

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara

Número 22 / Julio-septiembre de 2012

ISSN: 1665-3572

Revista de Educación y Desarrollo ■ Número 22 ■ Julio-septiembre de 2012

- La ansiedad ante el envejecimiento como mediador de actitudes ageístas en estudiantes de Psicología
- El drama de la devoración en el relato infantil
 - Jóvenes en el debate modernidad / posmodernidad
- Ensayo sobre el fracaso de lo escolar. ¿Qué es lo que fracasa?
- Enseñar en el tercer milenio: de la información al conocimiento
- Significado de la equidad de género en parejas próximas a casarse
- Experiencia docente en programas por competencias profesionales integradas
- Suspensión temporal del trabajo y su impacto en trabajadores universitarios
- Monitoreo de abasto y distribución de métodos anticonceptivos



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Dr. Marco Antonio Cortés Guardado
Rector General

Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrector Ejecutivo

Lic. Alfredo Peña Ramos
Secretario General

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

Dr. Héctor Raúl Pérez Gómez
Rector

Dr. Salvador Chávez Ramírez
Secretario Académico

Mtro. Álvaro Cruz González
Secretario Administrativo

Comité científico editorial:

- Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos (*Universidad de Guadalajara*)
Dra. Graciela Cordero Arroyo (*Universidad Autónoma de Baja California*)
Dra. Teresa Gutiérrez Rosado (*Universidad Autónoma de Barcelona*)
Dra. Sara Catalina Hernández (CIPS *Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales SE Jalisco*)
Mtro. Manuel Moreno Castañeda (*Universidad Virtual UdeG*)
Mtra. Anita Nielsen Dhont (ITESO)
Mtra. Irma Susana Pérez García (*Universidad de Guadalajara*)
Dr. Enric Roca Casas (*Universidad Autónoma de Barcelona*)
Dr. Ricardo Romo Torres (CUCSH-*Universidad de Guadalajara*)
Dra. Alma Vallejo Casarín (*Universidad Veracruzana*)
Dr. Luis Vicente de Aguinaga Zuno (CUAAD-*Universidad de Guadalajara*)
Dra. Maritza Alvarado Nando (CUCS-*Universidad de Guadalajara*)
Mtra. Irma Arguedas Negrini (INIE-*Universidad de Costa Rica*)
Mg. Ariana De Vincenzi (*Universidad Abierta Interamericana, Argentina*)
Dr. Jaume Sureda Negre (*Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación-Universitat de les Illes Balears*)
Dr. Rafael Jesús Martínez Cervantes (*Departamento de Psicología Experimental-Universidad de Sevilla*)
Dra. María Xesús Froján Parga (*Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid*)

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara
Número 22 / Julio-septiembre de 2012. ISSN: 1665-3572

DIRECTORIO

Director y editor general:

Baudelio Lara García

Mesa de redacción:

Fabiola de Santos Ávila
Raúl Romero Esquivel
Jorge Martínez Casillas

Asesor editorial:

Juan Pablo Fajardo Gallardo



La *Revista de Educación y Desarrollo* es una publicación de periodicidad continuada. Publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la educación para la salud, la psicología educativa y, en general, las ciencias de la educación. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista. Los artículos son sometidos a arbitraje por un mínimo de tres evaluadores externos (*peer review*). Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores.

Reserva de derecho al uso exclusivo del título: 04-2002-062713040000-01. ISSN: 1665-3572. Tiraje: 1,000 ejemplares.

La *Revista de Educación y Desarrollo* está incluida en LATINDEX, PERIODICA, CLASE, IRESIE, Google Académico, en el Ulrich's International Periodical Directory (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas Ulrich) y en IMBIOMED (<http://www.imbiomed.com>).

Este número se publica con el apoyo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Sierra Nevada 950, puerta 16, edificio "I", primer nivel. Guadalajara, Jalisco, México. Código postal 44340. Tel./Fax (01) (33) 10.58.52.58 www.cucs.udg.mx
E-mail: baulara@yahoo.com, con copia a: baulara@redudg.mx, revistared@yahoo.com.mx

Diseño y diagramación: Cuauhtémoc Vite, ViteArte.

Contenido / Summary

Presentación	3
Artículos originales:	
 La ansiedad ante el envejecimiento como mediador de actitudes ageístas en estudiantes de Psicología [<i>The Anxiety about Aging as a Mediator of Ageism Attitudes in Psychology Students</i>] Daniel Jorge Luis Serrani-Azurra	5
 El drama de la devoración en el relato infantil [<i>The Drama of Devouring in the Children's Narrative</i>] María Candelaria Pacheco-Manzo, Mario Orozco-Guzmán y David Pavón-Cuéllar	13
 Jóvenes en el debate modernidad/posmodernidad [<i>Youth in the Debate Modernity / Postmodernity</i>] José Claudio Carrillo-Navarro y Verónica Ortiz Lefort	25
 Ensayo sobre el fracaso de lo escolar ¿Qué es lo que fracasa? Siete argumentos [<i>Essay on the Failure of School. What Fails? Seven Arguments</i>] Carlos Manuel García-González	31
 Enseñar en el tercer milenio: de la información al conocimiento [<i>Teaching in The Third Millennium: From Information to Knowledge</i>] Daniel Albino Airasca	39
 Significado de la equidad de género en parejas próximas a contraer matrimonio [<i>Meaning of Gender Equity in Pairs Next to Marry</i>] José Eduardo Chagolla-Calderón y Júpiter Ramos-Esquivel	45
 Experiencia docente en las competencias profesionales integradas en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara [<i>Teaching Experience Based on Integrated Professional Competencies at the University Center for Health Sciences, University of Guadalajara</i>] Irma Susana Pérez-García, Osmar Juan Matsui-Santana y J. Jesús Huerta-Amezola	51
 Suspensión temporal del trabajo y su impacto psicosocial en trabajadores universitarios [<i>Temporary Suspension of Work and its Psychosocial Impact on University Personnel</i>] Sergio Lorenzo Sandoval-Aragón	59
 Monitoreo de abasto y distribución de métodos anticonceptivos en municipios de Jalisco [<i>Monitoring Supply and Distribution of Contraceptives in Jalisco</i>] Martha Patricia Ortega-Medellín, Sofía Román-Montes, Baudelio Lara-García y Verónica Magdalena Marín-Martínez	67
Reseña	
Narrativa, mujer y autoconsciencia Carlos Manuel García-González	79
Normas para la recepción de colaboraciones en la Revista de Educación y Desarrollo	82

Presentación

En este número, desde Argentina, Serrani-Azcurra nos presenta un trabajo que investiga un tema relativamente reciente en nuestro medio: el ageísmo como actitud discriminatoria hacia las personas en la etapa de vejez. Su estudio se realiza en estudiantes de Psicología y trata de investigar la relación entre conocimientos sobre vejez, contacto con adultos mayores en el trabajo o el hogar, ansiedad hacia el envejecimiento y actitudes ageístas.

Desde Michoacán, Pacheco, Orozco y Pavón, realizan una interesante lectura de orientación analítica sobre relatos de niños de educación primaria que toma como hilo conductor la fantasía del devoramiento como puesta en acto de la anulación primordial del sujeto.

Carrillo y Ortiz Lefort reflexionan sobre las principales líneas de desarrollo de la encrucijada actual de los jóvenes en el debate modernidad/posmodernidad. Señalan que la decadencia de los grandes principios y la certezas absolutas, y el relativismo instaurado por los precursores del discurso posmoderno han permeado la diversidad de instituciones que antaño se ofrecían como una posibilidad de desarrollo para los jóvenes.

Siguiendo esta vertiente ensayística, García González se plantea críticamente los fundamentos y visiones actuales y tradicionales acerca de la deserción escolar y se plantea, paralelamente a estas corrientes de pensamiento que, dado que este problema en realidad es una constante estructural al servicio del “funcionamiento” del sistema educativo mexicano, es urgente pensarlo desde otros parámetros.

En el mismo tenor de reflexión Albino Airasca desde Argentina ofrece una panorámica de las coordenadas generales y retos estratégicos que plantea para la educación los cambios socioculturales, epistemológicos y psicológico educativos, derivados de la irrupción de la sociedad del conocimiento.

Por su parte, Chagolla y Ramos inquietan sobre el significado de la equidad de género en parejas que están próximas a casarse. En este estudio de casos, se presentan los resultados parciales de una investigación realizada con parejas heterosexuales próximas a contraer matrimonio, con el objetivo de indagar cuál es el significado que atribuyen a la equidad de género.

Pérez, Matsui y Huerta presentan los datos básicos de una experiencia de evaluación educativa que inquiero sobre la implementación de diseños curriculares por competencias profesionales integradas en programas de pregrado del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, desde la perspectiva de los docentes.

Sandoval-Aragón presenta los resultados de un estudio cuyo objetivo fue identificar y medir la afectación de trabajadores universitarios en algunos aspectos sociales y psicológicos en la eventualidad del paro forzoso de labores debido a la emergencia sanitaria ante el brote de influenza A H1N1 durante la primavera de 2009 en México.

Por último, Medellín y cols. Reportan los resultados de un monitoreo de abasto y distribución de métodos anticonceptivos en unidades de salud de cinco municipios de la zona metropolitana de Guadalajara realizada por una organización no gubernamental. Desde la perspectiva de la fiscalización ciudadana y utilizando estrategias como las del usuario simulado, el estudio analiza el cumplimiento real de las políticas públicas sobre este tema.

La portada de este número está ilustrada con la obra del artista tapatío Emanuel Tovar Andrade (Guadalajara, 1974). (*Sin título*, 2012. Serie Parásitos. Madera, cemento, hoja de oro. 90 x 50 x 60 cm. Cortesía del artista. Foto: Yolanda Cano.

La ansiedad ante el envejecimiento como mediador de actitudes ageístas en estudiantes de Psicología

DANIEL JORGE LUIS SERRANI-AZCURRA¹



Resumen

Objetivos: investigar la relación entre conocimientos sobre vejez, contacto con adultos mayores en el trabajo o el hogar, ansiedad hacia el envejecimiento y actitudes ageístas en estudiantes universitarios de psicología. **Participantes:** Se seleccionaron 144 estudiantes de los dos sexos con edades comprendidas entre 20 y 40 años. **Materiales:** Los conocimientos acerca de la vejez fueron evaluados usando el cuestionario de conocimientos sobre el envejecimiento de Pamore (CCE), la ansiedad ante el envejecimiento se midió con la Escala de Ansiedad ante el Envejecimiento (EAE), y las actitudes ageístas mediante el Diferencial Semántico del Envejecimiento (DSE). **Métodos:** se utilizaron análisis bi-variado, regresión logarítmica, modelos de ecuación estructural y análisis de sendero para investigar la relación entre conocimientos, ansiedad, ageísmo y contactos con los adultos mayores. **Resultados:** No se encontraron diferencias significativas en conocimientos o ansiedad hacia el envejecimiento, basados en edad o género. Las mujeres exhibieron menos actitudes ageístas que los hombres en promedio, y la diferencia se mantuvo aún controlando los niveles de las otras variables. Se encontró una relación entre conocimientos, contactos con adultos mayores en el trabajo y actitudes ageístas, pero indirectas a través del papel mediador de la ansiedad hacia el envejecimiento. **Conclusiones:** a diferencia de estudios previos, se encontró una correlación consistente entre los conocimientos sobre vejez o el contacto con adultos mayores y las actitudes ageístas, pero de manera indirecta a través de sus efectos sobre la ansiedad hacia el envejecimiento.

Descriptores: Actitudes ageístas, Estudiantes universitarios, Psicología, Ansiedad, Conocimientos.

The Anxiety about Aging as a Mediator of Ageism Attitudes in Psychology Students

Abstract

Goals: investigate relationship between knowledge about ageing, relationships with elders at home or work and undergraduate psychology student's ageist attitudes. **Participants:** 144 students of both genders were selected aged between 20 to 40 years. **Materials:** knowledge about ageing was assessed using Pamoires's ageing quiz (PAQ), anxiety toward ageing was assessed with Anxiety toward Ageing Scale (AAS), and ageist attitudes with Ageing Semantic Differential (ASD). **Methods:** bi-variate, logarithmic regression, Structural Equation Model and path analysis were used to assess relationship between knowledge about ageing, ageism and relationships with elders. **Results:** no significative differences were found in knowledge or anxiety toward ageing based in gender or age. Women exhibited less ageist attitudes compared with men, and differences were sustained even when controlling for other variable levels. An indirect link between knowledge, relationships with elders at home or work and ageist attitudes was found, through mediating role of anxiety toward ageing. **Conclusions:** against previous studies, a consistent and indirect relationship between knowledge about ageing or relationships with elders and ageist attitudes was found, but through the mediating role of anxiety toward ageing.

Key Words: Ageist Attitudes, Undergraduate Students, Psychology, Anxiety, Knowledge.

Artículo recibido el 30/04/2012
Artículo aceptado el 15/06/2012
Declarado sin conflicto de interés

¹ Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario. Docente de la Cátedra de Anatomía y Psicofisiología. Departamento de Ciencias Biológicas. Director del Grupo de Estudio del Adulto Mayor.

Introducción

Las actitudes ageístas permanecen profundamente enraizadas en la sociedad, desde las descripciones iniciales acerca de la discriminación de las personas basándose solamente en la edad (Butler, 1980). A medida que la proporción de adultos mayores continúa incrementándose, se torna cada vez más importante comprender los determinantes de las actitudes ageístas, especialmente entre los estudiantes universitarios de Psicología, de modo tal de promover actitudes más positivas y aumentar el interés en el estudio de la psicología del adulto mayor. Las investigaciones previas sobre las actitudes ageístas ofrecen resultados variables. Por ejemplo, en un estudio (Van Dusen & Weaver, 2009) se sugiere que los estudiantes más viejos y aquéllos con mayor contacto con poblaciones ancianas tienen actitudes más positivas; en tanto que haber realizado cursos sobre envejecimiento de manera esporádica no parece tener efecto sobre las mismas. Otro estudio transversal (Funderbuck, Damron-Rodríguez, Storms & Solomon, 2006) evaluó las actitudes de estudiantes de grado hacia los ancianos al inicio y al final de un curso sobre vejez y envejecimiento, así como su persistencia de 3 a 18 meses posteriores a su finalización. Las encuestas comprendieron 349 estudiantes que tomaron el curso, comparados con 430 estudiantes que no lo hicieron. Los primeros ofrecieron actitudes más positivas que los últimos. Estas actitudes no variaron de acuerdo con el tiempo transcurrido desde la finalización del curso. La modificación en las actitudes se relacionó con 4 variables: tener una maestría en biología, tener contactos frecuentes u ocasionales con ancianos, haber seguido un curso sobre envejecimiento y haber continuado adquiriendo conocimientos sobre la vejez posteriores al curso. En un estudio piloto que examinó los puntos de vista de estudiantes de grado sobre la vejez y el envejecimiento (Barrett & Cantwell, 2007), éstos completaron una encuesta sobre sus actitudes hacia la vejez, ansiedad personal hacia el envejecimiento y definiciones sobre el comienzo de la vejez para mujeres y hombres. Además, se les solicitó que realizaran el dibujo de un anciano, el cual se codificó de acuerdo con su contenido, relacionándolo con los estereotipos sobre vejez (expresiones faciales, signos de deterioro).

Los resultados revelaron numerosas diferencias de género de acuerdo con un doble estándar del envejecimiento, que propone que el envejecimiento es

visto como una experiencia más negativa para las mujeres que para los hombres. Comparadas con los estudiantes de sexo masculino, las mujeres refirieron más ansiedad acerca de su propio envejecimiento, mostrando altos niveles de preocupación acerca del declive en la atracción física y el apoyo familiar. También dibujaron arrugas en sus caricaturas de los viejos con más frecuencia que sus compañeros. Reflejando el doble estándar sobre la vejez, tanto hombres como mujeres refirieron que la vejez comienza a edad más temprana en las mujeres que en los hombres.

Este análisis reveló que en la construcción social sobre género, edad y belleza influyen la percepción de los jóvenes sobre la vejez, incluyendo las ansiedades acerca de su propia vejez. En un cuestionario de autoevaluación completado por estudiantes de enfermería se observó que al aumentar la exposición y el contacto con adultos mayores saludables a lo largo de un proceso educativo sobre vejez, se modificaron las actitudes negativas entre los estudiantes (Kim, Son & Algase, 2004). Estos hallazgos fueron replicados en una investigación con sujetos pertenecientes a otro ámbito cultural (Arnold-Cathalifaud, Thumala, Urquiza & Ojeda, 2008).

También se ha encontrado que los conocimientos sobre la vejez no se pueden predecir basándose en estudios demográficos (Allen, Cherry & Palmore, 2009; Leung, LoGiudice, Schwarz & Brand, 2011; Wurtele, 2009; Duthie & Donaghy, 2009). Como se puede ver, los estudios previos que investigan la relación entre el conocimiento sobre la vejez y las actitudes ageístas arrojan resultados inconsistentes (Davis-Berman & Robinson, 1989; Angiullo, Whitbourne & Powers, 1996; Gellis, Sherman & Lawrance, 2003). Con respecto a la ansiedad hacia el envejecimiento, se ha caracterizado como una combinación de anticipación de pérdidas y preocupación hacia el futuro centrados alrededor del proceso de envejecimiento (Lasher & Faulkender, 1993). A diferencia de otras características que pueden dar como resultado una actitud de discriminación, como raza o género, el envejecimiento es un proceso biológico que resulta común a todos y produce una modificación en la clasificación del rol social, desde ser joven a ser anciano (McConatha, Schnell, Volkwein, Riley & Leach, 2003). La ansiedad hacia el envejecimiento es conceptualmente diferente de otros tipos de ansiedad como ansiedad estado o ansiedad hacia la muerte y se superpone en parte con los conceptos de bienestar psicológico y actitudes hacia el envejecimiento (Harris & Dollinger, 2001).

Método

Participantes

Se seleccionaron un total de 150 estudiantes de psicología (98 mujeres, 52 hombres), enrolados en un curso sobre envejecimiento y vejez, dictado en la Facultad de Psicología local, los cuales sirvieron como participantes. Los sujetos reclutados en el curso tenían edades comprendidas entre los 20 y los 40 años, la mayoría solteros (81.94%). Del total de observaciones, 6 fueron desechadas debido a valores faltantes de una o más de las variables, dejando un tamaño muestral de 144.

Descripción de las variables

Se utilizaron 7 variables en el análisis, 5 exógenas y 2 endógenas. Dos de las variables exógenas fueron demográficas: edad y género. El género es una variable binaria codificada con 0 para los hombres y 1 para las mujeres. La edad es una variable continua que mide la edad de los participantes en años. Las otras tres variables exógenas fueron conocimientos, medida como el número total de respuestas correctas en el CCE; contacto de trabajo, una variable binaria codificada con 1 si el participante interactuaba numerosas veces al día con un adulto mayor en su actividad estudiantil o laboral, y 0 en caso contrario; y contacto hogareño, una variable codificada con 1 si el participante interactuaba numerosas veces al día con uno o más adultos mayores en su familia y 0 en caso contrario. Las dos variables endógenas empleadas en el modelo fueron ansiedad, medida por los resultados del participante en la EAE y el ageísmo, evaluado por los resultados del participante en el DSE.

Método estadístico

Se empleó un análisis bi-variado para identificar relaciones pareadas entre todas las variables usadas en el estudio. Luego se utilizó un sistema de ecuaciones estructurales de dos ecuaciones, una para cada una de las variables endógenas. Los resultados del análisis bi-variado se emplearon para identificar va-

riables exógenas potencialmente explicativas en cada ecuación. Se especificó un modelo completo no recursivo sin restricciones, y se desarrolló un test de hipótesis anidadas para determinar aquéllas variables explicativas que se deberían descartar de las ecuaciones. El modelo fue evaluado con un paquete estadístico AMOS (Arbuckle & Wothke, 1999; Bollen, 1989), que permitió realizar un modelo de ecuación estructural con una comprobación de la bondad de ajuste mediante una estimación de máxima verosimilitud (ML) asumiendo una multinormalidad. Para cada una de las dos variables endógenas, ageísmo y ansiedad hacia el envejecimiento, se realizaron test *t* estándar para igualdad de medias entre las categorías, con el género, contacto de trabajo y contacto hogareño como las variables categóricas. Para determinar la existencia de una relación no lineal en la muestra, se efectuó una regresión no lineal del ageísmo sobre la edad usando tres formatos funcionales: lineal, cuadrático y logarítmico. Finalmente se escogió un formato logarítmico, basándose en que este último ofreció un mejor ajuste a los datos. Dada la controversia existente en la utilización de un único índice de bondad de ajuste del modelo propuesto con los datos empíricos, se utilizaron además los siguientes índices de comprobación de ajuste (Bentler, 1990; McDonald & Marsh, 1990; Hu & Bentler, 1999): el estadístico Chi-cuadrado (valores no significativos indican un buen ajuste entre el modelo y los datos empíricos); el CFI (Comparative Fit Index), que toma valores entre 0 y 1, considerándose valores por encima de 0.90 como indicadores de un buen ajuste entre los datos y el modelo teórico; el NFI (Normed Fit Index), que toma valores entre 0 y 1. Valores por encima de 0.90 indican un muy buen ajuste entre los datos y el modelo teórico, y el RMSEA (Root Mean Standard Error of Approximation), que es una medida del grado de error del modelo. Valores por debajo de 0.10 indican un error aceptable. Valores alrededor de 0.06 indican un muy buen ajuste entre los datos y el modelo (Hu y Bentler, 1999). Finalmente se llevó a cabo un análisis de sendero (path analysis) sobre el modelo recur-

Tabla 1. Datos demográficos de los participantes

	20-30 años	30-40 años	F (p<0,01)
Género Masculino/Femenino	35/42	30/37	
Contacto A.M. hogareño	12 (15,58%)	11 (16,42%)	0,761
Contacto A.M. trabajo	14 (18,18%)	15 (22,39%)	0,811
Contacto A.M. ambas	9 (11,69%)	10 (14,93%)	0,154
Casados/Solteros	12/65	14/53	

A.M.: Adulto Mayor.

sivo final, usando la estimación de información completa de máxima verosimilitud (FIML) para descomponer los efectos totales en directos e indirectos.

Instrumentos

Los cuestionarios completados por los participantes comprendieron una entrevista demográfica, su grado de contacto con personas mayores, una medida de sus actitudes ageístas (DSE), la medición de la ansiedad acerca del envejecimiento (EAE), y una medición del conocimiento sobre la vejez (cuestionario de conocimientos sobre el envejecimiento de Paltrow). Los instrumentos se administraron en una secuencia fija e insumieron aproximadamente 30 minutos para ser completados. Se aseguró el anonimato evitando la colocación de los nombres al cuestionario. Los participantes completaron los cuestionarios de manera individual. El diferencial semántico sobre el envejecimiento (DSE) se ha utilizado como medida de las actitudes ageístas (Rosencranz & McNevin, 1969; Villar, 1997). Consiste en una escala de 18 adjetivos bipolares (ej.: productivo-improductivo), con los que los participantes deben evaluar un objeto social, por ejemplo una persona anciana, a lo largo de 7 niveles de respuesta, con los resultados más altos indicando una actitud más negativa hacia el objeto. La escala está integrada a su vez por subescalas, que miden las siguientes cuatro dimensiones: instrumentalidad (ej.: ocupado-perezoso), autonomía (ej.: independiente-dependiente), aceptabilidad (ej.: excitante-aburrido), e integridad (ej.: esperanzado-decepcionado). Respecto a las cualidades psicométricas de la escala, el coeficiente de fiabilidad, estimado mediante el estadístico alfa de Cronbach alcanzó un valor de 0.91, lo que indica unos niveles óptimos de fiabilidad, la correlación de los ítems con la puntuación total en la escala también es elevada, yendo desde un valor inferior de 0.43 (par Pesimista-Optimista) hasta un límite superior de 0.77 (par Intolerante-Tolerante), con una media de 0.62. Los coeficientes alfa para las cuatro subescalas oscilan entre 0.75 y 0.85 (Intrieri, von Eye & Kelly, 1995). Uno de los instrumentos más utilizados para evaluar los conocimientos sobre la vejez es el Cuestionario de Conocimientos sobre el Envejecimiento de Paltrow (CCE) (Villar, & Triadó, 2000). Esta escala consiste en 24 preguntas con tres alternativas de respuesta (verdadero/falso/desconozco). La puntuación resulta de la suma de respuestas correctas, las que reciben 1 punto cada una. Por lo que respecta a sus cualidades psicométricas, el cuestionario presenta un nivel de fiabilidad alfa de 0.50 y

las correlaciones entre cada uno de los ítems y la puntuación global del cuestionario oscilan alrededor de una media de 0.28. La escala de ansiedad hacia el envejecimiento (EAE) (Rivera, Montero, González & Sánchez, 2007), requiere que los participantes indiquen, en una escala Likert de 5 puntos, el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de 20 aseveraciones que evalúan la ansiedad general hacia el envejecimiento. La estructura factorial arroja cuatro factores que explican el 60.8% de la varianza con una consistencia interna alfa general de 0.76. En esta versión, los factores miden Actitud positiva ante la gente vieja (alfa de Cronbach = 0.73); Miedo a cambios físicos (alfa de Cronbach = 0.79); vejez y satisfacción con el self y la vida (alfa de Cronbach = 0.63) y Vejez e insatisfacción con el self y la vida (alfa de Cronbach = 0.73). Los resultados en la EAE se correlacionan negativamente con el grado de contacto, autoeficacia y conocimientos sobre la vejez, y positivamente con la calidad de los contactos con el adulto mayor (Lasher & Faulkender, 1993).

Resultados

El nivel de conocimiento sobre la vejez y el envejecimiento en la muestra seleccionada fue bajo. Los participantes en el estudio tuvieron un porcentaje de respuestas correctas en el CCE de Paltrow de 45.13%, indicativo de un escaso conocimiento sobre la vejez. El resultado promedio en la EAE fue de 49.62, similar al encontrado en otros estudios de estudiantes universitarios (Bousfield & Hutchison, 2010). Además, exhibieron un resultado promedio en el DSE de 87.1 que fue indicativo de actitudes negativas hacia el adulto mayor. Cerca de la mitad de los participantes (49.31%) experimentaron un mayor grado de contacto con los adultos mayores, ya sea porque convivían con uno o más dentro de su familia (15.97%), porque interactuaban con ellos en el trabajo o en el curso de la actividad estudiantil (20.14%), o ambas situaciones (13.19%). La tabla 2 presenta una correlación entre todas las variables usadas en el estudio.

El ageísmo se correlaciona negativamente con la edad y los conocimientos, en tanto que la ansiedad se correlaciona positivamente con el ageísmo y negativamente con los conocimientos. En otras palabras, los participantes más viejos tendieron a ser menos ageístas, los participantes con más conocimientos tendieron a ser menos ansiosos y menos ageístas y los participantes menos ansiosos hacia el envejeci-

miento tendieron a ser menos ageístas. La única diferencia significativa se encontró entre hombres y mujeres para el ageísmo. En la muestra, las mujeres tuvieron resultados notablemente más bajos (d de Cohen = 0.67) en el DSE que los hombres, es decir, tuvieron actitudes menos ageístas. Este efecto en los datos fue significativamente diferente de cero ($p < 0.002$). También se encontró evidencia en el estudio que el contacto con adultos mayores puede tener una influencia en el nivel de ansiedad hacia el envejecimiento. Esta fue menor en la muestra para los participantes que tenían contacto diario en el trabajo, y mayor para los que tenían contacto diario en el hogar. En ambos casos el tamaño de efecto estuvo en rango intermedio con una d de Cohen de 0.28 (contacto en el trabajo) y 0.56 (contacto en el hogar) pero en ningún caso tuvieron diferencias estadísticamente significativas para un valor p de 0.10 ($p < 0.18$ y 0.10 respectivamente). En términos de resultados globales, los participantes que residían con uno o más familiares adultos mayores puntuaron, en promedio, 4.459 puntos por encima de la media en la EAE, mientras que los participantes que interactuaron con adultos mayores numerosas veces al día en trabajo o actividades estudiantiles puntuaron, en promedio, 3.684 puntos por debajo de la media en la misma escala. Un cierto número de estudios han encontrado que la relación entre edad y actitudes hacia el envejecimiento podrían no ser lineales (Kite, Stockdale, Whitley & Johnson, 2005). El análisis bivariado identificó el género, edad, conocimientos y ansiedad como variables potencialmente explicativas para el ageísmo, y contacto de trabajo, contacto hogareño, ageísmo y conocimientos como posibles variables explicativas para la ansiedad. Sin embargo las correlaciones significativas entre ansiedad ageísmo y conocimientos son consistentes con más de un modelo causal. Un posible modelo explicativo es que la ansiedad hacia el envejecimiento actúa como mediadora entre la experiencia individual con adultos mayores y las actitudes hacia el envejecimiento. En ese caso, la ansiedad sería un determinante causal del ageísmo, pero el conocimiento solamente lo afecta-

ría de manera indirecta, a través de su efecto sobre la ansiedad. El segundo modelo explicativo define que los conocimientos de los sujetos sobre el envejecimiento afectan directamente sus actitudes hacia el mismo, independientemente del efecto indirecto sobre la ansiedad. En ese caso, tanto el conocimiento como la ansiedad serían determinantes causales del ageísmo. El análisis bivariado también sería consistente con un modelo no recursivo, en el cual la ansiedad hacia el envejecimiento causada por la carencia de conocimientos sobre el envejecimiento u otros factores, haría que los sujetos tuviesen más actitudes ageístas. Y al mismo tiempo, el tener más actitudes ageístas podría, de manera simultánea, hacer que los sujetos fuesen más ansiosos acerca del propio envejecimiento futuro. La evaluación, de acuerdo con los datos recogidos, se estimó mediante un modelo completo sin restricciones, y las restricciones implicadas por los modelos alternativos se evaluaron contra éste. El modelo completo sin restricciones se resume en las siguientes dos ecuaciones.

$$\text{Ageísmo} = \beta_0 + \beta_1 \text{ ansiedad} + \beta_2 \text{ género} + \beta_3 \ln(\text{edad}) + \beta_4 \text{ conocimientos} + \mu_1 \quad (1)$$

$$\text{Ansiedad} = \gamma_0 + \gamma_1 \text{ conocimientos} + \gamma_2 \text{ contacto de trabajo} + \gamma_3 \text{ contacto hogareño} + \gamma_4 \text{ ageísmo} + \mu_1 \quad (2)$$

Dado que β_4 y γ_4 no fueron, ni individual ni conjuntamente, significativamente diferentes de 0 a nivel de $\alpha = 0.10$, se retiraron conocimientos de la ecuación (1) y ageísmo de la ecuación (2). Los coeficientes de contacto de trabajo y contacto hogareño fueron, individualmente, diferentes de cero al nivel de $\alpha = 0.10$, y también significativamente diferentes entre sí ($p = 0.016$), por lo cual se retuvieron en la ecuación (2). El modelo de medida mostró un excelente ajuste entre el modelo propuesto y los datos empíricos (tabla 3).

Todos los parámetros de los factores restantes, a excepción de conocimiento en ecuación (1) y ageísmo en ecuación (2), fueron significativos ($t > 0.012$), por lo que se aceptó el modelo de medición propuesto. Los resultados del análisis de sendero (path

Tabla 2. Correlación de Pearson entre las variables de la muestra

	Edad	Conocimientos	Ansiedad	Ageísmo
Edad		0.143	-0.087	-0.164*
Conocimientos			-0.436***	-0.198**
Ansiedad				0.521***
Ageísmo				

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Tabla 3. Índices de bondad de ajuste del modelo

Índice de bondad de ajuste del modelo			
Índice	Modelo	Criterio	Decisión
CMIN/GL	0.722/22=2.76	Entre 1 y 3	Ajuste aceptable
Chi cuadrado/grados de libertad			
RMSA	0.036	0.05 buen ajuste	Ajuste aceptable
Raíz de cuadrados del error de aproximación			
CFI	0.976	Mal ajuste > 0.1 > 0.9 buen ajuste	Ajuste aceptable
Índice comparativo de ajuste			
NFI	0.995	=1 ajuste perfecto > 0.9 buen ajuste	Ajuste aceptable
Normative fitness index			

analysis) sobre el modelo recursivo final se presentan en la tabla 4.

La ansiedad tiene un efecto directo positivo sobre el ageísmo (coeficiente de sendero estandarizado= 0.452). El conocimiento tuvo un efecto directo negativo sobre la ansiedad (coeficiente de sendero estandarizado = -3.692), y un efecto indirecto negativo sobre el ageísmo (coeficiente de sendero = -1.483) (ver figura 1). Para cualquier nivel de las variables exógenas, las mujeres obtuvieron, en promedio, 3.24 puntos menos que los hombres en la escala de ageísmo. Esto representa un valor ligeramente inferior a la diferencia no controlada en los resultados entre hombres y mujeres (3.97). Para cualquier nivel de las otras variables exógenas, los participantes que vivían con uno o más adultos mayores obtuvieron, en promedio, 3.19 puntos menos en la escala de ansiedad, e indirectamente, 1.12 puntos más en la escala de ageísmo, comparados con los participantes que no vivían con adultos mayores. Los participantes que interactuaban con adultos mayores varias veces al día, sea por razones de trabajo o por actividades estudiantiles, obtuvieron en promedio 3.76 puntos menos en la escala de ansiedad e, indirectamente, 1.22 puntos menos en la escala de ageísmo comparados con los

otros participantes. El logaritmo natural de la edad tiene un efecto directo negativo sobre el ageísmo de pequeña magnitud. El resultado obtenido en la escala de ageísmo de los participantes entre 30 y 40 años fue 3.22 puntos más bajos que el de los participantes entre 20 y 30 años.

Conclusiones

El presente estudio provee evidencia acerca del valor potencial de la mejora en los conocimientos sobre la vejez y el envejecimiento como una forma de reducir las actitudes ageístas negativas en los estudiantes de psicología, particularmente entre los hombres (Bodner & Lazar, 2008; Rupp, Vodanovich and M. Crede, 2006). Estudios previos realizados sobre una gran variedad de participantes han demostrado que los conocimientos sobre la vejez son escasos (Stuart-Hamilton & Mahoney, 2003). La evidencia de este estudio es consistente con estos indicadores. En esta muestra de estudiantes universitarios de Psicología se comprobó que el tener más conocimientos sobre el envejecimiento redujo el nivel de actitudes ageístas, pero indirectamente, a través del efecto mediador de la ansiedad. Aquéllos participantes que te-

Tabla 4. Coeficientes de análisis de sendero

Efectos directos de sendero			
Parámetro	Sendero	Coeficiente no estandarizado	Coeficiente estandarizado
β_1	ansiedad $\rightarrow$ ageísmo	0.341** (2.12)	0.452
β_2	género $\rightarrow$ ageísmo	-3.34*** (-2.34)	-3.453
β_3	Ln(edad) $\rightarrow$ ageísmo	-5.38** (-2.19)	-2.246
γ_1	Conocimiento $\rightarrow$ ansiedad	-1.62*** (-3.79)	-3.692
γ_2	Contacto de trabajo $\rightarrow$ ansiedad	-4.21* (-1.42)	-2.727
γ_3	Contacto hogareño $\rightarrow$ ansiedad	4.27* (1.65)	0.152
Efectos indirectos de sendero			
$\gamma_1\beta_1$	Conocimiento $\rightarrow$ ageísmo	-0.528	-1.483
$\gamma_2\beta_1$	Contacto de trabajo $\rightarrow$ ageísmo	-1.38	-0.827
$\gamma_3\beta_1$	Contacto hogareño $\rightarrow$ ageísmo	1.69	0.928

* $p < 0.10$. ** $p < 0.05$. *** $p < 0.01$

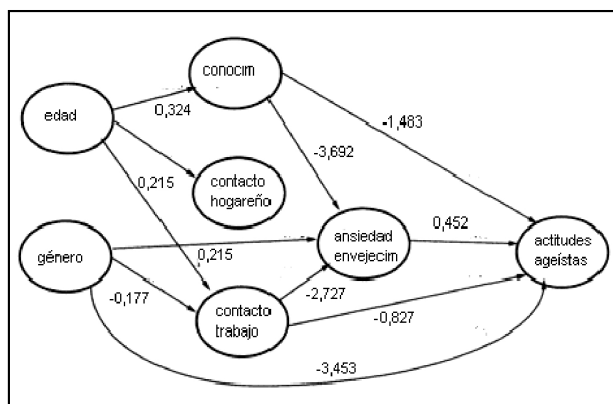


Figura 1. Análisis de sendero con relación entre conocimiento, ansiedad y contacto previo con viejos

Conocim: conocimientos previos sobre envejecimiento, ansiedad envejecim: ansiedad ante el envejecimiento, contacto trabajo: contacto con viejos en el trabajo. El modelo se ajusta a una estructura unifactorial de primer orden (ansiedad ante envejecimiento) como el principal mediador de actitudes ageístas, con factores relacionados de segundo orden como contacto previo y conocimientos sobre envejecimiento.

nían mayores conocimientos sobre la vejez tenían menos ansiedad y actitudes ageístas. Sin embargo, controlando el nivel de ansiedad, el nivel de conocimientos por sí mismo no tuvo un efecto significativo sobre la magnitud de las actitudes ageístas. Esto sugiere que, al desarrollar programas para reducir las actitudes ageístas, deben tenerse en cuenta aquellas que reducen la ansiedad hacia el envejecimiento, pero se necesita más investigación para determinar el tipo de conocimientos sobre la vejez que más modifican los niveles de ansiedad y las actitudes negativas hacia los adultos mayores (Cottle & Glover, 2007). Una variable importante para el diseño de programas destinados a reducir la ansiedad hacia el envejecimiento es el contacto con adultos mayores. Los resultados del presente estudio avalan la hipótesis de que es más importante el tipo de contacto antes que la cantidad. Los estudiantes que vivían con uno o más adultos mayores tenían mayores niveles de ansiedad hacia el envejecimiento que los demás. Por el contrario, aquellos que interactuaban con adultos mayores varias veces al día por razones laborales tenían menores niveles de ansiedad. Según algunas investigaciones (Cummings, Kropf & DeWeaver, 2000; Harris & Dollinger, 2001), las características del contacto que disminuyen las actitudes ageístas negativas incluyen la espontaneidad de las interacciones, la cooperación, la posibilidad de establecer relaciones

amistosas duraderas, que no convaliden los estereotipos y que se den entre individuos de similar nivel sociocultural. La conclusión de que la ansiedad hacia el envejecimiento media gran parte de las actitudes ageístas de los estudiantes universitarios es consistente con la hipótesis de que los jóvenes experimentan ansiedad con respecto a su propio envejecimiento. Es por ello que las actitudes ageístas negativas contribuyen a alejar el sentimiento de temor referido a su futura vejez.

Referencias

- ALLEN, P. D., CHERRY, K. E. & PALMORE, E. (2009). Self-Reported Ageism in Social Work Practitioners and Students. *Journal of Gerontological Social Work*, 52(2), 124-134.
- ANGIULLO, L., WHITBOURNE, S. & POWERS, C. (1996). The Effects of Instruction and Experience on College Students' Attitudes Toward the Elderly. *Educational Gerontology*, 22 (5), 483-495.
- 22(5), 483-495.
- ARBUCKLE, J. L., WOTHKE, W. (1999). *Amos 4.0 User's Guide*. Chicago: Small Waters.
- ARNOLD-CATHALIFAUD, M., THUMALA, D., URQUIZA, A. & OJEDA, A. (2008) Young People's Images of Old Age in Chile: Exploratory Research. *Educational Gerontology*, 34(2), 105-123.
- BARRETT, A.E., CANTWELL, L.E. (2007) Drawing on Stereotypes: Using Undergraduates' Sketches of Elders as a Teaching Tool. *Educational Gerontology*, 33(4), 327-348.
- BENTLER, P.M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin*, 107:238-246.
- BODNER, E., LAZAR, A. (2008). Ageism Among Israeli Students: Structure and Demographic Influences. *International Psychogeriatrics*, 20(5):1046-1058.
- BOLLEN, K.A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: John Wiley & Sons Corporation.
- BOUSFIELD, C. & HUTCHISON, P. (2010). Contact, Anxiety, and Young People's Attitudes and Behavioral Intentions Towards the Elderly. *Educational Gerontology*, 36(6), 451-466.
- BUTLER, R. N. (1980). Ageism: A Foreword. *Journal of Social Issues*, 36(2), 8-11.
- Butler, R. N. (1980). Ageism: A foreword. *Journal of Social Issues*, 36(2), 8-11.
- COTTLE, N., GLOVER, R. (2007). Combating Ageism: Change in Student Knowledge and Attitudes Regarding Aging. *Educational Gerontology*, 33(6):501-512.
- CUMMINGS, S.M., KROPF, N.P. & DEWEAVER, K.L. (2000). Knowledge of and Attitudes Toward Aging Among Non-Elders: Gender and Race Differences. *Journal of Women and Aging*, 12(1, 2):77-91.
- DAVIS-BERMAN, J. & ROBINSON, J. D. (1989). Knowledge on Aging and Preferences to Work with the El-

- derly: The Impact of a Course on Aging. *Gerontology & Geriatrics Education*, 10(1), 23-36.
- DUTHIE, J. & DONAGHY, M. (2009). The Beliefs and Attitudes of Physiotherapy Students in Scotland Toward Older People. *Physical & Occupational Therapy in Geriatrics*, 2009, 27(3):245-266.
- FUNDERBUCK B, DAMRON-RODRÍGUEZ J, STORMS LL, SOLOMON D. Endurance of Undergraduate Attitudes Toward Older Adults. *Educational Gerontology* 2006, 32(6):447-462.
- GELLIS, Z. D., SHERMAN, S. & LAWRENCE, F. (2003). First Year Graduate Social Work Students' Knowledge of and Attitude Toward Older Adults. *Educational Gerontology*, 29(1), 1-16.
- HARRIS, L.A. & DOLLINGER, S. (2001). Participation in a Course on Aging: Knowledge, Attitudes, and Anxiety About Aging in Oneself and Others. *Educational Gerontology*, 27, 657-667.
- HU, L., BENTLER, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6:1-55.
- INTRIERI, R.C., VON EYE, A., KELLY, J.A. (1995). The Aging Semantic Differential: A Confirmatory Factor Analysis. *The Gerontologist*, 35(5):616-621.
- KIM JH, SON GR, ALGASE DL. (2004). Attitudes Toward the Elderly Among Nursing Students in Korea. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 34(8):318-324.
- KITE, M. E., STOCKDALE, G. D., WHITLEY, B. E., & JOHNSON, B. T. (2005). Attitudes Toward Younger and Older Adults: An Updated Meta-Analytic Review. *Journal of Social Issues*, 61(2), 241-266.
- LASHER, K. P. & FAULKENDER, P. J. (1993). Measurement of Aging Anxiety: Development of the Anxiety About Aging Scale. *International Journal of Aging and Human Development*, 37(4), 247-259.
- LASHER, K.P. & FAULKENDER, P.J. (1993). Measurement of Aging Anxiety: Development of the Anxiety About Aging Scale. *International Journal of Aging and Human Development*, 37(4), 247-259.
- LEUNG, S., LOGIUDICE, D., SCHWARZ, J., BRAND, C. Hospital Doctors' Attitudes Towards Older People. *Internal Medicine Journal*, 2011, 41(4):308-314.
- MCCONATHA, J. T., SCHNELL, F., VOLKWEIN, K., RILEY, L., & LEACH, E. (2003). Attitudes Toward Aging. A Comparative Analysis of Young Adults From the United States and Germany. *International Journal of Aging and Human Development*, 57(3), 203-215.
- MCDONALD, R.P., MARSH, H.W. (1990). Choosing a Multivariate Model: non Centrality and Goodness of Fit. *Psychological Bulletin*, 107:247-255.
- RIVERA, A., MONTERO, M., GONZÁLEZ, A.L., SÁNCHEZ, J.J. (2007). Escala de ansiedad ante el envejecimiento de Lasher y Faulkender: propiedades psicométricas en adultos mayores mexicanos. *Salud Mental*, 30(4):55-61.
- ROSENCRAZ, H.A., MCNEVIN, T.E. (1969). The Aging Semantic Differential A factor analysis of attitudes toward the aged. *The Gerontologist*, 9:55-59.
- RUPP, D.E., VODANOVICH, S.J. & CREDE, M. (2006). Age Bias in The Workplace: The Impact of Ageism and Causal Attributions. *J. Applied Soc. Psychol.*, 36:1337-1364.
- STUART-HAMILTON, I., MAHONEY, B. (2003). The Effect of Aging Awareness Training on Knowledge of, and Attitudes Towards, Older Adults. *Educational Gerontology*, 29(3):251-260.
- VAN DUSSEN DJ; WEAVER RR. Undergraduate Students' Perceptions and Behaviors Related to the Aged and to the Aging Process. *Educational Gerontology*, 2009, 35(4):340-355.
- VILLAR, F. (1997). Construcción y evaluación en diferentes cohortes del DSE (Diferencial Semántico del envejecimiento). *Anales de Psicología*, 13(1):31-38.
- VILLAR, F.; TRIADÓ, C. (2000). Conocimiento sobre el envejecimiento: adaptación del FAQ (Facts on Aging Quiz) y evaluación en diferentes cohortes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41, 244-256.
- FAQ (Facts on Aging Quiz) y evaluación en diferentes cohortes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41, 244-256.
- WURTELE, S. K. (2009). Activities of Older Adults Survey: Tapping into Student Views of the Elderly. *Educational Gerontology*, 35(11), 1026-1031.

El drama de la devoración en el relato infantil

MARÍA CANDELARIA PACHECO-MANZO,¹
MARIO OROZCO-GUZMÁN,² DAVID PAVÓN-CUÉLLAR³



Resumen

El trabajo deriva del comentario de textos aplicado a cuentos infantiles que toman como hilo conductor la temática de la devoración como puesta en acto de la anulación primordial del sujeto. El comentario transita por una lectura analítica de relatos de niños de educación primaria, tomados como testimonio de la mencionada temática, la cual, surcando todavía el imaginario colectivo, despierta sentimientos que oscilan entre la angustia aterradora y la atracción fascinante. La diversificación discursiva no impide la recurrencia de personajes en los papeles amenazante/amenazado, así como la irrupción de un tercer elemento que interviene estableciendo una condición límite o proponiendo un proceso de sustitución simbólica.

Descriptor: Devoración, Identificación, Deseo, Discurso, Incesto.

The Drama of Devouring in the Children's Narrative

Abstract

This paper applies text analysis to fairy tales whose theme is the devouring as enactment of the primary cannibalization of the subject. The analysis goes through a reading of narratives that have been written by primary school children. These narratives are taken as an illustration of the topic of devouring, which, still furrowing the collective imagination, awakens feelings that range from anguish to attraction. Discursive diversification does not prevent the recurrence of characters in the roles threatening/threatened, and the emergence of a third involved element, which establishes a boundary condition or proposes a process of symbolic substitution.

Key Words: Devouring, Identification, Desire, Discourse, Incest.

Artículo recibido el 29/04/2012
Artículo aceptado el 6/06/2012
Declarado sin conflicto de interés

1 Egresada de la licenciatura en Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

2 Profesor-Investigador de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. orguzmo@yahoo.com.mx.

3 Profesor-Investigador de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Introducción

La angustia de ser devorado gravita en algunos testimonios de niños que asisten a consulta analítica. Los niños dibujan y conversan en torno a esta cuestión que ha encontrado su costado fascinante en el vampiro, el cual, a través de su persistente trama fantástica, no deja de atraer a infantes y adolescentes ávidos de lecturas y de películas en torno a esta figura mítica y siempre actual. Su actualidad se comprueba recientemente, por ejemplo, en los más de cincuenta mil votos con los que el público eligió la novela *Drácula* de Bram Stoker para ser leída en voz alta en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara (Partida, 2012).

Creímos conveniente emprender una exploración de los discursos que envuelven el tema de la devoración entre niños que asisten a tres establecimientos públicos de educación primaria de Morelia (escuelas "Hermanos Serdán", "David G. Berlanga" y "Jesús Romero Flores"). En una iniciativa de fomento a la escritura, estos niños fueron convocados por una empresa editorial a escribir cuentos sin prescribir las temáticas a abordar. El resultado fue una amplia compilación (Oliva y Oliva, 2001) en la que seleccionamos aquellos relatos que nos proveían de una ilustración de las variantes discursivas en torno al tema de la devoración.

El cuento permite al niño, por la vía de la identificación, implicarse en una situación imaginaria, por ejemplo, en una puesta en escena de riesgo, donde compromete sus fantasmas en conflicto, buscando paralelamente una resolución o una mediación simbólica. El cuento puede ser así un instrumento de interpretación de un deseo inconsciente. Hecho de lenguaje, como el sueño, hilvana los materiales de los dramas éticos en la historicidad del niño: "Los cuentos de hadas suelen plantear, de modo breve y conciso, un problema existencial. [...] Prácticamente en todos estos cuentos, tanto el bien como el mal toman cuerpo y vida en determinados personajes y en sus acciones, del mismo modo que están también omnipresentes en la vida real, y cuyas tendencias se manifiestan en cada persona. Esta dualidad plantea un problema moral y exige una dura batalla para lograr resolverlo" (Bettelheim, 1994:14). En el caso que nos ocupa, la devoración remite a un dilema ético, ya que se trata de la posesión plena del otro o de ser poseído plenamente por el otro, lo que representaría un anhelado bien por la satisfacción que su inmediatez

ilusoriamente depararía, pero que acarrearía un mal por sus efectos devastadores, pues es el ser del sujeto o el ser del otro el que se encuentra en riesgo inminente de aniquilación.

Objetivo

A través del análisis de narrativas de infantes de primaria, el trabajo de investigación busca explorar y descifrar la trama de la devoración en su diversificación temática. Se pretende así dar cuenta de ciertos componentes de la subjetividad inscritos en discursos infantiles, de los cuales, por lo general, no se advierten el alcance y las repercusiones. La cuestión que orientó el proceso de indagación fue la de saber cómo se compone y se reconfigura la estructura del cuento de la devoración en distintos niñas y niños de educación básica.

Metodología

Procedemos, en una primera parte, a una revisión teórica de los planteamientos psicoanalíticos indispensables para esclarecer el papel de la devoración tanto en la constitución subjetiva y en la formación libidinal, como en su inserción en los cuentos infantiles. Analizamos en seguida, en una segunda parte, la recurrencia del tema caníbal y de sus componentes esenciales en cuentos escritos por niños de educación básica. En este caso, es el discurso lo que nos guía y nos conduce a establecer algunas conexiones relevantes entre los significantes en juego, en su secuencia y entramado, pues nuestro abordaje suscribe el método freudiano en el hecho fundamental de "fiarse del relato" (Lacan, 1999:67).

1. Cuento y devoración, cultura e inconsciente

"Te amo tanto que te quisiera comer". Una expresión límite de esta índole se escucha en la explosión del amor. En el anhelo ferviente del amor, poseer al otro hace bascular la prohibición del canibalismo. Umberto Galimberti (2011) encuentra un "canibalismo sentimental" en un amor aún impregnado por la posesividad. Este amor tendría que "liberarse de esta voracidad que hace decir a los amantes: 'tanto me gustas que te comería'" (p. 142).

La civilidad se construye a partir de interdictos culturales. Uno de ellos es el que prohíbe el canibalismo. Esta prohibición y las que cierran el paso al incesto, al asesinato y a la violación, constituyen un

conjunto de “leyes que rigen los instintos naturales y su vida” (Dolto, 1975:40). Son leyes que tienen que enunciarse como parte de una exigencia normativa de la cultura. Por más que el amor se exalte y sublime el deseo de posesión plena del otro en su clamor caníbal, encuentra su derivación del marco de prohibición fundamental que rige la convivencia interhumana.

Françoise Dolto se encarga de concederle una inscripción psíquica inconsciente a los interdictos fundamentales. Es en este sentido que habla de la castración: “En psicoanálisis el término significa una prohibición del deseo con respecto a ciertas modalidades de obtención de placer, prohibición cuyo efecto es armonizar y promover, tanto al deseante así integrado en la ley que lo humaniza, como al deseo al cual dicha prohibición abre paso hacia goces mayores” (Dolto, 1981/1983:285). Los niños juegan a lo que temen porque han pasado por las pruebas de la castración oral, anal y edípica. Es entonces cuando pueden amenazar lúdicamente con devorar a la compañera o al compañero de juego. Sin embargo, antes de esto, la devoración aparece ya en la trama de cuentos que el infante escucha contar, primero a sus padres y luego a sus profesores de educación básica. El riesgo de que el personaje central del cuento pueda ser comido provoca estupefacción, angustia, alerta. El cuento hace jugar este drama de la devoración inminente en múltiples relatos que fascinan la mente infantil.

Freud (1913/2000) parte de su intelección del fenómeno onírico para elaborar su interpretación analítica de los cuentos. En la teoría freudiana, “los productos de la fantasía de los pueblos, como lo son el mito y los cuentos tradicionales” (187), poseen un sentido enigmático profundo que se descubre apelando a su valor simbólico, propiamente a la simbólica del inconsciente. Sin embargo, por otro lado, no se presentan como formaciones del inconsciente a la manera de los sueños, los actos fallidos y los chistes. Más que formaciones del inconsciente, los cuentos son formaciones de la cultura. Pero tanto, las formaciones de la cultura como las del inconsciente son subsidiarias del lenguaje y de las vías de tramitación del deseo.

El cuento se inserta, según Freud (1913/2000), no sólo en la memoria de los pueblos que transmiten su legado simbólico de una generación a otra, sino también en la memoria de los sujetos, a la manera de una coartada, cuando “el recuerdo de sus cuentos preferidos ha remplazado a sus recuerdos infantiles propios: han elevado los cuentos tradicionales a la condición de recuerdos encubridores” (p. 297). Tene-

mos aquí una función del cuento como algo que esconde revelando, o que revela escondiendo, la significación de los deseos reprimidos en el sujeto. El cuento puede ser así el camino para abrimos paso a la rememoración de acontecimientos que sacudieron la historia de un sujeto.

El caso conocido como *El hombre de los lobos* resulta paradigmático en la medida en que son los relatos de dos célebres cuentos, *Caperucita roja* y *El lobo y los siete cabritos*, las vías para que el sujeto se interroge respecto a su relación de intensa angustia ante el padre. En ambos cuentos, Freud lo destaca, el punto en común radica en el devorar. Y es a propósito de este caso que Freud recalca en el papel irónico, bufón, de este acto de devorar como signo tanto de ternura como de castigo: “Por otra parte, el padre de mi paciente tenía la peculiaridad de reprenderlo con el ‘regaño tierno’ que tantas personas muestran en el trato con sus hijos, y en los primeros años, cuando ese padre, más tarde severo, solía jugar con su hijito y mimarlo, bien pudo pronunciar más de una vez la amenaza en broma: ‘Te como’” (Freud, 1913/2000:302). Así, en su gesto, la devoración parece amalgamar tanto una manifestación de amor como una de punición. En ambos casos, son expresiones sumamente radicales. Al extralimitarse, al plasmarse como devoración, el amor y el castigo parecen aniquilar al sujeto.

2. El sentido del cuento y la boca voraz

Al introducir el deseo en la construcción del sueño, Freud consigue descubrir su sentido. El cumplimiento de deseos, por otra vía, constituye la trama fundamental de los cuentos. No sólo por el hecho de que el imaginario da sustento a la plasmación portentosa, omnipotente, del deseo de los cuentos, sino por la razón de que este deseo debe ser algo que alguien formule. Es como si de eso dependiera todo, toda la felicidad del mundo. Sin embargo, como en el caso del cuento de *Los deseos ridículos* de Perrault, ocurre que el sujeto acabe no sabiendo en qué momento formula su deseo. Cuando se da cuenta es porque el otro se ha visto afectado por la fórmula insensata del deseo. Por eso es que el cuento concluye con la sentencia de que “no deben los hombres miserables, ciegos, imprudentes y volubles, formular deseo alguno” (Perrault, 1697/1992:49). Pero conviene señalar que sin ser formulado, el deseo incide en el sujeto, lo hace bastante ciego, imprudente y voluble.

Freud (1916/2000) evoca precisamente una versión del mencionado cuento de Perrault para ilustrar

el hecho de que el hombre “mantiene con sus deseos una relación sumamente particular”, pues “los desestima (*verwerfen*), los censura; en suma, no le gustan”, de modo que “un cumplimiento de ellos no puede brindarle placer alguno, sino lo contrario” (p. 197). Para ilustrar esto, Freud recurre a la historia tradicional que inspiró *Los deseos ridículos* de Perrault, pero parece recurrir a una fuente distinta de la del cuentista parisino. En la obra de éste se refleja la matriz mítica del cuento al ser el supremo dios, Júpiter, el que propone al pobre leñador la formulación de sus tres primeros deseos. Freud, en cambio, señala que es un hada la que ofrece a una pareja pobre la satisfacción de sus tres primeros deseos.

El cuento en cuestión le permite a Freud hacer el paradigma de la relación desdoblada que tiene el sujeto con su deseo, o cómo, ante el deseo, el sujeto se desdobla, se divide. Por lo tanto, con el cumplimiento de un deseo, el sujeto no queda enteramente satisfecho. Esto hace indispensable que aclaremos que el deseo posiciona al sujeto ante el Otro en una relación que está lejos de ser comunidad, acuerdo, entendimiento. El deseo es algo que al sujeto, al pobre leñador, le viene de afuera, de ese Otro omnipotente que le pide al sujeto que se atreva a decir sus deseos. El sujeto no sabe en qué momento ha formulado su deseo. La formulación de su deseo, en este caso un “trozo de morcilla”, lo pone en ridículo ante su mujer. Es esta la posición y condición del deseo, la de lo impensado, pese a que el humilde hombre se había propuesto no actuar a la ligera.

La mujer se deshace en injurias ante la estupidez de su marido. Encolerizado por la cólera desatada de su mujer, el hombre está a punto de pedir que su segundo deseo fuera deshacerse de ella. Ese deseo queda en silencio, latente, y en su lugar aparece el deseo de que el pedazo de morcilla vaya a colgar de la nariz de su furibunda mujer. No pide el deseo de muerte, pero formula un deseo que no sólo afecta a su “hermosa” y “graciosa” esposa, sino que le impide hablar: “como colgaba por encima de la parte baja de la cara, le dificultaba el hablar fácilmente” (Perrault, 1697/1992:48). El cumplimiento de ese deseo permite ridiculizar y callar a la mujer. Al mismo tiempo, con la formulación de ese deseo, el hombre delata su deseo de dominar a su esposa y de silenciar unos insultos que lo han vejado. Es por eso que el tercer deseo será la tentativa de reacomodar las cosas, renunciando al ansia de poder, así como al anhelo de refrendarlo teniendo a su mujer en esa infame condición. Pero aquí habría que ver además lo que este hombre le ha

puesto a su mujer, cómo la ha compuesto, en función de su deseo. La morcilla en la mujer parece pertenecer a ese conjunto de medidas, algunas incluso fetichistas, que despliega un hombre ante la intolerancia a la falta en la mujer. Esto es lo que insinúa Phillipe Julien (2002): “El fetiche es por consiguiente una defensa contra la angustia del deseo de la madre, por eso sin duda, tiene la misma función que la fobia: instalar una protección en un puesto de avanzada frente al peligro de ser devorado por el deseo insaciable del Otro” (p. 106).

Lo anterior sugiere que el deseo del leñador es impedir que su mujer formule su deseo. No le permite hablar. Le pone un tapón de morcilla. Le taponan la falta y taponan la boca. Sella esas fauces que se presentan en muchos cuentos como intensamente peligrosas en su ansia de devorar. Es la boca del viejo lobo que pretende y consigue comerse a Caperucita Roja. Pero esa boca también habla y engaña a su víctima. Es la boca que fingiendo ser la de la abuelita invita a la misma Caperucita Roja a acostarse. Obediente, la pequeña “se desnudó” (Perrault, 1697/1992:72), y después de sucesivas sorpresas por el tamaño de brazos, piernas, orejas y dientes, fue devorada por el taimado lobo. Esto nos recuerda el planteamiento de Ferenczi en relación con el abuso incestuoso, en el que los adultos “confunden los juegos de los niños con los deseos de una persona madura sexualmente, y se dejan arrastrar a actos sexuales sin pensar en las consecuencias” (Ferenczi, 1918/1984:145). Desde el momento en que un adulto se confunde con el niño, confunde al niño con alguien igual precisamente a él, los juegos del niño dejan de ser juegos para convertirse en una incitación del goce. Tal es el caso en el que un abuelo se convierte en un seductor incestuoso, contando con la complicidad silenciosa del padre y/o la madre. Las manifestaciones de ternura del infante son interpretadas, bajo los signos de la pasión desbordada, como indicios de interés sexual. El abuelo se transforma entonces en una figura terrorífica, en una figura como la del lobo, que representa la transgresión de la ley de prohibición del incesto.

La boca caníbal se inserta en todo un contexto de simulación y trampa, pero también de insinuaciones e incitaciones eróticas. La demanda de alimentación introduce el cuento con el encargo que se deposita en Caperucita para llevarle a la abuela tartas y un tarrito de manteca. En el trayecto de la demanda oral, en la trayectoria de la niña, aparece la pulsión caníbal. Como lo subraya Lacan al comentar los *Tres ensa-*

gos de una teoría sexual de Freud, “el canibalismo tiene un sentido sexual. Nos recuerda, y ello está enmascarado en la primera formulación freudiana, que alimentarse está para el hombre ligado a la buena voluntad del Otro, y vinculado por este hecho a una relación polar. Existe también este término, que no sólo del pan de la buena voluntad del Otro tiene que alimentarse el sujeto primitivo sino, aunque parezca imposible, del cuerpo de aquel que lo alimenta” (Lacan, 2004, p. 233). Comer del cuerpo del Otro, aventura caníbal primordial, propicia que el cuerpo del sujeto primitivo se sostenga en vida. Su vida depende del cuerpo del Otro y de su buena o mala voluntad. ¿Cuál es la voluntad en juego? Parece una voluntad de goce, de un goce devorador. La niña se confía a esa voluntad como si fuera buena, absolutamente buena. Esa voluntad es una extensión de aquella que actúa en una madre que expone a su hija a este riesgo de inminente devoración. Esta voluntad se manifiesta en su afán amoroso con un rasgo de exceso, de exageración, pues se cuenta en el relato que “si su madre la quería en exceso, su abuela la idolatraba” (Perrault, 1697/1992:71). El exceso de amor materno lleva al límite de la demanda caníbal, y la idolatría es presa de, y también expresa, un goce que engeguece.

El goce al que nos referimos puede fincarse en la experiencia masoquista. Freud (1924/2000) había localizado los avatares de ésta en función de los estadios libidinales: “El masoquismo erógeno acompaña a la libido en todas sus fases de desarrollo, y le toma prestados sus cambiantes revestimientos psíquicos. La angustia de ser devorado por el animal totémico (padre) proviene de la organización oral, primitiva; el deseo de ser golpeado por el padre, de la fase sádico-anal, que sigue a aquella; la castración, si bien desmentida más tarde, interviene en el contenido de las fantasías masoquistas como sedimento del estadio fálico de organización; y desde luego, las situaciones de ser poseído sexualmente y de parir, características de la feminidad, derivan de la organización genital definitiva” (pp. 170-171). La experiencia de devoración sitúa al sujeto en la condición de un objeto para el consumo del Otro, pero también para su posesión absoluta. Bajo esa vivencia, el sujeto está identificado con un objeto en el borde mismo de la aniquilación por parte de un Padre-Animal que saciará, como un lobo, no sólo su apetito feroz, sino también su ansia de posesión y de poder.

Ya antes del artículo que acabamos de citar, Freud había señalado que el amor, en su derivación de la pulsión oral, era paradójicamente aniquilador. En su

conformación previa (Freud, 1915/1999:231), el amor se discierne muy poco del odio. Y en su búsqueda de posesión del objeto, el amar se expresa como incorporar o devorar. Este amor-odio resulta atroz, pues devora lo que quiere y quiere lo que devora en “una modalidad del amor compatible con la supresión del objeto como algo separado, y que por tanto puede denominarse ambivalente” (Freud, 1915/2000:133). La ambivalencia en cuestión resulta correlativa de una intolerancia: la que tiene que ver con admitir que el otro es un ser independiente de mí, independiente de mi deseo y de mi voluntad. Esta modalidad de amor se sustenta en un anhelo vehemente de que el objeto sea entera y absolutamente de mi propiedad.

3. La devoración como tema en los cuentos infantiles

El cuento se inscribe en un intersticio de la ley, en un paréntesis de la interdicción del incesto y del canibalismo, en una excepción de la limitación del Yo y de su omnipotencia. A este respecto, Ferenczi (1918/1984) señala, comentando un trabajo de Anna Lesznai sobre el abordaje psicológico del cuento, que “este género literario representa un retorno al estado ilimitado, al estado de omnipotencia del Yo” (p. 393). El cuento preserva el domino narcisista omnipotente del Yo, y por tanto su estrecha vinculación con el incesto y el canibalismo, así como su alineación en la imagen dominante del Otro.

Un relato infantil como el de *Pulgarcito* plasma el retorno a la condición ilimitada del poder del Otro. El ogro encarna este poder, pero el contexto es propiamente el de la perversión del hambre. Una pareja de leñadores está dispuesta a dejar morir de hambre a Pulgarcito y a sus otros seis hijos en el bosque, para no verlos morir de hambre en la casa. Lo que se recusa, por insoportable, es la mirada que se dejaría caer ante una escena de tal magnitud. Cuando estas criaturas son abandonadas en el bosque, los padres se adelantan al decirse: “no tendremos más que retirarnos cuando ellos miren a otro lado” (Perrault, 1697/1992:121). Es la mirada de los niños la que resultaría insoportable: mirada acusadora, inculpatoria, inquisidora. Para no exponerse a esa mirada y para no exponer su mirada a una escena insoportable, los padres están dispuestos a dejar a sus hijos para que los lobos del bosque puedan saciar su hambre. Lo distintivo de la posición de los padres se ve desplazado a un plano bestial donde la pulsión puede extralimitarse, desbordarse, mostrando una modali-

dad afectiva en la que el amar, como hemos señalado, se mezcla o se traslapa con el odiar.

La devoración es el deslizamiento perverso del hambre inserta en el afán de consumir y consumir un amor impregnado de odio o un odio imbuido de amor hacia el otro. El ogro del cuento de *Pulgarcito* come únicamente carne, mientras más fresca, mejor, y no hace distinciones. De hecho, se comería a su esposa, pero tanto ella como su carne resulta ser “vieja y dura” (Perrault, 1697/1992:126). En sus preferencias carnales y voraces, únicamente le apetece la carne joven y suave, lo que nos recuerda el discurso del pedófilo. El caso es que el ogro, en la ceguera de su poder voraz y por un acto astuto de Pulgarcito, acaba confundiéndose y comiéndose a sus propias hijas. El personaje, con sus fauces insaciables, podría estar personificando aquí la figura de un padre que pone entre paréntesis la ley que prohíbe el canibalismo y el incesto. No es casual que las hijas del ogro sean precisamente siete como los hijos de los leñadores. Siete para siete. Al comerse a los siete pequeños, el ogro se come quizás a los posibles candidatos a compañeros sexuales de sus hijas. Es así como las deja para sí mismo y corrobora su condición de padre primordial mitificado por Freud en *Tótem y tabú*. El ogro, en efecto, parece sostener ese mito de un padre que rebasaría todo límite al sustentar lo imposible como apuesta: el goce de todas las mujeres. Se trataría entonces, con esta imagen del ogro, de una muestra monstruosa del “hombre original que gozaría de lo que no existe, a saber todas las mujeres, lo que no es posible, a saber no simplemente porque es claro que uno tiene sus límites, sino porque no hay ‘todo’ de las mujeres” (Lacan, 1971-1972). Lo que el ogro se traga de modo voraz es el principio de prohibición del incesto como algo que establece, en palabras de Lévi-Strauss, “un comienzo de organización” (Lévi-Strauss, 1983:80).

La voracidad es algo por lo que se caracterizan lobos, ogros y vampiros, en un lugar naturalizado, instintivo, del Otro primordial. La figura de Cronos resulta ya tenebrosa. No es su mujer Rea la que se afana en tragar a sus hijos. Es más bien ella la que tendrá que intervenir para evitar que este portentoso dios furibundo siga consumiendo las criaturas que trae al mundo. Consigue engañarlo para impedir que Zeus sea otra víctima, la siguiente, la continuación irrefrenable de una pulsión caníbal. La boca que incorpora no es la de una mujer que se empeñara en subvertir el ordenamiento inicial del complejo de Edipo mediante “la reintegración oral, como decimos

elegantemente, de lo que salió por otro sitio” (Lacan, 1999:208).

En el *Pulgarcito* de Perrault lo mismo que en el mito de Cronos, la reintegración oral la pone en acto el lobo, el ogro, el padre, aniquilando el “No” fundamental y funcional de la organización simbólica. El hombre poseso de la autoridad absoluta se instala en el desafío. Toma para sí, para su consumo propio y para su propio Bien, el producto que le niega al instinto materno. Hace de lo que sería el objeto de deseo de la madre su Bien más apetecible, arrogándose, incorporando, identificándose con el supuesto instinto materno.

La recién mencionada transgresión cobra forma de animal o de monstruo: “El encadenamiento lógico consiste en decir luego que el incesto es un crimen contra la cultura, y aun un crimen contra la naturaleza, ya que los hijos nacidos del incesto son monstruos” (Cyrulnik, 1995:21). Esto remite desde luego a lo que Foucault había encontrado como atentado contra el orden límite de la naturaleza y de la sociedad, pero también a una especie de fascinación ante lo monstruoso, ante estos seres que reproducen en sus engendros su propia transgresión: “La historia de los anormales, comienza simplemente con King Kong, es decir que entramos enseguida, desde el inicio, en el país de los ogros. La gran dinastía de los Pulgarcitos anormales se remonta precisamente a esta figura del ogro. Ellos son sus descendientes, lo cual está en la lógica de la historia, con la única paradoja de que fueron los pequeños anormales, los Pulgarcitos, quienes terminaron por devorar a los grandes ogros monstruosos que les servían de padres” (Foucault, 2006:107). Como si en el curso de la historia hacia la modernidad fueran los hijos los encargados de ser una terrible amenaza para sus padres. King Kong es la gran fantasía del monstruo del niño terrible acorralado por la civilización, capaz de los sentimientos más tiernos, del amor asexual, pero también de la más devastadora acción contra los que pretenden controlarlo y domesticarlo. Pero su devastación inminente no parece sino emanar de un fondo de indefensión.

Son los padres los que resultan amenazadores para unas criaturas que vienen al mundo en esa condición que Freud (1925-1926/2000) caracterizó como “desvalimiento biológico” (p. 130), en plena concordancia con lo que Lacan (1949/1990) señala respecto a “la prematuración específica del nacimiento en el hombre” (p. 89). Las situaciones de peligro que Freud (1925-1926/2000) enfatiza en distintos momentos del

desarrollo libidinal se articulan con condiciones de desvalimiento psíquico, inmadurez del yo y falta de autonomía. Son, por tanto, condiciones donde las figuras de los padres, como instancias de protección, resultan fundamentales. Eso no impide que también sean fuente de angustia ante el peligro de su descontento, de su hostilidad y del posible retiro de su amor. Como lo indica D. Bloch, “cuando consideramos la vulnerabilidad de los niños y las peligrosas consecuencias de su pensamiento mágico, no nos puede extrañar que su mayor preocupación sea su propia vida” (2010:6). Pero también les preocupa salvaguardar lo que quieren. Ahora bien, para no perder lo que quieren, lo que tienen y lo que son, los infantes elaboran un conjunto de relatos, los cuales, en su trama, hilvanan el peligro que se cierne y las escapatorias posibles. El universo de la fantasía puede acudir, por ejemplo, como “un medio de supervivencia y defensa contra el miedo de los niños al infanticidio” (Bloch, 2010:14).

El cuento permite pasar de un yo desvalido a un yo invulnerable, invencible, heroico. Si el amor se plasma como voracidad en su primer nivel de manifestación, la primera amenaza a la supervivencia es la devoración por parte del Otro. Peligro primordial, pero también angustia y, por tanto, posible goce primordial. De hecho una de las formas de degradación de la demanda de amor dirigida al padre es su inversión en el miedo de ser engullido por él: “la representación de ser devorado por el padre es la expresión degradada en sentido regresivo, de una moción interna pasiva: es la que apetece ser amado por el padre, como objeto, en el sentido del erotismo genital” (Freud, 1925-1926/2000:101). En lugar de que el niño demande ser poseído sexualmente por el padre, tenemos el temor de ser devorado, al que aparentemente subyace un clamor al estilo de la conocida canción española interpretada por Azúcar Moreno: “Devórame otra vez”. De este modo, al ceder ante el infante, es el padre el que también se degrada al convertirse en instrumento de su disfrute y en compañero de su goce.

Aunque nos hayamos concentrado hasta ahora en la figura devoradora del padre, es el deseo materno el que suele vincularse con la devoración y aparecer como instancia de un peligro primordial que reclama la intervención de un tercer orden: “El deseo de la madre no es algo que pueda soportarse tal cual, que pueda resultarles indiferente. Siempre produce estragos. Es estar dentro de la boca de un cocodrilo, eso es la madre. No se sabe qué mosca puede llegar a pi-

carle de repente y va y cierra la boca. Eso es el deseo de la madre. Entonces traté de explicar que había algo tranquilizador. Les digo cosas simples, improviso, debo decirlo. Hay un palo, de piedra por supuesto, que está ahí, en potencia, en la boca, y eso la contiene, la traba. Es lo que se llama el falo. Es el palo que te protege si, de repente, eso se cierra” (Lacan, 1999:118). Ese factor de tercer orden traba la boca devoradora del deseo materno. Sustituye al hijo por el falo y con eso viene a ser una función protectora. Esa es la función del padre como portador de la ley que cifra la interdicción del incesto-canibal.

Antes de cerrar el presente apartado, conviene agregar que los cuentos podrían también cumplir una función cultural de lo que Lacan conceptualizaba como complejo, y en el que se anudarían las distintas capas identificatorias que constituyen y densifican la identidad imaginaria del sujeto. La trama de este anudamiento puede remitirnos, por ejemplo, a la célebre *Comedia dell'arte* que se plasma “de acuerdo con un guión típico y papeles tradicionales. En ella se pueden reconocer los mismos personajes que han sido tipificados por el folklore, los cuentos y el teatro para el niño o para el adulto; el ogro, el fustigador, el tacaño, el padre noble: los complejos los expresan con nombres más científicos” (Lacan, 1989:83). Los complejos de destete, intrusión, Edipo y de castración, encuentran modos de personificación identificatoria. El personaje del devorador, bestia o humano, aparece en el cuento proponiendo el enlace del deseo y la prohibición de una experiencia de placer llevada al límite de la existencia.

Para terminar, evoquemos un fantasma de devoración que prolifera en plena fiesta de revolución francesa, y específicamente en los rituales de masacre sobre el cuerpo. Esto es subrayado por Claudy Valin en su análisis de este tiempo de crueldad, mientras que Paolo Viola, desde la antropología histórica, ha podido analizar “el sentido y el alcance de los gestos de incorporación, de manducación real o simbólica. Quizá esta conducta participe igualmente del simple deseo de ofrecer una representación del ‘ogro de los cuentos’” (Corbin, 2005:219). Es como si la crueldad en su gesto último de perjuicio, evidenciado en diversos acontecimientos históricos, no pudiera evitar la posesión absoluta del cuerpo del otro.

4. Cuentos infantiles y subjetividad

Bruno Bettelheim es uno de los principales psicólogos de niños que adopta una perspectiva psicoana-

lítica para estudiar el fenómeno de los cuentos. Su propósito es ayudar a cada niño a darle solución a su angustia y a diversos conflictos mediante su proyección en la trama de la historia y su identificación con cada uno de los personajes o circunstancias de la trama. El trabajo de Bettelheim está centrado en el simbolismo del cuento. El número tres, por ejemplo, remite simbólicamente a la tríada del complejo de Edipo y a su coincidencia con la relación sexual (como en las configuraciones abuela-caperucita-lobo y cerditos-lobo-leñador). A través de este simbolismo, los cuentos permiten abrir caminos al consciente, al pre-consciente y al inconsciente, y “ofrecen ejemplos de soluciones a las dificultades” con las que se enfrenta el infante (Bettelheim, 1976/1994:13). De modo más preciso, Bettelheim dirá que los cuentos “plantan un problema existencial” (p. 15) en donde “los procesos internos se externalizan y se hacen comprensibles al ser representados por los personajes” de cada historia (p. 35).

Bettelheim (1976/1994) considera que el cuento, en cada una de sus lecturas, permite dar solución a los conflictos internos del niño cuando éstos resuenan en el interior mismo de la historia narrada. El cuento ofrece tranquilidad y “garantiza una solución feliz” (p. 45). Gracias a la identificación con el personaje del héroe, el infante gana confianza en sí mismo y obtiene una cierta madurez que le permite resolver los problemas que enfrenta. El infante aprende a ver estos problemas como aparecen en el cuento, como aquello que sólo puede resolverse a través del esfuerzo y de la constancia, pero que al final desemboca siempre en un final feliz y en una recompensa para la resolución de los problemas.

En la concepción del cuento que nos ofrece Bettelheim (1976/1994), el ello, el yo y el superyó del niño están representados por una gran variedad de personajes que aparecen en cada historia. El Ideal del yo también puede intervenir al aparecer como el héroe o el príncipe. En todos los casos, lo que se debe posibilitar, a través de la trama del cuento, es una identificación o asimilación de cada instancia psíquica del niño con el personaje más adecuado a su estado pulsional. Los cuentos impulsan así la imaginación del niño, permiten que desarrolle medios para calmar su angustia y le brindan herramientas para que se alcance la madurez.

Aunque los cuentos ayuden a resolver los problemas existentes mediante la identificación con los personajes, también puede ocurrir que produzcan una cierta desesperanza. Hay cuentos de brujas y no

sólo de hadas. O en otras palabras, las hadas desencantan y no sólo encantan a los personajes. Además de verse representadas como figuras maternas, cariñosas y bondadosas que compensan la deficiencia de la madre para brindar seguridad y confianza, las hadas pueden aparecer como aquello en lo que niñas y niños proyectan sus miedos, y entonces convertirse en brujas o hechiceras. Tal es el caso de la bruja mala que desea devorar a los niños, como en el cuento de Hansel y Gretel, en el que la madurez de los niños les permite escapar de su devoración. Otro ejemplo elocuente de devoración es el de la primera versión de la Bella Durmiente, con la abuela que desea devorar a sus nietos, pues esto le permitirá recobrar la juventud al comer la carne fresca de sus nietos y apropiarse de una frescura que ya no posee. Esta insistencia en la juventud y la frescura de los niños nos recuerda evidentemente al ogro de Pulgarcito, y también, lo mismo que en ese otro cuento, nos hace pensar en la fascinación que la carne tierna suscita en el pedófilo. Además de los cuentos de la Bella Durmiente, Pulgarcito, Caperucita Roja, y Hansel y Gretel, a los que ya hemos hecho referencia, otro cuento en el que aparece el tema de la devoración es una versión de Blancanieves que nos presenta a una madrastra que da la orden de buscar a Blancanieves, arrancarle el corazón y devorarlo. Este hecho carnívoro, que se representa en una total ausencia de sentimientos, revela un deseo de despojar a Blancanieves de sus propios sentimientos, de los sentimientos de los que la madrastra carece, lo que no puede realizarse porque la heroína consigue escapar.

Si Blancanieves y los demás protagonistas que hemos evocado consiguen escapar, es a menudo por la intervención de otros personajes como el príncipe, el leñador, el cazador o la gente del pueblo. Estos personajes son figuras diferentes de héroes, héroes que no sufren y se salvan a sí mismos, sino que están ahí para salvar y tener la voluntad de salvar a los protagonistas expuestos al peligro. Llegamos así, en la configuración de los personajes del cuento, a la tríada Bruja-Princesa-Salvador (Príncipe), como representación simbólica del proceso edípico (Padre-Madre-Hijo). Estas instancias están en constante cambio: la madre se acuesta con el padre, la hija tiene celos y desea poseerlo para ella misma, la madre se interpone y la hija desea aniquilarla inconscientemente para quitarla del camino y ser feliz con el padre. El cuento representaría este proceso complejo de tal manera que se consiguiera ponerle fin y superar ese obstáculo en la vida psíquica del niño. Pero

Primer año

Título	Personajes	Relato	Estructura de la situación
La casita de chocolate. 1	Una familia, una bruja.	Unos niños llegaron hasta una casa hecha de chocolate y mazapán, comieron un poco; de la casa salió una anciana que los invitó a pasar pero se trataba de una bruja que comía niños. La bruja los amenazó por comerse trocitos de la casa, los encerró y engordó hasta que un día la aventaron al horno y escaparon.	La anciana es una bruja que come niños. La amenaza se presenta como un castigo. La bruja y los niños tienen rasgos en común que hacen pensar en una cierta identificación: ella come niños y ellos comen la propiedad de ella; ella los prepara para engullirlos y ellos la arrojan al lugar que sirve para preparar la comida. El agente de la devoración es la anciana-bruja y el objeto inminente de este acto son los niños.
Caperucita roja. 2	Caperucita, lobo, abuelita, cazador.	El lobo se disfrazó de la abuelita, llegó Caperucita y la vio, le hizo preguntas y el lobo contestó: para comerte mejor. Caperucita gritó y un cazador escuchó y la salvó.	Las preguntas de Caperucita encuentran una sola respuesta. Ella quiere saber y el lobo sólo se la quiere comer como respuesta a lo que pregunta. El presunto agente de la devoración es el lobo y su objeto sería Caperucita. Aparece una figura salvadora en el personaje del cazador.

antes de esta superación que suele corresponder al desenlace del cuento, hay que atravesar el desarrollo del proceso en la misma trama del cuento, y aquí la devoración aparecería en tanto que la niña o el niño desean ser devorados por aquellos a quienes aman, para así fundirse con ellos y ser uno solo, un solo amor. Simultáneamente, la angustia surge cuando la niña o el niño imaginan ser comidos por el padre o la madre, y creen desaparecer de este mundo para no estorbar el vínculo matrimonial de sus padres. Estos motivos de angustia son precisamente aquello que la

trama del cuento permite evitar para alcanzar un desenlace feliz.

5. Un muestrario de narrativa infantil

Una empresa editorial compiló un total de 1127 cuentos breves de niños de tres escuelas primarias de la ciudad de Morelia (Oliva y Oliva, 2001). De esa cantidad, 52 relatos sumamente breves se refieren al tema de la devoración. Se distribuyen del siguiente modo: 2 en primer año; 11 en segundo año; 15 en ter-

Segundo año

Título	Personajes	Relato	Estructura de la situación
El niño de galleta. 3	Dos viejitos, un niño.	Una galleta de chocolate hecha por la abuelita cobra vida, los viejitos se la quieren comer para vivir pero ésta corre, cae al río y se moja, la abuela hace otra pero con ella son felices.	Agente devorador: los abuelos. Objeto de devoración: una galleta que se anima al ser producida.
La bruja y el niño. 7	Hijo, mamá, bruja.	Un niño que no le ayudaba a su mamá se escapó y llegó a la casa de una bruja, la bruja le ofreció de comer, lo metió a una olla, le comió un dedo y luego se lo comió entero. Lo que había quedado lo había quemado.	La devoración como castigo por no ayudar a la madre. El cuerpo del niño guisado como comida. Se come primero una parte y luego todo el cuerpo. El dedo por el que se empieza no vale por todo, pero es el principio de la devoración. Sólo queda a salvo la parte quemada del niño. ¿Cuál sería esa parte quemada que queda como resto no consumible? La bruja aparece como agente de la acción devoradora sobre el niño.
Un día en el zoológico. 13	Niña, león, papá, doctores.	Una niña estaba metida en la jaula de un león, el león se la comió de un solo bocado, su papá la vio desmayar y la llevaron al hospital, los doctores dijeron que estaba bien, salió del hospital y la llevaron a comer, su papá le dijo que se fuera a dormir, ella se durmió y al amanecer almorzó.	Devoración consumada en un solo acto, pero luego negada, como si no hubiese ocurrido. El agente es el león y su objeto es una niña en su jaula. Esta niña es salvada por los doctores a instancias de los padres. Después de ser comida por el león es llevada a comer.

Tercer año

Título	Personajes	Relato	Estructura de la situación
El león que se quería comer a una niña. 19	León y una niña.	El lobo quiere comerse a la niña, ésta corre y se esconde, el león la alcanza y le hace la propuesta de preguntarles a los demás animales si está bien que el lobo se la coma, varios animales dicen que no porque ella es humana.	La intervención de un tercer factor (el león) que se convierte en una asamblea durante el juicio que establece propiamente la prohibición del canibalismo. El lobo figura como el agente de la devoración y la niña es su objeto.
El ogro 26	Ogro, un rey, hija, joven valiente.	Un ogro asustaba a todas las personas, las atrapaba y se las comía, un rey prometió que quien matara al ogro daría la mano de su hija para que se casara con ella. A todos los que iban a matarlo el ogro se los comía hasta que un joven valiente mató al ogro cumplió y se casó.	El ogro devorador sólo puede ser liquidado cuando el rey ofrece a su hija como trofeo de gesta heroica de salvación. El ogro figura como agente de devoración tomando a cualquier persona como objeto. El joven valiente interviene a demanda del rey para evitar que la devoración prosiga.
La oveja y el lobo 27	Oveja, lobo, veterinario, leñador, granjero.	Una oveja llamada Shep que el lobo se quería comer, el lobo se disfrazó de veterinario y le dijo al ciudadano que estaba enferma que se la tenía que llevar y se la llevó y comió, un leñador oyó y le dijo al granjero que el veterinario no era veterinario, era el lobo, fueron a la casa del lobo le abrieron la panza y sacaron a la oveja.	El lobo es alguien que engaña para devorar. Es descubierto por un leñador en compañía de un granjero (instancia tercera) que libera a su víctima-objeto: la oveja. El lobo es agente de devoración que consuma su pretensión.

cer año; 14 en cuarto año; 6 en quinto año y 4 en sexto año. Para cada nivel educativo, presentamos aquí aquellos relatos que mejor ilustran, a nuestro parecer, la secuencia significativa que marca la interpretación de los mismos. El número que se indica en la primera columna corresponde a la numeración de los relatos en la compilación de la que fueron extraídos.

Nuestro breve análisis no apunta ni a contenidos psicobiográficos ni a significaciones hipotéticas atribuidas por nosotros. En contraste con interpretaciones que pretenden comprender y dar sentido a los textos analizados, tan sólo nos hemos propuesto dar cuenta de la estructura de cada situación de acuerdo a la trama del cuento y al orden particular de la propia escritura. De este modo, ateniéndonos al discurso en su literalidad, nos limitamos a destacar las figuras del agente de la devoración de su posible objeto, así como la relación entre ambos y la intervención, cuando ocurre, de un factor tercero que evita el acto o le pone remedio *a posteriori*.

6. Observaciones

El cuento de Caperucita Roja es referido a menudo en el muestrario de relatos. Lo mismo que en la historia tradicional, destacan la imagen del lobo como figura devoradora y la figura de Caperucita o de su abuelita como objeto de devoración. También se retoma en los relatos el carácter interrogativo de Cape-

rucita, que quiere saber ante quién se encuentra, cuestionando los rasgos y las apariencias. Cada vez que aparece, el lobo resulta ser una figura astuta y engañadora. En estas y otras narraciones, se advierte la presencia de un elemento tercero, entre el agente de la devoración y su objeto, que interviene para impedir que el objeto sea devorado, o bien para sacar a la víctima de las entrañas del animal devorador. Este personaje puede ser un cazador, un leñador o un león. Cuando no hay intervención de este elemento tercero, podemos tener una propuesta de sustitución del acto devorador. A veces también se ofrece algo diferente de este acto, por ejemplo amistad o casamiento, en lugar de la devoración como tal. Ocurre incluso que haya una especie de asamblea de juicio para declarar el interdicto del canibalismo.

En algunos casos, la devoración se presenta como un acto punitivo, sobre todo ante una posición de tentativa de autonomía subjetiva ante la autoridad parental. Los infantes agotan las tres posibilidades de identificación que se ofrecen en el drama de la devoración. El niño puede ser alguien que devore al otro-semejante en el cuento del *Niño chicloso*. También puede constituirse en objeto de devoración de una bruja, de unos viejitos, de un león, de unos brujos o de un lobo. Finalmente puede llegar a defenderse al contraatacar a su agente agresor. En este sentido, la niña o el niño pueden atribuirse un papel heroico, salvándose a sí mismos del trance de ser devorados.

Cuarto año

Título	Personajes	Relato	Estructura de la situación
Las pelotitas de oro. 35	Rey, María su hija, monstruo.	Era cumpleaños de la hija, el rey le regaló 3 pelotitas de oro, le advirtió que se fuera al patio porque el monstruo se podía escapar y se la comería, la hija desobedeció a su padre, su pelota se le fue a la jaula del monstruo, y dijo: que tiene, tengo 2 pelotitas más y se le fue la segunda y dijo lo mismo sólo que ahora tenía una y el monstruo dijo: ya me harté de que se te fueran las pelotas, te las voy a dar con una condición: que tú no le digas lo que pasó al rey y que no se te vayan los juguetes, dijo está bien y así fue, no dijo nada.	Confrontación con el monstruo que amenaza con devorar. El riesgo de devoración proviene de la desobediencia al padre. Un monstruo se presenta como agente de una devoración que no ocurre de facto sobre la hija del rey como su objeto inminente.
El niño chicloso. 36	Hugo, otros niños, médico, doctor.	Un niño que comía chicles se ponía cada vez más pegajoso y de color de chicle, se le pegaban los chicles por todos lados, los niños se lo querían comer en un dos por tres pero no se lo podían comer porque luego se ponían igual, lo llevaron al médico y al doctor, le dijo que no tiene que comer chicle nunca más sólo cuando despegue un avión.	Los niños quieren comer al chico chicloso que se comía chicles. Los niños son agentes de una tendencia devoradora y caníbal que toma a otro niño como su objeto. La devoración o incorporación del niño chicloso provoca una confusión o identificación con él.
La mancha voraz. 37	Niños, una mancha, un niño, un científico.	Un experimento salió mal porque lo rompieron unos niños, salió una mancha y esa mancha era una especie de animales, le daban de comer carne de personas, la mancha tenía hambre y encontró a un niño, se lo comió y se salió a la calle, hacía desastres y se comía las cosas, creció hasta tocar el cielo, llegó un científico lo hizo de su tamaño normal, lo metió en una botella después desapareció.	Mancha devoradora y devastadora que crece a medida que se alimenta de personas. Un niño es tomado como objeto. La devoración podría ser un castigo contra los niños que echaron a perder el experimento de donde salió la mancha como agente de devoración.
La bruja mala y el brujo malo. 40	José, Diana, una señora, una bruja, un brujo.	La familia de José y Diana era pobre, un día apareció una señora y los invitó a comer, los niños fueron y cuando llegaron al castillo se convirtió en bruja la señora y encerró a José y Diana en una jaula, la bruja invitó a un brujo que se querían comer a José y Diana, el brujo y la bruja tenían mucho entonces que quedaron dormidos, al lado de la jaula había unas varitas mágicas y se liberaron y a los brujos los convirtieron en ratones y se llevaron su tesoro y vivieron felices.	Los niños que son objeto y víctima dispuesta para la devoración de los brujos consiguen escapar de la amenaza. La bruja y el brujo son depositarios del papel de agentes de devoración.

Esta función heroica destaca en su potencia identificatoria, mostrando la actitud en la que los infantes consiguen sobreponerse a una condición de indefensión.

Conclusiones

Los niños disponen de recursos propios, elaborados a partir del sistema simbólico de su entorno cultural, ante un acto de devoración por el que suelen sentirse amenazados y que representa la agresividad o la violencia primordial, así como el primer peligro de anulación total del sujeto. Pueden hasta invocar la interdicción del canibalismo o una sustitución de objeto. Más allá del tema de la voracidad en el cuento de Caperucita, está la posición investigadora del sujeto infantil que escudriña aquello por lo que se sienten

amenazado. Ante la astucia de este agente amenazador, se requiere que el niño también se muestre inquisitivo.

El tercero interviene en el cuento, entre el niño y la amenaza, como una instancia decisiva que vendría a conjurar el peligro, y específicamente el peligro del deseo materno centrado en su supuesta boca voraz. Sin embargo, como ya lo hemos puesto de relieve, el agente devorador no sólo se instala en una figura de mujer como la bruja. También se personifica en imágenes, como la del lobo, que parecen implicar diversos rasgos que remiten a la autoridad paterna. La amenaza finalmente se refiere a cualquier figura que se posicione como fuera de aquella ley de la cultura que pone dique a las ansias de posesividad atroz del otro de cualquiera de los padres. Este otro puede ser incluso el mismo niño que no duda en emplear sus

Quinto año

Titulo	Personajes	Relato	Estructura de la situación
El ratón y el lobo. 43	Ratón y lobo.	Un ratón quería ir a casa de su hermana pero había un lobo que se lo quería comer, le puso una ratonera al ratón, le machucó los dedos, luego lo atrapó, lo puso en una cazuela y se lo comió.	Devoración consumada del agente voraz, el lobo, al atrapar y comer su objeto, el ratón.
El cordero y la vaca. 48	Un cordero y su hijo, un lobo, una vaca.	Un cordero iba con su hijo y lo iba persiguiendo un lobo, el cordero lo dejó escondido en un arbusto y se fue corriendo, le salió el lobo y al cordero se lo comió, el corderillo muy asustado no sabía qué hacer y no tenía a nadie, corrió a una granja y al primer animal que vio fue una vaca, se encariñó, el cordero lloraba y lloraba pero tenía que continuar con su vida.	El lobo, como agente de devoración, logra lo que pretende, al comerse al cordero, su objeto de apatencia. El hijo de éste escapa a pesar de su sensación de indefensión.

recursos culturales, tal como éstos pueden llegar a desplegarse en el cuento, a la hora de lidiar con todo aquello que lo amenaza.

Referencias

- BETTELHEIM, B. (1976/1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- BLOCH, D. (2010). *Para que la bruja no me coma*. México: Siglo XXI.
- CORBIN, A. (2005). Douleurs, souffrances et misères du corps. En *Histoire du Corps* 2. París: Seuil.
- CYRULNIK, B. (1995). El sentimiento incestuoso. En *Del Incesto*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DOLTO, F. (1975). *Introducción a la primera entrevista con el psicoanalista*. México: Granica.
- DOLTO, F. (1981/1983). *En el juego del deseo*. México: Siglo XXI.
- FREUD, S. (1913a/2000). *Múltiple interés del psicoanálisis*. Obras completas XIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1913b/2000). *Materiales del cuento tradicional en lo sueños*. Obras completas XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1915/2000). *Pulsiones y destinos de pulsión*. Obras completas XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1915-1916/2000). *Conferencias de Introducción al Psicoanálisis*. Obras completas XV. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1924/2000). *El problema económico del masoquismo*. Obras completas XIX. Buenos Aires: Amorrortu.

- FREUD, S. (1925/1926) *Inhibición, síntoma y angustia*. Obras Completas XX. Buenos Aires: Amorrortu.
- FERENCZI, S. (1933/1984). *Confusión de lengua entre los adultos y el niño*. Psicoanálisis. Tomo IV, Madrid: Espasa Calpe.
- FERENCZI, S. (1918/1984). *La psicología del cuento*. Psicoanálisis. II. Madrid: Espasa Calpe.
- FOUCAULT, M. (2006). *Los Anormales*. México: FCE.
- GALIMBERTI, U. (2011). *Qu'est-ce que l'amour?* Paris: Payot.
- JULIEN, PH. (2002). *Psicosis, Perversión, Neurosis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LACAN, J. (1949/1990). El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos* I. México: Siglo XXI.
- LACAN, J. (1972). "...Ou pire", clase 02/01/72, Inédito.
- LACAN, J. (1989). Más allá del "Principio de Realidad". En *Escritos* I. México: Siglo XXI.
- LACAN, J. (1999). *El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- LACAN, J. (1999). *Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires, Paidós.
- LACAN, J. (2004). *La transferencia*. Buenos Aires: Paidós.
- LEVI-STRAUSS, C. (1983). *Las estructuras Elementales del Parentesco*. México: Paidós.
- OLIVA, C. OLIVA, A. (2001). *Cuéntame un cuento. Creaciones de nuestros pequeños grandes escritores*. México: Atenea.
- PARTIDA, J. C. G. (2012). Eligen Drácula para maratón de lectura. *La Jornada*, 27 de marzo de 2012, 28, 9925.
- PERRAULT. (1697/1992). *Cuentos*. México: Porrúa.

Sexto año

Titulo	Personajes	Relato	Estructura de la situación
El castillo encantado. 50	Un señor, su hija.	En un castillo vivía un señor con su hija en donde se escuchaban pasos y ruidos, bajó a ver qué era y en una puerta estaba un monstruo que se tragaba a las personas que se estuvieron en el castillo, llamó a un caza monstruos, sacó un aparato y absorbió al monstruo.	El monstruo que habita en ese castillo es agente de devoración. Sus objetos son las personas en general. Pero se hace intervenir un factor tercero, un caza monstruos, que acaba con la amenaza a través de una devoración. El monstruo devorador es devorado por el aparato.
Caperucita roja. 51	Caperucita roja, mamá, abuelita, lobo feroz.	Camino a casa de la abuelita caperucita vio a un lobo feroz que la perseguía, se fue a la casa de la abuelita pero ya había llegado el lobo feroz se vestía de la abuelita, y le preguntó: porque tienes esa boca tan grande, contestó: para comerte mejor.	El lobo es una instancia de persecución y devoración que hace recaer su objetivo en Caperucita. Par este fin se propone engañar a una caperucita que le cuestiona por sus rasgos corporales

Jóvenes en el debate modernidad/posmodernidad

JOSÉ CLAUDIO CARRILLO-NAVARRO,¹ VERÓNICA ORTIZ-LEFORT²



Resumen

Los jóvenes en el actual contexto socio histórico viven una época en donde la ausencia de referentes se ha constituido en el universo cotidiano. Las utopías han sido desancladas de los horizontes; la decadencia de los grandes principios y la certezas absolutas, y el relativismo instaurado por los precursores del discurso posmoderno han permeado la diversidad de instituciones que en otro momento se ofrecían como una posibilidad de apoyo y desarrollo para los jóvenes. Hoy se impone el modelo neoliberal como un camino inexorable, donde los principales herederos de la catástrofe difícilmente cuentan con las condiciones para visualizarse. Las actuales generaciones, al no contar con alternativas, se mueven en un ambiente pletórico de escepticismo de futuro. El propósito de este ensayo es problematizar este escenario, en el contexto de un importante debate: modernidad- posmodernidad.

Descriptor: Modernidad, Posmodernidad, Jóvenes, Neoliberalismo.

Youth in the Debate Modernity / Postmodernity

Abstract

Young people in the current socio-historical living through context live an era where the absence of references has been constituted in the everyday universe. Utopias have been unanchored from horizons, the decadence of the great principles and the absolute certainty, the unsaturated relativism by the pioneers of postmodern discourse have permeated the diversity of institutions that were offered at other times as an possibility to support and development for young people. Today is imposed the neoliberal model as an inexorable path, where the main heirs of the catastrophe hardly have the conditions for viewing. The Current generations have no alternative to move in a future full of skepticism. The purpose of this paper is to discuss this scenario in the context of an important debate: modernity, post-modernity.

Key Words: Modernity, Postmodernity, Youth, Neoliberalism.

Artículo recibido el 5/03/2012
Artículo aceptado el 12/05/2012
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Profesor de Tiempo Completo del Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara. Jefe del Departamento de Fundamentos del Conocimiento. Integrante del Cuerpo Académico Estudios Sobre la Universidad e Investigación Educativa. claudioc@cunorte.udg.mx
- 2 Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (I), vero_lefort@hotmail.com

Contexto social e histórico de los jóvenes. Naturalización del orden social

El análisis de cualquier fenómeno o situación social implica necesariamente partir de un marco que sea referencia para el ejercicio analítico; no se puede realizar un análisis de un fenómeno o hecho social sin partir de una conceptualización, de una forma concreta de entender la construcción de la realidad social e individual.

La vida social se construye en y a través de la acción social de sus miembros; este comportamiento son acciones dotadas de sentido, se aprende y desarrolla con y frente a otros sujetos sociales, a través de mecanismos de socialización, redes y relaciones sociales que constituyen al individuo. El sostenimiento de un orden social requiere de mecanismos que legitimen y garanticen que las acciones sociales de los individuos respondan a los intereses comunes establecidos.

El proceso de naturalización del orden social (con sus tres momentos externalización, objetivación e internalización) es un proceso referido a las formas y mecanismos que llevan a individuos grupos y sociedades a perder paulatinamente conciencia de los propios procesos de construcción social de la realidad en que viven objetiva y subjetivamente. (Berger y Luckmann, 1979). Se trata de la naturalización del orden impuesto en torno a la violencia, por ejemplo, la violencia escolar, como una realidad objetiva que ha sido construida socialmente por sujetos que tiene un sentido compartido, con un conjunto de prácticas vinculadas al maltrato, discriminación, venganza, envidias entre los jóvenes que asisten a una escuela.

A través de la socialización los jóvenes internalizan los roles que la sociedad ha definido para ellos. Todo sistema de relaciones sociales se encuentra inmerso y se alimenta de una dinámica que oscila entre la permanencia y la transformación, entre la institucionalización y la vida misma y el cambio de lo instituido.

Para Berger y Luckmann la socialización primaria, a diferencia de la secundaria, tiene un mayor peso en la construcción de la realidad subjetiva en concordancia con la objetiva. La realidad objetiva apela al mundo social que los sujetos conocen como algo exterior a ellos mismos, y la realidad subjetiva, apela al mundo interior construido. A partir del proceso de internalización y el mundo social propio ambas realidades se interpelan.

Los jóvenes, insertos en complejas redes sociales de normas, poderes y dominaciones, conservan ciertos márgenes de autonomía para elegir y decidir entre seguir la norma impuesta o bien oponerse a ella.

El contexto social histórico, construido como marco referencial reconoce e interpreta la modernidad y posmodernidad como momento caracterizado por importantes y acelerados cambios, donde los jóvenes se perciben viviendo en una sociedad caracterizada por el riesgo y la incertidumbre. Los jóvenes están históricamente situados y socioculturalmente anclados.

La polémica modernidad/posmodernidad

La juventud como construcción social ha transitado de la modernidad a la posmodernidad bajo algunas distinciones: en los siglos XVIII y XIX, como la capa social que gozaba de privilegios en un período de permisividad entre la madurez biológica y la madurez social (Margulis, 1998); en el siglo XX, se convierte en un concepto negativo, la juventud es vista como sinónimo de problemas y malestares sociales, es marcada la criminalización de su figura social (Martín-Barbero: 1998); en cambio, en el siglo XXI, tiende a florecer la tribalización de la juvenilización (Margulis, 1998; Maffesoli, 1990).

La ambivalencia de la modernidad y el desencanto en la posmodernidad están presentes en la comprensión de la juventud; ya señalaban en Heller y Feher que la posmodernidad no es una nueva era sino un estado parasitario de la modernidad, que vive y se alimenta de sus logros y dilemas.

Desde América Latina Roberto A. Follari (1992) menciona que habrá que desestimar cualquier referencia en el sentido que en Latinoamérica nada tenemos que ver con lo posmoderno, que esto es "importado". La cuestión nos atañe al margen de la existencia de nuestra modernidad heterogénea e incumplida, no porque seamos típicamente posmodernos, sino porque estamos tocados por algunos de los rasgos básicos. No somos "mundo aparte": la caída de las utopías también nos toca; el fin de los países del este y sus modelos concomitantes nos influyen; estamos viviendo el espacio tiempo del celular, la computadora, la informática, el cable televisivo; todo esto pertenece según Kosik (1994) a la "plaga de las pulgas". Por supuesto, esto se conjuga en una sociedad donde la pobreza es extrema, los problemas estructurales siguen irresueltos, los recursos para los sectores populares son menores, los ni-

ños y jóvenes no son prioridad, como en el caso de nuestro país.

Vattimo (1989) señala que el término posmoderno tiene sentido, y que tal sentido se enlaza con el hecho de que la sociedad en la que vivimos sea una sociedad de la comunicación generalizada. En la ética de la interpretación, Vattimo señala que el pensamiento débil no es un pensamiento de la debilidad, sino del debilitamiento: el reconocimiento de una línea de disolución en la historia, el debilitamiento del ser. De manera concomitante, la verdad se sitúa en un horizonte débil: retórico donde se experimenta el ser desde el extremo de su ocaso y disolución.

El desencanto de los jóvenes es la toma de conciencia de que no hay estructuras, leyes ni valores objetivos; de que todo eso es puesto, creado por el hombre, toma de conciencia de que el sentido no es ta dado, sino que debe estar creado por el hombre. Es difícil ver cuáles con las implicaciones de esta situación, pero entre los jóvenes de bachillerato es bastante evidente que se trata de un mundo desencantado y con pocas posibilidades, para ellos y sus congéneres. El desencanto moderno, por lo demás, parece abrirse necesariamente a la dimensión débil del diluirse, precisamente en la medida en que la idea del desarrollo o crecimiento se vuelve cada vez menos defendible como único horizonte.

Se reconoce que los jóvenes de este inicio de siglo han perdido referentes simbólicos y lugares de pertenencia social que se configuren en sólidos sostenes de la subjetividad. Los jóvenes alumnos están más solos que nunca en la producción de sentido de su vida. Es lo que señala Vattimo como sentido de debilitamiento del ser, donde los jóvenes se experimentan desde el extremo de sus relaciones. Como señala Ruiz (2008):

“la brecha generacional se ha ampliado, los jóvenes de ahora tienen más marcas, en relación a sus padres, que los de hace 30 o 40 años. La articulación de las generaciones de los viejos con las de los jóvenes, era un espacio de transmisión y producción cultural muy importante: Los jóvenes asumían a los viejos como modelos, tomaban algunas de sus pautas de comportamiento aunque muchas otras las renovaban trabajando el conflicto y poniendo en juego su creatividad.” En la actualidad podríamos hablar de un cierto enrarecimiento y descomposición del tejido social, que produce entre los jóvenes los síntomas antes mencionados. Y sujetos que no logran hacerse escuchar en sus ansiedades, angustias, tristezas,

duelos, insatisfacciones, pueden producir formas cada vez mas contundentes y funestas de violencia, para hacerse notar y a la vez para manifestar la desaprobación a un sistema social que no sabe ya ofrecerles sostén y perspectivas de desarrollo” (Ruiz, 2008).

Quizás uno de los rasgos que caracterizan la vida moderna de los jóvenes en México es la experimentación acelerada de cambios en diversos ámbitos de la vida cotidiana, por ejemplo, se produce más información y están más desinformados, están entre mucha gente y se encuentran solos; el celular, el Internet, la televisión, son parte común y cotidiana de los espacios de los jóvenes, esta es una interpretación, aunque nos falta mucho por conocer de estos actores.

Según Vattimo (1991) la hermenéutica se presenta como perteneciente a la edad en la que vivimos, como un relato donde puede darse una teoría de la verdad no como conformidad sino como interpretación. La hermenéutica es la filosofía de este mundo en el que el ser se da como debilitado y en disolución; hay un sentido reductivo de la tesis “no hay hechos sino sólo interpretaciones”, y tal sentido reductivo de pérdida de la realidad también resulta esencial para la hermenéutica.

Por ello, Vattimo (1991) propone sustituir una ética de la comunicación por una ética de la interpretación. Interpretación significa, según la clásica definición heideggeriana, articulación de la comprensión: despliegue de un saber en el que desde siempre está arrojada la existencia; correspondencia a un envío y, por lo tanto, búsqueda de los criterios rectores de la opción en esa misma procedencia y no en otra estructura de la existencia.

La hermenéutica como conciencia de que la verdad en los jóvenes alumnos no es reflejo sino de pertenencia, no nace como la corrección de un error o como la rectificación de una visión equivocada; proviene del debate que se viene gestando entre la modernidad y posmodernidad, como época de metafísica y de su cumplimiento en el nihilismo.

La modernidad trajo como consecuencia una serie de problemas o contradicciones, generados a partir del incumplimiento de las promesas de igualdad, libertad y justicia que la Ilustración se planteó como proyecto. La postmodernidad es una crítica a la modernidad, pero debe ser entendida también como una propuesta generadora de conocimiento, en la que se retoman los elementos válidos o vigentes de la modernidad, de ahí que actualmente, en los países

de América Latina se presenten rasgos tanto de la modernidad como de la postmodernidad.

La juventud es un sector importante de la sociedad que debe ser atendido con urgencia, pues es un grupo “vulnerable” que requiere de alternativas favorables para su desarrollo dentro de la sociedad.

El papel de la escuela como agente socializador es determinante en la conformación de las culturas e identidades de la sociedad; necesita repensarse y replantearse este papel, pues en la actualidad el conocimiento ya no se genera solamente en ella, sino en otras instancias; además de los medios electrónicos de comunicación que se han convertido en agentes que determinan la vida de los jóvenes.

Jóvenes ante el Estado Nación

El lenguaje en México de la modernización –no de modernidad– se constituye por los eslóganes de un discurso autoritario que no transporta, consigo, la crítica. El proyecto modernizador es la democracia, es el único espacio que posibilita dos cosas decisivas: el tránsito pacífico de un nivel a otro de la acción histórica; y el debate fundamental entre la legalidad y la legitimidad entre lo real y lo posible.

La modernidad se expresa en el fondo en esa vocación esencial: se trata, de un lado, de revelar la distancia entre la legalidad y legitimidad; y demostrar, del otro, que la democracia no es otra cosa que el espacio moral que hace posible la legitimidad de un nuevo derecho. Es decir, la legitimidad de los actores no es sólo el reconocimiento de la realidad político-económica, es el reconocimiento de que toda legalidad para hacer posible la disidencia y el consenso debe transitar hacia la legitimidad; si no, está desprovista de vida verdadera, la vida ética de racionalidad; es el discurso del deber ser, del deber ser frente al es, es una duda en rebelión pasible.

Como señala Giovanni Sartori (1991) “las democracias carecen de viabilidad si sus ciudadanos no las comprenden”. A nuestro juicio, entre los jóvenes estudiantes los ciudadanos capaces de comprender son cada vez menos numerosos, lo único que nos ha quedado ha sido una teoría de la democracia argumentativa.

Si partimos de que los horizontes del México del inicio de milenio se presentan en un contexto antide-mocrático, de fraude electoral, corrupción, deuda externa, globalización de la economía, conformación de nuevos bloques comerciales, etc., observamos algunos de los rasgos más destacados dentro de un mun-

do imprevisible frente al que destaca la ausencia de respuestas teóricas globales, transiciones en las que se observan un contenido incierto para los grandes sectores sociales, que responden más a una elite cada vez más voraz.

Los procesos de transición nos fascinan y nos preocupan, por ello la idea de la tensión entre lo posible y lo imposible, tensión que intenta captar la duplicidad histórica de la modernización acelerada en nuestras trayectorias como país región y particularmente en la universidad haciendo más difícil, precisamente, la garantía de reconstrucción del espacio cultural con cierta soltura y flexibilidad social sobre todo para los jóvenes.

Daniel Bell (1990) cronista y analista de los cambios sociales, plantea la siguiente postura: “el problema real de la modernidad es el de la creencia. Para usar una expresión articulada, es una crisis espiritual, pues los nuevos asideros han demostrado ser ilusorios y los viejos han quedado sumergidos”.

Habría que desestimar cualquier referencia en el sentido de que en México nada tenemos que ver con lo posmoderno, que eso es importado; la cuestión es que está tocando a todo mundo y que en especial influye a nuestros jóvenes estudiantes.

Los jóvenes también viven en una nación que los influye económica, cultural y socialmente, donde crece la marginalidad, la desocupación y la desigualdad social entre ellos, una sociedad donde ha logrado santizarse el Estado Populista como culpable de todos los males y a las políticas sociales como nefastas, mientras se diviniza el mercado, remedio universal de todos los males económicos, imaginario social de competencia entre ciudadanos libres e iguales. Doble y feliz imposición, para el capitalismo: de una política económica y de una ideología legitimadora.

Como bien señala Follari (1992) “fin de la autonomía del Estado para poder proponer políticas de redistribución o planteamiento estructural, la intervención abierta de las grandes empresas de los dictados de políticas gubernamentales, hace ver a la política como autónoma e ingobernable con principios que nadie podría enfrentar (...) la economía domina por sí sola; el avance ideológico del neoliberalismo no es más que una concomitancia de esta situación”.

En relación con la idea anterior, Cabrera (1992) señala que “el neoliberalismo adquirió carta de ciudadanía en América Latina con un discurso que buscó interpretar la crisis y se apropió posteriormente del proceso de modernización que emergió de ella, se constituyó inicialmente como una ideología en tran-

sición, con el objeto de crear nuevas condiciones favorables para legitimar la construcción del futuro". De esta manera la tecnocracia económica sentó las bases para la construcción de un nuevo proyecto político económico, justificado por la necesidad de la reinserción del país en el marco de la globalización de la economía.

Desde la perspectiva del interés nacional, las consecuencias políticas de esta situación son evidentes debido a que sus propuestas tienen un carácter desmovilizador y despolitizador y a que, al mismo tiempo, el modelo tiene la posibilidad de alterar las bases constitutivas del Estado Nacional, de tal manera que se amplía la extensión del mercado, la apertura económica, el proceso de recomposición y de modernización del sistema en conjunto.

En este marco subyace la consideración de Leukowics (2004) de que en estos momentos lo que está en crisis es el Estado Nación, ya que las políticas del neoliberalismo fueron las causas y el desequilibrio socioeconómico que alteraron sustancialmente el clima de estabilidad económica-social y las políticas nacionales en países latinoamericanos. Señala este autor: "En algún momento supimos que la mentada modernidad sólo terminaría cuando concluyera su posmodernidad... comprendo tardíamente que la polémica modernidad-posmodernidad estaba estructurada por el Estado como figura institucional, social y política que configuraba el pensamiento".

Para este autor la controversia entre modernidad-posmodernidad perdió sentido y se agota cuando el Estado ya no provee supuestos para la subjetividad y el pensamiento. Es por ello, que este autor argentino invita a *pensar sin Estado*: "Pensar sin Estado es una contingencia del pensamiento —y no del Estado— nombrar una condición de época como configuración posible de los mecanismos de pensamiento. Pensar sin Estado no refiere tanto a la cesación objetiva del Estado, sino al agotamiento de la subjetividad y el pensamiento estatal" Lewkowics (2004).

El neoliberalismo puso en duda el manejo del Estado benefactor y populista, denunciándolo como costoso, centralista e insuficiente y responsable del estancamiento, así como del carácter desestabilizador de las tendencias igualitarias que planteaba. Dado el paso que adquirió la intervención estatal en la economía y en los aspectos político-sociales, a juicio del neoliberalismo las decisiones perdieron su racionalidad; éstas fueron el resultado de negociaciones y de acuerdos políticos que alteraron por lo mismo la gestión gubernamental.

En este sentido el neoliberalismo plantea la reforma del Estado y la modernización económica de la sociedad basada en la reinserción competitiva de México en el mercado internacional. Menciona Bell (1989) que "en condiciones de globalización acelerada el estado-nación se ha vuelto demasiado pequeño para los grandes problemas de la vida y demasiado grande para los pequeños problemas de la vida".

En cuanto a las identidades juveniles, éstas se plantean desde el principio económico de la venta de imaginarios que dan sentido a la diversidad de imágenes y rituales bajo los cuales se asume. El logo no es sólo una cuestión de marca de producto sino también de rostros, se es diferente en la universalización —o globalización— de la diferencia. En este sentido, se teje una red fina que seduce en la búsqueda del espacio propio dentro de la geografía tribal de las juventudes; sin embargo, existe una red burda que vende la imagen real de la juventud en la sociedad de consumo: la juventud emprendedora.

El heredero imaginario es el formato modélico postulado para los jóvenes por la retórica dominante: obediencia, adaptabilidad, capacidad de progreso, pulcritud, respeto, operatividad, ideas innovadoras, ambiciones, responsabilidad, confianza, visión de futuro, simpatía; es decir, el conjunto de virtudes contenidas en la imagen publicitaria de un gerente junior (sea después político, administrador, conductor mediático, profesional liberal, hombre o mujer de empresa) (Margulis, 1998).

En ese tenor, compartimos lo expresado por Giroux (1996), quien define a la juventud como algo fronterizo, influenciada por los medios electrónicos; son jóvenes diferentes porque experimentan la cultura de manera distinta, porque estos medios se han convertido en sustitutos de la experiencia, que los aterrorizan y fascinan a la vez; la mercantilización se ha apropiado de ellos. Actualmente, La condición de juventud se mueve entre los signos comerciales en el ámbito del mercado, la producción, circulación y consumo de significaciones comunes en un mundo *glocal* (Término acuñado por Zigmunt Bauman, para referirse a los fenómenos que siendo un producto de la globalidad, tienen una manifestación en los ámbitos locales o regionales).

Referencias

- BAUMAN, Zygmund (2002). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- BELL, Daniel (1989). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. México: Alianza Editorial.

- BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FOLLARI, Roberto (1992). Dominación y legitimación democrática en América Latina, *Sociológica* 19, 7. 2-22. México: UAM
- LEWKOWICS, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- KOSIK, Karel (1994). Praga y el fin de la historia. *Vuelta*, 207.
- MAFFESOLI, Michel (1990). *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona: Icaria.
- MARGULIS, M. y URRESTI M. (1998). "La construcción social de la condición de la juventud", en Humberto CUBIDES et al. *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios, culturas y nuevas sensibilidades*, Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. *De la ciudad mediada a la ciudad virtual*. Madrid: Telos.
- McLAREN, P. (1995). *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI Editores.
- RUIZ MARTÍN DEL CAMPO, Emma. (2002). *Albores del siglo XXI y transición adolescente. La adolescencia en crisis mundial*. Guadalajara: Espiral.
- RUIZ MARTÍN DEL CAMPO, Emma (2003). *Adolescencia femenina y cultural*. Guadalajara: Espiral.
- SARTORI, G. (1991). *Teoría de la democracia*, México: Alianza Editorial.
- VATTIMO, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona, Paidós.

Ensayo sobre el fracaso de lo escolar. ¿Qué es lo que fracasa? Siete argumentos

CARLOS MANUEL GARCÍA-GONZÁLEZ¹



Resumen

En virtud de que las publicaciones de trabajos relativos al problema de la deserción escolar, se desplazan entre determinantes de segundo orden (técnico y ético) en el presente texto se plantea otra perspectiva a este “problema”. Con la forma de ensayo, se abre una proposición alternativa: si a partir de las publicaciones, investigaciones financiadas y políticas públicas sobre la deserción escolar, no se han derivado soluciones consecuentes, ¿no será por que dichas publicaciones, investigaciones y políticas han insistido en plantear soluciones fundadas en determinantes éticos y técnicos tan característicos, desde hace treinta años, del pensamiento convencional sobre la deserción? En paralelo a esta corriente de pensamiento, aquí planteamos que, dado que este problema en realidad es una constante estructural al servicio del “funcionamiento” del sistema educativo mexicano, es urgente pensarlo desde otros parámetros. Todo paradigma de investigación plantea que si una forma de indagar o realizar una práctica social (intervenir, investigar, reflexionar) no es fructifica, lo que es prioritario es un cambio de paradigma. Por tanto, no se aborda una nueva solución o receta al servicio del docente o del sistema, como se le demanda a este tipo de ensayos; lo que se aporta es una perspectiva diferente a los determinantes mencionados. Y ésta consistirá en reflexionar metafóricamente en las significaciones imaginarias sociales sobre el tema.

Descriptores: Fracaso escolar, Pensamiento metafórico, Significaciones imaginarias.

Essay on the Failure of School. What Fails? Seven Arguments

Abstract

By the recent publication of research on the problem of dropouts in this journal, this text presents an alternative perspective to this “problem”. With an essay form, opens a proposition: if from these publications and public policies on dropout rates, no consistent solutions are derived, given that this problem really is a structural constant in the service of “functioning” of the Mexican education system, then is it not because in those publications and policies have propose solutions based on ethical and technical determinants, characteristic for thirty years, of the research on dropouts? All research paradigm states that if a way to inquire or make a social practice (intervene, investigate, reflect), is fruitless, it is imperative a paradigm shift. Therefore we not dealt here with a new solution or recipe in the service of teaching or the educational system, as demandes in the comments on this essay, as to provides a different perspective on the determinants mentioned. And this is to think metaphorically with the social imaginary significations on the subject.

Key Words: Dropouts, Metaphorical Thinking, Imaginary Significations.

Artículo recibido el 3/05/2012
Artículo aceptado el 15/07/2012
Declarado sin conflicto de interés

¹ Investigador del Centro Universitario Lagos de Moreno, Universidad de Guadalajara. carlosmmanuel@gmail.com

Se prohíbe, con razón, toda sátira que entienda el censor.

Kart Kraus

1. Para visualizar más allá de la hipótesis convencional que consiste en percibir el fenómeno del fracaso escolar desde determinantes de segundo orden: éticos (la moral convencional en el enfoque) y técnicos (la eficiencia en las recetas y prescripciones); se procede a continuación planteando, de forma explícita, la tesis central del ensayo, para que a algunos lectores no se les dificulte identificarla a lo largo del documento. Se inicia por el dismantelamiento de los supuestos centrales de dicha hipótesis para acceder a su planteo en el registro de lo imaginario; por ello, ha resultado necesario incluir al pensamiento metafórico junto a la ironía (ambos tropos del lenguaje correlacionados con los estadios cognitivos del pensamiento formal evolucionado), ya que ambas figuras del lenguaje se inscriben en el registro de lo imaginario de nuestra tesis. Iniciamos, no sin antes agradecer las sugerencias de los colegas que permitieron mejorar esta contribución; me permito citarlos textualmente.

El fracaso es, de acuerdo al saber formal de los diccionarios: “la frustración de una pretensión, o el resultado de la adversidad” (wordreference), también es, “la caída o ruina estrepitosa de algo, un suceso lastimoso, inopinado y funesto” (RAE); se aplica, finalmente, a la persona “desconceputada a causa de sus fracasos”, la que, figurativamente “es un fracasado” (Larousse, 1970:479). El fracaso escolar se puede leer en el entrecruzamiento de la sociología, la pedagogía y la psicología a partir de dos polos de interés: el político y el económico. Cada perspectiva depende, por tanto, de la posición o paradigma adoptados, así como de las pruebas aportadas y su interpretación. Desde estas lecturas e intereses, es posible distinguir: el fracaso del estudiante, el fracaso del maestro, el fracaso escolar de la familia, el fracaso de la política y la economía de la educación, tanto como el fracaso personal (<http://www.wikipedia.com>). Una vez citadas estas fuentes bibliográficas, de sentido común, espero que la dama Academia no se nos ofusque, en su formalismo vigilante, por lo que sigue.

El significado dramático de este adjetivo (fracaso), puede ser aplicado para calificar, por ejemplo, al estudiante, o a la escuela. En el primer caso, lo dramático del fracaso estudiantil mueve el resorte de la culpa moral: del alumno, del docente, de la familia o del investigador; en breve, el registro de lo ético. En el segundo caso, al diagnosticarse la baja eficacia del

sistema educativo (integrado por políticos, funcionarios, alumnos, profesores, inspectores, directores; pero también por investigadores que abordan el tema); se movilizan argumentos, en el registro que denominamos como el determinante técnico: el fracaso de lo escolar. Lo que prevalece en el primer tipo de juicios, es lo ético; en el segundo, lo técnico.

Ilustremos la hipótesis instrumental. De acuerdo al *Sistema de Indicadores Educativos de los Estados Unidos Mexicanos. Conjunto básico para el ciclo escolar 2004-2005*;¹ en Guanajuato por ejemplo, de cada 10 personas en edad escolar, 9 cuentan con estudios de primaria, 8 de secundaria, 4 de educación media superior y sólo 1 en superior² (¿sería necesario precisar que los que realizan estudios en los niveles medio superior y superior ya recorrieron el accidentado camino desde la primaria, por lo tanto, el indicador de estas cifras no se suman, se excluyen? Dicho de otra forma, de cada diez que deberían estar en cada nivel, la cifra señala a los que sí están inscritos. Nuestro texto menciona a personas, no se refiere a “niños”; esta transposición sería reveladora de un lapsus: la idea de que el fracaso sólo corresponde a un otro “infantilizado”).

La tasa neta de escolarización³ es de 89% en primaria, 56% en secundaria, 25% en media superior y 9% en superior. La reprobación⁴ fue de: 7% en primaria, 23% en secundaria, 3% en media superior (la precisión anterior, también se aplica a estos indicadores). La deserción entendida como el porcentaje de alumnos que abandonan la escuela de un nivel educativo, respecto a la matrícula de inicio de cursos del mismo nivel, fue: 3% en primaria, 8% en secundaria, 2% en medio superior y 5% en superior. Finalmente la eficiencia terminal fue: 87% para primaria, 78% secundaria, 55% media superior.

Estas cifras sugieren varias lecturas: la primera es el carácter piramidal con el que está diseñado el sistema educativo (amplio en la base, estrecho en la cúspide); segunda, el carácter selectivo y paralelamente ineficiente de nuestro sistema; ya que no obstante excluir a porcentajes importantes del estudiantado en su recorrido, a los que incorpora no les puede garantizar su culminación; asimismo no se incluyen las cifras brutas del total de personas que no acceden por falta de cupo. Tercero, es más interesante lo que se oculta, a saber: detrás de cada punto porcentual de reprobación o deserción, hay miles de personas que experimentan la exclusión, no sólo los rechazados, también sus familiares engrosan esta cifra; y sobre todo, se oculta el hecho de que estas tasas, no son realmente anuales, sino en tanto constituti-

vas de su carácter selectivo y piramidal; entendemos que es más barato financiar investigaciones que construir edificios. Estas cifras se podrían contemplar, por su carácter acumulativo, como una progresión casi geométrica o exponencial⁵ en virtud de que, si bien los porcentajes no representan incrementos geométricos, es debido al aumento en el acceso a la escuela por cada generación, que cada punto porcentual representa cada vez a más gente. Este primer argumento, no sólo muestra hasta qué extremo el maquillaje de cifras hace más evidente la frustración de una pretensión, cuando ésta se aplica al individuo o al sistema, también como índice (es decir, como conjunto de indicadores), muestra la construcción de un sistema que lleva incorporada en su estructura la constante de la deserción funcionalmente “diseñada” para su operación, en este sentido “la deserción” no es un problema, en realidad es resultado de un diseño. El cambio de perspectiva nos permite ver de otra forma: de indicadores aislados a índice neto del fracaso, de problema a diseño, de determinantes de segundo orden (ético y técnico) que se ocultan, a su registro metafórico como significación imaginaria social que nos exhibe.

2. Así de lo que inicialmente era un fracaso surgen tipos distintos de sujetos, el estudiante víctima y el establecimiento escolar ineficiente. Al cual añadimos un tercer sujeto de fracaso, el que corresponde a las formas de percibir porcentajes, pensarlos como irregularidades, prescribir “soluciones” y actuar frente “al problema” desde la investigación educativa.

La cuestión del fracaso escolar ha sido abordada de manera dominante con base en descripciones mecánicas, tipo <determinantes socioeconómicos de la deserción>, o reeducativas, tipo <alternativas psicopedagógicas para reducir el fracaso escolar>. Normalmente estos trabajos son de corte positivista, en donde el dato estadístico (*positum*) indicador de reprobación, rezago, abandono temporal, ingreso familiar, escolaridad familiar y deserción es presentado como auto evidente, o dado, en un discurso que desde lo ético o lo técnico, se presentan, menos como disfuncionalidad o determinantes que “alteran” la estructura del sistema escolar, y más como el resultado de una adversidad relativamente “normal”. El arsenal de soluciones evocadas por reformistas o de auto-nombrados transformadores de estructuras, surgen de la movilización de los resortes morales y sus culpas; por ejemplo <la maquinaria escolar es un sistema discriminatorio y selectivo, que promueve y justi-

fica la exclusión de cierta clase o tipo de estudiantes> o de diagnósticos técnicos que postulan una mejor o mayor eficiencia, <las instituciones escolares, rezagadas de los avances técnicos y científicos del presente siglo, no ofrecen las condiciones para asegurar la permanencia de su alumnado> (http://www.lechechscolaire.com/ehec_scolaire/index.php). Y salvo prueba en contrario, este arsenal sólo gira en torno a las representaciones subjetivas e “internas” del fenómeno: baja inteligencia, autoestima, interés o auto-control; elevada impulsividad, uso de drogas, o depresión; y “externas”, como problemas de socialización, las pandillas de los barrios, vida familiar turbulenta, malnutrición, abuso sexual, embarazo y un largo etcétera (http://faculty.missouristate.edu/m/MichaelCarlie/what_I_learned_about_gangs/whyform/school_failure.htm), (<http://www.ecu.edu/cs-cas/psyc/rileytillmant/upload/ECU-EBI-Academic-Too-Hard-Instructional-Match.pdf>). Para no dejar, va una liga útil a los buscadores de recetas pedagógicas para el escenario académico: <http://www.odilejacob.com/0207/2511/Helping-a-Child-Overcome-Academic-Failure.html>

En todo caso, en el anterior arsenal de ligas recientes, su abordaje y dictado de soluciones desconocen, postergan, ocultan o tabican otras líneas argumentales que no ven al tercer sujeto del fracaso escolar; es decir la ausencia de objetivación en la propia perspectiva del investigador. Alternativamente a su mirada convencional, no vemos al fracaso como un problema o una causa, sino como el efecto resultante de condiciones objetivas de la estructura social –también piramidal en la distribución del ingreso económico; y por otro lado, las limitaciones de la estructura cognitiva, que por ser homóloga a la anterior, ha inculcado, esto sí eficientemente, en el estudiante desertor un prefiguración del fracaso, de su fatalidad y de la aceptación de su culpabilidad por serlo; a los investigadores abocados a este tema, les inculca la producción o la demanda de nuevos recetas de soluciones técnicas y éticas. Desconocer la emergencia de una concepción diferente, o desacreditarla cuando aparece ante sus ojos, es algo característico de este tercer sujeto; nos referimos a aquélla que indagara este problema desde los determinantes de primer orden en el registro de lo imaginario: la cultura, la economía, las mentalidades y la historia, de las que nadie se puede excluir para pontificar “objetivamente” sobre la materia. Mirada, que como se está apreciando, se corresponde a la desplegada por este ensayo.

El planteo de las soluciones para la cuestión del fracaso deberán evitar el discurso de las buenas intenciones éticas o técnicas, esto incluye una transformación radical en las significaciones sociales imaginarias relativas al caso, para reconocer que, sin transformaciones en la estructura objetiva del sistema educativo mexicano y de otras instituciones y estructuras solidarias (Hacienda, Economía, Trabajo, pero también Ciencia y Tecnología), las “soluciones” seguirán siendo solamente aparentes, discursivas o retóricas, en la acepción peyorativa del término.

3. Pero en un país en donde o se come, o se lee, en una región del medio Occidente (Guadalajara), en donde el verbo es despojado de su efecto sobre lo real y el ser es diluido por lo aparente. Si en una ciudad como ésta las avenidas, en su ilusión de Independencia, demarcan en forma suave, pero no por ello menos violenta, la frontera entre lo civilizado y lo bárbaro, entre la piel clara y la morena, entre la gente decente y la *prole* o el *peladaje*. Y si en una ciudad de este país es donde se rinde culto a los tintes para el pelo, al apellido doble (si suena a hispano, mejor) y se instiga un temor reverente por el “qué dirán...” o se festeja el nacimiento diciendo “que bonita, está blanquita”. Y si en las mismas instituciones educativas, las jerarquías imaginarias del apellido, el vínculo de amistad con la alta burocracia, y el poder delegado son obedecidas ciegamente o acatadas y sostenidas cómplicemente. Entonces, el fracaso de lo escolar y del escolar puede acceder a un sentido diverso, complementario; habría que encontrarlo en los intersticios de la geografía, la ciudad y la escuela; pero también en la psique. Y éste tendría otro sentido, diferente al del discurso positivo de la técnica y la ética, con sus hipótesis instrumentales y su formalismo estrecho; el lector apreciará que no es una denuncia sino la apuesta por pensar desde otro parámetro, cosa peligrosa para el formalismo vigilante de la forma, que se inviste gratuitamente de una función censora. Muy probablemente de ver que su ilusión técnica o delirio ético, es parte del problema. Continuamos.

En las “Notas de un Método”, María Zambrano, esta lúcida hispana, escribió: “la grandeza de una cultura quizá se aparezca en las metáforas que ha inventado... ya que todo lo que el hombre hace, tiene, además del sentido primario, otro sentido, por lo menos más oculto... que luego salta y se manifiesta. Y así sucede igualmente con lo que mira y discierne, con lo que fija su atención. Nada es solamente lo que es...

la apariencia de las cosas recubre lo que son o bien lo corrobora” (Zambrano, 1989:118).

Todo intento por abrir lo aparente, también lo corrobora, por eso las metáforas aluden; esa es su virtud estética, pero ese es su defecto metodológico. Sin embargo, el discurso educativo está poblado de metáforas, y es en ellas donde es posible armar algo que sugiera otro momento diverso a estos determinantes de segundo orden que son lo técnico y lo ético. Lo que sigue se inscribe en el intento por un ejercicio de esta índole; es decir, la denotación en *letra cursiva* de las metáforas, connotan la dimensión de las significaciones imaginarias sociales.

4. Proseguimos con cinco concepciones metafóricas. Durkheim, ese sociólogo tan pobremente leído, plantea que la educación tiene, además de una serie de funciones inconfesables –según sus detractores menos avisados– otras incontestables: la misión de *transmitir* el conjunto de *representaciones sociales* de una generación a la siguiente y constituir en los individuos, egoístas por naturaleza, una *personalidad social* orientada hacia el bien de la libertad y el deber de la ley. Dewey, ese filósofo tan criticado pero tan recuperable, por su lado, marca que en la relación entre el individuo y el medio ambiente, la educación incide en la *orientación de experiencias* que conduzcan esta relación hacia el *crecimiento* individual en un contexto culturalmente plural en el que la finalidad educativa sea una sociedad democrática. Gramsci y Broccoli, junto con Marx, ese filósofo tan sobre citado, señalan el necesario trabajo de pedagogizar a la sociedad en un *proyecto hegemónico* determinando las relaciones entre los hombres bajo los *cánones* del materialismo histórico como la única ciencia de lo verdadero y posible. Berger y Luckman, junto con Mannheim, ese pensador de lo *utópico*, al describir la forma en que *se construye socialmente el conocimiento*, manifiestan que es la *socialización secundaria*, es decir la escolar, la que permite sostener y cohesionar el *tramado* social mediante un lenguaje que vehicula el *universo simbólico* dominante, cuya normatividad validada y legitimada, *impregna* de sentido a los actos de la vida cotidiana.

Por respeto a los lectores, interesados en la educación y a quien esto escribe, no se incluyen aquí referencias bibliográficas de estos autores, debido a dos razones, la primera es que, como se puede advertir a simple vista, no son citas textuales; estos párrafos proceden de las sedimentaciones de una lectura respetuosa de dichos autores, cultivada durante un largo tiempo. Y segundo, porque las nociones citadas

son tan básicas que deben formar parte de la formación de nuestros lectores; una vez más si requieren de mayor referencia, basta con leerlos. Algunas sugerencias de improbable lectura se incluyen en las referencias finales; recuerde el lector que esto es un ensayo en el que el libre ejercicio de la escritura está al margen de dictérios formalistas y convencionales. Sería útil pensar, adicionalmente, en el etnocentrismo narcisista que pulula en la academia en virtud del cual, si no hay lo que entienden por teoría o tratamiento metodológico (sic), ni el argumento ni la interpretación son válidas; esto, al margen de la falsa suposición de que las cita en formato APA, productora del colonialismo mental, bastan para dar consistencia teórica a lo afirmado, aquí o en cualquier texto.

5. Antes de continuar, una metáfora. Hasta aquí ha posible reconocer el trazo epistémico del funcionalismo en las anteriores conceptualizaciones (sí, inclusive en el marxismo). Pero para comprender lo que sigue, es útil introducir una metáfora⁶ (Ricoeur, 1996: XXIII). La pintura impresionista desde 1860 hasta el debut del siglo veinte se planteó como una corriente opuesta al formalismo académico; para este formalismo clásico, la relación entre el objeto y su representación pictórica debía manifestar una semejanza fiel (es decir el dato visual debía contener uno a uno la mayor cantidad posible de elementos de identidad con el objeto dado *–positum–* en la realidad). La aceptación del Impresionismo no se dio hasta que, con su ayuda, se transformó la manera de percibir la pintura y la realidad (la tarea de representar fielmente lo real fue desempeñada por la fotografía). Esto sucedió cuando se entendió que el objeto representado puede denotar algo pero también connotar otra cosa, y esta transformación se llevó a cabo hace ciento cincuenta años. Entonces, los que no reconozcan ni puedan identificar la diferencia entre esta escuela de pintura y la fotografía, consideren que su percepción es parte del problema. Soy conciente que en la revisión bibliográfica del tema no se encuentren los argumentos, ni la perspectiva hasta aquí expuestos. El intento es propiciar una alternativa de reflexión basada en una idea: “La diferencia entre la antigua y la nueva pedagogía consiste en que la antigua se irritaba moralmente por cada anomalía y la nueva, en cambio, ha ayudado a que la inferioridad se convierta en orgullo de clase” (Kraus, 1992:51).

No hay fecha probable para que en el discurso educativo se inicie una revolución análoga en la for-

ma de percibir; sabiendo que nada es solamente lo que es (por ejemplo el dato positivo o el uso inadvertido de determinantes técnicos y éticos). Pero aún considerando que después del impresionismo han pasado muchas cosas en la expresión estética del ser humano y en las formas de representarse al mundo, esto no será posible dentro del formalismo académico que desde los establecimientos educativos rige no sólo las formas de percepción, acción y pensamiento (*habitus*) sino que también, en tanto vigilante de las relaciones entre las personas, es incapaz de aceptar otro modo de clasificación que no sea el dominante –al cual inconscientemente corresponde el propio. Contra estos canes del canon racionalistas se están dirigiendo estas líneas.

No fue sino hasta la llegada del sedicente estructuralismo y sus representantes, Saussure, los recientemente fallecidos Levi-Strauss, Pierre Bourdieu o Michel Foucault, que fue posible iniciar el desmantelamiento del formalismo anterior y por la vía de la semiótica, trazar los gruesos brochazos impresionistas que aun perturban a la “Dama Ciencia” (Cortázar, 1970:97).

Desde esta mirada estructural-constructivista, es evidente que todo proyecto educativo, independientemente de su signo ideológico, es vehículo de un arbitrario cultural que se impone como dominante mediante la acción cómplice y pedagógica de los agentes, lo cual no quiere decir que sea conciente. Y que estos transmiten, al amparo de una autoridad pedagógica delegada, y por la vía de la violencia simbólica, este arbitrario cultural. Este es el trabajo pedagógico, esas son sus condiciones de posibilidad en todo sistema escolar. Aquí la escuela no sólo reproduce también re-produce a la sociedad con todo y sus luchas simbólicas por conservar o transformar el espacio social. ¿Podría ser de otra manera? (Perrenoud, 1992:87).

6. Tres constantes conceptuales. Primera. En todo sistema conceptual de lo educativo se plantea, como hemos visto, un conjunto relativamente homogéneo de constantes: sujetos (actores, agentes, individuos), una finalidad o *telos* planteada en la consecución de algún deber ser y una retórica que en tanto describe, se prescribe legítima por la vía de métodos o medios pedagógicos; lo que pasa inadvertido es que también proscribire por indeseable, no exclusivamente a cierto perfil de estudiante, sino sobre todo a los modos alternativos de hacer, percibir, pensar. Los proyectos educativos específicos cambian un deber ser por

otro, pero ese es su estigma ético y técnico ¿Podría ser distinto? Segunda. En todo sistema conceptual de lo educativo se erigen intenciones, propuestas que, como toda unidad del proceso civilizatorio, tienden a contener, a cercar, a delimitar lo que quedará dentro de su continente ético y técnico; por lo mismo... Tercera. En todo sistema conceptual de lo educativo se señala, no sin pudor, no sin vergüenza y de maneras eufemísticas o apenas disimulada (i. e. alumnos en riesgo, educación con calidez y calidad), aquello que es necesario contener, excluir, separar, segregar; en suma: vigilar y castigar con la mirada pedagógica. Por esta razón, todo sistema conceptual de lo educativo lleva ínter construido, o le es inherente, la idea, el campo, el dominio, la significación imaginaria del excluido, del réprobo, del fracasado. El hecho de reconocer al buen estudiante, requiere de éstas figuras antagónicas para constituirse como sistema conceptual "aceptable", en este sentido, el que está fuera (no contenido) de la socialización secundaria, el que no aceptó las representaciones sociales dominantes (segregado), el que no participó del proyecto hegemónico (excluido), o el incapaz de cumular con el arbitrario cultural (separado) es tan necesario porque sirven de referente para el éxito de los otros, para definir su excelencia; que en México se define torpemente por el que siempre saca 10. Ambas figuras, para nosotros, constituyen, encarnan, muestran la idea de una cuarta configuración formativa del fracaso, el de nuestra sociedad. Por esta vía, los fracasados les son necesarios, consustanciales a todo sistema, ya que aportan la base de comparación ética y técnica del logro más caro de todo sistema conceptual en lo educativo: el deber ser convencional, para el cual: "la democracia significa poder ser esclavo de cualquiera" (Kraus, 1992:43). Pero la evidencia del fracaso, como toda metáfora, también lo corrobora, lo constituye, le es inherente al deber ser y en ese sentido también muestra otra cosa. Entonces ¿qué es lo que está fracasando?

Así, desde antes de ser descubiertos, encontrados, conquistados y colonizados, nuestro imaginario ha aprendido a asimilar como cualidades distintas, definibles o separables a las ideas del buen y del mal salvaje. Esto lo hacemos desde hace más de quinientos años, los ideales tanto como los fracasos de este imaginario los celebramos conspicuamente cada año.

La idea actual del buen alumno, nos muestra la historia de las mentalidades, es semejante a la del buen salvaje. Es aquél que acepta y hace aceptar la

disciplina, aquél que independientemente de lo que piensa, en sus acciones muestra la obediencia hacia la ley, aquél que está copado y ha sido cooptado por el discurso dominante. La idea del fracasado escolar es también semejante a la del mal salvaje. El pánico que su imagen suscita, ha estimulado la construcción de los sistemas conceptuales de lo educativo.

El mal alumno es aquél incapaz de regirse por sí mismo, es aquél que, sin auto control y sin socialización protagoniza la página policíaca en los diarios, es el blanco de las razzias selectivas (de frontera a frontera —de Arizona a Guatemala—), es el oscuro moreno, alejado de los dioses, impuro, maloliente y sucio. El contraejemplo del buen salvaje se convierte en el objeto predilecto de las redenciones seculares y seculares, de rezos o estudios, de caridades o congresos. No sólo porque es la evidencia flagrante del fracaso técnico sino sobre todo del moral, por eso se le busca, se le estudia; para reencausarlo o salvarlo hacia el bien del deber ser; pero sobre todo para no reflexionar ni cuestionar la atingencia social de dicho deber ser.

Sin embargo el deterioro del mundo occidental contemporáneo, toca a todas las instituciones de la cultura, incluso a la educativa, y la tocan en la impugnación ontológica de su deber ser, esto parece no haber afectado significativamente la retórica reformista, voluntariosa y mecánica elaborada en torno del fracaso escolar. Algunos ejemplos ilustran el estado de confusión reinante. El legislador corrupto, el funcionario al que providencialmente se le "cae el sistema" de conteo de votos en las elecciones presidenciales; para revertir un resultado "*haiga sido como haiga sido*", el diplomático empantanado en la doble moral del TLC, los proto-fascismos de estado y el imperio de su "ley", el resurgimiento de fundamentalismos en las ONG, la connivencia de agentes de la explotación en todas las esferas de la vida social (poderes ejecutivo, legislativo y judicial, secretarios de estado, líderes magisteriales, gobernadores, propietarios de medios masivos de comunicación, representantes del partido, industriales evasores de impuestos, terratenientes, agentes de casas de bolsa, constructores de narco plazas comerciales, judiciales, funcionarios, inspectores escolares, narco periodistas, narco limosnas, docentes corporativizados de voto cautivo, etc.) son las caras del nuevo universo simbólico dominante, ante el cual la horda burocrática de manager solo atina a re-funcionarizar, como toda idealidad, la jerga de la productividad en la calidad total o en la planeación estratégica, fin último, agotado en si mismo y

justificante estratégico de un deber ser caduco. Este universo simbólico, que irriga nuestra conciencia con su cinismo sin ley ni piedad: nos convoca o separa, con o sin homologación de salarios, estímulos al desempeño, con y sin carrera magisterial a un escenario de indiferencia autocomplaciente en donde el electroencefalograma social no indica nada halagador. Una de las resultantes de esta inversión de valores es lo que empieza a asomar su rostro perturbador en las aulas: desobediencia, falta de respeto, vandalismo, injurias, indiferencia. Si lo que se requiere para triunfar en la vida en este siglo, es una dosis de corrupción, cinismo y complacencia, de ignorancia y usufructo del menor esfuerzo, entonces el deber ser edificante y decimonónico tiene perdida de antemano la pelea.

Nuestra tesis inicial, concluye: en nuestra mirada del fracaso, el buen alumno no ha domeñado al mal salvaje, lo ha incorporado, se ha fundido con él; el mal salvaje es o potencialmente puede ser reencarnado e impostar al buen alumno. En esta especie de país, están, estamos confundidos, co-fundidos. ¿O es de otra manera?

7. Historia sin fin. Walter Benjamin planteó que la construcción del conocimiento científico en la cultura occidental, también es el producto de la moral culpígena heredada de la mentalidad judeo-cristiana; desde esta herida fundamental, surge la mirada moral que se impone y marca a lo técnico. Finalmente todos somos excluidos de algún sitio, clase social, o aspiración. En realidad, ¿quién no ha fracasado en o desertado de relaciones amorosas, cuerpos, academias, escuelas, doctrinas o instituciones... inclusive de foros sobre fracaso escolar? Todos, de alguna forma, alguna vez hemos sido excluidos. Los desertores de establecimientos educativos son muchas otras cosas además de nuestra proyección de deseos, de la sublimación de fracasos propios o de la persecución de nuestras culpas, ellos son el estigma de la teoría y la práctica pedagógica, no hay soluciones fáciles, ni recetas... y esa, es otra ilusión a la cual uno podría aferrarse o no.

Con el sano propósito de completar el contexto donde se presentó el presente trabajo (Primer Foro para Maestros de la Feria Internacional del Libro, en Guadalajara), al margen del dato que me retiraron el micrófono y que "olvidaron" entregarme la constancia, las siguientes horas del Foro, sorpresa... fueron destinadas a elaborar propuestas para "resolver" el problema del fracaso escolar. En su conjunto las re-

comendaciones apuntaron a demandar una mayor eficiencia técnica en las formas de evaluar y una prevención moral en la forma de una serie de antiquísimas demandas de lo que el docente debería hacer para evitar el fracaso. Reconozco el carácter encomiable de las mismas, pero también el hecho de que en la realidad, con todo ello, y debido a su carácter profundamente culpígeno, no ha cambiado sustancialmente el problema del fracaso escolar. Tal vez no ha llegado el tiempo aún del Impresionismo en la educación y mucho me temo que mientras se siga mirando el hecho educativo como una actividad humana totalmente edificante ética y técnicamente, no sólo los foros, investigaciones y los congresos –que son lo trivial e irrelevante– sino el avance del conocimiento en este campo seguirá en la postración actual y en manos de un formalismo académico de un autoconsumo, complaciente y cómplice, que por ello no es inane sino pernicioso.

Entiendo que el tratamiento dado en este ensayo al tema, ha incomodado e incomodará; que bueno. Pero entre no estar de acuerdo y no entender el texto, hay diferencias. En fin, el juicio quedará al lector.

Valgan estas líneas para no sólo evitar la repetición de graves errores conceptuales o proyectos costosos, en los que de antemano se sabe el resultado final, sino para invitar a una seria reflexión sobre este campo, urge.

Referencias

- BENJAMIN, Walter (1991). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid: Taurus.
- BENJAMIN, Walter (2007). *Obras. Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura*. Libro II/ Vol. 1. Madrid: Abada Editores.
- BERGER, Peter y Thomas LUCKMANN (1979). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- BOÉTIE de la, Étienne (2003). *Discurso de la servidumbre voluntaria*, México: Sexto Piso.
- BOURDIEU, Pierre (1981). *La reproducción*, Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, Pierre (1994). *Academic Discourse*, Stanford University Press.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Méditations pascaliennes*, Paris: Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (2003). *El oficio del científico*, Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre (2007). *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (2008). *El oficio del sociólogo*, México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (2008). *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.

- CASTORIADIS, Cornelius (1997). *Faite et à faire* Seuil, Paris: Seuil.
- CERTEAU de, Michel (1999). *La cultura en plural*, Buenos Aires: Nueva visión.
- CORTÁZAR, Julio (1970). *Prosa desde el observatorio*. Buenos Aires, Oikos.
- DURKHEIM, Emilio (s.f). *La educación moral*, México: Colofón.
- ELIAS, Norbert (1982). *Sociología fundamental*, Barcelona: Gedisa.
- FOUCAULT, Michel (1970). *El orden del discurso*, México: Tusquets.
- FOUCAULT, Michel (1983). *La arqueología del saber*, México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (1992). *Genealogía del racismo*, Madrid: La Piqueta.
- GIDDENS, Anthony (1990). *La teoría social hoy*, México: Alianza editorial.
- KRAUS, Karl (1992). *Contra los periodistas y otros contras*. Madrid: Taurus.
- MAFFESOLI, Michel (1997). *Lógica de la dominación*, Barcelona: Península.
- PEQUEÑO LAROUSSE ILUSTRADO (1970). México: Larousse.
- PERRENOUD, Philippe. En PIERREHUMBERT, B. (dir.) (1992). *L'échec à l'école : échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 85-102. Publié auparavant in *Psychologie française*, n° 34/4, 1989, 237-245.

RICOEUR, Paul (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.

ZAMBRANO, María (1989). *Notas de un método*, Madrid: Mondadori.

Notas

- 1 SEP Dirección General de Planeación y Programación, INEE, México, 2006.
- 2 Tasa bruta de escolarización (cobertura) por entidad federativa según nivel educativo, SEP: 2004.
- 3 Tasa neta de escolarización es definida como: "la proporción de la matrícula que, teniendo las edades normativas, para cursas un nivel educativo se encuentran efectivamente cursándolo" SEP: 2004.
- 4 "Porcentaje de estudiantes que no han acreditado los conocimientos necesarios establecidos en planes y programas de cualquier grado y que, por tanto, se ven en la necesidad de repetirlo" SEP, INEE, 2006.
- 5 Si requiere de diferenciar entre incremento Aritmético y Geométrico, véase <http://www.youtube.com/watch?v=F-QA2rkpBSY>
- 6 La metáfora, nos recuerda Paul Ricoeur, "no constituye adornos sobreañadidos a un discurso literal, no figurativo, sino que son inherentes al funcionamiento más primitivo del lenguaje. En este sentido, no existe 'naturalidad' no retórica del lenguaje. Este es completamente figurativo".

Enseñar en el tercer milenio: de la información al conocimiento

DANIEL ALBINO AIRASCA¹



Resumen

Los cambios socio-culturales, epistemológicos y psicológicos-educativos, entre otros, invitan a docentes e instituciones a revisar críticamente sus prácticas a favor del diseño de estrategias y formas educativas que favorezcan el aprendizaje continuo, que fomente la construcción social del conocimiento, que estimule la autoestima, que considere la diversidad como condición de supervivencia y que despierte la sensibilidad por el medioambiente.

La pesimista visión racional de la realidad no nos debe desanimar, antes bien debe ser el motor del optimismo que nace del corazón y que alcanza la utopía para transformar las aulas en espacios sagrados de debate y reflexión. Lugares y oportunidades donde podamos amalgamar, juntos docentes y estudiantes, la información con la emoción, aderezada con la ética y así transformar las caducas prácticas de divulgación científica en experiencias académicas y ejercicios filosóficos que promueva una nueva cultura de la enseñanza y el aprendizaje universitario que responda a la función social de la educación superior.

Descriptor: Creencias, Aprendizaje, Enseñanza, Reflexión, Aula.

Teaching in The Third Millennium: From Information to Knowledge

Abstract

The socio-cultural, epistemological and psychological-educational change, invite teachers and institutions to critically review their practices for the design of educational strategies and ways to encourage lifelong learning, to promote the social construction of knowledge, which encourages self-esteem, consider diversity as a condition of survival and to awaken the sensitivity for the environment.

The pessimistic rational view of reality should not discourage us, but rather must be the engine of optimism comes from the heart and reaches the utopia to transform classrooms into sacred spaces for debate and reflection. Places and opportunities where we can amalgamate together teachers and students, information and emotion, garnished with ethics and transform the outdated practices of popular science in academic experiences and philosophical exercises that promotes a new culture of teaching and learning university respond to the social function of higher education.

Key words: Beliefs, Learning, Reflection, Classroom.

Artículo recibido el 2/05/2012
Artículo aceptado el 11/07/2012
Declarado sin conflicto de interés

¹ Facultad de Motricidad Humana y Deportes, Universidad Abierta Interamericana. daniel.airasca@uai.edu.ar

Las creencias

Este encuentro no constituye un espacio de divulgación científica o de construcción de conocimientos, antes bien es una oportunidad de reflexión sobre la validez de las prácticas docentes ante los cambios en el contexto del siglo XXI, una invitación a pensar de un cierto modo nuestra función docente, desde una concepción esférica de la educación, no como un modelo, sino como forma/modo de abordar la práctica educativa con una perspectiva globalizadora, en cuanto tiende a integrar todas las dimensiones sustanciales del ser humano. Es decir, plantear los temas de la educación física desde una visión que recoja el reto que supone una educación emancipadora.

Es evidente que lo que los docentes hacemos es consecuencia de lo que pensamos (Ortega y Gasset, 1966:348), por ello deberemos revisar e interpelar lo obvio, es decir cuestionar el orden natural de las clases, reflexionar las creencias, discutir los hábitos personales, someter al escrutinio crítico a mitos sacralizados, etc., en definitiva reflexionar sobre las creencias y las teorías que subyacen en la concepción de la manera de enseñar.

Nuestras convicciones sustentan un mundo que se complace en aceptar los aspectos más absurdos de nuestra educación, al mismo tiempo que lamenta de sus consecuencias. Nos gusta saborear muchas de las formas de la educación tradicional (ser la autoridad, tener poder en el aula, tener la última palabra, etc.) pero al mismo tiempo sentimos que ese modo de enseñar nos enferma y aliena y no nos hacen felices. Cuanto más inmersos estamos en esta aburrida pedagogía y sus valores y modos de hacer y ser conexos, más nos sentimos frustrados, atrapados y limitados.

Extraña incongruencia con el sentido común, algo sabemos y decimos que no es lo mejor, incluso que no sirve, pero estamos tan entrampados, que con frecuencia, ni siquiera pensamos que es posible salir de esa situación. Parecería que fatalidad y resignación son las opciones. Hay un momento en que debemos dejar de ser lo que hicieron de nosotros y comenzar a ser nosotros mismos –asumir auténticamente nuestra vida y comenzar a decir No a las cosas que no queremos hacer.

Debemos cambiar lo que podemos cambiar ya. Nuestros actos deben prefigurar la sociedad que queremos. Para ello debemos ajustar nuestros propósitos como mirando por un telescopio y actuar en

nuestras pequeñas cosas como si las mirásemos a través de un microscopio.

La vertiginosa velocidad de los cambios, la desaparición de las certezas y la múltiple y variada oferta existencial, ponen en evidencia la crisis de los paradigmas dominantes –paradigma basado en el industrialismo y la Ilustración, que a la luz de los magros resultados, que hablan por sí solos, nos dicen que no podemos seguir invirtiendo recursos y esfuerzos en hacer más de lo mismo. La toma de conciencia de este hecho nos obliga a replantearnos seriamente lo que significa enseñar y lo que significa aprender en la era post industrial. Los rápidos cambios, tanto en la gestión social del conocimiento, como en la naturaleza misma del conocimiento, asociados a las innovaciones provenientes del campo de la psicología cognitiva y las nuevas concepciones educativas, justifican tal revisión y reflexión sobre el conocimiento práctico docente.

Los cambios emergentes

Revisemos sumariamente los cambios en la naturaleza y el uso del conocimiento, tanto socio-culturales, como epistemológicos y psicológicos-educativos que ofrecen una oportunidad única para rediseñar las maneras de aprender y por supuesto de enseñar.

Los cambios socio-culturales se refieren a la producción, difusión e intercambio del conocimiento que son tributarios de las tecnologías dominantes (Pozo, 2009:15). Así, la tecnología no sólo determina, conforma y valida los saberes, sino que promueve cambios en el uso, el acceso y la distribución de la información (cotidiana, académica y de investigación). Los estudiantes actuales nacieron con la revolución telemática y disponen y manejan herramientas comunicativas como la comunicación síncrona, los wikis, los podcastings, los weblogs, etc., que les da la facilidad no sólo para acceder y difundir la información, sino para develar, dialogar, y también dejarse inundar e invadir por el flujo informático. En realidad están saturados de información a la que no siempre dan sentido o logran ordenar. Las TICs inducen otras formas de pensar y concebir el conocimiento (recordemos la hipótesis de los tres entornos, [Echeverría, 2003:16]: E1 naturaleza: entorno rural; E2 ciudad: entorno urbano; y E3 espacio electrónico: entorno telemático) que sólo estamos empezando a colegir. La globalización electrónica depende de otra métrica, de otra topología, un entorno telemático que genera un nuevo espacio social emergente y en expansión tan-

to en lo material como en lo social y mental. Las TICs están rediseñando la sociedad a fuer de información, misma que sólo unos pocos podrán transformar en conocimiento.

Esta multiplicación informativa incrementa la complejidad y vuelve al presente ambiguo e incierto, desafío que nos empuja a armarnos junto a nuestros estudiantes con competencias para convivir con la diversidad de perspectivas, en la pluralidad de las teorías, con la existencia de interpretaciones múltiples. En realidad, los cambios científicos y tecnológicos son tan veloces que tenemos que ser creativos para preparar a nuestros estudiantes para trabajos que todavía no existen y que se desarrollaran con medios técnicos que aún no han sido inventados para solucionar problemas que aún no hemos develado.

En este contexto cultural de aprendizaje en una sociedad de conocimiento incierto, complejo y relativo, la universidad debe preocuparse por formar profesionales que sean más flexibles, eficaces y autónomos, dotándoles con capacidad para *aprender a lo largo de la vida* (aprendizaje continuo), *aprender a lo ancho de la vida* (aprendizaje no formal) y lo más importante, *aprender en lo profundo de la vida* (aprendizaje de la reflexión y el discernimiento que aumentan la conciencia y la comprensión de temas generales que se sitúan más allá del entorno inmediato) (Longworth, 2009:33).

En el campo de la epistemología lo que ha mutado es la relación con el conocimiento, no es menor el cambio en la forma de entender el conocimiento. Las verdades y certezas que cimentaban nuestra cultura se han desvanecido y con ella la búsqueda de la verdad como meta del conocimiento. Hoy debemos asumir que las teorías no reflejan la realidad, sino que la construyen y modelan, y son válidas en tanto permitan interpretar mayor número de problemas. Ya no hay ciencia ni conocimientos exactos y, mucho menos, absolutos, su valor depende de nuestras metas, de su utilidad para alcanzar el destino propuesto. En esta línea, entonces, debemos abandonar toda adquisición sobre que contenidos enseñar, y comprender que la adquisición de conocimientos no es un fin, sino sólo un medio para ser capaces de dialogar con la incertidumbre (Morín, 1999:110).

Este constructivismo epistemológico se torna imprescindible a la luz de algunas características del conocimiento académico como la inabarcabilidad, la caducidad, la escasa fiabilidad y la relatividad. Inabarcabilidad: Los múltiples centros de producción y la facilidad en la comunicación y distribución del co-

nocimiento hacen cada vez más ardua la tarea de seleccionar los conocimientos relevantes, así como de justificar los criterios de selección. Hay más conocimientos que los que se pueden enseñar. Caducidad y fiabilidad limitada: La tendencia a la fragmentación y especialización creciente de los saberes sumado a su falta de articulación e integración resulta especialmente grave si consideramos otros de los rasgos de la aceleración: su caducidad. Relatividad: La dependencia de la validez respecto de la perspectiva incrementa el desasosiego y la ambigüedad de los estudiantes. Incertidumbre que compromete a la universidad en ofrecer soluciones tanto epistemológicas como pedagógicas de manera tal que los saberes relativos y contextuales sean regidos por criterios fiables, compartidos y justificados (Pozo, 2009:23).

Las innovaciones provenientes del campo de la psicología cognitiva y las nuevas concepciones educativas dan cuenta de nuevos conceptos sobre el aprendizaje; de este modo, aprender es un fenómeno considerado intrínsecamente emocional (Claxton, 2001:54) Sin embargo, en la capacidad de aprender influyen, tanto el manejo de las emociones, como la naturaleza del entorno y la enseñanza de las destrezas de la reflexión. Por los actuales conocimientos de la neurociencia y de las ciencias cognitivas sabemos que no siempre se está en condiciones de aprender, de la misma manera que no todos aprendemos de igual modo y que diferentes grupos sociales y distintos entornos generan y fomentan formas diversas de aprender. Sabemos que no todos los aprendizajes demandan el mismo esfuerzo. Que *escuelaje* (Fuentes, 2006) no es sinónimo de aprender. Que es mucho más útil para la vida el conocimiento no formal, que el aprendido en la escuela. Que se aprende a lo largo de la vida y no sólo en la niñez. Que la experiencia directa y la inmersión tienen tanto valor como la intuición y el aprendizaje intelectual. Y que el aprendizaje depende más de lo que el estudiante hace que de lo que el docente explica.

Otras formas

Todos estos aportes ayudan a empujar al estudiante al centro de la escena. A que nos ocupemos de diseñar estrategias para ofrecer espacios en los cuales puedan decidir cuáles son los interrogantes y los problemas de su interés, así como construir sus modelos para interpretar el mundo. No se trata entonces de enseñar a resolver problemas viejos, sino antes bien enseñar a plantearse problemas nuevos, a con-

vertir la realidad en un problema que merece ser indagado.

Estos cambios nos deben alertar para revisar críticamente nuestras prácticas y tomar posición a favor de estrategias pedagógicas que fomenten el aprendizaje continuo, que favorezcan la construcción social del conocimiento, que estimulen la autoestima, que consideren la diversidad como condición de supervivencia y que despierten la sensibilidad por el medioambiente. En realidad, que promuevan una nueva cultura de la enseñanza y el aprendizaje universitario que responda a la función social de la educación superior.

Enfocados hacia estos objetivos revisemos nuestras prácticas sí, pero también cuestionemos la validez de la educación formal y la función social del dispositivo áulico. Sometamos al escrutinio crítico la enseñanza basada en la competencia y el mérito individual signados por el rendimiento. Interpelemos el dispositivo educativo como dispositivo de control. Re signifiquemos las relaciones de poder que circulan en el aula. Discutamos la relación entre teoría y práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, y lo más importante, la relación entre aprendizaje y cambio social (Giroux, 2008:17). En definitiva cuestionar las suposiciones y los mitos fuertemente asentados que legitiman los hábitos sociales más arcaicos y restrictivos y asumir la responsabilidad de intervenir en el mundo que habitamos.

Un análisis racional, sereno y frío de la realidad es pesimista, mas no nos debe desanimar, antes bien debe ser el motor del optimismo que nace del corazón y que alcanza la utopía para transformar las aulas en espacios sagrados de debate y reflexión. Lugares y oportunidades donde podamos amalgamar, juntos docentes y estudiantes, la información con la emoción, aderezada con la ética y así transformar las caducas prácticas de divulgación científica en experiencias académicas y ejercicios filosóficos que promuevan la reflexión crítica de nuestras prácticas.

Experiencias académicas: en tanto y en cuanto, además de alcanzar la comprensión crítica de lo real, intenten su transformación (Freire, 1986:61).

Ejercicios filosóficos que habilitan construir pensamientos más complejos, más claros y más organizados; que promuevan la consideración de la multiplicidad de alternativas, que habitúen la introducción de una perspectiva ética, etc. (Santiago, 2006:179).

De esta manera, los ejercicios y las experiencias, tanto en sus modos como en sus formas no deben colisionar con los contenidos disciplinares, ni contra-

decirlos, sino antes bien volverlos reales. Y de igual modo, el rigor del tratamiento académico no menoscabará, en manera alguna, los procedimientos y modos democráticos. A estos efectos no habrá una escisión entre el qué, el para qué y el cómo. Los fines estarán presentes en los medios. Experiencias auto-remunerativas que no necesitan una finalidad ulterior que la justifique. En sí mismos y por sí mismos tienen sentido.

Entonces, proponemos un tránsito curricular que debe contemplar muchas y variadas actividades que incluyan el trabajo teórico, pero antes y paralelamente, la inmersión o experiencia en campo real, y luego el imprescindible encuentro áulico de reflexión y debate.

La teoría

Para el encuentro con los datos, conceptos, hechos, que requieren para ser aprendidos un único proceso intelectual: la memoria, con todos los subproductos y reglas nemotécnicas, ya los docentes no somos necesarios. Hoy los alumnos gestionan, construyen y transmiten información. Manejan TICs, wikis, podscastings, twitters, etc. La información los atraviesa, los arrolla, los invade. Vivimos en la sociedad de la información..., los docentes debemos ejercitar con los alumnos las herramientas para transformar esa información en conocimiento. Los docentes somos innecesarios para sostener la verdad, ya que la verdad no es la meta del conocimiento. Los docentes debemos ayudar a determinar la fiabilidad del conocimiento, a buscar eficazmente, seleccionar genéricamente, a estimular la comunicación asincrónica, pero fundamentalmente a gustar de la lectura.

Por lo demás, no hay ciencia ni conocimiento exactos y no porque nuestro saber sea limitado, sino porque nunca los habrá, entonces la estrategia no se cifra en mostrar los conocimientos indiscutibles y verdaderos, sino en debatir y en explicar las razones de por qué deben ser esos precisamente.

La experiencia

La potencia de la experiencia directa, mimesis o inmersión reside, precisamente, en el impacto que la vivencia produce. Esta experiencia posibilita que el proceso de análisis y conceptualización, imprescindibles para aprender e interiorizar los nuevos conceptos, habilidades o actitudes, sea mucho más eficaz. En este modo global de aprendizaje el estudiante es

el protagonista, donde siente, piensa y actúa. El estudiante aprende de los mayores que más tiempo pasan a su lado y copian las conductas repetidas. Los escucha y retiene, yerra, los mira y repite, acierta por azar y recommienza por método.

Además, el conocimiento que brinda la experiencia es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. El cometido principal del docente, en este caso, consiste en suscitar en los alumnos un suficiente grado de autoconciencia y autocontrol del proceso de aprendizaje. Se trata de poner el énfasis más en los procesos, que en lo producido. La intencionalidad pedagógica se muestra luego en el momento de la reflexión, para inducir la re-construcción: que pasó, que sintieron, para qué sirvió.

La reflexión y el diálogo

La reflexión y el diálogo brindan la oportunidad del tránsito del sentido común al pensamiento crítico. Pensamiento complejo: consciente de sus propios supuestos e implicaciones y de las razones y evidencias en que se apoyan sus conclusiones.

Así, lentamente y tras mucha ejercitación, el pensamiento espontáneo que surgió natural e inconscientemente y que parecía no admitir replica, ni mejoras, va cediendo ante el procesamiento consciente, que se autorregula y mejora por revisión y retroalimentación,

Este momento es una usina de aprendizajes, a través de un proceso que va de un plano más emocional —el de la vivencia—, a través del análisis guiado y su conceptualización posterior, hacia un plano más cognitivo.

Enseñar a reflexionar, sin embargo, genera incertidumbre y tomas de decisión continuas. Son situaciones abiertas y de gran vulnerabilidad: no es fácil discriminar si se ha conseguido la meta o no; no se puede valorar en forma dicotómica y como si fuera poco, faltan los resultados.

La reflexión es condición para tomar conciencia de la naturaleza y de las consecuencias de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real. Es el primer paso para el cambio de creencias.

Construir sus propios puntos de vista. Habituar a hacerse preguntas. Acostumbrarse a dudar. Procurar buscar criterios para decidir. Y también, soportar la incertidumbre que producen las respuestas ambiguas y parciales son objetivos del espacio de reflexión. Herramienta que facilita que sea el propio estu-

diente quien vaya asumiendo más directamente el control de sus actuaciones. Sobre todo, conocer cómo se conoce, actividad elusiva en nuestra cultura, centrada en la acción y no en la reflexión.

Estimular la reflexión, la planificación, el análisis de los aciertos y los yerros por parte de los propios estudiantes y la asunción de una mayor responsabilidad respecto a los aprendizajes es tarea pedagógica ineludible.

La praxis

La acción o praxis es el proceso por el cual una teoría o lección se convierte en parte de la experiencia vivida. Mientras que una lectura o debate alcanza sólo el nivel intelectual en un aula, las ideas son probadas y experimentadas en el mundo real, seguidas de una contemplación reflexiva. De esta manera, los conceptos abstractos, aburridos e inertes por sí solos, se conectan con la realidad vivida. Aquí enmarcado en la filosofía de la praxis y en la pedagogía de la acción, hacer es aprender. La acción, cuando es consecuencia de una decisión, acerca a una vida auténtica. Ser, hacer y decir en un mismo acto da coherencia y sentido a la vida.

Lentamente, en ese nuevo espacio sagrado de debate, el aula, todo ese cúmulo de información informe cobra forma, se mezcla con la experiencia, se le agregan valores, y junto al "saber hacer", a la luz de la alquimia docente, se transforma en conocimiento. Conocimiento que, a su vez, sirve como marco para la incorporación de nuevas experiencias e información, y es útil para la acción (Davenport y Prusak, 1999).

Es indispensable que el docente, no sólo tenga conciencia de que su acción está más ligada, al cambio de la persona que recibe la enseñanza, que a sus habilidades didácticas; sino que sienta la valía de su misión, pues de otra forma el error se convierte en la muerte de los sueños del estudiante. Sobre este presupuesto, la práctica docente debe centrarse en la construcción del vínculo. Relación en la cual el docente se sitúa como un espejo, donde el aprendiz se refleje y sienta el impulso de desarrollar sus embrionarias potencialidades en forma continua y para siempre. Para esto el docente debe ofrecer tránsitos a través de los cuales se fortalezca la auto estima y la necesidad del acuerdo con el prójimo. Experiencias en las cuales se ejercite la regulación entre los recursos propios y los contenidos en el marco de las circunstancias, a los efectos de que el aprendiz se sienta capaz de...: decir NO, decidir por sí mismo, refle-

xionar y criticar, formar su propio juicio sobre los sucesos, armar su propia concepción del mundo, construir sus propias concepciones sobre la clase de personas que quiere ser, el tipo de mundo en el que quiere vivir, etc.

Tal transformación en la manera de aprender/enseñar no puede producirse y menos en forma automática y mecánica, sino cuando la sociedad se ha transformado. Esto no significa que el educador que anhela y que participa de una transformación radical y de la realidad, no pueda hacer nada. Es mucho lo que puede hacer, aun cuando no cuente con normas prescriptas para sus actividades. Él mismo debe descubrirlas y averiguar por sí mismo como llevarlas a la práctica en su situación histórica particular (Freire, 1986).

Aprender/enseñar ejercicios que procuren un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente inquisidor y, adicionalmente, promuevan experiencias académicas que no sólo permitan alcanzar la comprensión crítica de la realidad, sino antes bien tentar su transformación, es más que una estrategia didáctica, es una toma de posición como medio y un desafío político como fin.

Bibliografía

CLAXTON, G. (2001). *Aprender*. Barcelona: Paidós.
DAVENPORT, Th. y L. PRUSAK (1999). *Ecología de la información* México: Oxford University Press.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. (2003). *Cognición situada y estrategia para el aprendizaje significativo*. Conferencia. 3º Congreso Internacional de Educación. Mexicali. Universidad de Baja California.
ECHEVERRÍA EZPONDA, J. (2003). "Cuerpo electrónico e identidad" *Cuerpo, Arte y Tecnología* de Hernández Sánchez, D. Salamanca: Universidad Salamanca.
FUENTES, R. (2006). *En qué consiste aprender en el siglo XXI*, <http://www.omni-bus.com/n8/pedagogia.html>.
FREIRE, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.
GIROUX, H.A. (2003). *La pedagogía crítica*. Madrid: Morata.
GRAMSCI, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
LONGWORTH, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica*. Barcelona: Paidós.
MCLAREN, P. y J. L. KINCHELOE (2008). *Pedagogía crítica*. Barcelona: Grao.
MORÍN, E. (2001). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
ORTEGA y GASSET, J. (1966). *Obras completas*. *Revista de Occidente*. <http://books.google.com.ar/books?id=4Y-nAQAAIAAJ&dq=Obras+completas.+Revisita+de+Occidente.&hl=es&sitesec=reviews>
POZO, J. I. y M. de Puy PÉREZ ECHEVERRÍA (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencia*. Madrid: Morata.
SANTIAGO, G. (2006). *Filosofía, niños, escuela*. Barcelona: Paidós.
SIEMENS, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Georg Siemens.

Significado de la equidad de género en parejas próximas a contraer matrimonio

JOSÉ EDUARDO CHAGOLLA-CALDERÓN,¹ JÚPITER RAMOS-ESQUIVEL²



Resumen

El concepto de equidad de género ha cobrado gran fuerza en la actualidad, puesto que en diferentes estratos y contextos muy particulares se plantea la aceptación de las diferencias individuales pero sin perder la opción a encontrar las mismas posibilidades que cualquier otra persona, en este caso sin importar el género. Sin embargo existen diferentes factores que pueden motivar la realización o no de la equidad. En este artículo se presentan los resultados parciales de una investigación realizada con parejas heterosexuales próximas a contraer matrimonio, con el objetivo de indagar cual es el significado que atribuyen a la equidad de género. El estudio se realizó en la ciudad de Morelia con entrevistas a 4 parejas que acuden a pláticas prematrimoniales en el Consejo Estatal de Población del Estado de Michoacán.

Descriptores: Significado, Género, Equidad, Relación de pareja.

Meaning of Gender Equity in Pairs Next to Marry

Abstract

The concept of gender equity has gained great strength at present, due to different stratus and individual contexts it presents the acceptance of individual differences without losing the option of finding the same opportunities as anyone else, in this case without regardless of gender. However, there are different factors that can bring performance or nonperformance of equity. This article presents partial results of research with heterosexual couples coming to marry, our aim was to investigate what meaning they attach to gender equity. This research was conducted in the city of Morelia with interviews with 4 couples who attend premarital discussions in a government agency.

Key Words: Meaning, Gender, Equity, Relationship.

Artículo recibido el 13/02/2012
Artículo aceptado el 15/05/2012
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Pasante de la licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. webpsicologia@gmail.com
- 2 Profesor Investigador de Psicología Social. Facultad de Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. mine888mine@yahoo.com.mx

Introducción

En este artículo se presentan los resultados parciales de un proyecto de investigación realizado como parte de la formación de la licenciatura en Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo dentro de su modalidad de año modular en el área de Psicología Social. Este trabajo se centra en el estudio del significado de la equidad de género en parejas próximas a contraer matrimonio, y la relación que éste pueda tener con la práctica común de las relaciones de pareja en este grupo de personas. El estudio se realizó en el contexto de la Psicología Social estudiando el significado que tienen las parejas sobre la equidad de género desde la perspectiva del Interaccionismo Simbólico de G. H. Mead y los estudios de género.

A través de este trabajo se busca lograr un acercamiento y una mirada hacia lo que significa para éstas personas la equidad de género, de qué manera lo viven, cuáles son sus implicaciones en su propia relación. Se buscó reconocer la forma cómo significan las relaciones de pareja y la equidad de género las parejas que están próximas a contraer matrimonio, si se apropian de ella como una forma de establecer su relación o si su significado puede estar desvinculado de la práctica cotidiana de la pareja.

Se considera que el tema de equidad es fundamental en parejas que se unirán en matrimonio, pues en muchos de ellos la relación de pareja está vinculada a la idea de familia, de tener hijos, lo que implica una construcción particular de las relaciones de pareja, de padres e hijos y de organización de la vida en el hogar.

El objetivo de este trabajo fue reconocer el significado de la equidad de género y su relación con la práctica de la relación de pareja en parejas próximas a contraer matrimonio, así como reconocer cómo ha sido su experiencia en la relación de pareja, desde su posición como hombre o mujer. La investigación se desarrolló en la ciudad de Morelia, con personas que acudían a recibir pláticas de orientación prematrimonial en el Consejo Estatal de Población del Estado de Michoacán (COESPO).

Se trabajó con 4 parejas, 4 hombres y 4 mujeres cuyo factor común es el matrimonio próximo, además de encontrarse en la situación de convivencia actual, es decir, viven juntos. La investigación se realizó entre agosto del 2010 y julio del 2011.

La investigación se basó en la metodología cuali-

tativa puesto que a través de ella se puede observar a las personas de manera holística, porque se tiene una idea clara de los efectos que el investigador causa sobre las personas que investiga, se intenta comprender a la persona desde sus propios conceptos, se parte del supuesto de que cualquier opinión es valiosa y todos los escenarios y personas son dignos de estudio (Taylor y Bodgan, 1987). En lo que respecta a la técnica de investigación, se utilizó la entrevista a profundidad, ya que permite un mejor acercamiento a los significados de las personas y permite indagar la forma en que comprender su realidad social de manera más abierta y libre (Vela, 2001).

Antecedentes

En la actualidad existen diversas aproximaciones hacia el estudio de la equidad de género. Existe un número importante de investigaciones relacionadas al tema, que han estudiado el género en relación a temas como la práctica de ser hombre y ser mujer, la violencia en la pareja, los roles de género, etc. En relación con el estudio de los significados del género en las relaciones de pareja se localizaron trabajos diversos trabajos. Bazán (2006) estudió la intimidad en relación con los roles relacionados de género y la identidad personal en el contexto interaccional de la pareja en México. Rodríguez, Sánchez y Alonso (2006) estudiaron las creencias que los y las jóvenes y adolescentes encuestados/as tienen en torno a la violencia y a las relaciones de pareja en España. Contreras (2008), que analizó la representación social de la pareja en jóvenes trabajadores y estudiantes. Montejano y Núñez (2008), estudiaron los factores que más significan parejas heterosexuales en la elección de pareja. Romo (2008), estudió la relación de pareja y su significado en estudiantes universitarios: Valdez Medina y cols. (2007) analizaron la elección real e ideal de pareja con parejas establecidas en México. Por su parte, el estudio de Rodríguez-Del Toro y Padilla-Díaz (2009), buscó explorar las experiencias, prácticas y significados atribuidos a la convivencia en un contexto de equidad por género en parejas heterosexuales. Fernández y García (2009), analizaron la construcción del significado de las relaciones de pareja en mujeres violentadas; Finalmente, el trabajo de Torres González (2009), quienes estudiaron el compromiso de las relaciones interpersonales en hombres y mujeres mexicanos en el campo. En todos estos estudios el interés fue analizar de alguna forma el significado de la equidad de género y los factores correlaciona-

dos a la elección de pareja. En muchos de ellos se encontró la presencia de significados culturales que resaltan las diferencias entre los géneros, así como la importancia de la igualdad en las relaciones de pareja, aspectos que son relevantes para este trabajo.

Aproximación teórica

Para este estudio retomamos la perspectiva sobre los significados y su proceso de construcción de G. H. Mead quien afirma que las significaciones son parte esencial de la vida social y tienen un papel primordial en el sentido de nuestras acciones. Interactuamos a través de ellos ya que “las significaciones son producto de varios miembros de la sociedad o de un grupo social dado, que provocan respectivamente las mismas actitudes, en los individuos que las hacen que en los que reaccionan a ellos”. Es decir, a través de estas parejas buscamos reconocer significados comunes de la sociedad de la que forman parte o de su grupo social determinado. Partimos de la idea de que todo el tiempo los individuos interactúan simbólicamente, con significados que toman un sentido para cada grupo social, un significado particular y compartido, y que en las interacciones se modifican “significados que son reproducidos socialmente en nuestros actos y que además son compartidos y se producen y conforman en el pensamiento social” (Mead, 1973:90).

Partimos de reconocer, desde la perspectiva de Mead, que el proceso de socialización implica una relación simbólica con los otros y con la sociedad misma, nuestros significados orientan nuestras acciones y nos permiten tomar posiciones en la vida diaria sobre determinados objetos sociales. Tales objetos sociales, como la pareja, son construidos a través de la interacción simbólica, a través del lenguaje, son objetos del pensamiento social, sobre los cuales nosotros basamos nuestra pertenencia a los grupos y a la sociedad.

También retomamos la perspectiva de los estudios de género para comprender las relaciones de este tipo. Entendemos por género la construcción social que se basa en el conjunto de ideas, creencias y representaciones que genera la sociedad, a partir de las diferencias sexuales, las cuales determinan en gran medida lo masculino/femenino. Se trata de una categoría dinámica que se interrelaciona con el devenir histórico (Carapia, 2004). La perspectiva de género plantea como eje del problema que las diferencias anatómicas existentes entre los sexos, al ser interpre-

tadas en esa construcción social, no sólo se han mantenido como tales, sino que se han transformado en desigualdades (Carapia, 2004). Retomamos la perspectiva de Butler (2004) para afirmar que el género es el aparato a través del cual tiene lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino, junto con las normas intersticiales hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que asume el género: “El género es el mecanismo a través del cual se producen y se naturalizan las nociones de lo masculino y lo femenino, pero el género bien podría ser el aparato a través del cual dichos términos se deconstruyen y se desnaturalizan” (Butler, 2004).

A partir de los aportes proporcionados por estos estudios, se empezó a acuñar el concepto de género, así como el de la inequidad entre los géneros. La dimensión de género pretende conocer cuáles son las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres en sí mismos y entre ambos. (Carapia, 2004).

También reconocemos desde la propuesta de Loving (1999) que a través de los procesos de socialización, endoculturación y aculturación la sociedad, la cultura, el grupo y la familia enseñan a las nuevas generaciones las premisas y las expectativas de cómo es que se llevan a cabo las relaciones humanas en general, y las relaciones de pareja, de amor, de afecto, en lo particular.

Creemos que en la actualidad las parejas son pioneras en el tipo de relación que se quiere vivir. Trabajan con ensayo y error, van abriéndose camino sin tener muy claro el curso del mismo. Nos estamos enfrentando a nuevos tipos de relación en busca de una forma existencial y sólida de vivir. La vida de pareja en este momento está viviendo un enfrentamiento cultural y un choque de valores, no quiere muchas responsabilidades y compromisos (Atala, 1996).

El ser humano, es binario por constitución; ha construido su vida en pareja, en una relación que a la vez le da una descendencia y le permite compartir la vida con un compañero. El hombre ha sido conyugal y social a la vez; la relación dual y la relación plural están ligadas. Se encuentra la dualidad conyugal a todo lo largo de la existencia humana y en todos sus aspectos (sin que esto signifique la única posibilidad); esto se ha construido socialmente en la constitución originaria que le ha dado la naturaleza, en los deberes que se imponen al hombre en cuanto que es una criatura de razón, en la forma de vida social que lo liga a la comunidad humana de la que forma parte (Foucault, 2005).

De acuerdo con Jodelet (2000) los motivos para

consolidar la relación de pareja en matrimonio se establecen por razones de diversa índole y magnitud. No obstante el deseo o la intención de los involucrados, intervienen también elementos y factores familiares, sociales, económicos, religiosos, políticos e históricos, actuando paralelamente en la razón de los interesados en consolidar la relación de pareja. Reconocemos que a través de las culturas y de los periodos históricos, el matrimonio se ha definido como una unión sexual y económica, sancionada formalmente por los familiares y la sociedad. Además, ha estado ligada históricamente a la división sexual y social del trabajo, jugando un papel importante en la estructura social. Es por ello que nos interesaba estudiar cómo podía significarse actualmente una relación equitativa, en una relación históricamente determinada por la desigualdad.

Resultados

A continuación describimos los resultados parciales de esta investigación, los cuales se obtuvieron a partir del análisis de las entrevistas. Para ello se construyeron tres categorías o ejes de análisis principales:

- La equidad y su relación con el cuerpo y el sexo.
- La equidad y la relación con la igualdad de derechos.
- La práctica desigual de la equidad de género.

En los resultados podemos observar una variedad de significados relacionados con el tema de la equidad de género para los participantes; sin embargo, a través de estas categorías pudimos integrar los que aparecen con mayor fuerza en la información obtenida en las entrevistas. Creemos que dichos significados han sido apropiados por ellos a través de múltiples formas y desde diversos espacios de interacción. Las personas a través de la interacción, se apropian de distintas formas de ver y de hacer, formas que se han instaurado a lo largo del tiempo pero que además se reproducen y modifican en la cotidianidad. Nos relacionamos con ciertos grupos sociales que comparten algunos significados a los que logramos incorporar a través del proceso social.

La equidad y su relación con el cuerpo y el sexo

Esta categoría nos muestra la forma cómo los participantes atribuyen un significado importante al hecho de ser hombre o mujer, así como a las diferencias biológicas que ellos atribuyen a cada sexo.

De acuerdo con los participantes, las diferencias biológicas dificultan de manera importante la equi-

dad entre los géneros. Consideran en su mayoría que nos comportamos de forma distinta dependiendo de nuestra naturaleza, es decir dependiendo de ser hombre o mujer: “tenemos parámetros de comportamiento biológicos”. Además le atribuyen gran importancia a la cultura mexicana como diferenciadora de las funciones entre los sexos. Consideran que es peculiar de las y los mexicanos tener ciertas ideas que parecen reforzar las diferencias biológicas, las cuales se acentúan en nuestro contexto y hacen propicias ciertas prácticas que logran separar cada vez más a los sexos. El ser hombre o mujer en nuestra cultura mexicana, se encuentra significado de manera muy particular a diferencia de otros contextos. Por ello, se puede observar que pertenecer a tal o cual sexo conlleva una serie de prácticas aparentemente inherentes y las más de las veces realizadas de manera “automática”, o mejor dicho, sin tener que preguntarse por ellas, ya que integran parte de nuestras certezas al momento de actuar. Entre las diferencias biológicas que más resaltan para marcar la diferencia entre los sexos se encuentran las “características naturales” que sitúan a la mujer como la del encargo del embarazo, de tener mayores lazos afectivos con la familia, de desempeñar un rol pasivo, atribuirle menor fuerza física, mayor vulnerabilidad, características que adjudican a sus particularidades biológicas, principalmente por los hombres entrevistados. En el caso del hombre, su “naturaleza”, es vinculada a unas funciones distintas, como las de mayor aptitud y deber para el trabajo, mayor libertad en la acción y la toma de decisiones (libertad que no se le atribuye del todo a la mujer), además de otras particularidades como la fuerza, el vigor, ser proveedor de la familia, y en cierta manera, un rol activo que no tiene limitaciones propias.

Atribuir diferencias de la “naturaleza” de los sexos plantea para los entrevistados una barrera difícil de sortear y esto orienta de alguna forma sus percepciones sobre la posibilidad de la equidad en la relación de pareja, por ejemplo. Al atribuirle funciones distintas a los sexos, dan por entendido que éstas deben cumplirse por “naturaleza”. Estas diferencias parecen estar enraizadas en un marco institucional más amplio, vinculadas a la división sexual del trabajo, donde la sociedad define roles particulares con el fin de responder a las necesidades sociales. Según Castoriadis (1983) la sociedad inventa y define para sí tanto nuevos modos de responder a sus necesidades, como nuevas necesidades.

Otras diferencias biológicas que aparecen en las entrevistas y que parecen ser fundamentales para los

participantes al hablar de equidad, son el embarazo, el periodo menstrual, la fuerza física, etc. En el caso de los participantes este tipo de situaciones, sobre todo las características, parecen situar a la mujer en una desventaja en diversos sentidos (E: "Porque por nuestra naturaleza (los hombres) no podremos embarazarnos"). Esta situación, tanto para los hombres como para las mujeres entrevistadas plantean una clara desventaja en las relaciones entre los sexos. Las mujeres también lo perciben de esta manera; las diferencias biológicas toman un papel central al momento de poder plantearse la posibilidad de ser iguales entre los géneros, esto no es posible cuando consideran que las diferencias son limitaciones para uno de ellos.

La equidad y la relación con la igualdad de derechos y oportunidades

En relación a la igualdad de derechos entre los géneros los entrevistados plantean dos sentidos distintos claramente marcados:

En el primero se plantea la posibilidad de una igualdad aparentemente obvia considerando que tanto hombres como mujeres son completamente iguales en relación a sus derechos como personas y ciudadanos (E: "Entonces, mujer y hombre somos iguales, mujer y hombre tenemos los mismos derechos y tenemos que exigir por igual"). Se acepta la igualdad pero al mismo tiempo se le considera un ideal que no necesariamente se realiza en la vida social.

En un segundo sentido, los participantes señalan que es imposible la igualdad en la vida diaria, al existir diferencias totalmente irreconciliables entre los sexos que están, muchas de ellas, fuera de su propio alcance. Plantean nuevamente que las diferencias biológicas son las principales limitaciones para la igualdad (cuestiones biológicas, de educación, factores sociales) que dificultan la realización de la equidad de género (I "No puedes tratar igual a los desiguales").

Esto es evidente al momento de hablar de las oportunidades entre los sexos, donde se consideran mayores oportunidades para los hombres por sus características biológicas y sociales. Por ejemplo, las características propias del hombre lo preparan para el trabajo y a la mujer su naturaleza le impide tener un buen rendimiento laboral, o simplemente, la sitúa en desventaja (E: "Al hombre le es más fácil acceder al trabajo por el simple hecho de ser hombre y no tener esas características de la mujer que para el patrón es molesto").

Los participantes atribuyen un papel importante a la educación para justificar la desigualdad de dere-

chos y oportunidades. Plantean que la educación escolar y familiar no les ha formado para la igualdad, e incluso le atribuyen el aprendizaje de las percepciones negativas entre los sexos. Señalan que la familia transmite a los hijos e hijas la información acerca de lo que es ser hombre o mujer basada en las diferencias, sea de forma explícita o implícita. Las diferencias entre los sexos se "traducen" en desigualdad en las relaciones, derechos y oportunidades, porque le atribuyen un peso muy importante al sexo, a su naturaleza, al cuerpo como eje de las diferencias.

La práctica desigual de la equidad de género

Finalmente, observamos un doble significado sobre la equidad de género: uno, que la significa como una relación ideal, donde los participantes consideran que sería lo mejor para las relaciones de pareja y la vida social, lo que los lleva a considerar que es importante mantener relaciones que permitan a ambos sexos estar en las mismas condiciones, sobre todo poder concebir al otro como igual. Otro, donde se significa la equidad en las relaciones y la vida práctica, resaltando nuevamente la imposibilidad de llevarse a efecto por las diferencias biológicas, sobre todo, porque son irreconciliables. El sexo nos define de alguna manera, empero, también nos separa y nos plantea acciones y funciones para ellos totalmente características. Es decir, aunque los participantes consideran que las relaciones entre los géneros empiezan a cambiar y, sobre todo, a transformar los que consideran roles de tipo tradicional (del hombre al trabajo y la mujer al hogar, por ejemplo), los significados que tienen el cuerpo y sus diferencias hacen que la equidad de género no pueda llevarse a cabo.

Si bien en las entrevistas, tanto hombres como mujeres refieren buscar relaciones más equitativas en su relación de pareja, lo cierto es que impera un significado de desigualdad entre los sexos, entre los cuerpos. Aun cuando esto es más presente en el caso de los hombres, también las mujeres atribuyen un papel importante a estas diferencias, sea para justificar relaciones desiguales que han experimentado, sea para señalar las imposibilidades de la relación de igualdad, reconociendo sus propias diferencias. En el caso de los hombres, pudimos observar una mayor tendencia a la justificación de las desigualdades a partir de las diferencias corporales o biológicas.

Conclusiones generales

Podemos así afirmar que el significado de la equi-

dad de género para los entrevistados se basa principalmente en el significado que atribuyen al cuerpo y sus funciones, pues todos los contenidos se encuentran conectados con este tema, sea en el trabajo, en la pareja o hasta en la percepción de sí mismos. Para ellos no es lo mismo ser hombre que ser mujer, planteando desventajas significativas para las mujeres.

Las diferencias se definen como naturales, inevitables, ineludibles y por ello es imposible tener una relación totalmente basada en la igualdad o equidad. En ello están implicados una serie de significados culturales que parecen reproducir aún roles de tipo tradicional, que restringen la posibilidad de una relación abierta y equitativa. Para nosotros este dato es interesante porque la muestra estaba conformada por parejas próximas a contraer matrimonio, y encontramos que muchas de estas cuestiones no son dialogadas en la relación de pareja. ¿Es posible lograr una relación de pareja equitativa cuando alguno de los miembros (o ambos) cree que no es posible porque los cuerpos y sus funciones biológicas y sociales son inevitables? Sabemos que la igualdad de derechos en cuanto al género debería llevarse a cabo en las relaciones de pareja; sin embargo, en el momento de poner en práctica estos ideales, los participantes afirman que resulta por demás complejo, puesto que coinciden en que el género y el sexo los delimita y sobre todo los caracteriza simbólicamente. El cuerpo parece ser el eje central que permite significar la relación de pareja, la relación entre los sexos y los géneros, da sentido y explicación a las prácticas sociales, a los roles, vistos a través de las ventajas y desventajas de ser hombre y ser mujer. Al parecer, socialmente se reafirman estas ideas al ver un mundo desigual, que se justifica en la diferencia.

Por tal motivo la equidad de género, al menos desde éste contexto muy particular, resulta muy difícil de llevar a cabo en la práctica puesto que diversos significados (y sobre todo el que parece permear de manera constante, el cuerpo y sus funciones), complican al menos parcialmente su realización en el día a día.

Bibliografía

- ATALA, E. R. (1996). *La pareja elección, problemática y desarrollo*. México: Plaza y Valdés.
- BAZÁN, C. M. (2006). La construcción de la identidad en la relación de pareja: El caso de Valle de Chalco. *Psicología Iberoamericana*, Vol. 14, Núm. 2, diciembre. Universidad Iberoamericana, México. Págs. 5-15. Revisado el 12 de septiembre del 2010 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1339/133920321002.pdf>
- BODGAN, S. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- BUTLER, J. (2004). *Deshacer el género*. Nueva York: Routledge.
- CARAPIA, J. d. (2004). *Perspectiva de género*. México: Plaza y Valdés.
- CASTORIADIS, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- CONTRERAS, A. B. (2008). *Representación social de la pareja*. Tesis para obtener el título de licenciado en Psicología. Facultad de Psicología. UMSNH. Morelia, México.
- JODELET, D. (2000). *Develando la cultura. estudios en representaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- FERNÁNDEZ, G. y GARCÍA, G. (2009). *Construcción de significado de la relación de pareja a partir del discurso de las mujeres participantes de un grupo terapéutico*. Tesis para obtener el título de licenciado en Psicología. Facultad de Psicología. UMSNH. Morelia, México.
- FOUCAULT, M. (2005). *Historia de la sexualidad 3, La inquietud de sí*. Madrid: Siglo XXI
- LOVING, R. D. (1999). *Antología psicosocial de la pareja*. México: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- LOVING, R. D. (2002). *Psicología Social de las Américas*. México: Pearson Educación.
- MEAD, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- MONTEJANO, M. y NÚÑEZ, P. (2008). *Factores que influyen en la elección de pareja para matrimonio, tanto en hombres como en mujeres*. Tesis para obtener el título de licenciado en psicología. Facultad de Psicología. UMSNH. Morelia, México.
- RODRÍGUEZ-DEL TORO, V. y PADILLA-DÍAZ, M. (2009). Las prácticas de equidad en un grupo de parejas heterosexuales en Puerto Rico. *Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 43, núm. 1. Sociedad Interamericana de Psicología, Austin Latinoamericanistas. Págs. 84-90. Revisado el 12 de septiembre del 2010 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28411918010>
- RODRÍGUEZ MARTIN, V., SÁNCHEZ, C. y ALONSO, D. (2006). Creencias de adolescentes y jóvenes en torno a la violencia de género y las relaciones de pareja. *Portularia*, vol. VI, Núm. 2. Universidad de Huelva. Huelva, España. Págs. 189-204. Revisado el 10 de septiembre del 2010 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=161017317010>
- ROMO, J. M. (2008). Estudiantes universitarios y sus relaciones de pareja. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, Núm. 38, julio-septiembre. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. Págs. 801-823. Revisado el 10 de septiembre del 2010 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14003806>
- TORRES GONZÁLEZ, T. y OJEDA, A. (2009). El compromiso y la estabilidad en la pareja: definición y dimensiones dentro de la población mexicana. *Psicología Iberoamericana*, Vol. 17, Núm. 1, enero-junio. Universidad Iberoamericana, México. Págs. 38-47. Revisado el 10 de septiembre del 2010 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=133912613005>
- VALDEZ MEDINA y Cols. (2007). La elección real e ideal de pareja: un estudio con parejas establecidas. *Interamerican Journal of Psychology*, año/vol. 41, núm. 003. Austin Latinoamericanistas. 305-311. Revisado el 12 de septiembre del 2010 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28441305>
- VELA, F. (2001). "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa". En: Tarre, M. L. (coord.) (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.

Experiencia docente en las competencias profesionales integradas en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara

IRMA SUSANA PÉREZ-GARCÍA,
OSMAR JUAN MATSUI-SANTANA, J. JESÚS HUERTA-AMEZOLA¹



Resumen

El objetivo es analizar la perspectiva de los docentes del Departamento de Salud Pública del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), de la Universidad de Guadalajara (UdeG), sobre la implementación de los diseños curriculares por competencias profesionales integradas (CPI). Es un estudio de evaluación educativa de carácter exploratorio que combina elementos cualitativos y cuantitativos, por lo que incorpora tanto aspectos explorativos como comprensivos. Para ello se aplicó un cuestionario vía Internet con preguntas cerradas y abiertas.

Se encontró que la mayoría de los docentes tienen una opinión positiva (75.67% de los casos) sobre la implementación de los planes de estudio por competencias profesionales en el CUCS. Sólo un 13.51% de ellos, señalan algunas limitaciones. Más del 96% de los profesores encuestados tienen una idea o concepto sobre lo que significan las CPI, y de ellos el 80% expresan que las conocen. Sin embargo, en la conceptualización, ofrecen una gran variedad de significados sobre las mismas. Las caracterizan como enfoque, proceso, visión, modelo, o como parte de un paradigma; y en pocas ocasiones, se refieren las características de integral, holístico, global o complejo. La mayoría las identifica con atributos propios de los diseños curriculares convencionales como: conocimientos, habilidades, actitudes y valores; otros más, las relacionan con el aprendizaje, el alumno o el futuro profesional.

Descriptores: Experiencia, Docente, Competencias profesionales integradas.

Teaching experience based on Integrated Professional Competencies at the University center for Health Sciences, University of Guadalajara

Abstract

The aim of the study is to analyze perspectives of professors in the Department of Public Health at the University Center for Health Sciences (CUCS), University of Guadalajara (UdeG) on the implementation of curricula based on Integrated Professional Competencies (IPC). This is an educational evaluation that combines exploratory qualitative and quantitative data, thus it incorporates both aspects as explanatory and comprehensive. For this purpose, an online questionnaire with closed and open questions was applied to professors.

We found that, in general, most teachers have a positive opinion (75.67%) on the implementation of curricula based on IPC at CUCS. Only 13.51% of them referred some limitations. Over 96% of these professors have an idea or a concept about the meaning of the IPC, with 80% said they know them. However, in its conceptualization, they gave a wide variety of meanings, such as the approach, process, view, model, or as part of a paradigm; and in rare cases, they included the features of comprehensive, holistic, global or complex. Most identified them with attributes of the conventional curriculum design: knowledge, skills, attitudes or values; meanwhile, others relate them to learning, to the student, or with the future of the profession.

Key Words: Experience, Professor, Integrated Professional Competencies.

Artículo recibido el 28/04/2012
Artículo aceptado el 14/06/2012
Declarado sin conflicto de interés

¹ Profesores adscritos al Departamento de Ciencias Sociales. Centro Universitario en Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. isperez@cucs.udg.mx, omatsui@cucs.udg.mx, jhuerta@cucs.udg.mx

Introducción

Durante décadas los procedimientos del diseño, rediseño, actualización o modificación curricular en la educación superior se han realizado desde la teoría curricular convencional, centrada en la organización disciplinar; posteriormente, imperó una perspectiva técnica, y más recientemente, aparecen propuestas que se apoyan en una visión más pedagógica didáctica innovadora.

Por lo mismo, las experiencias recientes se sustentan en el aprendizaje como eje organizador de los planes de estudio e implican un cambio en la imagen y función de los docentes, en las autoridades educativas y en los planificadores de la educación superior.

Experiencias curriculares muy diversas bajo la perspectiva constructivista, coinciden en resaltar el papel de las estrategias de enseñanza aprendizaje centradas en el alumno y en tomar en cuenta sus intereses y necesidades; su objetivo es promover una formación profesional más acorde con las demandas del contexto y facilitar su incorporación al campo ocupacional.

A lo anterior se agrega la visión integral que otorgan a la educación organizaciones como la UNESCO y la OCDE. Con este tipo de educación se prioriza el aprender haciendo, la capacidad de aprender a aprender, el desarrollo de competencias para la convivencia y el cultivo de valores para el desempeño profesional.

Así, el referente de este trabajo es la experiencia curricular por CPI, que se implementa en el CUCS de la UdeG a partir del año 2000, en la mayoría de los programas educativos de pregrado; dependencia educativa pionera, a nivel nacional, en incorporar diseños curriculares desde la perspectiva de la educación por CPI. De la implementación de más de diez años de práctica se desprenden una serie de experiencias sobre lo que ha implicado, entre otros aspectos, incorporar a los docentes desde este enfoque educativo; reconocer la serie de circunstancias mediante las cuales se tendría que formar a los alumnos en situaciones de una mayor vinculación de la teoría con la práctica; y propiciar situaciones de formación en donde las prácticas profesionales se realicen en escenarios más reales y menos tiempos aula. Por lo mismo, el interés que orienta este trabajo tiene que ver con la posibilidad de conocer, al menos en parte, la experiencia de los docentes del CUCS, respecto al desarrollo curricular de la propuesta por CPI.

Competencias profesionales integradas en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Como resultado de la evaluación realizada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en 1998, los programas educativos (PE) del CUCS recibieron una serie de observaciones y sugerencias para mejorarlos. Para dar respuestas a las observaciones, se estableció el Programa Institucional de Desarrollo Curricular del CUCS (CUCS, 1998), por lo que durante dos años se promovieron procesos de evaluación y mejora de los PE.

El PDC fue considerado como un programa de intervención curricular, estructurado en 7 etapas: 1) Planeación, 2) Fundamentación, 3) Diagnóstico, 4) Construcción del perfil general, 5) Estructura y organización curricular, 6) Ejecución y operación, y 7) Seguimiento y evaluación. Durante los dos años de trabajo se atendieron seis etapas, y la última no se concretó debido a las implicaciones de tiempo a mediano y largo plazo, que incluyeron, entre otras cosas, diferentes gestiones administrativas.

A más de diez años de iniciarse la experiencia curricular por CPI en el CUCS, la incorporación y comprensión del enfoque educativo, ha sido lento y gradual. Aunque ha requerido un esfuerzo institucional permanente, por la complejidad de los ámbitos académicos implicados (formación docente, tutoría, estudios de egresados, mercado laboral, trayectorias escolares, etc.), se desconoce con precisión los resultados; sobre todo, por ejemplo, el incumplimiento de la fase 7, propició la ausencia de información muy importante para conocer el grado de éxito de la implementación curricular, no sólo en los PE de pregrado, sino también en los de posgrado, particularmente resalta el caso de las Especialidades Médicas (González y cols., 2005).

Por otra parte, a pesar de los esfuerzos institucionales realizados, se observan limitaciones en cuanto a la escasa participación de los estudiantes; los problemas para concretar convenios para las prácticas profesionales en las instituciones de salud y en otros espacios; y la discontinuidad del programa de formación de profesores. Estos temas pendientes, entre otros, son algunos de los aspectos que se pueden trabajar, para consolidar la propuesta curricular por CPI.

El impacto y trascendencia de esta experiencia, fue reconocida y retomada por el Mtro. Víctor M. Ramírez, rector del CUCS, 2007-2010. En su Plan de trabajo, a la vez que reconoce los enormes desafíos y re-

tos que plantea la globalización, ubica el desarrollo curricular como pieza importante para satisfacer las necesidades de "...repensar nuestras prácticas y saberes", y de "...retomar y revisar el modelo académico surgido de la reforma educativa, con el fin de evaluar y mejorar el diseño curricular que hemos construido... y que ha contribuido a definir los conceptos de formación por competencias profesionales integradas" (Ramírez, 2007).

Así, el análisis curricular, asentado por la investigación educativa y significado por la evaluación curricular, es el referente con el que se reactivó el Programa de Desarrollo Curricular (PDC), a través del proyecto de investigación denominado "Evaluación del Desarrollo Curricular del Centro Universitario de Ciencias de la Salud" (PDC, 2008).

La evaluación del desarrollo curricular por CPI en el CUCS, realizada durante 2008, aportó información significativa sobre una variedad de aspectos académicos de la institución, como el funcionamiento de las instancias académico administrativas, la idoneidad de las instalaciones, la coherencia de la estructura curricular, la participación de los alumnos y los docentes. De éstos últimos sobresalen los siguientes resultados: "(la necesidad de) ...contar con programas de formación docente que coadyuven a una práctica docente coherente con el modelo curricular por competencias; ...revisar y actualizar los mecanismos de evaluación y seguimiento de la práctica docente, lo anterior encaminado a logara en un mediano plazo la profesionalización de la docencia." "Se requiere trascender desde el plano de lo curricular y en las prácticas docentes, situaciones que propician la desvinculación horizontal y transversal entre la propuesta de formación y los aprendizajes logrados por los alumnos" (PDC, 2008:31).

Se reconoce que "...en la implementación de los PE por CPI... los docentes juegan un papel central para el desarrollo de las competencias profesionales deseables en los futuros profesionales de la salud. Dibujando la imagen de un profesor competente, con un perfil docente y profesional, acorde al PE y al área de formación en la que participa, se debería de perfilar un docente formado y actualizado para implementar procesos educativos en el aula y diversificar ambientes de aprendizaje, que maneje procedimientos, criterios e instrumentos diversos para la evaluación de la adquisición de las competencias y realice trabajo inter y multidisciplinar" (PDC, 2008:32).

Con estos resultados, se evidencia la importancia de la participación de los docentes en los procesos

de formación profesional y de la necesaria congruencia de las prácticas docentes con el modelo educativo que promueve la institución.

Modelo Educativo del CUCS

Como parte de los resultados de la etapa de evaluación se identificó la necesidad de establecer un modelo educativo para CUCS, que orientara, en general, desde los ámbitos filosófico, pedagógico y curricular, el desarrollo de las funciones de docencia, investigación y difusión de la universidad. Así, en el modelo educativo del CUCS (Farfán y cols., 2010), se reconocen tres dimensiones: a) filosófica conceptual, b) académica administrativa, y c) pedagógico didáctica.

- a) En la *dimensión filosófica conceptual* se ubican los principios éticos y sociales emanados de las leyes y reglamentos nacionales, estatales e institucionales; también se identifican tres grandes referentes epistemológicos y sociales: el constructivismo estructuralista (Bourdieu, 1984), el pensamiento complejo (Morin, 2001) y el pensamiento crítico (Habermas, 1993).
- b) En la *dimensión académica administrativa*, se reafirma que la organización académica administrativa, al igual que en los demás centros universitarios de la red universitaria de la UdeG, es divisional y por departamentos; y en lo particular se concreta en un currículo matricial, integrado, semiflexible, por créditos y basado en el enfoque educativo de las CPI. El currículo integrado, "...se basa en la integración de competencias socioculturales, técnico-instrumentales y profesionales; privilegia el aprendizaje significativo relevante, en el que se pretende superar la fragmentación del saber... integrando sucesivos niveles de complejidad... que sirva para organizar el actuar en la vida cotidiana y profesional" (Farfán y cols., 2010:37).
- c) La *dimensión pedagógico didáctica* delinea los conceptos fundamentales que orientan del proceso educativo. Algunos de estos conceptos son: 1) el *proceso enseñanza aprendizaje*, a través del que se aspira a formar sujetos prácticos, autónomos, críticos y reflexivos; 2) el *docente*, quien se concibe como mediador entre los estudiantes y las competencias a lograr; 3) el *estudiante*, caracterizado como sujeto crítico, reflexivo y constructor de su propio conocimiento; 4) la *planeación didáctica*, entendida como momentos de organización de la enseñanza y el aprendizaje, en donde uno de ellos refiere a la

planeación para el estudio de los problemas de la realidad social y laboral, tomando en cuenta estrategias de enseñanza aprendizaje globales e integrales; y 5) la *evaluación del aprendizaje*, que acepta diferentes formas e instrumentos de evaluación congruentes con las competencias profesionales.

Metodología

El trabajo se plantea como una investigación evaluativa y como un estudio exploratorio, transversal, de corte descriptivo, cuantitativo y cualitativo (Hernández, 2004; MacMillan y Schumacher, 2005 y Rodríguez, 1999). Considera como fuente primordial de información a los docentes del CUCS que participaron en diferentes programas educativos, y cuyas unidades de aprendizaje que imparten están adscritas al Departamento de Salud Pública.

La información se obtuvo a través de las respuestas de los docentes al cuestionario en línea, estructurado con preguntas abiertas y cerradas. La aplicación del cuestionario fue a través del sistema de encuestas electrónicas Survey Monkey, que consiste en una interfaz para diseñar encuestas y cuestionarios, que son recopiladas en una base de datos que puede ser consultada en línea (www.surveymonkey.com).

La aplicación del cuestionario permitió cumplir con uno de los objetivos de la investigación evaluativa que se propuso analizar la relación entre la dimensión social y pedagógico-didáctica del desarrollo curricular por CPI en el CUCS del 2000 al 2007.

El cuestionario es considerado como un método indirecto de evaluación (Vargas, e Ibáñez, 1998), que si bien es más general que otros instrumentos como los inventarios, también puede tocar puntos específicos. En el presente caso, se buscó conocer desde la dimensión pedagógico didáctica, en forma amplia y general, la experiencia de los docentes sobre la propuesta educativa de las CPI, y en específico, algunas características de su práctica docente.

La selección del grupo de profesores del Departamento de Salud Pública se realizó en función de criterios de factibilidad, en tanto que se contó con el apoyo de las autoridades para tener acceso a la información generada. Lo anterior garantizó la viabilidad de este estudio.

En el momento de la aplicación, se invitó a la totalidad de los 158 docentes del Departamento de Salud Pública del CUCS (75 de tiempo completo, dos de medio tiempo, 68 de asignatura y 13 técnicos académicos), a que participaran de manera voluntaria y

anónima. Esta invitación fue realizada por el jefe de departamento, quien envió el enlace computacional del cuestionario a sus correos electrónicos. En total participaron 76 docentes del Departamento de Salud Pública. De ellos 65 (86.8%) contestaron el cuestionario completo.

Resultados

A continuación se presentan los resultados, tanto la parte cuantitativa, que da cuenta en base a índices de frecuencia de las respuestas a las preguntas cerradas; como de la cualitativa, a partir del análisis categorial de la información obtenida de las preguntas abiertas (Krippendorff, 1990).

De las competencias profesionales integrales

Sobre la manera en la que los docentes han incorporado a su experiencia la enseñanza de las competencias profesionales planteadas en las propuestas curriculares, en el 75.67% de los casos se aprecia la opinión positiva y, sólo el 24.33 % señala algunas limitaciones en su implementación. Dentro de las limitaciones mencionadas, sobresale el desconocimiento que aún se tiene de la propuesta y la falta de formación docente.

Por su parte, más del 80% dicen conocer las CPI, y de ellos el 96% (59) expresan un concepto sobre las mismas. Sin embargo, en su conceptualización, se observa una gran variedad de significados. En general se les concibe como: enfoque, proceso, visión, modelo, parte de un paradigma; y no se refieren cualidades como: integral, holístico, global, o complejo. En su conceptualización, la mayoría las relaciona con atributos como: conocimientos, actitudes, valores y habilidades, características más relacionadas con los planes de estudio convencionales; y otros pocos las refieren con el aprendizaje, el alumno, o el futuro profesional.

Es evidente una heterogeneidad de concepciones. Aunque alrededor del 70% han participado en cursos de actualización vinculados directamente con las CPI, sus conceptos están más vinculados con su ámbito de participación como el aula y la didáctica, y no desde una perspectiva más amplia como el plano curricular.

Lo anterior se manifiesta cuando se les solicita un ejemplo de CPI, en donde sólo unos cuantos expresan las cualidades integrales y holísticas de las competencias. En cambio, la mayoría refiere saberes, e incluso, enumeran algunas actividades, que vistas desde la planeación didáctica, son elementos del

programa de la unidad de aprendizaje. Ejemplo de lo anterior es: “Analiza y propone alternativas de solución al proceso de salud enfermedad en un contexto determinado”, “Reconocer multifactores que intervienen en el proceso salud enfermedad para identificar estilos de vida saludables”, “Realizar actividades de vigilancia epidemiológica de enfermedades de acuerdo a lo establecido por la norma específica”.

Si bien la mayoría de profesores dicen trabajar actividades de enseñanza aprendizaje desde las competencias profesionales integradas, cuando se les piden ejemplos de actividades, sólo algunos, los menos, establecen actividades con cierto grado de generalidad e integralidad; muy pocos identifican actividades como el aprendizaje basado en problemas, proyectos o casos, que se consideran estrategias para una formación más global, realizadas por los alumnos y no por los profesores, que sería el caso de las CPI.

Entre los problemas principales que reconocen en la implementación se ubican tanto los de infraestructura como los académicos. Aunque aparentemente los aspectos de la infraestructura no se identifican como parte de la enseñanza de las CPI, muchos profesores manifiestan un cuestionamiento permanente sobre las condiciones (de insuficiencia de material y recursos didácticos, así como de equipo y problemas en las instalaciones) que guarda en este punto el CUCS. En cuanto a lo académico, los problemas que resaltan son la resistencia al cambio entre los docentes y la necesidad de trabajar colegiadamente alrededor de la construcción, interpretación e implementación de los programas de las unidades de aprendizaje por competencias. Algunos ejemplos son los siguientes: “El programa por competencias es muy bueno, porque marca el énfasis en el resultado del proceso de aprendizaje, y con esto, tener profesionales más útiles a la sociedad por estar mejor capacitados”; “Muy bueno, ya que permite que el alumno aprenderá a tener conocimientos destrezas, habilidades, actitudes y valores en su formación con una autonomía de los mismos en el ámbito del aprendizaje, como de su actuación individual y social”; “Me parece una buena propuesta aunque muchos de los profesores aun no entendemos bien el nuevo sistema”; “Un acierto, siempre y cuando se operen los programas con apego al modelo, calidad y formación docente”: “Me parece oportuna, sólo falta que la totalidad de profesores que imparte clase se capacite para este modelo”; “Fue bueno, buscando innovación en el aprendizaje, fue malo en la falta de preparación dentro del modelo educativo.”

Sobre los resultados de la implementación de la educación por CPI, los docentes identifican ciertos logros y esperan repercusiones positivas para los egresados. Refieren que existen diferencias académicas respecto a cómo se trabajaba antes de implementar las propuestas curriculares por competencias. Alrededor de la mitad de los encuestados reconocen los buenos resultados, la otra parte no identifica claramente logros y tienen ciertas dudas al respecto. En 70% de las respuestas, los logros se identifican con el beneficio para los alumnos y sólo 10% reconocen las bondades hacia los profesores.

Respecto a la concepción que tienen del aprendizaje, la mayoría reconoce al aprendizaje significativo como el que se implementa en las CPI. También más del 60% refiere que, si existen cambios con el trabajo académico por competencias profesionales, éstos se producen en relación al alumno, al maestro, al concepto de aprendizaje y al proceso de enseñanza aprendizaje. Este aspecto parece ser fácil de responder, dado que se encuentra en el plano didáctico, ámbito más familiar para el docente y que lo remite a su lógica de actuación.

En la descripción del impacto de esta formación por CPI para los egresados, visualizan a un egresado que enfrenta retos y resuelve problemas, competente en el ejercicio de su profesión e inserto en el mercado laboral.

Lo anterior coincide también con las expectativas positivas que tienen los docentes (más del 70%) sobre el futuro de la educación por CPI en el CUCS. En cuanto a la gestión, esperarían reforzar el rol de facilitadores de los directivos y los canales de comunicación, así como las acciones colegiadas, y las orientadas a capacitar y formar a los docentes.

Práctica docente

Por otra parte, las principales acciones docentes desde que se describe la práctica del docente, consideran actividades que realiza el profesor para promover y facilitar el aprendizaje (docencia, trabajo en casa, formar profesionales, impartir clases); se trata de actividades generalmente planeadas como apoyo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Se privilegia, entre este grupo de profesores, el salón de clases como espacio de enseñanza aprendizaje, y enseguida, las áreas de práctica profesional; pocos profesores remiten a los ambientes virtuales, lo que hace pensar en una enseñanza que sigue siendo presencial.

En las actividades de apoyo a la enseñanza, des-

criben actividades que pueden ser realizadas tanto por el alumno como por el maestro y pocos remiten a actividades que impliquen un mayor grado de integración de los saberes. Según se identifica en las respuestas posteriores, aparecen y son un elemento importante el reconocimiento de las actitudes y valores personales desde las cuales se orienta la actividad docente.

Se utilizan primordialmente los medios y recursos didácticos convencionales (accesibles), se reconoce nuevamente la importancia de las actitudes y valores así como de la experiencia de los sujetos, desde los cuales, en este caso, se orienta la actividad docente.

Se ubica al alumno como el principal sujeto al cual se dirige y quien justifica la práctica docente. Es decir, se reconoce al alumno (y al futuro profesional) como el principal sujeto del proceso de enseñanza aprendizaje, uno de los planteamientos básicos de las CPI.

En congruencia con lo anterior, aparece el alumno como el principal beneficiado, o sujeto a quien se orienta primordialmente la actividad docente, y en segundo lugar están el profesor, enseguida la sociedad y la institución.

Por otra parte, se identifica una gran diversidad en la enumeración de las formas para evaluar el aprendizaje. Sobresalen en orden de importancia: la participación del alumno, las evidencias de desempeño, la asistencia, la actitud, el cumplimiento de tareas y particularmente el trabajo en equipo. Destaca el que se consideran preferentemente formas de participación (asistencia y participación individual o grupal), sobre evidencias propias de la competencia o unidad de competencia planteadas en el programa (se privilegian saberes formativos sobre los teórico prácticos o disciplinares).

Mientras el rol del alumno se describe prioritariamente, como un alumno activo, participativo, comprometido y responsable de su aprendizaje; el rol del profesor tiene que ver principalmente con ser un facilitador y un guía del proceso enseñanza-aprendizaje. Cabe decir que ambas apreciaciones son coherentes con los conceptos de maestro y alumno de las CPI.

Por último, es muy importante conocer la experiencia de los profesores del Departamento de Salud Pública del CUCS de la UdeG, sobre la enseñanza en la educación superior mediante las competencias profesionales, dado que la mayoría de publicaciones al respecto (Maldonado, 2006; Zabala, 2008; Zabala,

2006), abordan la conceptualización y hasta cierto punto delinear el perfil del docente en la enseñanza por competencias profesionales, pero no incorporan información que contemple el punto de vista de los profesores o refieran alguna experiencia docente desde este enfoque educativo. Lo anterior ubica los presentes resultados en su justa dimensión, pues además de ser importantes para el proceso de reestructuración curricular en las PE del CUCS, también pueden considerarse como referentes para realizar evaluaciones sobre el trabajo de los docentes desde el contexto de las competencias profesionales.

Conclusiones

Se reconocen elementos que permiten identificar tanto la experiencia docente en los planes de estudio por CPI, como las características de la enseñanza que identifica un grupo de profesores del CUCS en este enfoque educativo. Ambas consideraciones son parte de los objetivos propuestos en este trabajo.

Se identifican opiniones diversas de la percepción de los docentes del Departamento de Salud Pública (SP), sobre la incorporación de la propuesta educativa por CPI en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Un poco más de la mitad (62.16%), la evalúan como positiva; también tienen buenas expectativas (70.4%) sobre su implementación y sobre los beneficios en la formación de los alumnos o futuros profesionales de la salud.

La mayoría de los docentes del Departamento de Salud Pública han incorporado, en general, el lenguaje de las CPI. Es un departamento del CUCS que se caracteriza por ser participativo, con docentes que trabajan y publican sobre el tema (Crocker y cols., 2004; Espinosa y cols., 2009; González, 2002). Sin embargo, los resultados no permiten inferir cómo los docentes traducen y concretan la propuesta de la educación por competencias, ni en el proceso educativo, ni en las formas y criterios para evaluar las evidencias del aprendizaje. Para ello sería necesario realizar un abordaje más puntual que permita conocer en detalles los criterios de evaluación y ejemplos de las evidencias de aprendizaje resultantes de algunos de los cursos impartidos por este grupo de profesores.

Por su parte, el grupo de profesores que mencionan la existencia de problemas en la implementación o desacuerdos, coinciden con los que tienen expectativas poco favorables hacia la propuesta. Este tipo de opiniones son muy importantes, dado que si se

pretende modificar la opinión hacia la propuesta, se tienen que mejorar ciertas condiciones en la implementación.

En resumen, se encuentra que los profesores sí conocen el enfoque educativo de las competencias; alrededor de 80 % afirman conocerlas; refieren que están centradas en el alumno y en el aprendizaje significativo; y sirven para mejorar la formación profesional. Sin embargo, no se puede generalizar que los docentes del CUCS comprendan o se identifican con la propuesta educativa por CPI.

Si bien en términos generales la percepción es favorable, un reto es reforzar entre los profesores la identificación, aceptación y aplicación del enfoque de las competencias profesionales; sobre todo a través de acciones que mejoren las condiciones de trabajo de los académicos, entre ellas instaurar el programa permanente de formación docentes por competencias profesionales y la mejora continua la infraestructura académico administrativa que se requiere para trabajar las CPI.

Referencias

- BOURDIEU, P. (1984). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD (1998). *Programa de Desarrollo Curricular del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. Guadalajara: UdeG-CUCS.
- CROCKER, R. C.; MAGAÑA, A y VARGAS, R. (2004). *El universitario académico competente*. Guadalajara: UdeG-CUCS.
- ESPINOSA, J. y cols. (2009). *Propuesta metodológica para la implementación de programas en competencias profesionales integradas*. Guadalajara: UdeG-CUCS.
- FARFÁN, P. E. y cols. (2010). *Modelo Educativo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. Guadalajara: UdeG-CUCS.
- GONZÁLEZ, M. y cols. (2002). *Diseño, implementación y evaluación por competencias profesionales integradas*. Guadalajara: UdeG-CUCS.
- GONZÁLEZ, M. y cols. (2005). *Guía Metodológica para el Diseño o Actualización Curricular de las Especialidades Médicas*. Guadalajara: UdeG-CUCS.
- HABERMAS, J. (1993). *La lógica de las ciencias sociales*. México: Rei.
- HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ C. y BAPTISTA L. (2004). *Metodología de la Investigación*. Chile: McGrawHill.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- MALDONADO, M. (2006). *Competencias, método y genealogía. Pedagogía y didáctica de trabajo*. Bogotá: ECOE.
- MCMILLAN, J. y SCHUMACHER, R. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- MORIN, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- PROGRAMA DE DESARROLLO CURRICULAR (2008). *Evaluación del Desarrollo Curricular del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. Guadalajara: UdeG-CUCS.
- RAMÍREZ, V. M. (2007). *Plan General de Trabajo 2007-2010*. Guadalajara: UdeG-CUCS.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, H. y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- VARGAS, J. e IBÁÑEZ, J. (1998). La evaluación conductual. En *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, UNAM. Vol. 1 No. 2. Consultada el 28 de agosto de 2011, <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/numerodos/laevaluacionconductual.html>
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Colofón-Grao.
- ZABALZA, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.

Suspensión temporal del trabajo y su impacto psicosocial en trabajadores universitarios

SERGIO LORENZO SANDOVAL-ARAGÓN¹



Resumen

Se presentan los resultados de un estudio realizado con motivo de la suspensión de labores durante la primavera del 2009 como medida sanitaria ante el brote de influenza A-H1N1. Se utilizó el método de la encuesta y el objetivo fue identificar y medir la afectación de trabajadores universitarios en algunos aspectos sociales y psicológicos. A diferencia de otras encuestas realizadas en ese mismo periodo, ésta no estuvo centrada en el tema de la epidemia de influenza, sino en el paro forzoso de labores en sí mismo y sus efectos psicosociales. El estudio aportó indicios sobre la relativa autonomía de la actividad laboral universitaria y su circunscripción espacial y temporal al campus universitario, así como sobre las diferencias en la actitud hacia la actividad laboral según diversas variables, particularmente el tipo de actividad desarrollada: administrativa o académica, y el tipo de relación laboral con la institución.

Descriptores: Suspensión laboral, Efectos psicosociales, Trabajadores universitarios.

Temporary Suspension of Work and its Psychosocial Impact on University Personnel

Abstract

This article presents the results of a study by reason of the suspension of work during the spring of 2009 as a sanitary measure to the outbreak of influenza A-H1N1. We used the survey method and the objective was to identify and measure the affectation of university personnel in some social and psychological aspects. Unlike other surveys conducted in the same period, this was not centered on the theme of the epidemic of influenza, but in the temporal suspension of work in itself and its psychosocial effects. The study provided insights into the relative autonomy of the university work activity and its spatial and temporal circumscription to campus, as well as differences in attitudes toward work activity according to several variables, particularly the type of activity –administrative or academic– and type of employment relationship with the institution.

Key Words: Suspension of Work, Psychosocial Effects, University Personnel.

Artículo recibido el 25/01/2012
Artículo aceptado el 29/04/2012
Declarado sin conflicto de interés

¹ Profesor investigador del Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (I). dr_sergiosandoval@yahoo.com.mx; sergio.sandoval@cuci.udg.mx

Antecedentes

Los estudios de las condiciones de salud, tanto física como psicológica, que toman en cuenta las diferencias que pudieran asociarse a los tipos de puestos ocupados por los diferentes trabajadores específicamente universitarios son más bien escasos, mientras que, en cambio, existen diversos estudios extranjeros que estudian las relaciones entre los diferentes tipos de actividad laboral y aspectos sociales, culturales y psicológicos, desde la perspectiva de la estratificación social. Así, por ejemplo, investigadores advierten que en México “no existen suficientes estudios que contribuyan a confirmar la relación entre condiciones de trabajo, desigualdad social y ECV (enfermedades cardiovasculares) como los descritos en otros países. Únicamente se cuenta con datos derivados de encuestas nacionales que sugieren la existencia de desigualdades económicas en salud” (Becerril y Ortiz, 2010).

Hablando específicamente de personal docente, los estudios –muy numerosos– que ponen de relieve su propensión a manifestar el llamado “síndrome de agotamiento crónico” (conocido con el nombre de *burnout*), contrastan con otros que han planteado que, debido a sus condiciones sociales, culturales y económicas, éstos manifiestan menores riesgos de salud en comparación con otros trabajadores dentro de las mismas instituciones educativas; por ejemplo: “En general la mayoría de los hallazgos de esta investigación permiten confirmar la relación entre nivel socioeconómico, los factores psicosociales del trabajo y el riesgo de enfermedad cardiovascular. Los resultados arrojados concuerdan con algunos estudios y se logró comprobar las hipótesis planteadas: el ambiente psicosocial de trabajo de los profesores fue mejor, en comparación con administrativos y servicios generales” (Becerril y Ortiz, 2010).

En el presente estudio, aun cuando se trata apenas de un primer acercamiento al objeto y dentro de sus limitaciones, dado que no llega a realizarse un estudio inferencial profundo, consideramos que es posible superar el eventual *desideratum* entre la tesis de la especial situación de riesgo de los profesores, expresada con la ominosa fórmula del “malestar docente” (Esteve, 1987) y la antítesis de su particular situación de bajo riesgo cuando son comparados con otros grupos o estratos sociales.

En efecto, consideramos que para avanzar en este tema, sería necesario tomar en cuenta simultánea-

mente ambos puntos de vista, relativizando la condición de cada tipo de actividad laboral, tanto al interior de la institución universitaria como en relación con el espacio todo de las profesiones y oficios. Si bien el presente estudio es solamente un primer acercamiento exploratorio, permite identificar algunos indicios que pueden orientar investigaciones posteriores.

Propósito y metodología del estudio

Se trata de un estudio realizado con motivo de la suspensión de labores que se realizó en la primavera del 2009 como medida sanitaria ante el brote de la influenza A-H1N1 en México, y particularmente a escala local, en la Universidad de Guadalajara. Sin embargo hay que señalar que, a diferencia de otras encuestas realizadas en ese mismo periodo en la Universidad de Guadalajara, ésta no estuvo centrada en el tema de la epidemia de influenza, sino en el paro forzoso de labores en sí mismo (denominado en ese momento como “contingencia sanitaria” o simplemente “contingencia”).¹

El objetivo fue identificar y medir la afectación de trabajadores del Centro Universitario de la Ciénega, de la Universidad de Guadalajara, en varios aspectos psicosociales durante una suspensión emergente y temporal de labores. El estudio fue de corte exploratorio, por lo que no se planteó ninguna hipótesis propiamente dicha.

La metodología consistió en una encuesta aplicada en línea (vía Internet), para cuyo diseño se recurrió a una selección de categorías y variables aportadas por diversos estudios psicológicos y sociológicos sobre la situación de paro laboral (temporal o indefinido). El instrumento constó de 25 ítems (preguntas o reactivos) de opción múltiple, divididos en 6 segmentos: Datos generales (7 ítems); Impacto en estructuras temporales (9 ítems); Estructuras sociales (2 ítems); Dimensión económica (2 ítems); Motivación y hábitos (4 ítems); Anticipación temporal o “proten-sión” (1 ítem).

El cuestionario se envió por correo electrónico a la lista de trabajadores académicos y administrativos del centro universitario de mayo a julio de 2009. Se distribuyeron 111 cuestionarios, de los cuales se recuperaron 80. La muestra no fue seleccionada por el método de muestreo aleatorio pero, de acuerdo con un cálculo realizado a partir de la cantidad total del personal administrativo y académico en ese momento, alcanza un 95% de intervalo de confianza con un

9% de error de muestreo.² El estudio fue fundamentalmente de corte descriptivo.

Como era de esperar, los encuestados contestaron a la totalidad de los ítems del primer segmento ("datos generales"), mientras que en los restantes es notoria una discriminación rigurosa, pues el *índice de no respuesta* se incrementó hasta en un 18.75% (de cero hasta 15 "no respuestas"). Al analizar los datos, no se encontró ninguna asociación estadística de la incidencia de no respuestas con ninguno de los datos generales; es decir, no estuvo asociado al sexo, edad, puesto, etc. Se pudo verificar, en cambio, que simplemente se abandonó la encuesta, según el registro electrónico de fechas de inicio y fin de respuesta al cuestionario. Como sea, el hecho es que por algún motivo desconocido el 12% de los encuestados decidió abandonar (sin finalizar) o finalizar (en tres casos) la aplicación, habiendo contestado sólo el primer segmento del cuestionario.

Resultados

Composición de la muestra (morfología)

El 52% de los encuestados eran de sexo masculino y 47% de sexo femenino (1% no contestó). El 67.5% se ubicaron en el rango de edad de 31 a 50 años. Los académicos estuvieron representados con el 79% y los administrativos con el 17% (4% ostentan ambos tipos de actividades). Dos terceras partes de la muestra tenían en esos momentos un contrato por tiempo definido, y sólo el 35% contaban con un contrato definitivo. Eran de tiempo completo el 55%; de medio tiempo el 6%; tenían contratos por un número de horas inferior al medio tiempo el 35% (el 4% informó no estar en una situación diferente). En cuanto a su antigüedad en el trabajo, 39% se ubicaron en el rango de 1 a 5 años, 26% en el de 6 a 10 años (sumando el 65% de la muestra); 31% se distribuyó en los rangos que iban de los 11 a los 30 años. Dos terceras partes (66%) dijeron realizar investigación en alguna área del conocimiento.

Impacto en las estructuras temporales

Las estructuras temporales las entendemos, fundamentalmente, en un sentido sociológico, esto es, como el *tempo* propio del espacio social. La sociología (y también la filosofía) han diferenciado entre el tiempo astronómico, el tiempo biológico y el tiempo propiamente humano. Así, Durkheim advertía ya en *Las formas elementales de la vida religiosa*, que el tiempo es primeramente una categoría social. Norbert Elias

(2000) precisó que el tiempo es una *institución social* que consiste en un sistema de coacciones sociales organizadas por la puesta en relación de las acciones humanas con algún proceso que implique alguna regularidad, ya sea un proceso primario o natural (por ejemplo, astronómico) ya sea uno secundario o artificial (el calendario o algún tipo de reloj). Advierte que conforme las sociedades se han vuelto más complejas, esto es, mientras más diferenciadas y diversas son las prácticas sociales que abrigan, han desarrollado sistemas cronométricos simbólicamente más complejos y más autónomos de los procesos naturales.

La actividad laboral formal, propiamente dicha, llega a constituirse en el principal parámetro temporal y organizativo de la vida cotidiana de los individuos, de manera del todo análoga a como la vida escolar se convierte en el referente privilegiado de la organización cronológica de la biografía de los individuos, cuando éstos han tenido la oportunidad de la escolaridad más o menos prolongada. De hecho, el paso de la vida de escolar a la vida laboral, sobre todo en el caso de los profesionistas, se experimenta y se plantea socialmente como una sucesión cuasi-natural y deseable (la "inserción laboral exitosa") constituyendo un *continuum* como eje temporal biográfico.

Las interrupciones imprevistas, eventuales o permanentes, en cualquiera de los momentos de la continuidad cronológica (tanto de la trayectoria escolar, como de la vida laboral) suelen ser experimentadas, sobre todo subjetivamente, como algo indeseado, incluso como verdaderas calamidades personales y sociales. Dichas interrupciones suelen acompañarse de estados de ánimo negativos, tales como angustia, incertidumbre o ansiedad, llegando a los extremos de la ira o la depresión. En este orden de cosas, el "ocio" tiene sentido positivo sólo cuando está enmarcado por la certidumbre del retorno a las actividades habituales, no así cuando se vive la condición de paro o de desempleo por tiempo indefinido. Así, una tercera parte de los encuestados (32%) dijeron que la contingencia sanitaria le impedía avanzar en el desarrollo de *todas* sus actividades ya programadas y el 55% declaró que ello les impedía avanzar sólo en *algunas* de sus actividades programadas (el 13% restante dijo que no afectaba ninguna de sus actividades o dio otras respuestas).

En efecto, al cuestionarles si, ante la contingencia, consideraban que contaban con un "plan B" para el desarrollo de sus actividades laborales, el 68% dijo que no; llama la atención el restante 32% que res-

pondió afirmativamente (de los cuales, a su vez, dos terceras partes dijeron que el paro les impedía avanzar en todas sus actividades programadas):³ ¿contaban realmente con un plan o programa de trabajo alternativo, o más bien el tipo y número de actividades que desarrollan, aunados a las formas de organización y división del trabajo así como los recursos que implican, se adaptan más fácilmente a circunstancias variables? Pensamos, por ejemplo, en las actividades de investigación (cada vez más organizada en redes) y en la disponibilidad de recursos informáticos y de comunicación tales como la Internet (tal es el caso de un joven académico que declaró “No he interrumpido el contacto, porque lo mantenemos por Internet, incluso hasta personalmente”).

Al preguntar a los encuestados cuál había sido su respuesta emocional hacia el hecho de no tener que cumplir con su horario de trabajo habitual (ver Tabla 1), la “incertidumbre” fue elegida en el 28% de las veces, seguida por “desconcierto” (20%), “ansiedad” (13%) y “angustia” (9%), aunque “tranquilidad” obtuvo un 10% debido seguramente a que se trataba de un paro como medida de seguridad sanitaria. El “temor”, la “indiferencia” y la “ira” fueron las menos seleccionadas (no más del 5%) y en las opciones abiertas (que representó un 5%) se mencionó desde “indignación”, pasando por “reflexión” o “ninguna sensación diferente”, hasta “preocupación”. Respecto de la respuesta “desconcierto”, cabe mencionar que su elección estuvo relacionada con la situación laboral, se observa que fue elegida principalmente por personal académico (86% de las veces) de sexo masculino (59%) y con un contrato por tiempo determinado (72%).

El estudio permitió detectar una relativa desorientación temporal entre los encuestados, pues el 30% declararon sentirse desorientados respecto del

horario y un 38% en relación con las fechas. Más significativa puede resultar la información obtenida sobre la sensación subjetiva del tiempo: el 35% informaron tener la sensación de que el tiempo corría más lentamente, el 7% más rápido y el 17% informaron que sus sensaciones habían sido muy variables, en conjunto suman el 59% de la muestra; el restante 41% dijeron no haber notado cambios significativos. Lo anterior, a pesar de que la suspensión temporal de labores implicó para casi la mitad de los encuestados (48%) la modificación significativa de sus hábitos horarios y que un 33% dijo haber tenido dificultades para organizar un horario para desarrollar sus actividades durante el paro.

Ahora bien, de las principales actividades que los encuestados declararon haber realizado durante ese lapso (Tabla 2), la más mencionada (20% del porcentaje de respuesta, el 82% de la muestra) fue el mismo trabajo pero en el hogar (“Llevé trabajo para hacer en casa”).

Le siguen la realización de “Lecturas nuevas o pendientes”, “Navegar en internet” y realizar “Arreglos de la casa o vehículo”, todos con el mismo porcentaje de respuesta (14%). Llama la atención que el tercer lugar en porcentaje de respuesta lo obtuvo la opción “Descansar”, lo cual de entrada implica la posible existencia de fatiga laboral.

Estructuras sociales

Uno de los aspectos más importantes que una circunstancia como el paro temporal e imprevisto de la rutina laboral permite estudiar, consiste en la estructura de las relaciones sociales de la que los individuos forman parte, tanto al interior de su mundo laboral como hacia sus círculos sociales y las relaciones entre esos dos ámbitos (sobre las tendencias actuales a estudiar el trabajo en relación con el espacio

Tabla 1. El hecho de no tener que cumplir mi horario de trabajo habitual me ha causado:

Respuesta emocional	Frecuencia	Porcentaje
Angustia	10	10%
Indiferencia	4	4%
Ansiedad	14	13%
Tranquilidad	11	10%
Temor	5	5%
Incetidumbre	29	28%
Desconcierto	21	20%
Ira	2	2%
Depresión	4	4%
Otro (Por favor especifique)	5	5%
Total	105	100%

Fuente: Directa.

Tabla 2. Actividades realizadas durante la suspensión temporal del trabajo

Actividades realizadas	Frecuencia	Porcentaje
Llevé trabajo para hacer en casa	46	20%
Lecturas nuevas o pendientes	32	14%
Deportes	11	5%
Ver televisión	16	7%
Navegar en Internet	33	14%
Viajar	1	0%
Convivir o visitar parientes o amigos	20	9%
Arreglos de la casa o vehículo (bricolage)	32	14%
Descansar	21	9%
Pasatiempos (juegos de mesa, etc.)	9	4%
Otro (Por favor especifique)	9	4%
Total (Ítem multi respuesta)	230	100%

Fuente: Directa.

social y económico más allá de los límites del centro de trabajo) (Lojkin, 2002).

Al interior del mundo laboral, se pudieron distinguir algunas dimensiones de las relaciones de los encuestados. De particular interés resultó observar las valoraciones o reflexiones que los sujetos pudieron hacer acerca del sistema de relaciones inmediatas con sus colegas, lo cual incluyó una reflexión o valoración de sí mismos (Tabla 3). Así, el 37% consideró que haber interrumpido temporalmente el contacto con sus compañeros de trabajo los llevó a analizar y evaluar sus propias prácticas cotidianas y sólo el 6% enfocó las de sus compañeros de trabajo, aunque el 18% dijo haber pensado en posibles cambios en la estructura o composición de su grupo o equipo de trabajo, lo cual implica alguna valoración de los pares y colaboradores. Llama la atención que el 25% dijo haber sentido la necesidad de socializar o de recibir retroalimentación en relación con aspectos del trabajo durante la suspensión de labores.

En cuanto a la relación entre ámbitos laboral y social, se observa que el 57% de los encuestados declaró que su círculo social se compone de compañeros de trabajo de manera escasa o nula, lo cual indica una fuerte separación entre estos dos ámbitos, mien-

tras que el 37% dijo que se componía solamente o en mayor medida de compañeros de trabajo (sin haber diferencias significativas entre académicos o administrativos). Los datos anteriores explican por qué el 28% reportó que, durante los días del paro, lo que planeaban hacer llegó a entrar en conflicto con los planes de otras personas, particularmente familiares.

Dimensión económica

El trabajo es uno de los conceptos más importantes de la teoría económica, si no es que el concepto central de la misma, al menos la clásica. El trabajo, es decir, la actividad productiva, históricamente ha sido entendido como un valor con un aspecto doble: es tanto aquello que genera riqueza, por tanto un *valor económico*, como aquello que dignifica a los individuos y a las sociedades, por tanto un *valor moral*. Empero, la sociología del trabajo, en sus desarrollos más recientes, ha señalado que el trabajo ha ido perdiendo la centralidad y que ahora ha pasado, o debería pasar, a colocarse no en el centro, si no al lado o incluso “debajo” de otros valores y objetos de interés humano: “El trabajo”, sentencia Dominique Méda, “es nuestro hecho social total. El trabajo estructura de parte a parte nuestras relaciones con el mundo y

Tabla 3. Interrumpir el contacto con mis compañeros de trabajo me ha llevado a:

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Analizar y evaluar mis prácticas cotidianas	31	37%
Analizar y evaluar las prácticas de mis compañeros	5	6%
Sentir la necesidad de socializar aspectos relativos al trabajo	12	14%
Sentir la necesidad de recibir retroalimentación en aspectos de trabajo	10	12%
Pensar en posibles cambios en la estructura o composición de mi grupo de trabajo	15	18%
Otro (Por favor especifique)	11	13%
Total	84	100%

Fuente: Directa.

nuestras relaciones sociales. Es la relación social fundamental". Y agrega: "Su eventual desaparición, desde luego no deseada, pondría nuevamente en cuestión el orden que estructura nuestras sociedades: de ahí el verdadero pánico que embarga a gobernantes y gobernados ante el avance implacable del desempleo" (Méda, 1998:24). Las sociedades contemporáneas son "paradójicamente marxianas" pues para ellas "todo es trabajo".

Sin embargo, escribe Méda: "la única distinción con la sociedad soñada por Marx es que aún se conserva el carácter mercantil de los intercambios" por lo que nunca dejará de ser explotación y alienación. Ante esto, Méda tiene una propuesta: en vez de considerar a toda la cultura como "trabajo", y al empleo o trabajo asalariado como formas específicas de ese trabajo, ella propone considerar a la cultura como "acción", en el sentido de la *Bildung* de la filosofía alemana (particularmente de Hegel) y darle al trabajo el lugar que en realidad debe tener: el trabajo es producción, pero la vida es más que producción, la vida es acción: "El problema no está en extender la forma del trabajo a cuantas más actividades, sino, por el contrario, en reducir el peso del trabajo y permitir que puedan desarrollarse aquellas actividades que sean fuente de autonomía y de cooperación, aun siendo radicalmente ajenas a las lógicas del trabajo". Hay que "desencantar el trabajo, descargarlo de las excesivas esperanzas que le fueron confiadas... ésta sería la condición para abrir un espacio verdaderamente público al ejercicio de las capacidades humanas y se podrá reorganizar, también, el trabajo" (Méda, 1998:237-238).

En este sentido, llama la atención que el 80% de los encuestados concordaron en que el trabajo es muy importante, pero que hay otras cosas que también son importantes para llevar una vida plena.⁴ Empero, hay que advertir que esta apreciación, siempre según la ciencia sociológica, está estrechamente vinculada a la posición y a la condición social de los agentes, por lo que hay que ponerla en relación con otros datos.

Motivación y hábitos

Continuando con la línea de reflexión del apartado inmediato anterior, observamos que igualmente el 80% de los encuestados dijeron que la contingencia vivida les había dado la ocasión de valorar las ventajas que su trabajo les ofrece en relación con otros trabajos e, igualmente, al 38% el paro le ofreció la oportunidad de cuestionarse si su trabajo realmente le

agradaba. Estrechamente relacionado con esto, se destacan otras dimensiones de la vida social diferentes a la del trabajo; se trató de valorar si el eventual paro del trabajo estuvo asociado con modificaciones, positivas o negativas, en los hábitos de los encuestados. Los hábitos sexuales fueron los menos influidos por el paro y los hábitos higiénicos los más positivamente influidos, aunque según se pudo observar también fue ocasión para operar mejoras en hábitos alimenticios y culturales.

Reflexiones finales

Los resultados del presente estudio permiten aislar algunos indicios que debieran orientar investigaciones ulteriores, más que llegar a unas conclusiones definitivas. Se aprecia una relativa autonomía de la realización de la actividad laboral universitaria respecto de su circunscripción espacial y temporal al campus universitario; es decir, una relativa autonomía entre actividad y campus en tanto locus de la misma. Es claro que el eventual paro de labores no impidió que los trabajadores, en particular los académicos, siguieran desarrollando una considerable proporción de su tareas (salvo, lógicamente, actividades tales como asistir a clase o reuniones: recuérdese que la primera medida sanitaria implementada consistió precisamente en evitar aglomeraciones); el uso de recursos informáticos y de telecomunicación (íntimamente relacionado con el "llevar trabajo a casa") lo hizo posible.

Como ha señalado atinadamente el sociólogo John B. Thompson, estos nuevos medios de comunicación han transformado y extendido, de maneras aún no completamente estudiadas, la interacción social tal como la estudiaron los primeros sociólogos interaccionistas (Thompson, 2003). Asimismo, en cierta medida parece confirmarse lo que anuncian los heraldos de la "sociedad del conocimiento", a saber, que en la actualidad y en el futuro la economía —y el trabajo— consisten en gestionar información; empero, habría que recordar que incluso tradicionalmente el trabajo académico ha sido prácticamente la antítesis del trabajo industrial o agrario y que, a pesar de todo lo que se diga, cada época ha sido una era de la información, sólo que lo ha sido a su manera (Darnton, 2003:371).

Aunque no es el propósito ahora discutir este tema, podría atribuirse la generalización irreflexiva de la noción de "sociedad y economía del conocimiento" a un error del economicismo consistente en uni-

versalizar, naturalizar y deshistorizar los fenómenos económicos (de allí la ilusión del sujeto económico racional), que tiene su origen, según Bourdieu, en las mismas condiciones de producción de la teoría económica y constituye una variante de un error de percepción propio de los mundos “escolásticos” o “error intelectualista” (Bourdieu, 2000 y 2001). Para que el trabajo intelectual sea posible, explica, los sabios deben gozar de condiciones adecuadas, esto es, sustraerse de las urgencias y las necesidades mundanas; para ello, se precisan de ciertas condiciones económicas, materiales y sociales que aseguren la posibilidad de la actividad intelectual (lo que Aristóteles llamó la *skolé*). Con la evolución de los mundos “escolásticos”, esta originaria y necesaria toma de distancia con el mundo, puede convertirse en una *represión inconsciente* (en sentido freudiano) de esa relación *privilegiada* con el mundo, represión que se manifestará en el pensamiento teórico, principalmente bajo la forma de una atribución del punto de vista escolástico al mundo y al común de los individuos. Este es el error de la teoría económica dominante en la actualidad que, como puede observarse, es fácil extender al tema del trabajo. Que los académicos y, en menor medida los trabajadores administrativos, considerados en este estudio caben en la categoría de lo que podríamos denominar “trabajadores de la *skolé*” puede inferirse de otros datos obtenidos, sobre todo, de hecho de que la mayoría de los encuestados concuerden en que el trabajo es muy importante, pero que hay otras cosas que también son importantes para llevar una vida plena.

Asimismo, el estudio aportó indicios sobre las diferencias en la actitud hacia la actividad laboral según diversas variables, particularmente el tipo de actividad desarrollada: administrativa o académica, y el tipo de relación laboral con la institución (carga horaria y tipo de contrato). En términos generales, son datos que confirman aspectos ya estudiados de la vida laboral, aunque tendrían el modesto mérito de referirse específicamente al ámbito universitario (o como lo denominé antes, “ámbito escolástico”). De manera relevante, el estudio puso de manifiesto que el mencionado paro laboral tuvo efectos más perniciosos, aunque leves, en la medida en que la situación laboral era menos segura (tiempos parciales, contratos temporales, sexo masculino, edad avanzada, puestos con responsabilidad administrativa), todos expresados como tendencias estadísticas.

Referencias

- BECERRIL, Y. y ORTIZ, L. (2010). “Relación entre nivel socioeconómico, factores psicosociales del trabajo y riesgo cardiovascular en trabajadores de una universidad pública”, ponencia en el VI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo. México.
- BOURDIEU, P. (2000). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2001). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.
- BOURDIEU, P. (2006). *Argelia 60: Estructuras económicas y estructuras temporales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DARNTON, R. (2003). *El coloquio de los lectores*. México: FCE.
- ELIAS, N. (1989). *Sobre el tiempo*, México, FCE, 1989.
- ESTEVE, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- LOJKINE, J. (2002). *Les sociologies critiques du capitalisme*. París: PUF.
- MÉDA, D. (1998). *El trabajo: un valor en peligro de extinción*. Barcelona: Gedisa.
- SANDOVAL A., S. L. (2010). “Las estructuras sociales del trabajo en la región de la Ciénega. Primeros resultados”. En: Hernández González, Eduardo y Castañeda Rentería, Ibeth Liliana (coords.) *Abordajes regionales: formas de concebir, maneras de interpretar*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 259-271.
- SANDOVAL A., S. L. (2010). “El pensamiento sociológico en los estudios del trabajo en América Latina: Hacia una teoría fundamental”. En: *Procesos formativos y estructuración regional de los mercados de trabajo*. México: Universidad de Guadalajara, 123-147.
- THOMPSON, J. B. (2003). “La transformación de la visibilidad”. *Estudios Políticos*, 90, México: UNAM, 273-296.

Notas

- 1 Un primer informe fue presentado como ponencia en el VII Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo, en Mérida, Yucatán, en mayo de 2011, en la mesa sobre “Salud y Trabajo”.
- 2 El autor agradece a la Mtra. Beatriz A. Gallardo Navarro por su colaboración en el diseño de la encuesta.
- 3 Este ítem es el que se clasificó en la categoría “proten-sión”, es decir, la capacidad de prever intuitivamente escenarios en un horizonte de posibles. En su trabajo titulado *Travail et travailleurs en Algérie* (1963), Bourdieu analizó el proceso de modernización e instauración del capitalismo en la sociedad argelina de principios de la década de los sesentas. Estudió cómo los individuos, en una sociedad agraria tradicional –es decir, precapitalista– en vías de descolonización, sustituían y transformaban de manera creativa sus antiguas estructuras mentales –temporales y axiológicas– regidas por la temporalidad y la convivencia de la producción agrícola, en nuevas estructuras adecuadas al sistema de producción capitalista ca-

racterizadas por una mayor racionalidad (calculabilidad) y previsión. Originalmente inspirado en el método de la fenomenología, el estudio puso de relieve que si se establece una homología entre el mundo de la economía y la subjetividad de los individuos inmersos en ese mundo, ésta necesariamente recae en las estructuras de temporalidad, dado que “nada es más ajeno a la economía pre-capitalista que la representación del futuro como campo de posibles que al cálculo le corresponde explorar y dominar” (Bourdieu, 2006:37).

4 Esto, independientemente de indicadores económicos que podríamos llamar “duros” (tal es el caso de las variaciones en los egresos de los sujetos durante el periodo estudiado, donde se observó que el 26% dijo haber detectado aumento en sus gastos habituales, el 29% menos de lo habitual y el 45% no notó modificaciones importantes o ninguna en sus egresos).

Monitoreo de abasto y distribución de métodos anticonceptivos en municipios de Jalisco

MARTHA PATRICIA ORTEGA-MEDELLÍN,¹ SOFÍA ROMÁN-MONTES,²
BAUDELIO LARA-GARCÍA,³ VERÓNICA MAGDALENA MARÍN-MARTÍNEZ⁴



Resumen

En México existe una política de planificación familiar que data de 1974 y políticas públicas que obligan al Estado a actuar con una visión integral de salud sexual y reproductiva. En relación con esta materia, el gobierno mexicano tiene también el compromiso de cumplir con los llamados Objetivos de Desarrollo del Milenio, particularmente el 5º objetivo: “Mejorar la salud materna”, que establece como meta lograr el acceso universal a la salud reproductiva para 2015. En este trabajo se reportan los resultados de un monitoreo de abasto y distribución de métodos anticonceptivos en unidades de salud de cinco municipios de la zona metropolitana de Guadalajara realizada por una organización no gubernamental.

Descriptor: Métodos anticonceptivos, Salud reproductiva, Políticas públicas en salud.

Monitoring Supply and Distribution of Contraceptives in Jalisco

Abstract

In Mexico there is a family planning policy dating from 1974 and public policies that require the State to act with a comprehensive view of sexual and reproductive health. In relation to this matter, the Mexican government has also committed to complying with the so-called Millennium Development Goals, particularly the 5th goal: “Improve maternal health”, which sets a goal to achieve universal access to reproductive health by 2015. In this paper we report the results of monitoring supply and distribution of contraceptives in health centers in five municipalities in the metropolitan area of Guadalajara by an NGO

Key Words: Birth Control, Reproductive Health, Public Health Policy.

Artículo recibido el 1/04/2012
Artículo aceptado el 2/06/2012
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Profesora Titular B del Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. patyorte@gmail.com
- 2 Psicóloga por la UNAM y responsable del Proyecto de Fiscalización a nivel Nacional de Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia A. C. sofiaroman17@hotmail.com
- 3 Profesor Investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo, Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Asesor del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Secretaría de Educación Jalisco. baulara@yahoo.com
- 4 Psicóloga y Maestrante en Educación Tecnológica por la UNIVES. vero.mb@gmail.com

Introducción

La rendición de cuentas es una herramienta que los programas de acción de El Cairo y Beijing establecieron para las organizaciones de la sociedad civil. Con la rendición de cuentas se exige a los gobiernos la implementación de políticas públicas que cumplan con lo establecido en estos programas. Años de movimientos feministas articulados lograron que el compromiso de la rendición de cuentas quedara signado por los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas en el programa de acción de la Conferencia Internacional de la Población y el Desarrollo de 1994, mejor conocida como El Cairo, en la plataforma de acción de la V Conferencia Mundial de la Mujer, mejor conocida como Beijing.

Desde 1994, el gobierno mexicano tiene el compromiso internacional de proveer a la población mexicana de la amplia gama de métodos anticonceptivos –previo consentimiento informado–, impulsar medidas específicas de difusión y capacitar a su personal para que este derecho sea una realidad. En México existe una política de planificación familiar desde la reforma a la Ley General de Población en 1974, pero el cambio paradigmático de 1994 obligó a reacomodar las políticas públicas a una visión más integral de salud sexual y reproductiva. El gobierno mexicano tiene también el compromiso de cumplir con los objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). En lo que toca a esta materia, particularmente el 5° objetivo: “Mejorar la salud materna”, que en su meta 5b, establece: “lograr, para 2015 el acceso universal a la salud reproductiva”. Los indicadores de esta meta son: a) Tasa de uso de anticonceptivos; b) Tasa de natalidad entre adolescentes; c) Cobertura de atención prenatal, y d) Necesidades insatisfechas en materia de planificación familiar.

No se puede negar que desde entonces ha habido avances en materia de acceso y uso de métodos anticonceptivos; sin embargo las fiscalizaciones realizadas desde el año 2007 evidencian que todavía falta mucho por hacer.

Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia A. C. (Equidad) es una organización civil fundada en 1996 para promover la equidad entre los géneros mediante el desarrollo e incorporación de propuestas de políticas públicas con perspectiva de equidad de género, el fortalecimiento del liderazgo y la participación ciudadana de las mujeres en todos los ámbitos de la vida política y social del país.

Una de las líneas de trabajo de (Equidad) es la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, con énfasis en la salud sexual y reproductiva de las mujeres a través de mujeres líderes y jóvenes promotoras/es que trabajan en 12 estados del país, integrando la Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos (DDESER). Así, como parte del esfuerzo por promover la participación ciudadana, la transparencia, el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, y contribuir a mejorar la planificación familiar, desde el 2006 se monitorea el abasto y acceso a métodos anticonceptivos (MA), incluyendo la anticoncepción de emergencia (PAE) con base en la normatividad mexicana, convirtiéndose en una de las primeras iniciativas de este tipo en el país.

A principios de 2008 Equidad fiscalizó el abasto y acceso a la PAE en 40 centros de salud de Guerrero (zona urbana de Acapulco), Hidalgo, Morelos y Tlaxcala. Los resultados de esta fiscalización fueron presentados a las Secretarías de Salud correspondientes, con las cuales se establecieron acuerdos para mejorar el abasto, mismos que fueron ratificados ante los medios de comunicación.

En 2009 se monitoreó el abasto y el acceso a diversos MA, así como la asignación presupuestaria para planificación familiar en 10 unidades de salud de los estados de Guerrero e Hidalgo, con la intención de mostrar los recursos financieros que se destinan a este rubro.

Durante 2010 se llevó cabo el monitoreo sobre el abasto y el acceso a diversos MA, así como la asignación presupuestaria para planificación familiar en 50 unidades de salud de los estados de Querétaro, Jalisco, Zacatecas, Puebla y Morelos, con la intención de reportar la forma en la que se utilizan los recursos financieros que se destinan a este rubro.

El propósito del presente trabajo es exponer los resultados de este monitoreo en el estado de Jalisco, así como los hallazgos y recomendaciones en esta importante área de las políticas públicas. Se considera que los resultados son generalizables a nivel comunitario, con ellos se pueden elaborar hipótesis sobre la forma en la que se prestan los servicios en otras comunidades en el mismo municipio o en municipios en la misma región con características semejantes. Este proyecto representa un esfuerzo innovador que recoge tres diferentes perspectivas sobre los servicios de planificación familiar en el estado: 1) la de las usuarias reales, 2) la de los proveedores y 3) la de las usuarias simuladas. Su fin es operativo para fortalecer los servicios

existentes mediante la mejor aplicación de los recursos disponibles.

Método

Muestra

La selección de municipios y localidades para este proyecto fue intencional (es decir no aleatoria) debido a la capacidad de cobertura de las promotoras de la Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos en México (DDESER) en el estado ya que fueron ellas quienes aplicaron los instrumentos elaborados. La muestra incluyó unidades de salud de los municipios de Guadalajara, Tlajomulco, Tlaquepaque, Tonalá y Zapopan. Sin embargo, el muestreo fue aleatorio para seleccionar las clínicas de salud usando la base de datos del Sistema Clave Única de Establecimientos de Salud de la Secretaría de Salud (SSA, 2010). En la Tabla 1 se presenta la muestra de unidades de salud seleccionadas. Uno de los criterios de la selección de las participantes fue que hubieran asistido al centro de salud con la intención explícita de recibir un método anticonceptivo y/o información acerca de planificación familiar.

Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos para realizar la fiscalización, cada uno con un propósito diferente. El primero se refiere a una “encuesta de salida” elaborada *ex profeso* para este proyecto (Equidad, 2010). El propósito fue identificar el uso de métodos anticonceptivos (MA) en usuarias reales mediante preguntas sobre su uso en el último año y en la visita actual, así como medir la demanda insatisfecha mediante preguntas sobre su deseo de planificar y su acceso a los MA. Este instrumento fue aplicado a un total de 100 mujeres (20 en Guadalajara, 19 en Tlajomulco, 20 en Tlaquepaque, 22 en Tonalá y 19 en Zapopan).

El segundo instrumento se refiere al formato de “usuaria simulada” (Equidad, 2007), actualizado para este proyecto. Su propósito fue permitir a las promotoras conocer y reportar el acceso, abasto y calidad del servicio de planificación familiar, desde la perspectiva de una usuaria con características definidas (las promotoras pretendieron ser usuarias que solicitaban un método anticonceptivo de largo o de corto plazo). Este instrumento fue aplicado en 38 ocasiones; 19 de largo plazo y 19 de corto plazo.

El “cuestionario a proveedores” es el tercer instrumento empleado; se elaboró en 2007 y fue actualizado para este proyecto (Equidad, 2007). Se utilizó para conocer el grado de conocimiento y las actitudes y prácticas de proveedores en torno a los MA, así como la forma en que se brinda la atención en planificación familiar y su percepción sobre el abasto de los insumos de planificación familiar. Este instrumento fue aplicado a un total de 31 proveedores de salud.

Las promotoras fueron capacitadas en la aplicación de los instrumentos buscando garantizar la validez de los resultados al homogenizar los métodos de recopilación de documentos.

Procedimiento de aplicación

Para la aplicación de los instrumentos, durante el mes de julio de 2010, se capacitó a 10 promotoras. Las promotoras ya estaban familiarizadas con el trabajo de la DDESER y contaban preparación profesional en el área de la psicología (eran psicólogas o estudiantes de psicología) con edades comprendidas entre los 22 y los 35 años de edad.¹ Los instrumentos fueron aplicados en los meses de agosto y septiembre de 2010.

Resultados

Encuestas de salida

Se aplicaron 100 encuestas a mujeres en edad re-

Tabla 1. Unidades de salud seleccionadas para el estudio

Municipio	Localidad	Unidad	Tipo de Unidad	Servicio
Guadalajara	Guadalajara	Jardines de San Francisco	Consulta externa	Urbano de 03 núcleos básicos
Guadalajara	Guadalajara	Lagos de Oriente	Consulta externa	Urbano de 05 núcleos básicos
Tlajomulco	La Tijera	Tulipanes	Consulta externa	Rural de 01 núcleo básico
Tlajomulco	San Agustín	Nicolás R. Casillas	Consulta externa	Rural de 03 núcleos básicos
Tlaquepaque	Tlaquepaque	San José Tateposco	Consulta externa	Urbano de 01 núcleos básicos
Tlaquepaque	Tlaquepaque	San Martín de las Flores	Consulta externa	Urbano de 02 núcleos básicos
Tonalá	Tonalá	Lomas del Camichín	Consulta externa	Urbano de 02 núcleos básicos
Tonalá	Tonalá	Tonalá	Consulta externa	Urbano de 05 núcleos básicos
Zapopan	Zapopan	Colonia Indígena	Consulta externa	Urbano de 02 núcleos básicos
Zapopan	Zapopan	Loma Bonita	Consulta externa	Urbano de 09 núcleos básicos

productiva (con un rango de edad de 16 a 45 años), siendo la edad promedio 29 años (σ 7.12). El número de hijos varió de 1 a 7 hijos por mujer y la media fue de 2.75 hijos (σ 1.41).

En cuanto al lugar de aplicación, el 22% correspondió al municipio de Tonalá, el 20% corresponde a los municipios de Tlaquepaque y Guadalajara respectivamente, y 19% en los municipios de Zapopan y Tlajomulco respectivamente.

Respecto al estado civil de las mujeres encuestadas el 18% (18) eran solteras, el 60% (60) eran casadas, el 21% (21) vivían en unión libre y 1% (1) era divorciada lo que nos muestra que el 81% de las mujeres que acudían a los servicios de planificación familiar vivían en pareja. Particularmente, en Tlaquepaque el 100% de las mujeres reportaron tener pareja.

El 97% de las mujeres encuestadas refieren haber tenido vida sexual activa en el último año.² Si se analiza la información por municipio, en Zapopan y Tlajomulco el 100% de las entrevistadas afirmaron tener vida sexual activa mientras que en Tlaquepaque y Guadalajara el porcentaje fue de 95%, y en Tonalá de 94.5% pero no sabemos con qué frecuencia y por ende tampoco se puede definir si el método que utilizaron fue o no el más apropiado para ellas.

En cuanto al deseo de prevenir un embarazo al momento de ser encuestadas el 95% deseaba prevenirlo, el 4% no deseaba prevenirlo y el 1% no lo sabía.

En términos globales, en Guadalajara, Tlaquepaque y Tonalá el 100% de las mujeres que participaron en el estudio deseaban prevenir un embarazo; en Zapopan el 89.4% y en Tlajomulco un 84.2% (aún cuando acudieron a planificación familiar).

En lo que respecta al último año (2010) el 89% (89) había usado algún método anticonceptivo (independientemente de dónde lo hubiera adquirido considerando que una gran cantidad de las mujeres reportó que adquiere sus MA de forma independiente en el mercado y no a través de una institución pública), el 8% (8) no había usado y el 3% (3) no contestó.

Por municipio se encontraron diferencias: en Tonalá el 100% (22) había usado métodos, en Guadalajara el 90% (18) de las encuestadas reportaron estar utilizando un método anticonceptivo, en el municipio de Zapopan se registró un porcentaje de 89.4% (17), seguido por Tlajomulco con 89.2% (16); donde se encontró el porcentaje más bajo fue en Tlaquepaque con 80% (16). Se encontró una diferencia respecto al uso de MA en el último año y el deseo de prevención de 20% en Tlaquepaque y de 15% en Guadalajara.

En cuanto al tipo de métodos utilizados en el último año, el que se reportó con mayor frecuencia fue el condón masculino con un 37.8%. Respecto al uso del condón masculino es importante mencionar que un 9.2% combinaba su utilización con MA inyectables y pastillas. 2 mujeres lo combinaban con píldora de anticoncepción de emergencia (PAE) y una más usaba coito interrumpido y Billings).

Un 22.4% de las mujeres encuestadas reportó utilizar pastillas anticonceptivas como MA, 16.3% utilizó MA inyectables, 10.2% tenía colocado un dispositivo intrauterino (DIU), 4% se había practicado la salpingoclasia, y 2% respondieron que el MA que utilizaban era el coito interrumpido, el ritmo y la PAE, respectivamente.

El uso del condón femenino, del implante subdérmico y la combinación de coito interrumpido y Billings se reportaron en 1%, respectivamente. Cabe aclarar que el coito interrumpido, el ritmo y el "método Billings" no se consideran MA dentro de la norma oficial mexicana, pero fue lo que respondieron las mujeres encuestadas.

Al analizar la información reportada por municipio se encontró que el condón masculino es más utilizado en Tlajomulco (62.5%), seguido de Guadalajara (47%), Zapopan (36.3%), Tonalá (31.8%) y Tlaquepaque (19%).

Las pastillas eran utilizadas en Guadalajara un 29.4%, en Zapopan 27.3%, en Tlaquepaque 23.8%, los inyectables se usaban con más frecuencia en Tlaquepaque con 23.8%, seguido de Zapopan con 18.2%, el DIU era utilizado en Tlaquepaque por 19% de las usuarias, en Guadalajara 11.8% y en Zapopan 9%. Estos cuatro métodos: condón masculino, pastillas, inyectables y DIU eran utilizados en todos los municipios; en dos municipios se identificó la salpingoclasia: Tonalá con 13.6% y Tlajomulco con 6.2%. En los municipios de Tonalá y Tlaquepaque las usuarias reportaron la utilización del coito interrumpido y el ritmo (aunque no sean métodos anticonceptivos). La PAE era utilizada un 9% en Zapopan; el implante y el condón femenino se mencionaron sólo una vez.

En cuanto al uso de MA al momento de la encuesta 87% de las encuestadas reportó hacer uso de alguno de ellos (independientemente de donde los consiga) y basándonos en esta respuesta se observa que disminuye el uso de anticonceptivos un 2% en relación a la respuesta anterior en la que se les pregunta acerca del uso en el último año.

Al hacer el análisis por municipios comparando la respuesta a la pregunta ¿Ha utilizado MA en el año

anterior? y ¿actualmente está utilizando algún MA? se observó que se mantiene igual en Tlaquepaque, y en tres de los municipios aumentó el uso: 5.3% en Zapopan, 5% en Guadalajara y 4.5% en Tonalá. En contraste con el resto de los municipios, en Tlajomulco hay una disminución de 20.8% en el uso de MA.

El porcentaje de mujeres que utilizaban MA (87%) era menor en un 8% respecto al deseo de prevención de un embarazo (95%). Es decir, que aunque 95 de cada 100 mujeres en el estudio querían prevenir un embarazo, 87 de ellas usaban un MA para lograrlo (incluyendo formas como coito interrumpido, ritmo y método Billings que algunas de las encuestadas consideran como MA).

Al analizar la información por municipio se observó también una disminución en la utilización de MA en la mayoría de los municipios: en Tlaquepaque 20%, en Tlajomulco 15.8%, en Guadalajara 5% y en Tonalá 4.5%. El único municipio donde se observó un aumento en el uso de métodos fue en Zapopan con 5.3%.

El análisis de los resultados indica que 51% recibió un MA el día en que acudió, mientras que el 48% no recibió ninguno. El método recibido por la mayoría fue el condón masculino con 39.6% (21),³ seguido de pastillas con 37.7% (20), inyectables 17% (9), cita para salpingoclasia 3.7% (2), y DIU 1.8% (1).

Entre las razones por las que 48% de las usuarias que fueron a buscar un método anticonceptivo no lo recibieron se encontraron: 1) les dieron cita para otro día, 2) acudieron por otra razón, 3) fueron a revisión, 4) fueron por receta para comprar el método, 5) ya están operadas, 6) no tienen en ese centro de salud el método solicitado (implante), 7) no alcanzaron consulta, 8) el doctor salió y 9) el no tener Seguro Popular.

Las usuarias de los centros de salud tenían acceso a la recepción de MA dependiendo del lugar en el que radiquen: en Tonalá recibieron un método 22.7% de las mujeres que lo solicitaron, en Tlajomulco 42%, en Tlaquepaque 60%, en Zapopan 63.2% y en Guadalajara 70%.

Respecto a los métodos recibidos por municipio se observaron diferencias importantes en el municipio de Tlajomulco donde las usuarias recibieron condón masculino, DIU, salpingoclasia e inyectables, pero no se identificó la recepción de pastillas, mientras que en el resto de los municipios recibieron condón masculino, pastillas e inyectables.

En el último año a partir de la aplicación de la encuesta, el 32.6% (33) recibió un método anticoncepti-

vo en la unidad de salud y el 14.8% (15) no. El 35.3% (12) recibió condón masculino, el 23.5% (8) inyectables, 20.5% (7) DIU, 14.7% (5) pastillas y 3% (1) recibió implante y salpingoclasia.

En todos los municipios recibieron inyectables y DIU, el único municipio donde se entregó el implante fue Tonalá y en ninguno se recibió condón femenino.

Por otra parte, el 33% señaló que el método recibido no era el deseado, para el 63% sí y el 4% no contestó. En cuanto a las razones que les dieron en los diferentes centros de salud para no proporcionarles el método que solicitaban, las usuarias reportaron que el personal del centro de salud les indicó que no había el método requerido en ese momento, otras más que necesitaban ir menstruando, a algunas les dijeron que ya no los necesitan (por su edad, estado civil o número de hijos), entre otros.

Se encontraron un par de respuestas que por su gravedad es necesario asentar en este reporte. En el municipio de Zapopan una de las participantes en el estudio mencionó que no solicitó el método pero la enfermera le puso la inyección de todas maneras. A otra de las mujeres encuestadas le dijeron que no le iban a dar la PAE porque "se le va a hacer costumbre y a cada rato va a querer [PAE]".

El 42% de las mujeres encuestadas nunca había recibido información sobre MA ni en su centro de salud ni en ningún otro sitio.

Un 15% de las encuestadas señalaron sentirse presionadas para elegir algún método en particular. 28.6% de ellas señalaron que sintieron que les fue impuesto el DIU, 23.8% la salpingoclasia, 19% mencionó que fue de manera forzada que recibieron el condón masculino y las pastillas (respectivamente) y finalmente 9.5% (2) señaló los inyectables.

En cuanto a los comentarios de las usuarias al finalizar la encuesta, algunas mujeres dijeron que hay desabasto (de implante, DIU e inyecciones), que deberían dar más información como pláticas, folletos e información para las jóvenes, otras más dijeron que los MA eran efectivos y que el que usaban les había servido.

Otras usuarias dijeron que los MA no les han funcionado porque se embarazaron aun cuando los estaban utilizando y también se hizo mención de la importancia del condón masculino para prevenir infecciones de transmisión sexual.

Usuarias simuladas

Se realizaron 38 visitas de usuaria simulada. La mitad (19) de las usuarias simuladas solicitó un mé-

todo de corto plazo y la otra mitad solicitó un método de largo plazo. La participación de las usuarias simuladas se realizó durante los meses de agosto y septiembre.

En cuanto al lugar de aplicación, el 18.4% (7) correspondió a los municipios de Tlaquepaque, Zapopan y Tlajomulco respectivamente; 23.7% (9) correspondió a Guadalajara y 21.1% (8) al municipio de Tonalá.

El tiempo de estancia dentro de la unidad de salud reportado por las usuarias simuladas tuvo un rango de 20 minutos a 6 horas con un promedio de 3 horas y una desviación estándar de 1.30.

El tiempo de espera para recibir la atención fue de 5 minutos a 5 horas; 10.5% (4) esperó menos de 15 minutos, 5.2% (2) esperó de 15 minutos a media hora, 2.6% (1) esperó de una a dos horas, 31.6% (12) esperó de dos a tres horas, 13.2% (5) esperó de tres a cuatro horas y 7.8% (3) esperó más de cuatro horas.

La duración de la consulta fue de máximo 30 minutos; 15.8% (3) estuvieron 5 minutos, 23.7% (9) estuvieron 10 minutos, 13.2% (5) 15 minutos, 10.5% (4) 20 minutos, 5.2% (2) estuvieron 25 minutos y 2.6% (1) estuvo 30 minutos con el proveedor de servicios de salud.

El 62.1% (23) de las usuarias simuladas fueron recibidas ese mismo día mientras que el 35.1% (13) fueron recibidas en la segunda visita al centro de salud y 2.7% (1) fueron atendidas hasta la tercera visita. Cabe mencionar que las usuarias simuladas tenían como consigna solicitar información sobre MA y que la información no les fue proporcionada de manera espontánea.

Respecto a la atención el 71% (27) de las usuarias recibieron la información solicitada y 29% (11) no la recibió por diversas razones, entre ellas se les explicó que era necesario abrir un expediente previamente, llevar comprobante de domicilio, asistir cuando hubiera personal autorizado o regresar cuando estuvieran menstruando.

La atención fue negada en 13 ocasiones: siete de ellas por una enfermera y otras seis por una receptionista. Los municipios donde hubo mayor negación de atención fueron Tlaquepaque y Zapopan con 42.8%. Cuando las usuarias fueron recibidas, tuvieron la atención de un médico en un 83.3% (25) de las veces y el resto fueron atendidas por la enfermera 16.7% (5).

Al 42.1% (16) le proporcionaron un método anticonceptivo, al 26.3% (10) no le dieron un método y al 30% restante no le atendieron en lo absoluto así que

podría sumarse este número al 26.3% reportado como aquéllas que no recibieron MA al solicitarlo. Del 42.1% de las promotoras que recibieron un MA, 44.4% (8) recibió de 4 a 8 condones masculinos, seguido de pastillas 33.3% (6), ofrecimiento de implante a 11.1% (2) inyectables y derivación para la realización de salpingoclasia a una persona 5.5%.

En cuanto al tipo de rol, a las 9 usuarias simuladas que fueron atendidas y que solicitaron métodos de corto plazo (47.3%) les dieron un método anticonceptivo de corto plazo y a el 31.6% (6) de mujeres solicitantes de un método de largo plazo se les otorgó un método de corto plazo, al 15.8% (3) mujeres se les ofreció el implante y salpingoclasia y a otras dos mujeres, correspondientes a los municipios de Guadalajara y Tonalá que solicitaron método de largo plazo se les proporcionó una cita para la aplicación del DIU o implante.

En el 56.2% (9) de los casos donde se proporcionó un método anticonceptivo, éste fue diferente al solicitado. Al preguntarles las razones por las cuáles les dieron otro método o no les fue proporcionado, al 44.4% les dijeron que necesitaban ir menstruando, 22.2% reportan desabasto, a 3.7% les dijeron que en ese centro de salud no aplican el método (implante). En un 11.1% de los casos se les explicó que era necesario abrir expediente para poder recibir MA.

Es importante señalar que a tres de las mujeres que simulaban ser usuarias les dieron información con prejuicios. Una comentó por ejemplo que el doctor que le atendió consideraba que el DIU es abortivo. Hubo un caso más en el que una médico le dijo a la usuaria que el condón es "incómodo" y "no se siente lo mismo". A otra de las promotoras le dijeron que era muy joven para solicitar la salpingoclasia.

Comentarios de usuarias simuladas

En el municipio de Guadalajara las usuarias reportaron diversas problemáticas. Entre las más importantes se mencionan la mala atención a la que fueron sujetas, el hecho de que no proporcionaron el implante cuando fue solicitado, el problema de que no se otorgó información de manera espontánea (el personal sólo respondió a lo que se preguntó) y que cuando las usuarias pidieron más información se les contestó de manera cortante o simplemente no se les dio mayor información.

Es importante resaltar que una usuaria simulada dijo que su ciclo menstrual había empezado hacía 13 días y la doctora le dijo que ya no estaba en riesgo de quedar embarazada y que regresara en el segun-

do día de su próximo periodo. La usuaria insistió en que se le dieran condones y se los dieron envueltos en la receta para que no los vieran. A otra usuaria simulada no le dieron condones porque no pasó con el médico.

En Tonalá una usuaria simulada reportó que la enfermera tardó cuarenta minutos para saber quien atendía los casos de planificación familiar y al final fue enviada con otra enfermera.

También se identificaron otros prejuicios, por ejemplo, la postura del médico contra el aborto, lo cual evidenció con su renuencia a dar información clara, científica y laica además de su intención de imponer sus creencias a la hora de prestar un servicio.

Una doctora en uno de los centros de Tonalá le dijo a la usuaria simulada que si no iba menstruando le pedirían una prueba de embarazo antes de atenderla para darle información sobre MA lo cual es inapropiado dado que la usuaria no requería de la colocación de un DIU, una inyección o un implante en ese momento. Las usuarias simuladas señalaron también que la actitud del personal de salud indicaba que decidir usar MA no es importante ni urgente. Reportan también que no contaban con implantes en los centros de Lomas de Camichín de Guadalajara.

En Zapopan reportaron que las personas tenían que esperar afuera del centro de salud bajo el sol o la lluvia. Una doctora le dijo a la usuaria simulada que se conformara con ir el día de su menstruación para ponerle la inyección, a otra le dieron condones pero le dijeron que fuera en su siguiente ciclo menstrual para colocarle el DIU. En una de las ocasiones la usuaria observó burlas y comentarios respecto de las usuarias de servicios de salud. Los médicos no dieron información adicional a la solicitada expresamente por las usuarias simuladas.

En el municipio de Tlaquepaque se reportó un trato grosero y altanero a las usuarias por parte de los prestadores del servicio. Era evidente que la mayoría de los enfermeros no estaba haciendo nada a la hora de la visita de las usuarias simuladas pero de todas maneras no fueron atendidas. A una de las usuarias no le proporcionaron las pastillas argumentando que "luego se las toman el día que no es". Las usuarias simuladas reportaron que faltaban médicos o que estos se encontraban realizando labores que los distraían de atender a las pacientes. Por ejemplo, en uno de los casos que había dos doctores, uno entregaba las papillas del programa oportunidades y el otro atendía únicamente a los pacientes citados.

En Tlajomulco las usuarias simuladas reportaron

largos tiempos de espera y prejuicios que salían a la luz en comentarios como el siguiente:

"...la doctora me dijo que con los condones no se siente lo mismo, que es como acariciar con guante, que no se disfruta, que es incómodo para el hombre. Que si estoy casada y no tuve VIH en los prenupciales no era necesario su uso, dijo que tenía condones pero que me convenían las pastillas y me las dio..."

"...que la salpingoclasia no me convenía porque sale en \$30,000.00 revertirla y que el DIU tampoco porque luego andamos montadas en caballos y se mueve, por lo que saldría embarazada de todas maneras. El implante me lo ponen sólo teniendo Seguro Popular y apartando lugar".

Entrevista con prestadores de servicios de salud

Se entrevistó a 31 proveedores de salud en agosto de 2010, de los cuales el 67.7% eran mujeres y 32.3% hombres, con un rango de edad de 19 a 57 años. En cuanto al cargo que ocupaban, el 54.8 eran enfermeras, el 25.8% médicos/as, el 9.7% directores, el 3.2% jefes/as de área, y el 3.2% promotor de área.

Las entrevistas se aplicaron en cinco municipios: Guadalajara con 22.6%, Tonalá, Tlaquepaque, Zapopan y Tlajomulco con 19.4% respectivamente.

Los métodos que la mayoría de los prestadores de salud indicó que siempre estaban disponibles eran los condones y pastillas (100%), seguido de inyectables y DIU (87.1%), encontrándose problemas de disponibilidad en métodos como la PAE (61.3%), los implantes (25.8%) y en los definitivos ya que ningún prestador de salud indicó la oclusión tubaria bilateral o la vasectomía.

Los condones femeninos no se proporcionan en ninguno de los centros en los que se realizaron entrevistas (aunque las prestadoras de salud hayan indicado que su abasto era insuficiente en vez de reportar que no los tenían en existencia). A nivel municipal, los prestadores de Zapopan y Tonalá indicaron que existe una menor disponibilidad de implantes (17% y 50% respectivamente) y PAE.

Los prestadores de servicios percibían que hay un abasto suficiente o medianamente suficiente de pastillas, condones masculinos, DIU e inyectables. Este no fue el caso de los condones femeninos, implantes y de PAE (ver Tabla 2).

Al analizar esta información por municipio encontramos que en Tlajomulco una menor proporción de personal médico en comparación a otros municipios, reportó que contaba con un abasto suficiente de pastillas (50%). Guadalajara reportó que no proporcionaban implante al igual que en Tlaquepaque donde se

Tabla 2. Percepción de abasto de prestadores de salud

	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente	No les proporcionan
Condomes	71%	13%	16%	
Condomes femeninos			4%	96%
Pastillas	80.6%	9.7%	9.7%	
Inyectables	67.7%	16%	13%	3.2%
Implantes	32%		8%	60%
DIU	70%	13.3%	10%	6.7%
PAE	60.7%	8%	18%	14.3%

reportó que era insuficiente o no les proporcionaban. En Guadalajara se detectaron problemas de abasto de PAE (43% de los proveedores reportaron que no se les proporcionaba).

Al preguntarles si consideraban que había existido desabasto en los últimos tres meses a partir de la aplicación (2010), el 32.3% respondió de manera afirmativa. Dentro de los métodos que se reportaron con desabasto se encuentran los inyectables (9.6%), DIU (9.6%), condones (3.2%), condones femeninos (3.2%)⁴ y hormonales orales (3.2%). Si analizamos esta información a nivel municipal, en Zapopan y Tlajomulco una mayor proporción de prestadores reportaron desabasto (67% y 50%).

Al cuestionarlos sobre los métodos que nunca o casi nunca les han llegado, el 64.5% reportó que los implantes, seguido por los condones femeninos (51.6%). A pesar de que los condones masculinos se reportaron con un abasto suficiente, alrededor del 20% de los encuestados indicaron que casi nunca les abastecían (probablemente porque hay suficientes). El 16.1% indicó que la PAE no les llega.

Se reportó un alto porcentaje de desabasto de implantes en Tlaquepaque (83%), Guadalajara (86%) y Zapopan (83%). Guadalajara reportó que casi nunca le llegaban los condones masculinos, condones femeninos y PAE. Otros municipios que reportaron que casi nunca les llegó el condón femenino fueron Zapopan y Tlajomulco.

En cuanto a las razones para que los MA no estuvieran disponibles, los proveedores de salud señala-

ron principalmente; 1) falta de recursos (41.9%), 2) la jurisdicción no las mandó (35.5%), 3) problemas en la entrega (22.6%) y 4) oposición a nivel estatal para su uso (9.7%). Además de las anteriores razones mencionaron que los MA no estaban disponibles en el centro de salud dado que éste no los solicita en razón de que las pacientes a su vez no los demandan. Hay otros que no se envían porque no los maneja salubridad o por mala administración y organización.

A nivel municipal, en Tlajomulco el 67% de los prestadores señalaron que los métodos no estaban disponibles porque la jurisdicción no los mandó.

El personal de salud identificó a los/as médicos/as como el grupo autorizado para proporcionar pastillas, condones, DIU e inyectables; sin embargo un porcentaje bajo de los prestadores (19.4%) indicó que los médicos son las personas autorizadas para realizar la OTB/vasectomía. Esto se debe a que en la mayoría de los casos estos centros de salud derivan a las pacientes que solicitan una cirugía de esta naturaleza a otro hospital porque en el centro de salud no se practican estas intervenciones.

El 90.3% del personal de salud reportó que ha tenido capacitación, siendo el estado del país que reporta mayor porcentaje en la presente fiscalización; sin embargo no dieron información en cuanto a los contenidos de estos cursos de capacitación, ni evidencia de ella en la atención a las usuarias simuladas.

El 71% de las personas entrevistadas reportó haber recibido la capacitación en alguna dependencia

Tabla 3. ¿Qué personas están autorizadas a entregar/colocar métodos anticonceptivos?

	Médica/o	Enfermera/o	Trabajador/a social	Promotor/a
Condomes	93.5%	83.9%	3.2%	12.9%
Pastillas	96.8%	54.8%		3.2%
Inyectables	93.5%	61.3%		3.2%
Implantes	45.2%	12.9%		
DIU	93.5%	25.8%		
OTB/Vasectomía	19.4%			

de salud y el 28.6% en la universidad o escuela. En cuanto a los contenidos de estos cursos, en la mayoría (85.7%) se abordaron aspectos generales de MA, en menor proporción se abordaron temáticas como la PAE (7.1%), DIU y métodos de corto plazo (3.6% respectivamente).

Respecto a los pasos a seguir por una mujer para obtener MA, la mayoría de los prestadores de salud señalaron que debían acudir a consulta y una vez que el médico recomendaba el método, asistir en las siguientes ocasiones directamente con la enfermera, y en menor proporción indicaron que se les daban después de un embarazo o que les preguntaban sobre el número de hijos para decidir si se les ofrecía un MA o no.

El 76.7% de los prestadores de salud indicó que seguían un procedimiento establecido por el personal del centro para proporcionar información sobre MA.

En relación al conocimiento de la Norma Oficial Mexicana, el 93.5% dijo saber que el sistema de salud debe ofrecer MA de manera gratuita.

El 16.7% de los prestadores de salud indicaron que existían requisitos específicos para proporcionar MA a los adolescentes. Entre ellos estaba contar con una historia clínica, entrar a consulta o acudir a una plática/orientación. El 3.2% señaló que debían venir acompañados de un adulto. Cabe destacar que ninguno de estos requisitos forma parte de la Norma Oficial Mexicana.

El método de largo plazo que más recomendaron los proveedores de servicios de salud fue el DIU con 46.4%, seguido por los inyectables 21.4%, la ligadura de trompas 14.3% e implantes 10.7%. Entre las razones para esta recomendación se encontraban la efectividad y comodidad con 29% respectivamente, pocos

efectos secundarios 16%, sin problemas de adherencia 13% y tiempo de eficacia 6.5%. Al analizar esta información por municipio, la tendencia a recomendar DIU fue muy alta en los municipios de Tlaquepaque y Tonalá (83% y 67% respectivamente).

En cuanto a los métodos de corto plazo, los proveedores de salud recomendaron en primer lugar el condón con 46.4%, seguido por los inyectables 25% y las pastillas 21.4%. Sólo un pequeño porcentaje señaló la protección de ITS/VIH como un criterio para la recomendación (3.6%), siendo los criterios principales la facilidad de suspender su uso (17.9%), ser cómodo o efectivo (14.3%), y no tener efectos secundarios (14.3%).

Respecto a actitudes (ver Tabla 4), los prestadores de salud mostraron una actitud positiva hacia la promoción del uso de anticonceptivos, a que los MA estuvieran disponibles para los adolescentes, a mejorar la educación sexual y a mejorar los programas de salud reproductiva en su estado; sin embargo, mostraron una actitud negativa a la fácil obtención de la pastilla de anticoncepción de emergencia (29% estuvieron en desacuerdo o totalmente en desacuerdo).

Hallazgos generales

En ningún municipio contaban las unidades de salud con áreas exclusivas de salud sexual y reproductiva y la mayoría de ellos no contaba con información impresa sobre planificación familiar

Únicamente 10.5% (4) de las usuarias simuladas encontraron en las unidades de salud información impresa sobre planificación familiar. En los municipios de Tlaquepaque, Zapopan y Tlajomulco no había materiales sobre planificación familiar en lo absoluto.

Tabla 4. Actitudes de los prestadores de salud con respecto a la promoción del uso de anticonceptivos

Qué tan de acuerdo está con	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
...que se hagan más campañas para promover el uso de anticonceptivos	87%	13%		
...que los métodos anticonceptivos deben estar disponibles para las y los adolescentes	74.2%	22.6%	3.2%	
...que las pastillas de anticoncepción de emergencia se obtengan fácilmente	35.5%	35.5%	16%	13%
...que la gente que usa la anticoncepción de emergencia comete una inmoralidad		6.5%	51.6%	41.9%
Se debería mejorar la educación sexual	87%	9.7%	3.2%	
Se debería mejorar programas de salud reproductiva y planificación familiar en su estado	90%	10%		

El acceso a los servicios de Planificación Familiar fue lento y sumamente burocrático, lo que complicaba el ejercicio de derecho a la salud sexual y reproductiva

De las usuarias simuladas que recibieron algún tipo de atención el 62.1% fue el mismo día que se presentaron, el 35.1% en la segunda visita y el 2.7% hasta la tercera visita. Del total de las usuarias simuladas el 71% de las mujeres recibieron algún tipo de atención y al 29% no recibió la atención aún después de solicitarla en múltiples ocasiones o debido al rechazo contundente del personal por razones como las que se exponen a continuación: no alcanzar ficha (8), falta de personal (7), es mucho el tiempo de espera (5), la necesidad de abrir un expediente o hacer cita previa (3), desabasto (2), prejuicios (2), que fueron tratadas de forma grosera (2), no ir menstruando (1).

Los municipios donde hubo mayor negación de atención fueron Tlaquepaque y Zapopan con un 42.8%. Las barreras detectadas fueron: la usuaria debía abrir un expediente; la usuaria tenía que presentar comprobante de domicilio para corroborar que debía ser atendida en ese centro de salud; no había personal autorizado para dar información o proporcionar MA; la usuaria debía acudir menstruando.

La calidad del servicio fue deficiente

El 35.5% (11) de las usuarias simuladas reportó que el trato que recibieron fue malo, 12.9% (4) comentaron que la información que les dieron fue escasa e incorrecta, 9.7% (3) dijeron sentirse presionadas con el tiempo, el 6.4% (2) reportó que quien las atendió mostró prejuicios.

Sobre si les proporcionaron a las mujeres información adicional sobre MA, al 82.4% de las usuarias no les dieron mayor información de la solicitada y al 17.6% sí. Por municipio encontramos que en Zapopan a ninguna mujer le dieron información adicional, seguido de Tonalá donde no recibieron información adicional 87.5% y de Guadalajara con 85.7%.

El 72.4% de las usuarias simuladas identificó que los horarios del centro de salud son inaccesibles para las mujeres trabajadoras y únicamente el 27.6% restante encontró horarios en ambos turnos.

Encontramos que no hay una política generalizada e integral de planificación familiar en el estado de Jalisco.

La demanda de MA fue insatisfecha debido a que no se entregó el método solicitado, no se consideraron las condiciones par-

ticulares de la mujer o se pretendió imponer un método determinado

Existe una diferencia entre el 95% que deseaba prevenir un embarazo y el 87% que utilizaba MA actualmente (independientemente de dónde los conseguía), esto indicaría una demanda insatisfecha promedio del 8% (menor a la señalada por el Consejo Nacional de Población, del 10.2%). Sin embargo, la demanda insatisfecha se incrementó considerablemente en el municipio urbano de Tlaquepaque (20%), y en el municipio rural de Tlajomulco (15.5%).

Las mujeres que participaron en las encuestas de salida reportaron que el personal de salud las presionó para que utilizaran el DIU (28.6%), la salpingoclasia (23.8%) y el condón masculino (19%).

Al analizar esta información por municipio, la tendencia a recomendar DIU fue muy alta en los municipios de Tlaquepaque y Tonalá (83% y 67%, respectivamente). Esto refleja que no hay una política integral de la autoridad sanitaria y cada centro de salud funciona de acuerdo a lineamientos establecidos por el personal que ahí labora basándose en sus prejuicios, preferencias personales o en razón de lo que tienen a la mano. Una intervención con estas características de ninguna manera garantiza que las usuarias están siendo atendidas cuidadosamente y que sus casos sean analizados haciendo uso de una evaluación médica y sociocultural de las mujeres que solicitan un MA.

Las otras formas de planificación familiar (no métodos por ejemplo: el ritmo o el coito interrumpido) a las que las usuarias hacen referencia como MA, confirman la necesidad apremiante de educación sexual e información entre la población.

En cuanto a los prestadores del servicio

El 76.7% de los prestadores de salud indicó que seguía un procedimiento establecido por el personal del centro para proporcionar información sobre MA, lo cual es alarmante considerando que existe una Norma Oficial que el 100% debería conocer y seguir.

En relación al conocimiento de la Norma Oficial Mexicana, el 93.5% indicó saber que el sistema de salud debe ofrecer MA de manera gratuita; sin embargo, su actuación ante usuarias simuladas dice lo contrario pues en algunos casos, debido a sus prejuicios, no entregaban o limitaban los métodos disponibles a las solicitantes.

La atención hacia las mujeres solicitantes de cualquier método anticonceptivo recayó en los médicos en un 83.3%, en la enfermeras en un 16.7%.

En las entrevistas al personal de salud se encontraron datos llamativos con respecto al desabasto de métodos, que contradicen las declaraciones oficiales de las autoridades de Secretaría de Salud, principalmente con respecto a la PAE. Además, fue reportado en múltiples ocasiones que las usuarias que pueden hacerlo, compran los MA para evitar lidiar con la burocracia de los centros de salud.

Todo lo anterior sugiere que no se está cumpliendo cabalmente con el derecho a la salud de la población y que estamos lejos de cumplir los objetivos del milenio.

Recomendaciones

Los hallazgos citados permiten tener un panorama general de la distribución de MA en la Zona Metropolitana de Guadalajara; derivado de ello y de nuestro interés en hacer realidad el derecho a la salud sexual y reproductiva de las mujeres, se desprenden las siguientes recomendaciones:

- Asegurar que cada unidad cuente con un área exclusiva para la atención de planificación familiar y fortalecer la capacitación y sensibilización de todo el personal que atiende a las usuarias.
- El personal debe conocer la Norma Oficial y sus implicaciones directas en el trabajo que desempeñan, además de estar formado en perspectiva de género, sin prejuicios ni estereotipos, pues de su labor depende el impacto de la política de planificación familiar.
- Establecer indicadores de evaluación claros para asegurarse de que el personal cuenta con la capacitación requerida en los diferentes rubros mencionados.
- Garantizar que las usuarias o solicitantes de planificación familiar sean atendidas independientemente del tipo de método solicitado, proporcionarles información sin importar que no correspondan a esa unidad de salud y sin imponer barreras administrativas como abrir un expediente.
- Reducir la demanda insatisfecha principalmente en Tlaquepaque y Guadalajara, a través de la difusión, el abasto suficiente de una amplia variedad de métodos y la eliminación de barreras para el acceso a los servicios de planificación familiar.
- Impulsar campañas de difusión masiva de MA y proporcionar materiales didácticos impresos sobre los MA en las unidades de salud, pues es responsabilidad de la Secretaría de Salud garantizar que la población tenga a mano la información suficiente para poder tomar decisiones informadas sobre planificación familiar.
- Se debe considerar fundamentalmente la frecuencia de la actividad sexual para recomendar un método anticonceptivo y no si la mujer es casada o soltera, pues esto sigue siendo violatorio de sus derechos sexuales.
- Dado que un amplio porcentaje de las encuestadas reporta tener vida sexual activa y no desea tener más hijos, podemos inferir que todas estas mujeres utilizan el MA como una medida de ejercer su derecho al goce sexual; consideramos que el discurso de planificación familiar debe incluir el derecho al placer.
- Considerar el hecho de que algunos métodos anticonceptivos son también métodos de prevención de ITS y cáncer cérvico uterino, lo que implica modificar los criterios de distribución y asegurar el abasto.
- Que los horarios de atención sean accesibles para la mayoría de las mujeres, en especial de las mujeres trabajadoras que no tienen horarios flexibles por su empleo, dado que el servicio de planificación familiar no califica para justificar la inasistencia.
- Asegurar que la atención que se brinde sea incluyente y no discriminatoria, independientemente de la edad, situación conyugal, sexo, raza, color, nivel escolar o frecuencia de la actividad sexual.
- Que las autoridades correspondientes realicen una revisión objetiva y responsable del presupuesto otorgado al rubro de Planificación Familiar, con la finalidad de mejorar el servicio y abasto en relación a los MA.

Referencias

- CEDEÑO, L. y X. GUERRERO (2009). *Capacitación en métodos anticonceptivos para fiscalización de Guerrero, Hidalgo y Chiapas*, México: Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia A. C.
- CONAPO (2008). *Prontuario demográfico de México*, México: Consejo Nacional de Población.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, Artículo 4º. México: Gobierno de la República.
- CUEVAS ROSSETTE, Leticia y ROMÁN MONTES, Sofía (Coords.) (2007-2010). *Experiencia de Fiscalización de Acceso, Abasto y uso de Métodos Anticonceptivos. Análisis desde la Sociedad Civil 2007-2010*. México: Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia A. C.
- CUEVAS, L. (2010). "Hechos... No palabras" *Sistematización de la experiencia de articulación de organizaciones en un observa-*

- torio por la defensa del acceso universal a la salud reproductiva para lograr la meta de salud reproductiva de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en Chiapas, México. México: Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia A. C.
- CUEVAS, L. y L. CEDEÑO (2010). *Monitoreo Ciudadano de Métodos Anticonceptivos en Chiapas*, México: Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia A. C.
- CUEVAS, L., L. CEDEÑO, E. BARCKLOW y R. GUTIÉRREZ (2009). *Monitoreo de la Implementación de políticas Públicas relacionadas con salud materna en la región del Istmo de Oaxaca*. México: Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia A. C.
- EQUIDAD DE GÉNERO, CIUDADANÍA, TRABAJO Y FAMILIA A. C. (2010-2011). *Fiscalización y análisis presupuestales de insumos de planificación familiar en el estado de Chiapas*, Hoja informativa, México: Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia A. C.
- EQUIDAD DE GÉNERO, CIUDADANÍA, TRABAJO Y FAMILIA A. C. (2010-2012). *Fiscalización y análisis presupuestales de insumos de planificación familiar en el estado de Hidalgo*, Fact sheet, México: Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia A. C.
- EQUIDAD DE GÉNERO, CIUDADANÍA, TRABAJO Y FAMILIA A. C. (2010-2013). *Fiscalización y análisis presupuestales de insumos de planificación familiar en el estado de Guerrero*, Fact sheet, México: Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia A. C.
- INEGI (2010). *Censo de población y Vivienda 2010*. México: INEGI.
- INSP/CONAPO/INEGI/SECRETARÍA DE SALUD/SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (2008). *Encuesta nacional de la dinámica demográfica 2006*. México: INSP/CONAPO/SSA/SEGOB, 2008.
- LEY GENERAL DE SALUD, NOM-005-SSA2-1993, Modificación del 21 de enero de 2004 del Diario Oficial de la Federación. www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/rm005ssa293.html
- PEREZ FRAGOSO, L., R. RANGEL y N. SOLANA (2005). *Índice de Compromiso Cumplido, México 1995-2003, una estrategia para el control ciudadano de la equidad de género*, México: Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia A. C.
- SECRETARÍA DE SALUD (2012). *Sistema Clave Única de Establecimientos de Salud de la Secretaría de Salud*, México: Secretaría de Salud. Accesible por <http://clues.salud.gob.mx/>

Notas

- 1 Participaron en el proceso de recolección de los datos y aplicación de los instrumentos, las siguientes personas: Patricia Ortega (UdeG), Verónica Marín (UdeG), Rubí Beltrán (UdeG), Susana Delgado (LAMAR), Gabriela Aguilar (UTEG), Ruth Ramírez (UdeG), Mariana Aguirre (UdeG), Sandra Galaviz (LI-PRO), Mariane Carranza (UTEG) todas ellas psicólogas y Adriana Román y Karina García estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Guadalajara. Los autores desean dejar constancia y agradecer cumplidamente su participación.
- 2 El último año se refiere al último año a partir de la aplicación (agosto de 2010); uso actual se refiere al MA al momento de la aplicación.
- 3 Esta cifra representa la frecuencia con la que se dio la respuesta, no el número de usuarias.
- 4 Esta cifra no refleja el hecho de que los prestadores de salud reportaron que nunca se les enviaban condones femeninos. Contestaron que sí había desabasto en este porcentaje, pero casi la totalidad reportaron que nunca los recibían en el centro de salud.

Narrativa, mujer y autoconsciencia

CARLOS MANUEL GARCÍA-GONZÁLEZ



María Teresa González-Urbe (2011). *Historias de vida desde la perspectiva de género. Bases teóricas para generar una formación transformadora*. México: UNAM, FES Iztacala; 242 pp.

“...un libro no tiene objeto.

En tanto que composición él mismo está
sólo en conexión con otras composiciones.

Nunca se preguntará lo que quiere decir un libro, significado o significante, no se tratará de comprender nada en un libro, sólo se preguntará con qué funciona, con qué conexiones hace pasar o no intensidades, en qué multiplicidades introduce y metamorfosea la suya.

Un libro sólo existe por lo exterior y en el exterior.

Escribir no tiene nada que ver con significar,
sino con cartografiar, incluso las
comarcas por venir”.

Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Rizoma*, 1976.

Pre-facio

El texto, a propósito del cual se nos convoca, proviene de diversos lugares: Sevilla, Iztacala, Ciudad Azteca, las Grutas de Cacahuamilpa, avenida Eduardo Molina, Oaxaca, Cuernavaca, entre otros lugares geográficos de la memoria, pero parte hacia muchos otros; algunos tal vez desconocidos. Arribará temporalmente al presente de los lectores bajo la forma de

manual, guía práctica, con sus intensiones de cambio, de abrir la conciencia, hacerla objetiva, preparar el terreno para el deseo. El deseo de no desear un estado de cosas intransitable; es decir “el rechazo”. “...ya que tal vez en el fondo de ese rechazo en apariencia demente se esconda un germen de sabiduría donde podamos adivinar la semilla en hibernación de una experiencia futura... proponemos preparar el lugar lógico donde esa semilla pueda alcanzar su maduración” —nos recuerda Agamben (2007:10).

Es ese deseo de poner en suspenso la jerarquía demencial sobre la que se asienta la vida cotidiana, tal vez sea la preparación de una urgente *profanación*. Otra vez Agamben: “El trono vacío, es lo que hace falta profanar para hacer lugar a algo que, apenas podemos evocar, la inoperancia como praxis específicamente humana y política” (2008:12).

El trayecto narrado en *Historias de vida desde la perspectiva de género*, de la Dra. María Teresa González Uribe, invoca dentro de sí a muchos otros textos, pero sobre todo, convoca las vivencias radicadas fuera del texto, podría ser un respiro a la dificultad de transformar estas vivencias en experiencia, que W. Benjamin anticipaba: “Una miseria completamente nueva cayó sobre los hombres con el despliegue formidable de la técnica. Pero el reverso de dicha miseria es la sofocante riqueza de ideas que se han difundido entre la gente. Porque, ¿qué valor tiene toda la cultura cuando la experiencia no nos conecta con ella? Es por tanto, una especie de nueva barbarie” (Benjamin, 2007:218).

Las operaciones, acciones y actividades desarrolladas en los talleres hace suponer, desde la mirada sociocultural, que están destinadas a las capas del rizoma más complejas: el plano de lo societal. Rizoma que anuda la totalidad en la parte, metonimia del ac-

to ya que: “el sujeto es un eslabón y heredero de la cadena que le precede, en ella se anuda, circula y se le transmite material psíquico: formaciones comunes al sujeto singular y a los conjuntos de los que él es parte. Por tanto, el sujeto es sujeto de un grupo, nos recuerda Rene Kaës.

Los talleres como espacio de legitimación de las vivencias para cambiarles la forma ha debido confrontar también, supongo el drama individual y colectivo que ha configurado Kaës: “El drama del espacio, tanto para el grupo como para el individuo, reside en esta frágil posibilidad de establecer una unión entre el espacio imaginario y el espacio real, entre el *espacio vivido* —que es el cuerpo del hombre— y su imagen en el *espacio real*”. Espacio bifronte al estilo de Jano, punto de llegada y de partida, albergue y despedida, encuentro y fractura en la topografía de los cuerpos.

Podemos suponer, aunque no hay referencia explícita en las narrativas reportadas, que el tránsito de la vivencia a la experiencia no estuvo exento de resistencias. Una vez más Benjamin: “Hay que encontrar una salida al conflicto entre el desarrollo natural y la tarea de transformarlo en individuo cultural, una tarea que nunca podrá ser llevada a cabo sin violencia” (Benjamin, 2007:15).

Ya que, adicionalmente, dicho conflicto es estructurante de la vivencia común, como nos lo recuerda P. Bourdieu: “...que las gentes se adhieran firmemente a una institución cuanto más severos y dolorosos sean los rituales que se le imponen, se comprende fácilmente por la utilización que en todas las sociedades tienen, en los ritos de paso, del sufrimiento que se infringe al cuerpo” (Bourdieu, 1988:83).

Así pues, las semillas del futuro, nuestra inoperancia, el rechazo, la profanación, la barbarie anunciada, el sufrimiento de los cuerpos transitan y se dibujan en los actos de transmisión, “...una transmisión no se funda en el contenido, sino sobre todo en el *acto de transmitir*...” esto es, por que se organiza a partir de lo que no ha advenido, del hueco o falla que es ausencia de representación.

Es suma, las diversas configuraciones que dibuja el deseo en los tiempos que corren, particularmente en la confrontación anunciada por Benjamin entre individuo y cultura, la potente fragilidad de la vida es reformulada por Giorgio Agamben: “Detrás del largo proceso de antagonismo, se encuentra el cuerpo del hombre sagrado, soberano, su vida insacristable y sin embargo expuesta a que cualquiera se la quite (2006:20).

Comentarios cartográficos

1. Narrar, narrativa, narración de la experiencia

La narrativa requiere del tiempo, de espacio y de personajes que se desenvuelven en una historia de la cual anticipamos un movimiento hacia delante, una trama con inicio, desarrollo y final. Toda narrativa bien escrita está basada en la tradición del mito. El mito, recordemos con Aristóteles, es el arreglo de incidentes, su trama por lo tanto es el primer principio y el alma de cualquier trabajo, la trama provee la estructura a través de la cual se despliegan las acciones de la historia. Su propósito final, de acuerdo a la premisa de Damasio, es más profundo: es la traducción de emociones en consciencia. Seguir el sendero de la trama nos lleva a la vida como es experimentada por otros y es un medio, si tenemos suerte, para que nuestra vida también tenga sentido.

Es el estadio del espejo; la imagen que vemos (es decir la narrativa con sus personajes e incidentes que leemos), es la proyectada por la experiencia narrada del otro, al mirarla se fusiona con nuestra propia imagen; esta fusión es posible si hay empatía. La empatía, nos explica Damasio, es nuestro mecanismo inteligente que recopila información, trabaja diligentemente como telón de fondo, se abre camino hacia nuestra mente consciente, registra lo que experimentamos del mundo y junto a nuestra elaboración interna se sedimenta en finas capas en nuestra memoria autobiográfica. Una conciencia así expandida, el centro verdadero de los vínculos humanos, nos dota de la habilidad de *crearnos* un registro, un registro para encontrar el sentido que conecta el pasado vivido y el futuro anticipado. Sin embargo, una narrativa bien lograda es la que se nos revela como imágenes de incidentes que podemos proyectar en nuestra cabeza, es vehículo, por lo tanto de la *consciencia* desarrollable en el registro de lo imaginario, pensable sólo en su relación con lo simbólico y con lo real.

Sin esta posibilidad de vincular consciencia y creatividad no hay transformación posible. Pero una pre-condición de esta posibilidad es que la narrativa cuente una verdad, no la verdad. Es una verdad para quien narra, la vive así de forma consciente y simultáneamente de manera inconsciente como una construcción experimental abierta, desmontable, reversible o modificable pero agazapada en los rincones oscuros de la memoria y el lenguaje. Quien narra —en otras palabras—, es el fragmento ambulante de la novela familiar. Es el re-cuento de los incidentes arreglados que nos otorga tanto como nos quita identi-

dad. Es decir, si bien nos otorga un origen, un nombre, una escena, unos acontecimientos, guarda celosamente para sí lo no contable, lo privado, y sobre todo, lo desconocido para quien narra y lee. Y se configura con objetos, e incidentes reales o ficticios. El plano simbólico de sus narrativas se nos hacen comprensibles en tanto nos remiten, desde la doble imagen del espejo, a la metáfora que cada lector es.

Una verdad –no la verdad– de este tipo requiere generosidad de espíritu, una voluntad para imaginar la vida del otro, para caminar –por un momento– dentro de sus zapatos. En este sentido, la verdad narrada se traslada hacia el lector al cual se le invita a participar en una interpretación de las varias capas o telas que cubren lo narrado, así como de las múltiples razones de investigarlas y reportarlas. Lo cual convierte a la autora en un personaje más en la trama, añadiéndose y no separándose de las narrativas individuales de forma interconectada. Al relatar y relatarlos, se relata. En estas vivencias, autora, personajes y lectores estamos implicados desde nuestras verdades. Sabiendo que lo que se escoge revelar y lo que se contiene, la selección de narrativas y de sus fragmentos también es una limitación ética: para bien y para mal.

“En un rizoma: eslabones semióticos de todas las naturalezas, son conectadas a formas de codificación muy diversas, eslabones biográficos, [se hacen vincular con hechos] políticos, históricos, económicos etc., poniendo en juego no solamente regímenes de signos diferentes, sino también estatutos de estados de cosas familiares, culturales, femeninas... Un eslabón semiótico aglomera actos muy diversos, lingüísticos, pero también perceptivos, mímicos, gestuales, lúdicos, cognitivos en una concurrencia de dialectos... dictados burocráticos del buen hacer investigativo, contingentes a: técnicas indagatorias, reflejos de liderazgos múltiples y atolladeros fascistas y subterráneos.

Así cualquier punto de un rizoma puede ser conectado a cualquier otro, y debe serlo. Por ejemplo, nos vemos a menudo obligados

a caer en atolladeros, a pasar por poderes significantes y afectaciones subjetivas, a apoyarnos sobre formaciones edípicas, paranoicas o aún peores... de autómatas, hilos, o títeres delirantes. Puede ser que el psicoanálisis sirva, muy a pesar suyo de punto de apoyo”.

Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Rizoma*, 1976.

2. Mujeres e historias

Hace pocos días se hicieron merecedoras del premio Nobel de la Paz tres mujeres: Leymah Gbowee de 35 años, y Ellen Johnson Sirleaf de 72 años; ambas de Liberia, junto a Tawakkul Karman (32) de Yemen. El reconocimiento se adhiere a los recibidos por la secretaria del mismo Alfred Nobel, Bertha von Sutter en 1905, Emily Greene Balch en 1946, a las madres de familia irlandesas Mairead Corrigan y Betty Williams en 1976, la madre Teresa en 1979 y al de Rigoberta Menchú en 1992, Jodi Williams en 1997, Shirin Ebadi en 2003, Wangari Muta Maathai en 2004. Coinciden en haber construido las condiciones para la paz en sus países a partir del despliegue de actividades domésticas y familiares tanto como ciudadanas y políticas. En suma “contribuciones para la fraternidad entre las naciones, la supresión o reducción de ejércitos así como la participación y promoción de la paz en el año inmediatamente anterior”. Este Galardón de la Paz ha sido entregado a 101 personas, de las cuales 20 son mujeres, y a 20 organizaciones.

En una entrevista a Leymah Gbowee, le preguntaron cómo realizó su campaña por la paz; su respuesta consciente y creativa fue: “No sex until war ends”. Así, narra la forma en que ante una huelga de piernas cruzadas, los hombres y mujeres militares, guerrilleros y guerrilleras, terroristas, se vieron forzados, por la contención de su libido sexual, a la sublimación de lo reprimido para pactar por la paz.

¿Son las tácticas del agente particular, ante las estrategias del poder; las semillas del futuro, nuestra inoperancia, el rechazo, la profanación, la barbarie anunciada, el sufrimiento de los cuerpos que transitan y se dibujan en los actos de transmisión? No lo sé de cierto –lo supongo.

Normas para la recepción de colaboraciones en la *Revista de Educación y Desarrollo*



1. *Revista de Educación y Desarrollo* publica artículos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la psicología y en general las ciencias de la educación.

2. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

3. Para su dictaminación, se enviará un original en formato electrónico PC en un procesador de textos indicando el programa y la versión (preferentemente Word versión 6 o superior). La vía preferencial para esta comunicación será el correo electrónico en forma de archivo adjunto (*attachment*). También se pueden enviar trabajos por correo convencional a la dirección de la revista. En ese caso, se enviará un original y tres copias en formato de papel y adjunto un disco con el archivo o los archivos correspondientes.

4. Al recibir el trabajo propuesto, la *Revista de Educación y Desarrollo* acusará recibo vía correo electrónico y procederá a su dictaminación por parte de por lo menos tres evaluadores externos distintos (*peer review*). Una vez dictaminado positivamente el artículo en cuestión, el fallo se hará del conocimiento del autor principal por correo electrónico. El autor o autores deberán hacer constar su dirección postal, dirección electrónica, teléfono de contacto y otros datos generales de identificación. Los trabajos que no cumplan la normativa serán devueltos al remitente.

5. Los originales de informes de investigación, ensayos y revisiones críticas tendrán una extensión máxima de 20 cuartillas, tamaño carta, incluidas las notas y las referencias bibliográficas. Las reseñas bibliográficas tendrán una extensión máxima de 2 cuartillas y deberán comentar un libro o producción editorial de reciente aparición. Las cuartillas deberán ir mecanografiadas a 1.5 espacios, utilizando la fuente times

new roman o arial de 12 puntos, con un margen de 2.5 centímetros por los cuatro lados y con las páginas numeradas. No se admitirán originales que sobrepasen la extensión recomendada.

6. Para la presentación del trabajo, el autor o los autores deberán seguir las normas editoriales y técnicas expresadas enseguida: En la primera página deberá constar el título del trabajo -en español e inglés, nombre y apellidos del autor o autores en el orden en que deseen ser presentados, así como la universidad, departamento, centro o instancia donde se ha realizado el trabajo. Se debe incluir también el domicilio completo de la instancia o institución y de los autores, así como sus teléfonos, faxes y correos electrónicos, así como cualquier otro dato que facilite su localización. Se deberá incluir una carta firmada por los colaboradores donde declaren que el material presentado es original y de su autoría; que no ha sido publicado, que no está sometido a dictaminación o publicación simultánea de manera total o parcial en otro medio nacional o extranjero y que no será enviado a otro medio en tanto no se reciban los resultados de la evaluación por pares. Asimismo, consignarán que los colaboradores consignados contribuyeron de manera significativa a la elaboración del manuscrito; y que no existe conflicto de interés para su publicación. El formato correspondiente será enviado por correo electrónico en la primera comunicación.

7. Los gráficos, figuras y tablas deberán ser en blanco y negro y realizarse con la calidad suficiente para su reproducción directa. Se incluirán en el cuerpo del texto (archivo), así como en archivos aparte, indicando con claridad dónde deben insertarse. El número de ilustraciones (tablas y figuras) no deberá exceder de diez. Por cuestiones de diseño, se sugiere utilizar preferentemente tablas en lugar de figuras o gráficos para comunicar la información en los casos en que así pueda hacerse. Las tablas, deberán llevar el título correspondiente y secuenciado en la parte superior,

mientras que en la parte inferior deberán citar la fuente de donde proviene la información. Las figuras y gráficos llevarán el título en la parte inferior. Los pies de las figuras, gráficos y tablas deberán escribirse en hoja aparte, con la misma numeración que las figuras correspondientes. No se reproducirán fotografías.

8. Las notas a pie de página, cuando existan, deberán escribirse al final del texto, empleando una numeración correlativa, en texto natural (no usar la opción de pie de página del procesador).

9. Los trabajos deberán ir acompañados de un resumen en español y en inglés que no debe exceder de 250 palabras, así como de una lista de 4 ó 5 palabras clave que describan el contenido del trabajo, también en las dos lenguas. También deberá traducirse al inglés el título del trabajo.

10. Las referencias se ajustarán a las siguientes normas: Todos los trabajos citados deben aparecer en la lista de referencias y viceversa. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias por orden alfabético de autores. En el texto se indicará el autor, el año de publicación y la página donde se encuentre el texto citado cuando proceda. (Vgr. Méndez, 2001:32).

En la bibliografía, los **libros** se citarán de la siguiente manera: Apellido o apellidos del autor o autores en mayúsculas (coma) inicial/es del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título en cursivas (punto), lugar de edición (dos puntos) (se debe incluir la ciudad de edición, no el país), editorial (punto), sin consignar la razón social (V. gr. S. A., S. de R. L., etc.) Ej.: TYLER, H. (1988). *Diseño experimental*. México: Trillas.

Artículos (o capítulos de libro o partes de un todo): Apellidos del autor en mayúsculas (coma), iniciales del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título del trabajo en redondas (punto), título de la revista en cursivas (coma), volumen en cursivas (coma), número de la revista en cursivas (coma) y página/s (punto). Ej.: GÓMEZ, G. (1991). Métodos correlacionales sobre estudios de rendimiento escolar. *Revista de investigación educativa*, III, 6, 236-251. Los capítulos de libro deberán consignar los datos del libro total. Ej.: DÍAZ BARRIGA, Ángel (2000), *Evaluar lo académico*. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos, en PACHECO, TERE-

SA y DÍAZ BARRIGA, Ángel (coords.), *Evaluación académica*. México. CISE/FCE. 11-31.

El texto citado irá entrecomillado y, a continuación, entre paréntesis, el apellido del autor (coma), año de publicación (coma) y páginas del texto.

11. Toda colaboración estará subdividida por el autor en secciones, y si es pertinente, con los correspondientes títulos numerados. La redacción se reserva la inclusión o modificación de títulos, subtítulos, ladi-llos, etc., por motivos de diseño y maquetación. La revista recomienda el uso del formato IMRyD (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión) Cf. Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: OPS.

12. Arbitraje. Los trabajos se someterán a un proceso de evaluación ciega (*peer review*) por parte de un mínimo de tres dictaminadores de instituciones externas (es decir, diferentes a la institución del autor principal), por lo que se deben evitar las referencias explícitas o tácitas a la autoría del mismo, tanto en el cuerpo del texto como en las citas y notas. El formato de dictaminación también prevé un apartado de normas éticas de elaboración del trabajo científico.

13. Una vez dictaminado positivamente el artículo, el autor o autores cubrirá(n) una cuota de pago de derechos de publicación. La cuota tomará la forma de una donación sobre la cual no se expedirá recibo o documento y será utilizada íntegramente para los costes de diseño y diagramación.

14. Los autores de los trabajos publicados recibirán una copia electrónica de la revista completa y de su trabajo en formato pdf, vía correo electrónico.

15. La dirección y redacción de la *Revista de Educación y Desarrollo* no se hacen responsables de los puntos de vista y afirmaciones sostenidas por los autores. No se devolverán originales. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores ni, en su caso, el posible daño a terceros. El envío de los manuscritos supone la aceptación de todas las cláusulas precedentes.

