

La Identificación de Grupos de Asociados y las Representaciones Sociales de la Actividad Docente

María Guadalupe Villegas Tapia*

Resumen: Esta investigación parte del supuesto que los maestros se integran en grupos con la intención de no sentirse solos y entablar lazos de pertenencia, es en estos grupos que mantienen una relación de asociados, Berger y Luckman (2003), donde es más probable que se compartan significados y se construyan representaciones sociales, Moscovici (1961). Por eso se decidió partir de su identificación apoyándose del sociograma, Moreno (1962), como estrategia para captar el objeto de estudio de las RS de la Actividad Docente, con el propósito de conocer los significados que le atribuyen. **Palabras clave:** identificación, grupos de asociados, subjetividad, actividad docente y representaciones sociales.

Abstract: The identification of groups of associates, a strategy to catch the social representations of the educational activity. This investigation leaves from the assumption, that the teachers integrate themselves in groups with the intention to not feeling lonely and establishing affinity, is in these groups that maintain a relation of associates, Berger and Luckman (2003), where it is more probable that they'll construct social representations, Moscovici (1961). That's reason was decided to start off their identification using the sociograma, Moreno (1962), as strategy to catch the object of study of RS of the Educational Activity, and how see they. **Keywords:** identification, groups of associates, subjectivity, educational activity and social representations.

Resumo: A identificação de grupos de sócios, uma estratégia para captar as representações sociais da actividade docente. Esta investigação parte do suposto, que os maestros se integram em grupos com a intenção de não se sentir sozinhos e entablar laços de pertence, é nestes grupos que mantêm uma relação de sócios, Berger e Luckman (2003), onde é mais provável que se compartilhem significados e se construa representações sociais, Moscovici (1961). Por isso se decidiu partir de sua identificação se apoiando do sociograma, Moreno (1962), como estratégia para captar o objecto de estudo das RS da Actividade Docente, com o propósito de conhecer os significados que lhe atribuem. **Palavras-chave:** identificação, grupos de sócios, subjetividade, actividade docente e representações sociais.

INTRODUCCIÓN

En el artículo se enfatiza el proceso metodológico que se siguió para construir el objeto de estudio de las representaciones sociales de la actividad docente, entendiéndolo como la posibilidad de integrar el sustento teórico con las técnicas que permiten la recolección de datos, la sistematización, el análisis e interpretación del objeto.

Especialmente se hace énfasis en la identificación de los grupos de asociados, esos que mantienen una relación *cara a cara*, que interactúan intensamente, "el círculo íntimo" (Berger y Luckman 2003:49), como estrategia para captar las representaciones sociales (RS)**, entendidas como: "Un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de la imaginación" (Moscovici, 1979: 18).

El artículo se estructuró de la siguiente forma: se inicia con el planteamiento metodológico, para con-

tinuar con los resultados que incluyen los siguientes apartados: a) La identificación de los grupos de asociados, b) Las asociaciones libres para ubicar los contenidos centrales de la actividad docente, c) Las RS de la actividad docente y se concluye con algunas consideraciones finales.

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

La recuperación del dato empírico se efectuó en una institución de nivel superior pública, dedicada a la formación de licenciados en educación, en un momento histórico de incertidumbre, para quienes laboran en la escuela, se viven circunstancias difíciles como la reducción del número de licenciaturas, la ruptura de la tradición en la formación de docentes para educación primaria, un movimiento de reforma a planes y programas. En ese sentido algunos profesores manifiestan sus temores, asumiendo diversas actitudes hacia la actividad docente.

En un inicio se empleó como *universo* de investigación a todo el personal docente, pero

* Doctora. en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letra de la UNAM, tutora y conductora del seminario de investigación en el Posgrado de la FES Aragón-UNAM. Correo: mtragvt@prodigy.net.mx.

** De ahora en adelante se empleará RS, para referirse a las representaciones sociales.

conforme fue avanzando el proceso investigativo, a partir de la aplicación del sociograma se seleccionaron 5 grupos, con un total de 19 profesores, que mantenían una relación cercana en la que se manifestaban muestras de amistad; los asociados como los designó Berger y Luckman (2003); en esta investigación se sostiene que es ahí donde es más probable que se compartan significados y se construyan RS, Moscovici (1979). Por eso se decidió iniciar la investigación con su identificación, apoyándose del sociograma o test sociométrico que, para Jacob Levi Moreno (1982)¹,

Consiste en un instrumento diseñado para analizar las relaciones humanas de carácter afectivo, de hecho lo que vamos a conseguir a través de esta técnica es representar gráficamente... las relaciones de atracción y rechazo, las relaciones afectivas positivas y negativas: la proximidad social (Moreno, 1962: 20).

El *propósito* de la investigación fue conocer los significados que los profesores integrados, en grupos de asociados, construyen de la actividad docente, a partir de la teoría de RS. Siguiendo el *supuesto* que las RS se construyen más fácilmente en los grupos de asociados.

Esta investigación se ubicó dentro de la *perspectiva de la interpretación subjetiva de la realidad*, la construcción de las realidades de sí mismo, así como de los "otros" y de sus respectivos grupos. Se buscó el sentido que los actores le otorgan a la actividad docente; como lo plantea Schutz, tomando en cuenta el postulado de Max Weber *la interpretación subjetiva de sentido*, plantea que los sujetos efectúan "...una tipificación del mundo del sentido común, la manera concreta en que los hombres interpretan, en la vida diaria, su propia conducta y la de los demás" (Schutz. 1995: 22-23), en *el mundo social y la teoría de la acción social*, el actor en compañía de los otros atribuye significados a la acción social y por ende tienen sentidos particulares y compartidos "[...]este mundo tiene sentido no sólo para mí, sino también para usted y para todos. Mi experiencia del mundo se justifica y corrige mediante la experiencia de los otros, esos otros con quienes me interrelacionan conocimientos comunes, tareas comunes y sufrimientos comunes." (Schutz, 1995: 22).

Se empleó un *enfoque de aproximación compleja o procesual*, como lo denomina Banchs (2000); por ende, se ubica la atención de la investigación en el sujeto, a quien se le concibe como actor, productor de significados, más que como alguien determinado socialmente. El *proceder*, se efectuó con la finalidad de conocer lo que es real de la actividad docente para el profesor en su vida cotidiana, en su realidad; ya que es en ésta donde construye RS, en una relación indisoluble con su contexto y en una complejidad de interrelaciones sociales, "[...] dada la riqueza de elementos que implica y las exigencias relacionales entre múltiples elementos." (Banchs, 2000: 2).

Además, se empleó un abordaje plurinstrumental para obtener el dato empírico, *los instrumentos* se diseñaron con la intencionalidad de recuperar el discurso del actor, a su vez la teoría sirvió como brújula que orientó su construcción. A continuación se exponen los recursos empleados, respetando el orden de aplicación:

1. La planta de catedráticos, permitió recabar los siguientes datos: función, tipo de contratación, antigüedad laboral, años de servicio en la institución, preparación profesional. Datos que permitieran caracterizar a los actores y sus grupos, así como contextualizar desde qué posición y lugar emiten su discurso.
 2. Los sociogramas, se aplicaron a los 64 profesores de la institución, con dicha información se procedió a elaborar los mapas de relaciones, con la intención de identificar los grupos de asociados que se conformaban, develando la complejidad en las interacciones, redes y alianzas.
- El guión del sociograma se estructuró con los siguientes planteamientos:

- ¿De los integrantes de la escuela a quién considera su mejor amigo y por qué?
- Escriba los nombres de sus compañeros con los cuales le agradecería trabajar en equipo, coloque en primer lugar el que más le agrade y así sucesivamente, y especifique los motivos.²
- Arme los grupos que a su juicio se integran en la escuela, y escriba algo que los distinga.

¹ El creador del sociograma Jacob Levi Moreno lo construyó, cuando como funcionario del gobierno austriaco se le encomendó organizar una colonia de más de diez mil refugiados, en cuya tarea empleó el criterio de aceptación y rechazo que existía en los integrantes de dicha comunidad, basándose en su creencia de que la armonía era necesaria para la convivencia y la eficiencia en una sociedad. En 1916 utilizó por primera vez el término de Sociometría y cuando emigra a Estados Unidos de Norteamérica en el año de 1933 funda la Ciencia Sociométrica.

² Esta precisión permitió complementar y corroborar el primer planteamiento y por ende la elección.

El sociograma posibilitó corroborar desde la visión de los integrantes de la institución, los grupos que se integran, seleccionar a aquellos que mantienen una relación de asociados e ir perfilando un nombre para designarlos³, que desde que se escuchara, diera cuenta de lo que para ellos les significa la actividad docente.

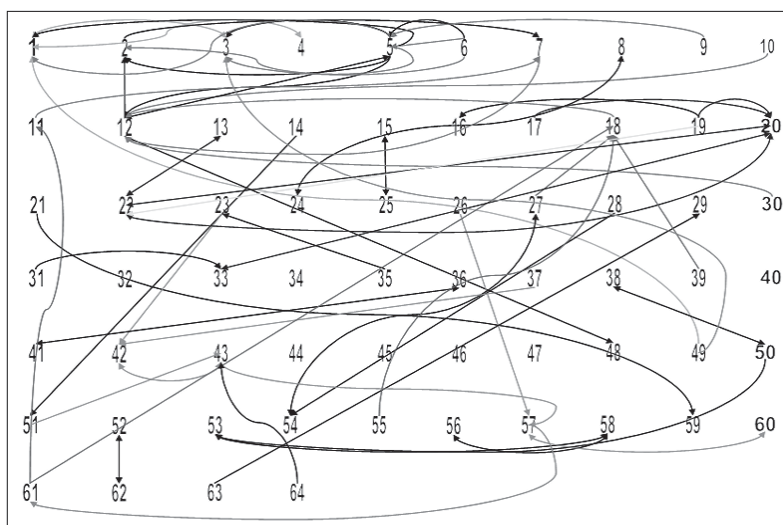
1. El cuestionario, se aplicó exclusivamente a los grupos identificados como los que mantenían una relación de asociados, recuperaban entre otros aspectos: datos generales, antecedentes escolares, temas de lectura, tareas más frecuentes, actividades en el campo disciplinar, proceso de formación académica, publicaciones y actualización.
2. Métodos asociativos, se utilizaron *la asociación libre y la constitución de pares de palabras*, propuestos por Abric. La asociación libre "Consiste en que a partir de un término inductor o de una serie de términos, se le pide al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu" (Abric, 2001: 59). Eso dio la oportunidad de acceder a los elementos que constituyen el universo semántico e identificar cual es el término sobre el cual giran las ideas de los actores, en torno a la actividad docente. Posteriormente, se les solicitó, que a partir de ese *corpus* asociaran las palabras para identificar los lazos entre los elementos de la representación. A esto se le da el nombre de constitución de pares de palabras, como lo plantea Abric:

...que constituyan un conjunto de pares de palabras que les parezcan ir juntas. El análisis de cada par permite especificar el sentido de los términos utilizados por los sujetos. ...Además en la medida que un término puede ser elegido varias veces este análisis favorece la identificación de los vocablos polarizadores o términos bisagra asociados a múltiples elementos de la representación, que pueden ser los organizadores en la lista de los pares (Abric, 2001:60).

La técnica se enriqueció, pidiendo que identificaran el término y el par de palabras más importantes y los jerarquizaran. A partir del análisis se logró conocer la significatividad asociativa a través del término más importante; con el que se planteó posteriormente una interrogante en el guión de entrevista, con la intención de profundizar en los significados.

1. Entrevista dirigida y semiestructurada, se llevó a cabo a partir de un guión que permitiera a los docentes expresar sus pensamientos de manera directa y personal, además de conducirlo a la reflexión de sus significados acerca de la actividad docente; la estructura del guión planteó interrogantes para obtener respuestas en tres dimensiones: información, campo de representación o imagen y las actitudes.

Sociograma N° 1
Red General de los Integrantes de la Institución



³ La categoría asignada a cada grupo o nombre fue construyéndose a partir de todo el proceso de investigación, se deseaba que desde el momento que el lector lo visualizará lo acercara a los significados y sentidos que tiene la representación social, que cada grupo elaboró de la actividad docente.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en tres incisos, que dan cuenta de la identificación de los grupos, de los significados asociativos y de los procesos de construcción de las representaciones sociales de la actividad docente.

a) La identificación de los grupos de asociados

La identificación de los grupos constituyó una etapa fundamental para iniciar la captación de las representaciones sociales, en el Sociograma N° 1 se muestra cómo se puede ofrecer un panorama general de la estructura de la institución, se señala la posición relativa de cada uno de sus miembros, los liderazgos, los grupos que se van conformando y las interacciones entre éstos.

El líder por lo general aglutina a sus seguidores, se puede observar (de izquierda a derecha) cómo existen sujetos líderes que corresponden a los números 1, 3, 12, 18, 22, 42 y 43, que indudablemente van conformando grupos, estos líderes se extraen y presentan en la siguiente tabla sociométrica, conjuntamente con sus seguidores.

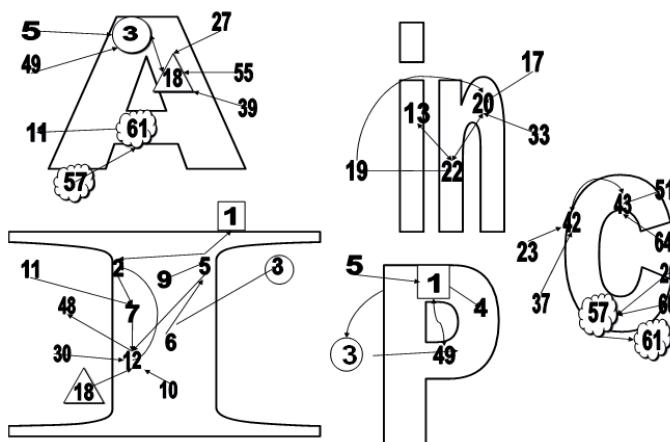
Tabla N° 1
Matriz Sociométrica de los Sujetos Líderes

Sujeto Líder	Elecciones del Líder	Sujetos que Eligen al Líder	Elecciones Recíprocas
1	4 3 49	5	4 49
3	18	1 49 5	18
12	48 2 5	7 10 18 30	5
18	3	61 27 55 39	3
22	13 20	19	13 20
42	43	23 37	43
43	42	51 64 57	42

A partir del análisis de esta matriz y del último planteamiento del sociograma, donde se solicitaba que armaran los grupos que a su juicio se integran en la escuela y escribir algo que los distinguiera, aunado al análisis de la planta de catedráticos y la observación directa de éstos en espacios informales, se logró identificar los grupos que mantienen una relación cercana o de *asociados* a los que se les otorgó el nombre de: Administradores, Institucionales, Individualistas,

Comprometidos y Protegidos, que se muestran en el diagrama con las siguientes gráficas⁴

Diagrama N° 1
Identificación de Grupos que Mantienen una Relación de Asociados



La representatividad de los grupos y de los integrantes estuvo dada por los siguientes criterios: que integren grupos de asociados y que dentro de éstos se pudieran ver representadas las diferentes funciones de la institución; así fue como se logró que se incluyeran dentro de sus integrantes cargos directivos, administrativos, académicos, de investigación, difusión y docencia, que tuvieran mínimo dos años de servicio en la institución y que se manifestaran muestras de amistad al interior de su grupo.

b) Las asociaciones libres para ubicar los contenidos centrales de la actividad docente

Una vez identificados los grupos de asociados, se procedió a la búsqueda de una significatividad asociativa, como un acercamiento al contenido central de las RS de la actividad docente, dicha aproximación se efectuó a partir del análisis de la información obtenida a través de los métodos de asociación libre y de constitución de pares de palabras que sugiere Abric (1994).

Asociaciones que se corroboraron mediante la frecuencia más alta, la solicitud del señalamiento del término inductor más importante y de la constitución de pares de palabras, así como el señalamiento del par más primordial; resultados que se presentan en la siguiente tabla.

⁴ Cabe aclarar que solamente se tomaron como sujetos de estudio a los integrantes que se encuentran en el interior de las gráficas, por mantener una relación más estrecha, entablar lazos de amistad, conformar el *círculo íntimo* y que cumplieran con los criterios de selección señalados anteriormente.

Tabla N° 2
Contenidos Centrales de las Asociaciones Significativas Respecto a la Actividad Docente

Grupo	Total De Términos	Palabra (S) Más Frecuente (S)	Palabra (S) Clave (S)	Pares De Palabras Más Significativos
Administradores	56	Conocimiento	Conocimiento	Conocimiento-enseñanza, Conocimiento-conducción
Institucionales	69	Planeación y contenido científico	Planeación y Estrategias de E-A	Planeación-contenido científico Planeación-preparación, Planeación-estrategias.
Individualistas	101	Estrategias y (en un segundo nivel la) Planeación	Formación educativa	Estrategias-perfil de egreso
Comprometidos	48	Aprendizaje y enseñanza	Aprendizaje	Aprendizaje-enseñanza Aprendizaje y educación, (en un segundo nivel) Educación-compromiso.
Protegidos	96	Política, (en un segundo nivel) El grupo	Docente como responsable	Política – ascensos

Este acercamiento solamente tiene una significatividad asociativa y para profundizar e ir hacia un análisis de corte procesual se decidió plantear una interrogante en la entrevista que incluyera las asociaciones, ¿Según tu opinión cuál es la importancia del (conocimiento)⁵ en la actividad docente; con la intención de obtener mayor información a partir de algo cercano a los grupos de profesores como lo eran sus asociaciones respecto a la actividad docente; a partir de las respuestas se hizo el análisis correspondiente. A continuación se sistematiza la interpretación en su conjunto:

El conocimiento en los Administradores

El grupo emitió 56 términos, el de mayor frecuencia fue el **conocimiento**, que se confirmó con el vocablo más importante y los pares de palabras, lo vinculan con la enseñanza y la conducción. Además, por su función administrativa en los recursos humanos y materiales de la institución, enuncian términos que no surgen en los demás grupos cómo: organización, reuniones, cumplimiento, puntualidad, apoyos,

anexos, espacios, tecnología, libros y simulación; esta última palabra la integran por contraste, porque desde su punto de vista, es contraria a la actividad docente, pero es frecuente en el aula.

Al preguntarles en la entrevista ¿Según tu opinión cuál es la importancia del conocimiento en la actividad docente? Este grupo asocia a la actividad docente con el conocimiento, que es valorado a través de los documentos donde se registran oficialmente las calificaciones y de sus apreciaciones que tienen del trabajo del maestro, al entrar en contacto con los estudiantes desde lo administrativo y al escuchar sus comentarios acerca del trabajo de los profesores.

El conocimiento también es visto en lo disciplinar, otorga prestigio, es una guía para actuar, da confianza en el saber hacer, posibilita la transmisión y orienta hacia los fines de la labor educativa, “[...] el conocimiento es primordial porque eso le da la confianza al maestro de lo que va a hacer, hacia dónde va, que es lo que pretende lograr, el conocimiento es básico, [...] el alumno nos mide, sabe y se da cuenta de qué capacidad tiene cada uno... desconocer origina falta de respeto, burlas, abusos...” (AD1-13: 10)⁶, por lo que

⁵ Para plantear esta pregunta dentro de la entrevista, se seleccionó el término que se iba a incluir, según la evocación del grupo de asociados al que pertenecía el entrevistado; estas asociaciones fueron: actividad docente _conocimiento en el grupo que se le denominó los *Administradores*, actividad docente _planeación y contenido científico de los *Institucionales*, actividad docente _estrategias en los *Individualistas*, actividad docente _aprendizaje y enseñanza en el grupo de los *Comprometidos* y actividad docente _política en los *Protegidos*.

⁶ La primera letra se refiere al nombre del grupo; la segunda, a que es docente; el número, al integrante del grupo; después del guión se encuentra el número de pregunta en la entrevista de donde se obtuvo la información y después de los dos puntos la página donde está la transcripción.

se puede enunciar que la significatividad asociativa, conocimiento - actividad docente, se enlaza a partir de que éste es un recurso medular para su labor y cuyo fin es su transmisión.

La planeación y el contenido científico en los Institucionales

Enunciaron 69 términos, la *planeación y el contenido científico*, fueron los de mayor frecuencia y la planeación se confirma como la palabra más importante, se une a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. En los pares de palabras se vincula la planeación, con el contenido científico, la preparación y las estrategias.

A partir de la entrevista, se recupera que el grupo ve a la actividad docente como la planeación y el contenido científico; para ellos la planeación es una guía de la actividad docente y el contenido científico orienta el trabajo, pero también lo reducen a vocablos técnicos o palabras, como lo manifiestan con los siguientes testimonios.

Primero planear, es eso indudablemente lo que primero tiene uno que hacer, planear tus acciones para poder desarrollar la actividad docente y el contenido científico es la base. Incluso ese es mi problema con la revisión de planes, en la revisión de la práctica, les solicito contenido científico, porque de alguna manera ellos tienen que usar los vocablos técnicos [...] les pido que elaboren un como diccionario [...] yo recuerdo, que aún así como docente de 28 años de servicio hago mis anotaciones del contenido científico porque de no hacerlo así, yo no llevaría ninguna base... (ID4-13: 142).

Con este testimonio se desea enfatizar cómo para los actores de este grupo, en su representación social de la actividad docente, se encuentran como elementos fundamentales la planeación, el apego a los planes y programas, así como la memorización de los tecnicismos de la disciplina.

Las estrategias en los individualistas

Emitieron 101 términos, el de mayor frecuencia, fue el de *estrategias* y muy cercano a éste se encuentra el término de planeación; pero en los términos más importantes enuncian el de formación educativa y en los pares de palabras el de perfil de egreso integrado al de estrategias.

Por medio de la entrevista se ubicó que para los Individualistas, la actividad docente tiene un significado asociativo con las estrategias, a éstas les atribuyen ser su esencia y su médula.

Son prioritarias, digamos que la parte medular, sin

estrategias es como un concierto pero sin director, podríamos decirlo, las estrategias nos van a permitir desarrollar de manera sistemática toda la labor docente en una clase, sin estrategias definitivamente estaríamos perdidos, improvisando... (InD2-13: 275).

El grupo tienen dos visiones de las estrategias, la instrumental y la metacognitiva; la primera, es la que priorizan en su actuar docente y en su forma de vida en general, las conciben como actividades, técnicas, medios, instrumentos y procedimientos metodológicos, con las que se logra que la clase captive, seduzca e interese al estudiante; además de considerar que la actividad docente también puede ser un medio para satisfacer sus anhelos personales; en la segunda, la ven como todo un proceso de reflexión que permite a los docentes y profesores revisar sus aprendizajes, en el afán de una formación integral y cuya visión trasciende el espacio del aula, de la institución, en búsqueda del logro de sus expectativas.

El aprendizaje en los Comprometidos

Emitieron 48 términos, los de mayor frecuencia resultaron el *aprendizaje* y la *enseñanza*. El primero se ve reforzado en el término más importante y en los pares de palabras, vinculado con la enseñanza y la educación; en un segundo nivel se encuentra la educación y el compromiso. Entre algunos términos que enuncian distintos a los otros grupos se encuentran los de: catedrático, libertad y práctica frente a grupo. Vocablos que los distinguen como grupo, por su interés en formarse en la cátedra, porque la docencia en el aula es algo que les agrada, en donde propician la reflexión y la libertad; por último unen por contraste a la actividad docente el castigo, práctica con la que no están de acuerdo.

El grupo, por medio de la información proporcionada en la entrevista, atribuye significados a la asociación de la actividad docente con el aprendizaje y la enseñanza, considerando que en la docencia éstos son dos procesos que no se pueden separar y que son su razón de ser de esta profesión y del ser humano, como se argumenta con el siguiente testimonio.

...van juntos el aprendizaje y la enseñanza, no podría decir que primero es uno y después el otro.... No podríamos decir que los alumnos primero aprenden cierta disciplina y después van a enseñarla, ¡no! va junto, un texto te enseña cómo está estructurado y argumentado y aprendes, cuando vas a un grupo, estas enseñando y aprendiendo [...], van juntos siempre [...]. Son importantes, sin eso no existiría la docencia, que razón tendría

la docencia, que razón tendría un docente si no enseña, pregúntale a un alumno y dice no me enseña, es que no aprendo nada, para qué está esa figura, entonces no tendría razón la docencia. (CD2-13: 372).

La política como asociación significativa a la actividad docente por los Protegidos

Expresaron 96 términos, el de mayor frecuencia fue el de *política* y en un segundo nivel el grupo⁷, pero, en los términos más importantes, se enuncia el docente como responsable de la formación de licenciados y en los pares de palabras, emitieron los términos: política y ascensos.

La asociación significativa de la actividad docente que efectuó este grupo está relacionada con la política; su preocupación la centran en conocer qué está sucediendo en la situación política y el análisis de los planes de las campañas. Consideran que la opinión que los padres de familia tienen del maestro está manipulada por los intereses políticos, a través de los medios masivos de comunicación, además, que las políticas educativas estatales e institucionales no son equitativas por lo que favorece a algunos y a otros no, como se plantea en el testimonio.

...por un lado nosotros no somos tan compactos como grupo y por el otro la visión de los padres que también están influenciados por esa manipulación de los medios de comunicación por los intereses políticos... (PD2-9: 474-476).

Así, se sintetizan las asociaciones que los grupos de profesores construyeron, actividad docente: *_conocimiento, _planeación y contenido científico, _estrategias, _enseñanza y _política*. Asociaciones que resultan interesantes para abrir el diálogo, profundizar en los significados y los sentidos que los actores le otorgan a la actividad docente, en su cotidianidad escolar, en la que son bombardeados por infinidad de informaciones por diferentes medios, mismas que seleccionan y transforman, construyendo RS para interpretar y darle un sentido a la actividad docente, apartado que se desarrolla a continuación.

c) Representaciones Sociales de la actividad docente

Se considera importante recordar que las RS, son un tipo de conocimiento ordinario, que los profesores, construyen para emplearlo en su vida cotidiana escolar, que se aparta del conocimiento disciplinar, como lo expresaría el creador de las R.S. Serge Moscovici en 1961 en Francia, el actor realiza una resignificación de los contenidos que recibe:

Los resume, los recorta, los clasifica y padece de la misma tentación que el documentalista de fundirlos en un mismo universo. Nada nos impone la prudencia del especialista, nada nos prohíbe juntar los elementos más dispares, que nos hayan transmitido, incluirlos o excluirlos de una clase de "lógica", de acuerdo con las reglas sociales, científicas, prácticas de las que disponemos. El objetivo no es hacer avanzar el conocimiento, sino "estar al corriente", "no ser ignorante", fuera del circuito colectivo. De este trabajo, mil veces comenzado, repetido y desplazado de un punto al otro de la esfera, los acontecimientos y sorpresas que captan la atención dan nacimiento a nuestras representaciones sociales. (Moscovici, 1979: 36).

En este sentido, la actividad docente proviene de campos disciplinares como es el de la pedagogía y la didáctica, pero los maestros resignifican aquellos destellos que captan su atención, reelaboran las informaciones, en el transcurso de su vida cotidiana, para construir sus propios significados y sentidos prácticos. Estos significados los van construyendo en compañía con los otros, en las interacciones diarias, como lo expresan Pedrino Guareschi y Sandra Jovchelovitch:

É quando as pessoas se encotram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições de comunicação, aos mitos e a herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações sociais são formadas (Guareschi y Jovchelovitch, (2003: 20).⁸

A continuación se describe cómo cada grupo construye su representación social de la actividad docente, se intenta no descuidar los procesos de dicha construcción, iniciando con la denominación del grupo, los procesos por los que construyeron determinados

⁷ En la información proporcionada en las entrevistas al emitir el término grupo, hacen alusión al grupo que ellos integran como profesores, a sus compañeros con los que mantienen una relación cercana por sus intereses políticos, en donde se refieren a la política como su participación en las campañas políticas, por medio de las cuales pueden obtener algún beneficio.

⁸ "Cuando las personas se encuentran para hablar, argumentar, discutir lo cotidiano, o cuando ellas están expuestas a las instituciones, a los medios de comunicación, a los mitos y a la herencia histórico-cultural de sus sociedades, es cuando las representaciones sociales son formadas". (Guareschi y Jovchelovitch, 2003: 20).

significados, los contenidos centrales y se cierra con su representación social de la actividad docente.

Los Administradores

Se les otorgó este nombre porque se han dedicado por un largo espacio de tiempo a las funciones administrativas, que ha influido en el proceso de elaboración de su RS de la actividad docente, al otorgarle un significado administrativo.

A partir de su experiencia en las funciones administrativas y las tareas que realizan, como la revisión de las calificaciones, las asistencias, la elaboración de la planta de catedráticos, han identificado como contenido central de su representación social de la actividad docente al conocimiento, en dos vertientes: el de los sujetos, que es empleado para clasificar y distribuir; a los estudiantes los clasifican entre los comprometidos con su formación y los que no lo son y a los profesores para distribuirlos en la plantilla de catedráticos. En el sentido disciplinar al conocimiento en la práctica docente le atribuyen la finalidad de transmisión, no su construcción, lo que implica una relación de poder por considerar al docente como el portador del conocimiento y quien asigna la calificación.

Se representaron a la actividad docente como el control administrativo de los sujetos a través del conocimiento que poseen de estos a partir de sus funciones administrativas.

Los Institucionales

Se les denominó así porque los compañeros consideran que son oficialistas, con una línea vertical, la impresión que dan es como si ellos representaran a la institución y tuvieran que hacer cumplir la normatividad.

En el proceso de identificación de la representación social se encontró presente la aceptación de lo institucional, por parte de los actores que conforman el grupo, el "deber ser", por lo que su manera de pensar y actuar se rige por las normas oficiales; otorgándole a su representación un sentido normativo, por lo que demandaron el apego a los documentos oficiales; aún cuando éstos no respondan a las necesidades e intereses de los sujetos, ocasionando en algunas ocasiones una relación tensa que los demás identificaron como autoritaria.

En su representación, un contenido central de la práctica docente lo constituyó la planeación y el contenido científico con un fin memorístico, así como cuidar que se acaten las normas en cuanto a la reproducción

del plan y programas de las asignaturas, la apariencia física, las actitudes de sumisión y el cuidado de los detalles, es decir, la forma y no el fondo.

Se representaron a la actividad docente como una tarea, una obligación normativa, cuyo fundamento lo ubicaron en los documentos oficiales, que rigen su actuar profesional.

Los individualistas

Su nombre se debe a que los compañeros de la institución los denominaron como los individualistas o personales, porque perciben que se preocupan más por sus asuntos particulares que por los de la institución, algunos de ellos simulan que trabajan y se ausentan de la escuela, al parecer sin una razón justificada.

El grupo manifiesta explícitamente su interés por resolver sus problemáticas personales, como lo económico y lo familiar; a partir de estos deseos consideran que la actividad docente debería ser un medio o trampolín para obtener esos beneficios.

Manejan como contenido central de su representación a las estrategias, con un sentido práctico, que les apoye a sobrevivir en el sistema; en las sesiones de clase las estrategias las utilizan más frecuentemente como un medio, por lo que les dan un fin utilitarista y con menos periodicidad con un fin metacognitivo.

Se representan a la actividad docente como las estrategias, las conciben desde una postura instrumental, como un medio que les facilita el trabajo en la práctica docente y les apoya para sobrevivir en el sistema

Los Comprometidos

Se les llamó así debido a que la mayoría de los compañeros profesores los consideran, responsables, comprometidos con su trabajo académico y los más involucrados en la formación de los estudiantes, además un término frecuente en ellos es el compromiso.

En el proceso de identificación de su representación, se encontró presente el compromiso con su profesión, por generar una vida académica en la institución (acuden frecuentemente a la biblioteca, organizan proyectos, se les encuentra dialogando sobre algún aspecto académico o cultural con estudiantes y profesores); prácticas que pudieran atribuirse al deseo inicial de estudiar para profesores y haber contado con experiencias diversas de formación en otros sistemas de educación superior.

Manejaron como contenido central el aprendizaje; en la práctica docente enuncian su compromiso con la

formación de los estudiantes, formarlos con criterios propios; pugnan por trabajar con el aprendizaje grupal, construir grupos autosuficientes, una docencia abierta a la comunidad y con programas flexibles.

Se representan a la actividad docente como el compromiso y la responsabilidad con el aprendizaje, la formación del estudiante, su propia formación como personas y profesionistas.

Los Protegidos

Se les denominó así porque los integrantes de la institución consideran que mantienen buenas relaciones con las autoridades educativas estatales e institucionales y su sentir es que los protegen; aún cuando también por la frecuencia y significado político que le atribuyen a la actividad docente, pudieron llamarse políticos.

En los procesos de construcción de su representación social, se encuentra presente el que ninguno de ellos aspiraba a ser profesor y en sus experiencias de vida han contado con el apoyo de otros para su ingreso a la institución, cambios de adscripción y ascensos. Además, su disposición para participar apoyando algunas campañas políticas, es porque consideran que su participación les va a otorgar alguna retribución.

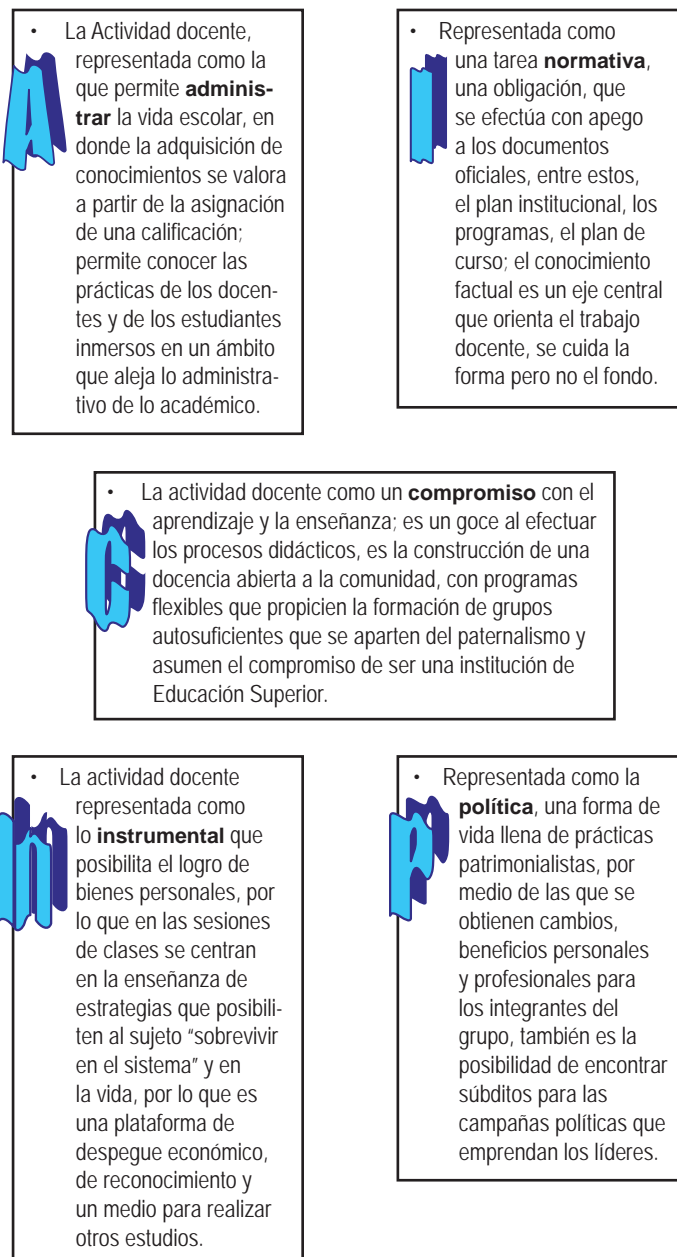
Su interacción con las autoridades educativas, profesores y estudiantes es a partir de la idea de conseguir influencias y obtener adeptos para su grupo. En el proceso de construcción de su representación, se encontró presente cómo el *vivir de la política* ha constituido una forma de ser de sus integrantes a lo largo de sus biografías personales.⁹

Se representan a la actividad docente como una actividad política¹⁰, que constituye para ellos una forma de vida llena de prácticas *patrimonialistas*, por la que han obtenido cambios de adscripción, incremento de horas, ascensos, puestos claves y ayuda para los compañeros de su grupo o la captación de adeptos.

Las RS que se identificaron en la institución son diversas, dieron cuenta de la complejidad de ese espacio específico, en las que los profesores se integran en grupos de asociados y es ahí donde incorporaron su universo particular-social. A partir de esa interacción

intensa compartieron formas comunes de pensar, de sentir y vivir la actividad docente que van conformando representaciones sociales, que se esquematizan en el Diagrama N° 2.

Diagrama 2 Representaciones Sociales de la Actividad Docente



⁹ Y no el *vivir para la política*. "A pesar de que por su formación profesional especializada, por sus proyectos económicos y por sus discursos los miembros del gabinete han sido considerados como representantes de una nueva tecnocracia que tiende a desplazar a los viejos estamentos burocráticos, en la realidad en muchos sentidos aún actúa como una "tecnocracia patrimonial" que persiste en el ejercicio de su función administrativa defendiendo los privilegios obtenidos por la centralización y el autoritarismo del sistema... dominación tradicional, secuencia de costumbres y creencias en las tradiciones, etc." (Zabludovsky, 1993:177).

¹⁰ El sentido que le dan a la actividad docente es político, pero se refieren a su participación en las campañas políticas, en donde se les solicita su apoyo y con lo cual pueden aspirar a algún beneficio.

La actividad docente fue representada de manera particular por cada uno de los grupos, sin embargo, se identificaron ciertas coincidencias y contrastes que propiciaron pactos o debates entre los grupos.

- Una de las coincidencias, se encuentra en otorgarle un sentido utilitarista como lo hicieron los grupos denominados Administradores, Institucionales, Individualistas y Protegidos, para quienes es un medio: *_para administrar la vida escolar a partir del conocimiento de las personas, lo que les posibilita clasificarlas y distribuirlas a partir del conocimiento que obtienen de ellas, por el manejo de los documentos administrativos; _es un medio para obtener *status*, autoridad y de hacer valer la norma, el *deber ser*, que los enviste como portadores de la parte oficial o institucional; _un medio de búsqueda de beneficios personales, al ver a la actividad docente como una estrategia para obtener una base económica que les posibilite emprender proyectos lucrativos para resolver sus problemas económicos o familiares; y un medio por el que aspiraron a sostenerse en las funciones de alto rango y tener la oportunidad de avanzar en los cargos públicos a través de su participación en las campañas políticas. A estas formas de actuar Zabłudsky (1993), retomando Weber (1997), las denominó prácticas patrimonialistas.*
- En cuanto a los contrastes, se encuentran claramente en la representación social de los Comprometidos, pues para ellos no es un medio, sino un lugar, en el pueden contribuir con compromiso a la formación de otros sujetos por medio de la enseñanza y el aprendizaje, pero a la vez, pueden formarse a sí mismos con un tinte reflexivo y libertario; el estilo de enseñanza lo centraron en el aprendizaje, con la intención de formar estudiantes autosuficientes, con criterios propios, que reflexionen sobre su práctica e intenten acercarse hacia una reconstrucción social.

Su representación social se caracterizó por una actividad docente abierta a la comunidad y con programas flexibles. Aspectos que los apartaron de las otras RS que asumen posturas técnicas, tradicionalistas e impregnadas en algunos casos de prácticas patrimonialistas; que contribuyen a la reproducción de este sistema capitalista que no da respuestas a las problemáticas del país.

Los resultados de esta investigación conducen a afirmar que sí existen mejores condiciones en los grupos

de asociados, para que se compartieran significados y se construyeran RS, ya que éstas se caracterizan por ser significados comunes que posibilitan la comprensión y el actuar en la realidad. En ese sentido cada uno de los grupos identificados: mantienen una identidad propia, efectúan alianzas, dan a conocer sus posturas, comparten significados, entablan con otros grupos luchas para hacer valer sus ideas y buscan adeptos para acrecentar su grupo.

Esta manera común que expresaron respecto a su forma de concebir la actividad docente, sin lugar a dudas requirió de una comunicación permanente y de un acercamiento “cara a cara” como el que se da en los grupos de asociados, como lo plantean los siguientes autores:

La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación “Cara a cara” [...] el otro se me aparece en un presente vívido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vívido yo me le presento a él. “Mi aquí y ahora” y el suyo gravitan continuamente uno sobre el otro, en tanto dure la situación “cara a cara”. El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya (Berger y Luckmann, 2003: 44).

En ese sentido, la realidad de la vida cotidiana se construye en las interacciones “Cara a cara”, es algo que se comparte con otros y la relación más importante es la que se da con los grupos de pertenencia, la familia, los camaradas, los amigos cercanos, con los que tomo un café para charlar de asuntos personales, o los amigos del trabajo como lo son los grupos aquí identificados, en este tipo de relaciones estrechas se conocen algunas particularidades de las personas. A este tipo de reciprocidad la denomina Berger y Luckmann, relación de asociados y se da en el “círculo íntimo”, como se observa al final de esta cita:

La realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un *continuum* de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del “aquí y ahora”, de la situación “cara a cara”. En un polo de *continuum* están esos otros con quienes me trato a menudo e interactué intensamente en situaciones “cara a cara”, mi “círculo íntimo” (Berger y Luckmann, 2003: 49).

Por lo tanto, en este “círculo íntimo”, se comparte lo que se hace, siente y piensa; en este tipo de relación se establecen entre sus miembros implícitamente pactos de aceptación y de solidaridad, estrechándose más sus lazos afectivos y compartiendo cada vez más significados respecto a lo que viven, en este caso, respecto a la actividad docente.

CONSIDERACIONES FINALES

Los grupos de profesores de la institución que mantienen una relación de asociados compartieron significados respecto a la actividad docente, mediante la interacción permanente, donde les es común algunos aspectos de su biografía personal, ingreso, lugar y posición, identidad, tiempo en la función, apego a lo normativo, resolver problemas personales, interés en lo académico, preocupación por obtener influencias y la lucha por el poder.

Los grupos de asociados, al compartir significados, mantienen una identidad como grupo, debido al tiempo prolongado que se han dedicado a la misma función, su apego a lo normativo, el resolver sus problemas personales a través de la actividad docente, el interés en lo académico y la preocupación por obtener influencias.

Las RS que construyeron los grupos de asociados se pueden sintetizar de la siguiente manera: Los Administradores, se representan a la actividad docente como el control administrativo del conocimiento y de los sujetos; los Institucionales, como una tarea u obligación normativa; los Individualistas, como una estrategia instrumental, que les facilita la práctica docente y sobrevivir en el sistema; los Comprometidos, como la responsabilidad con el aprendizaje y la formación de los estudiantes y los Protegidos como lo que se puede obtener a través de su participación en las campañas políticas, una forma de vida llena de prácticas patrimonialistas.

La identificación de las RS permitió conocer los sentidos que para ellos tiene la actividad docente, ya que son los maestros los portadores de creencias, tradiciones, valores, prejuicios, posiciones oficiales, individualistas, académicas y de participación en actividades políticas, con las que se introdujeron en lo formal, estructural y macrosocial, generando un campo de resignificación con movimiento y sentido.

También la investigación brindó elementos para comprender los *procesos de comunicación social* generados en la institución, porque los intercambios verbales

en la vida cotidiana requieren que se compartan significados comunes, aún cuando sea para manifestar posturas diferentes. Como fue el caso de cada uno de los grupos de asociados en donde sus miembros compartían una imagen común de la actividad docente, que en algunos casos se contraponen con la esencia de lo que representa para los demás grupos y en otros tiene puntos de encuentro. Esto lleva a formas distintas de comunicarse entre los mismos grupos, con las autoridades educativas, los profesores y estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. Claude (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En Jean-Claude Abric (2001) [1994]. *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Banchs, María Auxiliadora (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Papers on Social Représentations. Volumen 9, pages 3.1-3.15. Peer Reviewed Online Journal. ISSN 1021-5573.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2003) [1968]. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guareschi Arcides, Pedrinho y Jovchelovitch, Sandra (2003). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Moreno, Jacob Levi (1962) *Fundamentos de la Sociometría*, Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, Serge (1979) [1961]. *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Pérez, Ángel I. "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes Perspectivas". en Sacristan, J. Gimeno y Pérez, Ángel I. (2000) [1992]. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sánchez, Ricardo (1995). *Enseñar a investigar, una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. México. 1ª ed. CESU-UNAM.
- Schutz, Alfred (1995) [1962]. *El problema de la Realidad Social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Weber, Max (1997). *El político y el científico*. México: Colofón.
- Zabludovsky, Gina (1993). *Patrimonialismo y modernización*. México: Fondo de Cultura Económica.



Agentes de la Socialización: Influencia de la Familia y la Escuela en la Elección de la Carrera

Vitor Hugo de Oliveira, Eduardo Name Risk y Lucy Leal Melo-Silva*

Resumen: Este estudio teórico busca reflexionar, a la luz de la Psicología y de la Sociología de la Educación, sobre la participación de la escuela y de familias brasileñas de clase media como variables que influyen el proceso de elección de la carrera. Según Bohoslavsky, el sujeto no es totalmente libre para su elección profesional, sino que está siendo influenciado por la dinámica de los vínculos familiares y por la posición de su grupo en el espacio social. Según Bourdieu, la escuela se guía por los elementos de la educación familiar recibida por los alumnos para evaluarlos, otorgándoles, posteriormente, diplomas específicos que certifican la posesión de una cuantía de capital escolar, capacitándolos para el mercado de trabajo. Fundamentándose en la propuesta de que la subjetividad se construye psicosocialmente, el concepto de *habitus* permite comprender a la familia como universo de reproducción social, portadora de disposiciones generales propias que marcarán las estrategias de escolarización emprendida por los padres y la trayectoria escolar de los hijos y, así, su elección y acceso a la enseñanza superior. **Palabras clave:** Orientación Profesional. Socialización. Relaciones familiares. Sociología de la educación. Subjetividad.

Abstract: This theoretical study tries to reflect about the participation of schools and families of middle class Brazilian families as influencing career choice, according to psychology and educational sociology. According Bohoslavsky the subject is not free to choose their career. Conversely, their choice is influenced by family relationship and their group in social space. According to Bourdieu, the school uses elements of the education afforded to the students to assess them and give them certificates that enable them for the job market. Based on the presupposition that subjectivity is built psychosocially, the concept of *habitus* describes the family as the context of social reproduction. It has their own way to decide about their children's schooling and so influence their access to higher education.

Keywords: Vocational guidance. Socialization. Family relations. Sociology of education. Subjectivity.

Resumo: Este estudo teórico objetiva analisar, à luz da psicologia e da sociologia da educação, a participação da escola e de famílias brasileiras de camadas médias como variáveis que influenciam o processo de eleição da carreira. Segundo Bohoslavsky, o sujeito não é totalmente livre em sua escolha profissional, sendo influenciado pela dinâmica dos vínculos familiares e pela posição de seu grupo no espaço social. Para Bourdieu, a escola pauta-se nos elementos da educação familiar recebida pelos alunos para avaliá-los, outorgando-lhes, posteriormente, diplomas específicos que certificam a posse de um capital escolar, capacitando-os para o mercado de trabalho. Fundamentando-se na proposta de que a subjetividade se constrói psicossocialmente, o conceito de *habitus* permite compreender a família como universo de reprodução social, portadora de disposições gerais próprias que marcam as estratégias de escolarização empreendidas pelos pais e a trajetória escolar dos filhos e, assim, sua eleição e acesso ao ensino superior. A relação entre as determinações psíquicas e sociais da escolha de carreira podem ser melhor compreendidas por meio do conceito de simbolização, entendendo-se que a reparação simboliza os conflitos internos, ao mesmo tempo que se pauta em suas condições sociais. **Palavras-chave:** orientação profissional, socialização, relações familiares, sociologia da educação, subjetividade

El presente estudio teórico tiene por objetivo reflexionar, a la luz de la Psicología y de la Sociología de la Educación, la participación de la escuela y de la familia en cuanto determinantes del proceso de elección de la carrera de jóvenes pertenecientes a las camadas medias brasileñas, para eso, nos pautamos en las referencias teóricas de Bourdieu y Bohoslavsky. En el plano descriptivo, las camadas medias son compren-

didadas por los trabajadores no manuales, asalariados o no (Romanelli, 1986), y que no constituyen posición social homogénea, habiendo fracciones de clase en su interior, conforme la distribución de los diferentes capitales¹, lo que influenciará la manera como sus diversos segmentos organizan la escolaridad de los hijos (Nogueira & Nogueira, 2004; Romanelli, 2000).

* Vitor Hugo de Oliveira es licenciado en Psicología y psicólogo por la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ribeirão Preto de la Universidade de São Paulo (Brasil), cursando maestría del Programa de Posgraduación en Psicología de la misma institución, becario CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Correo: vitorho@gmail.com. Eduardo Name Risk es licenciado en Psicología y psicólogo por la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ribeirão Preto de la Universidade de São Paulo (Brasil), cursando maestría del Programa de Posgraduación en Psicología de la misma institución, becario FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Correo: eduardorisk@yahoo.com.br. Lucy Leal Melo-Silva es profesora doctora del Departamento de Psicología y Educación de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ribeirão Preto de la Universidade de São Paulo (Brasil), editora de la *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, becaria de Productividad en Investigación por el CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Correo: lucileal@ffclrp.usp.br. Este trabajo fue originalmente presentado como "comunicación oral" en el Congreso Internacional de Orientación Escolar y Profesional: "La Orientación como propuesta para la Ecología Social", realizado en Buenos Aires, Argentina, en septiembre de 2008. Los autores agradecen a María Celeste Vega Acosta por la versión en español.

¹ Concepto que será tratado más adelante.

De acuerdo con Rascovan (2005), la orientación vocacional clínica creada por Bohoslavsky representó una postura crítica contra el método psicométrico, que se basa en una cuestionable cientificidad. Con actitud auto reflexiva, Bohoslavsky revisó los límites de su trabajo teórico, señalando la imposibilidad de que el discurso científico se mantenga ideológicamente imparcial, de forma que, en el caso de la orientación vocacional, los aspectos sociales deban ser pensados como uno de los determinantes de la elección profesional, al lado de los factores psicológicos (Bohoslavsky, 1983).

En un primero momento de su obra, Bohoslavsky (1991) destacó la importancia del contexto social en el proceso de elección de la profesión, ordenándolo en términos de órdenes, en cuanto al conjunto de instituciones que poseen en común la misma finalidad y esferas, que se relacionan a las ordenes institucionales y son compuestas por "organizaciones de productos y procesos culturales" (Bohoslavsky, 1991, p. 50). Todavía en el mismo trabajo, el autor señala que el proceso de elección no se reduce a la explicación psicológica, debiendo considerarse el análisis socio-familiar y pedagógico. Entre tanto, teniendo como base teórica la escuela inglesa del psicoanálisis, Bohoslavsky (1991) comprende el dinamismo del sujeto que escoge en términos de vínculos de objeto y de la formación de una identidad ocupacional. El proceso de las identificaciones, que se precipita en una identidad personal y, más específicamente, en una identidad vocacional y ocupacional, posibilita comprender la manera como determinadas profesiones o actividades pueden representar en la vida psíquica del sujeto una reparación de objetos internos dañados, fruto de la simbolización, que permite el control de los instintos inconscientes y un contacto relativamente armonioso con la realidad externa, en el caso de que el individuo pueda ejercer la actividad reparatoria. La identidad ocupacional es el resultado del proceso de integración de las diversas identificaciones en las cuales el sujeto comprende lo que *quiere hacer, de que forma y en que contexto*. La misma es comprendida por la identidad vocacional, que determina el por qué y el para qué el individuo la asumió vía los procesos de reparación de los objetos internos dañados en las primeras relaciones de la infancia (Bohoslavsky, 1991).

Delante de este cuadro teórico, el contexto social, a pesar de tener su importancia resaltada por el autor, acaba subordinado a la estructura psíquica de los

vínculos con el objeto. Al trazar la psicodinámica de la elección en este estudio, Bohoslavsky (1991) coloca el contexto socio-cultural como parte del proceso, respondiendo a *cuándo, dónde y cómo*, que integran la identidad ocupacional. En este punto, lo psíquico incluiría la realidad externa, pues es ella quien pone límites a las posibilidades de simbolización del acto reparatorio, de acuerdo con las tecnologías, sistemas de significado y organizaciones institucionales disponibles.

Entre tanto, en otro trabajo, Bohoslavsky (1983) señala el carácter mecanicista que adquirió su obra, ateniéndose excesivamente a la dinámica psíquica. Tal como hizo Rascovan (2005), él denuncia el aspecto ideológico que permea el concepto de identidad, propio de un momento socio-histórico específico, y que atribuye al individuo y a veces sus vicisitudes psíquica a la determinación del proceso de elección, de forma que el sistema social actúe apenas como un limitador de elección, y no como agente que estructura las posibilidades del sujeto de acuerdo a su posición en el sistema productivo. De esta manera, Bohoslavsky (1983) coloca como tarea la construcción de estructuras teóricas que posibiliten articular lo psíquico y lo social, lo interior y lo exterior.

Es de esta manera que se puede realizar una aproximación de sus esfuerzos teóricos con los estudios de Pierre Bourdieu en el área de la Sociología de la Educación. De acuerdo con Nogueira e Nogueira (2004, p. 27), Bourdieu buscaba un modo de comprender la integración entre "las dimensiones subjetivas y objetivas del mundo social"² que escapase de los riesgos teóricos del objetivismo y del subjetivismo. Partiendo de esta problemática, Bourdieu se pauta en sus formulaciones del concepto de *habitus* para comprender en que medida el papel de la familia y de la escuela en la reproducción social atraviesan los cambios y prácticas de los individuos pertenecientes a diferentes posiciones sociales.

Según Bourdieu, es a partir de las disposiciones incorporadas por los *habitus*, que el niño puede tener determinado tipo de capital, que debe ser comprendido como "el conjunto de propiedades actuantes" capaces de garantizar a sus agentes poder sobre determinado campo (Bourdieu, 2006). El capital económico se define por el patrimonio material de la familia, el capital social se refiere a las relaciones que la familia establece con personas que gozan de

² En este trabajo, las partes entre comillas fueran traducidas por los autores.

prestigio, permitiendo acentuar las ganancias provenientes del capital económico y cultural (Bourdieu, 1998a), el capital cultural se refiere a la incorporación de los códigos capaces de transformar en inteligible a la cultura legítima, a través de la educación familiar, en su “estado institucionalizado”, comprende la detención del diploma escolar, que permite obtener rendimientos en el mercado de trabajo, conforme su escasez (Bourdieu, 1998b, 1998d).

La difusión de los capitales entre generaciones se da a partir del *habitus*, operador práctico de disposiciones y representaciones socialmente compartidas entre los que ocupan cierta posición social, fruto de la interiorización de las estructuras sociales (Bourdieu, 1983). La familia es una institución fundamental en la reproducción social, a través de la transmisión de los diversos tipos de capital (económico, cultural, social) a los hijos, el orden social es mantenido, ya que el monto y la forma de los capitales instrumentalizan los agentes que los detienen a ocupar determinada posición en el espacio social, compartido entre aquellos que están sujetos a condicionamientos semejantes (Bourdieu, 1987, 2003, 2006).

La reproducción social se traduce en las estrategias prácticas que las familias emplean con vistas a mantener o elevar su posición en el espacio social y que permiten la perpetuación del grupo, de entre ellas, se pueden citar las estrategias matrimoniales, educativas, de sucesión, de fecundidad, habiendo diferencias cualitativas en el modo como cada fracción de clase las emplea, conforme garantizan su manutención o ascensión en el espacio de las posiciones sociales (Bourdieu, 1998a). Cabe resaltar, que las estrategias educativas incluyen la inversión en la escolarización de los hijos y la educación familiar, cual sea la transmisión paulatina de los medios de aprehensión de los bienes legítimos, o sea, de los códigos simbólicos, lingüísticos capaces de descifrar la cultura legítima (Bourdieu, 1983; Nogueira & Nogueira, 2004), de manera que la escuela, lejos de ser una institución democrática, requiere de sus alumnos la adquisición previa de los modos de percepción y de los códigos lingüísticos de las fracciones de clase ricas en capital cultural, para que pueda transmitir sus conocimientos, excluyendo aquellos que no los detienen, que acaban por abandonar el sistema escolar o por “conquistar” diplomas desvalorizados (Bourdieu, 1987, 1998c).

De esta forma, los segmentos de las camadas medias, ricos en patrimonio económico, se preocupan prioritariamente con prácticas que buscan la transmisión del capital económico, invirtiéndola con

menor empeño en la escolarización de los hijos, ya que no dependen estrictamente del diploma escolar para gozar de prestigio social (Bourdieu, 1987). En el caso de Brasil, conforme la investigación documentada por Nogueira (2004), en este segmento de las camadas medias, la relación que los hijos desenvuelven con la escuela es instrumental, dado que buscan apenas la obtención del diploma escolar, sumándose cierto desprecio al universo escolar. La estrategia económica es bastante utilizada por los padres, que buscan desde la infancia que sus hijos socialicen con el mundo empresarial, los cuales pasan a trabajar en las propiedades de sus padres antes de ingresar a la universidad. Entre tales jóvenes, la elección de la profesión es marcada por formaciones superiores relacionadas al universo empresarial que proporcionan una formación “amplia”, cuyo certificado posibilita la legitimación social del capital económico heredado (Bourdieu, 1998b; Nogueira, 2004).

No en tanto, otros segmentos de las camadas medias, ricos en capital cultural y menos dotados de patrimonio económico, invierten con vigor en la escolarización de los hijos, visto que el capital escolar es la garantía de su manutención y/o ascensión social (Bourdieu, 1987). En este caso, los padres buscan que sus hijos alcancen carreras más largas y de prestigio, como si invariablemente fuesen a cursar estudios superiores, efecto que Bourdieu (1998a) examina como uno de los ejemplos de la “causalidad de lo probable”, el *habitus* en cuanto operador práctico de disposiciones y modos de aprehensión, lleva a un presentimiento de un “mundo presumido”, dado por sí, de esta manera, la escolarización superior para este grupo sería una “casi evidencia” (Nogueira, 2000). Ya entre las familias de camadas medias menos dotadas de capital económico, escolar y cultural, los padres mantienen cierta distancia en la elección de carrera de sus hijos, visto que no se sienten suficientemente competentes para tratar el universo del sistema de enseñanza que les es relativamente desconocido. Todavía, incentivan y estimulan el ingreso de la prole en cursos superiores, cuya elección profesional se pauta en aquellos que son más accesibles o próximos al trabajo que realizan (Romanelli, 2000).

Estudios recientes evidencian la importancia de contextualizar las estrategias de reproducción, fijándose atentamente a las modalidades de transmisión del *habitus*, lo que Lahire (2002) titula “disposiciones con condiciones”, en la medida en que “la transmisión del capital cultural y de las disposiciones favorables a la vida escolar solamente podrían ser hechas por

medio de un contacto prolongado, y efectivamente significativo entre los portadores de estos recursos (...) y sus receptores" (Nogueira & Nogueira, 2002, p. 27). Al contextualizar el habitus, y así, la dinámica de las prácticas/cambios en el universo social, podemos comprender las trayectorias de escolarización de los jóvenes y como su elección de carrera también es fruto de la posición social que ocupan.

Por tanto, tal análisis muestra evidencias de la forma como el concepto de habitus, como un "conjunto de disposiciones durables y transponibles" (Bourdieu, 1983), posibilita que comprendamos la elección de la carrera de jóvenes, en este caso pertenecientes a las camadas medias brasileñas. Cabe resaltar que el agente social no recibe pasivamente las limitaciones sociales, pero las piensa en el exterior. En este punto, notamos la importancia de la conceptualización del habitus en la problemática de la relación entre interior y exterior, subjetivo y social. El habitus se estructura de acuerdo con las experiencias del agente en su medio familiar y escolar, e inclusive sus prácticas actúan en el sentido de reproducir, inconscientemente, sus disposiciones de clase³, esto se da cuando los condicionamientos sociales en que el habitus fue históricamente forjado son semejantes a los actuales (Bourdieu, 1998a). Luego, se puede afirmar que hay una relativa determinación de la elección profesional, donde el sujeto percibe y actúa con relación a las actividades y profesiones de acuerdo con sus disposiciones. Desde su nacimiento, el individuo está inmerso en una estructura social y simbólica con la cual debe construir sus elecciones ocupacionales.

Creemos entonces en la posibilidad de una integración entre la determinación psíquica y social, tal como buscó Bohoslavsky (1983), en la medida en que partimos del concepto de habitus tal como es formulado por Bourdieu. En este sentido, es importante considerar la crítica de Rascovan (2005), que se muestra atento para el riesgo de la reducción de una orden a la otra, cuando lo esencial es comprender la elección de la carrera por intermedio de un paradigma transdisciplinar. Silva (1995) realiza una contribución importante en esta dirección, apuntando hacia el papel del superego, que internaliza no sólo las relaciones objetales con los padres, en términos de restricciones y del ideal del Yo, sino también a la continuación de este papel paterno en el discurso de la socialización

del infante, destacando la función de los profesores y otros modelos e ideales existentes en la sociedad.

Además de esto, es importante destacar el papel del proceso de simbolización, que tiene significativa importancia en el trabajo de Melanie Klein. El proceso de reparación, mecanismo por el cual Bohoslavsky explica el proceso de elección profesional, es una forma de simbolización de los conflictos internos. De acuerdo con Segal (1983), la formación de símbolos es "un proceso continuo de juntar y agregar lo interno y lo externo, el sujeto con el objeto y las experiencias anteriores con las posteriores" (p. 91). Así, se puede decir que el sujeto no sólo simboliza sus conflictos en determinadas relaciones y actividades ocupacionales también significa la dinámica de los cambios simbólicos del universo social en que se encuentra, conforme su posición en la jerarquía social. No sólo la experiencia social posee un sentido afectivo, las propias relaciones afectivas se dan dentro de la dinámica social que se dirige para la reproducción de las relaciones de clase en que el sujeto está inmerso.

BIBLIOGRAFÍA

- Bohoslavsky, R. (1983). "Entre a encruzilhada e os caminhos". In R. Bohoslavsky (Org.) *Vocacional: Teoria, técnica e ideologia* (pp. 7-18). São Paulo: Cortez.
- Bohoslavsky, R. (1991). *Orientação Vocacional: A estratégia clínica* (J. M. V. Bojart, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bourdieu, P. (1983). "Gostos de classe e estilos de vida". In R. Ortiz (Org.), *Bourdieu. Sociologia* (pp. 82-121). São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1987). *A economia das trocas simbólicas* (S. Miceli, Trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (1998a). "Futuro de classe e causalidade do provável" (pp. 81-126). In *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (1998b). "Classificação, desclassificação, reclassificação" (pp. 145-183). In *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (1998c). "Os excluídos do interior" (pp. 217-227). In *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (1998d). "Os três estados do capital cultural". In *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (2003). "Espaço social e espaço simbólico" (pp. 13-33). In *Razões práticas: Sobre a teoria da ação* (4a ed). (M. Corrêa, Trad.). Campinas, SP: Papirus,

³ Esto se da cuando los condicionamientos sociales en que el habitus fue históricamente forjado son semejantes a los actuales (Bourdieu, 1998a).

- Bourdieu, P. (2006). "Espaço social e gênese das classes" (pp. 133-161). In *O poder simbólico* (9a ed.) (F. Tomaz, Trad). Rio de Janeiro: Bertrand.
- Lahire, B. (2002). "Reprodução ou prolongamentos críticos?" [Versão eletrônica]. *Educação & Sociedade*, 23(78), 37-55. Recuperado em 30 agosto de 2008, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a04v2378.pdf>
- Nogueira, M. A. (2000). "A construção da excelência escolar: Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas". In M. A. Nogueira, G. Romanelli & N. Zago (Orgs.), *Família & escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 125-154). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nogueira, M. A. (2004). "Favorecimento econômico e excelência escolar: Um mito em questão". [Versão eletrônica]. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 133-144. Recuperado em 14 setembro de 2008, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782004000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Nogueira, C. M. M., & Nogueira, M. A. (2002). "A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições" [Versão eletrônica]. *Educação & Sociedade*, 23(78), 15-36. Recuperado em 30 agosto de 2008, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>
- Nogueira, M. A., & Nogueira, C. M. M. (2004). *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rascovan, S. (2005). *Orientación Vocacional: Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Romanelli, G. (1986). *Famílias de camadas médias: A trajetória da modernidade*. Tese de doutorado não-publicada, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Romanelli, G. (2000). "Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: O estudante-trabalhador". In M. A. Nogueira, G. Romanelli & N. Zago (Orgs.), *Família & escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 99-123). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Segal, H. (1983). "Notas a respeito da formação de símbolos" (pp 77 - 98). In *A obra de Hanna Segal* (E. Nick, Trad.). Rio de Janeiro: Imago.
- Silva, L. B. C. (1995). "Contribuições para uma teoria psicossocial da escolha da profissão". In A. M. B. Bock (Org.), *A escolha profissional em questão* (2a ed.) (pp. 25 - 44). São Paulo: Casa do Psicólogo.



«Alternativas en Psicología»

Alternativas en psicología es la Revista oficial de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A. C., (AMAPSI) orientada principalmente a la presentación de artículos originales con carácter profesional y científico, referentes a tópicos variados de interés general para los profesionales, investigadores, maestros y estudiantes de psicología, los cuales comprenden trabajos de investigación bibliográfica o experimental, monográficos, ensayos y disertaciones que estimulan el diálogo y el intercambio abierto de opiniones en la práctica y avance de la psicología en México y en todo el mundo.

La Revista es de carácter Internacional con un comité Editorial conformado por revisores de diversos países como: Argentina, Brasil, Cuba, Chile, E. U., España, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y México entre otros.

Es promovida a nivel Nacional e Internacional en librerías, universidades y foros académicos. La Revista es semestral con un contenido de 10 artículos en cada ocasión.

AMAPSI es una asociación de psicólogos y profesionistas afines que -como lo indica su nombre- tiene como característica principal el promover la convergencia de esfuerzos para buscar y proponer alternativas psicológicas que sean pertinentes para la superación de los diferentes aspectos de la vida en México y en el mundo. Para ello se considera importante el conocimiento y análisis del contexto cultural y la historia de nuestro país y de América Latina.

AMAPSI mantiene una actitud abierta a todas las propuestas teóricas y prácticas, tomándolas como materia prima para paulatinamente generar de manera creativa y audaz nuevas y mejores posibilidades de comprensión de los fenómenos humanos, así como el desarrollo de ejercicios profesionales de mayor calidad y eficacia, y de opciones para elevar la calidad de la vida.



Director fundador: Marco Antonio Murueta, FES Iztacala UNAM. Surge en 1995.

Página de internet:
www.amapsi.org