad, el mercado laboral demanda nuevos requisitos cada vez más complejos y especializados, tal como lo analiza Alles<sup>4</sup>, haciendo referencia a sus particularidades de la siguiente manera:

---

<sup>3</sup> Alles, Martha Alicia (2006). *"Selección por Competencias"*. Ediciones Granica S.A. Buenos Aires, Argentina. Pág. 49-50.

<sup>4</sup> Alles, Martha Alicia (1998). *"Empleo: el Proceso de Selección"*. Editorial Macchi. Buenos Aires, Argentina. Pág. 7-10.

**Perfiles sumamente profesionalizados:** actualmente se define un perfil y se busca aquello que se necesita, no entre los conocidos, sino en el mercado. Si uno encontrase la combinación de una persona que cubra el perfil y además la conociera, sería fantástico. Pero, en general, no se dan las dos condiciones a la vez. Para todas las posiciones se requieren conocimientos específicos y estos son cada vez más complejos.

**Perfiles cada día más exigentes:** la dura competencia que deben afrontar las empresas deriva en que esta mayor competitividad se refleje en mayores exigencias para los colaboradores. En algunos casos, estas mayores exigencias pueden originar abusos y, en otros, simplemente un cambio.

**Oferta no acorde con la demanda, lo que deriva en demanda insatisfecha:** La realidad Argentina nos enfrenta a una situación paradójica, donde, por un lado, tenemos un alto índice de desempleo y, por otro, la demanda queda insatisfecha por calidad o competencia de los perfiles que el mercado ofrece.

**No existe más el “trabajo de cualquier cosa”:** es posible que muchas personas tomen cualquier trabajo para demostrar buena voluntad, y no es algo que sea incorrecto, pero el mercado demanda otra cosa. Quiere a personas que sepan hacer algo y que, aquello que hagan, lo hagan bien. Por lo tanto, no basta con tener buena voluntad. Ayuda, pero no es suficiente.

**Hay mayor necesidad en el área de servicios:** así como la industria genera desempleo al demandar casi en exclusividad perfiles muy técnicos, al mismo tiempo, los servicios requieren cada vez más mano de obra. Los servicios no se pueden importar, y es el área que ha demandado más personal en los últimos años.

El mercado laboral actual se caracteriza por dos rasgos que en muchas ocasiones no están vinculados, por un lado las personas que no encuentran trabajo y por otro los/as empleadores/as de organizaciones que no encuentran los perfiles que necesitan.

En Argentina, una gran parte de la población está compuesta por profesionales expertos en el área de psicología. Según una investigación realizada por el especialista Alonso<sup>5</sup>, evidencia que en la Argentina existen 154 psicólogos/as cada 100.000 habitantes, es decir, 649 habitantes por psicólogo/a. El mismo estudio indica que

---

<sup>5</sup> Modesto, Alonso (2005). *“Psicología en las Américas”*. Editorial WGW Gráfica. Buenos Aires, Argentina. Pág. 34-36.

Argentina, es el país que más psicólogos posee dentro del continente americano. Y no se trata de un nuevo fenómeno. Desde la creación de la carrera, a mediados de los años 50, la tendencia fue siempre en alza.

El estudio de Alonso y de su equipo<sup>6</sup>, evidencia reiteradamente que la cifra efectiva de profesionales expertos/as en psicología, coloca al país en una situación "ventajosa" respecto a los recursos humanos disponibles en el área de la salud mental, aunque la realidad muestra que buena parte de ese potencial está "desaprovechado" a causa de que un significativo número de ellos/as se encuentran desempleados/as o de que demandan nuevas capacidades más allá de las que adquirieron a lo largo de su formación.

Considera Alonso<sup>7</sup> que, faltan estadísticas, políticas, leyes que permitan aprovechar la enorme cantidad de psicólogos que tenemos, que puedan trabajar en los diferentes ámbitos para los cuales está capacitado. Asimismo, pone de manifiesto un "desequilibrio" en la distribución geográfica de profesionales activos: mientras en la Ciudad de Buenos Aires había 789 psicólogos/as cada 100.000 habitantes, seguido por Río Negro con 163 y Córdoba con 147, en Santiago del Estero esa proporción llegaba a 45 psicólogos/as cada 100.000 habitantes.

Sintetizando, la velocidad a la que se producen los cambios, la facilidad de acceso a la tecnología, la globalización y el incremento de la competencia, son aspectos que caracterizan el mercado laboral actual de los/as licenciados/as en psicología.

Teniendo en cuenta la cantidad de profesionales que hay en la provincia y que cada día la población demanda una mejor calidad, atención y tratamiento de sus dificultades, surgen interrogantes relacionados a comprender cuáles serían las competencias necesarias para que los/as psicólogos/as sean contratados/as, cuáles serían las más valoradas por los/as empleadores/as para responder a las demandas sociales y porque características están conformadas. Es primordial, entonces, en este estudio, determinar las competencias requeridas, asumiendo que las mismas se enmarcan en un contexto de aprendizaje constante de los individuos que se desarrolla a lo largo de la vida, lo que

---

<sup>6</sup> Modesto, Alonso; Gago, Paula y Klinar, Doménica (2010). Estudio: *"La psicología en Argentina. Aspectos cuantitativos de su evolución y de su situación actual"*, Presentado por Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Pág. 4.

<sup>7</sup> Modesto, Alonso; Gago, Paula y Klinar, Doménica (2010). Estudio: *"La psicología en Argentina. Aspectos cuantitativos de su evolución y de su situación actual"*, Presentado por Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Pág. 4.

conlleva necesariamente a la adaptación, actualización e integración de las diferentes ofertas de educación y formación existentes en la actual sociedad del conocimiento.

### **Sobre el concepto de competencias:**

En la actualidad, el enfoque de las competencias se está introduciendo cada vez con más intensidad en las diversas organizaciones. Los precedentes conceptuales del término son antiguos y hacían referencia a virtudes asociadas a realizaciones de las personas. Un adecuado manejo de ellas marcará una impronta fundamental en la gestión de una organización que quiera perdurar. A continuación, se citarán a sus principales referentes y se mencionará la perspectiva teórica de la principal exponente de gestión por competencias en Argentina, Marta Alles. Su posicionamiento, servirá de guía para la realización del trabajo de campo posteriormente desarrollado.

### **Principales exponentes:**

- David McClelland.
- Lyle M. Spencer y Signe M. Spencer.
- Jean Marie Peiretti.
- Claude Levy-Leboyer.
- Nadine Jolis.
- Martha Alicia Alles.

David McClelland, en su obra<sup>8</sup>, estudia a la motivación humana considerándola como la base sobre la que se desarrolla el modelo de gestión por competencias. Su interés, se establece en el modo en que se pueden medir las diferencias individuales en la fuerza de los motivos humanos. Realiza una medición de los motivos, en el pensamiento asociativo o fantasía, un método que combina la sensibilidad de los análisis clínicos freudianos de la motivación con el rigor de la psicología experimental, puesto que los sistemas de codificación para los motivos humanos se derivan de los efectos sobre el pensamiento asociativo de la activación experimental de los motivos en cuestión.

---

<sup>8</sup> McClelland, David (1989). *“Estudio de la motivación humana”*. Editorial Narcea S.A. España. Pág. 243.



Para Lyle y Signe Spencer<sup>9</sup>, una competencia es una característica subyacente en un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación.

Característica subyacente: es una parte profunda de la personalidad y puede predecir el comportamiento en una amplia variedad de situaciones y desafíos laborales.

Causalmente relacionada: origina o anticipa el comportamiento y el desempeño.

Estándar de efectividad: predice quién hace algo bien o pobremente, medido sobre un criterio general o estándar.

Jean Marie Peiretti, hace referencia en su obra<sup>10</sup>, a las competencias de un individuo, como resultantes de la adquisición de conocimientos, fruto de experiencias de la vida personal y profesional, que se han realizado en un contexto específico, a la vez social, político y económico. Las condiciones de vida y de salud individuales participan en la creación de este “constructo” personal.

Claude Levy-Leboyer<sup>11</sup> expone que las competencias son comportamientos; que algunas personas disponen mejor de ellas que otras, incluso son capaces de transformarlas y hacerlas más eficaces para una situación dada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo y en situaciones de evaluación. Estas personas aplican íntegramente sus aptitudes, sus rasgos de personalidad y los conocimientos adquiridos. Las competencias son un rasgo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para conducir mejor las misiones profesionales prefijadas.

Para Nadine Jolis<sup>12</sup>, las competencias se correlacionan entre sí y se dividen en:

---

<sup>9</sup> Spencer, Lyle M. y Spencer, Signe M (1993). *“Evaluación de competencia en el trabajo: modelos para un desempeño superior”*. Editorial Wiley. España. Pág. 9.

<sup>10</sup> Peiretti, Jean Marie (2003). *“Todos somos Directores de Recursos Humanos”*. Ediciones Gestión 2000 S. A. Barcelona. Pág. 169.

<sup>11</sup> Levy-Leboyer, Claude (1997). *“Gestión de las competencias: como analizarlas, como evaluarlas, como desarrollarlas”*. Ediciones Gestión 2000 S. A. Barcelona. Pág. 52.

<sup>12</sup> Extraído de Nuñez Murillo, Edmundo y Jáuregui Covarrubias, Alfonso (2007). *“El papel del Supervisor”*. Editorial Pax. México S. A. México. Pág. 74.

- Competencias Teóricas. Por ejemplo: conectar saberes adquiridos durante la formación con la información.
- Competencias Prácticas. Por ejemplo: traducir la información y los conocimientos en acciones operativas o enriquecer los procedimientos con calidad.
- Competencias Sociales. Por ejemplo: lograr que trabaje un equipo o capacidad para relacionarse.
- Competencias del Conocimiento (combinar y resolver). Por ejemplo: conjugar información con saber, coordinar acciones, buscar nuevas soluciones, poder (y saber) aportar innovaciones y creatividad.

Las tres primeras convergen en la última.

Martha Alicia Alles<sup>13</sup>, es la principal exponente de gestión por competencias Argentina. Los autores citados anteriormente se consideran referentes del concepto, de ellos/as se basa la autora para esgrimir su propuesta, por tal motivo resulta ineludible señalarlos/as. Se adoptó su perspectiva teórica por adecuarse satisfactoriamente al problema de investigación del presente estudio. Dicha perspectiva, oficiará de guía para llevar a cabo el trabajo de campo que exige este estudio.

Para Alles, la noción de competencia *“hace referencia a los conocimientos y características de personalidad devenidas en comportamientos que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo, éstas son las que determinarán el desempeño superior”*<sup>14</sup>. Define a los conocimientos como competencias técnicas y las competencias conductuales como competencias de gestión.

En otra de sus obras<sup>15</sup>, hace visible la necesidad de que cada empresa defina previamente que implica para ellos/as el concepto de “competencia”. Asimismo, cada organización define cuales de ellas serán las que llevarán a una gestión exitosa.

---

<sup>13</sup> Consultora internacional en Gestión por Competencias. Autora latinoamericana con la mayor cantidad de títulos publicados sobre la materia. Presidenta de Martha Alles Capital Humano, consultora regional que opera en toda América Latina. Profesora titular en diversos postgrados en Argentina y otros países. Doctora por la Universidad de Buenos Aires en la especialidad Administración.

<sup>14</sup> Alles, Martha Alicia (2004). *“Desempeño por Competencias. Evaluación de 360º”*. Ediciones Granica S.A. Buenos Aires, Argentina. Pág. 73-74.

<sup>15</sup> Alles, Martha Alicia (2008). *“Dirección estratégica de Recursos Humanos. Volumen 1”*. Ediciones Granica S.A. Buenos Aires, Argentina. Pág. 82-85.

Teniendo en cuenta estas premisas, se fijaron como objetivos de la presente investigación, que los/as entrevistados/as especifiquen que implica para ellos/as el concepto de competencia y que realicen una selección que incluya las más valoradas con su consecuente definición. Para definir un modelo de gestión por competencias se parte, en todos los casos, de la información estratégica de la organización: su visión (el porqué de lo que hace la empresa, la razón de ser de la organización, su propósito, aquello por lo cual, la organización quiere ser recordada) y misión (la imagen del futuro deseado por la organización), y todo el material disponible con relación a la estrategia. Este punto de partida puede darse a partir de la información disponible o bien redefiniendo todos estos aspectos, para asegurarse de que se trabajará en función de información actualizada.

Es importante remarcar cómo se define una competencia, ya que con alguna frecuencia se hallan organizaciones que trabajan de manera equivocada, quizás como producto de incorrectas definiciones del término.

Con el aporte de los/as autores/as mencionados, podemos afirmar que el concepto de competencia profesional es un concepto polisémico, no existe una única conceptualización al respecto. Las competencias no implican únicamente conocimientos teóricos o actividades asociadas a un puesto, sino que se trata de un concepto más global que permite a los/as trabajadores/as utilizar sus recursos técnicos y actitudinales en diversos contextos.

### **Hacia la construcción de un modelo de perfil profesional de los/as Licenciados/as en Psicología.**

Para seleccionar por competencias es fundamental confeccionar los perfiles de cargo en base a las competencias técnicas y de gestión. Una selección adecuada debe incluir ambos tipos de requisitos.

Alles<sup>16</sup>, considera al Perfil Profesional, como una “...construcción teórica en la que se definen todas las competencias que una persona debe tener para ser seleccionada como nuevo colaborador en un puesto de trabajo específico. Usualmente

---

<sup>16</sup> Alles, Martha Alicia (2011). “Diccionario de términos. Recursos Humanos”. Ediciones Granica S.A. Buenos Aires, Argentina. Pág. 119.

*se definen tanto los requisitos de mayor y menor valor para la posición*”. Es importante que el perfil se elabore en función de los requisitos del puesto; el/la candidato/a a buscar no debe ser el/la más agradable, sino como lo necesita el puesto, de acuerdo con las funciones que comprende y a las características de la organización.

En todos los casos el/la candidata/a debe responder a un perfil. Por lo tanto, deben definirse todos los requisitos: los que son necesarios, los de mayor y menos valor. Una correcta definición de estos requisitos será clave en las etapas posteriores. Si la empresa trabaja con un esquema de gestión por competencias, deberán considerarse las competencias requeridas para el perfil, se deben consignar las principales responsabilidades y actividades de un puesto de trabajo. Adicionalmente se registran los requisitos necesarios para desempeñarlos con éxito: experiencia, comportamientos y actitudes. Las competencias están estrechamente vinculadas con la estructura, la estrategia y la cultura de la organización, y comprenden las características personales que lograrán que la persona alcance un rendimiento exitoso en el puesto.

### **Presentación de los resultados:**

Esta investigación proporcionó datos significativos que permitieron, luego de su análisis, descubrir cuales son las competencias demandadas a los/as profesionales psicólogos/as en las instituciones privadas de salud mental, informarse de cuales son las más valoradas por los/as empleadores/as, disminuir dificultades para insertarse en el mercado laboral y desempeñarse en él de forma exitosa. Asimismo, este estudio ofrece utilidades prácticas al contribuir con nuevos aportes para adquirir una mejor formación profesional y al propiciar una articulación entre contenidos teóricos e intervenciones prácticas. En este estudio, las organizaciones objeto de investigación, son instituciones privadas de la provincia de Santiago del Estero. Su propósito o misión, es dedicarse a preservar la salud mental de sus pacientes y su visión radica en crecer en infraestructura, servicios y personal contratado.

Como se especificó oportunamente, el concepto del término “competencias” es impreciso y tiene múltiples acepciones. Particularmente, en este trabajo es de necesaria consideración conocer que entienden los/as empleadores/as por “competencia” para que luego, sea posible avanzar a los sucesivos niveles y concretar conclusiones.

*“...las competencias hacen referencia no solamente a los aspectos teóricos, es decir, a los conocimientos, sino también a la forma en que uno se desempeña en el ambiente de trabajo, su carácter, su capacidad para manejar grupos, de liderar, su grado de responsabilidad, etc... Siempre que se desea incorporar a algún nuevo miembro en la clínica se tiene en cuenta ambos requerimientos, teóricos y conductuales”*  
(Entrevista N° 1).

El análisis de las entrevistas, permite afirmar que el total de los/as participantes está familiarizado con el concepto e incluyen en él, tanto aspectos teóricos como conductuales al momento de contratar nuevos/as profesionales.

De igual manera, como se explicitó previamente, hacen visible parte de sus requerimientos teóricos por medio de un pequeño grupo de requisitos que hacen conocer a través de los medios de comunicación. En cuanto a las habilidades conductuales/actitudinales, se restringen a observarlas durante las entrevistas o las ponen en práctica mediante períodos cortos de prueba anteriores a la contratación del profesional.

A continuación se realizará la distinción planteada por Martha Alles entre competencias Técnicas y de Gestión. Las primeras se sujetarán a los conocimientos teóricos que los postulantes al cargo deben poseer para ser contratados y las últimas se refieren particularmente a comportamientos/actitudes a desempeñar en el ámbito laboral.

*“... es necesario el título de Licenciado en Psicología, no queremos pasantes o personas que estén próximas a recibirse. Conocimientos sobre la terapia cognitivo comportamental y en psicofarmacología”,  
“...conocimiento integral de los fármacos y sus efectos secundarios... deben trabajar conjuntamente con los psiquiatras y demás profesionales aunque no sea su tarea medicar a los pacientes. Experiencia, aunque sea mínima... pero claro, mientras más amplia sea, más posibilidades tendrá el postulante de obtener el trabajo. También es necesario un*

*amplio conocimiento en los diversos cuadros psicopatológicos, y alguna especialización relativa a la salud mental” (Entrevista N° 3).*

Los requisitos técnicos más solicitados son el título de Licenciado/a en Psicología, conocimientos en psicofarmacología, experiencia mínima afín, posgrado o especialización y conocimientos sobre psicopatología. El total de los/as entrevistados/as manifestó que este tipo de competencias son necesarias en su totalidad para contratar a un/a profesional.

Es preciso dar cuenta, que son los principales requisitos a evaluar aunque no de mayor importancia. Primeros porque es más viable dar con ellos que con las habilidades conductuales y actitudinales. En este momento del análisis, es factible confirmar que los/as empleadores/as entrevistados/as no solamente estiman las competencias teóricas sino que le atribuyen el mismo o más interés a las conductuales, por tal motivo se decidió interrogar sobre cuales son las competencias más valoradas y como ellos/as las definen. Evidentemente, estos requisitos son numerosos, por lo que, fue necesario establecer una distinción en la que se especificara cuales de las competencias citadas son las más valoradas y efectuar una contrapartida con las menos apreciadas. El objetivo de esta distinción, es establecer un arquetipo de rango de grados representado por el valor que se le asigna a cada competencia. Se especificará y fundamentará cada elección desde las competencias de mayor valor, las desarrolladas en un nivel mínimo, hasta las no desarrolladas (por tanto, menos valoradas). La forma de combinar las distintas opciones dependerá de lo que cada compañía defina para sí misma. Y será aquello que de alguna manera mejor la represente.

Las competencias más valoradas fueron las siguientes:

#### **Trabajo interdisciplinario:**

*“Confío en que es la competencia más importante... es un sinónimo del trabajo en equipo y es la clave para un buen funcionamiento dentro de la institución...”, “deben poseer esta competencia ya que es necesario realizar plenarios con el fin de conocer de una forma integral cada*



*cuadro, cada paciente, para que posteriormente se pueda evaluar y llevar a cabo el mejor tratamiento para cada uno” (Entrevista N° 2).*

El trabajo interdisciplinario es una de las competencias más valoradas dentro de la institución. Implica estudios y otras actividades que establecen relaciones entre varias disciplinas o ciencias. Los/as entrevistados/as coincidieron en que era indispensable para el correcto funcionamiento de la institución ya que indefectiblemente se requiere el trabajo en equipo con los/as profesionales restantes, toma de decisiones compartidas, diagnósticos, organización sobre abordaje y tratamiento diferencial para cada paciente. Incluso, se realizan informes individuales y en conjunto que incluyen diversas evaluaciones y seguimientos. Asumiendo la cantidad de expertos/as que se desempeñan en diversas áreas dentro de la institución, este requisito fue seleccionado para obtener el máximo beneficio de cada persona, realizando una evaluación integral que se complementa paulatinamente con los aportes de todos/as los/as profesionales.

### **Ética profesional:**

*“Esta competencia es necesaria no sólo para los profesionales psicólogos sino a todos los que trabajan dentro de la institución... la ética implica trabajar responsablemente resguardando la identidad de cada paciente, tomando como objetivo su bienestar, capacitarse, estar al tanto de las consecuencias de cada acto y de las propias limitaciones. En definitiva es algo que no puede faltar... si falla o si esta ausente... la labor no se llevará a cabo adecuadamente” (Entrevista N° 4).*

Ciertamente, esta competencia es una de las más valoradas ya que engloba diversas conductas y actitudes que los/as profesionales deben tener siempre presente en el plano laboral. Los/as empleadores/as, también afirmaron que es obligación de los/as psicólogos/as, guardar en secreto la totalidad de la información confiada en el marco de la evaluación excepto en los casos en los que deba priorizarse el derecho a la integridad de cada paciente. Deben esforzarse por mantener actualizados sus conocimientos y

reconocer las fronteras de sus competencias y limitaciones particulares para las que no han sido calificados por la formación académica, capacitación o experiencia.

Por añadidura, deben evitar que los problemas personales que puedan aparecer interfieran con su eficacia y dañen a la persona o a los/as demás profesionales. En todo caso, los/as psicólogos/as tienen la obligación de estar alertas para detectar anticipadamente sus problemas personales y solicitar apoyo evitando que su desempeño se vea perturbado significativamente.

### **Responsabilidad:**

*“Responsabilidad en las actividades relacionadas al abordaje y al tratamiento de cada paciente... es preciso tener en cuenta, por más elemental que suene, que no se trata con objetos sino con personas... por tal motivo el profesional debe ser responsable y ético en cada uno de sus actos y en cada una de sus decisiones, por más insignificantes o sencillas que puedan llegar a parecernos...”* (Entrevista N° 2).

Asumiendo que los/as psicólogos/as se desempeñan laboralmente con personas, es requisito ineludible poner cuidado y atención en su obrar o decir. Es obligación de cada profesional actuar razonablemente para propiciar el bienestar de los/as pacientes. Los/as psicólogos/as deben responder ante las normas profesionales de conducta, clarificar sus roles y obligaciones como tales, asumir la responsabilidad apropiada, y adecuar sus prácticas a las necesidades de los diferentes pacientes en la medida de lo posible, teniendo siempre presente, los límites de cada uno/a.

Los/as entrevistados/as manifestaron claramente el motivo de su elección exponiendo que la responsabilidad implica el compromiso de ser cauteloso y poner esmero en el total de tareas que debe realizar. De lo contrario, pueden presentarse consecuencias demostrando un insuficiente y descuidado manejo de la situación acarreando nuevos efectos no esperados, que encerrarán grandes dificultades de ser abordadas.

Por consiguiente, es preciso responder apropiadamente ante las distintas eventualidades que se desprendan con cada caso, emprendiendo esta labor con esmero y concentración. Siendo interdisciplinario el abordaje, el/la profesional psicólogo/a también debe proceder responsablemente en el acatamiento y resolución de las tareas

compartidas con el resto del equipo, para asegurar que se desprenda de su labor, una tarea innegablemente fructífera.

**Comunicación:**

*“Son muchos los profesionales que trabajan aquí, muchos... entonces considero muy importante que todos estén al tanto de los últimos informes sobre el estado de cada paciente y que actúen en función de ello... de igual manera deben colaborar unos con otros por los mismos motivos”* (Entrevista N° 4).

Esta competencia es considerada por los/as empleadores/as entrevistados/as como un canal en el que se vincula y transfiere información proveniente de diferentes áreas. No es una aptitud que debe poseer solamente los/as psicólogos/as sino que es un requisito específico con el que deben contar todas las personas que trabajan en la institución, incluyendo personal directivo, profesionales de las distintas áreas, administrativos, etc.

Fue seleccionada como una de las más relevantes porque a través de ella se transmiten ideas, mensajes, experiencias y aprendizajes estableciéndose relaciones entre todas las partes, con el fin de colaborar para un alcanzar un óptimo funcionamiento de la institución. Utilizándola, se facilita y agiliza el trabajo, se analiza y construye el mejor y más completo abordaje para cada persona, se optimiza el tiempo y se obtienen los mejores resultados.

**Iniciativa:**

*“Es interesante que posean esta competencia... porque implica la capacidad de innovar, de inventar, de transformar... en este caso en particular es beneficioso que sean capaces de idear nuevos procedimientos, nuevos tratamientos para cada paciente, siempre y cuando estas nuevas formas de abordaje sean compartidas por todo el equipo de trabajo y sean convenientes para el paciente”* (Entrevista N° 3).

La cita anterior expresa claramente el motivo de la elección de esta competencia ya que involucra la necesidad de modificar los procedimientos habituales introduciendo novedades. Se privilegia dejar de lado los tratamientos comúnmente utilizados, se tiene en cuenta las particularidades de cada paciente, su padecimiento, su personalidad, sus creencias, sus gustos y con ellos se crea una nueva forma de abordaje modificada de las típicas y se la aplica. También se idean nuevas formas de orientación psicológica a familias mediante charlas, formas de abordaje ante situaciones de crisis y emergencias, distintos abordajes para las distintas patologías, puesta en marcha de nuevas formas de tratamiento. Todo lo anterior puede ser aplicado siempre y cuando sea beneficioso para el/la paciente y estén de acuerdo todos/as los/as profesionales restantes con las decisiones tomadas.

**Capacidad de aprender rápidamente:**

*“Esta competencia es particularmente importante ya que constantemente se está brindando capacitaciones a los profesionales... es importante que aprendan de ello... también de las mismas experiencias que transitan, con cada caso con el que se trabaja implica un nuevo aprendizaje... y es útil aprender de la experiencia, de la práctica... más allá de la formación” (Entrevista N° 3).*

Esta competencia es significativa porque constantemente se está capacitando al equipo, sobre todo para mantener un razonable nivel de actualización. Los/as profesionales, deben realizar esfuerzos permanentes para mantener la competencia en sus áreas de acción. Asimismo, independientemente de las capacitaciones brindadas por la institución se requiere una constante actualización de conocimientos mediante otros cursos, seminarios, posgrados etc. Ejerciendo esta capacidad, las tareas a realizar se las abordará con mayor facilidad y se obtendrán mejores resultados optimizando el funcionamiento de la institución.

**Planificación/Organización:**

*“Seleccioné a esta competencia teniendo en cuenta que, al realizar un trabajo interdisciplinario es necesario planificar y organizar el trabajo y las actividades de la manera más conveniente posible, tanto para el*

*paciente como para el resto de los profesionales. Haciendo referencia a esta institución en particular, es necesario realizar una adecuada planificación y organización del abordaje y tratamientos para cada caso concreto (Entrevista N° 2).*

A partir de la planificación se procede a decidir y organizar los pasos a seguir sobre el tratamiento de cada paciente. Paulatinamente se establecerán metas y se seleccionarán medios para alcanzarlas. Los/as profesionales psicólogos/as deberán evaluar toda la información relevante y los desarrollos futuros probables, otorgando como resultado un plan en el que estén establecidos objetivos y detallados los medios más apropiados para el logro de los mismos antes de emprender cada abordaje. El motivo de selección de esta competencia radica en la necesidad de decidir con anticipación lo que hay que hacer, quién debe hacerlo, y cómo debe hacerse, conjuntamente, será preciso definir el curso de acción y los procedimientos requeridos para alcanzar los objetivos y metas. En este sentido, es necesario decidir con anticipación el desarrollo del mejor curso de acción para lograr los objetivos y alcanzar los fines deseados, teniendo en cuenta la situación actual y los factores internos y externos que pueden influir en el logro de los mismos.

Sintetizando, las competencias que trascendieron como las más valoradas son: trabajo interdisciplinario, ética profesional, responsabilidad, comunicación, iniciativa, capacidad de aprender rápidamente y planificación/organización.

En tanto, las competencias de menor valor seleccionadas por los/as empleadores/as fueron las competencias de liderazgo o dirección. Los/as entrevistados/as consideran más conveniente que los/as psicólogos/as trabajen cooperativamente, antes que liderar o dar órdenes a los/as compañeros/as de trabajo. Dentro del rango de las competencias no desarrolladas, se incluyen las competencias referidas a habilidades matemáticas, de idiomas o de negocios, porque no son necesarias teniendo en cuenta las actividades que el/la profesional debe llevar a cabo.

Respondiendo a uno de los objetivos del estudio, se hará referencia a las funciones que desempeñan los/as psicólogos/as dentro de la institución.

*“El psicólogo tiene una amplia variedad de funciones... fundamentalmente las tareas que debe llevar a cabo implican un abordaje terapéutico individual al paciente y apoyo a sus familiares. Realiza diagnósticos, pronósticos y tratamientos... también coordina el gabinete psicopedagógico... Realiza informes individuales y en conjunto con otros profesionales. Otra función importante es la de la docencia ya que participa en grupos de apoyo para padres y proporciona charlas de diversos contenidos... como clases de educación sexual, control de impulsos, control de hábitos en niños discapacitados... con el objetivo de ayudar y facilitar la convivencia con ellos, para que sepan que hacer en determinadas situaciones” (Entrevista N° 1).*

Lo reflejado en las entrevistas da cuenta de que es concluyente que los/as psicólogos/as cumplen un rol fundamental en la institución, por tal motivo, se les encomiendan diversas funciones, entre ellas, la realización de entrevistas, evaluaciones iniciales, terapia, consulta, contención, escucha. Se actualizan constantemente, trabajan en equipo con el resto de los/as profesionales realizando plenarios, exponiendo casos de pacientes y evaluando el tratamiento más conveniente para cada uno/a de ellos/as. Realizan diagnósticos, pronósticos, internaciones, externaciones y elaboran tratamientos.

En la totalidad de las instituciones investigadas se evidencia claramente que los/as psicólogos/as otorgan el debido respeto a los derechos fundamentales, la dignidad y el valor de las personas. Cuando esté indicado y sea profesionalmente adecuado, los/as psicólogos/as cooperan con otros/as profesionales a fin de servir de manera efectiva y adecuada a sus pacientes. Asimismo, redactan informes escritos u orales acerca de las características psicológicas de cada persona, los mismos sólo pueden llevarse a cabo después de haber realizado un examen adecuado para sustentar sus declaraciones o conclusiones. Se debe proveer una explicación de los resultados utilizando un lenguaje razonablemente comprensible. Para finalizar este apartado de presentación de resultados, se realizó un análisis de las entrevistas, los perfiles previos y organigramas de funciones que cada entrevistado/a facilitó. Posteriormente se efectuó una recopilación de toda la información y se construyó un modelo de perfil de cargo para los/as Licenciados/as en Psicología. En el siguiente modelo se especificará



claramente cuales son las competencias solicitadas para contratar a dichos profesionales, se realizará una distinción entre competencias teóricas y conductuales y se detallará cuales serán las funciones a desempeñar dentro de las instituciones investigadas.

### **Perfil Profesional modelo de los/as Licenciados/as en Psicología.**

- **Datos básicos:**

*Profesión requerida:* Licenciado/a en Psicología.

- **Síntesis del puesto:**

Trabajo interdisciplinario con amplia variedad de funciones detalladas más adelante. El fin de su actividad será prevalecer la salud mental de sus pacientes.

- **Competencias:**

*Competencias Técnicas requeridas:*

- Titulación de Licenciado/a en Psicología.
- Conocimientos en Psicofarmacología.
- Posgrado o especialización.
- Formación en terapia sistémica y cognitivo conductual.
- Conocimientos sobre psicopatologías.
- Experiencia mínima afín.

*Competencias de Gestión requeridas:*

- Respeto, sinceridad, comunicación, colaboración, dinamismo, ética profesional, innovación, creatividad, capacidad de aprender rápidamente, flexibilidad, energía, capacidad de entender a los demás, apoyo a los compañeros, planificación/organización, interdisciplinariedad, calidad humana y responsabilidad.

*Competencias de Gestión más valoradas:*

- Trabajo Interdisciplinario.
- Ética profesional.
- Responsabilidad.

- Comunicación.
- Iniciativa.
- Capacidad de aprender rápidamente.
- Planificación/Organización.

*Competencias menos valoradas o requeridas:*

- Liderazgo.
- Dirección.

*Competencias no requeridas o desarrolladas:*

- Idioma.
- Habilidades de Negocio.
- Habilidades Matemáticas.

• **Funciones del puesto:**

- Realización de entrevistas
- Apoyo a los/as paciente.
- Intervención psicológica en familias.
- Orientación psicológica a madres y padres.
- Realización de diagnósticos y pronósticos clínicos.
- Derivación e interconsulta a profesionales.
- Redacción de informes psicológicos.
- Intervención psicológica en situaciones de crisis y emergencias.
- Tratamiento de pacientes con diversas psicopatologías.
- Aplicación de baterías de tests.
- Internaciones.
- Externaciones.
- Trabajo interdisciplinario.

**Reflexiones Finales:**

En los últimos años el mundo ha iniciado todo un proceso de reestructuración como respuesta al fenómeno de la globalización y a todos los efectos sociales, económicos,

tecnológicos y culturales que el cambio conlleva, con sus énfasis en la productividad y competitividad de los países y sus organizaciones, que imponen nuevos requerimientos y mayores exigencias sobre las personas para vincularse al mundo del trabajo.

Cada año crece el número de personas tituladas que ambicionan con ingresar al mundo del trabajo, su incorporación estará determinada por los niveles de competencia profesional que tengan en ese momento. Incorporarse hoy al mundo del trabajo significa estar adaptado/a a un mercado diferente, en el que han cambiado algunos parámetros y mecanismos de absorción y de incorporación de los/as profesionales. Los cambios, además, exigen que estas personas aporten un determinado capital renovado de conocimientos y comportamientos.

Es evidente que, los/as empleadores/as entrevistados/as están familiarizados/as con el concepto de competencias y lo definen fundamentalmente como un atributo o una capacidad que poseen los postulantes a un cargo. Incluyen en él, requisitos relativos tanto a formación teórica como a habilidades conductuales y actitudinales.

Es necesario que las competencias estén alineadas tanto a la misión, a la visión y a las estrategias de la empresa para que tengan afinidad entre las expectativas de la empresa y las expectativas del personal. Así, el desarrollo de competencias supone una estrecha colaboración entre lo que aporta un individuo al proceso de trabajo y lo que la organización puede facilitarle para el desarrollo de sus capacidades.

El trazado expuesto ofrece interesantes resultados considerando que, las instituciones que gestionen correctamente sus recursos humanos se beneficiarán de una ventaja competitiva para entrar en el nuevo mercado de trabajo pues el éxito de una organización se basa en la calidad y disposición de su equipo humano.

La selección por competencias mejorará la productividad y mantendrá un clima laboral propicio para las buenas relaciones laborales, elevando los niveles de competitividad del individuo mediante el incremento del conocimiento y la capacidad de aprendizaje de la organización gracias al talento humano. Basándose en este modelo, se contribuirá a que el/la trabajador/a colabore de manera eficiente y eficaz con la organización, dentro de un marco ético y socialmente responsable, con la finalidad de incrementar la productividad y competitividad de la empresa en beneficio de todos/as los/as involucrados/as.

Una competencia implica todo aquello que compete, incumbe o pertenece a alguien. En pocas palabras, es algo que tiene que ver con la persona. Las competencias,

innatas o adquiridas, permiten enfrentar con éxito los desafíos normales o extraordinarios en todos los ámbitos de la vida. En síntesis, la clave para alcanzar un puesto son las competencias. Si se posee las adecuadas y en el grado de desarrollo requerido, se puede alcanzar el resultado solicitado. Manejándolas, es posible alcanzar los logros esperados, sentirse seguros, confiados, satisfechos, en definitiva, sentirse competentes.

### **Referencias Bibliográficas:**

Alles, Martha Alicia (2004). *“Desempeño por Competencias. Evaluación de 360°”*. Ediciones Granica S.A. Buenos Aires, Argentina.

Alles, Martha Alicia (2011). *“Diccionario de términos. Recursos Humanos”*. Ediciones Granica S.A. Buenos Aires, Argentina.

Alles, Martha Alicia (2008). *“Dirección estratégica de Recursos Humanos. Volumen I”*. Ediciones Granica S.A. Buenos Aires, Argentina.

Alles, Martha Alicia (1998). *“Empleo: el Proceso de Selección”*. Editorial Macchi. Buenos Aires, Argentina.

Alles, Martha Alicia (2006). *“Selección por Competencias”*. Ediciones Granica S.A. Buenos Aires, Argentina.

Castro Solano, A. (2004). Competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria 2*, (21), 117-152.

Levy-Leboyer, Claude (1997). *“Gestión de las competencias: como analizarlas, como evaluarlas, como desarrollarlas”*. Ediciones Gestión 2000. Barcelona.

McClelland, David (1989). *“Estudio de la motivación humana”*. Editorial Narcea S.A. España.

Modesto, Alonso (2005). *“Psicología en las Américas”*. Editorial WGW Gráfica. Buenos Aires, Argentina.

Modesto, Alonso; Gago, Paula y Klinar, Doménica (2010). Estudio: *“La psicología en Argentina. Aspectos cuantitativos de su evolución y de su situación actual,* Presentado por Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Núñez Murillo, Edmundo y Jáuregui Covarrubias, Alfonso (2007). *“El papel del Supervisor”*. Editorial Pax. México S. A. México.

Peiretti, Jean Marie (2003). *“Todos somos Directores de Recursos Humanos”*. Ediciones Gestión 2000 S. A. Barcelona.

Spencer, Lyle M. y Spencer, Signe M. (1993). *“Evaluación de competencia en el trabajo: modelos para un desempeño superior”*. Editorial Wiley. España.



## Estudio psicométrico parcial del cuestionario de fallos de memoria de la vida cotidiana (MFE): análisis factorial exploratorio

María de la Paz Nieto Barthaburu <sup>1</sup>, Martín Jozami Nasiff <sup>2</sup>

marianietob@hotmail.com,

martinjozami@hotmail.com

### Resumen

El Cuestionario de Fallos de Memoria, fue construido para valorar la magnitud de los problemas de memoria secundarios al daño cerebral. Elaborado en Estados Unidos cuenta con una adaptación y revisión española. El interés por la construcción de este tipo de instrumentos es creciente y las poblaciones objetivo no son sólo clínicas, también se ha registrado demanda en neurología en jóvenes neurotípicos. Dada la relevancia de contar con estos instrumentos capaces de indagar las quejas de memoria en poblaciones jóvenes locales, se propone realizar un AFE para relevar la validez del instrumento en relación a la versión original y a su adaptación española que encuentran que se trata de una escala unifactorial. La población objetivo son estudiantes universitarios. La muestra (n=283) estuvo compuesta por estudiantes de dos universidades de las provincias de Santiago del Estero y Tucumán. La extracción de factores mostró que hay un factor principal que explica el 58% de la varianza. Esto sugiere que la prueba es capaz de indagar un sólo constructo, las Quejas de Memoria. Se

RECIBIDO 20 DE MAYO DE 2017 | ACEPTADO 20 DE AGOSTO DE 2017 | PUBLICADO 4 DE OCTUBRE DE 2017

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Santiago del Estero - Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Santiago del Estero





pone en evidencia que es posible continuar con el análisis psicométrico con el objetivo de saber si se trata de una prueba factible de implementarse en la población objetivo.

**Palabras clave:** quejas subjetivas de memoria, análisis factorial exploratorio, cuestionario de fallos de memoria de la vida cotidiana.

### **Abstract**

The Memory Failure Everyday questionnaire was built to assess the magnitude of memory problems secondary to brain damage. Elaborated in the United States, it has a Spanish adaptation and revision. The interest for the construction of this type of instruments is increasing and the target populations are not only clinical, also has been registered demand in neurology in neurotypical youngsters. Given the relevance of having these instruments able to investigate complaints of memory in local young populations, it is proposed to perform an AFE to relieve the validity of the instrument in relation to the original version and its Spanish adaptation that find that it is a unifactorial scale. The target population is university students. The sample (n=283) was composed of students from two universities in the provinces of Santiago del Estero and Tucumán. Factor extraction showed that there is a major factor accounting for 58% of the variance. This suggests that the test is able to investigate a single construct, Memory Complaints. It is evident that it is possible to continue with the psychometric analysis in order to know if this is a feasible test to be implemented in the target population.

**Keywords:** town, neighborhood, services.

### **Introducción**

Durante la década de los 80, surgió un marcado interés por el estudio de procesos relacionados con la memoria. El interés surgió a partir de la Conferencia sobre memoria celebrada en 1978 en Inglaterra. Allí se decidió poner énfasis en el estudio de aspectos relativos a la memoria en general y en particular a aspectos cotidianos de esta (Neysser, 1978).

Una gran parte del esfuerzo de la ciencia en este ámbito ha estado ligado a la elaboración de instrumentos capaces de indagar problemas de memoria de la vida cotidiana. Se encuentra que estos instrumentos, mayormente de autoinforme, son útiles para el diagnóstico puesto que en general son aplicados a poblaciones no clínicas capaces de estimar más objetivamente el funcionamiento de su memoria en comparación con poblaciones clínicas en las que existe una gran dificultad para la aplicación de autoinformes puesto que la tendencia de estos sujetos es olvidar que olvidan (García-José, Sánchez Cánovas, 1994).

El énfasis en las investigaciones en el área a estado en estudiar los procesos de memoria más ligados al envejecimiento en donde se ha comprobado que este y el deterioro de la memoria se encuentran asociados. No obstante esto, las consultas en neurología según reportes actuales están ligadas a poblaciones jóvenes en las que no hay un deterioro de la memoria atribuible a la edad ni tampoco a enfermedades degenerativas, es decir, poblaciones de jóvenes neurotípicos (Menéndez, García, Antón, Calatayud, González, Blázquez, 2005). Un trabajo reciente realizado en España ha mostrado que los adultos jóvenes que acuden al neurólogo informando de problemas con su memoria lo hacen porque efectivamente, su rendimiento mnésico, atencional y ejecutivo se encuentra levemente por debajo de la población sin quejas, aunque en rango de normalidad estadística. Este estudio ha encontrado que el 18,47% de las personas que realizan la consulta neurológica por primera vez lo hacen por problemas de memoria, y de ellas, sólo el 61% de los casos es corroborado por informadores fiables. Efectivamente, muchas de estas consultas son realizadas por individuos jóvenes, en los que no existe ninguna causa aparente que origine las quejas y en los que la prevalencia de enfermedades degenerativas es anecdótica (Lozoya-Delgado, Ruiz-Sánchez de León & Pedrero-Pérez, 2012).

Si bien son diversos los factores con los que se asocian las dificultades de memoria, estrés, depresión, problemas de personalidad, en los últimos años se ha puesto de relieve que las quejas cognitivas guardan una estrecha relación con el patrón de habilidades atencionales, mnésicas y ejecutivas que presentan los individuos (Menéndez, et. al. 2005). Investigaciones en este sentido han puesto énfasis en el estudio de la presencia de déficits atencionales y ejecutivos, no patognomónicos, que podrían justificar la aparición de errores cotidianos, entendidos como despistes u

olvidos, que no dependerían de una alteración mnésica. Efectivamente, hay una estrecha relación entre el funcionamiento de la atención y las funciones ejecutivas, y el funcionamiento de la memoria. Ya sea teóricamente como de manera aplicada es posible pensar que individuos con menor habilidad para la gestión atencional superior, la inhibición de respuestas automáticas o la planificación, entre otros procesos, presenten a su vez menores habilidades en su memoria, en la medida en que las funciones ejecutivas dependen de las funciones cognitivas (Lozoya-Delgado, et. al. 2012).

El Cuestionario de Fallos de Memoria de la vida cotidiana (MFE), elaborado por Suderland, Harris y Gleave (1984), fue construido originalmente para valorar la magnitud de los problemas de memoria cotidianos secundarios al daño cerebral. El estudio original se realizó con tres fuentes: entrevistas a pacientes con daño mnésico, las familias de estos sujetos que informaron sobre la percepción del funcionamiento mnésico del familiar y, un grupo control en el que no se encontraron antecedentes de dificultades de memoria. Se encontró que en el caso de pacientes con daño cerebral, el informe de sus familias es el que se relaciona con el verdadero funcionamiento de su memoria mientras que en el caso del grupo control es su autoinforme en que se relaciona con el funcionamiento de su memoria.

El instrumento, construido en Estados Unidos cuenta con una adaptación española de García-Martínez & Sánchez-Cánovas (1994). Luego fue revisado por autores españoles (Lozoya-Delgado, et. al. 2012).

Dada la relevancia de contar con estos instrumentos capaces de indagar las quejas de memoria en poblaciones jóvenes locales, se propone realizar un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para relevar la validez de constructo del instrumento en relación a la versión original y a su adaptación española que encontraron que se trata de una escala unifactorial.

A pesar de que los autores del MFE (Suderland, Harris y Gleave, 1984) y de su adaptación española (García-Martínez & Sánchez-Cánovas, 1994) comprobaron la unidimensionalidad del instrumento es importante realizar una aclaración acerca del constructo teórico que la escala indaga. Si se analizan los ítems del MFE se observa que

hay un porcentaje de ellos que no se refiere específicamente a quejas mnésicas si no a otras funciones cognitivas. Por ejemplo, se pueden encontrar: quejas de reconocimiento perceptivo (‘no reconozco a parientes o amigos cuando me cruzo con ellos por la calle’), quejas con componente atencional (‘pierdo cosas por casa’, ‘tengo dificultades para seguir una historia por televisión’, ‘olvido el tema de una conversación y tengo que preguntar: ¿de qué estábamos hablando?’ o ‘pierdo el hilo cuando leo un periódico, una revista o un libro y tengo que volver a empezar’), quejas de lenguaje y de la planificación del discurso (‘tengo una palabra en la punta de la lengua’, ‘sé lo que quiero decir, pero no encuentro la expresión adecuada’, ‘divago en las conversaciones y me dejo llevar hacia temas sin importancia’) o quejas relacionadas con el mantenimiento de los planes de acción y las respuestas perseverativas (‘no me adapto a los cambios en mis actividades diarias’, ‘repito a alguien lo que acabo de contarle o le hago dos veces la misma pregunta’, ‘tengo que volver a comprobar si he hecho alguna cosa que tenía la intención de hacer’, ‘olvido cosas que quería hacer o que había planeado hacer’ o ‘sigo por error antiguas rutinas’). Es por esto que los autores refieren que más que quejas de memoria, los ítems del cuestionario se refieren a quejas cognitivas, aunque consideran natural que el conocimiento popular asocie todos los ítems al dominio específico como la memoria (Lozoya-Delgado, et. al. 2012).

## **Método**

El instrumento de recolección de datos fue el MFE, para este estudio se utilizó la validación Española (Lozoya-Delgado, et. al. 2012). El instrumento está formado por 30 reactivos tipo likert de 5 puntos que van desde nunca o casi nunca hasta siempre o casi siempre.

La población objetivo fueron estudiantes universitarios, se trabajó con una muestra de 283 estudiantes de dos universidades de las provincias de Santiago del Estero y Tucumán. El MFE es autoadministrado por lo que fue posible la toma del mismo durante las horas de clase de los estudiantes de manera grupal. Previa administración los participantes dieron su consentimiento escrito para la participación

en el estudio. Asimismo se solicitó autorización a las autoridades de las instituciones que formaron parte de la investigación.

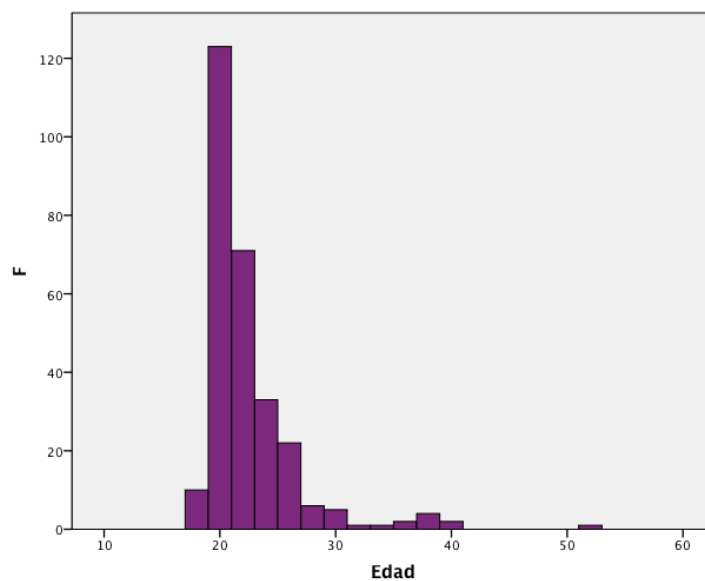
Además de los fallos de memoria se relevaron algunas variables para la descripción de la población estudio. Las variables se relevaron como un anexo del MFE y estas fueron: edad, sexo y situación laboral.

## Resultados

### Descripción de la muestra

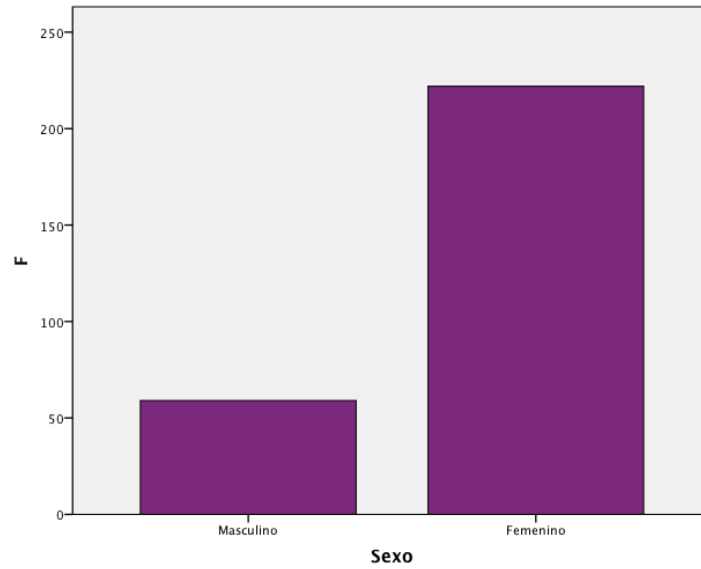
La edad de la muestra tuvo una media  $22 \pm 4$  años. La edad más frecuente fue 19 años, min= 18 y el max=52 (Gráfico 1).

Gráfico 1. Histograma Edad.



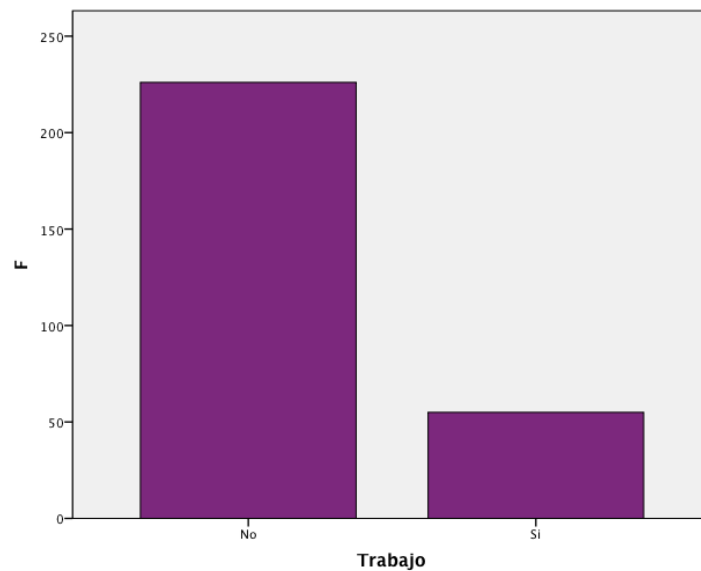
Sobre el sexo civil de los participantes se encontró que 21% de la muestra eran varones, mientras que el 79% mujeres (Gráfico 2).

Gráfico 2. Diagrama de barras sexo.



Sobre la situación ocupacional, el 81% de la muestra no trabaja mientras que el 19% si lo hace (Gráfico 3).

Gráfico 3. Diagrama de barras trabajo.



### Diferencias en el MFE según variables relevadas

Se estudió si las variables relevadas, edad, sexo y situación ocupacional introducen diferencias en las puntuaciones totales del MFE en los sujetos del estudio.

Con respecto a la edad, se realizó un corte en la muestra el primer grupo de participantes de 18 a 25 años y el segundo grupo de 26 en adelante. Se encontró que hay diferencias en el rendimiento mnésico siendo mayores las puntuaciones en el grupo de los mayores, evidenciando que el rendimiento es menor para ellos ( $z=4,12$ ;  $p=0,001$ ).

La segunda variable analizada fue el sexo, en este sentido se indagó si el sexo evidencia diferencias en el rendimiento en el MFE. Se encontró que esta variable no introduce diferencias en el rendimiento en la prueba ( $z=0,035$ ;  $p=0,972$ ).

Por último la situación ocupacional evidenció que el rendimiento en la prueba no muestra diferencias entre los sujetos que trabajan y aquellos que no lo hacen ( $z=0,58$ ;  $p=0,591$ ).

### **Análisis Factorial Exploratorio**

Antes de realizar el AFE se prueba la conveniencia de tal análisis en los datos propuestos, para esto se realizan dos pruebas que son el Contraste de Esfericidad de Bartlett y la Medida de Adecuación de Kayser, Meyer y Olkin. Estos resultados evidencian que el AFE es factible de ser utilizado en la matriz de datos del estudio (Tabla 1).

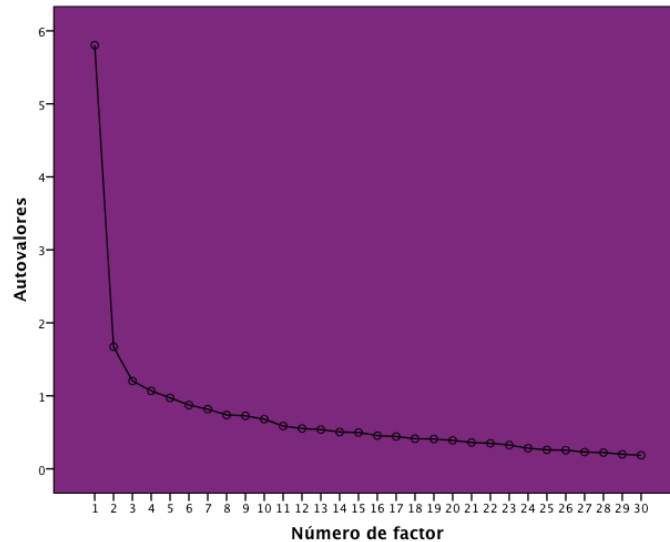
Tabla 1. KMO y prueba de Bartlett<sup>a</sup>

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,874
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2462
	gl	435
	Sig.	0,001

a. Basado en correlaciones

A continuación se procedió a la extracción de los factores. Se encontró que hay un factor principal que explica el 58% de la varianza. Este resultado puede visualizarse en el gráfico de sedimentación que se muestra a continuación (Gráfico 4).

Gráfico 4. Gráfico de sedimentación



## Conclusiones

El AFE pone en evidencia que la estructura del Cuestionario de Fallos de la Vida Cotidiana es unifactorial. El 58% de la varianza del instrumento es explicada por este único factor. Este factor se ha denominado "Quejas Subjetivas de Memoria", término que hace referencia a la percepción que los sujetos tienen de si mismos acerca del funcionamiento deficitario de su memoria.

Estos resultados son coincidentes con el estudio realizado en la elaboración del instrumento por Sunderland, et al. (1984) y en sus validaciones posteriores (Lozoya-Delgado, et. al. 2012). En el primer caso el estudio arrojó un sólo factor que explicaba el 60% de la varianza mientras que en el segundo el 43,5% de la varianza común. Esto sugiere que la prueba es capaz de indagar un sólo constructo.

Los resultados encontrados son satisfactorios para el área de ciencias sociales en donde se aceptan análisis factoriales que logren explicar alrededor del 60% de la varianza común de las variables incluidas en las pruebas (Hair, Anderson, Tatham,



Black, 2000), mientras que en otras disciplinas más duras las exigencias para este tipo de estudio son mayores en cuanto a lo que es factible de explicar de la varianza común.

Por otro lado se verifica en la población estudiada que el envejecimiento posee un efecto sobre el funcionamiento mnésico de los sujetos, siendo mayores las puntuaciones obtenidas en el grupo de mayor rango etario. Además en este sentido se evidencia que el envejecimiento no tiene relación con la consciencia de problematidad.

No se ha encontrado que variables como el sexo y la ocupación introduzcan diferencias en el rendimiento en la prueba objeto del estudio.

## **Discusión**

Este trabajo pone en evidencia que es posible continuar con el análisis psicométrico de la prueba con el objetivo de saber si se trata de un instrumento factible de implementarse en la población local de jóvenes universitarios. Además tal como evidencian otros estudios (García-José, Sánchez Cánovas, 1994) se trata de instrumento de fácil aplicación y corrección, e incluso puede ser administrado a familiares de los sujetos objetivo de investigación.

De los antecedentes encontrados se observa que hay un gran desarrollo en países como España y Estados Unidos, pero se observa también que a nivel local hay un vacío en este tipo de investigaciones lo que indica que se trata de un área fértil ya sea para el desarrollo de nuevos instrumentos de cribado como este y también para la adaptación a los contextos locales de los mismos. Las adaptaciones son fundamentales para que los usuarios de las técnicas puedan realizar valoraciones válidas y confiables.

## Referencias bibliográficas

Bolla K, Lindgren K, Bonaccorsy C, Bleecker M. (1991). Memory complaints in older adults: fact or fiction?. *JAMA Neurology*. 48: 61-4.

Bermejo F. (1999). Demanda neurológica en España. Datos para un futuro más exigente. *Revista Neurología*. 29: 673-9.

Comijs HC, Deeg DJ, Dik MG, Twisk JW, Jonker C. (2002) Memory complaints; the association with psycho-affective and health problems and the role of personality characteristics. A 6-year follow-up study. *Journal of Affective Disorders*. 72: 157-65.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*, 5 Ed. Prentice Hall Iberia, Madrid.

Lozoya-Delgado P, Ruiz-Sánchez de León JM, Pedrero-Pérez EJ. (2012) Validación de un cuestionario de quejas cognitivas para adultos jóvenes: relación entre las quejas subjetivas de memoria, la sintomatología prefrontal y el estrés percibido. *Revista Neurología*. 54: 137-50.

Menéndez M, García C, Antón C, Calatayud MT, González S, Blázquez B. (2005) Pérdida de memoria como motivo de consulta. *Neurología*. 20: 390-4.

Mías CD, Sassi M, Masihc ME, Querejeta A, Krawchkd R. (2007). Deterioro cognitivo leve: estudio de prevalencia y factores sociodemográficos en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Revista de Neurología*. 44: 733-738

Neysser, U. (1978). *Memory: what are the important questions?* London, Academic Press.

Ruiz-Sánchez de León JM, Llanero- Luque M, Lozoya-Delgado P, Fernández-Blázquez MA, Pedrero- Pérez EJ. (2010). Estudio neuropsicológico de adultos jóvenes con quejas subjetivas de memoria: implicación de las funciones ejecutivas y otra sintomatología asociada. *Revista Neurología*. 51: 650-60.

Ruiz-Sánchez de León JM, Pedrero-Pérez EJ, Lozoya-Delgado P. (2014). Caracterización neuropsicológica de las quejas de memoria en la población general: relación con la sintomatología prefrontal y el estrés percibido. *Anales de Psicología*. 30: 676-683.

Schmand B, Jonker C, Hooijer C, Lindeboom J. (1996) Subjective memory complaints may announce dementia. *Neurology*; 46: 121-5.



## Percepciones de la Práctica Docente. Factores facilitadores y obstaculizadores

María Alejandra Carreras<sup>1</sup>, María de la Paz Nieto Barthaburu<sup>2</sup>,  
Cynthia María Torres Stöckl<sup>3</sup>, María Paula Carreras<sup>4</sup>

alecarreras@gmail.com

marianietob@hotmail.com

cynthiatorresstockl@hotmail.com

paulacarreras@hotmail.com

### Resumen

Identificar cuestiones vinculadas al contexto externo como la infraestructura física, las políticas públicas, la capacitación, el trabajo en equipo y aquellas que son vivenciadas desde perspectivas personales tales como la satisfacción, la gratificación, la vocación, la interacción con el alumno permiten entender la trama de las percepciones de los actores sociales que conforma la práctica docente en el contexto socio histórico actual. Por ello, que el objetivo de este trabajo es describir los aspectos positivos y negativos en relación con el *trabajo docente* a partir de las percepciones enunciadas por maestros y profesores de diferentes niveles educativos de Tucumán. La muestra estuvo conformada por 105

RECIBIDO 13 DE JUNIO DE 2017 | ACEPTADO 29 DE AGOSTO DE 2017 | PUBLICADO 4 DE OCTUBRE DE 2017

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Santiago del Estero

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Santiago del Estero y de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.

<sup>3</sup> Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.

<sup>4</sup> Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Santiago del Estero y de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán



docentes de los distintos niveles educativos. Para la recolección de datos se implementó un cuestionario *ad hoc* con dos ítems que solicitaban listar aspectos positivos del ejercicio docente y el otro, aspectos negativos del mismo. Se utilizaron dos *corpus* para codificar los datos: uno para aspectos positivos y el otro para los negativos. Entre los primeros, las palabras con mayor frecuencia de mención fueron “satisfacción” y “aprendizaje”. En el análisis de similitud, la palabra “satisfacción” es la central y la que irradia la mayor cantidad de vinculaciones, entre ellas, fuertemente ligada a “gratificación” y “aprendizaje”. En el corpus referido a aspectos negativos, la palabra mencionada con mayor frecuencia fue “salario bajo”; acompañada de “falta de tiempo”, “papeles”, “sobrepoblación áulica”; “falta de materiales”, “trabajo extra” y, en menor medida, “problemas sociales”, “traslados”, “desvalorización”, “frustración”. En el análisis de similitud, el concepto eje y que, mayor irradiación produce es, “salario bajo”. Las vivencias personales son las relevantes al momento de pensar positivamente al trabajo docente. Sin embargo, las cuestiones externas, se manifiestan como agraviamientos hacia su persona y su función, sostenidas principalmente desde un no reconocimiento remunerativo acorde a la tarea que realizan.

**Palabras clave:** factores facilitadores, factores obstaculizadores, práctica docente.

### **Abstract**

Identifying issues related to the external context such as physical infrastructure, public policies, training, teamwork and those that are experienced from personal perspectives such as satisfaction, gratification, vocation, interaction with the learner can understand the plot of the perceptions of the social actors that conforms the teaching practice in the current socio-historical context. Therefore, the objective of this work is to describe the positive and negative aspects related to teaching work based on the perceptions expressed by teachers of different levels of education in Tucumán. The sample was made up of 105 teachers from different educational levels. For the data collection, an *ad hoc* questionnaire was implemented with two items that requested to list positive aspects of the teaching exercise and the other, negative aspects of it. Two corpus were used to encode the data: one for positive aspects and the other for negative ones. Among the first, the words with the highest frequency of mention were "satisfaction" and

"learning". In the analysis of similarity, the word "satisfaction" is the central one and the one that radiates the greatest number of links, among them, strongly linked to "gratification" and "learning". In the corpus referring to negative aspects, the word most frequently mentioned was "low salary"; accompanied by "lack of time", "papers", "overpopulation aulic"; "lack of materials", "extra work" and, to a lesser extent, "social problems", "transfers", "devaluation", "frustration". In the analysis of similarity, the concept axis and that, the greater irradiation produces is, "low wage". Personal experiences are relevant when thinking positively about teaching work. However, external issues are manifested as aggravations to their person and their function, sustained mainly from a non-recognition remunerative according to the task they perform.

**Keywords:** facilitating factors - obstacle factors - teaching practice.

## **Introducción**

El estudio acerca del trabajo docente ha ido adquiriendo en la última década espacios de relevancia y prioridad en las políticas públicas en América Latina, puesto que se considera que la calidad del sistema educativo está vinculada a la formación, distribución y organización de sus docentes. Las posibilidades de la educación de contrarrestar algunos mecanismos de exclusión, discriminación y desigualdad social, representan una esperanza que da soporte a la acción del establecimiento educativo.

Los nuevos requerimientos, atravesados por múltiples hilos convergentes históricos, políticos y culturales, apuntan hacia mayores exigencias al profesional de la educación. Entre ellos, el aumento en la diversidad sociocultural de los alumnos atendidos; el debilitamiento de la institución familiar y de los tejidos comunitarios en tanto estructuras de socialización; mayores coberturas temáticas y profundidad de los currículos; y elevación generalizada de las metas de aprendizaje a lograr.

Recientes estudios sobre la población docente en países de América Latina y el Caribe revelan la heterogeneidad del cuerpo docente y captan diferencias y recurrencias en el nivel regional que contribuyen a la identificación del tipo de intervenciones que serían más pertinentes según los perfiles sociodemográficos y laborales, las

experiencias formativas, los contextos de desempeño y el momento de la trayectoria profesional de los subgrupos (UNESCO, 2013).

Los docentes se perciben ellos mismos como una profesión de bajas remuneraciones con un trabajo agobiante y sin el tiempo necesario para planificación, preparación de materiales, evaluación, superación profesional, trabajo en equipo, atención de estudiantes y sus familias, entre otras actividades adicionales a la enseñanza en el aula (Bellei y Valenzuela, 2010). El docente actual está envuelto en una realidad que le demanda respuestas rápidas y efectivas, cambios y mejoras, el desempeño de multifunciones (enseñar, contener, planificar, coordinar, mediar conflictos) y, al fin, la inmersión en un estilo de vida que suele volverse vertiginoso. Asimismo, surgen nuevas situaciones de riesgo –circunstancias producidas por la cultura contemporánea–, la sobrecarga laboral, además de requerimientos tales como la profesionalización, capacitación y perfeccionamiento constituyen parte de las exigencias más importantes a las que el docente debe enfrentar (Aguirre, Aparicio y Marsollier, 2010). Estudios internacionales (Esteve, 1983, 1999a, 1999b; Hargreaves, 2003; Nóvoa, 1999; Codo, 2002, Lope, 2004, Silva, 2001; Carlotto, 2002) demuestran que los profesores están sujetos continuamente a un deterioro progresivo de su salud mental, comprometiendo la calidad de la enseñanza y produciendo un contexto de abandono de la profesión. Específicamente en Argentina, estudios de Fanfani (2005) y Medina (2006) confirman estos resultados.

Frente a esta situación problemática, las políticas docentes no ocupan el centro efectivo de las prioridades porque son de alto costo cuando se proponen afectar al conjunto de la docencia. Corrales (1999) y Navarro (2006) consideran que están en el polo de las políticas difíciles. Para paliar esta situación se implementan acciones más fáciles de abordar y que indirectamente, son efectivas para la revalorización de la docencia. Aumentos de cobertura escolar, mejoramientos de infraestructura y equipamiento, adquisición de materiales educativos son, entre otras, medidas que aunque implican una gran inversión económica y voluntad política, permiten obtener resultados observables en el corto plazo, junto con una aprobación pública generalizada. En consecuencia, los cambios profundos que se requieren en las políticas docentes son generalmente postergados o abordados mediante medidas parciales de impacto reducido en relación a la magnitud de los desafíos. Estas políticas no se han

centrado en la acción del docente específicamente, como así tampoco han considerado la articulación que exige la práctica como las condiciones del contexto dejando de lado la subjetividad del maestro que ejerce la docencia. Es decir, las políticas no consideran la importancia de las condiciones socioculturales en el desempeño docente, así como no tienen en cuenta la dinámica de la subjetividad del profesor en la acción educativa (Prado de Sousa, et.al, 2011a, 2011b). En algunos países de Latinoamérica como Argentina, Ecuador, Brasil, Cuba y México el trabajo docente se revela como problema a investigar a partir de las enfermedades de los maestros y profesores y el sufrimiento psíquico en sus múltiples manifestaciones (Martínez, 2001).

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 sobre la identificación de los factores facilitadores y obstaculizadores de su practica profesional, es un tema de gran interés, desde el punto de vista de investigación debido a las implicancias de este conjunto de significaciones o intrincadas redes simbolicas (Jodelet, 2007) para el desempeño 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 actividad profesional. Asimismo también aporta a la construcción de políticas educativas ajustadas a un proyecto de sociedad deseado, las cuales no pueden desconocer los condiciones objetivas que limitan dicho desempeño ni las componentes subjetivos de los actores que participan de este campo social (Madeira, 2001; Mazzitelli, Aguilar, Guirado y Olivera, 2009).

La evaluación de las percepciones individuales del trabajo docente es útil para distintos propósitos, pero el aporte fundamental es que permite detectar aquellos puntos fuertes y débiles relativos al ejercicio docente desde la perspectiva de los propios actores.

En este contexto, la meta del presente estudio es describir los aspectos facilitadores y obstaculizadores en relación con el trabajo docente a partir de las percepciones enunciadas por maestros y profesores de diferentes niveles educativos de Tucumán.



## Método

Para la recolección de datos se implementó un cuestionario *ad hoc* autoadministrable, en el cual se incluyeron dos ítems que solicitaban listar aspectos positivos o ventajas del ejercicio docente y el otro, aspectos negativos o desventajas del trabajo docente. Además este cuestionario relevaba algunas variables sociodemográficas de los participantes, lugar de residencia, sexo, edad, tipo de cargo, antigüedad, nivel educativo en el que trabaja y por último cantidad de instituciones en las que ejerce.

Para el análisis multidimensional de los cuestionarios se recurrió al software IRAMUTEQ versión 7 alpha 2.

## Descripción de la muestra

La muestra estuvo conformada por 105 docentes de los distintos niveles educativos de la provincia de Tucumán. Del total, el 74% residían en San Miguel de Tucumán y el 26% en el interior de la provincia (Gráfico 1). Con respecto al sexo el 79% (n=83) de los participantes eran mujeres, el 21% restante eran hombres (n=22) (Gráfico 2). El rango de edad fue entre 21 y 60 años, con una media de 35.33 y un desvío de 9.07.

Gráfico 1. Lugar de residencia del docente

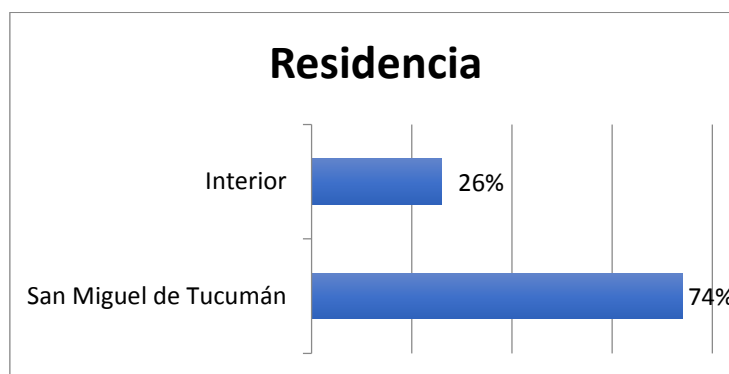
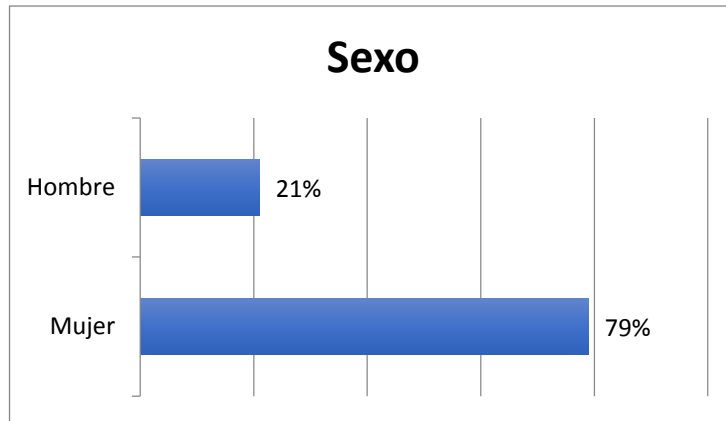
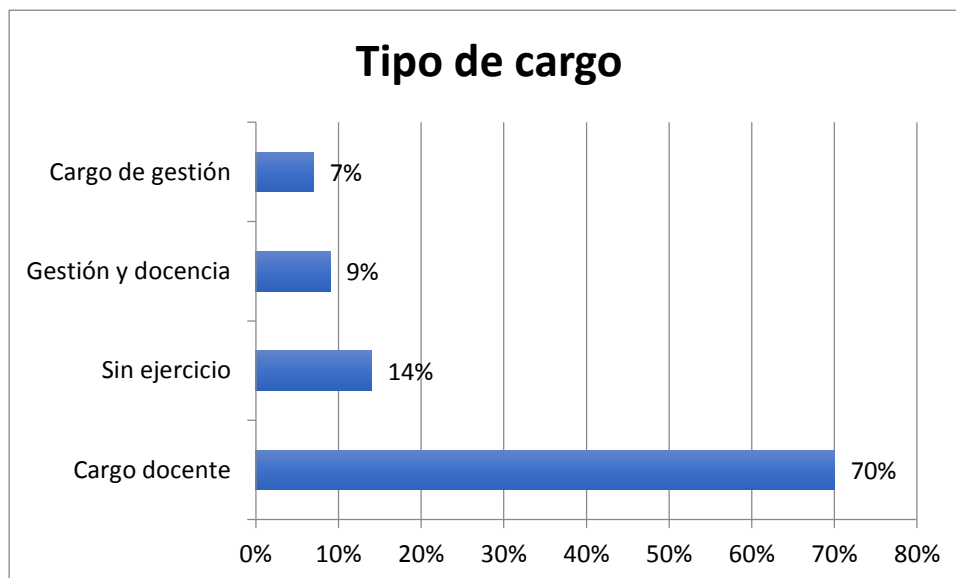


Gráfico 2. Sexo del docente



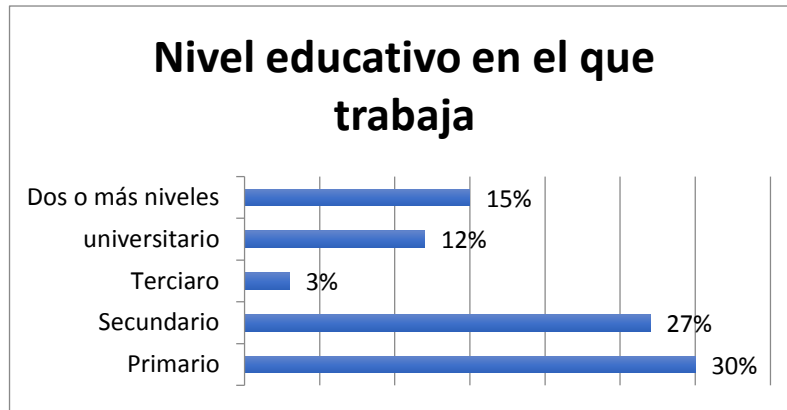
En el momento de administrar el cuestionario, el 70% ejercía cargo docente, el 7% un cargo de gestión, el 9% ambos -gestión y docencia- y un porcentaje significativo de los encuestados, el 14% no ejercían por encontrarse sin cargo actual (Gráfico 3). La antigüedad en el ejercicio docente se ubicó entre aquellos que poseían menos de un año de ejercicio y los que ejercían hacía 30 años (media de 8.59 y desvío de 8.01).

Gráfico 3: Tipo de cargo del docente



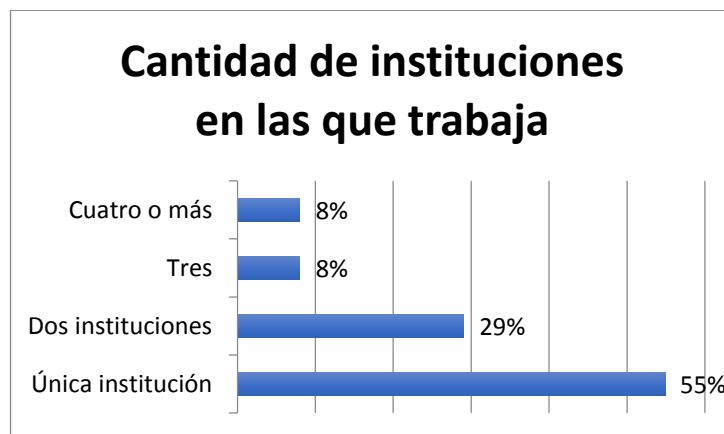
En cuanto al nivel educativo en el que el que asumían su tarea, el porcentaje más alto – 30%- lo hacía en el primario, el 27% en el secundario, el 3% en el terciario, el 12.1% en el nivel universitario y el 15% ejercía en dos o más niveles educativos (Gráfico 4).

Gráfico 4: Nivel educativo en el que trabaja el docente



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 (Gráfico 5).

Gráfico 5: Cantidad de instituciones en las que trabaja el docente



## Resultados

Se utilizaron dos corpus para codificar los datos. Uno para aspectos facilitadores (Gráfico 1) y el otro para los obstaculizadores (Gráfico 2).

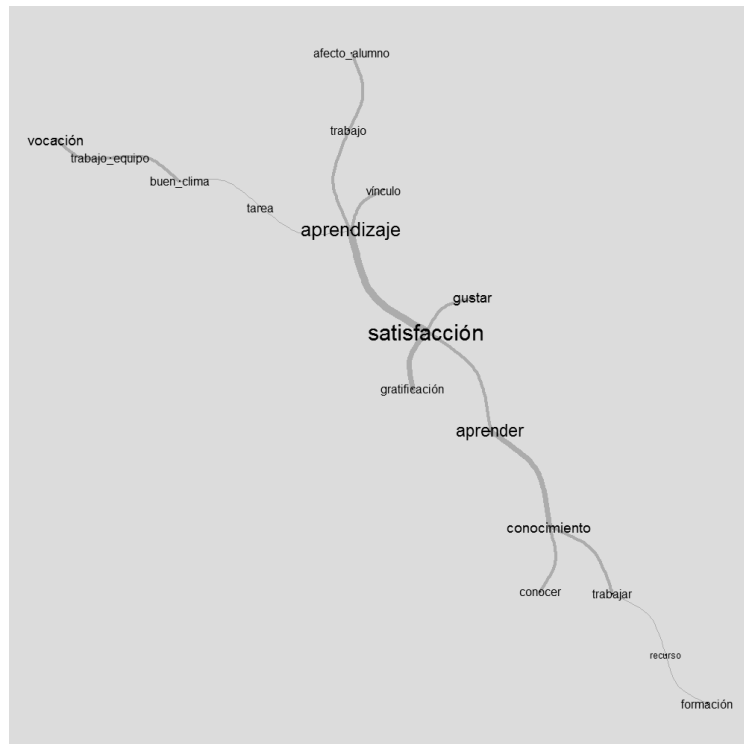
Para el primer corpus, el de aspectos positivos, las palabras con mayor frecuencia de mención fueron “satisfacción” y “aprendizaje”, acompañadas por “trabajo en equipo”, “buen clima”, “afecto retribuido por los alumnos”, “gratificación” y “vocación”.

Gráfico 1: Nube de palabras aspectos facilitadores.



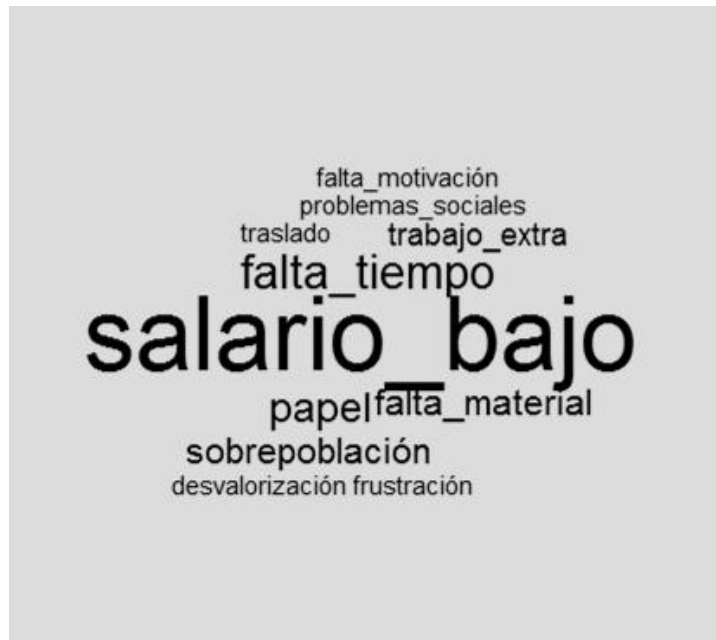
En el análisis de similitud, la palabra “satisfacción” aparece en el centro e irradia la mayor cantidad de vinculaciones, entre ellas, fuertemente ligada a “gratificación” y “aprendizaje”. Esta última relacionada con “conocimiento” y formación”; y con una vinculación más débil con “trabajo en equipo”, que a su vez, se asocia con “buen clima”, afecto” y “vocación”.

Gráfico 2. Análisis de similitud. Aspectos Facilitadores.



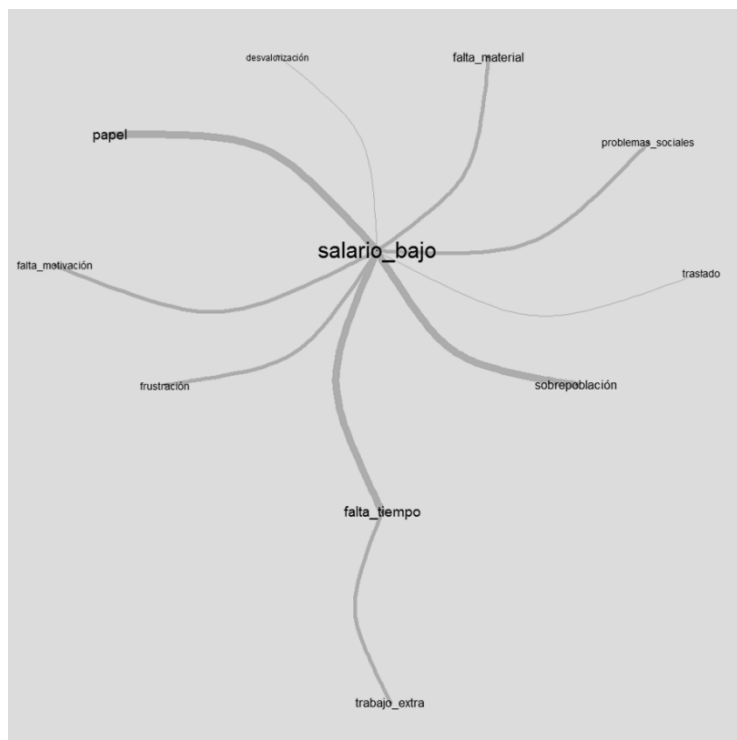
En el segundo corpus, de aspectos negativos, la palabra mencionada con mayor frecuencia fue “salario bajo”; acompañada de “falta de tiempo”, “papeles”, “sobrepoblación áulica”; “falta de materiales”, “trabajo extra” y, en menor medida, “problemas sociales”, “traslados”, “desvalorización”, “frustración”.

Gráfico 3. Nube de palabras. Aspectos Obstaculizadores.



El concepto eje y que, mayor irradiación produce es, “salario bajo”. Así mismo, “falta de tiempo”, está vinculada a “trabajo extra”.

Gráfico N° 4. Análisis de similitud. Aspectos obstaculizadores.



## Conclusiones

Las vivencias personales son las relevantes al momento de pensar positivamente al trabajo docente. En los aspectos positivos observamos que el desempeño que perciben los docentes aparece como satisfactorio, entendiendo a la docencia como un espacio de aprendizaje y de formación, donde también aparecen los otros dentro de la esfera de lo gratificante de la tarea, estos son los pares y los alumnos. La percepción de los actores se encuentra conformada por el hacer cotidiano, sosteniendo su funcionamiento y su accionar que regularizan y validan procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos aspectos facilitadores están vinculados a las construcciones tanto individuales y colectivas; las primeras en función de la historia singular de cada docente, y las segundas en tanto que poseen un sustrato histórico, social y político sobre el cual se refunda permanentemente ese ser docente.

Sin embargo, las cuestiones externas, se manifiestan como agraviamientos hacia su persona y su función. El salario aparece como un aspecto primordial, puesto que se encuentra entre los más mencionados. Los docentes identifican el salario desproporcionado a las tareas que realizan, esto se refuerza con los demás aspectos que señalan, como la falta de tiempo, la sobrepoblación de alumnos y las tareas administrativas que deben realizar.

Estos resultados ponen en evidencia que nuestra región se encuentra en coincidencia con los estudios realizados en la región (Bellei y Valenzuela, 2010). Las bajas remuneraciones y la sobrecarga laboral que los docentes perciben se trata de una problemática a nivel macro.

En futuras investigaciones sería interesante plantear si las variables sociodemográficas relevadas introducen cambios en la percepción de los docentes sobre su quehacer profesional.

## Referencias bibliográficas

Aguirre, J.; Aparicio, M. T. & Marsollier, R. G. (2010). Necesidades de logro y afrontamiento. Un estudio en graduados de la UNCUYO (1995 - 2000). II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de

Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.  
Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Bellei, C. y Valenzuela, J.P. (2010). En: Martinic, S. y Elacqua, G. (editores). *¿Fin de Ciclo? Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. OREALC/UNESCO Santiago y Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Cornejo Chávez, R. & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5(5): 75-80.

Esteve, J. M (1994). *El malestar docente*. Madrid: Paidós.

Fanfani, E. (2006) *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Feldman, D (1995): Teorías personales, repertorios sociales. *Revista del I.I.C.E N°4*, Buenos Aires: Miño y Davila editores

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*, Barcelona: Octaedro, 2003.

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: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 11-26.

Madeira (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.

Moscovici, S. (1963) Attitudes and Opinions. *Annual Review of Psychology*, 14, pp. 231-261

Muñoz, D. (2003). Facilitadores y obstaculizadores de las innovaciones en educación. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(3): 27-38.

Navarro, J.C. (2006). Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas. Documento de Trabajo N° 36. Santiago de Chile, PREAL.



Nóvoa, A. (2009) *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Disponible en:

[www.ete.pb.com.br/arq\\_news/2012texto\\_professores\\_imagens\\_do\\_futuro\\_presente.pdf](http://www.ete.pb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf).

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.

UNESCO (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO Santiago y Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.



**Estudio descriptivo retrospectivo sobre la producción de propuestas de trabajos finales de grado en el marco de la asignatura “Seminario de Trabajo Integrador Final”, Carrera de psicología de la Universidad Católica de Santiago del Estero**

**María Paula Carreras, María de la Paz Nieto Barthaburu,  
Martín Jozami Nassif, María José Gutiérrez<sup>1</sup>**

paulacarreras@hotmail.com

marianietob@hotmail.com

martin.jozami88@gmail.com

mjgutierrez480@gmail.com

**Resumen**

Seminario de Trabajo Integrador Final es un espacio curricular que tiene como finalidad la orientación y seguimiento de un posible proyecto de Trabajo Integrador Final –TIF–. Es una materia de quinto año de la carrera de Psicología. Se ofrece como un espacio de acompañamiento tendiente a contribuir al afrontamiento de las barreras que detienen o dificultan la marcha de los TIF, considerando que los mismos se logran con un acrecentamiento de los contenidos disciplinares y metodológicos y que requieren de

RECIBIDO 8 DE AGOSTO DE 2017 | ACEPTADO 23 DE OCTUBRE DE 2017 | PUBLICADO 14 DE DICIEMBRE DE 2017

<sup>1</sup> Docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Santiago del Estero.



estrategias cognitivas y capacidades personales a fin de sostener un trabajo que no muestra resultado palpable a corto plazo. Es una asignatura anual que tiene como condición de regularidad un proceso evaluativo en tres instancias que implica una concatenación en función de la revisión, supervisión y avance de las anteriores. En la última evaluación el alumno presenta un proyecto de investigación conforme a los requisitos pautados en el reglamento de TIF. Tomando como base estas propuestas, el trabajo tiene por objetivo realizar un relevamiento correspondiente al período 2013-2015. Se llevó a cabo un estudio descriptivo, retrospectivo considerando los elementos que aporta la evaluación parcial: áreas temáticas, variables de estudio, alcance de la propuesta, tipo de diseño, unidad de análisis e instrumentos. La muestra estuvo conformada por 128 proyectos presentados y aprobados. Los resultados evidencian que la psicología social, cognitiva y positiva son los campos de aplicación mayormente elegidos por los alumnos y las variables más estudiadas son las representaciones sociales, percepción, resiliencia, inteligencia emocional, estilos de afrontamiento, estrés, síndrome de burnout, procesos de duelo, concepciones y ansiedad cognitiva. Existe una predominancia de trabajos con estudio de campo, exploratorios–descriptivos, como así también de metodologías cualitativas. La mayoría se inclina hacia investigaciones cuya población destinataria son varones y mujeres adolescentes y adultos principalmente.

**Palabras clave:** Seminario de Trabajo Integrador Final, producción, propuestas.

### **Abstract**

Final Integrative Work Seminar is a curricular space whose purpose is the orientation and follow-up of a possible Final Integrative Work project -TIF-. It is a subject of fifth year of the race of Psychology. It is offered as an accompanying space tending to contribute to the confrontation of the barriers that stop or make difficult the progress of the TIF, considering that they are achieved with an increase of the disciplinary and methodological contents and that require of cognitive strategies and personal capacities to In order to sustain a work that does not show palpable results in the short term. It is

an annual subject that has as condition of regularity an evaluation process in three instances that implies a concatenation in function of the revision, supervision and advance of the previous ones. In the last evaluation the student presents a research project in accordance with the requirements of the TIF regulations. Based on these proposals, the work aims to carry out a survey corresponding to the period 2013-2015. A descriptive and retrospective study was carried out considering the elements of partial evaluation: thematic areas, study variables, scope of the proposal, type of design, unit of analysis and instruments. The sample consisted of 128 projects submitted and approved. The results show that social, cognitive and positive psychology are the fields of application mostly chosen by students and the variables studied are social representations, perception, resilience, emotional intelligence, coping styles, stress, burnout syndrome, Duel, conceptions and cognitive anxiety. There is a predominance of works with field study, exploratory-descriptive, as well as qualitative methodologies. Most are inclined towards research whose target population are mainly male and female adolescents and adults.

**Keywords:** Final Integrative Work Seminar, production, proposals.

### **Introducción**

La investigación científica es el pilar principal que sostiene el progreso de la ciencia. Desde esta perspectiva, la formación debe dirigir su interés hacia el fortalecimiento del ejercicio riguroso de la actividad científica, pues la institución universitaria se constituye por excelencia en el mejor campo para aprender a investigar (Agudelo, 2003). Un Trabajo Integrador Final tiene la finalidad de aprendizaje; el alumno capaz de llevarlo a cabo da cuenta de su capacidad investigativa.

La investigación científica en psicología se centró en sus comienzos en el estudio de los procesos básicos - percepción, aprendizaje y cognición -. Su preocupación central fue transformar a la psicología en una ciencia natural y no en una rama de la filosofía como se había considerado tradicionalmente. Sujeta a las presiones sociales por la utilidad, la relevancia, y por mejorar la calidad de vida de las personas, llevó a que las investigaciones se tornaran más aplicadas, con mayores implicaciones sociales directas. Actualmente, A nivel internacional la psicología es una ciencia experimental, con importantes desarrollos y aplicaciones que han mejorado la calidad de

vida de las personas en campos relevantes tales como la educación, la salud, la clínica, el sistema de justicia, la comunidad, los deportes, el mundo del trabajo, la familia, las relaciones interpersonales, entre otros.

En Estados Unidos, Canadá, la Unión Europea y otros países, se ha promulgado la investigación como parte de la formación del psicólogo en el ámbito académico y profesional. América Latina no se encuentra ajena a estos esfuerzos. Países como México y Brasil han trabajado por años en modelos de formación académica y práctica en psicología. Otros países, que conforman el MERCOSUR, entre ellos, Argentina, Uruguay, Paraguay, han trabajado en estos temas con gran responsabilidad. La investigación científica en psicología utiliza diferentes procedimientos, tácticas y estrategias. Todo esto dentro del marco de referencia del método científico (Agudelo, 2003).

En Argentina específicamente, la ley de Educación Superior N° 24.521, en su artículo N° 43, establece que los planes de estudio de carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad o los bienes de los habitantes, deben tener en cuenta la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica. Así mismo, resuelve que tales carreras deben ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU- o por entidades privadas constituidas con ese fin, de conformidad con los estándares que establezca el Ministerio de Educación. En la resolución N° 136/04 se incluye a los títulos de psicólogo y licenciado en psicología en el régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior.

En la resolución 343/09 se fija que la formación académica profesional de Licenciado en Psicología o psicólogo engloba dos instancias graduales y secuenciales. La primera, orientada a la adquisición de conocimientos y capacidades básicas e instrumentales de la disciplina y la segunda tiene por objetivo la integración de conocimientos, su profundización académica y la aplicación a las distintas áreas de práctica profesional. Así mismo, debe contemplar tres áreas de formación. Una de ellas, la básica correspondiente al conocimiento de los procesos básicos de la conducta humana: biológicos, psicológicos y socioculturales y de sus características en las diferentes etapas evolutivas y desde los distintos enfoques teóricos, considerando la

historia de la Psicología y la metodología de la investigación. Otra, el área de Formación General y Complementaria, cuyas asignaturas y actividades curriculares de otras disciplinas tienden a la formación integral. Finalmente, área de Formación Profesional, capacitación en los distintos campos de aplicación profesional del ejercicio de la Psicología, a partir de los conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales para la evaluación, diagnóstico, tratamiento, pronóstico e intervención psicológica, que permitan el reconocimiento y delimitación de distintas entidades psicológicas y psicopatológicas desde diferentes concepciones teóricas. Entre las áreas de formación profesional y campo de aplicación de la psicología se mencionan los siguientes, clínica, Educacional, Jurídico-Forense, Laboral-Organizacional, Social Comunitaria, Sanitaria y Emergentes: Psicología Política, Psicología Económica, Psicología del Tránsito, Psicología de la Actividad Física y del Deporte; Psicología de las Emergencias y Catástrofes, entre otras.

En el anexo IV de la mencionada resolución se fijan los estándares para la acreditación de las carreras licenciatura en Psicología y Psicología y, entre ellos el Trabajo Final (TIF) y la práctica profesional supervisada son requisitos para la titulación. En el anexo V, entre las actividades profesionales reservadas al título, se menciona realizar estudios e investigaciones en los diferentes áreas del quehacer disciplinar - procesos psicológicos y psicopatológicos a lo largo del ciclo vital; procesos psicológicos involucrados en el desarrollo y funcionamiento de los grupos, instituciones, organizaciones y la comunidad; construcción y desarrollo de métodos, técnicas e instrumentos de intervención psicológica.

Conforme a este marco institucional, la Carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Santiago del Estero, Institución de Educación Superior cuya misión se orienta a la formación de profesionales comprometidos con las necesidades del medio, las exigencias de cambios sociales y el campo laboral de sus egresados, ha implementado en el año 2010 el plan de estudio vigente, fijando como condición de graduación la elaboración y aprobación de un Trabajo Integrador Final conforme lo establece el reglamento de trabajo integrador final, vigente desde noviembre de 2004.

*El Trabajo Integrador Final (TIF) es el resultado de una actividad de investigación, individual que pondrá de manifiesto la capacidad adquirida por el alumno(a) durante la carrera para la integración y producción de los conocimientos (art. 2)*

*El TIF se tratará de una obra que dé cuenta de un recorrido personal en términos de una integración de saberes y competencias adquiridos en su trayecto formativo... Será el resultado de un proceso de investigación vinculado a la disciplina (art. 3)*

*Los trabajos podrán ser de dos tipos: documentales / bibliográficos o con trabajo de campo... Los TIF documentales o bibliográficos consisten en investigaciones que se fundamentan en la revisión sistemática, rigurosa y profunda de material documental para la construcción de conocimiento. Los TIF con trabajo de campo consisten en investigaciones basadas en estudios “en terreno” sustentados en información empírica (art.3)*

El Seminario de Trabajo Integrador Final es un espacio curricular para orientación, apoyo y seguimiento de un proyecto posible de TIF. Como materia correspondiente a quinto año de la carrera, y como parte de las asignaturas de Formación Profesional, se ofrece como un espacio de acompañamiento tendiente a problematizar las ideas e inquietudes, a contribuir al afrontamiento de las barreras que detienen o dificultan la marcha de los Trabajos Integradores Finales (TIF), considerando que los TIF se logran no sólo con un acrecentamiento de los contenidos disciplinares, metodológicos y discursivos sino que también requieren del desarrollo de estrategias cognitivas y capacidades personales a fin de sostener un arduo trabajo que no muestra un resultado palpable a corto plazo. Esta asignatura va dirigida a reforzar las áreas de formación metodológica y escritural, a potenciar las capacidades de los alumnos, a fortalecer las debilidades surgidas en el proceso de diseño y construcción de los TIF y a objetivar los escollos experimentados subjetivamente.

Es una asignatura anual, que tiene como condición de regularidad un proceso evaluativo en tres instancias a lo largo del ciclo lectivo. Las mismas consisten en parciales escritos obligatorios, de sistematización de los contenidos ya abordados. Dichas evaluaciones implican una concatenación en función de la revisión, supervisión y avance de instancias anteriores. La tercera y última instancia de evaluación implica la

presentación de un proyecto de investigación cuya calificación determinará la condición final del alumno.

En base a los proyectos presentados como tercera instancia de evaluación en la asignatura Seminario de Trabajo Integrador Final, este trabajo tiene por objetivo realizar un relevamiento sobre estas producciones correspondientes a los años 2013, 2014 y 2015.

### **Método**

Se realizó un estudio descriptivo, retrospectivo considerando los elementos que aporta la tercera evaluación parcial, entre ellos: áreas temáticas, variables de estudio, alcance de la propuesta, tipo de diseño, unidad de análisis e instrumentos.

### Muestra

La muestra estuvo conformada por 128 proyectos presentados y aprobados, en instancias de tercera evaluación en la Asignatura Seminario de TIF, desde el año 2013 hasta el año 2015 inclusive; distribuyéndose la siguiente manera: 42 evaluaciones en el año 2013; 39 en el año 2014 y, finalmente 47 del año 2015 (ver tabla n° 1).

Tabla N° 1: Cantidad de Evaluaciones por año de cursado

Año	Número de casos
2013	42
2014	39
2015	47
Total	128

### **Resultados**

El 19,2% (n=25) desarrolla sus trabajos en el campo de la psicología social, el 18,5% (n=24) lo hace en el campo de la psicología cognitiva; el 15,4% (n=20) enmarcado en el área de la psicología positiva, el 10,8% (=14) en psicología Laboral, el 9,2% (=12) en psicoanálisis, el 8,5% (n=11) en psicología educacional y el resto se



distribuye entre, psicología sistémica (2,3%, n=3), psicología clínica (2%, n=2), psicología del deporte (2%, n=2) y psicología jurídica (2%, n=2), ver tabla N°2.

Tabla N° 2. Áreas de desarrollo de los Trabajos Finales Integradores.

Área	Frecuencia	Porcentaje
Psicología Cognitiva	24	18.5
Psicología Clínica	2	1.5
Psicología Sistémica	3	2.3
Psicoanálisis	12	9.2
Psicología Educacional	11	8.5
Psicología Laboral	14	10.8
Psicología Social	25	19.2
Psicología Evolutiva	13	10.0
Psicología Positiva	20	15.4
Psicología del deporte	2	1.5
Psicología Jurídica	2	1.5
Total	128	98.5
Perdidos	2	1.5
Total	130	100.0

En la tabla N°3 se especifican las áreas temáticas por años de entrega de los trabajos, a partir de la cual se puede observar que hay una tendencia a ampliar las áreas de estudio desde el año 2013 hacia el año 2015, específicamente en el área de psicología jurídica, psicología clínica y sistémica. En Psicología social, la tendencia se mantiene al igual que en la psicología evolutiva y la laboral. Si bien hubo presentaciones vinculadas a la psicología positiva en el último año la misma se incrementó; ocurriendo lo contrario, en el área psicoanalítica, en la cual hubo un descenso de presentaciones en esa área.

Tabla N° 3. Tabla de contingencia Áreas temáticas \* Año de producción de los proyectos

Área	Año de producción de los proyectos			Total
	2013	2014	2015	
Psicología Cognitiva	10	9	5	24
Psicología Clínica	0	0	2	2
Psicología Sistémica	0	0	3	3
Psicoanálisis	4	6	2	12
Psicología Educacional	7	1	3	11
Psicología Laboral	7	2	5	14
Psicología Social	9	9	7	25
Psicología Evolutiva	4	3	6	13
Psicología Positiva	1	7	12	20
Psicología del deporte	0	2	0	2
Psicología Jurídica	0	0	2	2
	42	39	47	128

Entre las variables de estudio más frecuentemente propuestas para su abordaje, representaciones sociales (13,1%), percepción (7,7%); resiliencia (6.2%), igual que inteligencia emocional; estilos de afrontamiento (5.4%), motivación, (4.6 %), igual que proceso de duelo y concepciones y, finalmente estrés (3.8 %), síndrome de burnout (3.8%) y ansiedad cognitiva (3.1%). Entre las variables menos frecuentemente abordadas se encuentran apego (2,3%), dinámica familiar (2,3%), *bullying* (2,3%), autoestima (1.5%); calidad de vida (1,5%), imagen corporal (1.5%), consumo de droga (1,5%), significativa muerte (0.8%), satisfacción laboral (0.8%), rendimiento académico (0.8%), liderazgo (0.8%), entre otras, ver tabla N° 4.

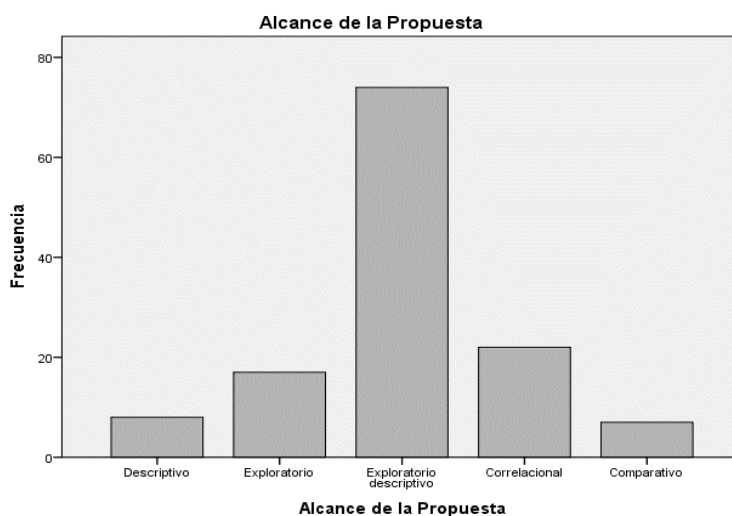
Tabla N° 4. Principales variables de estudio

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Representaciones Sociales	6	15,4
Percepción	4	10,3
Ansiedad Cognitiva	3	7,7
Identificación	3	7,7
inteligencia emocional	3	7,7
Estrés	2	5,1
Resiliencia	2	5,1
Estrategias de afrontamiento	1	2,6
Imagen corporal	1	2,6
Motivación	1	2,6
Síndrome de <i>Burnout</i>	1	2,6
Síntoma depresivo	1	2,6
Calidad de vida	1	2,6
Apego	1	2,6
Significante muerte	1	2,6
Práctica deportiva	1	2,6
Estrago	1	2,6
Culpa	1	2,6
Cohesión grupal	1	2,6

Conducta alimentaria	1	2,6
Habilidades sociales	1	2,6
Estigma social	1	2,6
Estilos de conducción	1	2,6
Total	39	100

El alcance propuesto a las investigaciones es principalmente exploratorio – descriptivo (56,9%), correlacional (16,9%), exploratorio (13, 1%), descriptivo (6,2%) y comparativo (5,4%).

Gráfico N° 1. Alcance de la propuesta



Las propuestas realizadas son principalmente con trabajo de campo (97%), el resto refiere a estudios bibliográficos (3%). En cuanto a la metodología -definida en categorías cualitativa, cuantitativa o mixta- el 56.9% propuso diseños cualitativos, el 31.5% cuantitativos y el 6.9% mixtos.

Tabla N° 5. Propuesta Metodológica

Propuesta	Frecuencia
Bibliográfico	4
Cuantitativo	41
Cualitativo	74
Mixto	9
Total	128
Perdidos	2
Total	130

Esta tendencia se sostiene al analizar el tipo de metodología por años, siendo siempre la de mayor frecuencia, la cualitativa, ver tabla 6.

Tabla N° 6. Tabla de contingencia. Año de producción de los proyectos y Tipo de diseño

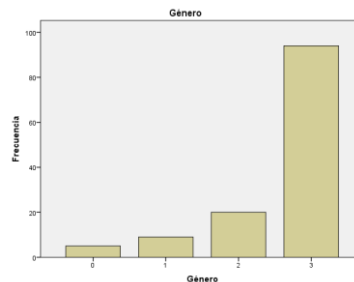
Diseño		Tipo de diseño				Total
		Bibliográfico	Cuantitativo	Cualitativo	Mixto	
Año de producción de los proyectos	2013	2	13	24	3	42
	2014	1	13	21	4	39
	2015	1	15	29	2	47
Total		4	41	74	9	128

Al analizar las etapas evolutivas entre las que los tesis optan mayormente para sus trabajos de campo, se puede observar que es la población adulta la que predomina entre

las elecciones (61,5%), seguida de los adolescentes (21,5%); luego la población de adultos mayores (9,2%) y la población menos seleccionada es la niñez (2,3%).

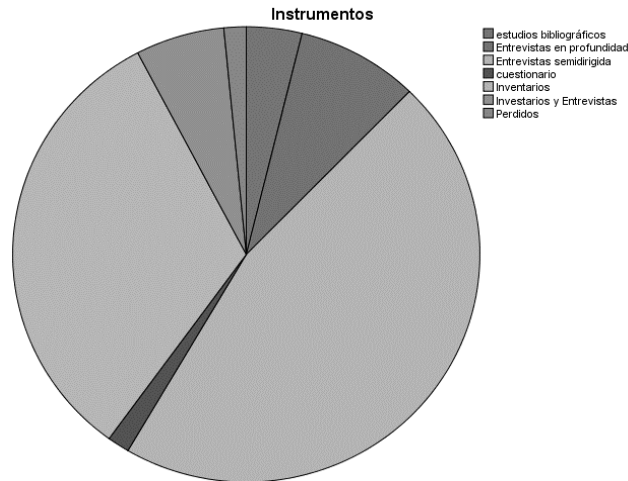
Considerando la variable género seleccionado para realizar el trabajo, según el gráfico N° 2, se puede observar que no hay preferencia de estudios vinculados a género masculino o femenino exclusivamente, sino que existe una predominancia a realizar los estudios con sujetos de ambos género (72,3%). Sin embargo, en los casos particulares de optar entre alguno de ellos, los estudios van encaminados preferentemente hacia lo femenino (15,4%) que hacia lo puramente masculino (6,9%).

Gráfico N° 2: Género de los sujetos propuestos para las muestras



En cuanto a los instrumentos a utilizar, existe una predominancia de trabajo con entrevistas, preferentemente con entrevistas semi-dirigida (46,2%) y, luego, con entrevistas en profundidad (8,5%). Los inventarios también son herramientas propuestas para los trabajos (32,3%), ver gráfico N°3.

Gráfico N°3: Instrumentos utilizados en los trabajos



## Conclusión

Según evidencian los resultados, la psicología social, la psicología cognitiva y la psicología positiva son los campos de aplicación mayormente elegidos por los alumnos para el desarrollo de sus Trabajos Finales Integradores. Entre los mismos, es importante considerar que sólo la psicología social se ha mantenido como opción principal a lo largo de los períodos analizados. La psicología cognitiva, si bien es una de las áreas prevalentes, ha decaído durante el año 2015, al contrario de lo que ha sucedido con la psicología positiva que ha ido desarrollándose progresivamente, siendo el año 2015 el de mayor opción.

Las áreas jurídica, clínica, sistémica, como así también la psicología del deporte son las áreas de formación profesional que menos desarrollo poseen; sin embargo, han aparecido el último año, lo cual refleja que se han ido ampliando los campos de incumbencias profesional, abriéndose nuevas líneas y diferentes perspectivas en los abordajes.

Entre las variables mayormente estudiadas se encuentran representaciones sociales, percepción, resiliencia, inteligencia emocional, estilos de afrontamiento, estrés síndrome de *burnout*, procesos de duelo, concepciones, ansiedad cognitiva, entre otras. Existe una predominancia de trabajos con estudio de campo, exploratorios –

descriptivos, justificados en la escasez de estudios realizados en la región, como así también metodologías cualitativas sobre las propuestas cuantitativas. Si bien hay propuestas que refieren a relevamientos específicos según género, masculino o femenino, la mayoría se inclina hacia investigaciones cuya población destinataria son varones y mujeres adolescentes y adultos principalmente.

Conforme a los resultados obtenidos, se puede observar que lo que la resolución 343/09 del Ministerio de Educación fija como áreas de aplicación del psicólogo, la mayoría de ellas, está cubierta, en mayor o en menor medida, en los abordajes propuestos por los alumnos para el desarrollo de sus TIF - clínica, educacional, Jurídico-Forense, Laboral-Organizacional, Social. Sin embargo, existen áreas que se presentan aún como de vacancia, entre ellas, las líneas emergentes de la psicología - política, psicología económica, psicología del tránsito, entre otras. Lo cual no supone que entre los Trabajos Finales Integradores no se hayan desarrollado; un estudio vinculante sería corresponder estos datos con los referidos específicamente a los TIF, siendo lo abordada en este artículo una instancia previa en el espacio curricular de seminario de trabajo final integrador a la presentación definitiva de los TIF.

### **Referencias bibliográficas**

Agudelo, D. *et all* (2003). ¿Cómo tener éxito en un doctorado en Psicología? Opinión de los directores de Tesis Doctorales más productivos en España. En: *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2003, Vol.3, N°3, septiembre, 2003, pp. 565-593 Asociación Española de Psicología Conductual Granada, España.

AGUDELO, N. (2004) Las líneas de investigación y la formación de investigadores: una mirada desde la administración y sus procesos formativos. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.1 (Julio-Diciembre de 2004).

Ley Nacional de Educación Superior N° 24521 Sancionada: 20 de julio de 1995  
Promulgada: 7. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.



Reglamento de Trabajo Final Integrador. Licenciatura en Psicología. Vigente desde 1º Noviembre 2014. Disposición Consejo de Facultad 213-Año 2014. Licenciatura en Psicología. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Santiago del Estero.

Resolución 136/2004. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Educación Superior. Publicada en el Boletín Oficial del 02-mar-2004 Número: 30351 Página: 4

Resolución 343/2009. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Educación Superior. Publicada en el Boletín Oficial del 07-oct-2009. Número: 31753. Página: 7



## Habilidades Sociales y Acoso Escolar: Un estudio con adolescentes de Santiago del Estero

María Palomo Garzón  
feerpalomo@gmail.com

### Resumen

El objetivo de esta investigación fue describir y analizar la relación existente entre las habilidades sociales frente al fenómeno del acoso escolar en adolescentes escolarizados de 6to y 7mo grado, de una escuela pública en la ciudad de Santiago del Estero. Se analizaron ambas variables y se verificó la existencia de diferencias según sexo y edad. Se emplearon la Batería de Socialización BAS-3 de Silva Moreno y Martorell Pallás; y el Autotest Cisneros de Acoso Escolar de Piñuela y Oñate.

Si bien se encontró que predominaban las habilidades sociales facilitadoras, se identificó un 10,9% con déficit en Ansiedad social/Timidez y un 4,6% en Retraimiento social. Con respecto al Acoso Escolar un 44,3% de los adolescentes evaluados presentaban índices altos de Acoso y un 46% en la Intensidad con la que sufren dichos actos en la escuela.

Las altas puntuaciones en las diversas escalas y sub-escalas de acoso escolar, correlacionan con las elevadas puntuaciones en las dimensiones inhibitoras de la socialización. Los adolescentes que sufren de acoso escolar poseen pocos recursos para afrontar las relaciones sociales de un modo saludable.

**Palabras clave:** habilidades sociales, acoso escolar, adolescencia temprana.

## Abstract

The objective of this research was to describe and analyze the relationship between social skills and school bullying in 6th and 7th graders from a public school in the city of Santiago del Estero. Both variables were analyzed and differences were verified according to sex and age. We used the BAS-3 Socialization Battery by Silva Moreno and Martorell Pallás; and the Cisneros Self-Assessment of School Harassment of Piñuela and Oñate. Although it was found that the social facilitating abilities predominated, 10.9% were identified with Social Anxiety / Shyness deficit and 4.6% in Social withdrawal. With regard to School Harassment, 44.3% of the adolescents evaluated had high levels of Harassment and 46% in the Intensity with which they suffer such acts in school. High scores on the various scales and sub-scales of school bullying correlate with the high scores on the inhibitory dimensions of socialization. Adolescents who suffer from bullying have few resources to deal with social relationships in a healthy way.

**Keywords:** social skills, school harassment, early adolescence

## Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud, la violencia entre pares es la epidemia de este siglo. Fenómeno que se observa cada día más y bajo diversas modalidades (ONG Bullying sin Fronteras, 2014). Dentro de las manifestaciones violentas se ubica el llamado acoso escolar.

El acoso, o como popularmente se lo llama *bullying* ha adquirido gran relevancia en los últimos tiempos. Este fenómeno comenzó a alcanzar notoriedad a partir de los medios de comunicación. Estos medios son la fuente esencial de información en los últimos tiempos, producto de la globalización, sobre este fenómeno y muestran las consecuencias surgidas sobre todo en el ámbito escolar.

Según Olweus (1998) una situación de acoso escolar o de intimidación se da cuando un alumno es agredido o es víctima de forma repetida y durante un tiempo prolongado de acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o un grupo de alumnos. Para este autor esas acciones negativas refieren a situaciones donde alguien causa daño, hiere o incomoda a otra persona; cuando se cometen acciones negativas de palabras como ser los insultos o los apodos, o bien el contacto físico como los golpes, empujones, entre otros.

Día a día en los medios nos encontramos con casos de violencia y acoso, sobre todo en el ámbito escolar, considerado como uno de los contextos esenciales para los niños y su aprendizaje después de la familia. Las aulas deberían ser “entornos seguros donde se fomente la resiliencia de los alumnos y el bienestar emocional de toda la comunidad educativa” (Collell & Escudé, 2006, p. 9). Pero la realidad nos muestra algo distinto. Casos de gran magnitud, con terribles desenlaces han comenzado a hacer visibles los acosos en los ámbitos educativos, llevando a generar alarma en la población y de esta manera a pensar en la implementación de campañas de prevención a nivel mundial.

Múltiples programas de intervención se han ido implementando para frenar los acosos entre los jóvenes. Campañas bajo lemas como *No al bullying* en donde se propicia la protección de víctimas que sufren de acoso e invitando a los espectadores silenciosos de los actos a tomar palabra. Otras centradas en el aprendizaje de nuevas habilidades sociales que permitan a las víctimas defenderse y adquirir conductas nuevas para afrontar dichas situaciones de acoso o violencia en el ámbito educativo. Es decir, se trataría de enseñar “Habilidades sociales que ayuden a las personas a poder tener las herramientas necesarias para poder integrarse satisfactoriamente a un mundo social” (Ferreira & Muñoz Reyes Benítez, 2011, p. 264).

De esta manera, se plantea que las habilidades sociales son una parte importante del desarrollo infanto-juvenil; y esencial a la hora de afrontar el acoso escolar. En el presente trabajo se buscará analizar la relación entre habilidades sociales y acoso escolar en adolescentes escolarizados de la ciudad de Santiago del estero.

## **1.1 Objetivos.**

### *Objetivo general.*

Describir y analizar la relación existente entre las habilidades sociales y el acoso escolar en adolescentes escolarizados de 6to y 7mo grado, de una escuela pública en la ciudad de Santiago del Estero.

### *Objetivos específicos.*

- Evaluar las habilidades sociales en adolescentes escolarizados de 6to y 7mo grado de una escuela pública de la ciudad de Santiago del Estero.
- Analizar y describir las habilidades sociales en adolescentes escolarizados de 6to y 7mo grado de una escuela pública de la ciudad de Santiago del Estero.

- Verificar si existen diferencias en las habilidades sociales según sexo y edad, en adolescentes escolarizados de 6to y 7mo grado de una escuela pública de la ciudad de Santiago del Estero.
- Evaluar la presencia de acoso escolar en los alumnos de 6to y 7mo grado de una escuela pública de la ciudad de Santiago del Estero.
- Verificar si existen diferencias en el acoso escolar según sexo y edad, en adolescentes escolarizados de 6to y 7mo grado de una escuela pública de la ciudad de Santiago del Estero.
- Relacionar acoso escolar y las habilidades sociales en adolescentes escolarizados de 6to y 7mo grado de una escuela pública de la ciudad de Santiago del Estero.

## **2. MARCO TEORICO**

### **2.1 Conviviendo en la escuela**

La escuela, después de la familia, es uno de los ámbitos más importantes donde se da la convivencia entre niños y adolescentes diversos.

Mariana Karol (1999), en relación a lo planteado por Silvia Bleichman y Pier Aulagnier sobre la constitución subjetiva, dirá en sus escritos que se da un pasaje de un universo endogámico a un mundo exogámico; de un mundo privado a uno público con la aparición de la institución educativa a la vida del niño. En ese mundo endogámico, cumple un rol importante la familia: la función materna y paterna, los cuidadores serán los principales fundantes de esa subjetividad tan importante y esencial en la formación del sujeto. “Pasados los primeros años en la que la familia era el centro de la vida del niño, los amigos ocuparán la atención de la vida de relación” (Castro Santander, 2007, p.52), y gran parte de esos amigos se darán a partir de la incorporación al mundo escolar.

Así, la institución educativa tiene un lugar de pasaje importante para la vida del sujeto. “Su ingreso en la escuela- marcado por el Estado como obligatorio- lo confronta de entrada a una legalidad diferente a la del grupo primario” (Karol, 1999, p.99).

En ese conjunto de relaciones que se da en el ámbito escolar, “son de particular importancia las que los propios alumnos establecen entre sí” (Castro Santander, 2007, p. 51). Es justamente en la escuela donde se desenvuelve una dinámica muy compleja en la que, siguiendo con lo planteado por Castro Santander, cada alumno tiene sus propias características personales, diversos modos de resolver los conflictos que se le presentan,

expectativas de grupo y una fuerte necesidad de ser aceptado por los demás. “La escuela refuerza su identidad social de grupo” (p. 51).

Justamente, es durante la etapa adolescente, donde la sociabilidad con los demás adquiere un papel importante. Esta etapa del ciclo vital, el pasaje de niño a adulto, es donde se va forjando la propia identidad, y mucho de ello está influenciado por el medio en donde se dan las relaciones con los otros. El adolescente, siguiendo la línea de pensamiento de Castro Santander (2007), concede gran parte de su atención a percibirse y ser visto como un individuo popular, integrado al grupo, tratando de evitar a toda costa el ser señalado como alguien aislado, por lo cual acepta y busca la permanencia en un grupo. El fracaso de este objetivo, repercute en su autoestima pudiendo generar sentimientos de inseguridad e inestabilidad social. “Ser ignorado, percibirse como un chico sin amigos o aislado, puede llegar a ser más doloroso que cualquier otro problema escolar” (...) “la gran preocupación de nuestros alumnos, no pasa tanto por las materias de estudio, sino por todo lo que hace a ellos mismos y a su integración al grupo de iguales” (Castro Santander, 2007, p. 52).

Así, se podría decir que en el contexto escolar se promueven expectativas tanto positivas como negativas: “crea confianza en el futuro y en los demás o crea desesperanza aprendida y desconfianza, afianza y modifica las primeras imágenes acerca de sí mismo; fortalece o debilita la autoconfianza”. (Castro Santander, 2007, p.67)

Dentro de las experiencias negativas del contexto escolar podría mencionarse a las diversas manifestaciones de violencia. Violencia que se ha instaurado como tema que despierta múltiples debates en nuestro país, en las que en muchas ocasiones se habla sobre “la falla de la escuela en cumplir con una de sus funciones primordiales: la socialización e incorporación de los individuos a la vida social activa” (Lavena, 2002, p.1). Las diversas experiencias violentas en el ámbito escolar en Argentina, según Lavena (2002) sugiere que el concepto de la institución escuela como santuario se ha ido desdibujando en el tiempo. Indagar dichas situaciones de violencia en la escuela, implica comprender las diversas modalidades de dicho fenómeno que se dan en los múltiples ámbitos sociales de nuestra actualidad, y que tanto vemos reflejado en los medios de comunicación diariamente.

## **2.2 Acoso Escolar o Bullying entre pares.**

Cotidianamente, se entiende al acoso o violencia entre pares como bullying, remitiendo a una palabra de origen anglosajón cuyo significado proviene de *bully* que significa toro. Llevando así a plantear al término bullying como *toreo*.

El primero en utilizar el término bullying y hablar sobre el acoso escolar fue el psicólogo sueco Dan Olweus (1998) quien, a partir de diversos estudios aplicados en escuelas europeas, determinó que algunos alumnos eran víctimas de intimidación y agresiones en el ámbito educativo.

Puntualmente el acoso escolar, es definido como una “forma de conducta agresiva, intencionada y perjudicial, cuyos protagonistas son jóvenes escolares” (Cerezo, 1999 citado por Pedreira Massa y Basile, 2011, p. 10). Se trata de un hostigamiento reiterado y sistemático que necesita de un público que lo sostenga con el silencio y con la risa actuando como estímulo directo o bien de forma encubierta (Zysman, 2014).

El acoso puede ser llevado a cabo por un alumno o por un grupo particular de alumnos hacia otro. Es como un proceso social dirán, Pedreira Massa y Basile (2011), en el que las acciones son llevadas a cabo por un alumno o por un grupo determinado de ellos. Estos/as actúan en contra de otro compañero de forma intencional y repetidamente con actitudes o conductas negativas que pueden ir desde agresiones físicas o verbales hasta el rechazo social y el maltrato psicológico. Esto trae consecuencias negativas en las víctimas, ya que puede afectar su autoestima o el status que poseen dentro de su grupo de compañeros con quienes comparten diariamente. Esta última también vendría a repercutir en la autoestima del individuo víctima, en tanto que su lugar en el grupo de compañeros no sea reconocido.

Una de las organizaciones argentinas en contra del bullying que lleva el nombre de *Si no haces nada sos parte* (2013), que se encarga de informar, difundir y prevenir el bullying en los jóvenes, plantea que es importante diferenciar el bullying de otras formas de agresión propia de los sujetos que constituyen parte de la dinámica evolutivamente natural de las relaciones entre chicos y adolescentes. Esto se podría relacionar con una de las características que define especialmente Olweus (1998) al hablar del acoso como las acciones negativas llevadas a cabo hacia otro, pero que deben ser persistentes en el tiempo para poder considerarse como tal. Es decir, no toma en cuenta acciones aisladas entre compañeros o grupos.

“En los grupos de niños y adolescentes es esperable que surjan tensiones, enemistades, afinidades; inclusive es habitual que en algunas oportunidades aparezcan reacciones violentas o agresivas entre ellos. Estas situaciones no son bullying (...)” (Zysman, 2014, p. 24). Así también esta autora plantea la diferencia del acoso entre compañeros respecto de otras prácticas como el desafío a la autoridad, el vandalismo, el maltrato que puede darse de parte del docente dirigido hacia el alumno, entre algunos de los más destacados.

Tener en claro que no todo es bullying, permite precisar el tipo de dinámica escolar que puede observarse y de esta manera elegir con audacia las herramientas adecuadas para su intervención (Zysman, 2014).

### **2.3 Violencia en la adolescencia temprana.**

La emergencia de comportamientos violentos en contextos escolares resulta de gran interés al tratarse de un problema social. En muchas oportunidades se ha señalado al sector de la enseñanza pública como el lugar donde hay mayor emergencia de conflictos, con características visibles y preocupantes. Sin embargo, esto no da cuenta de que sea una problemática que afecta a un único sector social, sino que es visible también, quizás con menor conocimiento, en los centros de gestión privada. “La violencia es *policasual*. El cambio de valores y la problemática actual se advierte en la escuela, pero no solo en la clase baja, sino también en la clase media y alta” (De Mio, Citati y Giménez, 2013, p. 24). Ser consciente de esto nos lleva a no hacer distinciones netamente pre juiciosas, sino tomar el problema del bullying como un fenómeno social y global que afecta a todos.

Por otro lado, hay autores que plantean la emergencia de esos conflictos de violencia en las instituciones con mayor énfasis en el nivel secundario, asociándolo a la etapa de la adolescencia temprana. Autoras como Díaz Aguado (2005a), plantean a la violencia como medio utilizado para dar respuesta a un conjunto de funciones de gran importancia durante la adolescencia. Sin embargo, hay que tomar esto con cierta precaución para no caer en la normalización de los actos violentos como esperables en los procesos de crecimiento.

Investigaciones en adolescentes determinan que la mayor frecuencia de acoso escolar se da en la adolescencia temprana, “en los cursos de educación secundaria obligatoria, en los que se experimenta una mayor dependencia del grupo de compañeros” (Díaz Aguado, 2005b, p. 22). Para estos autores la adolescencia temprana está circunscripta en las edades de 13 a 15 años, sin embargo, en la presente investigación se toma la caracterización de la adolescencia temprana entre los 11 a 13 años tomadas de Horrock (1984). Aun así, podría establecerse una relación entre lo que plantean los autores en torno al pasaje de la escuela secundaria, ya que teniendo en cuenta las edades de este estudio, los adolescentes culminan la etapa primaria y estarían próximos a formar parte del secundario (en el sistema educativo argentino actual, 7mo grado determina la culminación del primario), interpretando así que están en el proceso de cambio de escolaridad.



Ahora bien, en lo que respecta a la diferenciación según el sexo, mucho se ha investigado y escrito, llegando a plantear diversas premisas en torno a cómo se manifiestan, en los roles de agresores y de víctimas, tanto varones como mujeres.

Primeramente, tanto hombres como mujeres actúan de forma agresiva utilizando estos actos a partir de diversos objetivos (Navarro Olivas, 2009). En estudios realizados por Díaz Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, (2004, citado por Díaz Aguado, 2005a) explicitan que los varones manifiestan en la mayoría de los indicadores evaluados de acoso escolar, un riesgo superior de violencia e intolerancia a diferencia de las mujeres.

En muchas ocasiones, se espera que los varones presenten mayor índice de acoso en comparación con las mujeres. “Los resultados más repetidos en los estudios sobre la violencia es el de que los hombres la utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave que las mujeres” (Díaz Aguado, 2005a, p. 552.). Presentan un riesgo mayor de ser acosadores o ser acosados, mientras que las mujeres son más acosadas en la adolescencia (Arroyave Sierra, 2012). Estas afirmaciones con respecto a las diferencias de sexo podrían tener una explicación de origen social y cultural, en la que se adjudica mayor aprobación a la agresividad en los hombres (Cerezo Ramírez, 2008) por ser considerado un rasgo innato, mientras que en las mujeres se espera la ternura, la sumisión, la empatía. Estos roles actualmente cuestionados y que generan múltiples debates entre aquellas representaciones sociales de ambos sexos.

Se plantean también diferenciaciones cualitativas en torno a las formas de manifestar el acoso con sus pares. Diferencias específicamente en las que los hombres utilizan con mayor frecuencia la agresión directa, mientras que las mujeres las formas indirectas (Hess y Hegen, 2006, citado por Navarro Olivas, 2009). Estas últimas manifestadas a partir del aislamiento social, los rumores y el cyber-bullying.

#### **2.4 Las Habilidades Sociales.**

El estudio por las habilidades sociales, ha tenido repercusiones en las últimas décadas. El interés por el tema se vincula al hecho indiscutible de que los sujetos pasan gran parte de su tiempo con otros, en interacción (Contini, 2008). Incluso su interés ha ido acrecentándose debido a que han demostrado ser mejores predictores de un afrontamiento saludable de la vida cotidiana, en comparación con habilidades netamente cognitivas como la determinación del coeficiente intelectual (Contini, 2015).

Ovejero Bernal (1990), alude al hombre como un animal social, cuyo mayor protagonismo se da en lo social. Desde el ámbito psicoanalítico, somos sujetos a partir de otro

que nos nombra y nos insta en el mundo del lenguaje mucho antes si quiera de haber nacido. Estamos inmersos en un mundo social.

Las relaciones sociales que establece el hombre con otros puede ser el origen de grandes satisfacciones como así también de profundas desventuras (Ovejero Bernal, 1990). Es notable así el lugar de privilegio de la faceta social y las relaciones interpersonales en la vida del sujeto. Las relaciones que establezcamos con los otros y la forma en la que se den esos vínculos, van a ser de gran importancia para el bienestar psicológico. Caso contrario, están asociadas a rechazo o aislamiento de los pares, con problemáticas escolares, y personales como la baja autoestima, la inseguridad, la delincuencia y hasta problemas en adicciones. (Contini, 2008). Ese interactuar con los otros, implica poner en juego habilidades sociales en un contexto específico.

Definir de manera unívoca las habilidades sociales constituye un obstáculo ya que no hay una sola definición de las mismas. Incluso durante su estudio han ido surgiendo una serie de evoluciones en diversos términos.

En esa dificultad para delimitarla influye mucho el contexto. Autores como Meichenbaum, Butler y Grudson (1981, citado por Ovejero Bernal, 1990) afirman que la imposibilidad de desarrollar una definición consistente es debido a la dependencia del contexto, cuyo dinamismo lo caracteriza. Para poder definir y analizar una conducta social hay que centrarse dentro del marco cultural donde surge, teniendo en cuenta la edad, la clase social y el sexo del sujeto.

De esta forma la unificación de un criterio acerca de lo socialmente aceptable está sujeto a un marco contextual. Sin embargo, como bien se mencionó, es de gran importancia poder estudiarlas, comprenderlas y sobre todo analizarlas, teniendo en cuenta la incidencia que tienen en la salud de los sujetos.

Autores como Caballo (2007) definen a las habilidades sociales como un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal en donde expresa actitudes, sentimientos, opiniones o derechos de forma adecuada a la situación, “respetando esa conducta en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuro problemas” (p. 6). Monjas Casares (2000), por su parte dirá que implican un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos, acentuando que no hacen referencia a rasgos de personalidad y que se ponen en juego en la interacción con otras personas.

Además, esta misma autora, plantea el poder diferenciar las habilidades sociales de la competencia social, estableciendo que esta última hace referencia a la adecuación de la conducta al contexto social en donde se lleva a cabo. El sujeto no se comporta de la misma forma, estando en lugares y con sujetos diferentes. Tiene que ver con un juicio de valor que se va adecuando a cada contexto debido a que cada uno posee valores y normas distintas.

## **2.5 Habilidades Sociales en mujeres y hombres.**

En estudios realizados en el norte de nuestro país, acerca de las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos, se determinó que las mujeres de nivel socio económico bajo, tenían mayor índice en Ansiedad/timidez y las de nivel socio económico alto, mostraron mayor Retraimiento (Coronel, Levin y Mejail, 2011). Caballo (2007) afirma que la literatura sobre estas dos variables es inconsistente, resaltando nuevamente el contexto social. Aquello que es definido como lo esperado socialmente en mujeres a diferencia de los varones es exclusivo del lugar de donde surge. No hay formas de relacionarse que estén universalizadas, aplicables a todos los contextos. Los resultados de las investigaciones no apoyan las hipótesis en las que se relacionan los roles de género con el comportamiento social. Por el contrario, parecería estar condicionado por la respuesta de los demás ante un sujeto habilidoso socialmente o no habilidoso.

## **2.6 Adolescencia y Habilidades Sociales.**

El paso de la niñez a la adolescencia, conlleva consigo la experiencia de continuos cambios tanto a nivel físico, que difieren según el sexo, como así también psíquicos que implican modificaciones en como el adolescente percibe al mundo, su relación con los otros y a la vez como se ve a sí mismo. Cambios a los que también se suma el ámbito escolar, considerando que se produce el pasaje de la primaria a la secundaria.

Esta etapa de desarrollo es crucial, ya que se consolidan en ella gran parte de los ideales de vida que construirán posteriormente la identidad personal adulta (Garaigordobil Landazabal, 2008).

Lejos de constituir un período homogéneo, durante el proceso de la adolescencia se pueden identificar períodos o ciclos. Autores como Horrock (1984) plantearon los siguientes periodos:

- Adolescencia temprana (11-13 años)
- Adolescencia media (14-16 años)

- Adolescencia tardía (14-20 años)

Específicamente en esta investigación se hará hincapié en la adolescencia temprana (Horrock, 1984). Esta etapa se caracterizará por los profundos cambios que se dan a nivel físico, que generará la pérdida de la imagen corporal previa y traerá consigo preocupación y curiosidad. El ámbito social, el grupo de amigos, será de suma importancia ya que servirán “para contrarrestar la inestabilidad producida por estos cambios, en él se compara la propia normalidad con la de los demás y la aceptación por sus compañeros de la misma edad y sexo” (Casas Rivero y Cañal González Fierro, 2005, p. 23).

“En la adolescencia, la orientación social primaria hacia los padres cambia hacia una orientación en la que los iguales ejercen una influencia considerable” (Garaigordobil Landazabal, 2008, p. 26). Establecer relaciones de amigos, formar grupos serán una experiencia decisiva para el adolescente.

Es un período esencial para la adquisición de habilidades sociales complejas. La interacción con otros va a ser decisiva para poder crear su identidad y reafirmar la mirada que tiene el adolescente de sí mismo (Lacunza y Contini, 2011). En esta búsqueda de sí mismo se acude a la grupalidad. “El grupo constituye la transición necesaria en el mundo externo para lograr la individualidad adulta (Knobel, 1984, citado por Garaigordobil Landazabal, 2008, p. 27). El grupo será necesario para darse el ritual de separación y superación del esquema familiar.

De esta forma, podemos inferir cómo las habilidades sociales tienen un rol importante durante el período de la adolescencia, no solo por su dimensión racional, sino también porque se constituye como un recurso salugénico ya que el desarrollo de habilidades de interacción positivas tanto en la infancia como en la adolescencia contribuye al logro de una personalidad saludable en la adultez (Contini, 2008).

## 2.7 Las habilidades sociales en escena: Antecedentes en relación al acoso escolar.

Hablar de relaciones conflictivas entre pares en las escuelas, inevitablemente lleva a hablar de cómo se dan esas relaciones y cómo actúan las habilidades sociales en dichos contextos. Para Ferreira y Reyes Benítez (2011) “uno de los grandes problemas que presentan tanto víctimas como abusadores son las dificultades de relación y de habilidades sociales que no permiten encontrar soluciones asertivas a las situaciones de maltrato” (p. 266).

Por un lado, de acuerdo al estudio de Hazler (1997) (citado por el Navarro Olivas, 2009), existen factores que caracterizan a las víctimas de bullying relacionados a las habilidades preferentemente sociales que poseen dichos actores. Entre los más destacados se enuncian: habilidades sociales ineficaces; alto grado de timidez, retraimiento y aislamiento social; inseguridad y ansiedad (Arroyave Sierra, 2012); dificultades de asertividad (Olweus, 1998); escasa ascendencia social y escaso autocontrol de sus relaciones sociales (Cerezo Ramírez, 2008).

En el caso de los agresores, “padecen un problema de ajuste en sus relaciones con una carga excesivamente agresiva en las interacciones sociales” (Orza 1995, citado por Fundación Piquer, 2010, p. 12); se autoevalúan como líderes; “deficiencia en habilidades sociales, para comunicar algo, negociar sus necesidades o deseos”. (Fundación Piquer, 2010, p. 11); falta de empatía, son impulsivos con baja tolerancia a la frustración (Arroyave Sierra, 2012).

Dueñas Buey y Senra Varela (2009) en sus investigaciones en torno a las variables de acoso escolar y habilidades sociales en escolares de nivel medio de Madrid, plantean que los sujetos que habían sido víctimas de acoso, presentan una capacidad más baja para expresarse en diferentes situaciones, como así también déficit en la expresión de conductas de defensa de sus propios derechos. De modo que estos sujetos se convertirían en víctimas por el déficit en sus habilidades sociales. Justamente es este déficit en habilidades lo que podría generar un “desajuste psicológico y conducir a que el sujeto emplee estrategias desadaptativas para resolver sus conflictos” (Contini y Coronel, 2015, p. 16).

Gómez Serra (2015) afirma que todos los medios para reducir los conflictos están en algún punto relacionado con las habilidades sociales. Esto lleva a plantear la importancia que estas tienen y la posibilidad de relacionarla a los conflictos en el aula como los que se desencadenan por acción del bullying.

Sin embargo, no hay que caer en un pensamiento simplista. Los conflictos que surgen en la escuela no solo tienen una causa única delimitada y el trabajo con las habilidades sociales no es la única posible intervención para enfrentarlo. Aun así, el poder conocer cómo

infiere las habilidades sociales en las relaciones entre pares es de gran importancia para tener un mayor conocimiento de cómo se dan los conflictos en el ámbito escolar.

### 3. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.

#### 3.1 Metodología de la Investigación.

Este trabajo responde a una investigación de tipo cuantitativa, descriptiva-correlacional. Está representado en un diseño no experimental, con un diseño de tipo transversal o Transeccional. Al tratarse de un estudio de tipo no probabilístico, la muestra de casos a tomar en cuenta para el estudio fue de tipo intencional debido a que está sujeta a los criterios de inclusión detallados más adelante.

#### 3.2 Criterio muestral.

- Universo: Adolescentes de 6to y 7mo grado de la ciudad de Santiago del Estero.
- Unidad de análisis: Adolescentes escolarizados correspondientes a 6to y 7mo grado de una escuela 718 María Auxiliadora de carácter estatal ubicada en el Barrio SMATA de la ciudad de Santiago del Estero.

<i>Criterios de Inclusión</i>	<i>Criterios de Exclusión</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser residente de la ciudad de Santiago del Estero.</li> <li>• Ser alumno de la escuela 718 María Auxiliadora.</li> <li>• Estar cursando 6to y 7mo grado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquellos adolescentes mayores de 13 años.</li> <li>• Aquellos adolescentes que no concurran a 6to y 7mo grado de la escuela 718 María Auxiliadora</li> <li>• Aquellos adolescentes que no sean autorizados por sus padres para participar de este estudio.</li> <li>• Aquellos adolescentes que se nieguen a participar de este estudio.</li> </ul>

#### 3.3 Instrumentos de recolección de datos.

La recolección de la información se realizó mediante cuestionarios:

- Encuesta sociodemográfica. Donde se consignaron datos tales como sexo, edad, curso y división.
- Cuestionario de Socialización BAS-3 de Silva Moreno y Martorell Pallás (2001).

Es un cuestionario de autoadministración individual, que consta de 75 ítems en las que el adolescente debe contestar, a diversas situaciones cotidianas, eligiendo sus respuestas entre dos opciones (SI/NO). Dicha batería está diseñada para adolescentes de entre 11 a 19 años de edad, en la que se permite indagar la percepción que tienen los sujetos acerca de su conducta social. Por cada escala se obtiene una puntuación directa, que será luego transformada en percentiles.

Los elementos estudiados en el cuestionario permiten obtener un perfil de la conducta social del sujeto en función de cinco dimensiones.

→ **CO. Consideración con los demás.**

→ **AC. Autocontrol en las relaciones sociales**

→ **RE. Retraimiento social.**

→ **AT. Ansiedad social/Timidez.**

→ **LI. Liderazgo.** A estas escalas de socialización, se le agrega la siguiente:

→ **S. Sinceridad.**

- Autotest Cisneros de Acoso Escolar de Piñuela y Oñate (2005).

Cuestionario auto administrable para detectar la posible existencia de Acoso Escolar, realizado bajo el marco de un estudio denominado *Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachillerato (2005)*, cuyo objetivo fue conocer la incidencia del bullying y la gravedad del problema.

Consta de 50 ítems, enunciados en forma afirmativa y con tres posibilidades de respuesta: *nunca, pocas veces y muchas veces*. Se le asigna un puntaje de 1, 2 o 3 para poder evaluar con qué frecuencia se producen ciertos comportamientos en la institución educativa.

Está integrado por los siguientes componentes:

<i>Escalas</i>	<i>Subescalas</i>
→ El Índice global de acoso. → Escala de intensidad de acoso.	→ <i>Coacción.</i> → <i>Restricción – comunicación.</i> → <i>Agresiones.</i> → <i>Intimidación – Amenazas.</i> → <i>Exclusión – Bloqueo social.</i> → <i>Hostigamiento verbal.</i> → <i>Robos.</i> → <i>Desprecio – Ridiculización.</i>

## 4. PROCEDIMIENTO.

### 4.1. Prueba piloto.

En primera instancia, dado que en la provincia no se presentan antecedentes de estudios en torno a los niveles de acoso escolar en adolescentes se realizó una prueba piloto de uno de los instrumentos a desarrollar en la investigación: *Autotest Cisneros de Acoso Escolar*.

Se efectuó dicha prueba en 40 adolescentes de 6to y 7mo grado, con las mismas características de la muestra elegida para la investigación. El objetivo de la prueba piloto fue evaluar la comprensión de la consigna, la claridad de los ítems que la componen y las expresiones lingüísticas utilizadas.

Se aplicó bajo condiciones similares a las que posteriormente se utilizaron en la administración de esta investigación. Se les pidió a los adolescentes que, a medida que vayan contestando el protocolo, resalten aquellas afirmaciones que les resultaba difícil de comprender. Como resultado de la misma, basado en las recurrencias, se realizó la modificación de 2 afirmaciones, adecuándolas lingüísticamente manteniendo la equivalencia con los ítems originales. A saber:

- N°6. *Me llaman por motes*. Modificado a *Me llaman por apodos que no me gustan*. (Se hizo la aclaración de “no me gustan” debido a que los apodos no siempre están asociados a connotaciones peyorativas).
- N°23. *Me pegan collejas, puñetazos, patadas*. Modificado a *Me pegan trompadas, patadas*.

Con respecto al instrumento que mide la socialización (BAS-3), habiendo estudios realizados en la provincia de Tucumán se utilizó la adaptación realizada por el equipo de investigación del Proyecto K-26 403: *Habilidades Sociales y Habilidades Cognitivas en Adolescentes que viven bajo condiciones de Pobreza*. Un estudio comparativo; Dirigido por la Dra. Norma Contini de González y subsidiado por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán (CIUNT) actual Secretaria de Ciencia, Arte y Tecnología (SCAIT).

### 4.2. Administración

Previamente se obtuvieron las autorizaciones, tanto de los directivos de la institución como así también de los padres o tutores y de los propios alumnos de la muestra. En dichas autorizaciones se explicitaron los objetivos de la investigación, determinando que los datos proporcionados serán expresos de forma anónima y confidencial.



Se administraron ambos cuestionarios de forma individual en el ámbito escolar dentro del horario de clase. Se excluyeron a aquellos que no presentaban la autorización de sus padres y quienes no quisieron participar de la investigación de forma voluntaria.

Se descartaron los protocolos de aquellos adolescentes que superaban los 13 años debido a que, siguiendo a Horrock (1984), no constituyen a la etapa de adolescencia temprana a partir de la cual se guió la elección muestral de esta investigación. Y por otro, se descartó específicamente a una división de 6to grado, ya que las condiciones bajo las cuales se realizó la administración difería totalmente de las que se habían realizado con el resto de los adolescentes. Estas diferencias se dieron debido a las características específicas que presentaban los alumnos, y a cuestiones ajenas a esta investigación.

## 5. ANALISIS DE LOS DATOS.

Se evaluaron 174 adolescentes escolarizados, de 11 a 13 años, de 6to y 7mo grado de la escuela 718 María Auxiliadora de la ciudad de Santiago del Estero. De la muestra, el 61% eran mujeres. Con respecto a las edades, el 27% tenían 11 años; el 51% adolescentes de 12 años y el 22% tenían 13 años.

**Tabla 1**

*Frecuencias y porcentajes distribuidos en sexo y edad de adolescentes de 6to y 7mo grado de la escuela 718 María Auxiliadora de la ciudad de Santiago del Estero (N=174)*

	<b>Variabes</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Sexo	Varón	66	38
	Mujer	106	61
	Perdidos	2	1
Edad	11	47	27
	12	88	51
	13	39	22

El primer objetivo fue evaluar las Habilidades Sociales en adolescentes escolarizados de 6to y 7mo grado de una escuela pública de la ciudad de Santiago del estero. Siguiendo la división entre escalas facilitadoras e inhibidoras de la socialización de Silva Moreno y Martorell Pallás (2001), se realizó un análisis descriptivo. Por un lado, en la escala facilitadora, se encontró un

mayor desempeño en la dimensión *Consideración con los demás*, Co (M=12,05; DE=2,30) y en la escala *Autocontrol de las relaciones sociales*, Ac (M=10,02; DE=2,77) que en la escala *Liderazgo*, Li (M=7,30; DE=2,25). Con respecto a las escalas inhibitoras de la socialización, el puntaje promedio en *Ansiedad social/Timidez* (At) fue M=5,66 y DE=2,89, mientras que en *Retraimiento social* se situó en 3,07 y DE 2,23 (ver tabla 2).

Se analizaron las Habilidades sociales de la BAS-3, a partir del Baremo Tucumán (Contini; Lacunza; Mejail y Caballero, 2016), con el cual se determinó que el 9,8% presentaba déficit en la dimensión *Liderazgo*; en *Autocontrol de las relaciones sociales* un 7,5% y en *Consideración con los demás* un 6,9%. En cuanto a las dimensiones inhibitoras se encontró el déficit en *Ansiedad social/Timidez* con un 10,9% y en *Retraimiento social* un 4,6%.

**Tabla 2**

*Medias y Desviaciones Estándar de las dimensiones de socialización de la BAS-3, de adolescentes de 6to y 7mo grado de la escuela 718 María Auxiliadora de la ciudad de Santiago del Estero (N=174)*

Dimensiones		M	DE
Facilitadoras BAS-3	Consideración con los demás	12,05	2,30
	Autocontrol de las relaciones sociales	10,02	2,73
	Liderazgo	7,30	2,25
Inhibidoras BAS-3	Ansiedad social/Timidez	5,66	2,89
	Retraimiento social	3,07	2,23

El tercer objetivo fue verificar si existen diferencias en las Habilidades Sociales según sexo y edad. Por un lado, se encontraron diferencias estadísticamente significativas a partir de la variable sexo en *Consideración con los demás* ( $p=,015$ ;  $t=-2,475$ ); *Liderazgo* ( $p=,040$ ;  $t=-2,073$ ) y en *Ansiedad social/Timidez* ( $p<,001$ ;  $t=-3,888$ ). En los tres casos, hubo mayor puntuación promedio en las mujeres (ver tabla 3). Con respecto a las edades, se realizó una división en grupo de edades entre adolescentes de 11 y 12 años, por un lado, y de 13 años por otro. En este caso, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación a las dimensiones de la BAS-3 y las edades de los adolescentes de la muestra (ver tabla 4).

**Tabla 3**

*Medias y Desviaciones Estándar de las dimensiones de socialización de la BAS-3, según sexo de adolescentes de 6to y 7mo grado de la escuela 718 María Auxiliadora de la ciudad de Santiago del Estero (N=174)*

Dimensiones	Varones		Mujeres		T	Sig.	
	M	DE	M	DE			
<b>Facilitadoras</b>	Consideración con los demás	11,47	2,76	12,42	1,88	-2,475	,015
	Autocontrol de las relaciones sociales	10,11	2,64	9,96	2,87	,329	,742
	Liderazgo	6,85	2,50	7,58	2,06	-2,073	,040
<b>Inhibidoras</b>	Retraimiento social	3,08	2,06	3,08	2,36	,001	,999
	Ansiedad/Timidez	4,62	2,70	6,29	2,81	-3,888	,000

**Tabla 4**

*Medias y Desviaciones Estándar de las dimensiones de socialización de la BAS-3, según grupo de edad de adolescentes de 6to y 7mo grado de la escuela 718 María Auxiliadora de la ciudad de Santiago del Estero (N=174)*

Dimensiones	11 y 12 años		13 años		T	Sig.	
	M	DE	M	DE			
<b>Facilitadoras</b>	Consideración con los demás	12,21	2,08	11,95	2,36	,629	,530
	Autocontrol de las relaciones sociales	10,96	2,60	10,02	2,65	1,963	,052
	Liderazgo	6,91	2,38	7,24	1,99	-,840	,403
<b>Inhibidoras</b>	Retraimiento social	2,98	2,26	3,09	2,00	-,296	,768
	Ansiedad/Timidez	5,47	2,92	6,09	3,00	-1,161	,248

El cuarto objetivo fue evaluar la presencia de acoso escolar en los alumnos de 6to y 7mo grado. Se realizó el análisis descriptivo a partir del Autotest Cisneros de Acoso Escolar de Piñuela y Oñate (2005). Por un lado, se calculó el *Índice Global de Acoso* como así también la *Intensidad* del mismo, y por otro, las sub-escalas correspondientes al instrumento. Respecto al *Índice Global del Acoso*, la Media fue de 68,18 con un Desvío Estándar de 16,95; y en

*Intensidad del Acoso*, M=4,21; DE=6,06. En cuanto a las sub escalas del instrumento, se encontró mayor puntuación de Medias en *Desprecio-Ridiculización* (M=24,42; DE=7,31), *Hostigamiento Verbal* (M=18,32; DE=5,44), *Intimidación-Amenazas* (M=13,99; DE=3,91) y *Restricción-Comunicación* (M=10,99; DE=2,81) (ver tabla 5).

Se analizaron los resultados en relación al Baremo del Autotest Cisneros de Acoso Escolar de Piñuela y Oñate (2005). La prueba discrimina varias categorías de acoso (muy bajo, bajo, casi bajo, medio, casi alto, alto y muy alto), pero a efectos prácticos siguiendo con las pautas plateadas por Dueñas Buey (2009) en su investigación en torno al acoso y las habilidades sociales, se agruparon en tres rangos: Bajo (muy bajo, bajo y casi bajo); Medio (medio y casi alto) y Alto (alto y muy alto). Una vez analizados los datos, se obtuvieron los siguientes resultados: En relación al *Índice Global*, se estableció que un 44,3% de los adolescentes presentaron índices altos de acoso escolar, y en la *Intensidad* que sufren dichos actos de acoso, un 46% obtuvo puntuaciones altas. En lo que respecta a las sub escalas, se determinaron puntuaciones altas en *Restricción-Comunicación* (77%); *Intimidación-Amenazas*, (32,2%); *Desprecio-Ridiculización* y *Hostigamiento verbal* (28,7%); *Agresiones* (22,4%); *Robos* (19,5%); *Exclusión-Bloqueo social* (16,7%); y *Coacción* (8,6%) (ver tabla 6).

**Tabla 5**

*Medias y Desviaciones Estándar de las escalas y sub escalas de Acoso escolar del Autotest Cisneros, en adolescentes de 6to y 7mo grado de la escuela 718 María Auxiliadora de la ciudad de Santiago del Estero (N=174)*

		M	DE
<b>Escalas</b>	Índice global de acoso	68,18	16,95
	Intensidad de acoso	4,21	6,06
<b>Sub escalas</b>	Coacción	6,82	1,52
	Restricción-Comunicación	10,99	2,81
	Agresiones	9,71	3,15
	Intimidación-Amenazas	13,99	3,91
	Exclusión-Bloqueo Social	9,03	2,70
	Hostigamiento Verbal	18,32	5,44
	Robos	5,36	1,55
	Desprecio-Ridiculización	24,42	7,31

**Tabla 6**

*Porcentajes bajo, medio y alto de las escalas y sub escalas según Baremo de Acoso escolar del Autotest Cisneros en adolescentes de 6to y 7mo grado de la escuela 718 María Auxiliadora de la ciudad de Santiago del Estero (N=174)*

Categorías		Bajo	Medio	Alto
		Porcentajes (%)		
<b>Escalas</b>	Índice global de acoso	16,7	39,1	44,3
	Intensidad de acoso	40,2	13,8	46,0
<b>Sub escalas</b>	Desprecio-Ridiculización	25,3	46,0	28,7
	Coacción	74,7	16,7	8,6
	Restricción-Comunicación	0,0	23,0	77,0
	Agresiones	24,7	52,9	22,4
	Intimidación-Amenazas	4,0	63,8	32,2
	Exclusión-Bloqueo Social	63,8	19,5	16,7
	Hostigamiento Verbal	35,6	35,6	28,7
	Robos	36,8	43,7	19,5

Se decidió comprobar la existencia de diferencias significativas de acoso escolar con respecto a las variables de sexo y edad. No se encontraron diferencias entre varones y mujeres, ni en relación a las edades. Sin embargo, las medias en *Índice Global de Acoso; Intensidad y Hostigamiento verbal* fueron superiores en el caso de los adolescentes de 13 años de edad (ver tabla 7 y 8).

**Tabla 7**

*Medias y Desviaciones Estándar de las escalas y sub escalas de Acoso escolar (Autotest Cisneros), según sexo de adolescentes de 6to y 7mo grado de la escuela 718 María Auxiliadora de la ciudad de Santiago del Estero (N=174)*

		Varones		Mujeres		T	Sig.
		M	DE	M	DE		
<b>Escalas</b>	Índice global	67,58	14,98	68,72	18,24	-,426	,670
	Intensidad	3,92	5,04	4,42	6,68	-,523	,602
	Coacción	24,03	5,98	24,75	8,08	-,629	,530
	Restricción- Comunicación	6,74	1,24	6,84	1,68	-,405	,686
	Agresiones	11,24	2,56	10,87	2,95	,851	,396
<b>Sub- escalas</b>	Intimidación-Amenazas	10,06	3,07	9,52	3,22	1,092	,276
	Exclusión-Bloqueo social	13,95	3,20	14,02	4,34	1,104	,917
	Hostigamiento verbal	8,91	2,42	9,12	2,89	-,501	,617
	Robos	18,15	4,35	18,48	6,07	-,384	,702
	Desprecio- Ridiculización	5,45	1,48	5,29	1,60	,664	,508

**Tabla 8**

*Medias y Desviaciones Estándar de las escalas y sub escalas de Acoso escolar (Autotest Cisneros), según edad de adolescentes de 6to y 7mo grado de la escuela 718 María Auxiliadora de la ciudad de Santiago del Estero (N=174)*

		11 y 12 años		13 años		T	Sig.
		M	DE	M	DE		
<b>Escalas</b>	Índice global	67,61	16,95	70,15	17,03	-,823	,412
	Intensidad	3,99	6,09	5,00	5,95	-,921	,358
	Coacción	24,19	7,40	25,23	7,05	-,785	,433
<b>Sub- escalas</b>	Restricción- Comunicación	6,84	1,57	6,72	1,36	,455	,649
	Agresiones	11,05	2,85	10,77	2,66	,553	,581

Intimidación-Amenazas	9,56	3,15	10,21	3,15	-1,121	,264
Exclusión-Bloqueo social	13,79	3,72	14,69	4,48	-1,278	,203
Hostigamiento verbal	8,96	2,56	9,31	3,17	-,716	,475
Robos	17,99	5,33	19,46	5,73	-1,490	,138
Desprecio-Ridiculización	5,29	1,50	5,62	1,73	-1,159	,248

Finalmente, el quinto objetivo de esta investigación fue relacionar el acoso escolar en función de las habilidades sociales en adolescentes escolarizados de 6to y 7mo grado. Para ello se tomó las dimensiones inhibitoras evaluadas por la BAS-3 y las escalas y sub escalas del Autotest Cisneros.

Se encontró que los adolescentes con mayor presencia de indicadores de *Retraimiento social*, presentaban mayor *Índice de acoso escolar* ( $r=,259$ ;  $p=,001$ ); *Intensidad del acoso* ( $r=,234$ ;  $p=,001$ ); *Desprecio-Ridiculización* ( $r=,234$ ;  $p=,002$ ); *Restricción-Comunicación* ( $r=,258$ ;  $p=,001$ ); *Agresiones* ( $r=,222$ ;  $p=,003$ ); *Intimidación* ( $r=,191$ ;  $p=,012$ ); *Exclusión-Bloqueo social* ( $r=,184$ ;  $p=,015$ ); *Hostigamiento verbal* ( $r=,154$ ;  $p=,042$ ) y *Robos* ( $r=,246$ ;  $p=,001$ ). Asimismo se determinó que las puntuaciones altas en las escalas y subescalas de acoso escolar (*Índice de acoso escolar*,  $r=,350$ ;  $p<,001$ ; *Intensidad del acoso*,  $r=,243$ ;  $p=,001$ ; *Desprecio-Ridiculización*,  $r=,358$ ;  $p<,001$ ; *Coacción*,  $r=,243$ ;  $p=,001$ ; *Restricción-Comunicación*,  $r=,207$ ;  $p=,006$ ; *Agresiones*,  $r=,312$ ;  $p<,001$ ; *Intimidación*,  $r=,307$ ;  $p<,001$ ; *Exclusión-Bloqueo social*,  $r=,316$ ;  $p<,001$ ; *Hostigamiento verbal*,  $r=,338$ ;  $p<,001$  y *Robos*,  $r=,152$ ;  $p=,046$ ) (ver tabla 8); correlacionaban con la dimensión inhibitora de la socialización *Ansiedad social/Timidez* de la BAS-3. De esta manera se puede decir que la presencia de acoso escolar en los adolescentes se relaciona con las altas puntuaciones en esta habilidad social inhibitora de la socialización. Lo que mostraría déficits en la socialización.

**Tabla 9.**

*Correlaciones y Niveles de significación bilateral para las dimensiones de BAS-3 y Autotest Cisneros de adolescentes de 6to y 7mo grado de la escuela 718 María Auxiliadora de la ciudad de Santiago del Estero (N=174)*

		Re (BAS-3)	A/T (BAS-3)	IG(1)	I(2)	D-R(3)	C(4)	R-C(5)	A(6)	I-A(7)	E-BS(8)	HV(9)	R(10)
Retraimiento social (BAS-3)	Correlación de Pearson	1	,289**	,259**	,259**	,234**	,213**	,258**	,222**	,191*	,184*	,154*	,246**
	Sig. (bilateral)		,000	,001	,001	,002	,005	,001	,003	,012	,015	,042	,001
Ansiedad/Timidez (BAS-3)	Correlación de Pearson	,289**	1	,350**	,243**	,358**	,243**	,207**	,312**	,307**	,316**	,338**	,152*
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,001	,000	,001	,006	,000	,000	,000	,000	,046
Índice Global del acoso	Correlación de Pearson	,259**	,350**	1	,826**	,919**	,758**	,639**	,830**	,818**	,868**	,793**	,650**
	Sig. (bilateral)	,001	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Intensidad	Correlación de Pearson	,259**	,243**	,826**	1	,769**	,680**	,639**	,743**	,665**	,726**	,600**	,615**
	Sig. (bilateral)	,001	,001	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Desprecio-Ridiculización	Correlación de Pearson	,234**	,358**	,919**	,769**	1	,639**	,507**	,782**	,721**	,773**	,798**	,553**
	Sig. (bilateral)	,002	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Coacción	Correlación de Pearson	,213**	,243**	,758**	,680**	,639**	1	,455**	,604**	,688**	,673**	,429**	,745**
	Sig. (bilateral)	,005	,001	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
Restricción-Comunicación	Correlación de Pearson	,258**	,207**	,639**	,639**	,507**	,455**	1	,470**	,403**	,592**	,451**	,417**
	Sig. (bilateral)	,001	,006	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
Agresiones	Correlación de Pearson	,222**	,312**	,830**	,743**	,782**	,604**	,470**	1	,781**	,709**	,737**	,593**
	Sig. (bilateral)	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
Intimidación-Amenazas	Correlación de Pearson	,191*	,307**	,818**	,665**	,721**	,688**	,403**	,781**	1	,768**	,604**	,500**
	Sig. (bilateral)	,012	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
Exclusión-Bloqueo social	Correlación de Pearson	,184*	,316**	,868**	,726**	,773**	,673**	,592**	,709**	,768**	1	,690**	,544**
	Sig. (bilateral)	,015	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
Hostigamiento verbal	Correlación de Pearson	,154*	,338**	,793**	,600**	,798**	,429**	,451**	,737**	,604**	,690**	1	,407**
	Sig. (bilateral)	,042	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
Robos	Correlación de Pearson	,246**	,152*	,650**	,615**	,553**	,745**	,417**	,593**	,500**	,544**	,407**	1
	Sig. (bilateral)	,001	,046	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

*Nota:* (1) Índice Global; (2) Intensidad; (3) Desprecio-Ridiculización; (4) Coacción; (5) Restricción-Comunicación; (6) Agresiones; (7) Intimidación-Amenazas; (8) Exclusión-Bloqueo social; (9) Hostigamiento verbal; (10)



## 6. CONCLUSIONES PRELIMINARES.

El primer objetivo de esta investigación fue evaluar y analizar las habilidades sociales en adolescentes escolarizados de 6to y 7mo grado de la escuela 718 María Auxiliadora de la ciudad de Santiago del estero. Se llevó a cabo el análisis de acuerdo a las dimensiones facilitadoras e inhibidoras de la socialización (Silva Moreno y Martorell Pallás, 2001). Los resultados encontrados demuestran mayores puntajes promedios en las dimensiones facilitadoras. Sin embargo, se identificó que un 9,8% de participantes presentaban déficit en la dimensión Liderazgo, lo que manifiesta dificultad para organizar o coordinar grupos como así también falta de iniciativa y confianza en sí mismos (Silva Moreno y Martorell Pallás, 2001). A su vez, un 7,5% presentaban dificultades para aceptar las normas sociales y de grupo, que permitirían facilitar la convivencia entre pares, actuando mediante conductas disruptivas o agresivas. (Autocontrol de las relaciones sociales). Por otro lado, un 6,9% presentaba déficit en Consideración con los demás, determinando dificultades para hacer uso de comportamientos prosociales y asertivos.

Con respecto a las dimensiones inhibidoras de la socialización, se encontró que un 10,9% se auto percibió con temor y timidez en sus relaciones sociales (Ansiedad social/Timidez) y un 4,6% presentó alto Retraimiento social, determinando dificultad para vincularse con los demás. Estos sujetos se caracterizan por apartarse de un modo pasivo o activo de sus compañeros. Su consecuencia más grave sería el aislamiento (Silva Moreno y Martorell Pallás, 2001). Estas conductas son las que se integran en lo que Silva Moreno, Martínez Arias y Ortet (1997) denominan de baja sociabilidad en el modelo de Aspa. Por su parte Contini; Cohen Imach; Coronel y Mejail (2012), afirman que tanto el aislamiento como el retraimiento social se vincularían a problemas de conductas internalizantes. Los resultados obtenidos son similares con los de Coronel; Levin y Mejail (2011) en los que adolescentes de Tucumán que residen en contextos socioeconómicos Bajo manifiestan temor en las relaciones sociales unidas a timidez y retraimiento social.

El siguiente objetivo fue determinar la existencia de diferencias en las habilidades sociales, según sexo y edad, en los adolescentes. Se encontraron diferencias significativas a partir de la variable sexo en Consideración con los demás, Liderazgo y Ansiedad social/Timidez. En esas tres dimensiones de la socialización (dos facilitadoras y una inhibidora), se obtuvieron puntuaciones de medias más altas en mujeres a

diferencia de los varones. Esto supone que las mujeres presentan mayor consideración con los demás, es decir, sensibilidad social y se preocupan por aquellos que tienen problemas o son rechazados por el resto de sus compañeros; iniciativa de liderazgo y espíritu de servicio, como así también presentan mayor ansiedad social y timidez al establecer relaciones sociales. Los varones obtuvieron mayor puntuación en Autocontrol de las relaciones sociales, pero la diferencia no fue estadísticamente significativa.

Por otro lado, con respecto a las edades, se realizó una división en dos grupos. Se tomó por un lado los adolescentes de 11 y 12 años como aquellas edades esperadas en 6to y 7mo grado, y por otro, los alumnos que cumplieron los 13 años de edad, incluidos en la adolescencia temprana (Horrock, 1984). En este caso no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con respecto a la variable edad y las Habilidades Sociales.

El tercer objetivo, fue evaluar la presencia de acoso escolar en los alumnos de 6to y 7mo grado de la escuela 718 María Auxiliadora. Los resultados determinaron que un 44,3% de los adolescentes evaluados presentaban índices altos de Acoso Escolar y un 46% en la Intensidad con la que sufren dichos actos en la escuela. Porcentajes importantes tratándose de violencia escolar entre los alumnos.

Ahora bien, con respecto a las sub-escalas del instrumento, un 77% de los alumnos son bloqueados socialmente mediante prohibiciones a participar de juegos, hablar con otros compañeros o que se relacionen directamente con ellos (Restricción-Comunicación). Un 32,2% son intimidados con amenazas, hostigamientos y acoso a la salida del colegio (Intimidación-Amenazas). En algunos casos suele manifestarse con amenazas contra el grupo familiar de la víctima (Piñuela y Oñate, 2005). Por otro lado, un 28,7% es ridiculizado o despreciado por sus compañeros, a partir de apodos y burlas, distorsionando así la imagen social del adolescente víctima (Hostigamiento verbal; Desprecio-Ridiculización). Un 22,4% sufre de Agresiones, de forma directa; un 19,5% manifestaban haber sufrido Robos por sus compañeros en la escuela, ya sea de forma directa o mediante el chantaje. El 16,7% obtuvo puntuaciones altas en Exclusión-Bloqueo Social, determinado como aquellas conductas que buscan excluir al adolescente tales como aislarlo, impedir su participación o expresión con los demás (Piñuela y Oñate, 2005). Por último, un 8,6% de los adolescentes manifestó haber sido forzados a realizar acciones en contra de su voluntad.

El siguiente objetivo de esta investigación fue determinar la existencia de diferencias significativas con respecto al acoso escolar, según las variables sexo y edad. No se encontraron diferencias significativas para ninguna de las variables. Esto lleva a afirmar lo que Navarro Olivas (2009) planteaba en sus investigaciones respecto que tanto mujeres como varones actúan de forma agresiva indistintamente. Sin embargo, las mujeres obtuvieron puntuaciones de medias levemente mayores en Exclusión-Bloqueo Social y Hostigamiento Verbal, a diferencia de los varones, cuya media fue mayor en Agresiones. Esto lleva a comprobar, en parte, las afirmaciones de Hess y Hegen (2006, citado por Navarro Olivas, 2009) en que las mujeres eligen la violencia indirecta, mencionada por Arroyave Sierra (2012) como acoso relacional y los varones la violencia directa.

Ahora bien, con respecto a las edades, hubo una puntuación mayor de medias en los adolescentes de 13 años, en las escalas Índice global de Acoso, Intensidad y Robos, pero no fueron estadísticamente significativas. Aun así, podría establecerse relación con la bibliografía de acoso escolar en torno a las edades. Avilés Martínez y Monjas Casares (2005), afirman que se reportan mayores agresores entre los 13 y 14 años de edad.

El último objetivo de esta investigación fue relacionar el acoso escolar en función de las habilidades sociales en adolescentes escolarizados de 6to y 7mo grado de una escuela pública de la ciudad de Santiago del estero. Se encontró que las altas puntuaciones en las diversas escalas y sub-escalas de acoso escolar, correlacionaban con las elevadas puntuaciones en las dimensiones inhibitoras de la socialización (Retraimiento social y Ansiedad/Timidez). Esto llevaría a identificar un perfil de socialización en las víctimas de acoso escolar, quienes se caracterizan por su timidez, por el retraimiento y aislamiento como así también la ansiedad e inseguridad para establecer relaciones sociales con los otros (Arroyave Sierra, 2012). Se trataría de un perfil de baja socialización (Lacunza, Caballero y Contini, 2013) que se observó también en estudiantes tucumanos. Los adolescentes que sufren de acoso escolar poseen pocos recursos para afrontar las relaciones sociales de un modo saludable. De esta manera se comprueba la correlación entre la dimensión inhibitora y los niveles altos en acoso escolar de los adolescentes de esta muestra.

Los resultados obtenidos son consistentes con la literatura sobre el bullying. Teniendo en cuenta los resultados determinados en las escalas facilitadoras, podría

afirmarse que el déficit en la escala Consideración con los demás estaría asociado a la escasa disposición para brindar ayuda al otro. Esto podría relacionarse con la ley del silencio descrita por Castro Santander (2009) y Zysman (2014), como aquella que mantiene vivo al acoso entre pares. Por otro lado, la poca consideración entre compañeros a actuar y denunciar los actos que sufren sus compañeros, o bien ellos mismos, lleva a mantener ese círculo de violencia. A su vez, el déficit en Autocontrol de las relaciones sociales describiría el perfil del agresor, al ejercer conductas agresivas sin respetar las normas ni la convivencia con los demás. Y, por último, el Liderazgo que podría tomarse desde dos lugares: por un lado, el déficit representado en las víctimas de bullying, por la falta de confianza en sí mismo e iniciativa. Y por otro, el perfil líder del acosador, que ejerce poder sobre los demás manejando los grupos y propiciando la sumisión del resto de sus compañeros.

## **7. CONSIDERACIONES FINALES.**

Al comienzo de esta investigación se mencionaba a la violencia escolar como un reflejo de la violencia social que se vive hoy en día. Somos espectadores de situaciones cada vez más violentas en nuestra sociedad. Lejos se está aún del anhelo de cumplir con la erradicación o el control de ella. Sin embargo, que se hable del tema, que se busque problematizar lo que antes estaba inmerso en lo *normal*, nos lleva a tomar conciencia de ella y acercarnos un poco a ese ansiado objetivo social.

Para poder actuar e intervenir sobre los estigmas de violencia que persiguen nuestra historia social es necesario conocer de qué se trata, cómo nos afecta, por qué se producen, y qué consecuencias derivan de eso. Justamente informarse es un paso fundamental para no caer en generalizar ni mucho menos banalizar el tema. Ese es el error que no hay que cometer.

Tener en claro que no todo es bullying es fundamental para poder intervenir. Pero ahí está el desafío: ¿Cómo intervenir? Muchos autores han desarrollado la importancia de las habilidades sociales como factores protectores del acoso entre pares. Quizás esa sea una forma preventiva de actuar para hacerle frente a este fenómeno escolar, pero no la única.

Esta investigación surgió a partir de la incertidumbre: ¿qué es lo que se esconde detrás de la violencia en las aulas? Se torna desafiante intentar responder a esta duda y

por ello mismo obtener una respuesta unívoca. Sin embargo, este trabajo permitió abrir muchos otros interrogantes que dejan entrever la complejidad de este fenómeno.

Si bien los resultados de la investigación poseen relevancia científica y social, es importante destacar que solo se tratan de resultados parciales. Esta investigación se basó en datos cuantitativos, que, si bien sirvieron para determinar el déficit de los adolescentes en la forma de relacionarse, también es preciso tener en cuenta que fue solo una forma de analizar los datos. Justamente el bullying es un fenómeno complejo, que requiere de un análisis complejo. Creer que mediante un solo método de investigación es posible analizarlo en su totalidad es caer en la simplicidad. Analizar el panorama de las situaciones violentas en las aulas, como se realizó en este trabajo, o incluso describir solo los efectos y no las causas, analizando los actos violentos que se dan ente compañeros y no el proceso mismo del fenómeno, lleva a reducir el problema a un responsable como lo afirma Boggino (2010). Comenzar a pensar los fenómenos dentro de su complejidad y analizarlos a partir de la multiplicidad de variables que circulan alrededor de ellos, nos ubica en una posición enriquecedora.

Sería conveniente abrir otras líneas de investigación que determinen otros factores que intervienen en la violencia entre compañeros, no solo sujetos a las habilidades sociales de sus actores sino antecedentes familiares, historias personales de los adolescentes, contexto social, etc. El desafío sería poder interrogarse más allá de lo que se ve y lo que se conoce del fenómeno. Hay una amplia variedad de variables que se abren paso a medida que uno se aventura al conocimiento del bullying.

De igual manera, profundizar en estudios sobre las habilidades de los adolescentes santiagueños sería otro camino a seguir. En este trabajo se pudo observar cómo se dan esas habilidades de interacción entre adolescentes, sin embargo, las puntuaciones en los déficits no fueron tan altas como en las de acoso. Una respuesta a ello podría ser la deseabilidad social.

Por último, podría afirmarse que, a pesar de las limitaciones de este estudio, los resultados ofrecen una mirada valiosa sobre el fenómeno del acoso escolar que podrían ser tomados en cuenta para posteriores investigaciones. Sobre todo, teniendo en cuenta los escasos estudios en torno al acoso escolar en nuestra provincia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyave Sierra, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociado al bullying. *Revista CES Psicología*, 5 (1), 118-125.

Avilés Martínez, J. M. & Monjas Casares, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999)- Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. *Anales de Psicología*, 21 (1), 27-41.

Boggino, N. (2010). *Los problemas de aprendizaje no existen: propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Santa Fé: Homo Sapiens.

Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Campaña del Consejo Publicitario Argentino, "Si no hacés nada, sos parte" (2013). *¿Qué es el Bullying o acoso entre pares?*. Recuperado de <http://www.sinohacesnadasosparte.org/bullying.htm>

Casas Rivero, J. J. & Cañal González Fierro, M. J. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, XI(1), 20-24.

Castro Santander, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinamia del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires: Bonum.

Castro Santander, A. (2009). *Violencia silenciosa y silenciada en la escuela*. Recuperado de [http://www.convivenciaescolar.net/docs/publicaciones/Publicaciones\\_otros\\_autores/Castro,%20A.%202009.%20Violencia%20silenciosa%20y%20silenciada%20en%20la%20escuela.pdf](http://www.convivenciaescolar.net/docs/publicaciones/Publicaciones_otros_autores/Castro,%20A.%202009.%20Violencia%20silenciosa%20y%20silenciada%20en%20la%20escuela.pdf)

Cerezo Ramírez, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Información Psicológica*, (94), 49-59.

Collell i Caralt, J. & Escudé Miquel, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología clínica y de la salud*, 2, 9-14.

Contini, N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectiva desde la psicología positiva. *Psicología, cultura y sociedad*, 9, 45-63.

Contini, N.; Cohen Imach, S.; Coronel, C. P. & Mejail, S. (2012). Agresividad y retraimiento en adolescentes. *Ciencias Psicológicas*, VI (1), 17-28.

Contini, N. & Coronel, C. P. (2015). Las habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia. Conceptos y marco teórico. En N. Contini (Ed), *Agresividad en los*

adolescentes hoy. *Las habilidades sociales como claves para su abordaje*. (pp. 13-60). S. M. de Tucumán, Argentina: EDUNT

Contini, N; Lacunza, B; Mejail, S & Caballero, S. (2016). *Adaptación, propiedades psicométricas y baremo de la Batería de Socialización BAS-3 en población adolescente de Tucumán. Ficha Técnica*. San Miguel De Tucumán: Facultad de Psicología. UNT.

Coronel, C. P.; Levin, M & Mejail, S. (2011). Las Habilidades Sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (1), 241-262.

De Mío, B. I., Citati, A. M. & Giménez, V. S. (2013). *Bullying: un fenómeno de nuestros tiempos*. (1a ed). Buenos Aires: Aquitania Ediciones.

Díaz Aguado, M. J. (2005a). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-558.

Díaz Aguado, M. J. (2005b). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 17-47.

Dueñas Buey, M. L. & Serna Varela, M. (2009). Habilidades sociales y acoso escolar: un estudio en centros de enseñanza secundaria de Madrid. *Revista española de orientación y pedagogía*, 20 (1), 39-49.

Ferreira, Y. & Muñoz Reyes Benitez, P. (2011). Programa de intervención en habilidades sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o bullying. *Ajayu*, 9 (2) 264-283.

Fundación Piquer. (2011). *Violencia y acoso escolar. Observatorio de violencia y convivencia en la escuela*. Recuperado de <http://www.observatorioperu.com/2011/VIOLENCIA%20Y%20ACOSO%20ESCOLAR.pdf>.

Garaigordobil Landazabal, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.

Gómez Serra, S. (2015). *Habilidades sociales de los escolares y prevención del conflicto. Programa de mejora del clima escolar (tesis de grado)*. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Horrocks, J.E. (1984). *Psicología de la adolescencia*. México. Ed. Trillas, S.A.



Karol, M. (1999). Cap. 3 La constitución subjetiva del niño. En S. Carli (Ed.), *De la familia a la escuela: Infancia, socialización y subjetividad*. (pp. 77-106). Buenos Aires: Santillana.

Lacunza, A. B.; Caballero, S. V. & Contini, E. N.; (2013). Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas de la BAS-3 para población adolescente de Tucumán (Argentina). *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9 (1) 29-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67926246006>.

Lacunza, A. & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII (23), 159-182.

Lavena, C. (2002). *Primer aproximación a la violencia escolar en la Argentina*. Recuperado de <http://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/resumenlavena.pdf>

Monjas Casares, M. (2000). *Programa de enseñanza en habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEDPE, SL.

Monjas Casares, M & González Moreno, B. (1998). *Las Habilidades Sociales en el currículo*. España: Centro de Investigación y Docencia Educativa-CIDE.

Navarro Olivas, R. (2009). *Factores Psicosociales de la agresión escolar: la variable genero como factor diferencial*. Cuenca: Ediciones de la universidad de Castilla-La mancha.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

ONG "Bullying Sin Fronteras, Argentina". (2004). Recuperado de <http://bullyingsinfronteras.blogspot.com.ar/>.

Oñate Cantero, A. & Piñuela y Zabala, I. (2005). *Informe Cisneros VII. Violencia y Acoso Escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Recuperado de <http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf>

Ovejero Bernal, A. (1990). Las Habilidades Sociales y su entrenamiento, un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, 2 (2), 93-112.

Pedreira Massa, J. L. & Basile, H. S. (2011). El acoso moral entre pares (bullying). *Construção Psicopedagógica*, 19 (19), 8-33. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542011000200002&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542011000200002&script=sci_arttext)

Piñuelas, I. & Oñate, A. (2005). *Autotest Cisneros*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.



Silva Moreno, F.; Martínez Arias, R. & Ortet, G. (1997). La evaluación de la orientación interpersonal: Revisión de una línea de investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50 (1), 85-112.

Silva Moreno, F. & Martorell Pallás (2001). *BAS-3 Bateria de socialización. Manual*. Madrid: TEA.

Zysman, M. (2014). *Bullying. Cómo prevenir e intervenir en situaciones de acoso escolar*. Buenos Aires: Paidós.



## Reinventar la docencia universitaria

María Victoria Ríos<sup>1</sup>

riosvictoria2013@gmail.com

### Resumen

El presente trabajo refleja el movimiento dialéctico acontecido durante la formación de posgrado, de la Especialización en docencia universitaria, a partir de los módulos ocupados en el currículum, la didáctica, la enseñanza y la investigación educativa. El punto de inflexión se instala a partir de la reflexión sobre el ejercicio de la docencia en la cátedra Clínicas psicoanalíticas (UCSE), y su intención de formar profesionales críticos y reflexivos. Toma por causa la reflexión sobre lo instituido del acto educativo, los intercambios que fluyen en el aula, la yuxtaposición entre la clase teórica/práctica, contextos de producción/reproducción de enunciados, validación/descubrimiento, docencia/investigación, posición del docente. Exceptuarnos de este esfuerzo reflexivo nos depara quedar librados a la reproducción de un quehacer que desconoce la demanda discursiva a la que se afilia. Es oportuno que la crítica nos espeje en esta praxis para abrir el juego con el significante y crear dispositivos áulicos que validen la democracia en los intercambios en contextos de co-producción de supuestos. Esto implica rupturas paradigmáticas y la urgencia de resignificarnos.

El enfoque cualitativo comanda la articulación entre el tema seleccionado, los

RECIBIDO 28 DE SEPTIEMBRE DE 2017 | ACEPTADO 18 DE NOVIEMBRE DE 2017 | PUBLICADO 14 DE DICIEMBRE DE 2017

<sup>1</sup> Docente de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Santiago del Estero.



propósitos y la problemática construida. El análisis se promocionó desde una postura hermenéutica puesto que el juego dialéctico entre los elementos que componen el dispositivo de la cátedra en cuestión la excede en su particularidad.

Este trabajo se construye desde un posicionamiento epistémico que hace pie en el paradigma de la complejidad y la transdisciplina, puesto que no pretende unificar el discurso sino celebrar la reflexión en tanto proceso continuo e indefinido que le otorga su dignidad a la docencia universitaria. El propósito descansa en validarse en dicha gimnasia sin pretender clausurar la lógica espiralada que la comanda.

**Palabras clave:** Docencia universitaria, investigación educativa, reflexión.

### **Abstract**

The present work reflects the dialectical movement that took place during the postgraduate training, of the Specialization in university teaching, from the modules occupied in the curriculum, didactics, teaching and educational research. The point of inflection is installed from the reflection on the exercise of teaching in the Chair of psychoanalytic Clinics (UCSE), and its intention to train critical and reflective professionals. It takes due to the reflection on the instituted of the educational act, the exchanges that flow in the classroom, the juxtaposition between the theoretical / practical class, contexts of production / reproduction of statements, validation / discovery, teaching / research, teacher position. Excepting ourselves from this reflexive effort gives us the freedom to reproduce a task that ignores the discursive demand to which it is affiliated. It is opportune that criticism remind us in this praxis to open the game with the signifier and to create aula devices that validate democracy in the exchanges in contexts of co-production of assumptions. This implies paradigmatic ruptures and the urgency to resignify ourselves.

The qualitative approach commands the articulation between the selected theme, the purposes and the built problem. The analysis was promoted from a hermeneutical position since the dialectical game between the elements that compose the device of the chair in question exceeds it in its particularity.

This work is built from an epistemic positioning that makes it stand in the paradigm of complexity and the transdisciplinary, since it does not try to unify the discourse but to celebrate the reflection as a continuous and indefinite process that grants its dignity to university teaching. The purpose rests in validating itself in this gymnastics without pretending to close the spiral logic that commands it.

**Keywords:** University teaching, educational research, reflection.

## Introducción

En el ámbito de la docencia universitaria resulta significativa la participación – tanto crítica como activa- del alumno en formación<sup>2</sup>. Es necesaria una práctica reflexiva del docente sobre su performance áulica y sobre el discurso desde el cual se sostiene. Pensar sólo en el alumno como horizonte en el cual pretendemos atisbar reflexiones críticas y posiciones fundadas, sin antes pensar/*nos* a nosotros mismos en la docencia que ejercemos, es perdernos en laberintos cuya salida dista de conducirse con arreglo a nuestra proyección.

Este trabajo se construye desde un posicionamiento epistemológico que se apoya en el paradigma de la complejidad y la transdisciplina. Siguiendo a Braunstein (1990) decimos transdisciplina -y no interdisciplina- para expresar la toma de distancia de la pretensión positivista de la ciencia que tiende a unificar el discurso en torno a un objeto de estudio, y de este modo reafirma el imperativo ideológico y tecnológico (p. 88)<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Emplearemos formación en tanto propósito que excede la mera habilitación para una práctica específica del quehacer exclusivo a una disciplina, abandonando todo reduccionismo para viabilizar posiciones emancipadas.

<sup>3</sup> En relación con la cita textual, Braunstein (1990) señala:

(...) tal articulación teórica, de ser posible, no provendrá del reconocimiento de interacciones sobre los objetos empíricos reales. (...) las relaciones entre los objetos teóricos de ciencias diferentes se darían, no como límites más o menos imprecisos y disputados entre comarcas diferentes, sino como las posiciones respectivas, en un momento dado, de plantea que no guardan relaciones de vecindad pero que constituyen entre todos una estructura donde la ubicación de cada uno no deja de tener efectos sobre las posiciones de los demás. (pp. 87, 88)

La narrativa como estrategia metodológica de la investigación didáctica nos permite a los docentes o estudiantes contar historias de la enseñanza, recuerdos, expectativas o sueños. No se trata de un simple registro. Litwin (2015): “(...) No buscamos ni establecemos la verdad, sino que tratamos de comprender de una manera vital el mundo de las prácticas.” (p. 211).

La reflexión sobre nuestro ejercicio docente permite contornear las condiciones en las que tiene lugar. Acontece en una institución universitaria, que desde el marco curricular prevé expectativas de rol para aquellos que las integren. Los intercambios educativos se sitúan en las aulas. Ellas traducen nuestra concepción acerca de las funciones de docencia, investigación, extensión, las posiciones paradigmáticas en torno al conocimiento, y deja traslucir en el aula, contextos de descubrimiento o contextos de validación. Dos perspectivas, a todas luces, radicales en sus diferencias en cuanto a la cosmovisión que portan. Respecto a la última, estamos ante una docencia que se enmarca en la transmisión del conocimiento o mera intervención lineal y jerárquica del trabajo áulico.

Respecto al contexto de descubrimiento, ya nos habla de un marco que se aparta de las recetas positivistas y entiende el aula como lugar de construcción de supuestos.<sup>4</sup> Por ello, supone un esfuerzo, un trabajo necesario la apertura-para no correr el riesgo de

---

<sup>4</sup> Por ejemplo, en una tesis doctoral de un posgrado en educación, la doctora Monetti (2015), al construir *estilos de enseñanza y planificación de clases*, analizó cinco cátedras universitarias. Entre ellas remarcó la diferencia en un equipo docente que también investigaba. El mismo estaba integrado por una docente asociada, que se limitaba a dar clases magistrales, puesto que suponía que los alumnos de primer año no están en condiciones de recibir formación en investigación. “(...) no podemos (enseñar a investigar) son de primer año”. (Monetti, 2015, p. 93). De este modo, en el aula se limitaba a la transmisión de supuestos, dejando su quehacer investigativo para otro ámbito. En oposición a ella, el docente adjunto, no reduce su intervención a la problemática disciplinar de la biología, sino que busca trabajar los aspectos éticos, sociales e históricos. Pretende que los alumnos se hagan preguntas, diseñen hipótesis y presenten los resultados. Los pone a la tarea de iniciarlos en un contexto investigativo de manera crítica con el objeto de estudio que los convoca. De igual modo, nos ocurre en la Licenciatura en Psicología, puesto que tendemos a desplazar este tipo de formación a las asignaturas ocupadas de la investigación y a las prácticas profesionales. Descuidamos que esto podría ser un esfuerzo transversal en el Plan de estudios.

cerrar lo que la indagación pueda abrir- con motivo de crear una zona de co-producción<sup>5</sup> en el contexto del aula universitaria en la que promover una suerte de intervención activa entre docente y alumnos. Considerar la actualidad de la microfísica del aula en contrapunto con los efectos buscados en la formación del profesional, nos coloca ante la cuestión de: ¿Qué es un alumno universitario? Y a su vez, ¿Qué es la docencia universitaria? ¿Cómo pensamos estas prácticas discursivas<sup>6</sup> si antes no *nos* pensamos?

Estas reflexiones también concurrieron a cuestionar la yuxtaposición expresada en la letra de los textos que conforman el currículum universitario, puesto que condiciona el ejercicio docente en el aula. Reflexionar y diseñar un modo alternativo, trae aparejada la necesidad de rediseñar la planificación de cátedra.

¿Qué relación guarda el aula en tanto contexto de descubrimiento/ contexto de validación con la posición paradigmática de la enseñanza en sus vinculaciones con la investigación y el conocimiento? ¿Qué posición docente podríamos recrear en el aula universitaria ante la yuxtaposición entre docencia e investigación, con el propósito de formar sujetos de la educación (docentes/alumnos) emancipados de posiciones dogmáticas?

En la clase teórica el poder tiende más a la serie que a un grupo propiamente dicho, es detentado por el equipo docente. Esto queda manifestado en los usos de la palabra, puesto que los alumnos no se hacen representar utilizando esta mediación en el dispositivo áulico. Esto posiblemente constituya el modo de “hablar”<sup>7</sup> del grupo ante la asimetría que se establece ante el equipo docente. En la clase práctica, desde una perspectiva grupal, en este momento, los alumnos abandonan la serie para constituirse en grupos con libertad de elección entre sus miembros. Desde mi rol docente, abandono la asimetría en la que me ubicaba, en la zona de la pizarra, y circulo constantemente por los grupos. Atendiendo a los usos de la palabra, diría que la misma circula entre los miembros de cada grupo. Es el momento de mayor interacción. Este espacio de

<sup>5</sup> Emplearemos el término “co-producción” en este trabajo para destacar la posición activa de quienes conforman el dispositivo áulico.

<sup>6</sup> Decimos prácticas discursivas puesto que se trata de intercambios sostenidos en una trama áulica cuya materialidad no es otra que la del lenguaje.

<sup>7</sup> Las comillas son mías.

interacción facilita el vínculo transferencial<sup>8</sup>. La relación pedagógica en este momento se trata de un intercambio con mayor horizontalidad.

Podría decir que como coordinadora grupal, me encargo de liderar a este colectivo desempeñando roles de mantenimiento, esto es, que cada grupo trabaje con su práctico, que circule la reflexión; y roles de locomoción ya que el interés o propósito radica en producir “cierres” provisorios de las reflexiones para luego poder vehicular el trabajo hacia otro horizonte. En esos momentos la coordinación rompe nuevamente el esquema que repartía a los pequeños agrupamientos, para reorganizarlos en un todo, resguardado en un gran círculo. Esto permite que las miradas y las palabras preserven la simetría de los flujos e intervenciones. Una vez que la discusión y la reflexión acontecen al interior de los grupos, convoco a que abandonen la latencia y se socialice lo trabajado. Por entonces, mi rol docente se ubica desde una coordinación destinada a mantener la escucha respetuosa entre los integrantes, realizar señalamientos que permitan desanudar silencios, celebrar la crítica, motivar los posicionamientos personales y sostener la problematización como un ejercicio diario. De igual modo, explicitar la importancia de no pretender llegar una síntesis de saberes prediseñados sino a brindar la oportunidad de reflexión y construcción siempre provisorias y contextualizadas.

Desde una perspectiva grupal, cada grupo trabaja con consignas diseñadas por el equipo docente. Se explicita la necesidad de re vincular los contenidos previos que justifiquen este procedimiento desde una episteme crítica. Siguiendo esta lógica, resucitamos a Kuhn y a Bachelard, para dar marco a la celebración de posiciones críticas y siempre parciales; poniendo en cuestión la idea de progreso científico por la vertiente acumulativa.

### **Punto de inflexión.**

La cátedra significa en cuanto a la formación académica, una ruptura con presupuestos teóricos que se condicen con una episteme solidaria al conocimiento legitimado hegemónicamente. Ruptura puesto que el Psicoanálisis freudiano vino a ejercer una revolución copernicana –tal como lo expresa Braunstein (1990)- respecto al status quo de lo científico. Por ello, la relación pedagógica, el contenido trabajado y el

---

<sup>8</sup> “La transferencia es la puesta en acto de la realidad del inconsciente” (Lacan, 1964, p. 131), mediante la cual se ubica al analista, al docente, etc. en el lugar de sujeto al que se le supone un saber. Esto posibilita el vínculo del alumno con el objeto convocante, en este caso, al acto formativo.

documento curricular de la asignatura podrían espejarse en una solidaridad lógica. De este modo, se hace oportuno revisarlos.

Me permití ensayar algunos movimientos a partir de los cuales se revisó el diseño pedagógico. Reflexionar sobre el ejercicio docente lleva a pensar: hasta qué punto el contenido de la asignatura –eminentemente revolucionario- y los propósitos se condicen en una solidaria episteme con la lógica del ejercicio de mi docencia; hasta qué punto ello se reflejaba en la programación de cátedra; ¿Cuál era la coherencia que guardaba la evaluación, la relación pedagógica, el poder, el saber, con las teorías críticas, emancipadoras, constructivistas? La clase ¿Qué lógica traduce? ¿Se construye o reproduce el conocimiento? ¿Qué lugar ocupa la investigación? ¿Cuál es la creatividad que puede acontecer en la clase?

### **El dispositivo áulico.**

¿Por qué hablar de dispositivo y no de aula a secas? Hablar de aula posiblemente nos remita a representaciones ligadas a coordenadas témporo-espaciales, a un recinto en el cual tiene lugar el acto pedagógico. Aludo al sentido foucaultiano que le atribuye Braunstein (2013) al dispositivo en tanto conjunto de instituciones, elementos, términos, discursos, para referirme a la complejidad que se pone a jugar en un grupo educativo. Si bien Foucault emplea el término en el análisis de las instituciones carcelarias y hospitalarias, sería igualmente oportuno hacerlo aterrizar en el contexto educativo.

El dispositivo se instala como modo de colonización, vigilancia y gobierno del entramado social, mediante procedimientos de infiltración y capilarización diría el filósofo, del poder. Excluir, segregar, disciplinar, silenciar, pasivizar, imponer la verdad son todas estrategias que desfilan con el propósito de la reproducción para que nada cambie, conforme al interés de una minoría que detenta el poderío. El aula en la cual acontecen nuestros encuentros grupales son espacios articulados por la historia, por los discursos que justifican su emergencia.

El grupo que se constituye en tanto tal, con una tarea educativa, lo hace reproduciendo esquemas interiorizados de expectativas de roles al interior del mismo. Claramente puede pensarse en dos grupos diferenciados. Por un lado el equipo docente y por el otro el grupo de alumnos. Ambos “enfrentados” casi como si la ubicación espacial hablara de diferencias en cuanto al poder, al saber/ignorancia,



actividad/pasividad, posesión de la palabra/silencio, etc. No reflexionar sobre estas premisas nos comporta el peligro de dejarnos deslizar en un ejercicio de poder delegado desde las instituciones.

En saga le va Marta Souto de Asch (1993) cuando se refiere al dispositivo y habla de “(...) lo grupal como campo de atravesamientos e inscripciones múltiples (...)” (p. 54), tanto de lo social como de lo individual. Se hace indispensable pensarnos en nuestra docencia puesto que nuestras intervenciones tienen contrapunto en el otro social.

Jean Paul Sartre (1979, citado en Souto, 1993, p. 71) concibe a los grupos como tendientes siempre a un constante devenir, permeables, re-considerables, re-significables podríamos agregar. Por ello, el lugar desde el cual pensamos nuestras intervenciones no es sin consecuencias. Tanto para los otros cuanto para nosotros mismos. Poner en tensión esos presupuestos que en tanto obstáculos epistemológicos nos dejan inválidos, es el esfuerzo respecto al cual no podemos quedar exceptuados. Es una condición necesaria correremos de tal delegación y ensayar otros movimientos puesto que de lo contrario seremos actuados por discursos que dirigen nuestras prácticas con una intencionalidad que escapa a nuestros dominios y legitiman un dogma social.

Es en el campo del discurso mismo como se pone en evidencia esta dificultad. En algunos textos se escuchan concepciones que hacen ruido. Por ejemplo, hace ruido una docencia parapetada en la ¡“transmisión” de conocimientos! Con lo cual ya anticipa ciertas concepciones en torno al acto pedagógico, vinculación con el saber, con la ¿Construcción? del mismo, en fin, representa un docente poseedor del saber que va a “transmitir” a otro que como presupuesto –carece del mismo-. ¿Y el conocimiento como constructo situado y contextualizado? ¿Y la vinculación de la docencia con la investigación? Mmmmm...mucho ruido. En este sentido, cabe plantearnos qué entendemos por formación y cuál es el sentido que tiene para la universidad. Ya Zabalza (2002) nos anticipaba:

Hablar de formación no ha sabido ser habitual en los estudios pedagógicos. Los términos de educación (...) enseñanza (...) instrucción (...) entrenamiento han tenido una presencia más continuada. (...) El desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes ha sido siempre un valor añadido. (pp. 39, 45)

El autor mismo reconoce que ya los recursos tecnológicos facilitan y viabilizan la transmisión de conocimientos, por lo cual el rol del docente podría participar en la formación en competencias en cuanto a los usos y potencialidades de los saberes. En

esta misma línea podríamos recurrir al pensamiento de Edith Litwin quien se refiere al oficio del docente como un profesional que debe someter su práctica a una constante reflexión crítica sobre las decisiones que toma, sobre sus planificaciones, actuaciones, interacciones.

Ser docente es atender a los usos de la palabra, al flujo comunicativo que acontece en el aula. Siempre estamos portando un mensaje para otro. Cuando el gobierno de la palabra radica en un mismo y frecuente poseedor cabría preguntarnos ¿Qué está pasando? Como dice Jorge Larrosa, ¿Qué es eso que me pasa en mi experiencia áulica con los otros? Eso que sucede, que acontece es siempre con otro. ¿Qué me pasa que no puedo reflexionar en la acción, como diría Schön (1992) para habilitar la palabra en el otro? Si sostengo el monopolio del acto comunicativo y no doy parte en el asunto a los demás integrantes del grupo ¿Qué me pasa con el saber y con el poder? ¿Mi docencia tiene que ver con “transmitir” un conocimiento validado y extensible a cualquier horizonte o mi pericia gira en torno a la construcción con el otro? ¿Cuál es mi rol? Asumir un rol delegado institucionalmente sin haber reflexionado previamente a tal intervención áulica deja entrever mi vínculo con el saber, pero también mi compromiso social universitario.

El silencio para la episteme tradicional en educación era valorado en tanto condición para la asimilación de los contenidos ofrecidos en las clases magistrales empeñadas por el docente. Desde el constructivismo, al apartarnos de la linealidad verticalista y acumulativa, y sumergirnos en el plano de la complejidad, posiblemente el silencio sea el mayor signo de alarma en un grupo. Si la palabra no circula, el malestar se instala. Si el alumno no tiene la posibilidad de hacerse representar en la cadena asociativa, con dificultad veremos emerger su compromiso y participación en un proceso que lo debería referenciar.

Reflexionar post acción –Schön (1992)- sobre los intercambios en el grupo-aula me condujeron a celebrar las movilizaciones lenguajeras en los micro-grupos como en los debates plenarios. La palabra empeñada en expresar posiciones disímiles habla de un contexto creativo, crítico, articulando biografías y recorridos varios que permiten un clivaje y reconocen las versiones como producciones situadas y validadas en los fundamentos que los soportan. Roles de locomoción hacia la tarea cobran evidencia cuando el docente establece el encuadre de trabajo: fija fechas y horarios para los plenarios y debates, convoca la participación en el grupo. Roles de mantenimiento

también se ponen en juego ante eventos personales de algunos miembros, ya que por razones de salud se ausentan y luego desarrollan dependencia al grupo de pertenencia. Se les advierte con antelación el sentido de los aprendizajes que permiten los trabajos grupales, ya que persiguen la ruptura de estereotipos de preconceptos. Este tipo de esfuerzo solo puede producirse con otros. Estas aclaraciones se justifican ya que los alumnos –y los docentes- suelen valorar las clases teóricas como el momento en el cual sucede lo importante.

Entonces esclarecer estas prácticas permite tanto al alumno como al docente reposicionarse respecto al proceso constructivo. Harto repetido resulta profesar teóricamente una episteme espiralada, constructivista, emancipadora y luego ejercer la docencia en el aula con “teorías de la acción” –como diría Schön (1992, recuperado por Rosica de Martini, 2015, p. 10)- que guardan escasa coherencia lógica. Para ser conscientes de estos actos, es imprescindible la reflexión puesto que el dispositivo áulico se constituye en caja de resonancia de ejercicio del poder a nivel social. Rescatar estas coordenadas que inscriben los intercambios y juegos de roles, nos permitirá analizar contextualmente.

Lo instituido no solo a nivel global sino también como presupuesto consuetudinario de prácticas en las instituciones educativas suelen tender a la reproducción más que a la democratización de los participantes. Por ello, no son sorprendentes estas aparentes incongruencias entre lo profesado y lo acontecido. La universidad napoleónica, con su estructura compartimentalizada en disciplinas en las que cada una atiende su juego, se actualiza en la clara división de las asignaturas; entre un espacio previo y privilegiado de exposición magistral y otro espacio de “aplicación” práctica y de menor cantidad de tiempo de duración. De igual modo, ello se plasma en la letra de los planes de estudios que reparten el conocimiento en departamentalizaciones que disciplinan.

¿Cómo no encontrar límites en la crítica de muchos profesionales de la docencia si en sus trayectos formativos no se habilitaron las condiciones propicias para descentrarse de las propuestas dogmáticas de un hacer en el aula casi con anteojeras? ¿Cómo pensar en la formación de sujetos críticos (alumnos) si los docentes no logramos flexionarnos y criticarnos en nuestra docencia?

**La posición paradigmática del docente universitario, una condición para la construcción de supuestos desde la articulación docencia/investigación en el dispositivo áulico.**

“Una mirada desde la alcantarilla puede ser una visión del mundo”.

(Pizarnik, 1962, p.10)

El discurso que convoca a la docencia universitaria carga las tintas al delegarle un lugar plagado de intencionalidades. Sobre el docente descansan las expectativas del Otro del poder puesto que es el “encargado” de “profesar” el saber “disciplinar” que la institución universitaria le confía.

Entendida en estos términos, la docencia universitaria “transmite”, cual medio comunicativo, los intereses que trazan determinados sectores cuyas finalidades tecnocráticas garantizan su acuñación del capital. Restringir la actividad docente a la articulación reproductiva de un constructo, teñido de pretendida científicidad, opera en virtud a su masiva legitimación, en la intención que comanda el dogma. Instalar la ilusión que promete la recolección de conocimientos en virtud a una lógica acumulativa, soporta el espejismo de una formación competente que peca de ingenuidad. Estos no son sino los efectos decididos por la eficacia tecnocrática, -que ya nos anticipaba Ángel Díaz Barriga (1990)-, que en una misma solidaridad se refiere a la problemática curricular en tanto marco que expresa y resume el ideal formativo que procura, según el paradigma que la comande, según el interés al que responda.

Por un lado, podemos encontrar algunos currícula que se dirijan a sostener la industrialización de un científicismo pragmático funcional al imperialismo. El criterio utilitarista se apoya en el paradigma positivista que se vanagloria de poseer hegemonía en cuanto a los significantes: objetividad, progreso, eficacia.

El sujeto de la educación –alumno/docente- queda a merced de todas las colonizaciones posibles y necesarias que este otro del poder considere a los fines de la reproducción del ordenamiento social todo. Tal vez podríamos arriesgar a decir que es un objeto privilegiado ya que sin develar la pretensión, sin necesidad de administrar físicamente la violencia, es posible ejercer un dominio en el cual el sometido sea incapaz de percibirse en dicha posición simbólica. Es tal la eficacia hegeliana, que no se animaría a salirse del esquema al cual es convocado. Tan poderoso es el discurso que articula prácticas que no reflexionan sobre las condiciones que le preexisten.

Trágicamente toma el portafolio y los artículos que le certifican un rol designado. Se calza la jerga que reproduce la disciplina para sentirse parte –porque estar @parte comporta un riesgo- se reproduce a sí mismo en tanto un elemento más de la estructura disciplinar. Ser hereje –tener la posibilidad de elegir- es constituirse en una deriva a la palabra cuyo vértigo lo expulsa de la mera representación.

De este modo, todos los caminos nos conducen al dogma y sus privilegios. El sistema educativo contempla –para estos reproductores- ciertas prerrogativas y reconocimientos que ejercen el reaseguro de sus prácticas. Para dichos intereses tecnocráticos, no hay peligro si el docente asume el rol conforme le es delegado. Conforme esta práctica sólo puede ser deslizada en el aula, cuyo intercambio vertical y jerárquico de las posiciones de alumno y de docente ya se encuentran fundadas en el texto curricular que las prescribe. Se con-forma en torno a un molde, a un modelo respecto al cual se engarza la existencia para advenir sujeto de la educación –en este caso docente- para el discurso del otro del poder. Se dividen los contextos, se reasegulan en opuestos: allí se transmite, allí se investiga, más allá se practica.

Este sujeto/docente de la educación se cree el comandante de “su” práctica áulica, de “sus” planificaciones, de “sus” decisiones si con ellas con-forma las expectativas de lo que algunos pedagogos enlazan bajo el significante “buena enseñanza”. La cuestión que colocaría los signos de interrogación en virtud a una fundamentación teleológica a dicha praxis, adeuda la reflexión. “Buena”... ¿Para quién? ¿Desde qué lugar se constituye? ¿Cuáles son los intereses que la bordean? De este modo, evitando estas cuestiones “inconvenientes”, se diseña un sujeto sujetado al significante de la carencia. (Su)misión<sup>9</sup> al llamado convocante a la miseria, espacio concedido a la reproducción de prácticas circuncidadas de la crítica.

Así las cosas, este “profesor” cuya acción y efecto de pro/fe/sar<sup>10</sup>, -que en la cuarta acepción de la RAE (1992) reza: “Crear, confesar. Profesar un principio, una doctrina, una religión” (p. 1186)- guarda filas conforme a las estrategias de disciplinamiento que lo estructura, desde un discurso que le preexiste.

Para la teoría constructivista y vigotskiana, el lenguaje es condición previa y necesaria al pensamiento, “(...) La aparición del lenguaje, sin embargo, implica para Vigotski un cambio cualitativo en el desarrollo de los procesos psicológicos (...)”

<sup>9</sup> La escansión es mía.

<sup>10</sup> Ídem.

(Rosas, 1994, p. 35). Los signos preexisten al sujeto y estructuran categorías que conformarán los esquemas mediante los cuales, se otorgará sentido e interpretación a los objetos del mundo exterior.

Al decir de Lacan (1964-1967), “El inconsciente está estructurado como un lenguaje hay que tomarlo más que nunca al pie de la letra” (p. 12), y siguiendo la huella de Vigotsky diríamos que el lenguaje es condición primera al pensamiento, rápidamente declinamos el silogismo y decimos que este sujeto/docente comulga con la idea del cógito cartesiano: pienso, luego existo. Pecando en su alienación expresada en una posición de desconocimiento. Posición intencional a la lógica capitalista que ofrece veladura a los intereses tecnocráticos, bajo la premisa de la proliferación de “capacitaciones” sobre la práctica docente. La pre-ocupación corre como reguera de pólvora en la comunidad académica que supone engrosar sus competencias en el consumo de productos ofertados en ciertos discursos hegemónicos que toman por causa la educación.

El sujeto/docente articulado por el discurso positivista promociona la acumulación de objetos educativos sin solución de continuidad. Una lógica lineal dirige los imperativos en este plano. No obstante, el docente cree que se autodetermina, esto es, que se dicta sus propias normas, y por eso compra la falacia que le endilga el paradigma hegemónico que dicta los modos y maneras “para” dar con “EL” conocimiento científico.

Entonces, el modelo para armar, convoca a un deslizamiento reproductivo de un saber-hacer siempre del mismo modo, persiguiendo idéntico clisé. Obliterada la flexión sobre sí mismo, no se alimenta la duda, esto es, no se apoya en el método socrático: dudo, luego soy. Por el contrario, opera efectos al dividir y enfrentar posiciones. De un lado el saber, el poder, la verdad, legitimados en torno a un constructo válido y extensible a cualquier contexto. Con dicha finalidad se encarga la transmisión del mismo a quienes acepten profesarlos. Por este motivo, se convoca el deseo de reconocimiento como premisa reaseguradora de esta labor. El contrato implícito gira en torno a ocupar un lugar desde el cual el poder pueda ser asumido a costa de desconocer la escena en la que se traman los intercambios. Coordinada desde la cual se articula la demanda que jerarquiza posiciones, distribuye el acceso a la palabra y con ello, comporta efectos sobre el otro, pero también sobre sí mismo puesto que opera un retorno que refleja y confirma lugares. Inyecta relaciones verticales que disyunta y

constituye a las respectivas posiciones, colocando a unos desde un horizonte, divorciando el acceso a la emergencia de la palabra de los otros.

Habiendo sido alumna del discurso universitario –que siguiendo a Nietzsche imparte un saber en tanto certificado de hegemonía en torno a la verdad- para que de este modo, esté a disposición del sabio, para luego tomar distancia y ensayar movimientos en el aula radicando la diferencia ante la propuesta paradigmática en boga –que impera un modo único de hacer y ejercer la docencia- representa el riesgo de ir en contra del status quo disciplinar, y con ello, de ser alcanzada por el derrumbe de sus murallas.

Edgar Morin (1995, citado por Alcalá, p.9) formuló el paradigma de la complejidad en tanto opuesto al reduccionismo que comandan las lógicas lineales centradas en las particularidades. El autor recupera la dignidad relativa a la configuración inédita estructurada por las relaciones entre los elementos que la conforman. Dichos atributos poseen una significación diferente por fuera de esa totalidad. Si a este paradigma de la complejidad lo trasladamos al campo educativo, nos posicionamos desde el vamos, promocionando desequilibrios que operan una ruptura epistemológica que aproxima el análisis en torno a un marco de referencia. De este modo, cobra importancia el contexto desde el cual se producen verdades, se construyen objetos de conocimiento. La ruptura se promueve respecto a posiciones que hacen del sesgo el modelo hegemónico que parcela y compartimenta lecturas de la realidad.

Por ello, si el cometido de la docencia se dirige con respecto a la formación de los alumnos en los contextos educativos, como condición necesaria ha de emprender una reflexión sobre su propia formación docente y la posición discursiva que sostiene y desde la cual se pronuncia. Esta es una responsabilidad de la cual no podemos quedar exceptuados, puesto que funda y enfunda al otro social. Existe un más allá de nuestra propia enunciación. Al decir de Althusser, la ideología nos interpela como sujetos políticos. Evitar responsabilizarnos de nuestras palabras y prácticas, lejos de otorgarnos privilegios, nos expone. Somos aquello que nos representa en el discurso y que deslizamos en nuestros actos. Pero somos causados desde un texto eximio que nos trama en un enjambre discursivo, ideológico, político, cultural cuyos efectos están a la orden del día.

Agitar la idea de desequilibrio, para un espíritu corriente, supone un único sentido posible ligado al riesgo, a la herejía, a la amenaza que instala los peligros. A contrapelo,



desde la episteme constructivista, se celebra la posibilidad de barajar y dar de nuevo, con la expectativa de producir aprendizajes situados y contextualizados. Esta concepción de aprendizaje que valora el proceso de sucesivos desequilibrios cognitivos, supone al alumno en tanto sujeto sujetado a la posición activa, promotora de la representación del mismo en aquello que conforma con su acto o su palabra. A propósito, Ausubel (1976, parafraseado por Alcalá) conceptualiza al aprendizaje que denomina significativo, expresando que “(...) el alumno aprende significativamente cuando modifica su estructura cognitiva al asimilar nueva información, y esta nueva información cobra significado porque la ha relacionado con sus conocimientos previos”. (p. 15). Cabe destacar que desde estas concepciones –en contrapunto a la tecnocracia administrativa para rendir culto a la ciencia positiva- puede advenir al orden de la representación, un sujeto que en su actividad no sólo construye, sino que al hacerlo, se resignifica performando su existencia misma. Construye y se re-construye en el mismo acto. Para que esto sea posible, la docencia debe reflexionar sobre las condiciones que le preexisten, puesto que resulta un lugar tentador asumir una posición cuyos oropeles garantizan el poder, y reproduzca el encargo disciplinar.

Deponer el narcisismo es la condición que se trasunta necesaria, ya que la docencia universitaria es responsable de elaborar la relación significativa que la anuda en tanto respuesta a la falta inscrita en el discurso (educativo) que la convoca. Resolverse en una respuesta a dicha convocatoria, tomando por causa la ecuación lacaniana según la cual la condición de la transferencia pende de la ubicación del docente – por parte del alumno- en el lugar de sujeto al que se le supone saber –y con ello un poder- lo refleja. Si asume la tentación, esta posición lo ubica en un No-lugar, esto es, en un eclipse por el cual no hay un sujeto supuesto a la construcción en el alumno. A propósito Lacan (1962, citado por Elgarte, 2014) dirá que “(...) allí donde no se plantea la cuestión del enseñante, hay presencia del profesor”. (p. 71) Aquí el docente se refleja en un espejo que le confirma –y lo confina- a asumir el poder, añadido a la posición delegada. Posición imaginaria que escapa a la dialéctica de los intercambios en virtud a la legitimación y reproducción de un constructo dado y en tanto el único valedero. De este modo, nos situamos ante un contexto de justificación y clausuramos el deslizamiento significativo.

Soportar la falta y asumir una posición diferente supone el deseo de ejercer la docencia desde una particularidad que se abstiene de comulgar con el poder. Aceptar la



incompletud y carencia habilita a una constante reflexión. La lógica espiralada lo nombra, lo va constituyendo en el proceso, cuyos efectos también lo alcanzan. Cada persona es un artista de la historia particular de resignificaciones, con las posibilidades que le permite su narración biográfica.

Recuperando la noción de *bildung* que trabaja Larrosa (2000), retoma el pensamiento nietzscheano al expresar que el proceso de llegar a ser lo que se es -en una suerte de sucesivas síntesis provisionarias- en el plano sucesivo de las experiencias, de la reflexión, en un movimiento de vuelta atrás que cuestiona y reconstruye lo ya cimentado. (p. 20)

Si el cometido de nuestra docencia universitaria se conduce con arreglo a la emergencia de alumnos críticos, activos y constructivos de sus aprendizajes, no podemos exceptuarnos de la reflexión sobre el paradigma que sostenemos en nuestras prácticas. Ese modelo se traduce en las decisiones que tomamos al proponer en el dispositivo áulico, contextos de justificación de lo ya sabido, lo ya obtenido, lo ya conocido con la única finalidad de ser re-producido y garantizar su constatación en tanto objeto “depositado”. Siguiendo esta lógica, la evaluación, los propósitos, objetivos, actividades, la relación pedagógica se dirigen a certificar la incorporación de “contenidos” que pasivamente le introducen sus conquistadores. Estos –como diría Freire (2010)- dominadores, con su doctrina pretenden lograr la adaptación a condiciones que ponen en jaque su representación subjetiva. “Hacerlos objetos es enajenarlos de sus decisiones”. (Freire, 2010, p. 92)

Si por el contrario, habilitamos el aula al intercambio dialógico, en el cual el docente asume un rol posible –como diría Gloria Bedito (2000)- diferente al saber/poder, pone a circular la palabra para recuperar la actividad del grupo en el que se representen las posiciones varias.

Sostener el supuesto de universidad que piensa al alumno como sujeto reconocido en su productividad, le permite correrse del lugar de mero recipiente, como diría Freire (2010), de vasija a ser llenada con presupuestos diseñados en sintonía a la metáfora bancaria, cuyo ejercicio se expresa en las expectativas previas y los conocimientos ya constituidos. (p. 72)

En tanto sujeto de “su” educación, el alumno universitario no puede limitarse a la formación en un dominio específico, con herramientas que la disciplina le alcance para asegurar la producción en serie de una práctica y sostener un dogma.

Una formación universitaria debe desequilibrar ese reduccionismo ligado a la episteme positivista. Trascender la disciplina y poner a jugar diferentes concepciones promete dominios y metáforas, cuya convergencia resulta solidaria al supuesto constructivista. De este modo, adherimos a la ruptura que hace estallar la hegemonía del paradigma positivista apoyado en el supuesto de que existe “EL” conocimiento y “EL” método, en tanto modos privilegiados de acceder a la verdad.

Reconocer la dialéctica es además suscribir a la experiencia reflexiva del sujeto, que retorna a sus recorridos previos y los actualiza en un diálogo renovado con su contexto. Como constructo se van generando síntesis que resignifican la realidad y suponen un proceso indefinido de reconstrucción, en una suerte de re-interpretación que gestione esquemas nuevos. Sólo desde esta concepción advendrán sujetos de conocimientos activos y problematizadores, que abandonen el enfoque tecnocrático.

Clausurando la oferta que nos provee el desequilibrio, el aprendizaje significativo (Ausubel, 1976) que produce conocimiento situado y contextualizado, sería una mera utopía.

Nuestras prácticas profesionales y docentes están teñidas de carga ideológica operacionalizada mediante supuestos de sentido, puesto que la neutralidad se constituye como imposible. La promesa de objetividad sin mácula sólo es un discurso difundido y validado para operar encubrimientos, soportado en constructos cuyo peso, tamaño y longitud ejerce sensualidad. El paradigma que coloniza posiciones, da crédito a todo aquello que admita ser intervenido por el ojo y la mirada, puesto que para este supuesto, nada existe por fuera de estas coordenadas. El método positivo, casado con las ciencias naturales es el invitado de privilegio para desentrañar el sentido y con ello, reasegurar el dominio que conviene al disciplinamiento.

La reflexión kuhneana sobre la incompatibilidad de lógicas relativas a los diferentes paradigmas lo llevaba a escudriñar el concepto de “inconmensurabilidad”<sup>11</sup>. Estas aproximaciones en torno al modo revolucionario de construir objetos de conocimiento que no se genuflexan ante el otro del poder hegemónico para advenir tales, es el corazón de la formación que no se conforma timoratamente con el encargo de un rol a desempeñar.

---

<sup>11</sup> La palabra inconmensurabilidad resulta significativa en el texto de Thomas Kuhn, al referirse a la imposibilidad de un eclecticismo entre cosmovisiones que resultan radicalmente antagónicas.

Los sujetos de la educación (alumnos/docentes) no pueden pasar por alto este eje que ensambla marcos de referencia para la dialéctica práctico-teórica. Si el docente no guarda coherencia y no se flexiona ante aproximaciones epistemológicas en íntima vinculación con sus experiencias en el dispositivo áulico, será jugado por el encargo hegemónico.

Atisbar la imposibilidad de “mensura” entre las cosmovisiones del mundo, es un organizador de prácticas áulicas, como curriculares, que pone a raya el peligro que comportan los eclecticismos sin puntos de referencia. Solidarizar las teorías en uso y las teorías que profesamos –como diría Schön (1992)- es una responsabilidad inherente a nuestro ejercicio profesional, puesto que con el mismo traducimos nuestra filiación paradigmática y al hacerlo, ponemos en juego una intervención social.

Tomar partido por un paradigma u otro trae consecuencias, tanto para unos cuanto para otros. No sólo atañe a un modo de trabajar con los objetos científicos, sino que implica producir o reproducir modos de ser con los otros o sin ellos. Nadie queda exceptuado de la responsabilidad aparejada en la decisión empeñada. En ciencias sociales variadas resultan las propuestas y perspectivas teóricas que luchan en terreno en este campus bourdieuseano en el que la legitimación se juega.

Los tironeos pretenden ganar espacio y posición estratégica, para hacer emerger sus construcciones de problemas que recortan una realidad, instalar estructuras conceptuales, construir abordajes, en fin, ejercer un dominio. Estos recortes confiscan la realidad de acuerdo a la calidad de tijeras y a la consistencia de nuestras interpretaciones. Espejan nuestra historia personal de síntesis constituidas que salen al juego en lo actual y desencadenante.

Posicionarnos desde la humildad para las intervenciones con el otro, permite emplear la duda como método de trabajo grupal áulico. Poner al juego la participación activa de quienes con-forman un grupo, habilita su representación en esa experiencia. Desentrañar el sentido que se baraja en las producciones inscribe un aprendizaje situado, contextualizado y relativo a las sucesivas construcciones en el dispositivo áulico. Diseñarlo a éste, como un espacio de diálogo entre las originales biografías formativas de sus miembros, lo contextualiza como marco de edificación de supuestos abstenido de incurrir en dogmas y prevenido de sus consecuencias.

Estrellar el paradigma que enfrenta docencia e investigación es una jugada que no atestiguamos. Tanto una como otra son efectos calculados por la estructura que toma

por objeto la educación. Prevé la división, por un lado, ofrece una zanahoria que incentive investigadores que trabajen para construir objetos y discursos en relación de dependencia a sus intereses y sujetos a las condiciones de su reconocimiento. Por el otro, ubica en un peldaño inferior a la docencia, y no le “exige” mayores esfuerzos que los de profesar teorizaciones provenientes de contextos “científicos”. Uno y otro se acomodan a la demanda. Desde un sector se hacen cargo de reproducir el desprecio a los espíritus de poco vuelo, pero la crítica y vigilancia epistémica no alcanza sus prácticas para revolucionar el currículum. La subjetividad de la época nos denuncia en este obstáculo. Nuestros compromisos mastican sus propios límites.

El docente necesita ser también un investigador, coordinar el juego áulico alcanzando un saber experienciado en el cuidado y respeto por el método. El investigador se enriquece al salir del aislamiento del recorte que lo conduce a la relación teoría-práctica puesto que se complejizan sus planteos y problematizaciones en vinculación con los grupos en formación profesional. Poner en diálogo docencia e investigación derribará los muros que el otro social lamenta.

Calzarnos el traje y asumir el poder que en tanto bonus track acarrea la suposición de saber, nos lleva a ejercer violencia puesto que si nos hacemos cargo de esta delegación, ubicamos al otro (alumno) en tanto sujeto supuesto a la ignorancia.

El paradigma interpretativo y crítico, toma distancia de dicha asimetría y guarda reparo ante concepciones que intervienen para modificar al otro de acuerdo a sus expectativas. “Para la concepción interpretativa, investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos (...) Desde la corriente crítica o sociocrítica se destaca el compromiso explícito con la ideología y se rechaza la neutralidad del investigador.” (Arnal, 1992, p. 36).

La etnografía viene al auxilio en materia de investigación educativa para resguardar de estos tentadores riesgos en los que puede verse inmerso el investigador, pero sobre todo, los sujetos de la educación. Beatriz Calvo (1992), en su “Etnografía de la educación”, expresa que si bien es muy importante guardar filas para que el trabajo respete la particularidad de los implicados, no obstante debemos trascender este plano, no limitarnos a interpretar y poner de manifiesto las prácticas, los significados que los actores sociales les otorgan, sino que el conocimiento debe transformar las condiciones.

“La antropología interpretativa estudia fenómenos culturales y la acción social desde la perspectiva de los propios actores, mientras que la etnografía

analítica prioriza la dimensión histórica de los procesos sociales, rescata las condiciones materiales y políticas en las que se desarrollan y vincula lo local con formas de estructuración del sistema educativo y social”. (Calvo, 1992, p. 15)

Por ello aboga a favor de tomar el campo educativo, yendo más allá de Freire quien se arremanga a transparentar el objeto educación en tanto articulación privilegiada por los colonizadores que a diestra y siniestra pretenden el dominio y conquista del conjunto social. “La escuela es un campo de lucha, de confrontación y de negociación de intereses de diferentes grupos sociales.” (Calvo, 1992, p. 20) La autora confía en que a quienes forman y conforman la escuela –o lo que diría el sistema educativo- no son actores “pasivos” únicamente sino que en dicho espacio pueden instituir movimientos que les permitan representarse. Los supone con potencial para decidir hacer otra cosa que difiera con el encargo de desempeño de rol que se les impone. Prueba de ello se confirma en la delicada pluma de los jóvenes del 18´-estudiantes de la universidad de Córdoba- que en el Manifiesto Liminar, redactaban el llamado a los hombres libres de Sur América a defender el co-gobierno y la autonomía universitaria en tanto esfuerzo instituyente.

Beatriz Calvo les reconoce a los sujetos de la educación, potencial instituyente en la toma de decisiones que comporten acciones originales. De este modo, la etnografía analítica proyecta “(...) trascender los límites de las explicaciones a nivel individual de los alumnos como “unidades circunscriptas”, y nos lleva a la dimensión material e histórica de los problemas”. (Calvo, 1992, p. 23)

Para ello es fundamental la posición tanto del docente como del investigador para poder trabajar con los modos de representación que instrumenten los sujetos en sus propios contextos. Para poder escuchar tengo que dar lugar a la palabra en el otro.

Tanto desde Habermas como desde Freud podemos recuperar el salto cualitativo que representan en la materia. La propuesta de la teoría social crítica procura transparentar los mecanismos por los cuales operan tres tipos de intereses conforme a determinismos histórico-sociales.

Habermas (citado por Carr, W. y Kemmis, S., 1988, pp. 147-151) se refiere a un interés técnico, inscripto en las ciencias empírico-analíticas y/o naturales y se propone lograr instrumentar el conocimiento; un interés práctico cuya finalidad es lograr el entendimiento, la comprensión por lo que se liga a la interpretación; y un interés emancipatorio que se apoya en la reflexión y suscribe a las ciencias críticas. Respecto a

éste último, Habermas hace pie para esgrimir una respuesta que le devuelva a los actores coordinadas que traduzcan el esquema en el que tienen lugar sus prácticas.

Otorgarles protagonismo es permitirles construcciones cuya verdad guarde coherencia semántica con el contexto al que pertenecen. Carr y Kemmis (1988) recurren a los lineamientos desandados por la escuela de Frankfurt puesto que en estas intervenciones, se ponen en relieve el posicionamiento epistemológico que comanda el desplazamiento de las intenciones hegemónicas que pierden posiciones cuando los sectores se legitiman. Se apartan de las consideraciones que dan crédito al conocimiento como algo dado, incuestionable y extensible a cualquier terreno.

Ese interés emancipatorio se sustenta en que

“(...) una ciencia social crítica procure ofrecer a los individuos un medio para tomar consciencia de cómo sus objetivos y propósitos pueden haber resultado distorsionados o reprimidos, y especificar cómo erradicarlos de manera que posibilite la búsqueda de sus metas verdaderas”. (...) la ciencia social crítica supera la tendencia de la ciencia social interpretativa a satisfacerse con iluminar las cuestiones y los problemas sociales, sin tratar de superarlos (...) y procura destilar los procesos históricos que han distorsionado sistemáticamente los significados subjetivos.” (Carr y Kemmis, 1988, p.150)

Decíamos que esta perspectiva es solidaria a la episteme del Psicoanálisis ortodoxo puesto que su apuesta consiste en sostener un espejo que refracte al otro, en el cual el analista debe estar prevenido para no asomar los significantes que lo representan, idea trabajada por Silvestre ya en 1988. De esto modo, el sujeto queda al amparo del juego de reflejos que le permitan resignificar la historia en los desgarros que comporta. El sujeto ensaya asociaciones para restablecer las conexiones con las representaciones del inconsciente que lo sobredeterminan y se transmutan en padecimientos en clave de enigma.

Cada sujeto es un artista de su propia biografía. De esto nos habla Larrosa (2000) –como ya lo anticipamos- cuando introduce la noción de *bildung*, en tanto metamorfosis que se experimenta en el proceso de distanciamiento ante lo ya apropiado, para trabajar lo novedoso, lo ajeno y retornar con una asunción sintética pero profundamente performativa. (p. 17) Hablamos de arte ya que se trata de *reinventarnos* en una dialéctica sucesiva entre lo que somos siendo con y en nuestra práctica, con auxilio de la reflexión pre, con, en y pos la acción docente entendida en tanto experiencia. Larrosa

(2000), reflexionando sobre Nietzsche, nos ofrece un modelo paradigmático de docencia que hace estallar la idea convencional de esta práctica y se opone al modelo academicista.

Opongo a la noción de transmisión, la de acontecimiento. Una docencia universitaria posicionada desde la transmisión reduce el aprendizaje a la propuesta del discurso hegemónico, al cual podemos pensarlo solidario de la lógica lineal. Como ingrediente básico para amasar este constructo que atiende al imperativo capitalista se imparte el supuesto pavloviano de incorporación de productos obtenidos con auxilio del método “científico”, para engrosar voluminosamente al alumno. La factoría concluye en el momento de evaluación consistente en examinar el producto que bulímicamente –esto es, sin digerir simbólicamente- devolverá al otro social. Reducido a la condición de engranaje –como lo presenta Roudinesco (2002) en la metáfora del hombre trágico que nos habita- cabe preguntarnos: ¿Cuál es la condición subjetiva en estos procesos? ¿Dónde estaría la participación activa del sujeto de la educación y su representación?

Freud ya nos alcanza sus reflexiones de 1920 en torno al “Ford-da”<sup>12</sup> y nos dice que ya en la primera infancia, es mediante el juego como los seres humanos podemos advenir a un orden de la representación por medio del cual activamente conseguimos revertir la insatisfacción de la pérdida experimentada como dolorosa. A causa de haber perdido algo, de estar incompletos es cómo podemos implicarnos en una actividad que comporte búsqueda, creación, reinvención. Pero fundamentalmente debemos sentirnos implicados, convocados, re-presentados. Si no nos representa, si los significantes que se articulan no nos subjetivan, difícilmente se produzca un acontecimiento, un encuentro con el otro en el que advenga una creación.

Sin relación del sujeto de la educación con una pregunta, con una cuestión que lo convoque a reflejarse en su propia falta, no advendrá sino un discurso que impera superyoicamente una utilidad pragmática. Como docentes debemos promover esa implicación para recrear escenarios que convoquen. Sostener un recorrido que haga borde, es una gimnasia que -en el mejor de los casos- nos instale en un mecanismo que

---

<sup>12</sup> Ford-da: se trata del juego del carretel que Freud observa en su pequeño nieto, como actividad de dominio simbólico ante la experiencia dolorosa de la ausencia materna que soporta pasivamente. Lo convierte en movimiento princeps de la ejecución simbólica del dominio de la falta y posibilidad de resignificación de un acontecimiento vivido como penoso.



no puede permitirse cesar. La finalidad es sostener un rol posible –como propondría Benedito (2000)- y alternativo para la docencia universitaria.

Se podría articular la noción de juego como acto, como experiencia pulsional que promueve el acontecimiento en la docencia. La pretensión radica en hacer estallar la concepción pedagógica de transmisión y promover un contexto investigativo donde se habiliten condiciones para el acto creativo que al mismo tiempo represente sujetos en sus contextos originales.

En una misma coherencia, no podemos soslayar la inconmensurabilidad paradigmática (Kuhn, 1990) sobre la noción de conocimiento, puesto que ahí se dividen las aguas. O auspiciará la creatividad y el juego significativo encabalgado en el dispositivo áulico en tanto dialéctica y ligadura de la docencia e investigación en un contexto de descubrimiento, o en su negativa, sólo nos contentaremos con uno de mera validación.

### **Reflexiones finales.**

Destaco la palabra “reflexión” en tanto gran articulador de la práctica docente, sin la cual caemos en reduccionismos que nos limitan a la transmisión. Puedo asegurar que mi aprendizaje en esta instancia me posicionó en un lugar diferente, desde el cual puedo atestiguar que la democracia en el acto pedagógico descansa en promover el aula universitaria como contexto de co-producción. El acontecimiento creativo entre los sujetos de la educación (docentes y alumnos) que intervienen activamente habla de una docencia que procura formar profesionales reflexivos y críticos, que re-construyan los presupuestos que los habitan.

Ejercitar la duda como método nos instala en una dialéctica entre docencia e investigación. Poder poner en práctica lo reflexionado me permitió moverme en mi ejercicio docente y ensayar otras flexiones en el aula, en la cátedra “Clínicas psicoanalíticas”, pero también modificar la letra del programa curricular.

Recuperar la necesidad de emprender la reflexión es una praxis que va de la mano con nuestra docencia. El ejercicio docente no puede sortear con indiferencia la complejidad que se pone a jugar en los intercambios.



Este punto de inflexión sobre mi ejercicio docente no profesionalizado, inscribió la necesidad de aventurarme, de realizar mis propios movimientos, de abrir el juego significativo y en virtud a ello, demandar diferentes esfuerzos laborales en mis alumnos que signifiquen una participación más activa y productiva. Instalar en la clase un tema a ser intervenido y permitir la recuperación de las reflexiones previas trabajadas, se tradujo en una lógica espiralada que pretende la voz empeñada del alumno como responsable y protagonista. Al docente le reserva el lugar de co-productor, de promotor de habilitaciones significantes para el otro de la cátedra. Un ser-para-la producción, que cincelen sus competencias en torno a decisiones críticas.

Por ello, a partir de la reflexión y análisis de mi práctica en el aula universitaria, y de pasar revista a algunos autores ocupados de la didáctica y el currículum, pude realizar algunas puntuaciones. Estos señalamientos podrían constituirse en objetos de investigación cualitativa recurriendo para ello, a otros discursos de las ciencias sociales. Si bien la didáctica constituye un área de las ciencias de la educación bastante explotada en las investigaciones, las innovaciones guardarían vinculación con la producción de articulaciones discursivas que no se agotan en esta dimensión sino que se ligan en una lógica moebiusiana con la práctica a la que se encuentran enlazadas.

### **Referencias bibliográficas.**

-Alcalá, M. (2002). *El conocimiento del profesor y enfoques didácticos*. Fichas de cátedra. Facultad de Humanidades, UNNE. Pp. 1-29.

-Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Barcelona: Escritos, Laia.

-Araujo, S. (2014). "Didáctica, psicología y currículum: encuentros y desencuentros". En, Malet, A. & Monetti, E. (Ed.), *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente* (pp. 59-67). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

-Arnal, J. y otros. (1992) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.

-Bachelard, G. (1972). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI editores.

-Barros, E., Valdés, H., Bordabehere, I., Sayago, G., Castellanos, A., Méndez, L., ... Garzón, E., (1918). Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria del 21 de junio de 1918.

-Beillerot, J. (2011). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires- Barcelona-México: Paidós. Cap. 1, pp. 19-42.

-Bertely Busquets, Sandoval flores y Levinson, (2007) “Etnografía de la Educación. Tendencias actuales” En, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-septiembre, vol. 12 - numero 034, Distrito Federal. México.

-Bleichmar, S. (2016, Julio 21). Realidad exterior y realidad interior. Página 12, pp. A1-A4. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-304818-2016-07-21.html>

-Braunstein, N (1990). “El sujeto en el psicoanálisis”. En, *Psiquiatría, Teoría del sujeto, Psicoanálisis*. México: Siglo XXI editores.

-Benedito, G. (2000). “Rol de psicólogo: rol asignado, rol asumido, rol posible”. En, Braunstein, N. (Ed.). *Psicología: ideología y ciencia*. México: Siglo XXI editores.

-Braunstein, N. (2013). *Clasificar en psiquiatría*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

-Calvo, B. (1992) “Etnografía de la educación”. Nueva antropología. En *Nueva Antropología* Vol. 12, N° 42. México.

-Carr, W; Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

-Contreras Domingo, J. (1994). Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. *Departamento de Didácticas y Organización escolar Universidad de Málaga*. P.p. 3-12.

-Da Cunha, M. (1.999). *Aula universitaria: innovación e investigación*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y letras. UBA. Pp. 15-21.

-Day, C. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.

-Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Buenos Aires: siglo XXI editores.

-Díaz Barriga, A. (1990). *Ensayos sobre problemática curricular*. (4<sup>a</sup> ed.). México: Trillas. Cap. 1.

- Díaz Barriga, F. (2003, Junio). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, N° 2. Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

-Díaz, E. *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos aires: Biblos.

-Díaz, E. (1995) *La producción de los conceptos científicos*. Buenos Aires: Biblos.

-Edelstein, G. (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En, Camilloni, A. R. W. y otros. (Ed.), *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.

-Elgarte, R. (2014). “Psicoanálisis y acto educativo”. En, Malet, A; Monetti, E. (Ed.), *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. (pp. 69-73). Buenos Aires: Noveduc.

-Fernández, A. (1989). *El campo grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

-Foucault, M. (1990). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 17° edición, 1° reimp.

-Foucault, M. (2008). “Ver, saber”. En, *El nacimiento de la clínica*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

-Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI editores.

-Freire, P. (2002) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

-Freud, S. (2005). *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

-Gralmers, A. (S/R). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI Editores.

-Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

-Kuhn, T. (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

-Lacan, J. (2005). *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

-Lacan, J. (2011). *El seminario (1956-1957)*. Libro IV. La relación de objeto. Buenos Aires: Paidós.

- Lacan, J. (2001) *El seminario* (1964). Libro XI, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (s/f). *El seminario* (1966-1967). Libro XIV. La lógica del fantasma. Manuscrito no publicado.
- Lacan, J. (2011). *El seminario* (1968-1969). Libro XVI. De otro al otro. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (s/f). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Pensar educación.
- Larrosa, J. (2000). "Cómo se llega a ser lo que se es. Nietzsche y el estallido de la idea de *bildung*". En, *Jornadas Nietzsche 2000, Nietzsche (no) ha muerto: entre arte, filosofía y política*. Buenos Aires.
- Levi Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. Barcelona, España: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior* (1º ed., 1º reimp.). Buenos Aires: Paidós. pp. 97-139
- Litwin, E. (2015). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Maisonueve, J. (1977). *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Martini, B. (2015). Currículum: escenarios y discursos en la formación universitaria. Manuscrito no publicado. Universidad Nacional del Nordeste.
- Martini, B. (2000). Estudio de caso. Manuscrito no publicado. Universidad Nacional del Nordeste.
- Monetti, E. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pichón Riviére, E. (1974). El proceso grupal. Buenos Aires: Nueva visión.
- Pizarnik, A. (1962). El árbol de Diana. Buenos Aires: Paradoja.
- Pozo, J. y Pérez Echeverría, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la Lengua española*. (21º ed.) Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Rojo, J. (3 de Febrero de 2004). El estado de excepción es hoy la norma. El País. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2004/02/03/cultura/1075762801\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2004/02/03/cultura/1075762801_850215.html)

- Romero, R. (1992). *Grupo. Objeto y teoría*. Vol. II. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Rosas, R. (1994). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Roudinesco, É. (2002). *¿Por qué el psicoanálisis?* Buenos Aires: Paidós. 1° edición, 1° reimp.
- Sánchez, A. (2011). “Aportes y límites de la teoría psicoanalítica en el campo de la educación”. En, Elichiry (Ed.), *La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención. Diálogos y entrecruzamientos*. (pp. 35-68). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). “Recuperar la clase: ¿desde qué lugar?” En, Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (Ed.). *Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar*. Rosario Argentina: Homo Sapiens. pp. 23-39.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- Silvestre, M. (1988). “La transferencia. El sujeto supuesto al saber”. En, *Mañana el psicoanálisis*. Buenos Aires: Manantial.
- Souto de Asch, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Sztajnszrajberg, D. (Productor). (2013). El lenguaje. (Serie de televisión). Buenos Aires, Argentina: Canal Encuentro. De [http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec\\_id=108942](http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=108942)
- Tenti Fanfani, E. (2015). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Tovillas, P. (2007). Reseña crítica del libro “Homo Académicus” de Pierre Bourdieu. ISSN 1809-0354, v. 2, n° 3, p. 517-521, set./ dez. 2007
- Yuni, J. (s/f). Fundamentos de la investigación educativa.
- UCSE. (2016). Programa de cátedra. Clínicas psicoanalíticas.
- Zabalza, M. (2.003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

-Zoppi, A. (2008). Lo metodológico en la investigación educativa; Intervención en un Panel del VII Seminario de la Unidad de Investigación “Educación, actores sociales y contexto regional”; Jujuy: UNJU: disponible en [www.anamariazoppi.com.ar](http://www.anamariazoppi.com.ar)

# ARTÍCULOS DE OPINIÓN Y ENSAYO

# Cambios discursivos en la línea editorial de El Liberal (1929-2015)

Por **Revista Trazos** - 3 octubre, 2017

Por **Lic. Esteban Brizuela**

**UNSE – estebanbrizuela27@gmail.com**

## Introducción

“Créele a *El Liberal*”. Este es un dicho que circula y se escucha en la calles de Santiago del Estero. Indica una cierta desconfianza picaresca del ciudadano común a lo que informa y opina el diario más antiguo de la provincia.

De ese diario, al que el ingenio callejero dice que no hay que creerle demasiado, queremos hablar en este trabajo. Pero no es la intención ahondar en su derrotero histórico, puesto que otros lo han hecho ya (Castiglione, 1983; Picco, 2012; Gómez Ponce). Nos proponemos analizar los cambios que hubo en el discurso editorial del diario acerca de sus propios orígenes y evolución con las herramientas que nos brinda la disciplina del Análisis del Discurso.

Así como alrededor de un país o provincia se construye un relato acerca de los orígenes y su devenir, una empresa periodística también lo hace, más aún un diario con tantos años de trayectoria. Un diario no solo narra lo que considera los hechos más importantes de cada día: también construye un discurso sobre sí mismo. Y hay ocasiones especiales para este ejercicio narrativo: por ejemplo, los números aniversario. Cuando un periódico cumple años se presenta la oportunidad ideal del discurso autorreferencial. Cumplir años es mirar hacia atrás y hacia adelante. Cumplir años implica analizar en perspectiva lo que representa ese medio de comunicación.

En ese auto-relato de *El Liberal* acerca de su pasado y presente hubo ciertos cambios que cualquier lector atento pudo vislumbrar hace unos pocos años. Más precisamente, hacia 2009, cuando el grupo económico más poderoso de la provincia (Grupo Ick) asumió en el directorio del diario.

En una primera parte del trabajo, después de una breve referencia al marco teórico, contextualizaremos el momento de nacimiento de *El Liberal* (1898). Luego nos detendremos en la construcción discursiva que hizo este medio de comunicación en la larga etapa en que la reconocida familia Castiglione se hizo dueña del diario. En la segunda parte analizaremos la compra por parte del grupo Ick de un importante paquete



accionario que le permitió quedarse con el directorio y a partir de allí comenzar un viraje discursivo que se mantiene hasta la actualidad.

Tal como lo expresó el semiólogo argentino Eliseo Verón, "se puede someter cualquier texto a un análisis de contenido", puesto que "la superficie textual contiene marcas de múltiples elementos: del autor, de la sociedad, del inconsciente, de lo que uno quiera". (1997: 71-72). En ese sentido es pertinente recordar el carácter multidimensional y polisémico de los textos.

Ahora bien, para la disciplina del análisis del discurso -en la que están implicadas muchas otras disciplinas- hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social. "El análisis del discurso es un instrumento que permite entender prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra forma parte de las actividades que en ella se desarrollan". (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999:26). En este caso, nos interesa el discurso de un medio de comunicación. Nos proponemos ver las marcas textuales en sus números aniversario cada vez que el diario habla de sí mismo y su rol en la sociedad.

Es importante recalcar que el discurso -en este caso de la prensa- constituye a la sociedad y a la cultura, así como es constituido por ella, pues se trata de una relación dialéctica.

También nos servirá de encuadre en algunos pasajes del trabajo la referencia teórica elaborada por el semiólogo Eliseo Verón acerca del discurso político; especialmente tendremos en cuenta sus destinatarios, entidades del imaginario político y componentes.

### **Breve historia del nacimiento de El Liberal**

Las crónicas cuentan que era una tarde cálida del 3 de noviembre de 1898, cuando por primera vez salió a la venta una modesta publicación de 4 páginas, pergeñada por jóvenes de la Unión Cívica. Se trataba de *El Liberal*, cuyo fundador, Juan Figueroa, era un emprendedor de origen cordobés que había llegado a esta ciudad, junto a su hermano, con el proyecto de instalar las primeras líneas telefónicas.

"Luchar en el presente por el porvenir, inspirándose en el ejemplo glorioso del pasado", decían los panfletos que anticiparon la publicación.

¿Cómo era el Santiago de aquella época? ¿Qué características tenía esta aldea norteña? ¿Qué lugar ocupaba en el contexto nacional? La estimación de población en los censos indica que hacia 1900 había 121.000 habitantes. Del 4º lugar que ocupaba la provincia

en el Censo de 1869 pasó al 8° en el de 1895. En la ciudad vivían cerca de 15 mil habitantes. Un lugar de sociabilidad de la clase más pudiente era el Club del Progreso. La educación era bastante deficiente, con bajos índices de alfabetización y de número de escuelas primarias, en comparación con otras provincias (Alen Lascano, 1996).

Podría haber sido un diario más de los tantos que se publicaron entre 1859 y 1900. La mayoría de ellos de vida efímera y de clara militancia partidaria. Lo cierto es que no fue así: *El Liberal* había llegado para quedarse. Pero claro, todavía nadie lo sabía.

### **Pasado y presente: el discurso construido por los Castiglione**

Quienes han estudiado la historia del diario marcan una serie de cambios desde 1929, año en que realizan la compra los hermanos Castiglione. *El Liberal* desde 1898 estuvo en manos de don Juan Figueroa pero su fundador, hacia fines de la década del veinte, ya sintiéndose mayor y cansado, decidió vender la empresa a Antonio y José Francisco Castiglione, dos hermanos emprendedores que obtuvieron sus títulos de abogados en la UBA, con distinciones por su rendimiento (Picco, 2012: 52). Eran jóvenes pujantes que se codeaban con personalidades de la política y la cultura de esta pequeña ciudad.

Las razones de la transformación a partir de aquel cambio de timón son principalmente dos. En primer lugar *El Liberal* deja de ser vespertino en 1931 y pasa a ser matutino, como lo es hasta la actualidad. Y en segundo lugar, hay un editorial muy bien analizado por Picco (2012: 54) en el que el editorialista indica el nuevo rumbo de la publicación, el espíritu que inspirará al medio. Y es aquí cuando vemos que emerge el discurso de la prensa moderna de la supuesta objetividad e imparcialidad del diario. Es el típico discurso que hasta el día de hoy cierto sector de la prensa continúa defendiendo.

Ya consolidados los Castiglione en el diario, queremos detenernos en algunos números aniversarios, en donde, como ya dijimos, más claramente se puede analizar el discurso auto-legitimador del medio.

El especialista Eduardo Gutiérrez, al estudiar las diferentes vertientes de la historia de la comunicación en América latina, sostiene que dentro de la historia del periodismo se encuentran los relatos "oficiales o corporativos". Son aquellos discursos que producen los propios medios, quienes orientan la manera en que desean ser representados y comprendidos socialmente. Gutiérrez le llama también "la ego-historia" (2015: 134).

En nuestro análisis consideramos que la edición que se publicó en 1948, para sus 50 años, es un mojón ineludible en este camino que emprendimos. Una edición monumental de más de 400 páginas, que contiene en su primera parte una extensa crónica de la

historia de Santiago del Estero desde fines del siglo XIX, compuesta por 18 capítulos. Lo que observamos es que hay una plena identificación de la historia de la provincia con la historia del diario. Contar la historia del diario es narrar la historia de Santiago. Y viceversa también. "El Liberal ha querido registrar en todos sus aspectos, en un volumen robusto y permanente, como lo es un libro, no solo su propia historia, sino también la de Santiago del Estero, en medio siglo de existencia", dice la nota que abre esta edición. En el mismo sentido, Antonio Castiglione en la nota a continuación, titula "La gesta periodística", y dice: "Esta es la historia de El Liberal. Es también la historia de la provincia"[1].

Aquí podemos detenernos en la palabra "gesta", la cual según el diccionario de la Real Academia Española se define como "hecho o conjunto de hechos memorables". En efecto, el pasado del diario es una colección episodios heroicos protagonizados su fundador y sus continuadores. El lugar que ocupa Juan Figueroa en este relato es preponderante –por momento exaltatorio- así como tienen también su sitio destacado periodistas y abogados como Ramón Castro, Luis Bravo y Taboada y Napoleón Taboada. Pero también se resalta el nuevo momento desde 1929 con la irrupción de los hermanos Castiglione. Hay en las páginas 46 y 47 dos grandes retratos de José Francisco y Antonio Castiglione. Ellos marcan un "Alto en el camino" y un nuevo rumbo, pero con evidentes lazos de continuidad. No son dos historias separadas, no hay una cesura entre la etapa Figueroa y la etapa Castiglione. Hay, por el contrario, hilos de continuidad, existe un legado que los nuevos dueños se proponen preservar; en definitiva, tienen una historia en común para ser narrada. Para abundar, leamos lo que dice el director José Francisco en el cierre de esta larga crónica: "Cincuenta años: un Figueroa y un Castiglione. Una gesta heroica y renovadora y otra de acción. La gesta de medio siglo de dos familias y de una institución periodística". Allí está la síntesis.

Notamos de nuevo el término "gesta", a la que podemos vincular con lo heroico y lo memorable, con la proeza y la hazaña. La del diario es una "gesta" que está sostenida por dos familias que han coincidido en su talante innovador y renovador.

Después de esta extensa crónica, se abre una no menos extensa segunda parte compuesta por una colección de artículos con variadas firmas de reconocidas personalidades locales. Son cerca de 50 textos que nos brindan un semblante sumamente agudo del Santiago de aquella época.

Ya en 1968, cuando se cumplieron 70 años del diario, también se publicó un libro especial por el aniversario, no tan voluminoso como el de 1948, pero siempre con un enfoque histórico. Allí tenemos un interesante trabajo del escritor Orestes Di Lullo acerca de viajeros que pasaron por Santiago a lo largo del siglo XIX, un estudio sobre la

inmigración sirio libanesa en la provincia y la historia del nacimiento de las principales instituciones educativas de nivel terciario y universitario. También en 1978, para los 80 años, *El Liberal* tuvo una iniciativa similar: mirar el pasado para analizar el presente.

“Cómo no vamos a sentirnos orgullosos, si la gesta de *El Liberal* a lo largo de 90 años representa y refleja la vida misma de la provincia. Este 3 de noviembre es un día de alegría y de nostalgia, y naturalmente de recuerdo para los hombres que hicieron posible esta gran aventura periodística: don Juan Figueroa –el fundador- y el doctor José F. L. Castiglione –el hombre que consolidó la empresa- y junto a ellos el doctor Antonio Castiglione, sobreviviente de aquellas primeras jornadas y que hasta hace muy poco ejercía la dirección del diario” (El Liberal, 03/11/88). Así comienza el editorial del aniversario 90, en una sintonía similar al de 1948: convergencia de la historia del diario con la de la provincia, ya que una se refleja en la otra; reconocimiento de una “aventura periodística” con un gran precursor y dos ilustres continuadores.

Aquí podemos observar cómo aquello que comenzó como una “gesta” devino en “aventura”. ¿Qué es una aventura? “Una empresa de resultado incierto y que presenta riesgos”, dice el diccionario. Para llevar a cabo una aventura hace falta una cuota de audacia y heroicidad. Una aventura, en realidad, puede ser al mismo tiempo una “gesta”. Porque una aventura que encuentra su cauce se convierte en un evento memorable, digno de destacar y exaltar. En ese sentido está claro que las palabras “gesta” y “aventura” se vinculan con lo extraordinario, lo que está fuera de lo común: es lo que sucedió con *El Liberal* según las marcas del relato que estamos analizando.

Cuando el diario cumplió su primer centenario, en 1998, se publicó el volumen *Retrato de un siglo*, en cuya primera parte se analiza la realidad histórica de la provincia, en una segunda parte los aspectos sociales de la provincia como medicina, educación, familia, demografía y economía. En la tercera sección se aborda la cuestión de los recursos naturales de nuestro territorio y por último prestigiosos especialistas expresan su opinión acerca de posibles causas de la situación actual de Santiago.

Podemos leer en lo que vimos un discurso celebratorio de la comunicación y del medio como referentes del progreso de la provincia. Y una representación de su pasado en el que palabras como “gesta” y “aventura” nos ofrecen un perfil de esa manera de mirarse a sí mismos. El discurso en esta “ego-historia” denota la forma en que se expresa la lucha del medio por el orden simbólico en la sociedad (Gutiérrez, 2015: 134).

Formatos similares, discursos convergentes, enfoques afines. Así podemos sintetizar lo que leemos en los números aniversarios durante la etapa de los Castiglione, que va desde 1929 hasta los primeros años del siglo XXI. Un relato sobre los orígenes y

desarrollo del diario que se consolidó durante décadas. Pero luego comienza una etapa de transición con la entrada de nuevos accionistas hasta que un cambio más drástico observamos desde 2009.

### **La irrupción del grupo Ick en el sistema de medios locales**

Hoy el grupo Ick es desde el punto de vista simbólico -y seguramente también desde el económico- el más importante de la provincia. Sus empresas no solo abarcan medios de comunicación sino también incluyen empresas de servicios de hotelería, seguros, construcción, provisión de energía eléctrica, etc. Y un importante paquete accionario del Banco Santiago del Estero.

Sin embargo, nos interesa solo detenernos en su irrupción en el sistema de medios. (Picco, 2012: 161). Está claro que el avance del grupo en el campo de los medios de comunicación fue significativo. Pero le faltaba el medio tradicional de información, el diario en papel, ese que se hacía llamar "Decano del norte" y desde hace más de un siglo estaba en circulación. La compra de acciones avanzó hasta que en una edición de 2009, los lectores se encontraron con que había un nuevo director editorial de *El Liberal*: el empresario Gustavo Ick, hijo de Néstor Ick.

Los cambios en el discurso sobre los orígenes y el desarrollo histórico del diario comenzaron a percibirse en el corto plazo. Será evidente, por ejemplo, para el 111º aniversario.

### **La "nueva historia" de El Liberal: destinatarios y contradestinatarios**

El suplemento especial que se publicó el 3 de noviembre de 2009 se llamó "El País que soñamos (1898-2009)". Son 88 páginas, con la firma de más de 40 personalidades del ámbito provincial y nacional. Hablan del país que sueñan. ¿Qué sueñan quiénes?

Percibimos aquí las huellas de un discurso político. Y tal como lo plantea el semiólogo Eliseo Verón, este discurso contiene una dimensión polémica, lo que Verón caracteriza como "el Otro positivo y el Otro negativo" (1987:14). Una vez definidos se establecen vínculos con ambos: el prodestinatario y el contradestinatario. El primero es aquel receptor (en este caso, los lectores) que participa de las mismas ideas que el emisor. No hay manera de que los 40 millones de argentinos sueñen un mismo país. Pues todos aquellos que aspiran a otro futuro de nación distinto al que en este suplemento se presenta serían los para-destinatarios, es decir aquellos a quienes es posible o necesario persuadir, pues un medio de comunicación se concibe como un factor de influencia en la sociedad. Son formadores de opinión y con ese propósito trabajan.

Es profundamente ilustrativa la nota editorial que abre el suplemento: "El verdadero desafío es mirar hacia adelante". ¿Qué se hacía tradicionalmente en los libros aniversario en la etapa de los Castiglione? Un paseo por la historia local, un buceo por el pasado. ¿Qué proponen ahora? Cambiar la dirección de la mirada. No será una operación gratuita ni inocente pues los borramientos e invisibilizaciones serán notables. "En la vida de las personas y de las organizaciones siempre hay instancias trascendentales que sellan su porvenir. Hoy, en su 111 aniversario, El Liberal asume plenamente el desafío de mirar hacia adelante, con esperanza y la responsabilidad que le exige su estatura institucional" (El Liberal, 03/11/09), dice el comienzo de este editorial que indica el tenor de los nuevos rumbos.

A continuación, se lee un texto titulado: "El mejor editorial está por escribirse". Lo firma el Director editorial y presidente del Directorio: el Lic. Gustavo Ick. Agradece a los lectores, hace mención de los desafíos que implica un medio de comunicación en un mundo globalizado y algunas otras apreciaciones. Pero ninguna referencia al pasado del diario. El lector, del pasado de la publicación, solo sabe hasta aquí que fue fundado en 1898. Nada más.

Los columnistas son, entre muchos otros, el gobernador Gerardo Zamora, periodistas como Mariano Obarrio, Pepe Eliashev, Osvaldo Granados y Nelson Castro, escritores como Marcos Aguinis o Sergio Sinay; a nivel provincial hace su aporte desde las letras Alfonso Nassif y empresarios como Salvador Lo Bruno, etc. Ninguno de ellos discurre sobre el pasado de la publicación. Ya se anticipó: el desafío es "mirar hacia adelante".

En la siguiente sección explican cómo se hace el diario, paso a paso. Se observan fotos de Gustavo Ick con el vicepresidente del directorio, Oscar González, junto a los secretarios y pro-secretarios de redacción. El trabajo con las imágenes es sumamente importante a partir de la asunción del Grupo en el mando de *El Liberal*. Las fotos del fundador Juan Figueroa y de quienes fueron directores por largas décadas, José y Antonio Castiglione, no aparecen por ninguna página. Solo la cara sonriente del nuevo director.

Se irá instaurando así una nueva manera de conmemoración de los aniversarios. En 2010 el suplemento de celebración llevará por título: "Los desafíos de 2011". Es una edición conmemorativa de 112 páginas con casi 50 firmas de columnistas. Algunos nombres de los columnistas del año anterior se repiten.

El director editorial presenta esta edición especial con el texto "El desafío de construir una gran nación". Ubica al lector en el plano internacional y sostiene: "Un mundo globalizado, regido por la competencia, en plena civilización del conocimiento, exige más sabiduría, más productividad y mayor organización". Luego dice que el mundo ofrece una

oportunidad única para el desarrollo, y agrega: "Santiago de Estero es parte de ese proceso y avanza en la búsqueda de su lugar preponderante en el país" (El Liberal, 03/11/2010).

Observamos aquí en estos enunciados los componentes descriptivos y programáticos (Verón, 1987: 18-19), de los que habla Verón. Porque en primer lugar enuncia características generales: estamos en un mundo que tiene determinado orden (un capitalismo regido por la competencia) inmerso en la sociedad del conocimiento. Pero luego aparece la cuestión programática: ¿Qué hacer? Pues ese mundo "exige" (préstese atención al verbo) determinadas acciones: imburse de los saberes pertinentes (la técnica), producir más y organizarse de modo eficiente.

Hacía pocos días que había muerto el ex presidente Néstor Kirchner y ya en este tiempo se hablaba desde la prensa opositora de la profundización de las divisiones en Argentina. Por eso el director editorial hacía hincapié en dejar atrás "la crispación" y la "confrontación" y generar los necesarios consensos para el futuro. Podemos ver las conexiones con el discurso republicano de estos últimos años, que puso énfasis en los "consensos", los acuerdos y la reconciliación, en contraposición a las corrientes teóricas del populismo que postulan ahondar en el antagonismo (Laclau, 2005).

En esos significantes como "crispación" y "confrontación" podemos aplicar lo que Verón llama las "entidades del imaginario político" (1987: 16), es decir, expresiones que adquieren autonomía semántica respecto del contexto discursivo. Fueron años en que nacieron muchos vocablos que solamente adquieren pleno sentido en el contexto de la Argentina de los últimos 10 años: "relato", "grieta", "avanti morocha", etc. De modo que el término "crispación" puede ser solo comprendido en ese marco. Se habló en la prensa de una Argentina "crispada", en donde de modo permanente se ponía en evidencia la división entre dos mitades irreconciliables del país.

¿Qué busca este suplemento? "Plantear los desafíos que la sociedad debe proponerse y a los que aspiramos a alcanzar". En este enunciado hay un componente didáctico y programático. Porque la sociedad "debe" (el deber ser) proponerse desafíos que "aspiramos" a alcanzar. Nuevamente hay un destinatario que supuestamente participa de las ideas de quien hace la enunciación, pues el "aspiramos" pretende ser un deseo colectivo de aquellos que tienen esos mismos objetivos. Y otra vez: ninguna mención ni siquiera del fundador de *El Liberal*, ninguna perspectiva histórica del desarrollo del diario y de la provincia. La mirada está puesta adelante. De espaldas a la Historia.

Es un discurso en consonancia con la posmodernidad. ¿En qué sentido? El crítico cultural y ensayista norteamericano Frederic Jameson considera que la emergencia del



posmodernismo está vinculada con un nuevo momento del capitalismo tardío, consumista o multinacional. Y la lógica del sistema social de este capitalismo se caracteriza por un gran tema: "la desaparición del sentido de la historia, el modo en que todo nuestro sistema social contemporáneo empezó a perder poco a poco su capacidad de retener su propio pasado y a vivir en un presente perpetuo y un cambio permanente que anula tradiciones como las que, de una manera o de otra, toda la información social anterior tuvo que preservar" (Jameson, 1999: 37).

Nos interesa señalar aquí que los discursos están siempre vinculados a otros discursos producidos con anterioridad y también a aquellos que se producen sincrónicamente y con posterioridad, tal como plantean algunos teóricos (Fairelough y Wodak, 2000). Ahondando en esta cuestión, podemos decir que "el discurso solo cobra sentido en el interior de un universo de otros discursos a través del cual debe abrirse un camino". (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 183)

En el ejemplar del día del aniversario de 2011, el director editorial, en su ya clásica columna para esta fecha, dice que "El Liberal ha encarado en los últimos tiempos un proceso -nunca antes visto- de modernización y profesionalización de todos los aspectos que forman parte de su misión dentro de la sociedad santiagueña"(El Liberal, 03/11/11). Cambios y reformas no solo edilicias sino también en la capacitación de los periodistas.

Por su parte, en 2015, ya a seis años de que el Grupo Ick asumiera la dirección editorial, el diario no celebró su aniversario con ninguna publicación especial. Pero en el cuerpo de la edición central se dedican algunas páginas al recordatorio. ¿Qué dice esta vez el director editorial? "El Liberal cumple 117 años con la mirada puesta en el futuro" (El Liberal, 03/11/15). Así es el título. El discurso que ya se vuelve habitual y repetido.

Vemos de forma evidente una "nueva historia" del diario, un nuevo relato auto-legitimador, una nueva forma de narrarse a sí mismo del medio. ¿Sus características discursivas? Repetición del componente didáctico-programático, pérdida del sentido de la historia y silenciamiento de nombres del pasado.

## **Conclusiones**

Ya ni siquiera están los bustos de los hermanos Castiglione que se encontraban en la entrada de la redacción de *El Liberal* de calle Libertad. Fueron sacados. Porque narrar de nuevo una historia implica también, derribar estatuas. En el sentido simbólico pero también literal. Borrar el pasado, de un plumazo. Quizás como una muestra de poder.



En este recorrido por algunos números especiales de la historia del diario más longevo de Santiago pudimos analizar la forma en que fueron mutando los discursos editoriales desde la adquisición del periódico por parte de los Castiglione hasta la asunción del nuevo directorio en el año 2009.

Porque los discursos cambian, se transforman. Porque la historia es también el discurso sobre la historia. Y en *El Liberal* pudimos ver el laboratorio de una puja por darle un sentido al pasado. O mejor dicho, en quitar viejos sentidos y suplantarlos por otros nuevos.

## **Bibliografía**

---

Alen Lascano, Luis (1996). *Historia de Santiago del Estero*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Calsamiglia Blancafort, Helena y Tuson Valls, Amparo (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Castiglione, José F. L. (1983). *El periodismo en Santiago del Estero*. Santiago del Estero: Ed. El Liberal.

Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique (2005). *Diccionario del análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorroutu.

Diccionario de la Real Academia Española. Consultado el día 22/06/2016 (disponible en línea). [www.rae.es](http://www.rae.es)

Gutierrez, Eduardo (2015). "Historia y comunicación. Recorridos, tensiones y posibilidades del sub-campo de estudios en América Latina" en Bolaño, César, Covi Druetta, Delia y Ciamadevilla, Gustavo (coordinadores). *La contribución de América latina al campo de la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo.

Fairelough, Norman y Wodak, Ruth (2000). "Análisis crítico del discurso", en Van Dijk, Teun, (compilador). *El discurso como interacción social. Volumen 2*. Barcelona: Gedisa.

Gómez Ponce, Mariela. *La bicentenaria historia de la prensa santiagueña. Tras la huella del diario El Liberal*. Inédito.

Jameson, Fredric (1999). *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*. Buenos Aires: Manantial.

Picco, Ernesto (2012). *Medios, política y poder en Santiago del Estero 1859-2012*. Santiago del Estero.

Verón, Eliseo (1987). "La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política" en ARNOUX, Elvira (dir.) *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. p. 11-26. Buenos Aires: Hachette.

———— (1997). *Semiosis de lo ideológico y del poder*. La mediatización. Buenos Aires: Eudeba.

## **Fuentes**

Colección del diario El Liberal (1968-2015).

Número del Cincuentenario de El Liberal, noviembre de 1948.

Número del 70° Aniversario de El Liberal, noviembre de 1968.

Número de los 90 años de El Liberal, noviembre de 1988.

Retrato de un siglo, El Liberal, 1998.

[1] Edición del Cincuentenario de El Liberal, 1948, p. 9.

## **Revista Trazos**

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



# Audiencias críticas en un estado mediático patrimonialista. El caso de los estudiantes universitarios en Santiago del Estero

Por **Revista Trazos** - 3 octubre, 2017

Por **Ramiro Llanos Paz**

**INDES/UNSE – ramirollanospaz@gmail.com**

## **Introducción**

Los estudios sobre audiencias en América Latina han sido propuestos desde sus inicios en términos de dominación. El vínculo entre el público y las grandes estructuras mediático-políticas es traducido a una relación de poder donde el auditorio es el principal afectado (Castells, 2009), aunque con la proliferación de diversos medios y el auge de las redes sociales se han presentado nuevas discusiones en torno a esta hipótesis. Sin embargo, el análisis de estas estructuras es siempre propuesto desde los grandes centros intelectuales atendiendo principalmente a su contexto inmediato y presentándolo como extrapolable a toda la población. Buenos Aires es el caso más representativo de nuestro país. Pero hacia las provincias los procesos se diversifican y se producen rupturas que merecen ser analizadas. Este estudio propone centrarse en Santiago del Estero y analizar una audiencia específica, los estudiantes de la universidad nacional y su relación con los medios locales, para dilucidar cuál es rol que juega este público dentro de una relación de poder expresada a través de un estado mediático patrimonialista, una categoría creada por Picco (2012) que se ubica en la línea de los estados subnacionales en relación con los medios de comunicación.

Según la categorización de Picco (2012) provincias como Santiago del Estero tendrían un sistema de medios patrimonialista en los que los gobiernos locales dominan el discurso periodístico en función de las alianzas que mantienen con los grandes medios. ¿pero qué es lo que sucede con las audiencias?

Se propone aquí que otros espacios de socialización entren en juego, pero ya no en la denominada instancia de producción sino en la instancia de consumo[1].

La universidad pública es entendida desde sus inicios como productora de conocimiento pero además como agente de cambio social y los estudiantes sujetos protagonistas de este proceso. Entendiéndolos como un audiencia específica pero al mismo tiempo multicontextual el foco está puesto en el consumo de estos de jóvenes pero sobre todo en la relación que subyace entre el consumo de los medios locales de estos estudiantes -

avanzados- , su imagen de la provincia y su paso por la universidad. Es decir analizar en qué medida la educación superior representada en la UNSE y sus diferentes sub-contextos de socialización ha influenciado en la relación que los agentes tienen con la información -mediática- a las que están expuestos en la provincia.

Se trabajó con el concepto de pensamiento crítico, y la forma en la que una institución como la universidad pública ha colaborado en este sentido, atendiendo a los diferentes espacios como el aula y la práctica profesional, como así también la participación de la militancia política estudiantil.

El plan metodológico con el que se abordó el tema tiene un enfoque complementario entre técnicas cuantitativas y cualitativas. Y es claramente un estudio exploratorio de un tema que ha sido escasamente abordado. En este acotado artículo solo se pretende sentar algunas discusiones al respecto. El proceso investigativo se dividió en dos grandes instancias. Primero se elaboró y aplicó una encuesta semiestructurada a 40 alumnos de las cuatro facultades, donde se recolectó información acerca del acceso, consumo y uso de los medios locales en líneas generales y lo que permitió establecer un panorama general del estudiante como consumidor de medios y permitió abrir camino para la segunda instancia, la más rica e interesante donde a través de entrevistas en profundidad ahondó con los estudiantes en el modo en que la universidad y sus diferentes espacios de socialización han influenciado en la construcción de su pensamiento crítico y en el tratamiento de la información, tópico del que básicamente trata este trabajo.

### **La universidad y el pensamiento de las audiencias. El auge de las mentes críticas: ¿Verdad o mito?**

La influencia que la universidad ha tenido en el pensamiento -crítico- de los estudiantes es un tema que ha sido abordado muchas veces pero que no ha llegado a resultados concluyentes (Vivas, 2003).

Si bien el concepto de pensamiento crítico que aquí hemos utilizado proviene de una tradición psicológica, no lo hemos adoptado tal y como lo propone Santuste y sus derivados. Sus categorías analíticas nos parecen las indicadas sobre todo para un trabajo exploratorio, pero se le ha dado un giro epistemológico relacionándolo con los contextos socio-simbólicos en el que los jóvenes están insertos, dando especial importancia a la universidad y a sus subespacios. Es decir, una mirada mucho más sociológica, centrándonos en la categoría contextual del pensamiento.

No se pretende en ninguna instancia y de forma directa o colateral realizar un estudio evaluativo de los estudiantes encuestados y entrevistados. En sentido muy contrario, se pretende construir con ellos información que colabore en esta línea de investigación, es decir, partir desde su opinión acerca de cómo influye la universidad en su pensamiento y reflexionar juntos acerca de eso, para conocer cómo opera ese pensamiento al momento de consumir medios locales. Se irá viendo como las categorías de pensamiento crítico que aquí hemos propuesto de manera general y amplia van emergiendo, diversificando y apareciendo otras nuevas.

Según los mismos jóvenes ¿La universidad brinda herramientas para pensar los medios locales? ¿Cuáles? ¿De qué manera?

De lo estudiantes encuestados el 100% contestó a esta respuesta afirmativamente. Lo que quiere decir por un lado, que los jóvenes reconocen en la universidad elementos que –pueden- ser distintivos de otros, es decir que la institución como ámbito específico de formación pero además como espacio de convivencia los ha modificado como actores sociales. Por otro lado hay que analizar el tipo de relación que los estudiantes tienen con esos elementos y el uso que de ellos hacen, para establecer en qué sentido se ha dado ese cambio.

En una primera instancia, se propuso la selección de estas herramientas con una categorización cerrada respondiendo a la pregunta de cuáles consideraban ellos que eran las herramientas que la universidad les había brindado para pensar la información a la están expuestos. Se les pidió que si contestaban más de una las ordenaran por orden de importancia. Los conocimientos adquiridos en las cátedras –dentro del aula- obtuvieron en el primer lugar mientras que las que decidimos denominar sociales y políticas se ubican en el segundo puesto.

Los conocimientos específicos obtenidos en cada cátedra son los que los estudiantes creen colaboran principalmente al momento de tratar la información a la que están expuestos diariamente. Sin embargo claro está que las cátedras según las carreras -y sus profesores- tienen planes de estudio y dictados muy diferentes. Pero no solo se trata de una cuestión teórica sino de los procesos pedagógicos que se hacen efectivos dentro del aula, el rol del estudiante, el rol del profesor.

A través de las entrevistas los estudiantes se expresaban de formas tales como:

*"La universidad me ha brindado muchas herramientas, desde las técnicas o teorías que puedo haber tenido en clases, desde la militancia y además el charlar con otras*

*personas, compañeros, profesores, chicos de otras agrupaciones que capaz sin haber venido a la universidad no las tendría.” (Estudiante de Sociología, 24 años)*

*“Yo creo que me brindó herramientas básicamente teóricas, porque las de la práctica y contacto con la realidad, las he ido construyendo yo desde mi lugar. Pero si muchas cosas que antes no prestaba atención sobre todo en el ámbito de la salud, ahora me detengo a ver o escuchar porque tengo más conocimientos en ese sentido.” (Estudiante de Educación para la Salud, 26 años)*

*“Estar dentro de la universidad me posibilita escuchar otras voces, relacionarme con gente de diferente carreras, no solo compañeros de la carrera sino con de otras, así también de los partidos políticos (...) dentro del aula materias como economía me han ayudado mucho a entender un poco más de la realidad y analizar lo que veo en los medios” (Estudiante de Matemáticas, 24 años)*

Al respecto es Tsui (1999) quien reporta que las tareas escritas y la retroalimentación del profesor sobre el trabajo del alumno, afectan positivamente el desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, tienen gran incidencia trabajar en un proyecto grupal, hacer presentaciones en clase, y tomar un examen a manera de ensayo. Tales prácticas tienen en común que ponen al estudiante a construir respuestas propias a preguntas, problemas o retos y no a memorizar, reconocer o seleccionar respuestas correctas o no. (Vivas, 2003, p. 202)

### **Asignaturas reflexivas. ¿El refugio del pensamiento crítico?**

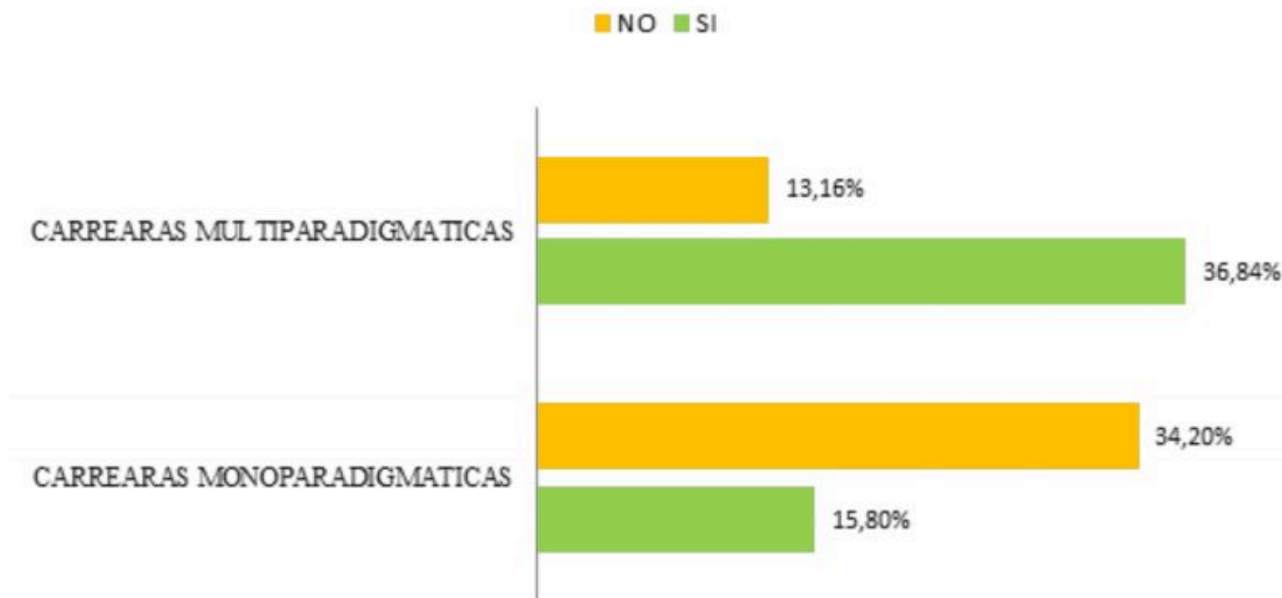
Cuando se habla de la universidad inmediatamente se asocia a esta con procesos educativos académicos, pero también a un gran actor social y de lucha en los procesos históricos. Aun así los planes de estudio son los que estructuran el perfil de los profesionales y las asignaturas junto con sus profesores, pueden ofrecer diferentes enfoques y posicionamientos frente al aula. Aunque como estamos viendo espacios dentro de la universidad pero fuera del aula son grandes influyentes en el pensamiento del estudiante.

Pero volviendo al aula y a los planes de estudio. ¿Tienen estos un anclaje con la cotidianidad de los actores involucrados? Una de las grandes discusiones que se da en el ámbito intelectual latinoamericano es la regionalización del conocimiento, es decir, a qué nivel de relación están los conocimientos teóricos ofrecidos por las instituciones universitarias con la realidad más inmediata en la que los jóvenes están insertos, tanto en el ámbito geográfico, como histórico, político y social. Apuntando sobre este eje se le consultó a los jóvenes si en sus cátedras existían discusiones o propuestas sobre la realidad actual de la provincia, y encontramos una diferencia considerable entre la

carreras que se denominan multiparadigmáticas de las que han sido llamadas monoparadigmáticas, según la clasificación de Biglan

## GRÁFICO N° 1

¿SE DISCUTEN TEMAS DE ACTUALIDAD EN LAS CÁTEDRAS?



Fuente: elaboración propia.

Cuando se les pidió que nombraran algunas de esas materias, los estudiantes de las ingenierías y ciencias exactas que habían contestado que si reflexionaban de actualidad en su carrera (seis estudiantes) la economía fue la asignatura destacada, una ciencia que es social y que si se la extrapolara a la categorización bigleana estaría ubicada dentro de las disciplinas multiparadigmáticas. Una paradoja que al mismo tiempo puede ser interpretada como un proceso de complementariedad entre estas dos categorías arbitrarias. Que dos modos de hacer profesionales tengan estos puntos de encuentro quiere decir que ninguna división es tan tajante y que en los mismos planes de estudio que parecen diferentes en realidad podemos encontrar algunas salvedades.

*"En mi carrera si tuvimos materias que nos hacían pensar la realidad actual, y eso me sirvió para prestar más atención a las noticias que veía en la tele o en el diario (...) economía una materia que nos hacía pensar y relacionar lo que veíamos ahí con los problemas sociales (...) la profesora tenía mucho que ver en que la materia sea así, porque hacía que nos intereseamos al hacernos ver como todo eso influye en*

*nuestras vidas y en nuestras carreras.” (Estudiante de Ingeniería en Alimentos, 28 años)*

Sin embargo, no hay que desviar la atención del dato mayor. Si nosotros expresamos el dato de forma general decimos que existe un cincuenta por ciento de estudiantes que consideran que las cátedras o por lo menos algunas de ellas colabora a la reflexión de temas de actualidad, mientras que la otra mitad opinó exactamente lo contrario. Pero con la desagregación de los datos en las categorías propuestas por Biglan los resultados son interesantes de pensar: los planes de estudio son herramientas útiles para pensar la realidad cotidiana, sin embargo, es necesario revisar la construcción y el enfoque que de ellos se hace para que colaboren de manera directa con las necesidades del estudiante, un estudiante situado que pide que lo que dicen los libros tengan nexo con lo que cotidianamente les toca vivir y pensar.

Por un lado la universidad, es entendida por los estudiantes como una un espacio socio-simbólico que permite el cambio de mentalidad de las personas que la transitan, por lo menos como estudiantes. Es decir reconocen que esta institución ha influenciado en la manera de pensar el mundo y de pensar los mensajes a los que están expuestos. De las entrevistas se obtuvieron repuestas como estas:

*“Yo creo que me ha cambiado la mentalidad de consumo completamente, yo antes no leía ningún diario, solo tonteras. Y ahora no, busco estar informada, y eso tiene mucho que ver con la carrera que he elegido, pero más con mi militancia política dentro de la universidad (...) y además ahora analizo un poco más de donde viene la información, me gusta saber. Siento que soy más crítica en ese sentido.” (Estudiante de Sociología, 24 años)*

*“El paso por la universidad, me ha permitido ser más selectiva con la información además busco noticias cortas que me den un panorama de lo que sucede en la provincia, y ya no leo todo, porque ahora sé que es más de lo mismo y después me enfoco en lo que tiene que ver con mi carrera” (Estudiante de Ingeniería en Alimentos, 28 años)*

Por otro lado la universidad es presentada como un espacio que da la posibilidad de escuchar diferentes voces y diferentes posturas de los hechos y por otro que los estudiantes construyan sus propias opiniones argumentadas de forma múltiple.

*“(…) uno en la universidad se encuentra con profesores, compañeros con diferentes ideologías y al estar en contacto con ellos uno puede conocer a través del diálogo distintas realidades, que nos va haciendo crecer y desarrollar nuestro pensamiento crítico.” (Estudiante de Matemáticas, 24 años)*



La universidad se convierte no en un espacio unificador de conocimientos e ideologías, al contrario se admite aquí una proliferación constante de diferentes voces y posicionamientos, reconfigurando el lugar de los actores, tanto como de estudiantes como de público, permitiéndole interactuar en diferentes terrenos arremetiendo contra las posturas dualistas de producción y consumo.

### **Los movimientos políticos universitarios. Construcción de ideas y Medios**

Dentro de la universidad un claro ejemplo de lo que se ha denominado comunidades interpretativas son las agrupaciones políticas estudiantiles. Que significan una manera particular de reflexionar acerca de la realidad y de la forma en la que se piensa esa realidad.

Herramientas particulares son las que se construyen con el ejercicio de la militancia, disímiles a las que podrían surgir de las actividades en el aula o la práctica profesional, por ejemplo. Las lógicas son muy diferentes. Así lo expresan los estudiantes entrevistados.

Como se ha visto en el capítulo anterior de los 38 estudiantes avanzados que se encuestaron solo 4 admitieron participar en movimientos políticos, lo que resulta ser un dato interesante para futuras líneas de investigación que pretendan ampliar este estudio y elaborar un perfil más o menos acabado del estudiante promedio de la UNSE. Sin embargo, es necesario considerar la esfera política pues es sin duda un campo que transversaliza a los estudiantes que participan en ella activamente. Siguiendo con este planteo los estudiantes entrevistados se expresaron diciendo:

*"Por la agrupación política en la que milito, aprendí a tener otra mirada de la realidad y de los medios. En general en las cátedras se alimenta el mensaje de los medios, y siempre opinando a fábrica del neoliberalismo como si fuese una verdad absoluta (en las pocas cátedras en que se habla de estos temas). No hay pensamiento crítico." (Estudiante de la Licenciatura en Administración, 25 años).*

*"Yo creo que las cátedras me han brindado herramientas técnicas para comprender la información a la que estoy expuesta, sobre todo la economía, pero el interés por buscar información, contrastarla y demás eso me lo ha dado la militancia." (Estudiante de Sociología, 24 años)*

*"En mi carrera no se plantea un análisis ni de los medios de comunicación, ni de la actualidad. Pero si me he sentido influenciado por algunos movimientos estudiantiles que han planteado y abierto debate sobre el tema en muchas*

*ocasiones. Además de charlas con estudiantes de diferentes facultades y profesores fuera del aula.” (Estudiante de la Licenciatura en Matemáticas, 24 años).*

Se puede ver aquí como la racionalidad con la que operan las ideas de estos estudiantes, es diferente a la que más arriba desarrollamos, el foco está presente no solo en el acceso a la información y la importancia de la pluralidad de voces, sino en analizar de qué modelos políticos ideológicos provienen las ideas y cuáles son las discusiones que existen acerca de ellas. Lo que no significa que los demás estudiantes no lo hagan, sino que estos admiten como principal fuente de motivación para realizar estas reflexiones este grupo social del que participan. Otros estudiantes podrían analizar los intereses políticos de la información mediática, individualmente, o en relación a grupos o comunidades interpretativas.

Es por eso que no se sostiene con esto que la construcción del pensamiento crítico de los militantes pueda ser superior al de los que no lo son, sino que opera de diferente forma. Y eso tiene que ver con el uso que hacen de un espacio particular dentro de la universidad. Es decir una muestra más de la multicontextualidad de las audiencias.

Además como sostiene el estudiante de matemáticas, sin ser militante ha tenido y tiene relación con los movimientos estudiantiles y con las actividades propuestas por ellos; lo que modifica o influencia su pensamiento al momento de analizar la información. Ese contacto puede estar dado por relación directa con el movimiento político a través de actividades, foros, encuentros; ser simpatizante de las ideas y acciones que la agrupación propone pero no militar activamente, o tener un vínculo con los movimientos estudiantiles por amigos o allegados que de él participen, por ejemplo.

Es decir, que las comunidades interpretativas que tienen su origen en Fish (1980) en relación al texto –literario- pero que ha sido traducido a las audiencias por pensadores como Lull (1988) u Orozco Gómez (1991) donde no existe el texto como tal sino que este cobra vida al momento que se realiza una lectura, esa lectura comandada por códigos comunes que se comparten en cierta comunidad –interpretativa- lo que no quiere decir que las lecturas sean todas iguales, porque a esa se le debe sumar otra instancia, reacción emocional a la experiencia primera (Varela, 1999). Este es un concepto muy discutido, no nos interesa por el momento polemizar al respecto. Sino ver como esto traducido a las audiencias significó un llamado de atención al subjetivismo extremo de los sujetos explicados a través de “límites” sociales establecidos por las comunidades interpretativas.

**Las pasantías y las prácticas profesionales como fuentes de contrastación con la realidad mediática**

Como se viene planteando los espacios que componen la universidad son diversos, desde las aulas y sus cátedras, pasando por la militancia política, siguiendo por congresos y voluntariados, llegando a los pasillos que se han convertido en bastión indiscutible de la educación pública al momento de fabricar ideas, se puede decir con certeza que la relación que los estudiantes establecen con estos espacios nos pueden dar cuenta de cómo influyen unos sobre otros para cambiar la percepción que se tiene del mundo.

Las carreras además de ofrecer conocimientos teóricos, ofrecen conocimientos prácticos que colaboran en la formación de profesionales como actores sociales insertos en un contexto histórico determinado. De ello deriva que queden establecidos seminarios de práctica profesional, pasantías, visitas al campo, etc. Según la carrera que estemos tratando.

El vínculo con la comunidad, con actores fuera del ámbito universitario les permite a los estudiantes tener la posibilidad de construir su pensamiento y su imagen acerca del contexto político-social a través de elementos particulares, como la voz de la comunidad y su forma de ver y de vivir en Santiago del Estero.

Así lo expresaba un estudiante de Educación para la Salud:

*"Durante el cursado de seminario de práctica, me ha tocado trabajar con un comedor en el barrio 8 de abril, donde trabajaba la temática de violencia y derechos humanos (...) y te sientes desprovisto de herramientas para trabajar, porque todas esas que te habían dado en el aula, las tienes que reconstruir todo el tiempo (...) estas inserto dentro de la complejidad misma y no ha sido formado para eso.*

*En ese momento me ha pasado algo muy particular que casualmente me ha hecho pensar esto de los medios, y que es lo que preocupa, qué es lo que sirve para vender (...) Habrá sido el tercer o cuarto encuentro y un changuito del barrio muere, nunca salió en los diarios, lo buscábamos lo buscábamos y nada. No había salido. De esa forma entendía como se invisibiliza a ciertas personas por pertenecer al sector que pertenece, el marginal. Eso me ha llevado a pensar mucho qué y cómo consumir".* (Estudiante la Licenciatura en Educación para la Salud, 26 años)

Sobre el mismo punto una estudiante de sociología decía:

*"Yo tuve la oportunidad de participar mientras cursaba en el relevamiento de datos de un programa nacional que se estaba aplicando en Santiago, y aprendí muchas cosas estando ahí dentro que en otro lugar no las hubiera aprendido, así como también como se tergiversa la información, como se baja línea y como se muestra*

*la información siempre respondiendo a ciertos intereses.”* (Estudiante de Sociología, 24 años).

Se puede ver aquí claramente como surgen elementos del vínculo directo con la comunidad, que si bien está enmarcada dentro la institucionalidad de una cátedra como requisito para aprobar la materia, son procesos que solo se viven fuera del aula. Así lo advierte el estudiante entrevistado al reconocer una diferencia tajante entre los procesos áulicos y a los que se ha expuesto al trabajar en ese comedor y como esto ha colaborado a pensar la información a la que está expuesto -y la que no se mediatiza- y elaborar sus propias conclusiones acerca de esto.

### **Reflexiones finales y nuevas preguntas**

La audiencias son agentes productores de sentido, agentes capaces de resignificar lo que alguien mas dijo pero también de producir factores nuevos generando siempre alguna transformación, por más pequeña que sea. Pero cuando se enfrenta a medios poderosos que además se vinculan al poder político en una sociedad tradicional como la nuestra, las audiencias ya no solo tienen la capacidad sino el deber de hacer frente a los monodiscursos imperantes, generando algo así como mecanismos de defensa destinados a desestabilizar el intento por ejercer un poder que busca ser absoluto.

La universidad pública es considerada desde hace décadas como la creadora de mentes críticas y agentes de lucha, que ya libraron varias batallas, una de ellas contra el neoliberalismo que venía por todo en la década de los noventa. Pero aquí quisimos saber de las batallas diarias, de esas que se libran todos los días contra un sistema que se expresa a través de los medios de comunicación.

Los estudiantes avanzados de la UNSE se valen de muchas herramientas que la misma universidad le ha brindado y que les son propias, pero también ponen en funcionamiento otras estrategias que serían claramente extrapolables a otros públicos por fuera de la educación formal.

En relación a las primeras, los jóvenes se valen de los elementos teóricos que en las cátedras se les brinda para entender noticias con lenguaje técnico que de otro modo no lo podrían hacer. Del mismo modo emplea para detectar relaciones entre elementos y procesos que les sirve para dismantelar el engaño o la persuasión con la que muchas veces los medios actúan, esto se hace presente mas en las carreras multiparadigámicas, sin embargo en las monoparadigmáticas, los estudiantes destacan asignaturas como encomia que según ellos les ayudan a interpretar mensajes mediáticos en la coyuntura en la que vivimos. Además se destaca aquí los procesos pedagógicos dentro del aula, y el rol que desempeñe el profesor como propulsor de dudas y debates.

Por otro lado la militancia o el vínculo con los partidos políticos ayudan a comprender que toda idea es en sí misma una idea política y cuáles son las consecuencias que estas pueden acarrear. Eso establecido a partir del debate, de la lectura de textos políticos, de posicionamientos claros y de la construcción colectiva de ideas en su máxima expresión. Al momento de enfrentarse a cualquier información ellos saben que debe ser discutida casi antes de que la primera letra entre por la retina.

Las prácticas profesionales ayudan a los estudiantes crear un puente fuerte entre ese modelo ideal que les ofrecen los libros y la realidad misma, compleja y conflictuada. La fuente es la más especializada de todas, el propio actor social, viviendo y sintiendo en esa realidad que les es próxima, que les es suya pero que a veces parecen tan lejana que la desconocen. A partir de allí, algunos sabrán que hay cosas que se ven, sujetos con los que se trata, relaciones que establecen, poderes invisibles -y otros no tanto- que se ejercen una y otra vez y que no aparecen en esos medios que ellos consumen.

Por la misma línea, pero ya no como pasantes o practicantes, estudiantes admiten que la principal fuente con la cual contrastan la información mediática es el salir a la calle, charlar con el vecino, ir al centro y ver, por ejemplo, marchas multitudinarias que no salieron en ningún medio que ellos consumían. Es simple, no hace falta ni que busquen un diario o portal alternativo porque lo están viendo con sus propios ojos y saben que los grandes medios locales lo ocultan, pero del mismo modo los siguen consumiendo por un motivo que es un raro coctel entre inercia y tradición popular.

Pero pasemos desde del mundo *offline* al mundo *online* parafraseando al magnífico Bauman. Las redes sociales son norma en todos los estudiantes. No hay uno solo que haya dicho que no navega en Facebook. Entrar en esta red social, es como salir a pasear y que la gente cuente cosas... que cuente cosas que no se les ha preguntado. Eso lleva directamente a que un flujo de información de lo más diversa circule ante sus ojos. Pero los actores se hacen presentes, primero bajo el pseudónimo de *usuarios* y más tarde con nombre y apellido cuentan su versión de las cosas, discuten la información, expresan sus ideas políticas. En este sentido el poder de las redes virtuales es inconmensurable, en un estado mediático como el santiagueño son un gran refugio para la construcción de "verdad".

Las redes comunicativas y el desempeño de las audiencias, con sus entramados políticos, económicos y sociales es tan compleja que este estudio no podría abarcarlas, pero sí establecer algunas aristas para futuras líneas de investigación. Se asomó a un mundo compuesto por múltiples piezas y trató de brindar un panorama de algunas de ellas. Pero quedan muchas preguntas por responder relacionadas por ejemplo a las diferencias de la audiencia universitaria con otras que no lo sea; cuales y como son los mecanismos de

resignificación del mensaje que se obtienen en la vida diaria o de los círculos primarios, y que no tienen que ver con la universidad; el uso que se hace de otros medios locales y los medios nacionales. Un amplio abanico de puntos por tratar en un objeto fascinante que se conoce con el nombre de *audiencias*.

---

## **Bibliografía**

CASTELLS, Manuel. (2009). "Comunicación y poder". Editorial Alianza.

GRIMSON, A., & VARELA, M. (1999). "Audiencias, cultura y poder. Estudios sobre televisión". Buenos Aires: EUDEBA.

MARCIALES VIVAS, Gloria Patricia (2003)., "Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos". Tesis doctoral, Universidad de Complutense de Madrid.

MARTÍNEZ, Ana Almansa (2005), "Consumo de televisión entre los jóvenes universitarios". Comunicar 025. Huelva, España.

OROZCO Gómez, G. y JACKS N. (2015) "Investigación Latinoamericana de Recepción: un largo camino andado, una historia viva para contar. En Bolaño C.; Covi Druetta D.; Cimadevilla G. (comps). "La contribución de América Latina en el campo de la comunicación. Historia, enfoques teóricos, epistemológicos y tendencias de investigación". (pp. 101-131) ALAIC. Editorial Prometeo

PICCO, Ernesto. (2012). "Medios, política y poder en Santiago del Estero" (1859 – 2012). UNSE – EDUNSE.

PICCO, E. (Mayo – 2013) "Sistemas mediáticos subnacionales argentinos: heterogeneidad y diferencias en contextos neopopulistas". Íconos. Revista de Ciencias Sociales. Num. 45, Quito, pp. 83-100

SUNKEL, Guillermo (2006) "Consumo cultural en América Latina. Construcción teórica y líneas de investigación". 2º edición ampliada y revisada. Bogotá: Convenio André Bello (Colección Agenda Latinoamericana).

"Vivimos en dos mundos paralelos y diferentes: el online y el offline". (6 de julio de 2014). Entrevista a Zigmunt Bauman. Diario Clarín. Recuperado en:

[http://www.clarin.com/edicion-impresa/Vivimos-paralelos-diferentes-online-offline\\_0\\_1169883075.html](http://www.clarin.com/edicion-impresa/Vivimos-paralelos-diferentes-online-offline_0_1169883075.html)

[1] A pesar de que estas dos categorías parecen acotadas, por la complejidad con la que se plantea el concepto de audiencias, sirven para describir la situación de una forma descriptiva y ubicar el objeto de una forma más clara en los estudios de comunicación.

### **Revista Trazos**

*<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>*

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



# Sexualidad y psicología: el caso de la patologización a la población no heterosexual

Por **Revista Trazos** - 3 octubre, 2017

**Por Omar Alejandro Olvera Muñoz**

**Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco –  
psic.omar.olvera@hotmail.com**

Conocida como un componente esencial en nuestra personalidad (Formentí, 2008), la sexualidad manifestada en comportamientos, pensamientos, fantasías o deseos (Flores, 2007), se ha construido socialmente por un conjunto de creencias y prejuicios (Granados, 2013) sobre los usos que damos al cuerpo sexuado, éstos integrados e ideológicamente articulados a la cultura dominante de género, plantean el “deber ser” de los vínculos establecidos a través de la sexualidad. Por lo que al entenderla como una construcción social debe reconocerse que intervienen en su comprensión aspectos culturales conformados por la subjetividad de los grupos humanos (Salinas y Jarillo, 2013). Desde esta línea de investigación se plantea que la sexualidad ha sido abordada primordialmente desde el determinismo biológico, el cual argumenta una explicación del actuar humano localizado en las células o genes (Lewontin, Rose y Kamin 1991), estos últimos se piensa rigen todas nuestras pautas, estilos o acciones por estructuras biológicas innatas (Menéndez, 2001), dicho planteamiento ha encaminado se comprenda la sexualidad desde un único fin: la reproducción humana, imponiendo así, el relacionarse con personas del sexo opuesto como un “instinto natural” (Ortiz, 2005).

Es por lo anterior que la sexualidad pensada desde el determinismo biológico ha creado discursos basados en la organización anatómica (Foucault, 2000) y a partir de ello se construyen discursos verdaderos respecto al sexo (Foucault, 1977), el cual se ha convertido en uno de los fundamentos inmediatos para la reglamentación de la conducta humana (Granados, 2006), validando así una sexualidad que determina el actuar que corresponde a cada sexo y permita oprimir todas aquellas expresiones de la sexualidad que no estén basadas en la reproducción humana.

Por otra parte, diversas instituciones del Estado como la familia, la iglesia, los espacios laborales o la escuela, contribuyen a reproducir dicha dominación (Bourdieu, 2000). Con respecto a la institución escolar se plantea se ha convertido en un espacio de reproducción de la cultura dominante al distribuir y legitimar el conocimiento acordes a los interés de la dominación (Giroux, 1985), lo anterior, en



el caso de la sexualidad, genera que diversas disciplinas, como la medicina, psiquiatría, sexología o la psicología en su afán de continuar con el orden social legitimen la construcción de la sexualidad pensada desde el determinismo biológico.

En el caso de la psicología se reconoce se encuentra sujeta al modelo capitalista, por lo que debe asegurar que la población sea apta al sistema ideológico dominante (Pavón-Cuéllar, 2012), con base en lo anterior aporta elementos para una construcción normativa de la sexualidad, por ejemplo, las poblaciones no heterosexuales han sido valoradas de manera negativa o pensadas como una enfermedad ocasionada para dicho grupo humano segregación, rechazo o ser blanco de discriminación debido a su orientación sexual.

Ampliando lo anterior esta discriminación legitima prácticas violentas que no sólo impactan en la dignidad o en la salud sino también disminuyen el ejercicio de los derechos humanos y la participación social de la población no heterosexual, sobrevalora positivamente a la heterosexualidad por encima de cualquier otra orientación y construye una normativa del deseo sexual, es por ello que la población no heterosexual es considerada como anormal o patológica (Granados, 2014).

Al respecto Canguilhem (1978) argumenta que lo patológico tiene que ser comprendido como una especie de lo normal, puesto que lo anormal no es aquello que no es normal sino aquello que es otra normalidad, sin embargo en el imaginario social, el contenido que se le da al término patológico resulta de una variación de la norma o una alteración de la normalidad, por tanto se valora de manera negativa aquello que es nombrado patológico.

Por otro lado Ginsberg (2007), menciona que existe un criterio normativo en el que se establece parámetros determinados de normalidad y de éstos lo que este fuera es considerado anormal, por lo que disciplinas como la medicina, psiquiatría o la psicología ligan sus postulados a la clínica, la patología o lo orgánico (Meberak, De Castro, Salamanca, y Quintero, 2009) y por ende requieren hablar de enfermedad, anormalidad o patología.

Lo anterior evidencia como el abordaje de la anormalidad desde disciplinas como la psicología conlleva un carácter valorativo, el cual busca etiquetar o catalogar diversos comportamientos, los cuales bajo la idea de la normalización requerirán ser intervenidos para ser regresados a la norma y en última instancia para mantener el equilibrio y orden social dominante.

En suma, se considera prioritario que el abordaje de la sexualidad desde disciplinas como la psicología sea repensado en su complejidad, debido a que al ser un constructo social compuesto de diversos elementos, la gama de combinaciones resulta inmensa; por lo que las categorías existentes en la sexualidad ya no bastan para explicarla, no obstante al evidenciar que las categorías que se han creado son insuficientes para comprender la sexualidad se evidencia que las mismas han servido para estigmatizar a poblaciones como la mencionada.

Además se muestra evidencia de como la psicología ha tenido un papel protagónico en la anormalización de la población no heterosexual, mediante la creación de teorías explicativas que catalogan como enfermedad las identidades no heterosexuales, aunado a esto, surge la necesidad de mencionar como la práctica social de diversos profesional profesionales se desenvuelve en una sociedad capitalista (Foucault, 1977a), en la cual el mantenimiento del orden social beneficia los intereses de la cultura dominante. Es por lo anterior que al normalizar aquellos comportamientos que no replican dicho orden, las profesiones focalizadas en la superación de las alteraciones individuales, como la psicología, emergen como parte de las profesiones que reproducen el orden social.

Finalmente disciplinas como la psicología aportan elementos para la devaluación de la población no heterosexual, por lo que se requiere repensar el ejercicio profesional de la disciplina mencionada entorno a la sexualidad, así como la propia construcción de la sexualidad, pues ésta al ser pensada de manera heterosexual y cuyo fin es la reproducción, violenta no sólo a las personas no heterosexuales, sino también a las poblaciones que no buscan en el ejercicio de su sexualidad centrado en la reproducción.

---

## Referencias

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. España. Anagrama.

Canguilhem, G. (1987). *Lo normal y lo patológico*. México. Siglo XXI.

Flores, D. J. (2007) *La diversidad sexual y los retos de la igualdad la inclusión*. Colección de estudios número 5. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, México.

Formentí, S. L. (2008) *Educación sexual, adolescencia y sexualidad: diseño de proyectos*. Argentina. Lugar Editorial.

Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*. México. Siglo XXI.

Foucault, M. (2000). *Los anormales. Curso en el College de France (1974-1975)*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Ginsberg, E. (2007). *Normalidad, conflicto psíquico, control social. Sociedad, salud y enfermedad mental*. México. Plaza y Valdés.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44. 36-65.

Granados, C. (2006). *La perspectiva de género en el estudio de los trastornos mentales y el trabajo*. México. UAM-X.

Granados, J. (2013). *Salud en varones homosexuales de la CD. De México, contextos culturales y trayectorias individuales: Homofobia, sufrimiento psíquico y situaciones de riesgo para VIH-SIDA (2006-2007)*. (Tesis Doctoral). México. Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Granados, J. (2014). Normalización y normatividad de la homosexualidad: Una definición desde el esclarecimiento de las funciones sociales de la medicina. *Salud Problema*. 8(16) 88-102.

Lewontin, R., Rose, S. y Kamin, L. (1991). *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. México. CONACULTA.

Meberak, M., De Castro., A. Salamanca, M., y Quintero, M. (2009). Salud mental un abordaje desde la perspectiva actual de la psicología de la salud. *Psicología desde el Caribe*. 23. 83-112.

Menéndez, E. (2001). Biologización y racismo en la vida cotidiana. *Alteridades*, 11(21) 5-39.

Ortiz, H. (2005) Influencia de la opresión internalizada sobre la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México. *Salud Mental*. 28(4). 49-65.

Pavón-Cuéllar, D. (2012). Nuestra psicología y su indignante complicidad con el sistema: doce motivos de indignación. *Teoría y crítica de la psicología*, 2, 202–209.

Salinas, A. y Jarillo, E. (2013). La confrontación de la sexualidad en la práctica profesional de los futuros médicos: la mirada de los pasantes de medicina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(3), 733-742.

### **Revista Trazos**

*<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>*

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



# Las voces de Gerónima

Por **Revista Trazos** - 14 diciembre, 2017

**Por Susana Alonso**

**UNSE-UCSE – susyrita@yahoo.com.ar**

En el libro *Cultura y región* (1991) se narra el esfuerzo desplegado en las III Jornadas Culturales del Valle Calchaquí que se efectúan con para contribuir a un desarrollo integral e integrado del Valle. Las que se realizaron en el año 1983, y que se publicaron en el boletín de las III Jornadas contaron con la presencia de Artesanos del Valle Calchaquí, miembros del Centro de Estudios Regionales, y concurrentes a la Peña cultural El Cardón[1].

La pregunta que incita al grupo de estudiosos e investigadores es ¿Por qué estamos aquí? Es notable ver como la búsqueda de cada uno se une o se pliega a la búsqueda de los otros. Por ese entonces las Jornadas de los Valles Calchaquí había alcanzado ya la 4º manifestación. Confiesa el autor que se siente interpelado por los vallistas, los que sin proponérselo le hablan desde su "ahí-no más-estar", desde su interioridad, la mayoría ausente, desde sus silencios apenas se animaban a intervenir en las deliberaciones de las Jornadas.

En esta ocasión se escuchó el relato de es Gerónima Sequeira, reconocida cantora calchaquí, se representa a sí misma como criada en los cerros, en los cerros muy altos, partes muy frescas y muy sanas, sin temblores. En cuanto a su identidad étnica, dice que su madre era india de Tafí y su padre era belenista, dice que cuando le pregunta que raza es ella no lo puede decir, ni explicar. Es interesante ver como la voz de Jerónima nos invita a repensar el lugar de la subalternidad a la luz de nuestro tiempo.

Su madre se había criado entre cerros con su abuelo que era muy malo y "hacia trabajar negramente a las hijas mujeres". Esto refleja la dominación del padre. Por ello cuando eran chicas apenas sabían de la mamita porque se pasaba todo el día en el campo, y ella con sus hermanas encerradas en una cocinita de barro, solas. Por eso, dice con pesar, ella y sus hermanas no han podido ir a la escuela. La madre de Gerónima también cantaba siempre muy lindo (las mismas coplas que cantaba ella). Allá en el cerro se canta para tranquilizar las soledades, para despedir las penas. Pero cantar ahí es para ella un desperdicio porque son lugares alejados de la gente que puede escuchar su canto.

A los once años ella sola quiere ir al cerro para ser bautizada e ir a la escuela. ¡Porque no conocía nada de nada!" *He visto venir u auto y yo he dicho que es esto, para cuchi es*

*muy grande, con tal que el cuchí me ha atropellao y todo, todavía tengo la marca aquí-* (Risco Fernández, 1991: 239) Vive en la casa de mi dicho-padre (viejo, borracho y peleador). Un día nomas he estado en la escuela porque enseguida su papa el apuñalado a una mujer y al comisario y a ella le ha dado tanto miedo que enseguida he vuelto al cerro con mi madre. *"Me he vuelto enseguida al cerro, mi madre"* (Risco Fernández, 1991: 239). Así ha pasado hasta la edad de veinte años.

Gerónima dice haber vivido con su madre, sus hermanas y luego con Don Antonio Marcial. Ya a los 12 la vida ha sido diferente. Empezó a cuidar la hacienda de don Marcial, y a los trece ya convive como mujer con él. *"Yo he sido muchacha de él para cuidarle la hacienda y la casa, pa`lavandera, pa`cocinera, y él es el padre (o el dicho-tata como se dice) como se dice de mis hijos* (Risco Fernández, 1991: 239). Él cantaba y tocaba la guitarra porque había conseguido el método y sabía leer. Como era varón nunca le ha faltado plata en el bolsillo. Él había negado la paternidad a sus dos hijos, y la tenía trabajando desde los tres años. Ella los veía siempre tristes y *llorositos*. En la casa de Don Marcial Gerónima se sintió abusada y también despreciada por la hermana de Marcial, que no admitía la relación con su hermano, puesto que para ella su hermano había de tener vida con una mujer más instruida es decir una maestra. Pensamos que por esta causa Gerónima siente sobre sí el peso de ser analfabeta y eso la ubica en el lugar de la muda resignación.

Entonces, huye, se va al Norte a trabajar en el Ingenio La Esperanza. *No me ha cuadrado más estar con él y le he dado el changuito más chico a mi mamá en el rancho y con el más grande me he ido a trabajar al Ingenio La Esperanza* (.Risco Fernández, 1991:240). La experiencia de explotación y alienación en el ingenio mina para siempre la salud de Gerónima. Ella lo sabe y lo enfatiza con dolor y sabiduría cuando dice que allí en *La esperanza* son unos "chupa pulmones" que la han enfermado hasta no servir más. Cortando caña todo el día y viviendo en condiciones de hacinamiento junto a otras familias zafreiros.

Piensa que aquel que sabe leer es como si pudiera ver más por eso se va a Amacha dice cuando cuenta que los ha puesto a los changuitos en la escuela Mientras se coloca cama adentro en la casa de Don Justo Segura, hombre bueno que le paga por su trabajo en la casa. Cuando limpia de noche ella canta y don Chicho, yerno de Segura la escucha y la lleva a cantar en el Carnaval de Jujuy. Por esos caminos Leda Valladares y León Gieco la descubren y la llevan a cantar a Buenos Aires, y este viaje ha sido lo mejor ha habido para ella en el mundo. Canta en la ruinas de Quilmes y dice que se le va la enfermedad.

La voz Gerónima Sequeira, cantora se presenta a lo largo del relato en diferentes planos de sentido superpuestos. En el primer plano ella se reconoce a sí misma como criada en

los cerros, cerros muy altos. Momento feliz, sin enfermedad, si con sacrificio y trabajo, con su madre india de Tafí.

Luego viene el plano del sufrimiento del trabajo que hereda de su madre que había sido sometida por su padre (el abuelo de Gerónima) a trabajar duramente en las faena de los hombres. En este punto se presenta sumisa, resignada al mandato del varón, pero crítica ante la situación de su crianza. Se recuerda siempre encerrada mientras la madre trabajaba motivo al que atribuye no haber podido tener escuela. A ello se incorpora siempre el canto. Ella manifiesta que siempre cantó en los cerros, pero que la lejanía y el aislamiento, que advierte como una situación derivada de su condición de vallista, le impide tener "roces con gente" que pueda llevarla a la ciudad a grabar sus canciones. Usa la palabra "desperdicio" para referirse a esos lugares donde ella se crió muy lejos de la gente creemos y en este plano se asume como una enunciadora crítica.

Otro es el plano de la Gerónima jovencita que se analiza en dos momentos:

- Primer momento es el que va a la casa de su padre y ante el hombre violento vuelve a vivir con su madre. Vemos aquí una inherencia plena de ella con el espacio, porque ante el desencanto dice *"Me he vuelto enseguida al cerro, mi madre"* (Risco Fernández, 1991: 239).
- A los doce años comienza a cuidar la hacienda de Don Antonio Marcial, y a los trece empieza a convivir con él, con quien tiene dos hijos. Sufre malos tratos y sus hijos, no reconocidos por Marcial, sufren constantemente. Hasta que no aguanta más y huye con sus dos hijos, sola y pobre se va al norte.

El plano más trágico es cuando deja a su hijo más pequeño con su mamá y se va a trabajar al Ingenio La Esperanza. Allí en su discurso se torna nuevamente en enunciadora crítica y cuenta que estuvo solo seis meses pero que la explotación en el trabajo la dejan enferma para toda su vida. Expresa que la gente del ingenio era "chupapulmones", que los hacían trabajar cortando caña todo el día y a la noche también si había "luna linda" y aún más los sometían a condiciones de hacinamiento forzado.[2] Todo esto que es la vida en el ingenio dicho por ella misma la ha mermao tan tempranamente.

El plano final es cuando emplea en casa de familia, y allí comienza a percibir un sueldo y puede como en un gesto operativo de ruptura con su propia fatalidad histórica poner a los changuitos en la escuela. Es aquí cuando la descubren como cantora [3]y siente que cantar puede ser un medio de vida también.

Luego vendrá su gira por Buenos Aires. Ella reconoce esta etapa de su vida como lo mejor del mundo porque la han tratado muy bien y además la han llevado (por un pedido suyo) a conocer la tumba de Evita y del General Perón. Allí resalta que Eva Perón logró la dignificación de las mujeres, colectivo en el que se siente incluida plenamente. Baste observar que gracias a Evita ella se enrola, y dice que a partir de esto los hombres han dejado de ser tan malos.

En suma Gerónima es en parte sumisa al sistema en el que desde muy niña estuvo inserta, pero creemos que este dolor y por momentos resignación han producido en ella el lugar de una enunciadora que lee su pasado y su presente de una forma profundamente crítica. Y siente que ser cantora ha sido un efecto de liberación. Gerónima dice que su madre era india de Tafi y por ese motivo cuando Leda Valladares y León Gieco[4] la llevan a cantar en las ruinas de Quilmes se acordaba bien del cerro y de su mamá, recordando que allá han vivido los indios abuelos. El recuerdo de su identidad calchaquí la cura le hace prodigiosamente salir el canto clarito.

Gaspar Risco Fernández hablará de la permanente franja ecológica-cultural[5] que surge en el discurso de Gerónima. Se produce un intercambio de bienes, y actitudes que facilita la inversión temporal de un orden de carencias en el contexto de referencia. Para él a la luz de la identidad diaguita calchaquí, los relatos de Gerónima Sequeira cobran lucidez, intensidad y coherencia, "*y se torna para nosotros, transparente interpelación liberadora.*"(Risco Fernández, 1991: 248)

La voluntad de Gerónima de escuela y bautizo, hace que ella vea en el que usa el universo de la lectura y la escritura la posibilidad de incorporarse al mundo de esos otros que no tuvo por qué serle negado. El bautismo, ser bautizada significaba para ella poseer derechos, dignidades y obligaciones. Será su una fuente de trabajo digno que le permite superar el complejo de analfabeta que arrastra su propia desvalorización desde que la comparan con la figura femenina de maestra. Es en la dualidad desmenuzamiento-fortalecimiento de sus experiencias en se ha tramado identitariamente la vida de Gerónima. Y la sabiduría de su canto es un acto deliberado de resistencia.

---

## **Bibliografía y referencias**

García Canclini, Néstor (1997) *Ideología, cultura y poder*. Buenos Aires -UBA

Kaliman, Ricardo j. (2001) *Sociología y cultura. Propuestas conceptuales para el estudio del discurso y la reproducción cultural. Proyecto del CIUNT: "Identidad y Reproducción*



*cultural en los Andes Centromeridionales*" IPHA (Instituto de Historia y Pensamiento Argentinos). Facultad de filosofía y Letras UNT.

Kaliman, Ricardo J. (2004): *Las artes olvidadas*, capítulo I de *Alhajita es tu canto. El capital simbólico de Atahualpa Yupanqui*. Córdoba. Comunicación-Arte.

Kaliman, Ricardo J. (compilador) (2013) *Sociología de las identidades. Conceptos para el estudio de la reproducción y la transformación cultural*. Argentina: Eduvim.

Kusch, Rodolfo (1978) *Esbozo de antropología filosófica americana*. Buenos Aires. Castañeda.

Orquera, Fabiola, (2006) *Gerónima Sequeida: intervención en el imaginario de lo "argentino" desde el canto de la tierra, en Cuerpo(s) de mujer. Representación simbólica y crítica cultural*. Córdoba Ferreira

Risco Fernández, Gaspar (1991) *Cultura y región*. Tucumán. Centro de Estudios Regionales.

Spivak, Gayatri (1998) *¿Puede hablar el subalterno?* Traducción de José Amícola Universidad Nacional de La Plata Memoria Académica.

[1] El Cardón, tradicional peña y espacio cultural de Tucumán, es parte del patrimonio de los tucumanos. Se trata de una casona construida hacia mediados del siglo XVIII por don Francisco Javier de Ávila y Godoy, quién se casa en 1809 con doña Ceferina Aráoz, prima del General Gregorio Aráoz de Lamadrid.

La casa de "Los Ávila" era la más lujosa del Tucumán de comienzos del siglo XIX, centro obligado de las principales reuniones sociales. Por razones circunstanciales, no tuvo la "gloria" de ser elegida sede del Congreso de 1816. La casa fue adquirida por la Peña Cultural "El Cardón" a la señora Polo Elena Roughs de Barba glía en el año 1972.

[2] Vivian muchas familias en un solo rancho, con un grifo que usaban treinta personas.

[3] Considera que los otros han empezado a valorizar su canto.

[4] León Gieco junto a Leda Valladares grabaron en el cementerio de Maimará, en las ruinas de los indios Quilmes y en el anfiteatro del Cadillal en Tucumán. Leda recopiló un montón de bagualas, algunas de más de 400 años de antigüedad que han ido pasando de generación a generación. También, en una casa de adobe de Amaicha, grabó a la gran bagualera del norte argentino Gerónima Sequeida.

[5] La figura de verticalidad ecológico-cultural es válida, sobre todo, en nuestra zona de los Valles de Yocavil.

## **Revista Trazos**

*<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>*

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



# Un trabajo posible, en el "mientras tanto". Una experiencia en el Servicio de Salud Mental del Hospital Garrahan

Por **Revista Trazos** - 14 diciembre, 2017

**Por Lic. Santiago Heredia**

**U.C.S.E – santyheredia88@gmail.com**

La escritura se vuelve necesaria y es posible cuando luego de atravesar la experiencia, decantan ciertos saberes o respuestas posibles, que se habilitan a partir de las preguntas que se fueron abriendo en el camino, en este caso en torno al lugar del Psicólogo en un Hospital Pediátrico.

El Servicio de Salud Mental se encuentra conformado por psicólogos y psiquiatras de planta, becarios, y profesionales que se encuentran realizando una rotación como parte de una residencia, concurrencia o pasantía. Los miembros del Servicio funcionan como referentes para los diferentes equipos de salud del hospital (Trasplante Cardíaco, Pulmonar, Hepático, Oncología, Neonatología, Neurología, etc.).

La función del Servicio es la de Interconsultor y responde al llamado del médico, allí donde su praxis encuentra un límite o un obstáculo. El lugar del interconsultor de Salud Mental en un Hospital Pediátrico es muy amplio porque responde a una praxis que se realiza en entrecruzamiento con otros discursos y posiciones.

El psicólogo o psiquiatra es muchas veces llamado a construir una demanda, ya que en la mayoría de los casos no es el paciente o los padres del mismo quienes solicitan una intervención terapéutica. Cabe destacar la importancia de lo transferencial en relación al hospital, ya que para la mayoría de los padres que asisten funciona como un lugar de referencia. Y esto facilita y habilita un trabajo posible, no sin obstáculos.

En relación al lugar que el servicio tiene dentro del hospital existen diferentes versiones de acuerdo a los equipos y esta es una tarea de construcción de cada uno de los interconsultores en relación al equipo donde se incorpora.

En líneas generales, el lugar del interconsultor de Salud Mental consiste en habilitar un acompañamiento en relación a la angustia que implica la enfermedad, el

encierro, el dolor, la muerte, etc. En ese sentido, acompañar determinado momento subjetivo implica hacer un trabajo en el "mientras tanto".

Para transmitir con mayor precisión clínica y cierta especificidad lo que implica el trabajo del Psicólogo en el Hospital pediátrico (incorporado en un determinado equipo de salud) quiero tomar como referencia al equipo de Neonatología del Hospital, en el cual pude incorporarme durante un tiempo breve.

Me interesa mostrar cómo se juega el trabajo terapéutico en el "mientras tanto", y el valor de la intervención del Psicólogo, en casos graves de bebés, que implican diferentes movimientos subjetivos tanto para los padres como para el equipo de salud.

Al servicio de neonatología del hospital, llegan recién nacidos en situaciones muy graves, derivados de diferentes lugares del país, ya que es donde se cuenta con los recursos humanos preparados y las altas tecnologías necesarias para tratar la gravedad de la situación del paciente. Se reciben niños con diagnósticos como: prematurez, cardiopatías, atresia de esófago, gastroquisis, hernia diafragmática. Muchos de ellos son pacientes que al momento de nacer o luego requerirán intervención quirúrgica.

Con respecto a los padres, en este Hospital existe una gran población de padres adolescentes, con situaciones sociales complejas, escasos recursos simbólicos y económicos. Y una de las mayores dificultades es que en la mayoría de los casos no hubo diagnóstico prenatal.

La neo se encuentra dividida en dos grandes partes: la UCIN (Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales) y el CIM (Cuidados Intermedios y Moderados). A su vez dentro de la UCIN existen dos sectores: terapia intensiva e intermedia. Y dentro del CIM se encuentran los bebés con patología crónica y los que ya no requieren cuidados constantes y se encuentran prontos al alta.

Este es el escenario donde se desarrollan desde el Hospital todas las intervenciones necesarias para otorgarles a los recién nacidos una mejor calidad de vida. Este trabajo en el que intervienen médicos neonatólogos, y de diferentes especialidades (cuidados paliativos, neurología, etc.), enfermeros, asistentes sociales, psicólogos, etc. resulta complejo y se hace necesario un trabajo en la interdisciplina poniendo a jugar los saberes de cada uno en pos de encontrar la mejor alternativa para la vida del niño.

Es en este marco donde se hace necesaria la intervención del servicio de Salud Mental, ya que se presentan diferentes situaciones que implican movimientos subjetivos importantes en la vida de los padres del niño. Desde el equipo se considera fundamental el trabajo con la familia en acompañamiento y de manera interdisciplinaria a fin de poder atravesar estas situaciones de la mejor manera posible.

Los motivos de consulta por los cuales el equipo de Neonatología realiza un pedido de intervención a los Psicólogos son diversos: Padres poco implicados con la situación del bebé, angustia en algunos de los padres o ambos por la situación crítica de un niño, dificultades para ponerse de acuerdo en las parejas en relación a los cuidados, valoración con respecto a si los padres son conscientes de la situación del niño, acompañamiento en momentos de duelo, entre otros.

Ante estos pedidos, se ofrece a los padres un espacio de entrevistas para poder poner en palabras (en un espacio íntimo) las dificultades que atraviesan en relación a la situación de sus hijos. Se ofrece un lugar donde sea posible elaborar de algún modo la complejidad del escenario donde muchas veces no existe aún ni un diagnóstico o pronóstico claro para el equipo médico.

Desde el espacio terapéutico se busca de alguna manera ofrecer un acompañamiento a las familias, a los padres, en algunos casos dando un lugar para el despliegue de la angustia, y desde allí buscar juntos los modos para ordenar la situación. Se acompaña ofreciendo una escucha e interviniendo en la organización de la situación, buscando diferentes actores o referentes que puedan posibilitar un mejor atravesamiento.

Existe también un espacio denominado "Reunión de Padres", el cual lleva muchos años sosteniéndose como necesario. En este espacio que posee un marco estable (día, hora, miembros, fin, etc.), se hace posible un acompañamiento a los padres y familiares de los niños, donde además de ofrecer un espacio para poner en palabras situaciones angustiantes, dudas, enojos y todas aquellas emociones que atraviesan las familias, sirve sobre todo para compartir con otros pares, que también atraviesan estas situaciones.

En este sentido cada uno de los participantes puede decir algo de su vivencia, la cual resulta útil a los demás miembros. Como así también recibir de los otros sus experiencias las cuales pueden favorecer el modo de transitar este tiempo en el Hospital. Este espacio es coordinado por dos psicólogas del servicio y una

enfermera, todas miembros del equipo de Neonatología, quienes tienen conocimiento de los casos.

Estos espacios de entrevistas y reuniones son los que posibilitan las intervenciones del psicólogo en la Neo, en el trabajo con los padres y familias, abriendo un espacio para acompañar, donde se hace posible la elaboración y la puesta en palabras de este tiempo donde la incertidumbre y la gravedad de los casos producen cierta fragilidad que resulta necesaria acompañar.

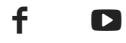
Además de las intervenciones con los padres de los recién nacidos, el Psicólogo integrante del Equipo interviene dentro del mismo realizando diferentes aportes en relación a la dirección del tratamiento, a las posiciones éticas que se juegan en relación a la vida de un bebé y en las modalidades de abordar diferentes situaciones con los padres. En las reuniones interdisciplinarias las intervenciones desde Salud Mental, buscan abrir las preguntas porque todas estas situaciones de gravedad y urgencia en los bebés, atraviesan a todo el equipo de salud generando angustia, preguntas, impotencia, dudas, incertidumbres que son necesarias elaborar. Uno de los aportes desde nuestra área es abrir el espacio para que esto se nombre de algún modo y acompañar al equipo en la difícil tarea que implica comunicar el desenlace menos esperado.

Por último y para responder a la pregunta inicial acerca del lugar del Psicólogo en el Hospital pediátrico, en este caso en un equipo de Neonatología, me parece importante transmitir que es un lugar posible porque hay una construcción previa hecha con el equipo de salud. Donde se reconoce la importancia de ofrecer un espacio para elaborar las diferentes situaciones de angustia que estos padres atraviesan.

Las intervenciones resultan necesarias y marcan una diferencia en como aquellos padres podrán recibir a ese bebé, y trabajar en el después del tiempo en la neo del hospital. Es por esto que resulta importante generar un espacio para recibir la angustia y trabajar junto con ellos en el día a día de este bebé, con todas las consecuencias que implican en la subjetividad. Este, es un trabajo que se realiza en el "mientras tanto" y marca una diferencia porque no es en soledad sino que se construye "con otros".

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



# La cuestión de la identidad como problema filosófico y los debates del siglo XX

Por **Revista Trazos** - 14 diciembre, 2017

**Por Lucas Cosci**

**Editor Revista Trazos – lucosci@yahoo.com.ar**

La cuestión que abre el libro de Paul Ricoeur *Sí mismo como otro* es la identidad, o *cuestión de la ipseidad*, para decirlo con el título de su prólogo. El problema ya lo habíamos visto sobre el final de *Tiempo y narración*, cuando se encuentra con la noción de identidad narrativa, que indica el nombre tanto de una aporía como el de una solución. De modo que el libro de que aparece en 1990 podría ser una respuesta a las cuestiones irresueltas al llegar desde la teoría del relato a la cuestión de la identidad, como un problema filosófico que nos interpela desde el fondo de los tiempos.

Antiguo como la filosofía misma, la identidad como problema filosófico entra en escena ya con los filósofos presocráticos, despunta con Platón y con Aristóteles y atraviesa la historia del pensamiento hasta nuestros días. Acaso su primera aparición tenga lugar con aquel célebre fragmento 81 Heráclito: "Nos embarcamos y no nos embarcamos en los mismos ríos, somos y no somos." Y con Parménides con la afirmación del ser "que es y que no es posible que no sea".

En *El Sofista* de Platón encontramos una temprana formulación de la dialéctica entre lo mismo y lo otro. El Extranjero le respondería a Teetetes: "Así pues, a mi parecer, la oposición de una parte de la naturaleza de lo otro con el ser, colocados frente a frente, no es menos una esencia, si es permitido decirlo, que el ser mismo; y lo que ella representa no es lo contrario del ser, sino una cosa distinta" (257 c/258 d). También Aristóteles en *Metafísica* elabora un concepto de la identidad del sujeto individual.

A partir de este punto nos preguntarnos ¿qué es la identidad? ¿Es la identidad la existencia del ente? ¿Es la identidad una relación? ¿Cuáles son los términos de esa relación? ¿Relación consigo mismo? ¿Relación con "lo otro"? No es propósito de estas páginas avanzar sobre estas cuestiones que han desvelado a filósofos de todos los tiempos. Solo se trata de historizar el problema, enmarcarlo, recortarlo.

En la tradición filosófica clásica la cuestión de la identidad ha sido planteada de muy diversas maneras, acaso reducibles a dos: la identidad como principio lógico y como principio ontológico.



Si hablamos de identidad como principio lógico nos referimos a la posibilidad de la formulación de determinados juicios analíticos (tautologías). Si nos referimos a la identidad como principio ontológico podemos asumir como primera referencia la definición que Aristóteles ha dejado de la identidad esencial: "la identidad es cierta unidad de ser, o bien como la unidad de una pluralidad, o bien cuando se la toma como múltiple, como cuando se dice que una cosa es idéntica a sí misma. En este caso, se la considera como si fueran dos" ((Zuchi, H., 1986, *Aristóteles. Metafísica*, 1018a , 5-10). Como referencia general, asumimos la idea de la unidad en la multiplicidad, pero omitiendo el substrato substancial que supone esta concepción.

La ruta de la identidad marca un itinerario que arranca desde el concepto sustancial (Aristóteles), pasa por la identidad como mismidad de la conciencia (Locke), luego deviene en aporía (Hume) con la crítica del principio sustancialista y el postulado de la identidad como creencia, y desemboca en el planteo de la indecibilidad de la identidad y la propuesta de su reemplazo por la responsabilidad ética (Parfit). Hasta aquí se alza el paradigma sustancialista de la identidad y su crisis en las aporías de Hume y de Parfit. Sobre el final de este recorrido se desplaza la separación entre dos modos de permanencia en el tiempo: identidad *ídem* e identidad *ipse* de Paul Ricoeur y el relato como una mediación entre términos que da lugar a la identidad narrativa. Como resolución de una aporía. Se trata de un nuevo paradigma que intenta dejar atrás el modelo sustancialista y pensar la identidad como unidad de una pluralidad *en el tiempo*. Hablamos del paradigma lingüístico narrativo. Han contribuido al desarrollo de esta nueva perspectiva las filosofías narrativistas de Hannah Arendt, de Alasdair MacIntyre, de Charles Taylor, entre otros.

En relación a esta cuestión, Ricoeur va a cambiar la forma de plantear el problema. No se trata aquí de preguntar por el yo, sino de la búsqueda de una mediación a través de "sí". El problema de la identidad, tal como había sido planteado en la modernidad, consiste en que estas filosofías han intentado un asalto directo sobre el yo en el ámbito de la inmanencia. Pero la conciencia –Nietzsche y Freud, lo han señalado con claridad- es un dato engañoso. De lo que se trata es de interpretar el *sí*, pero a través del rodeo por las obras y textos de la cultura que lo documentan. El *si* no es el yo. El *sí* remite a nuestra identidad histórica singular que somos en cada caso en la dimensión de temporalidad de la existencia. Esta permanencia en el tiempo no puede ser aprehendida mediante la noción de substancia. Aquí se trata de otra forma de permanencia, que se constituye a través de la narración de la historia de una vida. La identidad se configura mediante el rodeo por los relatos, cuyos personajes son los mismos a través de numerosas variaciones. El paso por la narración nos permite subsumir un conjunto heterogéneo de experiencias en una unidad narrativa. Hablamos de identidad en un sentido hermenéutico-narrativo. Es identidad como la constitución del *sí* mediante el

rodeo interpretativo por el universo de los signos, en general, y de los relatos en especial.

Podríamos afirmar para cerrar estas notas que los conceptos de identidad y narratividad se han constituido en el decurso de la historia del pensamiento, pero que es en los debates filosóficos del siglo XX, desde Derek Parfit hasta Ricoeur, pasando por Arendt y MacIntyre, que estas categorías se configuran progresivamente en un nuevo paradigma que posibilita pensar esa "sustancia deleznable" de la que Borges habla, que es el tiempo humano como identidad móvil.

### **Referencias bibliográficas**

Ricoeur P. (2008 d). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI editores.

Zucchi, H., (1986). *Aristóteles. Metafísica*. Buenos Aires: Sudamericana.

### **Revista Trazos**

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



# ENTREVISTAS

Entrevistas

## Liliana González



“Si los chicos son tan resistentes a los límites habría que preguntarse qué está pasando con el amor”

Por **Revista Trazos** - 3 octubre, 2017

**Por Myriam Arias Paz**

El viernes 15 de septiembre la Lic. Liliana González estuvo de visita en la UCSE para la jornada “Infancias y adolescencias hoy: nuevas estrategias para nuevas demandas”, cuyo objetivo general ha sido el de promover la reflexión sobre las nuevas características que determinan a la infancia y a la adolescencia para generar estrategias situadas y significativas en los ámbitos de salud y educación. La jornada ha resultado un éxito por la masiva concurrencia de docentes, profesionales y estudiantes, lo que demuestra la actualidad y significatividad del tema. La Lic. González, concedió un diálogo con Trazos, en el que presentó sus líneas de trabajo.

**A. P.: Adolescencias “nuevas” y “plurales”. ¿Cómo puede definir esto?**

G.: Plurales porque no hay dos adolescentes iguales. No se puede hablar de una adolescencia. No es lo mismo la adolescencia de country que la adolescencia de

villa que la adolescencia de escuela privada, la de la escuela pública, la adolescencia sola que la adolescencia con papás, hace rato que se pone infancias y adolescencias en plural porque ya no se sostiene ninguna generalización.

**A. P.: Cuando se habla de las nuevas tecnologías, ¿cuáles son los problemas que existen actualmente con la niñez y la adolescencia?**

G.: Por un lado, los excesos; más de dos horas por día, se considera un exceso; por otro lado, la selección de contenidos, que es lo que los atrapa. Los padres tienen la tremenda responsabilidad de acompañarlos, cuando son de menos de dieciséis años acompañarlos en qué sitios visitan, cuáles son sus seguidores, porque el mundo virtual tiene sus peligros y no se los puede dejar solos. Ya tenemos tecnodivisiones, chicos con síndrome de abstinencia cuando le sacan la tecnología, chicos con resistencia a la lecto-escritura porque no quieren otra cosa que no sean pantallas. Entonces en ese sentido estamos en problemas. Pero el problema no es la herramienta, la herramienta es maravillosa, el problema es el uso.

**A. P.: ¿Cuáles son las estrategias de las que está hablando en la jornada?**

G.: Voy intercalando los problemas con las estrategias. Y bueno, en la familia volver a tener algún tipo de rituales familiares que se han perdido. Media hora -están pidiendo los pediatras- de encuentro real con los hijos, una cena, algún momento sin pantalla, donde los chicos puedan hablar y los papás conocerlos por dónde andan sus vidas. Y en la escuela los docentes tienen que hacer todos los cambios que puedan en el aula, romper filas, sentarlos en grupo, para que se miren, para que se escuchen, para que aprendan de la diversidad. Una escuela que explote la palabra, donde los chicos tengan muchas posibilidades de autoriza, de protagonismo. Porque están muy pasivos frente a la pantalla, o muy solos, así que estrategias hay muchas

**A. P.: Cuando se habla del bullying y de la parte de sexualidad en los niños y adolescentes, hacen bullying por las diferencias sexuales o de género entre los niños ¿puede ser?**

G.: Esos casos a mí no me llegan, porque yo no soy psicóloga, pero los motivos del bullying pueden ser muchos. Puede ser ese, puede ser porque sea morocho, o porque sea gordo o porque sea petiso, porque sea estudioso, o porque sea lindo. Ayer hubo un caso de una nena por ser linda. Los motivos del bullying son fundamentalmente los de una violencia social que se ha metido en el cuerpo de los chicos, una intolerancia al diferente, una falta de amor, una falta de crianzas

amorosas. Cuando uno tiene una crianza amorosa tu hijo no hace bullying a nadie y tampoco sería objeto de burla porque tendría una autoestima alta

**A. P.:** Por último, ¿cuáles son los límites en la familia?

G.: Los límites son una condición. Yo me sorprende de que me pregunten tanto sobre los límites, porque en realidad el que ama limita. Cuando uno ama un hijo sabe lo que está bien o mal para él. Cuando uno ama no va a dejar que no se bañe, que coma cualquier cosa, que este ocho horas frente a la pantalla. El límite es un resultado del amor. Cuando uno ama cuida Y si los chicos son tan resistentes a los límites habría que preguntarse que está pasando con el amor.

## **Liliana González**

Liliana González es cordobesa. Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Cuenta con treinta años de docencia en el nivel superior en el Instituto Cabred y en Universidades del interior del país. Especialista en clínica de niños y adolescentes y orientación familiar. Coordina talleres y supervisa prácticas clínicas. Es columnista educativa en diversos medios televisivos, radiales y gráficos. Ganadora del Santa Clara de Asís 2014. Es autora de 9 libros, *¿Discapacidad? Una mirada psicopedagógica a "lo especial" en la escena familiar y educativa* (2000), *Amor, sexualidad y educación* (2008). *Crecer apurados. Los límites en juego* (2016), entre otros.

### **Revista Trazos**

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.





Entrevistas

## Diego Tatián



# “La Reforma ha producido un sistema universitario casi único en el mundo”

Por **Revista Trazos** - 14 diciembre, 2017

**Por Lucas Cosci**

El viernes veintinueve de septiembre el Dr. Diego Tatián estuvo de visita en la ciudad de Santiago del Estero para dar una conferencia sobre “Filosofía (y) política en la universidad”, invitado por una organización estudiantil. En esa oportunidad, Revista Trazos solicitó un dialogo al que el académico accedió con gentileza.

**L. C.: A un año del centenario de la Reforma del dieciocho, y desde su inscripción cultural cordobesa, ¿cuáles son los riesgos y los desafíos que se presentan en esta coyuntura histórica para la comunidad universitaria? ¿qué significados están en disputa?**

D. T.: En general me parece que la recepción y el pensamiento de los grandes hechos que dejaron una marca en la historia argentina- sobre todo en el sentido de producir nuevas libertades y nuevas igualdades- como es el caso de la Reforma,

implica siempre un riesgo. Porque los hechos nunca entregan su significado de manera inmediata y requieren un trabajo, reinventar lo que nos es legado e inscribirlo en las coyunturas que nos tocan. En este momento una gran amenaza se cierne sobre la educación pública, la tradición de educación pública que tiene origen en el acontecimiento reformista. En ese sentido, me parece fundamental un trabajo inteligente sobre los grandes temas de la Reforma para que siga entregando significados -no obstante haber transcurrido cien años desde su irrupción- y no malversarla como un hecho que ya no inspira tareas vinculadas a pensar la dominación, la exclusión, compensar la desigualdad, sino todo lo contrario. En ese aspecto el riesgo que veo es que haya una conmemoración reformista absolutamente vaciada de este espíritu. Es decir, que no se pregunte por las tareas que el espíritu de la Reforma impulsa. Sobre todo cuando hay un momento de retroceso tan evidente en todos los planos de la cultura pública argentina. Para honrar la reforma me parece que en primer lugar hay que estudiar, hay que estudiar mucho, hay que desempolvar los textos. Ahí hay un archivo intelectual que se repite de manera banal, pero que no ha tenido -salvo por historiadores especialistas- un estudio, una compenetración más extensa que de alguna manera ponga las bases para una perspectiva política de la universidad. Ese debiera ser el cometido en general de los estudiantes universitarios, pero también de aquellos que tratan de volver a la universidad objeto de pensamiento, desde su lugar como docentes o como investigadores.

**L. C.: En estos cien años, ¿cuáles son los debates pendientes que hay en relación con la herencia de esta Reforma y las cuestiones irresueltas que los argentinos estamos llamados a pensar?**

D. T.: La Reforma ha producido un sistema universitario casi único en el mundo, donde el ingreso es irrestricto y donde la gratuidad -parcial, porque los posgrados son arancelados- de los estudios de grado universitarios es muy importante. Aunque sancionada en 1949, la gratuidad era una reivindicación reformista. No sé si hay otro país en el mundo que brinde un acceso a los estudios universitarios tan abierto. Sin embargo, aunque esto sea un paso muy relevante, el ideario reformista se proponía crear las condiciones para un acceso real de las clases populares a la universidad. Digo que la gratuidad es un requisito necesario pero no suficiente porque se requiere un conjunto de condiciones sociales que reviertan el carácter de clase de la universidad, porque indudablemente sigue siendo una institución de clase. Pero las exclusiones que persisten no se deben a la Reforma, sino que persisten a pesar de su legado. La frase de Deodoro Roca según la cual no habrá Reforma universitaria hasta tanto no haya una reforma social, tiene que ver con esto. La Reforma universitaria real no es algo que la universidad pueda hacer desde



sí misma, o solo lo puede hacer hasta cierto punto, puesto que requiere un conjunto de condiciones políticas orientadas a la totalidad del sistema educativo, que aproximen la universidad a los sectores populares. En ese sentido se han dado en los últimos años pasos importantes, pero tampoco es suficiente. Tal vez nunca vaya a ser suficiente. Hoy evidentemente estamos en un retroceso brutal. Se está volviendo a un esquema educativo en el cual la educación es mercantilizada, en el sentido de que es uniformada a otros aspectos de la vida social en los cuales la lógica de la mercancía es lo que prima. La resistencia a la mercantilización encuentra una inspiración potente en la herencia reformista. Porque la Reforma dota de significado a las resistencias cuando las situaciones son adversas para una educación popular, para una educación pública –como decía Sarmiento para una “educación común”. Y es en esa encrucijada que nos va a tocar este centenario de la reforma universitaria, que fue un hecho cultural y social, no solo -ni principalmente- pedagógico ni administrativo. El ideario reformista inscribía a la universidad en el contexto de una perspectiva internacionalista, latinoamericanista, socialista, anticlerical, pacifista, antifascista. Todas esas cosas están abiertas, irresueltas. La fraternidad continental, la paz, el internacionalismo, y la justicia social son cosas que la Reforma se propuso impulsar y que actualmente están abiertas.

#### **L. C.: En relación con la filosofía, ¿Qué tareas le caben frente a la situación actual de las universidades y frente al debate reformista?**

D. T.: La filosofía y las humanidades en general son hoy objeto de un desplazamiento, con un argumento falsamente desarrollista y economicista, según el cual las humanidades no serían “socialmente relevantes” –expresión con la que se quiere decir que no impactan en el mercado de trabajo. En los años ochenta el gobierno francés se propuso suprimir la filosofía de la currícula en las escuelas medias. Frente a esa circunstancia, Jacques Derrida fundó una institución que existe hasta hoy, el Collège International de Philosophie, y un movimiento internacional que impulsaba teórica y prácticamente lo que se dio en llamar “el derecho a la filosofía”. La filosofía como lugar común, como una actividad humana más allá o más acá de los profesionalismos. El mundo de las ideas por decir así, como algo a lo que todas las personas tenemos derecho; pues como decía Gramsci todos los seres humanos, cualquiera sea su nivel de instrucción, practican la filosofía (piensan, conciben ideas, se formulan preguntas...). En la medida que se preguntan cosas; en la medida en que opinan respecto de los rumbos a seguir, en la medida que se interrogan por el bien y por el mal, por el sentido de las cosas, todas las personas ejercen, de manera más o menos espontánea, la filosofía. En mi opinión hoy es un buen momento para lanzar una reflexión sobre “el derecho a las

humanidades". Se trata de un concepto común, todos somos humanos. El concepto más común es el de humanidad. El legado de las humanidades no impacta desde luego en el aparato productivo inmediatamente, como pueden hacerlo otras disciplinas; sin embargo, sin ellas, la sociedad, la democracia y en general la humanidad –valga la repetición– quedarían más empobrecidas y más escuálidas. No querríamos vivir en una sociedad donde las personas no hagan uso del acervo de ideas legadas por la filosofía, por las humanidades, porque sería una sociedad más necia, más bárbara y aún más violenta. Y en ese aspecto me parece que hay una labor de la filosofía en la construcción de una sociedad más democrática. Hay un contenido democrático de la filosofía y un contenido filosófico de la democracia, con independencia de la investigación específica o especializada –que por supuesto las instituciones públicas deben financiar y garantizar. Pero me parece en definitiva que una popularización de la filosofía consolida la forma de vida democrática, la vuelve más firme. El trabajo con las palabras que llamamos filosofía traza un horizonte laico de una humanidad en la que la vida sea posible. Hay un vínculo íntimo entre filosofía y democracia que debemos explorar porque radicaliza la cultura democrática

**L. C.: Para Paul Ricoeur la metáfora tiene un potencial heurístico que ofrece una re-descripción del mundo. En la Argentina del presente hay una metáfora –la "grieta"– que se ha instituido y que es un lugar donde se cruzan todos los discursos. ¿Qué hermenéutica propones para pensar la metáfora de la grieta? ¿Qué encubrimiento y descubrimientos oscilan en los usos de esta metáfora en la Argentina de hoy?**

D. T.: Un autor que estimo mucho -Claude Lefort- afirma que toda sociedad está dividida, que la división forma parte de la estructura social y que la sutura de esa división social no solamente no es posible, sino que no es deseable. Lefort considera que esa aspiración de transparencia sin divisiones ni conflictos es el núcleo de la "ilusión totalitaria". Se trata de uno de los grandes pensadores de los totalitarismos -junto con Hannah Arendt, posterior a ella-, en el siglo veinte. Y él de alguna manera lo descifra de otro modo que Arendt. Sostiene que el totalitarismo se basa en la ilusión de creer que una sociedad puede volverse transparente y sin conflicto. Yo comparto esta perspectiva. La aspiración no debería ser la de suprimir las divisiones sino hacer algo con ellas, politizarlas, manifestarlas institucionalmente. No tratar de ocultarlas, de soterrarlas, ni establecer un negacionismo de la división; la democracia empieza con la división y es una reflexión sobre ella que no la suprime. Para que no sea una división prepolítica y violenta, sino que se encuentre una institucionalidad propia que transforme el antagonismo en agonismo político, retórico, jurídico, cultural –últimamente se habla

de la batalla cultural, a mí el léxico militar no me agrada mucho, pero es aproximadamente eso. Se trata de ser capaces de simbolizar esa grieta de manera política, de manera cultural, para que se manifieste de manera democrática. Y siempre, para que haya sociedad –que está naturalmente dividida– tiene que haber un suelo común, porque de otro modo no hay grieta sino que hay abismo. Y actualmente nos estamos adentrando en un abismo. Porque se están sustrayendo todos los lugares comunes, donde la grieta puede manifestarse democráticamente. Se han sustraído los lugares comunes donde el litigio democrático y la manifestación de la grieta son posibles. Cuando ello sucede no estamos en una sociedad dividida sino en una sociedad abismada, que retrocede a formas pre-políticas, antirrepublicanas, antiliberales y prefacistas en muchos casos. Ese riesgo que aparece inmediato requiere un giro urgente para recomponer la discusión política y mitigue el ejercicio de violencia institucional que embiste contra derechos y que arroja a miles de personas en situaciones de marginalidad y despojo.

## **Diego Tatián**

Diego Tatián es Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba y Doctor en Ciencias de la Cultura por la Scuola di Alti Studi Fondazione Collegio San Carlo di Modena, Modena, Italia. Es profesor adjunto en la Cátedra de Filosofía Política I, Escuela de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Es docente de posgrado en varias universidades argentinas y latinoamericanas. Ha sido director de la Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba y decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Ha publicado numerosos artículos y libros, especialmente en torno a la filosofía de Baruch Spinoza. Algunos de ellos son Desde la línea. Dimensión política en Heidegger (1997), La cautela del salvaje. Pasiones y política en Spinoza (2001), La conjura de los justos. Borges y la ciudad de los hombres (2010), Spinoza. Filosofía terrena (2014), entre otros.

### **Revista Trazos**

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



# LIBROS TRAZADOS

*Un punto de anclaje para comprender la historia provincial y regional*

*Obras Completas*, Francisco René Santucho, coedición Librería Dimensión, INDES-FHCSyS, Barco Edita, Alcarajo y UMAS. Santiago del Estero, 2016. 411 páginas.

César Gómez

INDES/CONICET

La publicación de las Obras Completas de Francisco René Santucho constituye un aporte a la historia cultural de la provincia al poner a disposición del público lector su producción intelectual, hasta el momento dispersa. Esta publicación compila la casi totalidad de su obra entre los años 1953 y 1971, con un total de 39 textos que fueron publicados en diversos soportes, tanto en revistas, principalmente la revista cultural Dimensión dirigida por Santucho, así como también obras del autor, artículos periodísticos, y documentos políticos, entre otros. Cabe remarcar que algunos de los textos permanecieron inéditos hasta ahora y que se publicaron por primera vez, facilitando su acceso y promoviendo su análisis crítico. El libro incluye además un anexo bibliográfico y un anexo fotográfico. El estudio preliminar fue escrito por César Gómez, el epílogo y la semblanza biográfica estuvieron a cargo de Alberto Tasso. Además, Carlos Zurita aportó una semblanza más bien centrada en la persona de FRS, y no tanto en su aspecto de productor cultural.

Francisco René Santucho fue un intelectual, productor cultural y político santiagueño de formación autodidacta. Su trabajo considerado en conjunto constituye un punto de anclaje heterónimo para comprender la historia provincial y regional, se trataría de “una doctrina de piezas bien asentadas”, en palabras de Horacio González. En sus obras completas, los textos se presentan de forma cronológica según las indicaciones del grupo editor. En tal sentido, puede observarse que a lo largo de los casi 20 años de escritura, Francisco Santucho abordó diversas temáticas y llevó adelante empresas culturales y políticas. El problema del indio en Santiago del Estero, estuvo presente desde sus primeros textos publicados a principios de los años 50, y que luego iría tomando mayor consistencia política a partir de trabajos posteriores publicados en



Dimensión. En ellos el indoamericanismo de Haya de la Torre se combina con el pensamiento de Leopoldo Zea y Bernardo Canal Feijóo para construir un andamiaje teórico que pone al interior del país como eje de sus preocupaciones, tendientes a comprender los motivos históricos de su retraso. En esta etapa la idea de la unidad americana emerge como uno de los ordenadores del discurso de Francisco Santucho.

Durante los años de 1956-1962 se concentran además la mayor parte de sus textos de crítica cultural; principalmente reseñas bibliográficas publicadas en Dimensión, pero también su artículo “Panorama intelectual santiagueño”. Los textos de corte sociopolítico corresponden principalmente a los años 60, sobre todo los documentos políticos e ideológicos que Francisco Santucho escribiera para el Frente Revolucionario Indoamericanista y Popular (FRIP) fundado a inicios de la década. Estos escritos continúan algunas de las categorías ya planteadas durante la etapa de publicación de Dimensión, pero se caracterizan por su contenido programático, al tiempo que incluyen nuevos marcos para pensar el proceso social y político nacional, -provenientes de la influencia de la Revolución Cubana imprime a los integrantes del FRIP- y otorgan centralidad a un nuevo actor social, el proletariado rural como detonante de la revolución.

Quizás uno de los aportes más significativos del libro sea la publicación por primera vez de los escritos que Francisco René Santucho publicó bajo el pseudónimo de Fernando J. Suarez en el diario *Jornada* de Bolivia, durante su exilio político a inicios de los años 70, en torno a los debates por la oficialización de las lenguas aymara y quichua en aquel país. Estos artículos permanecieron inéditos bajo el cuidado de sus familiares. La problemática de la lengua, a través de los debates producidos en Bolivia, ponen al descubierto una de las temáticas recurrentes en la obra de Santucho, por un lado la conservación del quichua como lengua usada por un sector de los habitantes de Santiago del Estero, como lo afirma en su libro de 1954 “El indio en la provincia de Santiago del Estero”, y por otro, la fuerte gravitación que la cultura quichua tuvo en la conformación identitaria provincial, tal como lo presenta en su artículo de 1956 “Lo andino y lo amazónico en la infraestructura argentina”.

Con la publicación de las obras completas de Francisco René Santucho se restituye la figura de uno de los intelectuales con mayor lucidez, a la par de Bernardo Canal Feijóo u Orestes Di Lullo, del campo cultural local. Blanca Rina Santucho, al presentar a Francisco René, en su conocida obra “Nosotros los Santucho”, dice de él que

aún espera un reconocimiento acorde a su talla como intelectual y productor cultural. En ese sentido, la publicación del conjunto de su obra constituye uno de los primeros gestos para el logro de tal reconocimiento.

***Dramático donaire***

*La Telesita. Una boda para Ventura Saravia*, Clementina Rosa Quenel, Subsecretaria de Cultura de la Provincia de Santiago del Estero, Coordinación General de Marta Graciela Terrera, Ilustrado por Elda María Isabel Munar, Prólogo de José Andrés Rivas, 1º ed. Ilustrada, Santiago del Estero, 2017, 163 páginas.

Susana Alonso

UCSE/UNSE

Clementina Rosa Quenel<sup>1</sup> nos dice en el comienzo de *Una boda para Ventura Saravia*. Romance histórico en 3 actos “*Toda la ficción descansa en aire dramático de tiempo de poder y anarquía*” (Quenel 2017,117) Esta idea se conjuga tal vez con el semblante de las mujeres que son los personajes protagónicos de sus relatos y piezas dramáticas: *María Silvestre en El bosque tumbado montaba como un varón* (Quenel, 1981:52), (Quenel, 1952: 54) *La Agucha de Enflorecida* “es la huahua que ha criado la mujer de Don Cruz. Chiquita cuando todavía hocicaba el suelo, quedo “botada, y fue la patrona quien la hizo atetar en pechos mercenarios. De lástima seguramente al verla tan tiernita.” (Quenel, 1952:63) Semblantes de mujeres que esperan inútilmente el regreso de sus hijos ausentes, de esposas castigadas, de niñas nacidas para el dolor.

La cimentación literaria de la maternidad en sus protagonistas habla de la histórica construcción social del género femenino. Cimentación que contrasta con la aparición de personajes en sus relatos como “*los hijos con tata y los hijos sin tata*” para quienes la orfandad paterna constituye una proyección identitaria que es un rasgo de la contingencia trágica del bosque santiagueño.

---

<sup>1</sup> Clementina Rosa Quenel nació en Santiago del Estero el 22 de agosto de 1901 y murió el 20 de septiembre de 1980 en su ciudad natal. Desde muy joven, y en un mundo literario fervorosamente masculino, integró el grupo cultural La Brasa, Es productora de un discurso que habla de Santiago con una “dramática sensualidad en el fondo de la existencia de nuestro pueblo”, según lo señala su amigo y crítico Bernardo Canal Feijóo. En varias de sus obras como *La luna Negra* o la novela *El bosque tumbado* reconstruye los lugares de enunciación de roles plurales de los personajes de mujeres en sus relatos, novelas y piezas de teatro.



En ese juego de limitaciones y contradicciones de las formaciones político-ideológicas de la identidad de género, Angélica Gorodischer (1992) ha expresado que hay una literatura escrita por mujeres. Esa literatura puede o no ser literatura femenina, no todas las mujeres escriben literatura femenina. De otro modo aún: no siempre son lo mismo los textos escritos por mujeres que los textos femeninos. Todo depende, no del sexo, no del género, sino de la mirada de quien escribe. Hay una literatura femenina escrita por mujeres o por varones” (Gorodischer, 1992:45).

En sus obras de teatro *La Telesita* de texto original de 1949 y *Una boda para Ventura Saravia* de 1959 da un matiz diferente, un giro excepcional a dos asuntos que convergen en su obra. En *Una boda para Ventura Saravia*. *Romance histórico en tres actos*, Quenel recrea una versión fiel del episodio infructuoso del matrimonio de Ventura Saravia y el gobernador Juan Felipe Ibarra. Un federal sin tacha, un patriota, uno de los primeros que se enroló en el Ejército del Alto Perú con Borges. Un hombre al que Ventura no ama.

El primer asunto se construye en torno a la proyección de la orfandad paterna con la que clasifica a los hijos del monte. Los hijos sin tata tienen tal vez su mayor expresión en el Virgino de *El bosque tumbado*. *Porque Virgino es hijo de la siembra ciega, de aquella que no conoce progenitor. Virgino es un botado. Tiene su querencia en “las Cabrillas”*.

A diferencia de Virgino Ventura es hija con tata. Don Mateo ha decidido casarla con Don Juan Felipe Ibarra. Ello no quiere, desesperadamente trata de huir de la decisión de su padre. A tal punto que el momento de mayor intensidad dramática del romance, el momento de peripecia es cuando Ventura clama casi como en una letanía *Padre déjame aquí donde soy feliz*.

En *La Telesita* la Telesfora Coria está tan huérfana solo busca lazarillo en la danza. La orfandad es una fragilidad absoluta

El segundo asunto es el amor. En *El bosque tumbado* la escena de amor desencadenante recobra una mansa ferocidad que contiene la expresión complaciente de los amantes *-Mujer y varón, en pubertad suelta como tallos floridos que no intentan huir al destino, jubilosos y entregados se tornan voces de la gran sinfonía agreste*.

*Como los pájaros lanzados al aire, unos tras otros en pareja, hasta el asombro del nido. (15)*

Ventura no, todo en ella es desgarró, el amor de Ibarra le provoca un dolor insoportable: *Desde que llegue, hasta el amanecer ya cargué mi cruz, Y hasta pensé en la muerte, como un sueño hermoso ¿quién puede mimarme por dentro y contar las horas de mi cilicio?*

En la Telesita el amor es brujería, el amor lo deja tonto a uno. *El que anda enamorado anda bañado en gracia. Se le humillan los parpados pa un arcángel. El enamorado sabe tener virtud de brujo.*

En este juego de contrastes vemos que Clementina no se constituye en portavoz consiente de sujetos subalternos sedimentados históricamente, si es interprete cabal de las voces de la subalternidad.

José Andrés Rivas ha expresado en su libro “ *La obra de Clementina Rosa Quenel*” en el capítulo 3 *Los papeles de Clementina* , que podemos fijar dos etapas en la producción de su obra narrativa, y creo en toda su obra , A- la etapa de formación en los años 20 textos que no han sido aún reunidos en libros publicados. B- Etapa de madurez a partir de los años 40. Escribe allí *La luna negra. Los ñaupás*, etc.

Creo que podríamos fijar un tercer momento que se desprende del reportaje que dio a Dante Cayetano Fiorentino a dos columnas en el diario El Liberal. Allí nos deja unas líneas que muestran su compromiso ineludible con la palabra, con la literatura y el cuidado devoto de su obra y de sus personajes. Cuidado con el que los que los lectores podemos seguir dialogando. Allí nos dice Quenel que cuando termina de escribir o mientras escribe un personaje desolador en tanto mi dolor que a veces ve correr lagrimas por mis mejillas Finalmente creo que ejecutar la edición y la publicación de un libro y este en particular es un acto de justicia, porque contribuye, conspira a la efectiva concreción de la utopía realizable que sueña Mempo Giardinelli la de forjar una nación de lectores.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución NoComercial CompartirDerivadasIguales 3.0 [http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es\\_AR](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_AR)