

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara

Número 34 / Julio-septiembre de 2015

ISSN: 1665-3572

Revista de Educación y Desarrollo ■ Número 34 ■ Julio-septiembre de 2015

- El efecto del aprendizaje activo en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico
 - Características psicométricas de la Escala ACRA en población universitaria mexicana
 - Confiabilidad y validez de instrumento que mide percepciones delictivas
 - Identificación e intervención a niños con aptitudes sobresalientes desde el discurso de profesores
- La opresión lingüística en la escritura académica
 - Rituales de degradación en la práctica docente
 - Mujer indígena purépecha y maternidad. Un esbozo de subjetividad en resistencia
- Formación interdisciplinaria en la enseñanza del Derecho. El caso de la Sociología del Derecho
- La familia. Análisis e intervención psicosocial. Una lectura estructural



\$40.00

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rector General

Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrector Ejecutivo

Lic. Alfredo Peña Ramos
Secretario General

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

Dr. Jaime Andrade Villanueva
Rector

Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán
Secretario Académico

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Comité científico editorial:

MÉXICO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Mtra. Irma Susana Pérez García (CUCS-UdeG)

Dra. Maritza Alvarado Nando (CUCS-UdeG)

Universidad Virtual

Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos (*Universidad Virtual*)

Mtro. Manuel Moreno Castañeda (*Universidad Virtual*)

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Dr. Ricardo Romo Torres (CUCSH)

Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño

Dr. Luis Vicente de Aguinaga Zuno (CUAAD)

Dra. Sara Catalina Hernández (CIPS. *Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales SE Jalisco*)

Mtra. Anita Nielsen Dhont (ITESO)

Dra. Alma Vallejo Casarín (*Universidad Veracruzana*)

Dra. Graciela Cordero Arroyo (*Universidad Autónoma de Baja California*)

ESPAÑA

Dra. Teresa Gutiérrez Rosado (*Universidad Autónoma de Barcelona*)

Dr. Enric Roca Casas (*Universidad Autónoma de Barcelona*)

Dr. Jaume Sureda Negre (*Universitat de les Illes Balears*)

Dr. Rafael Jesús Martínez Cervantes (*Universidad de Sevilla*)

Dra. María Xesús Froján Parga (*Universidad Autónoma de Madrid*)

Dra. África Borges del Rosal (*Universidad de La Laguna, Campus Guajara*)

COSTA RICA

Mtra. Irma Arguedas Negrini (INIE-*Universidad de Costa Rica*)

ARGENTINA

Mg. Ariana De Vincenzi (*Universidad Abierta Interamericana*)

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara
Número 34 / Julio-septiembre de 2015. 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

Asesora artística:

Lorena Peña Brito



La *Revista de Educación y Desarrollo* es una publicación trimestral. 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 enviados deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

Todos los artículos publicados 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.

La *Revista de Educación y Desarrollo* está incluida en los siguientes índices y bases de datos: 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>).

Reserva de derecho al uso exclusivo del título: 04-2002-062713040000-01. ISSN: 1665-3572.

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) 10.58.52.00, ext. 33857.

http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/

E-mail: baulara@yahoo.com, con copia a: baulara@redudg.mx

Diseño y diagramación: Cuauhtémoc Vite, *ViteArte*.

Tiraje: 1,000 ejemplares.

Fecha de impresión: Junio de 2015.

Contenido / Summary

Presentación / Presentation	3
Artículos originales / Original articles	
— El efecto del aprendizaje activo en el desarrollo de habilidades propias del pensamiento crítico en estudiantes de ciencias [The Effect of Active Learning in Developing Own Critical Thinking Skills in Science Students] Sergio Navarro-Fierros y Erika Mayrene Gómez-Zepeda	5
— Características psicométricas de la Escala ACRA en población universitaria mexicana [Psychometric Characteristics of the ACRA scale in Mexican University Population] Carlos Saúl Juárez-Lugo, Karina Pichardo-Silva y Gabriela Rodríguez-Hernández	15
Confiabilidad y validez de instrumento que mide percepciones delictivas [Reliability and Validity of Instrument that Measures Criminal Perceptions] Cruz García-Lirios	25
— Identificación e intervención a niños con aptitudes sobresalientes desde el discurso de profesores de primaria del estado de Guanajuato [Identification and Intervention for Gifted and Talented Children, from the Speech of Elementary Teachers' in Guanajuato] María de los Dolores Valadez-Sierra, Mónica Guadalupe Galán-Leyte, África Borges-del Rosal, Gabriela López-Aymes, Alejandro Ávalos-Rincón y Rogelio Zambrano-Guzmán	35
— La opresión lingüística en la escritura académica [Linguistic Oppression in Academic Writing] Flor Gómez-Contreras	43
— Rituales de degradación en la práctica docente [Rituals of Degradation in the Teaching Practices] Óscar Osorio-Pérez	51
— Mujer indígena purépecha y maternidad. Un esbozo de subjetividad en resistencia [Purepecha Indigenous Women And Motherhood. A Rough Draft of Subjectivity in Resistance] María de Fátima Prieto-Razo y Sofía Blanco-Sixtos	63
— Formación interdisciplinaria en la enseñanza del Derecho. El caso de la Sociología del Derecho [Interdisciplinary Training in Law Education. The Case of the Sociology of Law] Mónica Lacavex-Berumen y María Aurora de la Concepción Lacavex-Berumen	75
Reseña	
La familia. Análisis e intervención psicosocial. Una lectura estructural [The family. Analysis and Psychosocial Intervention. A Structural Reading] Baudelio Lara-García	86
Normas para la recepción de colaboraciones en la Revista de Educación y Desarrollo	90

Presentación

En este número, Navarro-Fierros y Gómez-Zepeda presentan los resultados de una investigación donde se propusieron estudiar si las estrategias del aprendizaje activo desarrollan habilidades propias del pensamiento crítico según el modelo Halpern, quien considera las siguientes habilidades: comprobación de hipótesis, razonamiento verbal, análisis de argumentos, probabilidad e incertidumbre, toma de decisiones y solución de problemas, en alumnos de ciencias. Los resultados confirman que los alumnos del grupo intervenido muestran un incremento continuo de las habilidades propias del pensamiento crítico a través del ciclo escolar y suponen que la aplicación de las estrategias del aprendizaje activo incrementan el pensamiento crítico.

Por su parte, Juárez-Lugo, Pichardo-Silva y Rodríguez-Hernández presentan un estudio de confiabilidad y validez de la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA de Román y Gallego (2001) en estudiantes mexicanos. En el artículo se presentan las cualidades psicométricas de la Escala ACRA administrada a una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. Los resultados sugieren la necesidad de realizar una adaptación simplificada y contextualizada del ACRA atendiendo los rasgos particulares del nivel educativo y del proceso enseñanza aprendizaje del país.

En otro estudio de validez y confiabilidad, García-Lirios analiza estas características en un instrumento diseñado con el propósito de establecer un constructo multidimensional del miedo al crimen y discutir la rectoría del Estado en materia de bienestar emocional ciudadano. El estudio se llevó a cabo de manera estudio transversal y correlacional con una muestra no probabilística de 208 adultos mayores. Los resultados muestran que los factores de percepción de riesgo y control explican el 63% de la varianza frente al 37% de la varianza que explicó la actitud hacia corrupción, negligencia y opacidad de las autoridades.

Valadez-Sierra y colaboradores indagaron, como parte de un estudio más amplio, la opinión de los docentes acerca de cómo se define según la propuesta nacional a los alumnos con aptitudes sobresalientes, qué papel desempeña como docente en el proceso de identificación y cómo trabaja dentro del aula con ellos, con el objetivo de conocer su práctica docente desde su discurso. Se realizó un análisis lexical de sus respuesta. Los resultados indicaron que los profesores definen a los alumnos con aptitudes sobresalientes en comparación con su grupo como aquellos que sobresalen o destacan en diferentes áreas, mencionando las áreas intelectual, de conocimiento y artística, principalmente.

Gómez-Contreras presenta un ensayo sobre la elaboración de textos de investigación alineados a un canon discursivo en el posgrado. Señala que, en el desarrollo de una tesis, el candidato se adapta a criterios básicos de

linaje curricular a la par de directrices de débil fundamento lingüístico; el desentendimiento de los principios discursivo semióticos en el acompañamiento tutorial, a la par del protagonismo, han promovido una cultura de arbitrariedad académica. Este conflicto se manifiesta en un mosaico de actos coercitivos, como la estigmatización ortográfica en detrimento de los logros encomiables. Sostiene que la ausencia del diálogo de saberes reproduce prácticas de poder que, desde la academia, ahondan la distancia entre los sujetos del acto educativo e institucionalizan formas de opresión lingüística que simulan rigor académico.

Osorio-Pérez comparte los resultados de un estudio de carácter etnográfico en donde muestra cómo ciertas prácticas docentes a nivel bachillerato desembocan en el deterioro del ejercicio de las actividades pedagógicas y las políticas educativas. En la búsqueda continua por alcanzar estatus, poder y prestigio, algunos docentes tienden a reproducir conductas que se estructuran en forma de rituales de degradación, que en su conjunto, inciden directamente en los altos índices de reprobación, ausentismo y rezago escolar. El artículo no pretende deshonorar las actividades docentes, sino llamar la atención respecto de ciertas prácticas que nulifican la posibilidad de elevar la calidad educativa.

Prieto-Razo y Blanco-Sixtos analizan el caso de una mujer purépecha de 59 años de edad, separada, madre de una mujer y un hombre. Sostienen que el estudio de este caso representa un modo de contraste en la dinámica social de una de las comunidades, un punto de transgresión y de visibilización de subjetividad alterna que ha volcado en sus quehaceres comunitarios una forma distinta de ser mujer-madre envuelta en los discursos de poder y resistencia.

Lacavex-Berumen y Lacavex-Berumen presentan un panorama amplio de la enseñanza del Derecho en México y el estudio de varios casos en los que se ve implicada la Sociología del Derecho. Abogan porque los programas educativos de Derecho deben considerar que la formación jurídica debe ser integral, proporcionarle al estudiante herramientas necesarias para que entienda los fenómenos sociales y sepa analizar, proponer y aplicar las normas en relación a la realidad social a la que sirven, por lo que deben incluir, como parte del currículo, la asignatura Sociología del Derecho.

La portada de este número está ilustrada con obra del artista tapatío Lino Vite (Guadalajara, 1984), *El presente es una historia que nos contamos* (Colosio) (2014), óleo sobre tela y monografía en impresión digital, que plantea un corte longitudinal a la anatomía del tiempo a partir de un suceso ficcionado, creando un futuro alterno.

El efecto del aprendizaje activo en el desarrollo de habilidades propias del pensamiento crítico en estudiantes de ciencias

SERGIO NAVARRO-FIERROS,¹ ERIKA MAYRENE GÓMEZ-ZEPEDA²



Resumen

El propósito de este estudio fue determinar si las estrategias del aprendizaje activo (AA) desarrollan habilidades propias del pensamiento crítico (HPPC) según el modelo Halpern, quien considera las siguientes habilidades: comprobación de hipótesis, razonamiento verbal, análisis de argumentos, probabilidad e incertidumbre, toma de decisiones y solución de problemas, en alumnos de ciencias. Los resultados confirman que los alumnos del grupo intervenido muestran un incremento continuo de las HPPC a través del ciclo escolar. La aplicación de las estrategias del AA incrementan el pensamiento crítico.

Descriptor: Pensamiento crítico, Habilidades cognitivas, Aprendizaje activo.

The Effect of Active Learning in Developing Own Critical Thinking Skills in Science Students

Abstract

The purpose of this study is to determine whether active learning (AL) strategies develop their own critical thinking skills (OCTS) modeled Halpern, who considers the following skills: hypothesis testing, verbal reasoning, argument analysis, probability and uncertainty, decision making and problem solving in science students 1. The results confirm that the students of the intervention group showed a continuous increase of the OCTS through the school year. The implementation of the strategies of AL increases critical thinking.

Key Words: Critical Thinking, Cognitive Skills, Active Learning.

Recibido: 12 de marzo de 2015
Aceptado: 23 de abril de 2015
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Licenciado en Biología, Doctor en Inmunología por la Universidad de Guadalajara, Maestro en Educación con Intervención en la Práctica Educativa por la Secretaría de Educación Jalisco, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Santander. Profesor de Secundaria, Bachillerato y de Posgrado. senafi@myway.com
- 2 Licenciada en Derecho por la Universidad Univer, Maestra en Ciencias de la Educación en el área de sociología por la Secretaría de Educación Jalisco, Profesora de Primaria, Secundaria y Posgrado.

Introducción

El presente estudio se articula en dos ejes fundamentales: el desarrollo de habilidades propias del pensamiento crítico (HPPC) y el aprendizaje activo (AA). Mejorar las HPPC es, sin duda, uno de los objetivos prioritarios de la educación en todos los niveles. Éstas se reflejan en las acciones de los seres humanos, especialmente en aquellas orientadas a la comprensión, construcción y divulgación de las ideas (Calle, 2014:28). Capacitar a los jóvenes para que sean capaces de analizar, evaluar, juzgar y construir información críticamente es sólo uno de los desafíos que enfrentan los educadores en el siglo 21. La preocupación acerca del desarrollo de estas habilidades de los estudiantes ha aumentado entre autoridades de educación y profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el trabajo cotidiano del aula debido a que se asume que la formación del pensamiento crítico permitirá la creación de capacidades para el aprendizaje permanente (Sep, 2011:40-43). Es evidente que los estudiantes no demuestran o no desarrollan estas habilidades, por esto sus procesos de aprendizaje y la solución a situaciones problema se han visto afectados (Torres, 2011:118).

Una manera de solucionar parte de dicho problema es el diseño e implementación de un programa de intervención enfocado en el AA (Walker 2003:263), que a través de la enseñanza de las Ciencias I desarrollen en los estudiantes HPPC. De hecho, una de las principales dificultades inherentes a los programas diseñados para enseñar estas habilidades es la forma de organizar la enseñanza de tal manera que lo que se ha aprendido se puede aplicar más allá de la situación de aprendizaje en otros contextos o en otras situaciones. Existe un amplio consenso en la literatura que la transferencia de pensamiento crítico de uno dominio a otro es deseable y que los enfoques de la enseñanza de las HPPC deben ser diseñadas para fomentar dicha transferencia (Kennedy, 1991:54). La interacción entre alumnos promueve el aprendizaje independiente y auto dirigido, así como la capacidad de razonar de forma crítica, de escribir con claridad y la comunicación oral. Los estudiantes aprenden mejor con metodologías activas, en donde los estudiantes interactúen, que como simples observadores (Bonwell, 1991:1-3).

El AA es una forma de aprendizaje que incluye actividades que fomentan el trabajo en equipo y que de inmediato los lleva a pensar en la materia. Estas me-

todologías consisten en involucrar a los alumnos en alguna actividad que obligue a que piensen y comenten acerca de la información presentada. Los alumnos analizan, sintetizan y discuten la información con otros estudiantes (Silberman, 1996:6-9).

El marco conceptual de este trabajo se enfocó en algunos fundamentos del pensamiento crítico, teniendo en cuenta el modelo Halpern (Halpern, 2009:14), que propone un esquema de cuatro puntos para mejorar el pensamiento crítico: a) atender a los componentes actitudinales; b) enseñar y practicar las habilidades del pensamiento crítico; c) realizar actividades en diversos contextos para facilitar la abstracción; y, d) usar los componentes metacognitivos.

El conjunto de habilidades que conforman el pensamiento crítico varía de unos autores a otros. Por ejemplo, se han propuesto habilidades tales como: centrarse en la cuestión, analizar argumentos, plantear y responder a cuestiones de clarificación, juzgar la credibilidad de las fuentes, observar y juzgar, deducción, inducción, definir términos, identificar suposiciones, decisión e interacción con los otros (Ennis, 1987:9-26). También se plantean categorías mucho más generales, como el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la resolución de problemas cotidianos y la resolución de problemas matemáticos (Swartz, 1990:23-25). En este sentido existe una propuesta que agrupa las HPPC de la siguiente manera (Halpern, 2009:137-348):

- 1) **Habilidad de Comprobación de Hipótesis (HCH):** Es la capacidad de proponer posibles soluciones o razones explicativas de un hecho, situación o problema que permiten explicar, predecir y controlar acontecimientos de la vida cotidiana y reflexionar acerca de los mismos. El planteamiento de hipótesis y de estrategias de acción ante una situación dudosa y su comprobación promueven argumentos nuevos que favorecen la construcción del aprendizaje ya sea por verificación o por contrastación. Al predecir varias hipótesis se deben tener en cuenta las implicaciones lógicas de las mismas.
- 2) **Habilidad de Razonamiento Verbal (HRV):** Es la capacidad mental que permite interpretar información estableciendo principios de clasificación, relación y significados de forma lógica y coherente. Es la capacidad cognitiva que permite identificar y valorar la calidad de las ideas y razones que justifican un hecho; además permite reconocer analogías dentro del lenguaje cotidiano. Un argumento es un conjunto de declaraciones por lo menos con

una conclusión y una razón por la que se apoyan dichas declaraciones.

- 3) **Habilidad de Análisis de Argumentos (HAA):** Es la capacidad cognitiva que permite identificar y valorar la calidad de las ideas y razones que justifican un hecho; además, permite reconocer analogías dentro del lenguaje cotidiano. Un argumento es un conjunto de declaraciones por lo menos con una conclusión y una razón por la que se apoyan dichas declaraciones.
- 4) **Habilidad de Probabilidad y de Incertidumbre (HPI):** Es la capacidad que permite determinar cuantitativamente la posibilidad de que ocurra un determinado suceso, además de analizar y valorar distintas alternativas necesarias para la toma de decisiones en una situación dada, de acuerdo con las ventajas e inconvenientes que éstas presenten.
- 5) **Habilidad de Toma de Decisiones y Solución de Problemas (HTDSP):** Esta habilidad permite ejercitar el razonamiento en el reconocimiento y definición de un problema a partir de ciertos datos, en la selección de la información relevante y la contrastación de las diferentes alternativas de solución y de sus resultados. Permite expresar un problema en formas distintas y generar soluciones. En cierto sentido, todas las habilidades de pensamiento crítico se utilizan para tomar decisiones y resolver problemas.

El propósito de este estudio fue determinar si estas estrategias del aprendizaje activo (AA) desarrollan habilidades propias del pensamiento crítico (HPPC) en alumnos de educación básica en una escuela secundaria del municipio de Chapala, Jalisco.

Método

Este trabajo analiza la efectividad del aprendizaje activo en la asignatura de Ciencias I realizado un ciclo escolar, en el comportamiento de las habilidades cognitivas (HC) que conforman las HPPC según (Halpern, 2009:137-348), en estudiantes de educación básica de la secundaria foránea 75 de San Antonio Tlacayapan, municipio de Chapala, Jalisco. Participaron dos grupos mixtos de 40 alumnos de primer grado de secundaria. Uno de ellos fue el grupo intervenido con estrategias del AA como: debate activo, elaboración de crucigramas, comentarios a video y foros (Navarro, 2013:77); para estas última estrategias se utilizó la plataforma de la red social Facebook, considerando

que usar herramientas de la web social en un mundo conectado, permite salir del aula (Cabero, 2003:28); para tal efecto se creó un grupo cerrado en dicha red social. El otro grupo se utilizó como testigo en el cual se llevó a cabo un abordaje metodológico de enseñanza tradicionalista.

El análisis del desarrollo de HC de los estudiantes considera los siguientes momentos metodológicos: diagnóstico, diseño, aplicación de las estrategias del AA en Ciencias.

- A) Se realizó un diagnóstico de las HPPC empleadas en situaciones cotidianas, para lo cual se aplicó el Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico o mediante situaciones cotidianas (HCTAES) (Halpern, 2003:68-185). HCTAES evalúa el nivel de pensamiento crítico a través de cinco habilidades: HCH, HRV, HAA, HPI, HTDSP, utilizando 25 situaciones cotidianas, cinco para cada una de las habilidades. Complementariamente, antes de este proceso se aplicó una prueba de Ciencias I para realizar el diagnóstico de las mismas habilidades pero aplicadas a este contexto. En esta prueba se diseñaron situaciones de Ciencias I estructuradas en un formato de pregunta abierta, cerrada y redactadas acorde al nivel de los estudiantes de secundaria, que evaluaron las habilidades de pensamiento crítico. La solución de cada prueba por los estudiantes fue suministrada en momentos diferentes, primero el test abierto para verificar la espontaneidad de las respuestas y posteriormente el test cerrado para verificar su capacidad de elección de la mejor alternativa (Torres, 2011:120).
- B) Se aplicaron las siguientes estrategias: debate activo, crucigrama, comentario a video y foros (Navarro, 2013:77). que permitieron observar el desarrollo de las HPPC. Cada uno de los bloques del programa se desarrollaron de manera individual con una conceptualización previa y en algunos casos con trabajos prácticos de laboratorio que apoyaron dicha orientación y discusión; además se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones: primero se proporcionaron a los estudiantes preguntas abiertas redactadas acorde al nivel de los estudiantes, para promover el uso de pensamiento crítico de forma espontánea; posteriormente, se les proporcionó la pregunta cerrada que les brindaba herramientas de persuasión frente al uso del pensamiento crítico.
- C) Para evaluar la intervención con el AA se analizó el comportamiento de las cinco habilidades de pen-

Tabla 1. Ejes temáticos del programa de primer año de ciencias de educación secundaria

Bloque	Contenido
1	La biodiversidad
2	La nutrición
3	Respiración de los seres vivos
4	Reproducción
5	Salud, ambiente y calidad de vida

Fuente: Elaboración propia.

samiento crítico en los cinco bloques, como se señala en la Tabla 1.

Los criterios de evaluación se trazaron según el desempeño que los estudiantes podrían tener en las actividades que evaluaban las diferentes habilidades; por ejemplo, si el estudiante resolvía de forma satisfactoria todas las actividades para evaluar la habilidad de toma de decisiones, entonces lograba un 100% de desempeño en esta habilidad y si sólo resolvía la mitad lograba un 50%. Para agrupar mejor los resultados, se categorizó el porcentaje de desempeño de cada habilidad en cinco niveles de desarrollo alcanzado (A, B, C, D, E) de menor a mayor desempeño (Torres, 2011:121), como se muestra en la Tabla 2.

Los resultados se analizaron con el programa para Windows: SPSS Versión 10 a través de la prueba estadística *t* de Student utilizando los promedios, análisis de varianza de un factor (ANOVA). El valor de $P < 0.05$ se tomó como indicador de significancia estadística. Las gráficas se realizaron con el programa Sigmaplot 2008.

Resultados

Los resultados de diagnóstico en Ciencias 1 de las HC aplicadas en situaciones cotidianas mediante el test HCTAES en los grupos intervenido con las estrategias de AA y el grupo testigo, sugieren que los estudiantes se encuentran en el nivel B en todas las HPPC y esto sucede en ambos grupos (Figura 1).

Por otro lado, en la Figura 2 se observa que hay diferencia significativa en cada uno de los bloques cuando se comparan los dos grupos, una vez que el

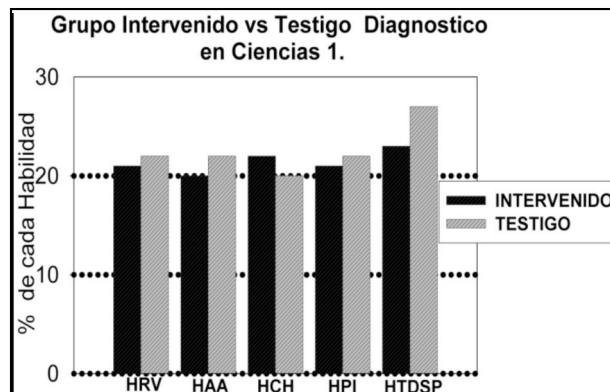


Figura 1. Gráfica que muestra el porcentaje alcanzado en el test de diagnóstico con el HCTAES en los grupos intervenido y testigo

grupo se intervino con AA en la HAA. * $P = 0.0039$, ** $P = 0.00001$, *** $P = 0.0015$.

Con respecto a la Figura 3 se muestra el porcentaje de la Habilidad de Probabilidad y de Incertidumbre; se observó que existe diferencia significativa en los cinco bloques los cuales comprenden el ciclo escolar * $P = 0.0035$, ** $P = 0.0043$, *** $P = 0.023$, **** $P = 0.03$, ***** $P = 0.002$.

En la Figura 4 se advirtió que en el primer bloque no hay diferencia significativa entre los grupos a diferencia de los bloques restantes en el aspecto de la HRV * $P = 0.0001$, ** $P = 0.0001$, *** $P = 0.0065$, **** $P = 0.0081$.

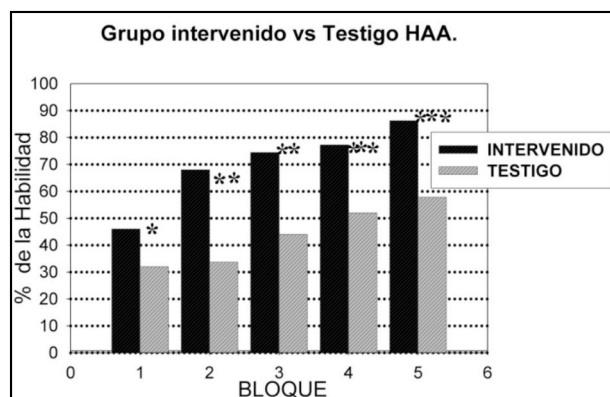


Figura 2. Gráfica que muestra el porcentaje alcanzado en el test HCTAES en los grupos intervenido y testigo durante todo el ciclo escolar en la HAA

Tabla 2. Niveles de desarrollo de las habilidades cognitivas

Categorías	Nivel A Muy bajo	Nivel B Bajo	Nivel C Medio	Nivel D Alto	Nivel E Superior
% de desarrollo de habilidad cognitiva	0% - 20%	21% - 40%	41% - 60%	61% - 80%	81% - 100%

Fuente: Elaboración propia.

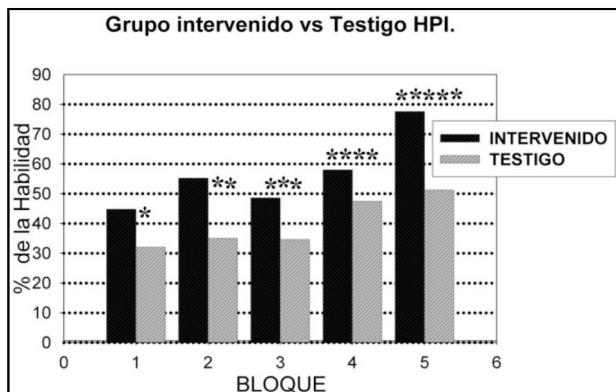


Figura 3. Gráfica que muestra el porcentaje alcanzado en el test HCTAES en los grupos intervenido y testigo durante todo el ciclo escolar en la HPI

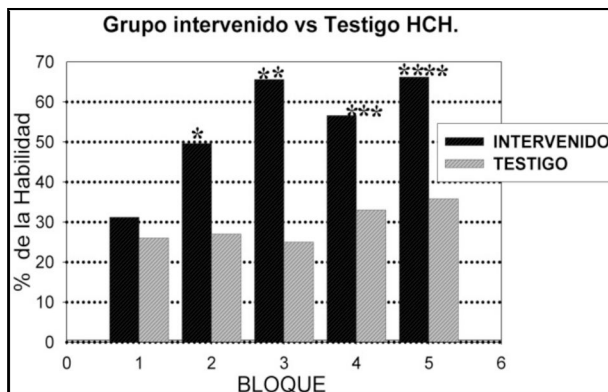


Figura 5. Gráfica que muestra el porcentaje alcanzado en el test HCTAES en los grupos intervenido y testigo durante todo el ciclo escolar en la HCH

Por otro lado, en la Figura 5, la cual comprende los resultados de Habilidad de Comprobación de Hipótesis, se pudo observar que existe diferencia significativa en los bloques 2-5. * P = 0.0001, ** P = 0.0001, *** P = 0.013, **** P = 0.0001.

En la Figura 6 muestran los resultados Habilidad de Toma de Decisiones y Solución de Problemas en donde los resultados son muy similares con respecto a la gráfica anterior (Figura 5). De igual forma existe diferencia significativa en todos los bloques excepto en el bloque 1. * P = 0.0001, ** P = 0.0012, *** P = 0.0019, **** P = 0.001.

Por otro lado en la Figura 7 pudimos observar cómo se comportaron las diferentes HPPC a lo largo de los bloques y se constata que, conforme se incrementaban los bloques del ciclo escolar, de la misma forma se incrementaba el porcentaje adquirido de cada

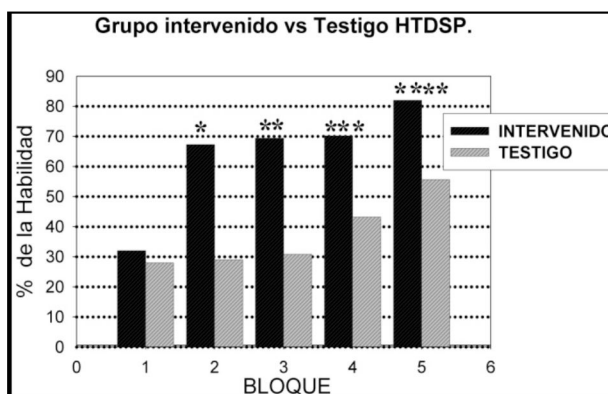


Figura 6. Gráfica que muestra el porcentaje alcanzado en el test HCTAES en los grupos intervenido y testigo durante todo el ciclo escolar en la HTDSP

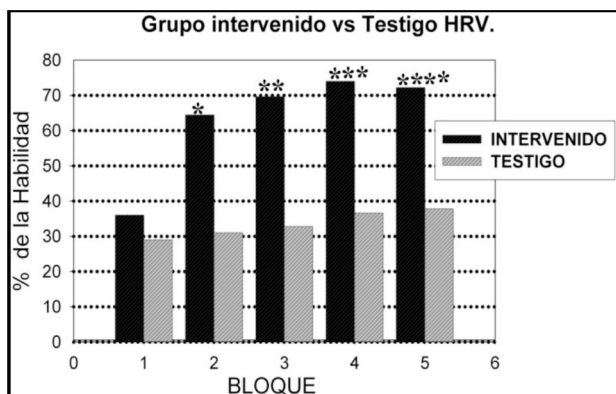


Figura 4. Gráfica que muestra el porcentaje alcanzado en el test HCTAES en los grupos intervenido y testigo durante todo el ciclo escolar en la HRV

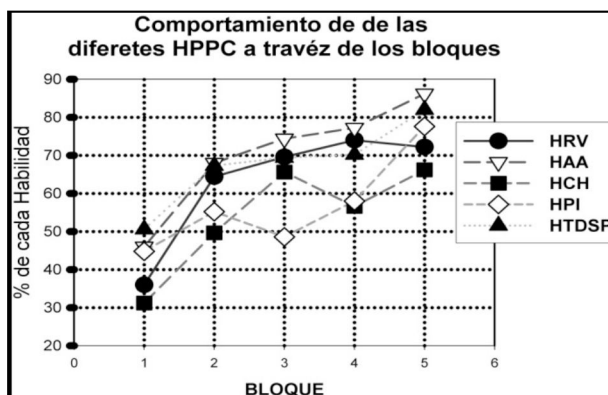


Figura 7. Gráfica que muestra el porcentaje alcanzado de las HPPC a lo largo de los bloques del ciclo escolar del grupo intervenido con el aprendizaje activo y evaluado con HCTAES

Tabla 3. Porcentaje alcanzado de cada HC y Análisis de varianza

HC	Bloques					F	Valor de P
	1	2	3	4	5		
HRV	36	64.4	69.6	74	72.2	9.99	0.0133*
HAA	46	68	74.4	77.2	86.2	13.05	0.0068*
HCH	31.2	49.6	65.6	56.6	66.2	15.98	0.0039*
HPI	44.8	55.2	48.6	58	77.6	36.24	0.0003*
HTDSP	50.6	67.2	69.4	70.2	82	9.91	0.0136**

* 1 vs 2, 3, 4, 5 ** 2 vs 5

HC teniendo los más altos porcentajes alcanzados las HC de Argumentos y Decisiones y el peor desempeño fue para Hipótesis, alcanzando 65% como máximo adquirido en el quinto bloque.

Los cambios logrados a lo largo del ciclo escolar intervenido fueron también evaluados mediante la prueba ANOVA utilizando los promedios, para determinar si existe diferencia significativa entre los diferentes bloques que componen el ciclo escolar. Al comparar el bloque 1 con los 2, 3, 4 y 5 se puede observar que existe diferencia significativa (Tabla 3) y cuando se comparó el Bloque 2 con el 3, 4, 5 solo en el bloque 5 hubo diferencia significativa $P = 0.0136$.

Los niveles alcanzados de las HPPC en la prueba de diagnóstico por los estudiantes del grupo intervenido se pueden observar en las siguientes gráficas. En la Figura 8 se muestra que el grupo intervenido con las estrategias del AA alcanzó en promedio 32 y 5 estudiantes en el nivel A y en nivel B, respectivamente, en las HPPC y muy escasos en los otros niveles.

En la Figura 9, la cual refiere a Habilidad de Análisis de Argumentos, se observó un aumento del número de alumnos en el nivel D y E en los bloques 4,

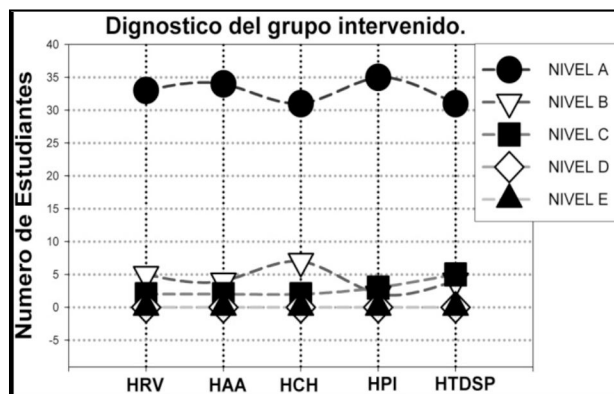


Figura 8. Gráfica que muestra los niveles alcanzados de las HPPC en la prueba de diagnóstico por los estudiantes del grupo intervenido

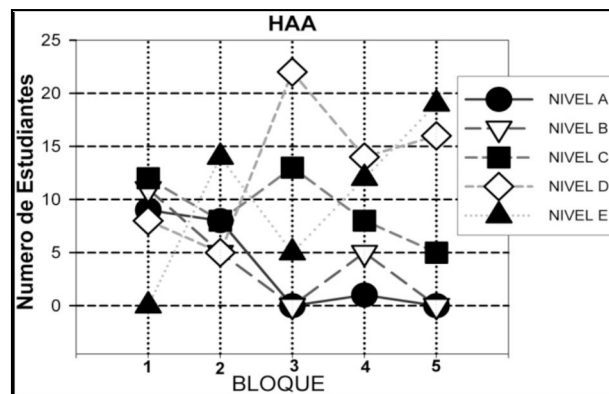


Figura 9. Gráfica que muestra los niveles alcanzados por los estudiantes del grupo intervenido de las HAA con el Test HCTAES

y el número de estudiantes en promedio fueron 13 en nivel D y 10 en el nivel E, respectivamente.

Por otro lado, en lo que se refiere a la Figura 10 que muestra los niveles alcanzados por los estudiantes en las HPI, se observó que durante el ciclo escolar el nivel A cayó hasta alcanzar cero estudiantes en el bloque 5; en contraste, en este mismo bloque se incrementó la cantidad de estudiantes en el nivel D y

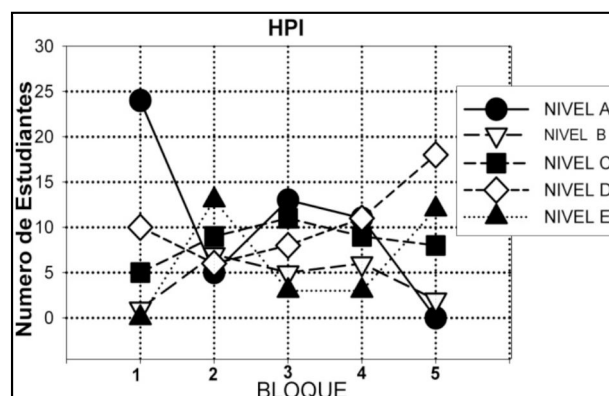


Figura 10. Gráfica que muestra los niveles alcanzados por los estudiantes del grupo intervenido de las HPI con el Test HCTAES

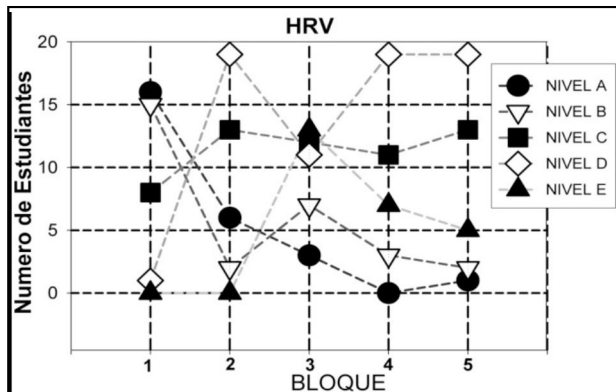


Figura 11. Gráfica que muestra los niveles alcanzados por los estudiantes del grupo intervenido de las HRV con el Test HCTAES

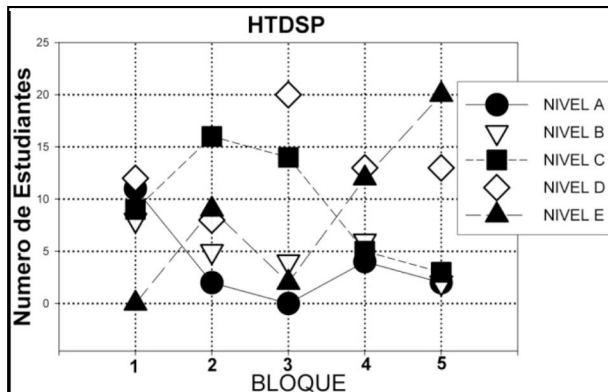


Figura 13. Gráfica que muestra los niveles alcanzados por los estudiantes del grupo intervenido de las HTDSP con el Test HCTAES

en promedio 10 estudiantes en este nivel en todo el ciclo escolar.

En relación a los niveles alcanzados en el grupo intervenido en las HRV, los mejores resultados se obtuvieron en los bloques 4 y 5, respectivamente, y el promedio de estudiantes en el nivel D es de 14 y con respecto al nivel E es de 5 estudiantes, como se muestra en la Figura 11.

En la Habilidad de Comprobación de Hipótesis de acuerdo con los niveles alcanzados se puede advertir que los estudiantes que lograron el nivel D fueron 6 en promedio en todo el ciclo escolar; en cuanto al nivel E fue de 5 pero también este incremento es directamente proporcional en función del número de bloque en el ciclo escolar (Figura 12).

Con respecto a los resultados arrojados por el Test HCTAES en lo que se refiere a las Habilidad de Toma de Decisiones y Solución de Problemas los mejores niveles se dieron en los últimos dos bloques y

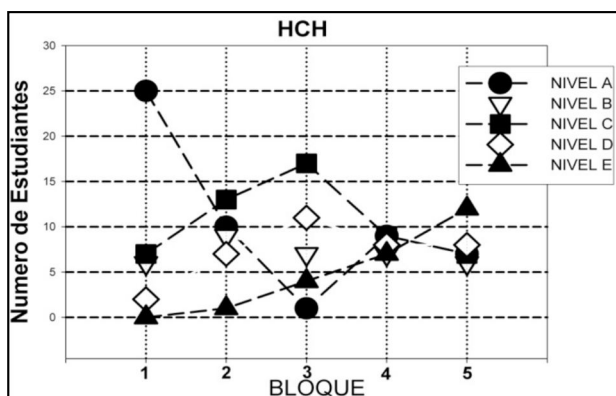


Figura 12. Gráfica que muestra los niveles alcanzados por los estudiantes del grupo intervenido de las HCH con el Test HCTAES

el promedio de estudiantes fue de 13 y 9 en los niveles D y E, respectivamente (Figura 13).

Para observar si existe alguna diferencia con respecto al género en la evaluación de HPPC con las estrategias del AA se dividió el grupo intervenido en niños y niñas en el examen de diagnóstico efectuado por test HCTAES; se observa que no existe diferencia significativa entre los grupos y todas las HPPC; su nivel es B (Figura 14).

En lo que se refiere a la Habilidad de Análisis de Argumentos no se percibió diferencia significativa entre niñas vs niños en el grupo intervenido en todo el ciclo escolar (Figura 15).

La Figura 16 muestra los resultados de la Habilidad de Probabilidad y de Incertidumbre obtenido en el grupo intervenido cuando se compararon niños vs niñas y se puede constatar que solo en el bloque 4 existe diferencia significativa * P = 0.014.

Con respecto a la Habilidad de Razonamiento Ver-

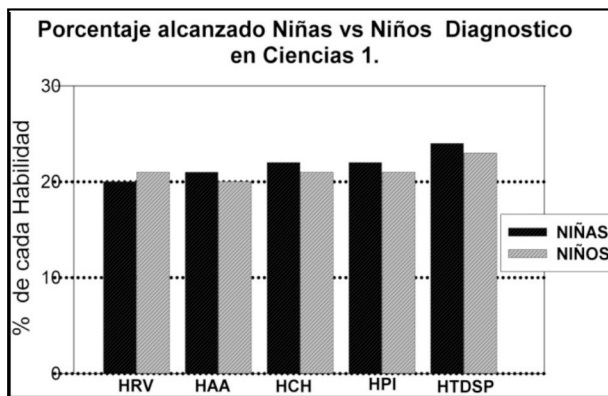


Figura 14. Gráfica que muestra el porcentaje alcanzado por niñas y niños en el examen de diagnóstico con el test HCTAES

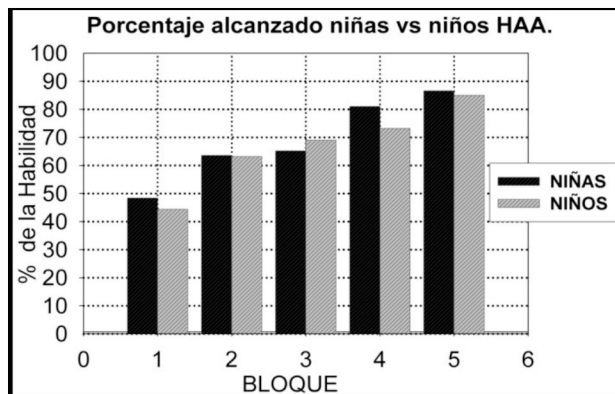


Figura 15. Gráfica que muestra el porcentaje alcanzado por niñas y niños en el grupo intervenido con el test HCTAES en la HAA

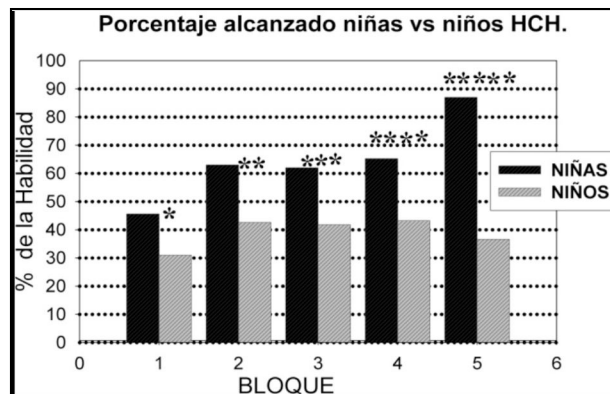


Figura 18. Gráfica que muestra el porcentaje alcanzado por niñas y niños en el grupo intervenido con el test HCTAES en la HCH

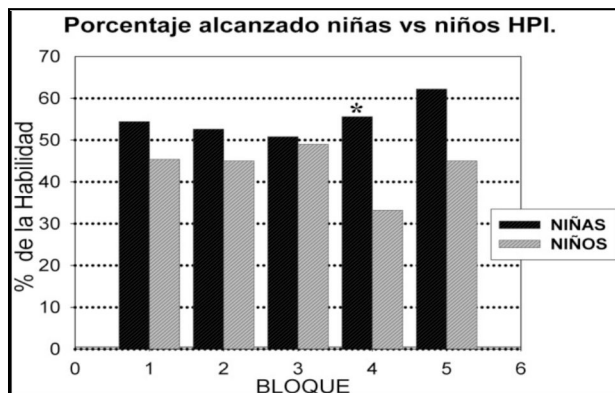


Figura 16. Gráfica que muestra el porcentaje alcanzado por niñas y niños en el grupo intervenido con el test HCTAES en la HPI

bal se pudo observar que solo en el bloque 2 hay diferencia significativa * P = 0.016 (Figura 17).

En la gráfica que muestra Habilidad de Comprobación de Hipótesis se observó que en todos los blo-

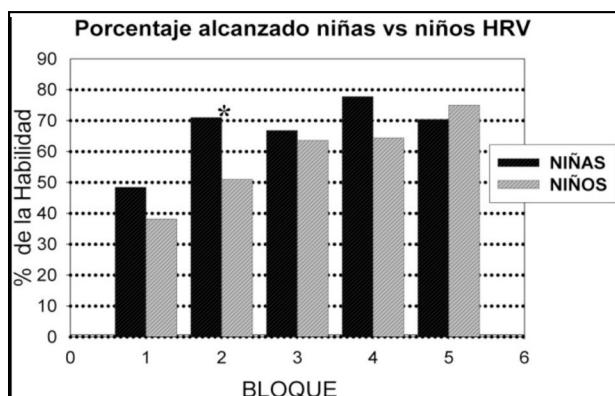


Figura 17. Gráfica que muestra el porcentaje alcanzado por niñas y niños en el grupo intervenido con el test HCTAES en la HRV

ques existe diferencia significativa entre los dos grupos * P = 0.0134, ** P = 0.03, *** P = 0.026, **** P = 0.0448, ***** P = 0.00038 (Figura 18).

En la última gráfica se advirtió que en ninguno de los bloques existe diferencia significativa al confrontar niñas vs niños en el grupo intervenido en la Habilidad de Toma de Decisiones y Solución de Problemas (Figura 19).

Discusión

El propósito de este estudio fue determinar si el AA desarrolla HPPC en estudiantes a nivel secundaria. Al comparar el grupo intervenido con AA con el grupo testigo con clases tradicionales, los resultados indican que en la mayoría de los casos hay diferencia significativa entre los dos grupos, debido a que el grupo intervenido fue adquiriendo las HPPC conforme avanzó el ciclo escolar. Además, se pudo observar

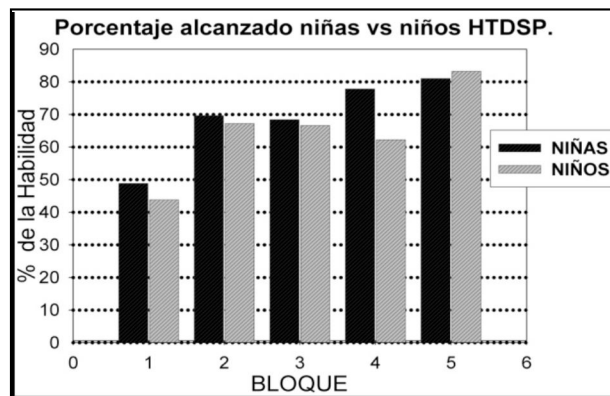


Figura 19. Gráfica que muestra el porcentaje alcanzado por niñas y niños en el grupo intervenido con el test HCTAES en la HTDSP

que el incremento de las HPPC del grupo intervenido con AA fueron continuas y significativas a lo largo del ciclo escolar con AA; por otro lado también se constató que la HCH fue la que tuvo el peor desempeño a través del ciclo escolar; sin embargo, se encuentra en el nivel D. El bajo desempeño en esta HC puede ser por el nivel de los alumnos que se estudiaron debido a que una hipótesis es una creencia acerca de una relación entre dos o más variables (Helpern, 1997:140) y esto complica a los estudiantes de nivel secundaria porque al formular una hipótesis requieren tener habilidad de confirmar o no aceptar un supuesto; es el mismo método que utilizan los científicos cuando ellos quieren entender un evento en su dominio académico (Helpern, 2009:232). También pudimos observar en los resultados de este estudio que el número de estudiantes se incrementa en niveles más altos conforme avanzó el ciclo escolar.

Por otro lado, el diagnóstico inicial nos permitió afirmar que entre niñas y niños no hay diferencia significativa en el grupo intervenido; sin embargo, conforme avanzó el ciclo escolar con la aplicación del AA las niñas mostraron un rendimiento académico un poco superior al de los niños y fue significativa la diferencia en los cinco bloques en la HCH en donde las niñas tienen un rendimiento muy superior con respecto a los alumnos del género masculino. En este sentido, cabe señalar que la participación activa de las niñas en la estrategia de debate en este estudio fue del 90%; en cambio, en los niños no superó el 60%. Esta diferencia en la participación de dicha estrategia pudiera ser la causa del menor rendimiento en HCH por parte de los niños, debido a que el debate en clase promueve el desarrollo HPPC, ya que los estudiantes confrontan argumentos antagónicos (Walker, 2003:265). Datos similares fueron obtenidos en un estudio realizado en alumnos de 15-18 años en donde los estudiantes del género femenino presentaron valores más altos de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que los estudiantes de género masculino, a excepción de la habilidad probabilidad e incertidumbre, en la que éstos se desempeñaron un poco mejor (Beltrán, 2009:66-85).

En otro estudio similar, pero con estudiantes universitarios, se revirtieron los datos en donde los alumnos del género masculino fueron los que demostraron mayores resultados en HPPC, pero cabe señalar que se utilizó otro instrumento de evaluación (Pardamean, 2012:449). En este sentido, se ha determinado en estudios de diferencia sexual cognitiva y habilidades del pensamiento crítico en personas ma-

duras que las diferencias no son significativas (Spelke, 2005:956). La intervención con AA que componen varias estrategias se pueden utilizar con éxito en la enseñanza de las ciencias a nivel secundaria (Navarro, 2013:77-78) y éstas desarrollan HPPC que permitirán a los estudiantes aumentar su comprensión y la aplicación de esta a su vida diaria.

Conclusiones

La aplicación de las estrategias del AA en un grupo de secundaria en la asignatura Ciencias I provocó el desarrollo de las HPPC y este incremento se constató estadísticamente a través de los bloques que conforman el ciclo escolar. No se encontraron diferencias significativas cuando se compararon los géneros excepto en HCH, siendo las niñas las que tuvieron un nivel superior en comparación con los niños.

Referencias

- CALLE A. G. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 12 (1), 27-45.
- SEP, (2011). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio*. México: SEP.
- TORRES, M. N. (2011). Desarrollo de habilidades cognitivas a través de un programa de intervención en química. *Revista Currículum*. 117-140.
- WALKER, S. (2003). Active Learning Strategies to Promote Critical Thinking. *Journal of Athletic Training*, 38(3), 263-267.
- KENNEDY, M. (1991). *Critical thinking: Literature review and needed research*. New Jersey: Jones.
- BONWELL, C., y EISON, J. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 1, George Washington University.
- SILBERMAN, M. (1996). *Aprendizaje activo*. Buenos Aires: Troquel.
- HELPERN, D. (2003). *Thinking Critically About Critical Thinking*. Routledge. New York
- ENNIS, R. (1987). *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. New York: Freeman and Company.
- SWARRZ, R. (1990). *Teaching Thinking*. New York: Midwest Publications.
- NAVARRO, F. S. (2013). El aprendizaje activo como propuesta de aprendizaje en ciencias en la Secundaria Foránea 75 de San Antonio Tlayacapan. *Revista de Educación y Desarrollo*, 26.73-78.
- CABERO, J. (2002). Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria. *Revista de Medios y Educación*, 20,81-100.
- HELPERN, D. (1997). *Critical Thinking Across the Curriculum*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

HELPERN, D. (2009). *Thought & Knowledge*. New York: Erlbaum Associates.

BELTRÁN, C. M. (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. *Zona Próxima*. 11. 66-85.

PARDAMEAN, B. (2012). Measuring Change in Critical Thinking Skills of Dental Students Educated in a PBL Curriculum. *Journal of Dental Education*. 4. 443-453.

SPELKE, E. (2005). Sex Differences in Intrinsic Aptitude for Mathematics ¿and Science? *The American Psychological Association*. Vol. 60, No. 9.

Características psicométricas de la Escala ACRA en población universitaria mexicana

CARLOS SAÚL JUÁREZ-LUGO,¹ KARINA PICHARDO-SILVA,²
GABRIELA RODRÍGUEZ-HERNÁNDEZ³



Resumen

La Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA de Román y Gallego (2001) se ha utilizado para evaluar los procesos cognitivos en estudiantes universitarios, sin considerar que el instrumento fue diseñado para estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. Para que una prueba de evaluación educativa pueda ser considerada como adecuada en su diseño, debe satisfacer las características psicométricas de confiabilidad y validez. En el artículo se presentan las cualidades psicométricas de la Escala ACRA administrada a una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. La solución final reporta un instrumento con tres subescalas, 16 factores y 65 reactivos con una consistencia interna alta ($\alpha = .96$). Los resultados sugieren la necesidad de realizar una adaptación simplificada y contextualizada del ACRA atendiendo los rasgos particulares del nivel educativo y del proceso enseñanza aprendizaje del país.

Descriptor: Estrategias de aprendizaje, Instrumentos de medición, Propiedades psicométricas.

Psychometric Characteristics of the ACRA Scale in Mexican University Population

Abstract

The ACRA Scale of Learning Strategies Roman and Gallego (2001) was used to assess cognitive processes in university students, without considering that the instrument was designed for Spanish students of obligatory secondary education. For a test to of educational evaluation may be considered appropriate in design must meet the psychometric properties of reliability and validity. In the article the psychometric qualities of the ACRA Scale administered to a sample of Mexican university students are presented. The results reported an instrument with three subscales, 16 factor and 65 reagents, indicate that the internal consistency of the instrument is high ($\alpha = .96$). The results suggest the need for a simplified and contextual adaptation of ACRA taking the particular features of education and teaching-learning process in the country.

Key Words: Learning Strategies, Measuring Instruments, Psychometric Properties.

Recibido: 1 de mayo de 2015
Aceptado: 31 de mayo de 2015
Declarado sin conflicto de interés

1 Centro Universitario UAEM Ecatepec, Universidad Autónoma del Estado de México. Licenciatura en Psicología. juarezlugo@hotmail.com

2 Colaboradora en el proyecto de investigación de estrategias de aprendizaje del Claustro de Tutoría Académica del Centro Universitario UAEM Ecatepec. kpichardo87@hotmail.com

3 Centro Universitario UAEM Ecatepec. Universidad Autónoma del Estado de México. Licenciatura en Psicología. grodriguez3010@yahoo.com.mx

Este artículo es derivado del proyecto de investigación 3779/2014/CID, financiado por la Universidad Autónoma del Estado de México.

Introducción

Actualmente, las estrategias de aprendizaje son un constructo ampliamente estudiado por ser uno de los factores relevantes en el ámbito de la educación formal, que se vincula con el diseño curricular de los contenidos procedimentales (Coll, 2001); con la práctica del profesor como facilitador de aprendizaje (Beltrán, 2003) y con el impacto que las estrategias pueden tener en el alumno para construir un tipo de aprendizaje más comprensivo, eficaz, óptimo y significativo a través del aprender a aprender (Hernández, 2006; Díaz, 2003).

El interés por el tema del aprendizaje estratégico no sólo viene dado por el hecho de que la investigación psicológica sobre el aprendizaje escolar centrara sus esfuerzos en el estudio de este tópico, sino además porque persiste el problema de bajo rendimiento y fracaso escolar en alumnos que cursan estudios superiores, fenómeno que se explica en parte por las limitaciones que muestran algunos estudiantes universitarios en sus actividades, operaciones y recursos cognitivos en el momento de enfrentar una determinada tarea (Byrne y Flood, 2008; Entwistle y Tait, 1996).

En los países de habla hispana la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, elaborada por José María Román y Sagrario Gallego (2001), es uno de los instrumentos más utilizados para medir este constructo. Los autores parten de la hipótesis de que los principales procesos cognitivos del procesamiento de la información son los de adquisición, codificación, recuperación y apoyo (de aquí el acrónimo ACRA). A partir del conocimiento de tales procesos los autores deducen la existencia de acciones generales y específicas que realiza el estudiante para su control y dirección que son llamadas estrategias de aprendizaje, entendidas como secuencias integrales de procesamiento (actividades mentales) que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información (Nisbet y Shucksmith, en Román y Gallego, 2001).

La escala ACRA (Román y Gallego, 2001) fue diseñada con la finalidad de conocer el uso que habitualmente hacen los alumnos españoles de educación secundaria obligatoria (12 a 16 años) de las estrategias de aprendizaje cuando están estudiando. Estos investigadores afirman que el ámbito de aplicación de la escala ACRA puede ser ampliado a otros niveles educativos, pero no muestran evidencia de las propiedades psicométricas del instrumento en población uni-

versitaria. En este sentido, la escala se ha utilizado para relacionar las estrategias que utilizan los estudiantes universitarios con variables tales como los estilos de aprendizaje (Camarero, Martín, y Herrero, 2000; Cano, 2000; Juárez, Rodríguez y Luna, 2012), el rendimiento académico (Cardozo, Pérez, Jaramillo, Mendoza, Santillán, y Bobadilla, 2011; Gargallo, Suárez y Ferras, 2007; Loret de Mola, 2011; Nuñez *et al.*, 1998); el empleo diferenciado de estrategias de acuerdo al género del estudiante (Cano, 2000; Martín y Camarero, 2001; Rossi, Neer, Lopetegui y Doná, 2010); el periodo y la licenciatura cursada (Bernal, 2009; Cruz y Anzaldo, 2009; Carbonero y Navarro, 2006; Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009; Villamizar, 2008).

Sin embargo la escala ACRA ha recibido varias críticas. Gargallo (2002) afirma que este instrumento presenta una grave descompensación en el número de ítems que evalúa cada estrategia, cuenta con factores constituidos por uno o dos reactivos. Algunos de sus reactivos son largos en su redacción, poco inteligibles pues utiliza palabras que no necesariamente conoce el estudiante como "nemotecnia" o "técnica loci" (Gargallo, Suárez y Pérez, 2009). De la Fuente y Justicia (2003) confirmaron la inadecuada estructura factorial del instrumento para población universitaria española. La solución factorial de primer y segundo orden realizada con los datos de 866 universitarios españoles, revelan la existencia de una estructura conceptual alternativa a la existente. De la Fuente identificó tres dimensiones (estrategias cognitivas y metacognitivas, de apoyo y de hábitos de estudio), 13 subfactores y 44 ítems. El instrumento así reducido sigue discriminando a los alumnos con diferente nivel de rendimiento académico de acuerdo a la frecuencia de uso de las estrategias así como una consistencia interna aceptable.

La escala ACRA (Román y Gallego, 2001) se ha utilizado ampliamente en diferentes países de habla hispana con estudiantes universitarios sin considerar la pertinencia de la estructura factorial para este nivel educativo. Por tal motivo la presente investigación tiene el objetivo de analizar las características psicométricas de validez y confiabilidad de la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA en una muestra de universitarios mexicanos.

Método

Muestra

Fue seleccionada una muestra probabilística, aleatoria y estratificada por carrera de 1011 estudian-

tes de una universidad pública del norte del Estado de México. La muestra quedó conformada por 61.1% de mujeres y un 38.9% de varones, con un nivel de confianza del 95% y un nivel de error de 0.05, con una edad comprendida entre 17 a 23 años ($M = 20.25$ años; $DE = 2.89$).

Instrumento

La Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA (Román y Gallego, 2001) evalúa el uso que habitualmente hacen los estudiantes de estrategias de aprendizaje. Está conformada por cuatro escalas independientes que son adquisición, codificación, recuperación de la información y apoyo al procesamiento; 32 estrategias de aprendizaje (subescalas) y 119 ítems con el siguiente formato de respuesta respecto a la frecuencia de uso: A significa *nunca o casi nunca*, B *algunas veces*, C *bastantes veces* y D *siempre o casi siempre*. Los indicadores de validez y confiabilidad informados por los autores, con las muestras de alumnos de educación secundaria en los que se ha validado el instrumento, son bastante aceptables.

Procedimiento

A los participantes se les informó verbalmente el objetivo de la aplicación y se les solicitó su consentimiento; de forma grupal completaron el instrumento en los horarios correspondientes a clase. Una vez recolectados los datos se realizó la captura y verificación de los mismos.

La validez de constructo de la escala ACRA original se calculó por medio de un análisis factorial con el método de componentes principales con rotación ortogonal varimax y por el método de factorización de ejes principales con rotación oblicua promax (Hair, et al., 1999; Martínez, 1995).

Para conformar los factores se tomaron en cuenta los siguientes criterios: carga factorial mayor o igual a .40, congruencia conceptual entre los reactivos de un factor y más de dos reactivos agrupados en un factor. Mientras que para evaluar la confiabilidad del instrumento se efectuó el cálculo del alfa de Cronbach para cada una de las subescalas y para la escala total.

Para el criterio de validez externa se efectuó un ANOVA entre el uso de estrategias de aprendizaje y el nivel de rendimiento académico categorizado por los percentiles 33 y 66. Los datos fueron procesados y analizados con el paquete estadístico SPSS versión 20 en castellano.

Resultados

Nivel de confiabilidad

La confiabilidad de la escala original aplicada a la muestra de universitarios mexicanos fue evaluada a través del coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las subescalas encontrando los siguientes resultados: adquisición ($\alpha = .808$), codificación ($\alpha = .927$), recuperación ($\alpha = .869$) y apoyo ($\alpha = .922$). El coeficiente de confiabilidad total del ACRA es alto ($\alpha = .96$). Los resultados indican un alto nivel de confiabilidad para las subescalas del instrumento.

Correlación reactivo - total

Se analizó la homogeneidad de los elementos (correlación relación reactivo-total) por medio del coeficiente r de Pearson desechándose aquéllos con índices menores a .30, que actuaban en detrimento de la consistencia interna (Martínez, 1995; Kline, 1995). El análisis indicó que todos los reactivos de cada una de las cuatro subescalas que conforman la escala ACRA, correlacionaron positiva y significativamente ($p \leq .01$) con la puntuación de cada subescala y la escala total. Los valores oscilan entre $r = .300$ y $r = .623$. Valores similares fueron obtenidos por medio del procedimiento de correlación ítem - test corregida, por lo cual se puede afirmar que todos los ítems son relevantes para la escala.

Validez del instrumento

En este trabajo se optó por realizar un procedimiento similar al reportado por Román y Gallego (2001). De acuerdo con la estructura teórica propuesta de cuatro procesos cognitivos (subescalas) se realizó a cada una de ellas el análisis factorial (AF) de componentes principales con rotación varimax. Asimismo, consideramos emplear el procedimiento seguido por De la Fuente y Justicia (2003) para analizar el total de reactivos de la solución final del primer AF.

Análisis factorial exploratorio de primer orden

Para identificar la pertinencia de realizar un análisis factorial a los datos obtenidos se llevó a cabo el cálculo del test de esfericidad de Bartlett el cual supone que la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad y el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) con el fin de saber si la magnitud de los coeficientes de correlación parciales entre las variables son suficientes. En ambos casos los resultados indicaron la pertinencia de realizar el AF para cada una de las escalas.

Tabla 1. Estructura factorial de la subescala de estrategias de adquisición

Ítem	Saturación	Comunalidad	Descripción del ítem
Factor 1. Subrayado (15.29% de la varianza explicada, $\alpha = .568$)			
ad5	.747	.625	Subrayar párrafos
ad6	.612	.431	Utilizar signos
ad7	.551	.484	Subrayar a color
ad8	.683	.516	Subrayar para memorizar
ad10	.475	.449	Palabras significativas
Factor 2. Repaso en voz alta (12.68% de la varianza explicada, $\alpha = .557$)			
ad19	.645	.493	Preguntas del tema
ad9	.663	.544	Subdividir el texto
ad18	.663	.508	Reproducir gráficos
Factor 3. Repaso reiterado (12.26% de la varianza explicada, $\alpha = .587$)			
ad11	.730	.559	Repetir de datos importantes
ad12	.751	.647	Relectura
ad13	.521	.444	Leer en voz alta subrayados
Factor 4. Exploración (9.21% de la varianza explicada, $\alpha = .273$)			
ad4	.618	.511	Significado de palabras desconocidas
ad1	.590	.377	Leer apartados
ad3	.481	.335	Lectura superficial

Fuente: Elaboración propia.

Nota: El número y texto del ítem corresponden al instrumento original, ad = adquisición. Se omiten las saturaciones menores a .40.

El AF realizado a los 20 reactivos de la subescala de adquisición de la información ($KMO = .854$; Bartlett = 3247.88, sig = .000) arrojó una solución factorial formada por cuatro componentes y 14 reactivos, que explicaron el 49.46% de la varianza y una consistencia interna de $\alpha = .736$ (ver Tabla 1). El primer componente quedó configurado por cinco reactivos que hacen referencia a las estrategias de subrayado idiosincrásico y lineal que se emplean para resaltar las ideas o términos principales del texto. El segundo componente incluyó tres reactivos que hacen alusión a estrategias de repetición en voz alta de los temas a aprender. El tercer componente constó de tres reactivos relacionados con estrategias de repaso reiterado. El último componente agrupó tres reactivos que hacen referencia a las estrategias de exploración del material a aprender, con el objetivo de localizar aquellos aspectos que el alumno identifica como relevantes.

En lo que se refiere a los 46 reactivos de la subescala de codificación ($KMO = .923$; Bartlett = 15746.88, sig = .000) se obtuvo una solución de siete componentes y 30 reactivos que explicaron el 56.72% de la varianza con una consistencia interna de $\alpha = .900$ (ver Tabla 2). El primer componente quedó configurado por seis reactivos que aluden a la relación entre los propios contenidos de la materia, por medio de la identificación y agrupación de datos importantes así como de la deducción de conclusiones. El segundo

componente incluyó cuatro reactivos los cuales representan las estrategias basadas en la organización gráfica de la información por medio de mapas o diagramas. El tercero de los componentes agrupó cuatro reactivos que representan aquellas estrategias basadas en la codificación superficial de la información, haciendo uso de palabras clave o elementos como siglas, frases, acrónimos y acrósticos. El cuarto componente con cinco reactivos agrupó las acciones encaminadas a la aplicación en distintos contextos de lo ya aprendido. El siguiente componente identificado con cinco reactivos alude a la representación cognitiva realizada por el alumno para aprender, por ejemplo por medio de fantasías, experiencias previas y metáforas. La estrategia de autopreguntas quedó representada en el sexto componente por cuatro reactivos y el último componente agrupó tres reactivos que aluden a las estrategias de agrupación por medio de la técnica del resumen implementado en distintos momentos del aprendizaje.

El AF realizado a los 18 reactivos de la subescala de estrategias de recuperación de la información ($KMO = .896$; Bartlett = 3865.88, sig = .000) arrojó una solución de cuatro factores y 16 reactivos que explicaron el 53.25% de la varianza con una consistencia interna de $\alpha = .851$ (ver Tabla 3). El primer componente quedó integrado por cinco reactivos que hacen referencia a la organización de la información en la

Tabla 2. Estructura factorial de la subescala de estrategias de codificación

Ítem	Saturación	Comunalidad	Descripción del ítem
Factor 5. Relaciones intracontenido (8.84% de la varianza explicada, $\alpha = .752$)			
co3	.696	.579	Identificar contenidos principales
co4	.663	.527	Identificar las relaciones del texto
co5	.586	.490	Reorganizar ideas de acuerdo al tema
co28	.570	.529	Deducir conclusiones
co29	.455	.468	Clasificar datos
co36	.415	.345	Aprender la secuencia temporal
Factor 6. Organización gráfica (8.83% de la varianza explicada, $\alpha = .804$)			
co33	.782	.707	Realizar esquemas
co34	.749	.683	Construir esquemas
co38	.718	.599	Diseñar mapas conceptuales
co39	.691	.587	Utilizar palabras clave para organizadores
Factor 7. Nemotecnias (8.70% de la varianza explicada, $\alpha = .780$)			
co44	.795	.680	Construir rimas y muletillas
co43	.734	.602	Utilizar nemotecnias
co45	.729	.604	Técnica "loci"
co46	.671	.524	Palabras clave
Factor 8. Aplicaciones (8.11% de la varianza explicada, $\alpha = .743$)			
co18	.744	.674	Encontrar aplicaciones sociales
co17	.732	.621	Aplicar lo aprendido en la vida diaria
co19	.707	.589	Aplicar en campos laborales
co7	.456	.387	Aplicar lo aprendido en otras asignaturas
Factor 9. Imágenes (7.81% de la varianza explicada, $\alpha = .747$)			
co12	.752	.664	Asociar con fantasías
co13	.734	.616	Imaginar los temas de estudio
co11	.612	.577	Asociar la información con anécdotas
co14	.496	.478	Establecer analogías
co15	.459	.428	Relacionar lo abstracto con lo conocido
Factor 10. Autopreguntas (7.24% de la varianza explicada, $\alpha = .678$)			
co22	.801	.670	Preguntas previas
co23	.709	.593	Preguntar durante el estudio
co21	.552	.439	Preguntar durante la clase
co16	.513	.390	Realizar ejercicios
Factor 11. Agrupamientos (7.16% de la varianza explicada, $\alpha = .742$)			
co31	.782	.693	Elaborar resúmenes al final del tema
co30	.722	.621	Resumir apartados
co32	.713	.653	Elaborar resúmenes con subrayados

Fuente: Elaboración propia.

Nota: El número y texto del ítem corresponden al instrumento original, co = codificación. Se omiten las saturaciones menores a .40.

memoria, producto de las estrategias de codificación previamente elaboradas (metáforas, mapas, etc.). El segundo componente incluyó cinco reactivos que representan el uso de lo aprendido para generar un documento escrito. El tercero de los componentes agrupó tres reactivos que representan las acciones para la búsqueda de palabras clave y de las representaciones conceptuales en la memoria a largo plazo. El último componente describe las estrategias que garantizan una adaptación y ordenación de la información recuperada para dar una respuesta eficiente. Este componente agrupó tres reactivos.

Por su parte la subescala de estrategias de apoyo al procesamiento con 35 reactivos ($KMO = .880$; Bartlett = 5048.40, sig = .000), arrojó una solución factorial configurada por cuatro componentes y 18 reactivos que explicaron el 55.97% de la varianza con una consistencia interna de $\alpha = .861$ (ver Tabla 4). El primer componente integró seis reactivos que hacen referencia al conocimiento del estudiante para saber cuándo usar una estrategia adecuada al momento en que se requiere y comprobar su eficacia. El segundo componente agrupó cinco reactivos que aluden a las acciones que el estudiante utiliza para obtener apoyo

Tabla 3. Estructura factorial de la subescala de estrategias de recuperación

Ítem	Saturación	Comunalidad	Descripción del ítem
Factor 12. Búsqueda de codificaciones (15.60% de la varianza explicada, $\alpha = .740$)			
re3	.759	.620	Recordar información elaborada
re1	.695	.547	Recordar ideas principales
re2	.675	.523	Recordar nemotecnias
re4	.520	.410	Evocar agrupamientos de conceptos
re5	.463	.394	Búsquedas secundarias
Factor 13. Respuesta escrita (14.08% de la varianza explicada, $\alpha = .696$)			
re16	.742	.605	Confección de esquemas y guión
re14	.698	.538	Anotar y ordenar ideas antes de redactar
re15	.621	.460	Pulcritud en trabajos
re13	.544	.460	Recordar, ordenar, esquematizar y escribir
re17	.529	.435	Analizar para una solución intuitiva
Factor 14. Búsqueda de indicios (12.06% de la varianza explicada, $\alpha = .678$)			
re8	.699	.602	Situación mental y afectiva para recordar
re7	.698	.536	Recordar semejanzas
re9	.605	.587	Corrección de los profesores
Factor 15. Planificación de la respuesta (11.50% de la varianza explicada, $\alpha = .640$)			
re11	.815	.701	Preparación mental para responder
re12	.630	.504	Expresión propia
re10	.628	.580	Búsqueda y ajuste

Fuente: Elaboración propia.

Nota: El número y texto del ítem corresponden al instrumento original, re = recuperación. Se omiten las saturaciones menores a .40.

Tabla 4. Estructura factorial de la subescala de estrategias de apoyo al procesamiento

Ítem	Saturación	Comunalidad	Descripción del ítem
Factor 16. Autoconocimiento (16.94% de la varianza explicada, $\alpha = .793$)			
ap3	.758	.609	Consciente de estrategias de elaboración
ap5	.742	.582	Consciente de estrategias de nemotecnia
ap4	.725	.565	Consciente de estrategias de organización
ap6	.618	.458	Recordar situaciones contextuales
ap1	.576	.434	Importancia de las estrategias atencionales
ap8	.516	.361	Planificar estrategias eficaces
Factor 17. Interacciones sociales (13.40% de la varianza explicada, $\alpha = .723$)			
ap29	.715	.556	Animar y ayudar a compañeros
ap28	.681	.512	Conocer logros de compañeros
ap27	.662	.488	Evitar y resolver conflictos
ap26	.599	.476	Valoración social de otros
ap25	.585	.424	Intercambiar opiniones
Factor 18. Automanejo / Planificación (12.26% de la varianza explicada, $\alpha = .728$)			
ap12	.824	.703	Establecer un plan de trabajo
ap13	.764	.660	Organizar tiempo de estudio
ap11	.580	.415	Tomar nota de las tareas
ap14	.553	.472	Comprobar estrategias eficaces
Factor 19. Motivación extrínseca (10.89% de la varianza explicada, $\alpha = .728$)			
ap34	.795	.719	Estudiar por status social
ap33	.751	.638	Estudiar por prestigio social
ap35	.669	.556	Estudiar para evitar consecuencias

Fuente: Elaboración propia.

Nota: El número y texto del ítem corresponden al instrumento original, ap = apoyo. Se omiten las saturaciones inferiores a .40.

Tabla 5. Estructura factorial de segundo orden

Escala	Varianza	Saturación	Comunalidad	Descripción	Consistencia interna
I. Procesamiento ($\alpha = .885$)	34.68	.920	.536	Imágenes	.747
		.640	.552	Relaciones intracontenido	.752
		.590	.492	Autopreguntas	.699
		.586	.384	Aplicaciones	.750
		.524	.337	Nemotecnias	.815
		.461	.448	Búsqueda de indicios	.678
		.400	.212	Repaso reiterado	.587
II. Apoyo ($\alpha = .884$)	4.18	.674	.374	Interacción social	.643
		.661	.288	Motivación extrínseca	.716
		.545	.582	Autoconocimiento	.793
		.513	.479	Automanejo / planificación	.728
		.412	.518	Planificación de respuesta	.662
		.400	.432	Respuesta escrita	.696
III. Adquisición ($\alpha = .817$)	2.83	.791	.478	Agrupamientos	.742
		.757	.513	Organización gráfica	.804
		.400	.368	Subrayado	.641

Fuente: Elaboración propia.

social, evitar conflictos interpersonales, competir lealmente y motivar a otros. El tercer componente incluyó cuatro reactivos que hacen referencia a las estrategias de automanejo: planificación, regulación y evaluación del proceso de aprendizaje. El cuarto componente agrupó tres reactivos referidos a las estrategias que conllevan el buen manejo de estímulos que, aplicados ya sea por el propio alumno o por alguien del exterior en el momento oportuno y de manera adecuada, servirán para activar, regular y mantener la conducta de estudio.

Análisis factorial exploratorio de segundo orden

Una vez identificada la relación de agrupamiento de los factores en el análisis de primer orden, se procedió a comprobar esa estructura realizando un análisis factorial de segundo orden con el método de factorización de ejes principales con rotación promax con los datos de la solución inicial, tal como lo sugiere el análisis reportado por De la Fuente y Justicia (2003). Los análisis estadísticos preliminares confirman la adecuación de los datos al AF ($KMO = .931$; $Bartlett = 21726.35$, $sig = .000$). Los 78 reactivos que arrojó la primera solución fueron procesados como única estructura, quedando así un total de 65 reactivos agrupados en 16 factores. En esta solución factorial de segundo orden fueron eliminados los tres reactivos de la estrategia de exploración, los ítems ad9 y ad19 de la estrategia repaso en voz alta, el reactivo ad18 fue incluido en la estrategia de autopreguntas. Así también fueron eliminados los reactivos re4 y re5 del factor búsqueda de codificaciones y el ítem

re10 de planificación de respuesta, agrupando este último factor los siguientes reactivos re1, re2, re3, re11 y re12.

Debido a que los análisis correlacionales demuestran una relación de agrupamiento entre los factores de segundo orden, los 16 factores fueron sometidos a un nuevo análisis de segundo orden, previa confirmación de la pertinencia del AF ($KMO = .930$; $Bartlett = 5315.25$, $sig = .000$). Los resultados muestran una agrupación factorial consistente que explica un 41.57% de la varianza distribuida en tres subescalas, las correlaciones entre ellas son considerables y los índices de confiabilidad son aceptables, con una alfa global de ($\alpha = .940$), e índices entre altos y moderados (.815 y .641) (ver Tabla 5).

La solución final reporta una escala ACRA con tres subescalas, 16 factores y 65 reactivos distribuidos de la siguiente manera:

- I. Estrategias de procesamiento de codificación y recuperación de la información (29 reactivos).
 1. Imágenes: co12, co13, co11, co14 y co15.
 2. Relaciones intracontenido: co3, co4, co5, co28 y co29.
 3. Autopreguntas: co22, co23, co21, co16 y ad18.
 4. Aplicaciones: co18, co17 y co19.
 5. Nemotecnias: co44, co43, co45, re02 y co46.
 6. Búsqueda de indicios: re8, re7 y re9.
 7. Repaso reiterado: ad11, ad12 y ad13.
- II. Apoyo al procesamiento de la información (25 reactivos).

8. Interacción social: ap27, ap26 y ap25.
9. Motivación extrínseca: ap34, ap33 y ap35.
10. Autoconocimiento: ap3, ap5, ap4, ap6, ap1 y ap8.
11. Automanejo / planificación: ap12, ap13, ap11 y ap14.
12. Planificación de respuesta: re1, re3, re11 y re12.
13. Respuesta escrita: re16, re14, re15, re13 y re17.

III. Adquisición de la información (11 reactivos).

14. Agrupamientos: co31, co30 y co32.
15. Organización gráfica: co33, co34, co38 y co39.
16. Subrayado: ad5, ad6, ad7 y ad8.

Validez externa

Como criterio de validez externa fue considerada la variable rendimiento académico y la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje con la escala ACRA reducida. Para ello la variable promedio académico fue clasificado en tres grupos: alto, medio y bajo de acuerdo a los percentiles 33 y 66. El análisis de varianza de tipo I indica que el instrumento así reducido discrimina a los alumnos con diferente nivel de rendimiento académico de acuerdo a la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje [$F(2,1008) = 27.22, p < .000$].

Discusión

El AF realizado en este trabajo atiende la estructura original de la escala ACRA propuesta por Román y Gallego (2001) para alumnos españoles de educación secundaria de cuatro escalas *independientes* que conforman un proceso cognitivo amplio y complejo (adquisición, codificación recuperación y apoyo), pero también se consideró analizar el proceso estratégico como una única estructura. Los resultados obtenidos en el presente estudio arrojaron una solución de 16 factores con 65 reactivos distribuidos en tres subescalas. Estos datos coinciden con los obtenidos por De la Fuente y Justicia (2003), en tanto confirman la inadecuada estructura factorial del instrumento original para agrupar las estrategias utilizadas por los estudiantes universitarios.

Consideramos que existe evidencia suficiente para afirmar que la solución factorial del instrumento ACRA administrado a una muestra de estudiantes universitarios mexicanos, evalúa la secuencia del procesamiento de la información que sugiere la existencia del constructo estrategias de aprendizaje. Sin embargo, hemos encontrado una estructura alternativa

del conjunto de técnicas que comprende cada una de las estrategias de aprendizaje en los procesos cognitivos que evalúa la escala ACRA original. Los ítems agrupados en los 16 factores, además de explicar un porcentaje aceptable de la varianza, guardan una coherencia conceptual más sólida que en el instrumento original respecto a la población universitaria.

En el contexto mexicano los ítems se agrupan de forma más simplificada y homogénea en los factores. En la subescala de adquisición la estrategia de subrayado en el contexto español no universitario se divide en lineal e idiosincrásico, mientras que en el contexto universitario mexicano la solución factorial agrupó las dos técnicas anteriores en un factor. Además, los componentes de agrupamiento y organización gráfica de la información aparecen como esenciales en los procesos de exploración y selección de la información relevante que el universitario quiere aprender. La subescala de procesamiento comprende las estrategias para memorizar la información y otorgarle un nuevo sentido, utilizando para ello la asociación entre el contenido del propio material a estudiar o bien con los conocimientos previos que posee el universitario. Este procedimiento asegura el paso de los datos a la memoria a largo plazo para un uso más eficiente (Weinstein y Mayer, 1986). De esta forma, permanecen 5 de 12 factores que dan sentido al procesamiento cognitivo de codificación que Román y Gallego (2001) proponen en la escala original. La subescala de apoyo al procesamiento quedó finalmente con seis factores que simplifican la exploración del aspecto metacognitivo a través del conocimiento que el universitario tiene de los propios procesos en general, de las estrategias cognitivas en particular, y de la capacidad de manejo de las mismas. De las estrategias socioafectivas permanecen las relacionadas con el apoyo social, evitación de conflictos interpersonales así como la colaboración. En cuanto a las estrategias motivacionales permanecieron aquéllas de naturaleza extrínseca.

Como ya lo demostraron Peredo (2011), Juárez, Rodríguez y Escoto (2012), Tejedor, González y García (2008), el nivel educativo en el que se encuentra el estudiante influye no sólo en el conjunto de estrategias que implementa para aprender sino también en el grado de complejidad con que éstas son utilizadas. Los resultados sugieren que no necesariamente el estudiante universitario está obligado a contar con un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje, como lo pretende evaluar la escala ACRA original; por el contrario, su comportamiento estratégico se cir-

cunscribe a un conjunto de procedimientos más específicos y homogéneos.

Coincidimos con De la Fuente y Justicia (2003) en que probablemente sea prematuro el uso de instrumentos que sondan con tanta riqueza y profundidad el proceso de aprendizaje de los estudiantes, incluidos los universitarios, en un sistema educativo que incorpora las herramientas cognitivas y metacognitivas como técnicas de estudio aisladas y no como técnicas que forman parte de un proceso llamado estrategia de aprendizaje (Gargallo, 2002; Pozo, 2008). En este sentido, reconocemos que los resultados de nuestro estudio muestran lo que los universitarios hacen con frecuencia para enfrentar las experiencias de aprendizaje pero no lo que se espera hagan como sugiere la escala ACRA. Es importante analizar la ausencia de estrategias como la de parafraseo, un indicador de comprensión para el estudiante universitario que supone transformar una estructura dada de significado en diversas estructuras (Román y Gallego, 2001), o bien la ausencia de reactivos que indiquen la existencia de una motivación intrínseca para aprender.

Los resultados del presente estudio sugieren adaptar la prueba ACRA a población mexicana universitaria considerando la estructura factorial encontrada a partir de la disminución del número de los reactivos, que es una de las críticas más frecuentes hecha al instrumento. Resultaría importante en investigaciones posteriores analizar la validez discriminante así como la validez concurrente, para determinar de forma más amplia el funcionamiento y estructura del instrumento.

Referencias

- BELTRÁN, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. Disponible en <http://201.147.150.252/handle/123456789/1391>
- BERNAL, F. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de carreras pedagógicas y no pedagógicas de la universidad de Playa Ancha de CS. se la Educación. *Revista de Orientación Educativa*, 43, 35-57. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098407>
- BYRNE, M. y FLOOD, B. (2008). Examining the Relationships among Background Variables and Academic Performance of First Year Accounting Students at an Irish University. *Journal of Accounting Education*, 26, 202-212.
- CAMARERO, F., MARTÍN, F. y HERRERO, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 4, 615-622.
- CANO, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 3, 360-367.
- CARBONERO, M.A. y NAVARRO, J. (2006). Entrenamiento de alumnos de educación superior en estrategias de aprendizaje en matemáticas. *Psicothema*, 18, 3, 348-352.
- CARDOZO, D., PÉREZ, M. A., JARAMILLO, M., MENDOZA, R., SANTILLÁN, G. y BOBADILLA, S. (2011). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la licenciatura en Psicología del CU UAEM Temascaltepec. *Revista de Educación y Desarrollo*, 18, 35-40.
- COLL, C. (2001). *Psicología y currículum*. Barcelona, España: Editorial Laia.
- CRUZ, X., y ANZALDO, R. I. (2009). ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizan los estudiantes de la LIE? El caso de la UPN unidad 142. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Resumen recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0101T.htm>
- DE LA FUENTE, J. y JUSTICIA, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje. ACRA - Abreviada para alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1, 139-158.
- DÍAZ, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 02, 105-117.
- ENTWISTLE, N. J. y TAIT, H. (1996). Identifying students at Risk Through Ineffective Study Strategies. *Higher Education*, 31, 1, 99-118.
- GARGALLO, B. (2002). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Madrid: Humanidades Pedagogía.
- GARGALLO, B., SUÁREZ, J. y PÉREZ, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEAU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15, 2, 1-31. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm
- GARGALLO, B., SUÁREZ, J. y FERRERAS, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 2, 421-441.
- HAIR, J. F., ANDERSON, R. E., TATHAM, R. L., y BLACK, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- HERNÁNDEZ, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- HERRERA, L. y LORENZO, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del espacio europeo de la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 12, 3, 75-98.
- JUÁREZ, C. S. RODRÍGUEZ, G. y LUNA, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10, 10, 1-31. Recuperado de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/>

- JUÁREZ, C. S., RODRÍGUEZ, G., y ESCOTO, M. C. (2012). Estudio comparativo de las estrategias de aprendizaje en tres niveles educativos. El caso de México. *Memorias del II Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Panamá: Psychology Investigation.
- KLINE, P. (1995). *The Handbook of Psychological Testing*. Londres: Routledge.
- LORET DE MOLA, J. E. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana Los Andes de Huacayo-Perú. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8, 8, 56-69. Recuperado de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menu princ2.htm>
- MARTÍN, F. y CAMARERO, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13, 598-604.
- MARTÍNEZ, R. (1995). *Psicometría: teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ, J. A., GARCÍA, M., GONZÁLEZ, S., ROCES, C., ÁLVAREZ, L. y GONZÁLEZ, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 1, 97-109.
- PEREDO, M. (2011). Las habilidades de lectura y la escolaridad. *Perfiles Educativos*, 94, 57-69.
- POZO, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- ROMÁN, J.M. y GALLEGO, S. (2001). *Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA*. Madrid: TEA Ediciones (3ª ed.2001).
- ROSSI, L., NEER, R., LOPETEGUI, S. y DONÁ, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 11, 199-211 Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4846/pr.4846.pdf
- TEJEDOR, F. J., GONZÁLEZ, S. G., y GARCÍA, M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 1, 123-132.
- VILLAMIZAR, G. (2008). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Docencia Universitaria*, 9, 71-94.
- WEINSTEIN, C. E. y MAYER, R. E. (1986). "The Teaching of Learning Strategies". En WITTRICK (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. NY: MacMillan, 315-327.

Confiabilidad y validez de instrumento que mide percepciones delictivas

CRUZ GARCÍA-LIRIOS¹



Resumen

La salud pública, particularmente la salud mental, son ejes centrales de discusión en torno al desarrollo humano y local. En este sentido, la delincuencia no sólo compromete la seguridad civil, sino además incide en el desarrollo de demencias en adultos mayores. El presente estudio se propuso demostrar la confiabilidad y validez de un instrumento para establecer un constructo multidimensional del miedo al crimen y discutir la rectoría del Estado en materia de bienestar emocional ciudadano. Se llevó a cabo un estudio trasversal y correlacional con una muestra no probabilística de 208 adultos mayores. Los resultados muestran que los factores de percepción de riesgo y control explican el 63% de la varianza frente al 37% de la varianza que explicó la actitud hacia corrupción, negligencia y opacidad de las autoridades. La percepción de control (0,81) fue el indicador preponderante en el modelo de relaciones de dependencia reflejantes [$\chi^2 = 14,12$ (15 gl) $p < 0,000$; GFI = 0,975; CFI = 0,970; RMSEA = 0,001].

Descriptor: Seguridad pública, Percepción de riesgo, Percepción de control, Actitud, Miedo al crimen.

Reliability and Validity of Instrument that Measures Criminal Perceptions

Abstract

Public health, particularly mental health is central to discussions about human and local development. In this regard, crime committed not only civil security, but also affects the development of dementia in older adults. This study aimed to demonstrate the reliability and validity of an instrument to establish a multidimensional construct of fear of crime and discuss the guidance of the State's citizen emotional wellbeing. A cross-sectional and correlational study with a nonrandom sample of 208 older adults was conducted. The results show that the perception of risk factors and control explained 63% of variance compared to 37% of the variance explained the attitude towards corruption, negligence and opacity of the authorities. The perception of control (0.81) was the leading indicator model reflecting dependence relations [$\chi^2 = 14.12$ (15 gl) $p < 0.000$; GFI = 0.975; CFI = 0.970; RMSEA = 0.001].

Key Words: Public Safety, Risk Perception, Perception of Control, Attitude, Fear of Crime.

Recibido: 1 de marzo de 2015
Aceptado: 15 de abril de 2015
Declarado sin conflicto de interés

¹ Profesor de asignatura, Universidad Autónoma del Estado de México, Unidad Académica Profesional Huehuetoca. Estudios de Doctorado en Psicología Social y Ambiental, Universidad Nacional Autónoma de México. garcialirios@yahoo.com

Introducción

El objetivo del presente estudio es contrastar un modelo teórico conceptual para establecer los determinantes del miedo al delito en una muestra de adultos mayores con Alzheimer que fueron victimizados por la delincuencia y el crimen en algún momento de sus vidas.

En el marco de la seguridad pública, entendido como un contexto de incertidumbre y riesgo en torno al cual el miedo (Alvarado y Davis, 2001), valoración (Bilen, Askym, Buyuklu, Okten, y Gur, 2013), evitación (Cashmore, 2014), afrontamiento (Fiaz, 2012) y actitud (Gómez, Gómez y Durán, 2013) son factores psicosociales que reflejan niveles de vulnerabilidad (Hughey, 2010), fe (Sutton y Hudson, 2013), victimización (Redondo y Frerich, 2014), crimen (San Martín, 2013), incivilidad y corrupción (Lorenc, Petticrew, Whitehead, Neary, Clayton, Wrighth, Thompson, Cummins, Sowden y Renton, 2012), el estudio de las víctimas se establece desde sus representaciones psicosociales y sociopolíticas (Carreón y García, 2013).

De este modo, son cinco los determinantes del miedo al delito; 1) la victimización de la delincuencia; 2) la vulnerabilidad física prevalente en adultos mayores; 3) la vulnerabilidad social indicada por niveles de escolaridad, ingreso o desempleo; 4) el desorden social indicada por el índice de marginalidad y delincuencia en el vecindario; y 5) las redes sociales respecto a la opinión de la policía (García, 2009).

Por consiguiente, el miedo al crimen está determinado por un incremento de la vulnerabilidad social centrada en el adulto mayor, una disminución de las redes de defensa y una reducción del apoyo del grupo de referencia o pertenencia. Es decir, en la medida en que las políticas públicas, programas y estrategias institucionales se enfocan en el proceso de indefensión orientan su estudio sobre el individuo y soslayan el contexto social en torno al cual se construye la representación social del delito, el autoconcepto de la víctima y las emociones hacia el crimen (Lorenc *et al.*, 2013; Radda y Nnameziri, 2013).

Por tanto, el estudio multidisciplinar de las víctimas supone las relaciones de dependencia entre factores tales como la representación social del crimen difundidas en los medios de comunicación; los niveles de privación y desempleo; los grados de prejuicio, ansiedad y actitud hacia la autoridad; percepciones de trastorno (vandalismo, grafiti, drogadicción) cohesión y control (eficacia, redes, facturación); percep-

ciones de riesgo (inconmensurabilidad e impredecibilidad) y la experiencia de victimización como determinantes del miedo al delito (Carreón, Hernández, Morales y García, 2013).

Los estudios sociopolíticos del delito y el crimen advierten que la victimización es resultado de una política negligente del Estado la cual supone una administración vertical, unilateral y lineal centrada en el criminal o delincuente soslayando a la víctima (Lorenc *et al.*, 2014).

Jackson (2009) advierte que son los grados de *vulnerabilidad, marginalidad y exclusión* los que determinarán las emociones alusivas a la delincuencia y el crimen. A medida que se intensifican estos tres factores, las diferencias en torno a la victimización de mujeres y hombres parecen incrementarse. En una situación delictiva, los hombres tienden a estimar un cálculo de probabilidades de control que determinará su comportamiento preventivo. En contraste, las mujeres desarrollarán un estigma hacia grupos y escenarios de riesgo que incidirá en sus conductas de prevención.

Se trata de un enfoque sociopolítico que supone la incidencia de la estructura socioeconómica en el desarrollo local, calidad de vida, bienestar personal, cognición social y estructura psíquica. En este sentido, Gómez, Gómez y Durán (2013) señalan que la violencia sociopolítica genera comportamientos delictivos y de victimización. Es decir, el miedo al delito sería indicativo del grado de violencia subyacente a la pérdida de la rectoría del Estado en materia de seguridad pública.

Empero, la perspectiva dominante psicosocial señala que el miedo al delito es generado por una estructura de cognición (Weaver, 2014). Los estudios psicosociales en torno a los determinantes del miedo al delito señalan que la *desviación secundaria* referida como una preocupación excesiva por las consecuencias del delito sobre el bienestar de la familia es indicativa del miedo a la delincuencia (Parra, 2000).

Sin embargo, Herrero, Salas y Colom (2002) establecieron diferencias significativas entre *sociópatas* (socialización deficiente por una tutoría negligente) y *psicópatas* (rasgos insensibles a la socialización) con respecto a conductas de riesgo impulsivas.

De este modo, la desviación secundaria en referencia a los perfiles sociópatas y psicópatas, supone la emergencia de percepciones de inseguridad y emociones relativas a la criminalidad o delincuencia que estarían afectando el bienestar subjetivo, la calidad de vida y el desarrollo local.

San Martín (2013) advertiría que los perfiles sociópata y psicópata, así como la desviación secundaria emergen de las representaciones sociales de la delincuencia y la criminalidad. En este sentido, el *núcleo central* estaría conformado por la naturalización de aquellos grupos cercanos al individuo que son percibidos como vulnerables a la violencia. De este modo, la familia, amistades, escuela y municipalidad son entidades que el individuo percibe como víctimas de la acción gubernamental en materia de prevención del delito o combate a la delincuencia. En contraste, el *núcleo periférico* supone procesos abstractos de objetivación de la delincuencia y la criminalidad tales como desamparo, prevención, participación, indiferencia, incapacidad, justicia y seguridad. Ambos núcleos estarían siendo influidos por la representación social de la corrupción política en materia de seguridad civil.

Por lo tanto, el miedo al crimen o a la delincuencia sería definido como un grado de ansiedad relativa a un evento percibido como incierto, inseguro, inconmensurable, impredecible e incontrolable (Bradley, Rowe y Sedgwick, 2010; Mishra y Bhai, 2013).

Formulación: ¿Cuáles son los indicadores del miedo a la delincuencia y la criminalidad observables en un grupo de adultos mayores diagnosticados con Alzheimer?

Hipótesis nula: Desde un enfoque psicosocial, la ansiedad relacionada con eventos de criminalidad y delincuencia está indicada por grados de percepción de *inconmensurabilidad, impredecibilidad e incontrolabilidad* del adulto mayor con respecto a experiencias de victimización.

Hipótesis alterna: Desde una aproximación sociopolítica, la ansiedad relativa a la criminalidad y la delincuencia está indicada por actitudes hacia la *corrupción, opacidad y negligencia* atribuidas a las autoridades con respecto a la prevención del delito, el combate a la delincuencia y la impartición de justicia.

Método

Diseño

Se llevó a cabo un estudio transversal y explicativo.

Participantes

Muestra: Se realizó una selección no probabilística de 208 adultos mayores considerando su diagnóstico

de Alzheimer en una etapa indicada por la pérdida de la memoria procedimental, aunque con el recuerdo constante de un evento de victimización.

Sexo: El 45% de la muestra es masculina y el 75% es femenina.

Edad: El 34% tiene entre 60 y 64 años, el 49% tiene entre 65 años y 70 años, el 17% tiene más de 70 años.

Escolaridad: El 58% tiene estudios de bachillerato, el 34% estudios de licenciatura y 6% de posgrado.

Ingreso: El 34% declaró tener un ingreso económico mensual superior a 9000 pesos (Media = 500 USD con Desviación estándar = 24,37 USD), el 56% un ingreso entre 6000 y 900 pesos (M = 346 USD con DE = 24,1) y el 10% un ingreso menor de 6000 pesos (M = 241 USD con DE = 12,14).

Grupo: El 49% declaró vivir con su familia (M = 269 USD con DE = 32,15 USD ingreso promedio mensual), el 26% señaló que vive con su pareja (M = 378,89 USD con DE = 71,29 USD), el 20% dijo que vivía solo (M = 582,15 con DE = 39,49 USD) y el 5% no contestó (M = 691,28 con DE 49,29 USD).

Instrumento

Se construyó la Escala de Miedo a la Delincuencia y la Criminalidad que incluyó seis factores; tres psicosociales [inconmensurabilidad (alfa = 0,786), impredecibilidad (0,841) e incontrolabilidad (0,716)] y tres sociopolíticos [corrupción (0,718), negligencia (0,897) y opacidad (0,798)]. Cada una de las subescalas psicosociales incluye diez opciones de respuesta que van desde 0 = "nada frecuente" hasta 10 "muy frecuente". Cada una de las escalas sociopolíticas incluye cinco opciones de respuesta que van desde 0 = "nada de acuerdo" hasta 4 = "totalmente de acuerdo".

Procedimiento

Se revisó la literatura correspondiente al periodo que va de 2000 a 2015 relativa a la medición y predicción del miedo al delito. Se especificó el modelo considerando los hallazgos reportados en el estado del conocimiento. Se establecieron las hipótesis a partir del contraste entre la aproximación psicosocial y el enfoque sociopolítico. Se contactó a la muestra a través de la asociación de Alzheimer. Se encuestó a la muestra seleccionada durante su estancia en el centro de salud. Se procesó la información en SPSS y AMOS versiones 21.0 (Tabla 1).

Análisis

Se estimó la confiabilidad la escala a partir del parámetro alfa de Cronbach considerando una correla-

Tabla 1. Operacionalización de variables

Indicador	Definición	Ítem	Ejemplo	Opciones
Percepción de Inconmensurabilidad	Grado de recuerdo en torno a un evento atribuido a la criminalidad o delincuencia que afectó su vida pasada	ICM1, ICM2; ICM3, ICM4	He sido víctima de la delincuencia y la criminalidad	0 = nada frecuente hasta 10 = muy frecuente
Percepción de Impredicibilidad	Grado de recuerdo con respecto a la prevención de la delincuencia y la criminalidad y sus efectos sobre la vida pasada	IMP1, IMP2, IMP3, IMP4	He sido víctima de mi presunción económica	0 = nada frecuente hasta 10 = muy frecuente
Percepción de Incontrolabilidad	Grado de recuerdo con respecto al afrontamiento de un delito y sus efectos en la vida pasada	ICT1, ICT2, ICT3, ICT4	He sido víctima de las denuncias penales	0 = nada frecuente hasta 10 = muy frecuente
Actitud hacia la corrupción	Grado de opinión con respecto a la corrupción del Estado	ACR1, ACR2, ACR3, ACR4	He sido víctima de la colusión entre las autoridades y los delinquentes	0 = nada de acuerdo hasta 4 = totalmente de acuerdo
Actitud hacia la negligencia	Grado de opinión con respecto a la negligencia del Estado	ANG1, ANG2, ANG3, ANG4	He sido víctima de la policía	0 = nada de acuerdo hasta 4 = totalmente de acuerdo
Actitud hacia la opacidad	Grado de opinión con respecto a la opacidad del Estado	AOP1, AOP2, AOP3, AOP4	He sido víctima del conformismo social	0 = nada de acuerdo hasta 4 = totalmente de acuerdo

Fuente: Elaboración propia.

ción ítem subescala superior a 0,80 mientras que la validez se estableció con un cálculo de la esfericidad y adecuación con los estadísticos de Bartlett y Kayser Meyer Olkin, así como una correlación ítem factor superior a 0,600 considerando un porcentaje de varianza explicada superior al 40%. Por último, se estimaron los parámetros de ajuste y residuales con la finalidad de contrastar la hipótesis nula.

Resultados

En virtud de que la adecuación y la esfericidad son prerequisites del análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax, sus valores señalan que existe una convergencia de factores con respecto al constructo de miedo al delito y el crimen [$\chi^2 = 12,35$ (24gl) $p = 0,000$; $KMO = 0,601$].

La validez de constructo arrojó seis factores relativos a la inconmensurabilidad, la impredecibilidad y la incontrolabilidad que al correlacionar entre ellos conformaron un constructo alusivo al miedo hacia la delincuencia y la criminalidad como experiencias en las que los encuestados se perciben como víctimas (véase Tabla 2). Los tres factores explicaron el 63% de la varianza total con respecto al 37% de la varianza explicada por los factores actitudinales hacia la corrupción, la negligencia y la opacidad. Es decir, el cons-

tructo de miedo a la delincuencia y la criminalidad está indicado por factores de orden psicosocial más que sociopolítico. En este sentido, la percepción sesgada de victimización es hegemónica con respecto a la actitud derivada por la acción gubernamental en materia de seguridad pública.

Respecto a la confiabilidad de las subescalas, los valores correspondientes al ítem excluido señalan que el instrumento tiene una consistencia suficiente al momento de medir los rasgos psicosociales y sociopolíticos relativos a experiencias de victimización ante la criminalidad y la delincuencia (alfa general = 0,817).

Por último, se aceptó la hipótesis nula en virtud de que los parámetros de ajuste señalan que el modelo de relaciones hipotéticas se ajusta al modelo ponderado (véase Figura 1).

Sin embargo, el constructo del miedo al delito y al crimen es un constructo emotivo. En contraste, las actitudes son un constructo racional que supone un cálculo de probabilidades ante la prevención del delito o la exigencia de justicia. Ambos factores, psicosocial emotivo y sociopolítico racional, reflejan expectativas y evaluaciones relativas a la delincuencia y la criminalidad, pero estarían siendo influidas por una estructura social que confina al adulto mayor a un papel de víctima aún y cuando tal experiencia pudo haber sucedido en su juventud.

Tabla 2. Descriptivos y propiedades psicométricas del instrumento

Código	Ítem	M	DE	A	F1	F2	F3	F4	F5	F6
PIM 1	He sido secuestrado	8,13	0,19	0,81	0,615					
PIM 2	He sido asaltado	8,20	0,28	0,83	0,724					
PIM 3	He sido extorsionado	7,38	0,47	0,88	0,736					
PIM 4	He sido agredido	8,41	0,49	0,83	0,670					
PIP 1	He sido presumido	8,26	0,92	0,79		0,614				
PIP 2	He sido exhibicionista	8,26	0,57	0,84		0,628				
PIP 3	He sido confiado	7,40	0,81	0,85		0,635				
PIP 4	He sido flexible	8,25	0,46	0,81		0,761				
PIT 1	He sido penalizado	7,90	0,36	0,88			0,632			
PIT 2	He sido amenazado	8,21	0,58	0,81			0,622			
PIT 3	He sido corrompido	8,03	0,46	0,79			0,711			
PIT 4	He sido ignorado	8,36	0,14	0,83			0,600			
ACR 1	He sido testigo	3,20	0,51	0,83				0,643		
ACR 2	He sido denunciante	3,16	0,76	0,89				0,646		
ACR 3	He sido participante	3,27	0,58	0,79				0,681		
ACR 4	He sido manifestante	3,28	0,15	0,80				0,721		
ANG 1	He sido beneficiario	3,47	0,68	0,83					0,721	
ANG 2	He sido militante	3,05	0,59	0,81					0,601	
ANG 3	He sido crítico	3,16	0,91	0,80					0,625	
ANG 4	He sido ideólogo	3,26	0,47	0,78					0,661	
AOP 1	He sido sumiso	3,41	0,36	0,84						0,713
AOP 2	He sido conformista	3,36	0,26	0,86						0,715
AOP 3	He sido dependiente	3,40	0,38	0,81						0,629
AOP 4	He sido callado	3,01	0,41	0,87						0,643

Curtosis general = 2,26; Bootstrap = 0,000; KMO = 0,601; $\chi^2 = 12,35$ (24gl) $p = 0,000$; F1 = Percepción de inconmensurabilidad (22% de la varianza explicada), F2 = Percepción de impredecibilidad (20% de la varianza explicada), F3 = Percepción de incontabilidad (21% de la varianza explicada), F4 = Actitud hacia la corrupción (15% de la varianza explicada), F5 = Actitud hacia la negligencia (13% de la varianza explicada), F6 = Actitud hacia la opacidad (9% de la varianza explicada). Items psicosociales tienen como opciones de respuesta: 0 = nada frecuente, hasta 10 = muy frecuente. Items sociopolíticos: 0 = nada de acuerdo hasta 4 = totalmente de acuerdo.

Fuente: Elaborada con los datos del estudio.

De este modo, la relación entre gobernantes y gobernados no sólo parece ser emotiva o racional, sino además ambivalente. A medida que la ciudadanía envejece parece racionalizar las experiencias recorda-

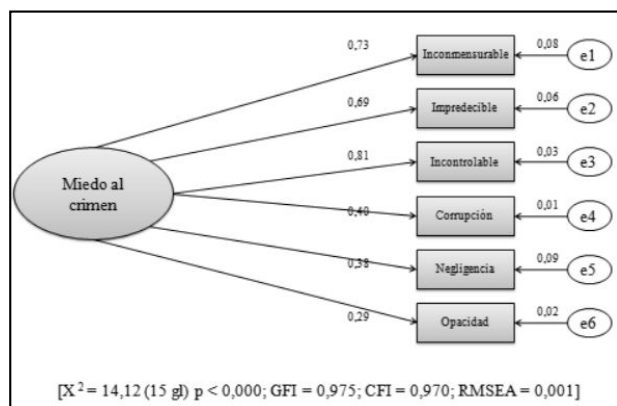


Figura 1. Modelo de relaciones de dependencia reflejantes

Fuente: Elaborada con los datos del estudio.

das como sentimientos de temor hacia el crimen y la delincuencia, pero atribuidas a la corrupción, negligencia y opacidad de autoridades. Es decir, la muestra ciudadana encuestada parece aproximarse a una ambivalencia, ya que por una parte siente miedo por la delincuencia y la criminalidad, pero también se reconoce como víctima de la corrupción, negligencia y opacidad de sus autoridades.

Discusión

El presente estudio ha establecido la confiabilidad y la validez de un instrumento que mide seis factores indicativos de la victimización percibida y la actitud hacia el delito y la criminalidad.

En referencia al estudio de García, Carreón, Hernández y Méndez (2013) en el que encontraron actitudes favorables a la propaganda del Estado en materia de seguridad civil como una responsabilidad individual y complementaria a la prevención del delito, el

combate a la delincuencia o la impartición de justicia, el presente trabajo ha demostrado que existe una ambivalencia, ya que la percepción de riesgo / control y la actitud hacia la acción gubernamental son indicadores del temor victimizado ante la delincuencia y la criminalidad. En este sentido, la percepción de control, variable explicativa de la confianza a la seguridad privada, en la muestra de adultos mayores parece indicar una emoción negativa hacia la acción pública con respecto a la delincuencia y la criminalidad.

De este modo, la percepción de riesgo y la percepción de control son factores indicativos de un temor generalizado de la muestra hacia la delincuencia, pero la actitud desfavorable a las autoridades no parece evidenciar una ansiedad de exigencia de cuidado público, sino más bien estaría relacionada con una ansiedad derivada de la senectud con respecto a la juventud.

Por consiguiente, García (2009; 2012) advierte que la desconfianza a la policía local está incentivada por los medios de comunicación más que por las experiencias de victimización, pero señala que en escenarios de vulnerabilidad, marginalidad y exclusión, la influencia de los medios se reduce a su mínima expresión mientras que las percepciones de control y eficacia en cuanto a la prevención se intensifican.

En el presente estudio se encontró que la senectud parece contradecir la hipótesis según la cual el Estado procura la justicia a partir de prevención que, en última instancia, es responsabilidad del ciudadano, pero en el caso de los adultos mayores no sólo es necesario proteger su integridad, sino además subsanar sus experiencias que estarían incentivando un temor hacia el crimen.

En materia de salud pública el Estado no sólo debe prevenir el delito, sino además en materia de salud mental, atender las emociones negativas que los adultos mayores asocian con la corrupción, la negligencia y la opacidad de las autoridades. En este sentido, se recomienda un estudio de los efectos de los niveles de criminalidad y delincuencia sobre la salud mental de los adultos mayores, ya que estos no sólo tienen que lidiar con sus límites físicos, sino además con sus emociones y percepciones de riesgo, incertidumbre e inseguridad.

Conclusión

El aporte del presente trabajo al estado del conocimiento estriba en la confiabilidad y validez de un instrumento que mide el temor del adulto mayor ha-

cia el crimen y la delincuencia experimentados y que los victimizaron en lo sucesivo. La relación entre el constructo de miedo al crimen con respecto a las enfermedades mentales como Parkinson o Alzheimer podría servir para discutir el papel del Estado ante la prevención del delito, el combate al crimen o la impartición de justicia, ya que los efectos de estos instrumentos gubernamentales podrían determinar la salud mental o el desarrollo de una demencia.

Referencias

- ALVARADO, A. y DAVIS, D. (2001). "Cambio político, inseguridad pública y deterioro del estado de derecho". *Estudios Sociológicos*, 19 (1), 239-245.
- BILEN, O., ASKYM, O., BUYUKLU, A., OKTEN, A. y GUR, M. (2013). "How the fear of crime spatially differs among the districts of Istanbul?" *Journal of New World Sciences Academy*, 8 (4), 153-164.
- BRADLEY, T., ROWE, M. y SEDGWICK, C. (2010). "Not in my backyard? Crime in the neighborhood." *Harvard Journal*, 63 (3), 1-18 [DOI: 10.1111/j.1468-2311.2010.00633.x]
- CARREÓN, J. y GARCÍA, C. (2013). Teorías de la seguridad pública y percepción del delito. *Margen*, 71, 1-16.
- CARREÓN, J., HERNÁNDEZ, J., MORALES, M. y GARCÍA, C. (2013). Hacia la construcción de una esfera civil de inseguridad e identidad pública. *Eleuthera*, 9 (2), 99-115.
- CASHMORE, J. (2014). "The fear of crime media feedback cycle." *Journal of Criminology*, 1, 1-19.
- FAIZ, N. (2012). "Policy intervention in FATA: why discourse matters." *Journal of Strategic Security*, 5 (1), 1-10 [DOI: 10.5038/1944-0472.5.1.4]
- GARCÍA, C. (2009). La percepción de la inseguridad social. *Revista de Psicología Científica*, 7, 52-68.
- GARCÍA, C. (2012). Estructura de la inseguridad pública. *Liberabit*, 18, 37-44.
- GARCÍA, C., CARREÓN, J., HERNÁNDEZ, J. y MÉNDEZ, A. (2013). Sistemas de la violencia sociopolítica. *Pólis*, 36, 1-17.
- GÓMEZ, H., GÓMEZ, E. y DURÁN, C. (2013). "Confiabilidad y validez de un cuestionario de exposición a la violencia para jóvenes." *Acta de Investigación psicológica*, 13 (1), 1005-1017.
- HERRERO, O., ORDÓÑEZ, F., SALAS, A. y COLOM, R. (2002). "Adolescencia y comportamiento antisocial." *Psichothema*, 14 (2), 340-343.
- HUGHEY, M. (2010). "The dis (similarities) of white racial identities: the conceptual framework of "hegemonic whiteness". *Ethnic and Racial Studies*, 33 (8), 1289-1309 [DOI: : 10.1080/01419870903125069]
- JACKSON, J. (2009). "A psychological perspective on vulnerability in the fear of crime." *Psychology and Crime*, 15 (4), 1-25 [DOI: 10.1080/10683160802275797]
- LORENC, T., PETTICREW, M., WHITEHEAD, M., NEARY, D., CLAYTON, S., WRIGTH, K., THOMPSON, H., CUMMINS, S., SOWDEN, A. y RENTON, A. (2012). "Fear of

crime and environmental: systematic review of UK qualitative evidence." *Public Health*, 13, 2-8.

LORENC, T., PETTICREW, M., WHITEHEAD, M., NEARY, D., CLAYTON, S., WRIGTH, K., THOMPSON, H., CUMMINS, S., SOWDEN, A. y RENTON, A. (2013). "Environmental interventions to reduce fear of crime: systematic review of effectiveness." *Systematic Review*, 2, 2-10.

LORENC, T., PETTICREW, M., WHITEHEAD, M., NEARY, D., CLAYTON, S., WRIGTH, K., THOMPSON, H., CUMMINS, S., SOWDEN, A. y RENTON, A. (2014). "Crime, fear of crime and mental health: synthesis of theory and systematic reviews of interventions and qualitative evidence." *Public Health Res*, 2 (2), 1-24.

MISHRA, A. y BHAI, A. (2013). "crimes against the elderly in India: a content analysis on factors causing fear of crime." *International Journal of Criminal Justice Sciences*. 8 (1), 13-23.

PARRA, A. (2000). "La inseguridad desde la perspectiva del delincuente." *Espacio Abierto*, 9 (3), 615-632.

RADDA, S. y NNAMEZIRI, P. (2013). "Fear of on-line victimization among undergraduate students: a comparative study of two selected urban universities." *African Journal of Criminology and Justice Studies*, 7 (1), 35-46.

REDONDO, S. y FRERICH, N. (2014). "Crime and justice reinvestment in Europe: Possibilities and challenges." *Victims and Offenders*, 9, 13-49 [DOI: 10.1080/15564886.2013.864525]

SAN MARTÍN, C. (2013). "Las representaciones sociales de la seguridad ciudadana en los vecinos de la comuna de Mepilla, Chile." *Psicoperspetivas, Individuo y Sociedad*, 12 (1), 72-94.

SUTTON, M. y HUDSON, P. (2013). "The problem of Zombie cops in voodoo criminology: arresting the policy patrol 100 yard myth." *Journal of Criminology*, 1, 1-32.

Weaver, R. (2014). "Urban geography evolving: toward an evolutionary urban geography." *Quaestiones Geographicae*, 33 (2), 7-18.

Anexo

Tabla 3. Estado del conocimiento

Año	Autor	Concepto	Muestra	Instrumento	Resultados
2000	Parra	<i>Desviación secundaria</i> "...asume una importancia central porque se convierte en un mecanismo de justificación y defensa frente a las actitudes reprobatorias de la colectividad" (p. 120).	Notas periodísticas de 1985 a 1996, de <i>El Panorama</i> y <i>La Columna</i>	Matrices de análisis de contenido	Los delincuentes guardan emociones de inseguridad con respecto a sus familiares como rehenes de sus adversarios y enemigos. Su seguridad personal al estar interno se reduce a su mínima expresión, evitan narrar sus experiencias y sólo exponen los casos de otros internos. Atribuyen como causas de sus actos a su condición socioeconómica o violencia familiar o barrial, pero no hay una reflexión introspectiva.
2010	Hughey	<i>Emotional Capital</i> "...assists in distinguishing between groups and helping to solidify identity. That is, emotional consciousness frames particular features of life in ways that continue to represent the depth of emotion of that feature of life, as well as the relation of the feature to established cultural context" (p. 1302).	36 fuentes	Matrices de análisis de discurso	Las creencias racistas y xenofóbicas trascienden la ideología política en torno a la pureza de la raza blanca con respecto a las inferioridad u subyugación de otras culturas.
2010	Bradley, Rowe y Sedgwick	<i>Fear of Crime</i> "...has become an important policy and policing concern that is only partly related the objective risk of victimization" (p. 2).	1400 residencias de Nueva Zelanda	Cuestionario sobre el crimen y la gravedad del delito	Las entrevistas señalan que los significados del lugar están asociados a la dinámica cotidiana del lugar en forma de narrativas de identidad en las que los asuntos públicos están conectados con la vida privada.
2013	Mishra y Bhai	<i>Fear of Crime</i> "is an emotional response of dread or anxiety to crime that a person associates with crime. (...) can be in the form of public feelings, thought, personal risk and criminal victimization" (p. 14).	170 notas de prensa	Matriz análisis de contenido	El asesinato (44,7%) fue el crimen más reportado por la prensa. 28.24 de los casos fueron crímenes en contra de personas entre 61 y 65 años. 42,94% de los delitos en contra de adultos mayores fueron realizados por extraños, pero 22,35% se llevaron a cabo por familiares. La noche fue el escenario más favorable al crimen (29,41%).

Año	Autor	Concepto	Muestra	Instrumento	Resultados
2013	San Martín	<i>Representaciones sociales</i> "...permite acceder al conocimiento del sentido común (experiencias, interacciones, significados, representaciones sobre la seguridad ciudadana) sin mayores prerrogativas en la medida en que el discursos sobre la inseguridad se presentaba como orientador de la conducta social de los sujetos" (p. 79).	98 participantes de la comunidad de Mepilla, Chile	Matrices de análisis desde la teoría fundamentada	Delincuencia, inseguridad y miedo son los núcleos de representación social. El <i>anillo concéntrico</i> se centró en la familia, amistades, municipalidad, policía, escuelas. El <i>anillo periférico</i> incluyó al desamparo, prevención, participación, indiferencia, incapacidad, justicia, seguridad. El <i>campo</i> de representación se estructura a partir de un antes y un después de la corrupción política.
2002	Herrero, Salas y Colom	<i>Sociópata</i> "...expuesto a una socialización deficiente como consecuencia de una práctica familiar negligente" (p. 340). <i>Psicópata</i> "...una persona que expresase desde su nacimiento un nivel elevado de una serie de rasgos temperamentales podría ser insensible a un esfuerzo socializador normal y crecer sin desarrollar una conciencia" (p. 340). <i>Rasgos temperamentales</i> "...búsqueda de sensaciones, impulsividad y ausencia de miedo" (p. 340).	186 internos	Escala de Dificultades de Temperamento Canto-blanco	Se estableció la confiabilidad de las subescalas de sensaciones (0,91), impulsividad (0,87), ausencia de miedo (0,89) –la impulsividad correlacionó con el miedo (0,650).
2013	Gómez, Gómez y Durán	<i>Violencia</i> "...haber sido objeto de un acto intencionado por otra persona para causar daño, estos actos se refieren a ser perseguido, golpeado, robado, recibido impacto de bala, apuñalado o cualquier otro asalto" (p. 1007).	615 estudiantes	Cuestionario de Exposición a la Inseguridad y la Violencia	Establecieron la confiabilidad y validez de seis factores que explicaron el 39% de la varianza total, con lo cual se establecieron diferencias significativas.
2009	Jackson	<i>Vulnerability</i> "Defined here as differential perception of likelihood, control and consequence, operates alongside process of social perception. (...) as a belief that one is susceptible to future negative outcomes an unprotected from danger or misfortune. Accompanying this cognition is an affective component, consisting of feelings of anxiety, fear and apprehension" (p. 4).	1800 residentes	Subescalas de preocupación, percepción de riesgo personal y relativo	El estudio contrastó dos modelos en función del sexo. La preocupación en torno a un crimen personal fue determinado por la probabilidad percibida en los hombres mientras que en las mujeres fue determinada por los juicios de riesgo relativo a grupos y estatus socioeconómico en las mujeres. Es decir, la condición de sexo parece incidir sobre la preocupación del entorno de seguridad.

Fuente: Elaboración propia.

Escala de terror hacia la delincuencia y la criminalidad

Estimado ciudadano (a):

La Universidad Nacional Autónoma de México está realizando un estudio de opinión sobre tu confianza hacia los gobernantes y autoridades. Los resultados del estudio no influirán en tu situación económica por lo que te pedimos que contestes sinceramente a las siguientes aseveraciones considerando: 0 = nada frecuente, hasta 10 = muy frecuente.

Por ejemplo: *La gente está indefensa ante el gobierno*. Si consideras que es muy frecuente, entonces deberás tachar en la celda que corresponde al número 1:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
										X

Ahora contesta a las siguientes aseveraciones:

Código	Ítem	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PIM 1	He sido víctima porque he sido secuestrado											
PIM 2	He sido víctima porque he sido asaltado											
PIM 3	He sido víctima porque he sido extorsionado											
PIM 4	He sido víctima porque he sido agredido											
PIP 1	He sido víctima porque he sido presumido											
PIP 2	He sido víctima porque he sido exhibicionista											
PIP 3	He sido víctima porque he sido confiado											
PIP 4	He sido víctima porque he sido flexible											
PIT 1	He sido víctima porque he sido penalizado											
PIT 2	He sido víctima porque he sido amenazado											
PIT 3	He sido víctima porque he sido corrompido											
PIT 4	He sido víctima porque he sido ignorado											

0 = Totalmente en desacuerdo

1 = En desacuerdo

2 = Ni en desacuerdo ni De acuerdo

3 = De acuerdo

4 = Totalmente de acuerdo

Por ejemplo: *La gente se merece los gobernantes que tiene.* Si estás en desacuerdo, entonces deberás tachar en la celda que corresponde al número 1:

0	1	2	3	4
	X			

Ahora contesta a las siguientes aseveraciones:

Código	Ítem	0	1	2	3	4
ACR 1	He sido víctima porque he sido testigo					
ACR 2	He sido víctima porque he sido denunciante					
ACR 3	He sido víctima porque he sido participante					
ACR 4	He sido víctima porque he sido manifestante					
ANG 1	He sido víctima porque he sido beneficiario					
ANG 2	He sido víctima porque he sido militante					
ANG 3	He sido víctima porque he sido crítico					
ANG 4	He sido víctima porque he sido ideólogo					
AOP 1	He sido víctima porque he sido sumiso					
AOP 2	He sido víctima porque he sido conformista					
AOP 3	He sido víctima porque he sido dependiente					
AOP 4	He sido víctima porque he sido callado					

Datos generales.

1. Sexo: a) Masculino () b) Femenino ()

2. Edad: _____

3. Estado Civil: _____

4. Escolaridad: _____

5. Ocupación: _____

Identificación e intervención a niños con aptitudes sobresalientes desde el discurso de profesores de primaria del estado de Guanajuato

MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ-SIERRA,¹ MÓNICA GUADALUPE GALÁN-LEYTE,²
ÁFRICA BORGES DEL ROSAL,³ GABRIELA LÓPEZ-AYMES,⁴ ALEJANDRO ÁVALOS-RINCÓN,⁵
ROGELIO ZAMBRANO-GUZMÁN⁶



Resumen

La información disponible sobre cómo el docente identifica e interviene con los niños con aptitudes sobresalientes es generalmente desde la perspectiva del investigador, no desde el discurso del profesor, lo que implica una pérdida importante de información sobre lo que realiza el docente. Como parte de un estudio más amplio, se le preguntó a 164 profesores de escuelas primarias del estado de Guanajuato, México, cómo se define según la propuesta nacional a los alumnos con aptitudes sobresalientes, qué papel desempeña como docente en el proceso de identificación y cómo trabaja dentro del aula con ellos, con el objetivo de conocer su práctica docente desde su discurso. Se realizó un análisis lexical de sus respuestas utilizando el software Alceste, versión 2010. Los resultados indicaron que los profesores definen a los alumnos con aptitudes sobresalientes en comparación con su grupo como aquellos que sobresalen o destacan en diferentes áreas, mencionando las áreas intelectual, de conocimiento y artística, principalmente. En relación con la identificación, los profesores hacen referencia al llenado del inventario de identificación, a la realización de actividades exploratorias y a la observación dentro del

Identification and Intervention for Gifted and Talented Children, from the Speech of Elementary Teachers' in Guanajuato

Abstract

The information available on how the teachers identify and intervene with gifted and talented children, comes typically from a researcher's point of view, not from the teachers; which implies a loss of important data about how the teacher carries it. As a part of a wider study, 164 elementary teachers from Guanajuato, Mexico, were asked how are gifted and talented children defined according to the national program, what role were they engaged to do in the process of identification and how they worked inside the classroom with them; this in order to know their teaching practice from their own speech. A lexical analysis of their responses was performed using the Alceste software version 2010. Results indicated that teachers defined their gifted and talented students in comparison to their group, as the ones that outgrow others in different areas such as intellectual, knowledge, and arts mainly. In relation to identification, teachers make reference to the filling of the identification inventory, the realization of exploratory activities and the observation inside the classroom, their active role in collaboration with USAER and students' families. Finally the intervention is done at the classroom by implementing adaptive stra-

Recibido: 15 de abril de 2015
Aceptado: 17 de mayo de 2015
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesora Investigadora del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. doloresvaladez@yahoo.com.mx

aula; se identifican con un rol activo y colaborativo con la USAER y la familia. Finalmente la intervención se realiza desde el aula implementando estrategias de adecuación al trabajo escolar, utilizando con mayor frecuencia actividades extras que consideran desafiantes y que implican mayor reto y complejidad; refieren que las estrategias que utilizan tienen el propósito de atender las diferentes aptitudes y fortalecer las competencias. Además se encontró que otra estrategia utilizada es la participación del alumno como tutor de otros niños. Se sugiere realizar estudios sobre el impacto de estas intervenciones en el niño con aptitudes sobresalientes.

Descriptor: Evaluación, Docentes, Aptitudes sobresalientes.

tegies to the school work, using with more frequency extra activities they considerate challenging and complex; they refer that the strategies they use have the purpose of attending the different talents by improving the students' skills. Furthermore, another strategy found is the students' participation as other students' tutors. It is suggested to conduct studies on the impact of these interventions in the gifted and talented children.

Key Words: Evaluation, Teacher, Gifted Children. _____

- 2 Profesora de Asignatura del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Egresada de la Maestría en Psicología, Orientación Psicología Educativa y becaria de CONACYT. monicaleyte01@gmail.com
- 3 Profesora investigadora del Depto. Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología de la Universidad de la Laguna, España. aborges@ull.edu.es
- 4 Profesora Investigadora de la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. gabi_lopez@yahoo.com
- 5 Director de Programas de apoyo a la equidad educativa de la Secretaría de Educación del estado de Guanajuato. a_avalos@seg.guanajuato.gob.mx
- 6 Profesor Investigador del Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. rogelio@cucs.udg.mx

Introducción

Indudablemente, el tema de las necesidades educativas especiales asociadas a los alumnos con aptitudes sobresalientes cobra cada vez mayor importancia a nivel nacional e internacional, particularmente porque esta población requiere de respuestas educativas acordes a sus características. Esto ha ocasionado que surjan gran cantidad de programas de intervención dentro y fuera de la escuela, dando lugar a normativas internacionales y nacionales en materia de educación inclusiva; en contraste, es menos frecuente encontrar lineamientos consensuados para la atención de los alumnos más capaces para todo un país. En México, desde el año 2004 se desarrolla una propuesta de atención educativa para esta población, publicada en 2006, con lo que se inicia su implementación en varios estados de la República, situación que vino a resolver la necesidad de contar con un referente teórico metodológico para identificar, diagnosticar e intervenir con los alumnos con aptitudes sobresalientes a nivel de primaria.

Es importante destacar la necesidad de llevar a cabo la identificación y diagnóstico de estos alumnos. En primer lugar, porque todos los niños deben tener igual oportunidades de recibir una atención de acuerdo a sus características (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011) y, en segundo, porque es precisamente el diagnóstico el que guiará a los profesionales implicados (orientadores escolares, profesores de aula) en el proceso de intervención, ya que proporcionará información sobre las características del niño o de la niña, sobre sus aspectos cognitivos, afectivos, sociales y académicos, señalando sus fortalezas y necesidades (Pfeiffer, 2012; Pierson, Kilmer, Rothlisber & McIntosh, 2012), y de esta forma, se tendrán elementos para intervenir educativamente con él, ya sea en el contexto escolar o extracurricular (Valadez, 2012).

De acuerdo con la *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* (SEP, 2006a), se define a las niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes como "... aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz. Este alumno, por presentar necesidades específicas, requiere de un contexto facilitador, que les

permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad" (p. 59).

De igual forma, en este documento se encuentran los lineamientos de identificación, evaluación e intervención (escolar, áulica y extraescolar), donde participan profesionales de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), generalmente el maestro de apoyo y el psicólogo, conjuntamente con los docentes de las escuelas primarias y los padres de los niños. Paralelamente, se editó la *Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* (SEP, 2006b) con el propósito de ofrecer al profesorado elementos teóricos y técnico-pedagógicos que les orienten en la identificación y atención de esta población.

La propuesta de intervención de la SEP (2006a), asume que el rol del docente en este proceso es muy importante y activo, pues justamente él es el que pasa el mayor tiempo con estos alumnos y tiene el mayor peso en la intervención desde el aula (Hernández, 2006), por lo que su evaluación es especialmente pertinente (Coloma, 2010; Garrido y Fuentes, 2008; Martínez, 2013).

A la fecha, la propuesta no ha sido evaluada en su totalidad, aspecto relevante en cualquier programa de intervención (Romero, Rodríguez-Naveiras & Borges, 2014; Borges y Rodríguez-Naveiras, 2012) ya que es precisamente la evaluación la que indica si el programa logra sus objetivos para los cuales fue creado, cuál ha sido el impacto y cuáles son las modificaciones necesarias a introducir en caso de ser necesario (Boland, 2003; Tomlinson & Callahan, 1994).

Como parte del proyecto de investigación "*Evaluación basada en evidencias del programa de aptitudes sobresalientes y talentos específicos implementados en escuelas primarias*" (financiado por la SEP/SEB/CONACYT/2012, con el núm. de proyecto 189818), uno de los aspectos que se estudiaron, y que constituye el objetivo de la presente investigación, fue analizar la implementación de la propuesta en las escuelas primarias desde la mirada del profesorado, así como la práctica docente desde su discurso, desde el rol asumido y no el rol asignado, ya que la información que existe sobre la participación del docente en la atención de los niños con aptitudes sobresalientes es generalmente desde la perspectiva del investigador, no desde el discurso del profesor, lo que implica una pérdida importante de información sobre lo que el docente realiza (Coleman, 2014).

Método

Se utilizó la metodología cualitativa, en concreto el análisis del discurso fenomenológico.

Participantes

Participaron 164 profesores de escuelas primarias públicas del estado de Guanajuato, México, los cuales a partir del 2004, habían trabajado o están trabajando en sus aulas con alumnos con aptitudes sobresalientes. El 70.7% eran mujeres y el 29.9% hombres, siendo su edad promedio 42 años. El 75.6% tiene nivel escolar de licenciatura. El 54.9% refiere no haber recibido capacitación en el tema de aptitudes sobresalientes.

Instrumentos

Se utilizó un cuestionario semiestructurado *on line* diseñado *ad hoc*, el cual constaba de 31 reactivos con preguntas abiertas y cerradas, organizados en cinco categorías: Capacitación, Conocimiento del programa, Identificación, Intervención y Seguimiento. Para este estudio solo se utilizaron preguntas de respuesta abierta, en concreto las siguientes: ¿Cómo se define según la propuesta, a los niños con aptitudes sobresalientes? ¿Qué papel juega como docente en la identificación? y ¿Cómo trabaja dentro del aula con los niños con aptitudes sobresalientes?

Procedimiento

Se contactó con el Director de Programas de apoyo a la equidad educativa de la Secretaría de Educación del estado de Guanajuato para solicitar su participación en el estudio. Una vez aceptado, por medio de este, se les envió el enlace del instrumento a los directores de las Unidades de Servicios de Apoyo a las Escuelas Regulares (USAER), para que estos a su vez se lo hicieran llegar al profesorado de primaria que desde el 2004 hubieran trabajado o bien que actualmente trabajan con alumnos con aptitudes sobresalientes, para que la contestaran en un plazo no mayor a una semana.

Una vez contestado, se prepararon los textos dejando únicamente los sustantivos, adjetivos y verbos, eliminando de esta forma las palabras relacionales, tales como artículos, conjunciones o preposiciones, entre otras.

Análisis de datos

Se partió del método del análisis del discurso fenomenológico, el cual consiste en identificar los sig-

nificados del lenguaje (Reinert, 1998). El análisis lexical se realizó utilizando el software Alceste, versión 2010. La metodología focaliza la distribución estadística de la sucesión de palabras, tomando en cuenta únicamente la presencia simultánea de varias palabras en un mismo enunciado. De esta manera, se identifican las clases como campos semánticos, representadas en arborescencias o endedogramas.

Resultados

Los enunciados de los profesores se clasificaron en función de la pregunta y la semejanza de la respuesta. Cada clase resultante del análisis corresponde a un conjunto de palabras que están presentes de manera significativa. El grado de asociación de una palabra en una clase fue calculado por medio de la χ^2 , que mientras mayor sea, más relevancia tiene la palabra en el discurso. El nivel de pertinencia fue del 86%

Resultaron tres clases en función de la pregunta. El porcentaje de distribución del texto analizado fue de 29% para la pregunta: ¿Cómo se define, según la propuesta, a los niños con aptitudes sobresalientes? (Clase 2); 65% para la pregunta ¿Cómo trabaja dentro del aula con los niños con aptitudes sobresalientes? (Clase 3); y 6% para la pregunta ¿Qué papel juega usted como docente en la identificación? (Clase 1).

A través de estos primeros resultados se pueden identificar las palabras significativas, en cada una de las clases, las cuales son presentadas en forma jerárquica descendente según su valor de χ^2 (ver Figura 1).

A continuación se describirá cada clase según el orden en el que aparecieron en los resultados.

Se comprueba que en la Clase 2 (¿Cómo se define según la propuesta, a los niños con Aptitudes Sobresalientes?), el mayor peso se encuentra en las palabras *definición* y *alumno*. Haciendo un análisis más profundo de la palabra *definición* (ver Figura 2), se observó que las palabras más cercanas hacen referencia a un alumno que, en relación con su grupo, sobresale o destaca en diferentes áreas, principalmente en la intelectual, seguida de conocimiento y de arte. Partiendo del centro hacia el exterior, en forma de espiral, las palabras un poco alejadas de la definición son *coeficiente superior*, *talento*, *social* y *científico*. La palabra más distante de la definición fue *importante*.

Respecto de la Clase 3 (¿Cómo trabaja dentro del aula con los niños con aptitudes sobresalientes?), la

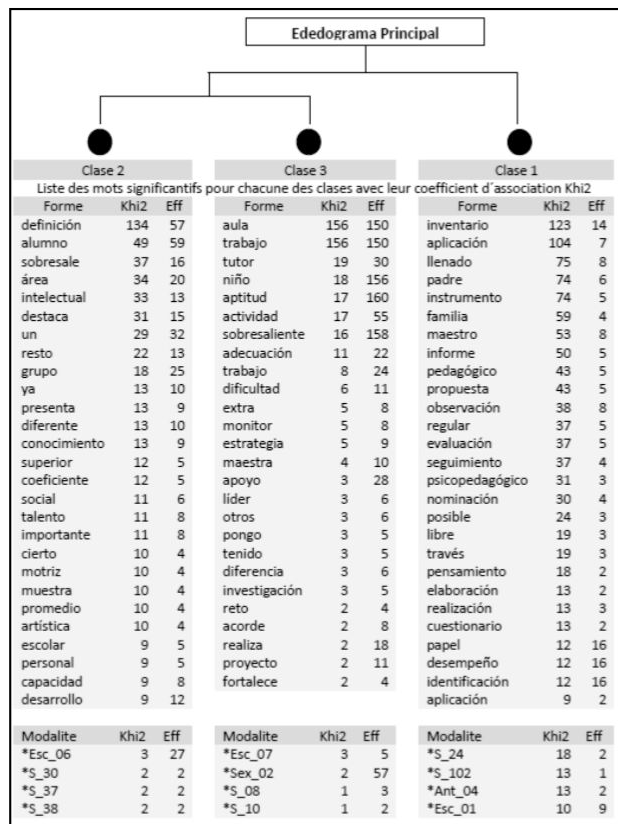


Figura 1. Ededograma principal

palabra *aula*, es la de mayor peso. Analizándola, se observó que las palabras más cercanas hacen referencia a un *trabajo*, que implica *actividades de mayor complejidad que sean desafiantes y retadoras*; le sigue la palabra *tutor*, la cual utilizan en dos sentidos: ya sea que el alumno ayude a otros niños de su grupo o bien que presente temas al grupo. También se ob-

serva que emplean la palabra *monitor* como sinónimo de *tutor*. Las palabras un poco alejadas de la definición son *dificultad*, *extra* y *estrategias*, lo que significa que los docentes encuestados consideran que dar clases a niños con aptitudes sobresalientes es un trabajo extra a realizar, donde las estrategias educativas tienen que ir orientadas, según la aptitud, a incrementar los talentos y fortalecer las competencias. Por último, más alejadas de la palabra *aula*, aparecen *diferenciar*, *líder* e *investigación*. La *práctica diferenciadora*, al menos en el discurso del profesor es la menos frecuente, siendo los trabajos extra de investigación o proyectos los menos utilizados (ver Figura 3).

Por último, en la Clase 1 (¿Qué papel juega usted como docente en la identificación?), la palabra *inventario* es la de mayor peso. El análisis muestra que la función del docente está ligada al *llenado* del inventario, la *aplicación de actividades exploratorias*, *observación en el aula*, tanto para la nominación de alumnos con aptitudes sobresalientes como para su canalización con los maestros de USAER. Estas funciones tienen relación con lo que está descrito en la *Propuesta de intervención de la SEP* (2006a). El docente participa con la USAER y los *padres*, tanto en la *evaluación psicopedagógica* como en el *informe* de ésta. La entrega de instrumentos a los padres y realizar una evaluación son actividades menos comunes. Por último, las palabras más distantes de *inventario* son *seguimiento*, *través*, *libre* y *pensamiento*. Esto significa que el docente no proporciona actividades que estimulen el pensamiento, al menos en lo que respecta a la identificación (ver Figura 4).

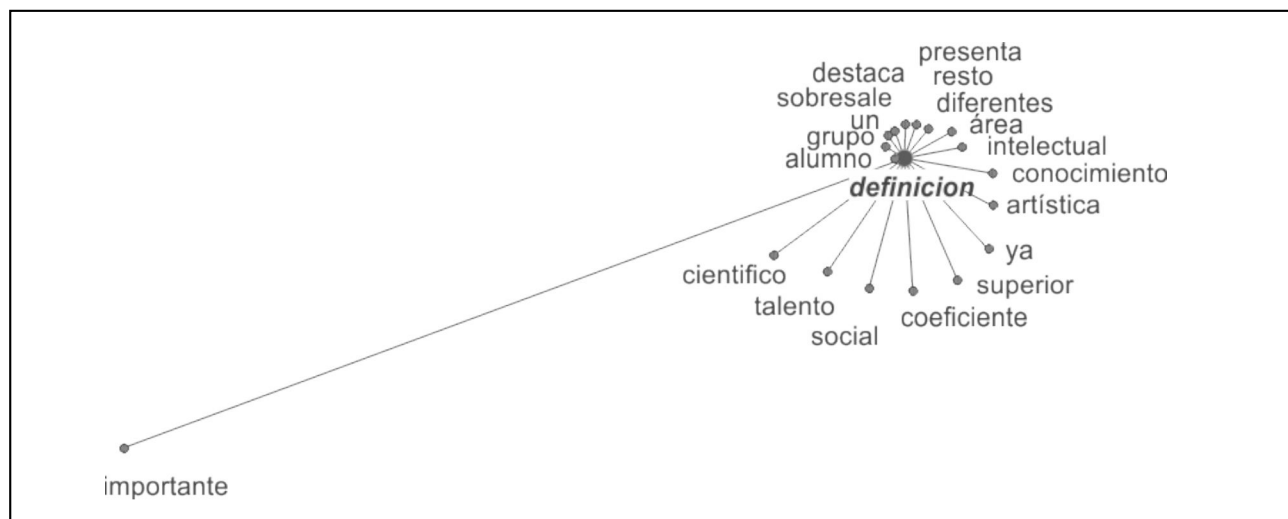


Figura 2. Fuente de la forma: Definición (Clase 2)

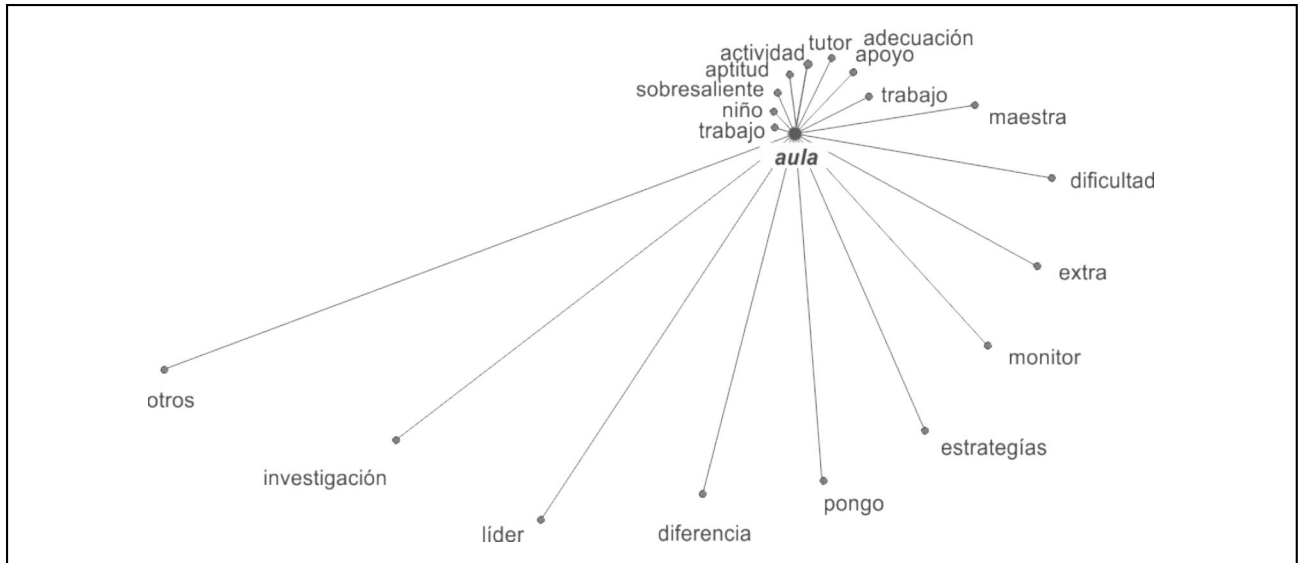


Figura 3. Fuente de la forma: Aula (Clase 3)

Discusión

Es importante destacar que de las tres preguntas analizadas, la más relevante fue la Clase 2 en la que se hace referencia a la conceptualización; en ella se pone de manifiesto cómo es que los profesores logran diferenciar a los alumnos con aptitudes sobresalientes de aquellos que no lo son según su referente conceptual.

Resulta de gran importancia la conceptualización, ya que ésta es la base en los dos procesos sub-

secuentes (identificación e intervención). En el caso de los profesores entrevistados, si bien no proporcionan una definición exacta como se marca en la propuesta, sí logran señalar aspectos concretos, como el hecho de considerar a los alumnos sobresalientes como aquellos que destacan del resto del grupo, mencionando el área intelectual en mayor medida. Con esto podemos observar que los docentes otorgan un mayor peso al aspecto intelectual a la hora de identificar a los alumnos con aptitudes sobresalientes (AS), dejando de lado otras aptitudes

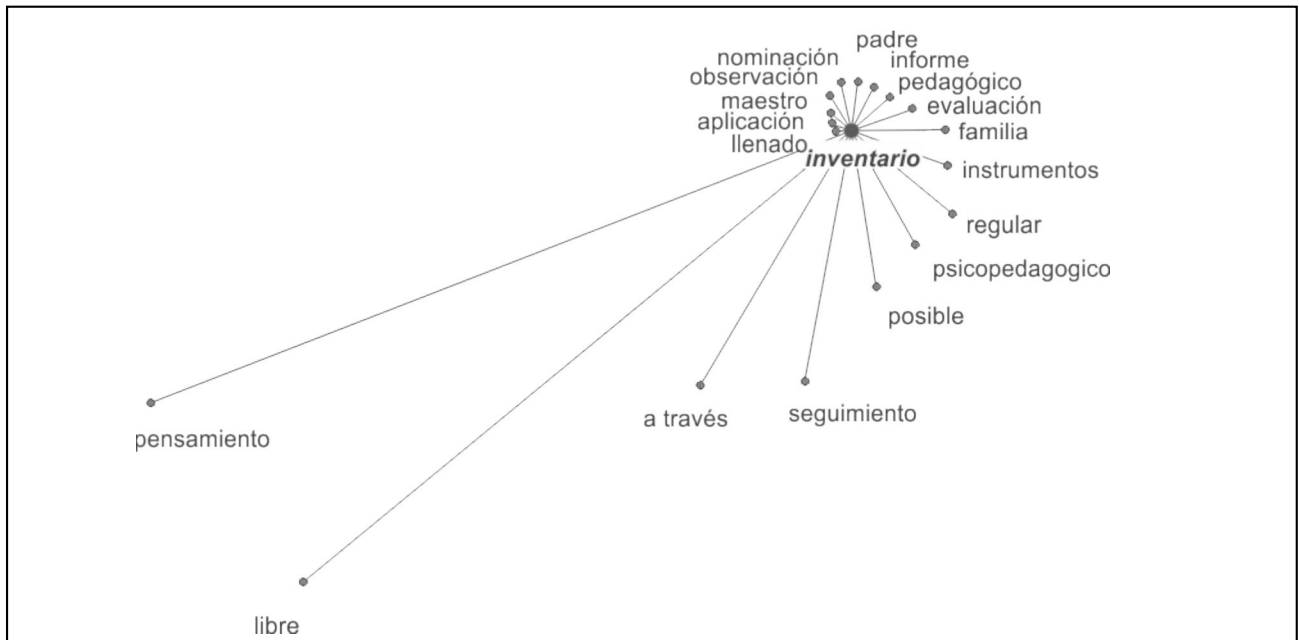


Figura 4. Fuente de la forma: Inventario (Clase 1)

tales como las artísticas, psicomotrices, creativas y socioafectivas (SEP, 2006a).

También mencionan que los alumnos con AS pueden presentar mayores capacidades y conocimientos en comparación con sus pares por lo que desde el discurso de los profesores se observa que ponen énfasis en el desempeño de los alumnos, considerando que aquellos alumnos AS han de tener un desempeño destacado.

La segunda clase con mayor relevancia fue la Clase 3, en la que se señala el trabajo que se realiza dentro del aula con los alumnos AS, los resultados nos arrojan que los maestros implementan estrategias o actividades que resulten difíciles o desafiantes para los alumnos, se opta también por aumentar la cantidad de actividades para los alumnos o bien se le proporciona un rol de "tutor" o "monitor" respecto a sus compañeros, y finalmente, en menor medida se trabaja con actividades de investigación extra o mediante proyectos. Sin embargo, estas prácticas no están apegadas a los lineamientos de la propuesta, ya que en el discurso de los profesores no se habla de actividades enriquecimiento tal como se señala en la propuesta.

Finalmente, en la Clase 1, con menor relevancia que las dos anteriores, el docente reconoce su rol como importante y activo en el proceso de identificación. Dicho rol es asumido tal como se señala en la propuesta: nominación de estudiantes sobresalientes, llenado de inventarios y observación del desempeño en el aula. Es importante destacar que los profesores también consideran la evaluación psicopedagógica como parte fundamental del proceso aunque ellos no la realizan directamente. Según los resultados se considera que la labor realizada en el proceso es consistente a lo que señalan los lineamientos nacionales, aún a pesar de que más del 50% de los participantes mencionan no haber recibido capacitación sobre aptitudes sobresalientes.

Destacamos que el procedimiento cualitativo utilizado para analizar el discurso del profesor, a través la herramienta Alceste permite aproximarse de forma sintética a las opiniones del grupo de estudio, extrayendo lo que comparten entre ellos. Si esto, como es el caso, se compara con lo que se espera, en función de un planteamiento como es la *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* señala la relevancia de abordar el problema desde esta perspectiva.

A pesar de encontrar interesantes estos resultados, una de las limitaciones de este trabajo, es que

fundamentalmente se ha estudiado un colectivo de un solo estado, con lo cual es preciso replicar los resultados obtenidos en grupos de profesores de otros estados de la República Mexicana, para poder comprobar en qué medida se ajustan o no a lo obtenido en este estudio.

Indudablemente, el rol del docente es de suma importancia para la detección y atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes, por ello es de vital importancia su formación en este campo a fin de que la respuesta educativa que le brinde a este alumnado sea más acorde a sus características y necesidades.

Referencias

- BORGES, A. & RODRÍGUEZ- NAVEIRAS, E. (2012). Programas de Intervención en altas capacidades y su evaluación. En: M. D. VALADEZ, J. BETANCOURT y ZABALA, M.A. (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos* (pp. 397-408). México: Manual Moderno.
- COLOMA, C. R. (2010). Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), 60-76.
- COLEMAN, L. (2014). The Invisible World of Professional Practical Knowledge of a Teacher of the Gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 18-29, DOI: 10.1177/0162353214521490
- GARRIDO, O. y FUENTES, P. (2008). La evaluación del docente: un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 125-136.
- HERNÁNDEZ, P. (2006). *Psicología de la Educación. Educación del pensamiento y las emociones*, Madrid: Narcea.
- MARTÍNEZ, J. F. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50 (1), 4-20.
- PIERSON, E., KILMER, L., ROTHLSBERG, B. & MCINTOSH, D. (2012). Use of Brief Intelligence Tests in the Identification of Giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 10-24. DOI: 10.1177/0734282911428193
- PFEIFFER, S. (2012). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1) 3-9. DOI: 10.1177/0734282911428192
- REINET (1998). Mondes lexicaux et topoi dans l'approche ALCESTE. En: S. MELLET et M. VUILLAUME (Eds.), *Mots chiffrés et déchiffrés. Mélanges offerts à E. Brunet* (pp. 289-303). France: Editions Honoré Champion.
- ROMERO, T., RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, E. & BORGES, A. (2014). Evaluación de programas educativos a través de metodología observacional, aplicado a un programa extraescolar para altas capacidades desarrollado

- en México. *Revista Talento, Inteligencia y Creatividad. Talinorea*, 1 (1): 54-76.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2006b). *Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP.
- SUBOTNIK, R., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. & WORRELL, F. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1) 3-54. DOI: 10.1177/1529100611418056
- TOMLINSON, C. & CALLAHAN, C. (1994). Planning Effective Evaluations for Programs for the Gifted. *Roeper Review*, 17 (1) s/p.
- VALADEZ, M. D. (2012). Identificación y evaluación de alumnos superdotados. En: VALADEZ, J. BETANCOURT y ZABALA, M.A. (Eds.) *Alumnos superdotados y talentosos* (pp. 71-99). México: Manual Moderno.

La opresión lingüística en la escritura académica

FLOR GÓMEZ-CONTRERAS¹



Resumen

La elaboración de textos de investigación alineados a un canon discursivo es una condición para acreditar en el nivel de posgrado. En el desarrollo de una tesis, el candidato se adapta a criterios básicos de linaje curricular a la par de directrices de débil fundamento lingüístico; el desentendimiento de los principios discursivo semióticos en el acompañamiento tutorial, a la par del protagonismo, han promovido una cultura de arbitrariedad académica.

Este conflicto se manifiesta en un mosaico de actos coercitivos, como la estigmatización ortográfica en detrimento de los logros encomiables.

La ausencia del diálogo de saberes reproduce prácticas de poder que, desde la academia, ahondan la distancia entre los sujetos del acto educativo e institucionalizan formas de opresión lingüística que simulan rigor académico.

Descriptor: Alfabetización académica, Opresión lingüística, Redacción de tesis.

Linguistic Oppression in Academic Writing

Abstract

The drafting of research papers aligned with a discursive canon is a condition of post-graduate accreditation. When writing their theses, doctoral candidates adapt themselves to basic curricular criteria and guidelines with weak linguistic underpinnings. The failure to grasp discursive-semiotic principles in tutorial activity and the tendency to self-assertion have promoted a culture of academic arbitrariness.

This conflict is manifested in a variety of coercive acts, including the stigmatization of substandard spelling to the detriment of other more praiseworthy achievements.

The absence of dialogue between disciplines propagates power practices that widen the gap between subjects of the educational act within academe and institutionalize forms of linguistic oppression that simulate academic rigor.

Key Words: Academic Literacy, Linguistic Oppression, Thesis Writing.

Recibido: 24 de abril de 2015
Aceptado: 28 de mayo de 2015
Declarado sin conflicto de interés

¹ Profesora investigadora del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Guadalajara. Asesora del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. florale67@yahoo.com

O escribes o escribes

Quien fracasa en la redacción de textos académicos, no sobrevive el curso de evaluaciones, pues periodo tras periodo, los asesores, directores de tesis o profesores solicitan documentos que evidencien el avance formativo de los matriculados en el programa.

Para la elaboración de una tesis es común enfrentar la dilación del proceso, la ausencia de estándares tipológicos textuales o bien, una sobrecarga de información metodológica que contrasta con el insuficiente espacio para el adiestramiento escritural.

Las fuerzas adversas a la escritura en el posgrado responden a tres mecanismos: el control académico de los directores/lectores; la inasible complejidad del discurso académico y los rezagos lingüístico formativos de los titulantes.

Ante esta realidad, el estudiante es objeto de presión académica y una de sus manifestaciones particulares es la Opresión Lingüística (OL).

De la opresión lingüística a la académica

La OL es un conjunto de acciones desde el poder que tienden a excluir, discriminar, disminuir, cohibir o conjurar el *uso del lenguaje* así como sus variantes¹ y con él, sus prácticas sociales inherentes. Va de la aparente e inofensiva burla que se haga a quien tiene acento foráneo, al extremo de no contar con traductores de oficio en diligencias jurídicas cuando el involucrado es hablante de una lengua indígena. Pero extralimitarse con un estudiante de posgrado en señalamientos correctivos y llegar al grado de desalentarlo, también se considera un acto opresivo lingüístico.

Esta categoría tiene un claro antecedente en los aportes de Daniel Cazés (1990:598) enfocados a la etnicidad y lenguas indígenas. En contextos de políticas lingüísticas, sobresale también el dato retrospectivo de Luis Fernando Lara cuando narra las condiciones en que se erige el español como lengua de la nación:

“...a pesar de la supervivencia de las lenguas aborígenes. Los esfuerzos iniciales de los misioneros franciscanos por extender el náhuatl como lengua principal de la Nueva España y por conservar las demás lenguas amerindias como vehículos efectivos de la evangelización = educación, quedaron derrotados desde finales del siglo XVI, y paulati-

namente se ha impuesto, como institución social, la hispanización de la población” (Lara, 1993).

México y su historia educativa han vivido luchas permanentes de identidad lingüística; la instauración de la escritura académica reproduce la misma dinámica hacia una legitimidad discursiva que en el caso de una tesis, desplaza el lenguaje cotidiano hacia un texto conservador y con una voluntad de estilo *referencial*, función descrita por Roman Jakobson (1988). Ahí, se entiende por *uso del lenguaje* la puesta en común de los recursos lingüísticos para representar de manera escrita la experiencia de aprendizaje e investigación en un documento formal.

La OL ha apuntalado discusiones en torno a la historia de la Colonia Española “en el marco de una política del lenguaje homogeneizador que ha caracterizado a México desde el siglo XIX” (Cienfuentes & Ros-Romero, 1993); también, en los casos de resistencia como en la cultura chicana (Agustín & Arreguín-Anderson, 2013).

Como objeto de estudio en este artículo, las coordenadas que sitúan a la OL respecto al lenguaje académico permiten ubicar a sus actantes: una *institución universitaria* –otorgante de un título–, unos *agentes ejecutores* –directores de tesis y asesores– y los *receptores* de las políticas estilísticas –los alumnos, triada que no es ajena a una densa materialidad histórica de fuerzas que imponen una variante de lenguaje y estilística aparentemente estándar.

Hacia una didáctica fincada en el texto

El concepto *texto*² se vislumbra en este trabajo como un referente teórico *supra*, lo que implica que la ortografía, sintaxis o argumentación se subordinan a este marco y tienen una dependencia estructural con ese dominio superior.

Es común corregir con vehemencia esos elementos de orden secundario y no atender didácticamente la *organización informativa del texto* (Fuentes, 1999). Estas rutinas de revisión tutorial tienden a atomizar las observaciones y dejar al margen elementos valiosos que se vuelven invisibles. Los lugares comunes que enmascaran estas acciones se asocian a expresiones como: *me sangran los ojos con tu ortografía* o *me hacen ruido tus problemas de escritura*.

Los principios de la lingüística de texto permiten deslindar la cohesión (uso del código) de la coherencia (conocimiento del mundo) (Van Dijk, 1981), por lo que negociar exclusivamente las reglas de escritu-

ra en los rituales de revisión de avances de una tesis, o condicionar el proceso a detalles de forma, abre paso a una de las prácticas opresivas de alto impacto, pues los deslices lingüísticos se sobredimensionan y terminan por inhibir la emergencia de las ideas novedosas.

La lingüística textual³ y el análisis del discurso tienen poca presencia en la metodología de la escritura. Al respecto, habrá que tener presente que el texto es un conjunto transaccional en el que se constata un salto cualitativo del enunciado al párrafo, por lo que retroalimentar al tesista desde la estructura global, incluso experimentando con grabaciones orales, potencia la generación de contenidos; ya habrá tiempo para corregir errores de código.

La raíz de esta cultura de corrección diseminada coincide con el paradigma vigente en el sistema educativo nacional, mismo que finca sus certidumbres en las destrezas del lenguaje⁴ y una versión aún lejana del concepto inicial de *competencia lingüística* posicionado por Eugenio Coseriu (1992). El enfoque comunicativo que se ha establecido no cruza la frontera hacia la teoría del texto y por momentos, regresa a temas gramaticales preestructuralistas.

El *currículum por competencias* es de corte individualista “signado por el paradigma cognitivista que favorece la fragmentación del conocimiento” (2007) y sobre todo, desde un “capitalismo cognitivo” (Blondeau, y otros, 2004) (Mejía, 2014:19) de acumulación personal del saber como plataforma de lanzamiento al logro educativo.

Ese modelo centrado en episodios psicogenéticos personales es ajeno a los avances de la teoría del texto, pues privilegia recomendaciones parciales y con frecuencia, prejuicios lingüísticos que facilitan la emergencia de políticas estilísticas desalentadoras para la generación del conocimiento. Estas acciones, con frecuencia, inhiben las iniciativas aportadas por el relevo generacional.

El látigo ortográfico

Una de las divisas en la opresión lingüística es la reconvencción, sanción o estigmatización por las faltas de ortografía. El pudor por las erratas es emblemático de un concepto puritano del lenguaje; un énfasis obsesivo del alfabeto y sus reglas suele difuminar el esfuerzo global del titulante. Ante la diversidad de las normas escritas son razonables los traspiés ortográficos que, señalados en exceso, “desmerecen” las iniciativas creativas. El problema reside en que,

ese tono *sanitario* de la ortografía desdibuja las tramas complejas del texto que suceden a otro nivel comunicativo del mensaje.

Como civilización y como individuos somos primordialmente orales; nuestro fluir de conciencia es una cadena de sonidos permanente; nadie *piensa* en letras: filogenética y ontogenéticamente hemos sido más orales que escriturales. Acorde a este principio, un texto de investigación tendrá marcas de lenguaje oral, lo que significa que está en permanente tránsito hacia las formas estilísticas formales del discurso científico.

El desarrollo del habla se basa en el dominio fonético (diferenciación de los sonidos para generar el significado) y sucede antes de la *apropiación de la escritura*;⁵ un pequeño que ingresa a preescolar, ya ha completado su dominio del lenguaje y tendrá que movilizar ese saber lingüístico a un sistema de inscripción con sus correspondientes grafemas (letras).

La preminencia de lo oral y el carácter de segundo orden de lo escrito es una condición que se constata cuando los estudiantes de posgrado son eficaces para explicar su tema de tesis en una charla, pero trasladar esas ideas al papel implica la puesta en marcha del sistema escrito, además de una tradición bibliográfica a la que se requiere incorporar.

Este desfase estructural entre el sistema oral y el escrito explica en gran medida, no sólo los errores de ortografía, sino otras omisiones lingüísticas que responden a una lógica técnica y mecánica, no son un termómetro definitivo del grado de madurez epistemológico del proyecto de investigación.

Este proceso de *transcodificación* (Rey-Debove, 1996:102) de lo oral a lo escrito, consideramos, lejos de ser una debilidad, es una alternativa para dejar fluir las iniciativas en la investigación y en su momento, proceder a la estilización propia del lenguaje científico.

El texto es un ente en movimiento; la revisión que se le haga, siempre será en un momento transitorio que debe culminar en un nivel de completividad⁶ que permita la defensa de la tesis en un examen.

A pesar que el corrector ortográfico hace lo suyo, la ausencia de acentos, sobre todo en verbos terminados en vocal (futuro y pretérito), la confusión entre la triada de grafemas s/c/z, los problemas con la concordancia o el desatino entre el uso de mayúsculas y minúsculas, son estadísticamente significativos (Gómez, 2012:91) por la complejidad misma del código.

Señalar las incidencias superficiales del lenguaje

es una cultura extendida que cohíbe e imposibilita la espontaneidad; un contenido novedoso es legítimo desde su primera intención, pero el temor prevalece ante la descalificación; toda idea necesariamente requiere negociarse con el tutor, pues inhibir el desarrollo permanente de la alfabetización es negar “cuánto hay de creatividad en la búsqueda de regularidades, de principios generales, de hipótesis generativas” (Ferreiro, 1982:228) que el sujeto por sí mismo requiere estructurar en un continuo en pos del dominio de texto de investigación.

Tierra ignorada, paracaidismo del poder

Una tesis está atravesada por un sinnúmero de negociaciones, por lo que es posible desde los postulados de la pragmática comunicativa concebir la redacción en posgrado como una práctica socio-discursiva.

Escribir es un acto de habla, esto es, un sitio dinámico entre los sujetos del discurso –emisor-receptor–.⁷ Los fundadores de la pragmática (Searle, 1994), (Ducrot, 1994) (Austin, 1962) abrieron la discusión desde una filosofía del lenguaje a contracorriente de la univocidad y literalidad en el intento constante de *ver* más de lo *visible* en el texto; no desde la interpretación,⁸ sino desde la presuposición y el sobreentendido; digamos, lo que se entiende comúnmente como *leer entre líneas*.

Las teorías que tutelan este modelo explican que gran parte del funcionamiento del discurso es extra-textual, es decir, desborda los márgenes materiales de las letras sobre la superficie.

¿Dónde se genera el significado? ¿Qué tanto viven estas consideraciones en la faena metodológica de la investigación? En el momento en que se *ejecuta* el texto –tanto desde su producción como desde su recepción–, converge lo que se ha dado en llamar *sujeto transindividual* (Haidar, 1998) pues el origen del sentido no reside ni en quien lee, ni en quien escribe, sino en un acumulado resultante de la formación semiótico-discursiva de cada cual (un abigarrado mosaico con las creencias y lecciones de toda la vida). Al hablar de alumno-docente, se tendrá presente que:

“...una teoría objetiva del sujeto debe analizar los procesos de imposición/disimulación que constituyen al sujeto, disimulación de la sujeción, del sometimiento y la ilusión de la autonomía constitutiva del sujeto” (Pechêux, 1978:112).

Cuando un alumno aplica a un programa, se vuelve objeto de formaciones imaginarias (Pechêux, 1978); esto es, los docentes que lo tutelan se crean una figura de lo que *debe ser* por el hecho de estar integrado a la matrícula y haber llegado *hasta ahí*.

Los asesores asumen un *equipamiento fantasma* de capacidades escritas. Así, se eliden procesos formativos imprescindibles para la alfabetización académica que no se resuelven en los cursos propedéuticos. Este es un hecho omnipresente desde la educación inicial y básica que bien lo advierte Emilia Ferreiro (1982:209) “la escritura efectiva evoluciona en el niño a través de modos de organización que la escuela desconoce, porque ha heredado del tiempo de la formación de los escribas el cuidado por la reproducción fiel”. Prevalece, entonces, una invisibilidad de los saberes extraescolares y una paradójica negación de la débil orientación curricular precedente. Se encuentra ausente lo que Julieta Haidar propone como una *articulación orgánica* en la que confluyan los significados emergentes:

“Partimos de la premisa de que la producción del sentido depende de la dimensión explícita y de la implícita, que son constitutivas de cualquier discurso. Lo explícito es lo dicho, lo que se encuentra verbalizado en la superficie discursiva, lo implícito es el sentido que se infiere y que tiene como soporte lo dicho explícitamente” (1998:63).

Para retomar la premisa que sostiene este texto, uno de los orígenes de la opresión lingüística se explica precisamente en el implícito, esa parcela no poblada o incertidumbres teórico lingüísticas que se llena con rituales académicos que perpetúan relaciones dominantes.

Cuando el alumno entrega sus avances de tesis, sobreviene una interacción que no tiene al texto como núcleo, pues es el punto de partida para otras materialidades que emergen desde un mosaico de tensiones y negociaciones de poder ante lo que implica migrar de un grado académico a otro, o bien, desde un posicionamiento de prestigio entre los grupos académicos y ante todo, con la consigna ubicua del tabú del objeto: “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada, redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 2009:11) en donde la autonomía discursiva y la capa-

cidad para la autorregulación de su trabajo es objeto de exclusión.

Las expresiones alternativas de aprendizaje permiten la autogestión del estudiante para integrar la experiencia con el proceso de escritura y ésta, en un estado ideal, se nutre de la generación del conocimiento espontáneo.

La alfabetización es un proceso dinámico que no se detiene, por lo que es cuestionable una visión estática de las destrezas del lenguaje que comúnmente se expresa en frases como: *si están en posgrado ya deben saber redactar sus trabajos* o *¿a estas alturas y con esas faltas de ortografía?* Redactar ciencia es una actividad mental compleja que entabla vasos comunicantes con la generación del conocimiento y nunca será un objeto terminado.

Ese campo de batalla entre los que *saben* y *no saben* –en el supuesto que el tutor es *quien sabe*–, evidencia una desigualdad académica que se reproduce y perpetúa una ética desde la cual: “Cada individuo se confecciona, o se le induce a creerse, como una isla gigantesca que absorbe toda el agua del mar” (Rivero, 2010:55); desde esta base personalista, el conocimiento es *posesión* por lo que: “El ‘tener’ como valor superior por encima del ser, del conocer y del hacer es el rasero del individuo de éxito” (*ídem*); la analogía es reveladora de la misión que asume el asesor de posgrado, quien se autoconcibe como un dosificador de saberes.

La Babel de los cocos pensantes

“Después de tres semestres de seminario de investigación y un proyecto más o menos armado, cambian al asesor y me dice que nada de lo que hice sirve, que debo volver a empezar desde cero”.

Las “líneas de investigación”, campos de estudio o ejes de disciplinas que gestionan los núcleos académicos son un campo de batalla con parcelas de dominio en las que el titulado, con frecuencia, es un escudo humano entre los intereses de las *tribus académicas*, éste, concepto de Becher (2001).

Un factor que se agrega a este escenario es la ausencia o parcialidad de manuales de estilo, mismos que se sustituyen por la disparidad de criterios y variantes en cada clase. Los asesores responsables de una asignatura abonan a un galimatías epistemológico. Algunos casos concretos: “El otro asesor nos dijo que en el capítulo del planteamiento del problema no debemos poner citas textuales” o bien, “Que quitará la frase ‘esta obra afirma’ que porque un libro no

puede hablar”. Estas expresiones emergen desde episodios de sinceridad, se transcriben palabras más, palabras menos, sin nombre, por lo recurrente de sus manifestaciones.

Una vez más, es posible afirmar que ante la falta de consensos se genera un vacío en las políticas institucionales sobre el grado de aceptabilidad de un texto académico bajo la lógica feudal de las individualidades pedagógicas del asesor en turno.

La visión dominante de las consignas escolares está presente en textos como el que se titula *Escribir en la universidad* con pasajes que confirman el paternalismo de las instrucciones y la ausencia del diálogo del saber entre alumno-maestro: “para convertirse en un buen escritor la clave reside en comprender lo que se le pide y lo que implica el proceso de terminar un trabajo” (Creme & Lea, 2005:14). Es evidente una visión maniquea del *bueno* y el *malo*, además de la obediencia vertical a las instrucciones, sin la variación inherente a la naturaleza del texto; negacionista de la comprobada vertiente impredecible de la escritura, tan bien acuerpada en Enrique Bernárdez (1995) en donde amalgama la teoría de las catástrofes para formalizar este fenómeno: “no es posible prever qué forma concreta adoptará un texto en una situación concreta, por muy profundo que sea nuestro conocimiento de las condiciones en que se va a producir” (Bernárdez, 1995:58). De este escenario es posible trazar una alternativa: permitir la variación y encauzarla a partir de esas necesarias regularidades estructurales que hacen a una tesis ser una tesis.

El rezago formativo en el campo del lenguaje es ya un lugar común en la discusión sobre los resultados de pruebas estandarizadas desde educación básica; este vacío, al igual que otros tantos, ha permitido la evasión de prácticas instruccionales, unas de menor y otras de alto impacto, como es el caso que ha interesado a este escrito.

Conclusiones

La gama de documentos que se producen en posgrado tiene como última cabina de prueba la tesis; un texto de largo aliento en donde se ejerce con vigor un poder académico enmascarado por una metodología de la investigación, cuya materialidad evaluable es la redacción, la cual se debate en la ambigüedad de criterios, los imaginarios sobre el lenguaje y las caóticas divisas de descalificación.

La capacidad para elaborar textos académicos se experimenta como una *segunda alfabetización*. En esta

práctica del lenguaje entran en juego un cúmulo de experiencias escolares resultado de: *altibajos curriculares* fruto de los relativos cambios en las políticas educativas; *devoción gramatical*, basada en la memorización de reglas; *fragmentación del texto* basada en la corrección de enunciados ajenos a la estructura global, y finalmente, un *prurito de corrección* más cercano a una ética de la escritura, que a una metodología atenta cascada informativa del texto.

Este conjunto de desventajas pedagógicas provocan omisiones formativas que de no intervenir desde sus implícitos –políticas curriculares, anacronismo del modelo clásico-gramatical, visión preestructuralista o la compulsión normativa–, continuará fosilizándose la opresión lingüística.

Concluir una tesis de posgrado implica sobrellevar rituales de poder institucionalizados; el tránsito de un grado académico a otro es el resultado de un trayecto en donde se han de confirmar las capacidades consignadas en el perfil de egreso y la escritura de textos académicos es un requisito ineludible.

El vínculo titulante-tutor, puede ir del amago emocional –*más de uno en este programa se divorcia*–, el secuestro de los espacios íntimos –*tendrán que renunciar a su familia*–, al socavamiento de las certidumbres intelectuales.

La categoría *opresión lingüística* materializa esas tensiones en donde se ejerce el dominio académico a través del valor simbólico del lenguaje como medio para el control del proceso de titulación; sea para inhibirlo, postergarlo o bien, perpetuar una distancia de autoridad académica entre los sujetos del acto educativo.

La clave para la alfabetización académica tal vez resida en mover el eje de la posesión del saber al de la negociación concertada, es decir, un “campo interepistémico nuevo” (Mejía, 2014:32) que alterne saberes aplicados desde la teoría del texto y los enfoques socio-discursivos.

Es inaplazable revalorar la desvinculación de los seminarios de investigación con los espacios para la metodología de la escritura, para intentar revertir el fracaso para la elaboración de las tesis, la conclusión prematura de productos ante el corte fiscal de becarios o la promoción de un mercado negro de confeccionadores en serie de este tipo de documentos.

La didáctica de la escritura clama por una postura crítica que se resista a la neutralidad puesto que: “enfrenta la mirada tecnocrítica, devela las racionalidades universalistas y declara a la pedagogía un

campo de contradicción”, ese camino se habrá de trazar con certidumbre desde la tipología textual, el análisis de errores y sobre todo, el diálogo concertado entre titulante y director que permita la emergencia de los saberes.

Referencias

- AGUSTÍN, R.-E. J., & ARREGUÍN-ANDERSON, M. G. (2013). La opresión lingüística y la desconexión hogar/escuela en la literatura chicana. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National*, 121-132.
- AUSTIN, J. (1962). *How To Do Things With Words*. Oxford: Oxford University Press.
- BAJKTIN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos y culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística de texto*. Madrid: Espasa Clape.
- BERNÁRDEZ, E. (1994). La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo. <http://www.boletinfilogia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/18987/20115>, 9-32.
- BERNÁRDEZ, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- BLONDEAU, O., DYER WHITEFORD, N., VERCELLONE, C., KYROU, A., CORSANI, A., RULLANI, E., y otros. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficante de sueños.
- CAZÉS, D. (1990). Las categorías opresión étnica y opresión lingüística. En V. DEMONTE, & B. GARZA, *Estudios de lingüística de España y México* (págs. 587-601). México: Colegio de México.
- CHOMSKY, N. (2004). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- CIENFUENTES, B., & ROS-ROMERO, M. d. (1993). Oficialidad y planificación del español: dos aspectos de la política del lenguaje en México durante el siglo XIX. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 135-146.
- COSERIU, E. (1992). *La competencia lingüística*. Madrid: Gredos.
- CREME, P., & Lea, M. R. (2005). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- DUCROT, O. (1994). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: EDICIA.
- FERREIRO, E. (1982). Los procesos cognitivos de apropiación de la escritura. En E. FERREIRO, & M. GÓMEZ-PALACIOS, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 128-154.
- FOUCAULT, M. (2009). *El orden del discurso*. México: Tusquets.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- FUENTES, C. (1999). *La organización informativa del texto*. Madrid: Arco Libros.
- GOBIERNO BOLIVARIANO DE VENEZUELA (2007). Di-

- seño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- GÓMEZ, F. (2012). *La escritura en normalistas. Reactivo 23*. México: Gobierno del Estado de Jalisco/SEJ.
- HAIDAR, J. (1998). Análisis del discurso. En J. GALINDO, *Técnicas de investigación en sociedad cultura y comunicación*. México: Pearson, pp. 117-164.
- HUDSON, R. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Jakobson, R. (1985). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- KERBRAT-ORECHIONI (1986). *De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- LARA, F. (1993). Crónica de una política del lenguaje abortada; la Comisión para la defensa del Idioma Español. En R. E. HAMEL, *Políticas del lenguaje en América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 147-177.
- LOUREDA, O. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco Libros.
- MARÍN, M. (1991). *Lingüística aplicada*. Madrid: Síntesis.
- MEJÍA, M. R. (2014). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular*. México: CEAAL-Instituto McLaren.
- PECHÊUX, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.
- REY-DEBOVE, J. (1996). En busca de la distinción oral-escrito. En N. CATACH, *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa, pp. 97-115.
- RIVERO, N. (2010). *Educación y felicidad social*. Caracas: Centro de Estudios el Pensamiento Crítico "Salvador de la Plaza".
- SEARLE, J. (1994). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- SONTAG, S. (1985). *Contra la intrerpretación*. Barcelona: Seix Barral.
- VAN DIJK, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VAN DIJK, T. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, T. (1981). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Notas

- 1 Conviene deslindar los conceptos *lengua* –sistema lingüístico con una fonética, morfosintaxis y semántica particulares– y *dialecto*, que se refiere a las particularidades de habla que comparte una comunidad lingüística (Hudson, 1981:35); las variantes, desde una visión común coinciden con lo que se entiende por *regionalismos* o *caló*.
- 2 Puede ser oral, escrito o visual. Tiene límites marcados (principio y fin, se ejecuta entre sujetos participantes del acto de habla). Establece en su interior cadenas complejas de significado entre las que desatan la continuidad de tópico, la anáfora y la sinonimia.
- 3 Este trabajo encuentra afinidad con el modelo de Enrique Bernárdez (1982, 1994 y 1995) y con los referentes generales de Teun van Dijk (1980, 1981).
- 4 Las destrezas básicas en el aprendizaje del lenguaje son: comprensión escrita, producción escrita; comprensión oral, producción oral (Marín, 1991:71 y ss.).
- 5 Tengamos presente que para Emilia Ferreiro (Ferreiro, 1982), no nos es dado hablar de *aprendizaje* de la escritura, sino de *apropiación*, por la misma razón ya argüida: cuando inician los rituales de alfabetización, el niño ya es un hablante competente, y para escribir, traslada ese saber a un sistema de representación alfabético.
- 6 El concepto *nivel de completividad* se encuentra ampliamente desarrollado en *Texto y contexto* de Teun van Dijk (1980:171).
- 7 Un modelo ampliado del esquema de la comunicación puede consultarse en *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje* (Kerbrat-Orechioni, 1986), que incluso, derriba certidumbres respecto a las funciones de Roman Jakobson (1985).
- 8 Una cabina básica para excluir el verbo *interpretar* de la faena semiótico discursiva es Susan Sontag con sus ensayos *Contra la interpretación* (1985). De similar linaje epistemológico es el concepto del *comentario* de Michel Foucault (2009).

Rituales de degradación en la práctica docente

ÓSCAR OSORIO-PÉREZ¹



Resumen

En el artículo presento los resultados de un estudio de carácter etnográfico en donde muestro cómo ciertas prácticas docentes a nivel bachillerato desembocan en el deterioro del ejercicio de las actividades pedagógicas y las políticas educativas. En la búsqueda continua por alcanzar estatus, poder y prestigio, algunos docentes tienden a reproducir conductas que se estructuran en forma de rituales de degradación, que en su conjunto, inciden directamente en los altos índices de reprobación, ausentismo y rezago escolar. El artículo no pretende deshonorar las actividades docentes, sino llamar la atención respecto de ciertas prácticas que nulifican la posibilidad de elevar la calidad educativa.

Descriptores: Educación, Rituales de degradación, Formación y Práctica Docente, Rezago escolar.

Rituals of Degradation in the Teaching Practices

Abstract

In this paper I pretend to show the results of Ethnographic research which gradually I demonstrate how some teaching practices at High School flows in detriment of the pedagogical activities and educational politics. In the continuous process of reaching status, power and prestige, some professors tend to repeat behaviors that are structured as rituals of degradation, this affects directly in the high failing results, absenteeism and educational underachievement. This article does not pretend to dishonor all the teaching activities, this is only as a matter of the idea which is to call the attention about certain behaviors that nullifies the possibility to raise the educational quality.

Key Words: Education, Rituals, Formation and Teaching Practice, Educational Underachievement.

Recibido: 20 de abril de 2015
Aceptado: 28 de mayo de 2015
Declarado sin conflicto de interés

¹ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Golfo. CIESAS-Golfo. oscar.osorio.perez3@gmail.com

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.

Pierre Bourdieu

Introducción

El objetivo del artículo es analizar algunas de las expresiones rituales que se construyen en torno a la acción educativa, considerando los procesos de auto adscripción de elementos culturales y de auto representación de los docentes como “miembros de una profesión”, es decir, las formas en las que los propios docentes tienden a construir una definición de sí mismos. El estudio parte de una investigación de carácter etnográfico en la que los discursos de auto definición de los docentes se contrastan con los datos empíricos de su práctica recabados en campo en el nivel de educación media superior.¹

Los resultados de la investigación indican que los docentes valoran su reputación como un acto de crucial importancia, el respeto y la admiración de sus colegas y alumnos. Se asumen como miembros de una comunidad auto sacrificial en la que todo deseo personal merece ser reprimido en aras de realizar la máxima de sus virtudes: la enseñanza. De esta manera, los docentes se miran a sí mismos como formadores y transmisores de conocimiento. En este proceso, ciertas prácticas orientadas a la obtención y movilización de bienes materiales y simbólicos escasos, tienden a construir expresiones rituales que se sostienen en el ejercicio del poder, la violencia, el hostigamiento y los excesos, en detrimento de su práctica y en perjuicio de la formación académica de los alumnos. Estas prácticas tienen dos principios: el estado de indefensión en el que se encuentran los alumnos ante el desamparo de las autoridades institucionales y el poder que descubre el docente en relación con el conjunto total de las actividades que se desarrollan en las instituciones educativas.²

Método

La metodología empleada en la investigación fue de carácter etnográfico. Las razones de aplicación se fundamentan en que la tarea de etnógrafo del aula sugiere el estudio de la cultura en el ámbito escolar, el conocimiento de las dinámicas del aula, el trabajo

docente y las relaciones que se generan en torno a los procesos educativos. Aplicada a la dimensión educativa, la etnografía permite describir e interpretar la cultura escolar, que entre otras cosas comprende la documentación de la vida cotidiana de las escuela, analizando situaciones escolares como situaciones de carácter social y cultural (v. gr. Berteley, 2000). El marco operativo etnográfico me permitió la observación directa de la vida escolar cotidiana, participando en ella y registrándola. Realicé trabajo de investigación en aulas de nivel bachillerato durante los meses de agosto a diciembre del 2012 recabando datos cuantitativos/cualitativos³ en relación con sucesos, prácticas, conflictos, intereses, alianzas e historias, teñidos de creencias, percepciones y motivaciones, con énfasis en los procesos de construcción de significados.

Una de las ventajas del estudio etnográfico en materia de educación, es que sitúa al docente que pretende realizar análisis de las actividades pedagógicas, en el centro mismo de la investigación. El docente puede ser un autor, investigador y participante, es decir un autor integrado, que relaciona su reflexión con lo conocido-desconocido, explorando el mundo de las subjetividades y el mundo objetivado, como acercamientos entre la reflexión personal y las interpretaciones de carácter teórico. La etnografía representa la actividad personal, señalando aspectos críticos entre lo personal y lo institucional, ayudando al lector a comprender un problema dentro de su complejidad, que es relatado desde el punto de vista del investigador, enlazando al lector y al investigador, recreando el poder de la imaginación que facilita la discusión de cuestiones delicadas en una forma personal sin implicar o injuriar a nadie en los logros (Montero-Sieburth, 2003).

Práctica docente en decadencia

La práctica docente implica un cúmulo de relaciones inestables e inconsistentes, donde los procesos de construcción identitaria y formación profesional se presentan indefinidos e inacabados. Un sector importante de docentes apuesta a formar una clase intelectual de profesionales de la educación, aunque estrictamente hablando los docentes no son miembros de un colectivo profesional, puesto que en la práctica, el ejercicio de la docencia no requiere de los saberes, conocimientos y habilidades necesarios para ejercerla. Se ha construido también un discurso en el que se coloca al docente como miem-

bro de una clase “revolucionaria” o “contra hegemónica”, en oposición a un montón de profesiones que se juzgan como instrumentos del poder del Estado, pero su práctica se limita a lo realizable en sus propios nichos culturales donde desarrollan lo que Hargreaves describe como culturas de la enseñanza: “creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores, que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (1998:189). Este nicho cultural produce y forma al docente. No sólo le brinda las herramientas necesarias para la formación y desarrollo profesional, también le ofrece un espacio de orientación ideológica y posicionamiento político al interior de las instituciones educativas. Por eso, la retórica contra hegemónica no evita la reproducción de los mecanismos del ejercicio de poder, el autoritarismo y las ideologías fascistas a las que dice oponerse.

El ejercicio de una práctica docente en decadencia tiene como fuente la habitual indiferencia de las autoridades escolares por cubrir las necesidades y demandas de los alumnos. Indiferencia que abre la posibilidad de que el docente se descubra no sólo como la máxima autoridad en el aula, sino como un agente potencialmente dominante dentro y fuera de la misma. Aunque los docentes están sujetos a una serie de normas y lineamientos institucionales, en la práctica se le toleran abusos, excesos y arbitrariedades. Este tipo de conductas que se reproducen de manera continua son llamados aquí *rituales de degradación*, que se orientan en dos direcciones: por una parte se reproducen en la búsqueda de posicionamiento político, movilidad, ascendencia laboral y económica, legitimación y prestigio; por otra, en el ejercicio de su práctica pedagógica que reproduce relaciones estigmatizadas, asimétricas, de poder y violencia, que se manifiestan en actitudes de vergüenza y humillación dirigidas a sus alumnos, contribuyendo invariablemente a una deficiente formación académica cuya causa residual se expresa objetivamente en los altos índices de reprobación, ausentismo y deserción escolar de los mismos.

La incapacidad de realizar una evaluación autocrítica de las propias actividades docentes, ha permitido la construcción de un castillo de mitificaciones en relación al desempeño docente en las aulas, actitud quimérica que imposibilita pensar en algunas cuestiones de fondo respecto del rezago educativo, que depende más de la práctica docente que de problemas extramuros. Así, el ausentismo, la deserción es-

colar y el rezago educativo, son algunas de las causas residuales de las actividades docentes en decadencia que deben combatirse si se pretende elevar los índices de calidad en educación. Es necesario pensar no sólo en las reformas de carácter global en materia educativa, sino cuestionar el rol del docente y reflexionar acerca de las formas de reproducción de rituales degradantes que nulifican su trabajo y deforman los resultados que de él se esperan.

Rezago educativo y capital cultural

La relación entre rezago y educación refieren aquí a las causas residuales negativas de los procesos educativos y la acción educativa, carencia o ausencia de educación, así como su atraso, aplazamiento o postergación de instrucción en cualquier nivel de educación y bajos niveles de calidad educativa que impactan en las condiciones de vida de los individuos. Las implicaciones sociológicas del rezago educativo trascienden las fronteras físicas del aula y el ámbito escolar institucional. Plantear la necesidad de combatir el rezago educativo no es sólo parte de un discurso de acceso a la educación por sí mismo, sino de las condiciones sociales que se desprenden del hecho. El rezago educativo implica en términos generales la limitación del acceso al uso de recursos educativos, culturales, laborales y de seguridad social. Esto significa que la exclusión de los beneficios de un Estado que se pretende benefactor, hace más vulnerables los sectores carentes de educación, al limitar el desarrollo de sus capacidades cognitivas y las oportunidades para insertarse en igualdad de condiciones en el mercado laboral, acceso indiscriminado a los beneficios de la modernidad, del desarrollo y bienestar social y de las políticas públicas en general. Por eso, atender el rezago educativo implica contribuir a incrementar las posibilidades de que los alumnos ingresen a un mercado laboral más amplio y menos perjudicial, generando campos de acción donde los alumnos escalen posiciones más altas en relación a mejores empleos, calidad de vida, seguridad social y salarios mejor remunerados. (v. gr. Parsons, 1967; Sorokin, 1927).

La Teoría del capital humano nos puede ayudar a entender que una formación educativa solida puede ser comparable a la inversión que una persona hace del dinero corriente, cuya ganancia puede ser proporcional a lo que se invierte. En este tenor, el capital humano es el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de

conocimientos generales o específicos y que tienden a mejorar sus condiciones de vida en general (Becker, 1983). Aunque, claro está, el ascenso social y económico, las oportunidades laborales y el bienestar social, no dependen únicamente de la formación académica de una persona (Clark, 1962). En la práctica, es claro que las expectativas sociales que se tienen respecto de la inversión que se hace en educación, no corresponden necesariamente con la realidad (Blau y Duncan, 1967; Boudon, 1974, 1983). Sin embargo, como bien apunta Bourdieu (1983) con todo y los problemas de exclusión y dominación que se reproducen en la escuela, es necesario ampliar el capital cultural como forma de enfrentar la reproducción de la dominación, puesto que el capital escolar, dice, es el único que no puede heredarse.

Formación y práctica docente

La formación docente es entendida aquí como un proceso inacabado de adquisición y construcción de capital cultural pedagógico y el desarrollo de instrumentos para superar la rutinización, la uniformación, la lentitud y el desfase de los proyectos de gestión, la falta de autonomía y creatividad (Bourdieu, 1983; Barba, *et al.*, 2007:16); que se extiende al desarrollo de instrumentos de operación epistemológica que orientan la práctica docente (De Lella, 2003:21). Se espera pues que la formación docente centre su atención en un proceso de transformación y acción profunda que apunte simultáneamente al hacer, al saber y al pensar (Gorodokin, 1995), en tanto que la práctica docente hace énfasis en las habilidades, talentos y agudeza, vinculados a los procesos de enseñanza institucionalizados, en función de favorecer el aprendizaje entre alumnos a partir de la producción y administración de conocimientos que tienen lugar en entidades educativas formales. Esto es, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y las necesidades de sus destinatarios (Fierro, *et al.*, 1999).

En últimas fechas, se ha puesto en duda la capacidad de las escuelas normales para formar profesionistas de calidad y en consecuencia elevar la calidad educativa. Ávila Suárez (2003:55) nos dice que el mito de que la calidad educativa depende de maestros capaces, bien preparados para cumplir con la tarea que le demanda el Estado, es parcialmente cierto: las escuelas normales se instalan en la creencia de que cumplen con su cometido, cuando en realidad, los profesores se forman en las nor-

males, pero también lo hacen en el trabajo y servicio docente, en la actividad sindical, en las acciones políticas. Sin negar las virtudes que los centros de formación de profesores puedan tener, es claro que existe una marcada diferencia entre lo que idealmente se espera de los procesos de formación docente y lo que la práctica docente nos muestra. No parecen los pedagogos ser mejores profesores que docentes sin ser propiamente pedagogos. Tampoco la experiencia docente parece sustituir la formación pedagógica: asumir que el profesor se hace en la práctica permite la reproducción silvestre de la acción pedagógica con todas sus vicisitudes. Si los pedagogos y los docentes en general no han contribuido a mejorar el nivel de la educación, hay razones suficientes para pensar en que existe un déficit de calidad en el ejercicio de la docencia propia de políticas educativas, y una formación docente carente de reflexividad y autocrítica.

Necesidad de crítica a la práctica docente

En México la educación básica y medio superior es esencialmente pobre; aunque en términos generales –nunca suficiente– se gasta mucho en educación, los resultados que se obtienen son deficientes. Sin embargo, en lugar exorcizar demonios conjurando reproches, haríamos bien en preguntarnos por qué, si han aumentado los recursos destinados a la educación en nuestro país, no hay un aumento proporcional en la calidad educativa. Las respuestas a la pregunta anterior son múltiples.

1) Una perspectiva social indica que los factores que obstaculizan el desarrollo intelectual de nuestros alumnos e inciden en su bajo rendimiento escolar, son el resultado de una economía precaria, adicciones y problemas familiares.⁴ 2) Una más enfoca el análisis del problema en la formación académica precaria de los propios alumnos.⁵ 3) Implica también un problema de actitud por parte de los estudiantes.⁶ 4) Están también las posturas que dirigen la crítica al gobierno como responsable de las deficiencias en materia de educación.⁷ 5) Institucionalmente, se advierten altos grados de apatía y desinterés en el largo proceso de formación académica, tanto de los propios alumnos como de los padres de familia.⁸ 6) Pero también se sugiere la necesidad de tener mejores maestros como elemento principio básico para elevar la calidad de la educación nuestro país.⁹

Este último es el eje de análisis al que deseo recurrir aquí, sin menospreciar o desestimar otras cau-

sas y factores que inciden en el rezago educativo. No es mi intención negar que exista una corresponsabilidad de todos los actores sociales involucrados en las políticas y prácticas educativas en nuestro país, desde los organismos internacionales y gobiernos federal, estatal y local, hasta los sindicatos de trabajadores en educación, profesores, administrativos, alumnos y padres de familia. Tampoco niego que un análisis sobre la cuestión educativa deba considerar múltiples aristas.

Pero entrando en materia, es prácticamente un esfuerzo inútil esperar a que cambien las políticas de educación global para poder elevar la calidad de la misma. Tal como lo indica Miranda (2010:55) ninguna transformación educativa de envergadura se puede lograr sin modificar la formación y actualización de profesores. El discurso que centra su atención en quejas amargas del estado de la educación y mira con profundo resentimiento cómo las políticas educativas fracasan una y otra vez, parece no considerar propuestas tan básicas y centrales como la importancia de una formación docente y su responsabilidad en su trabajo pedagógico.

En México no hay una crítica contundente al desempeño del docente desde la misma docencia, desde su precaria formación hasta el uso despótico que hace del poder, que inciden directamente en la reproducción de una educación precaria. Como docentes no hay una autocrítica que cuestione el desempeño del propio trabajo o de la formación académica. La paradoja de la doxa: mientras más crítico se pretende ser al exterior, más ciego se vuelve al interior.

Rituales de aburguesamiento y formación precaria

Asumirse como “profesor por vocación” forma parte de un tópico postrevolucionario que ha perdurado con cierta efectividad retórica, pero poca efectividad práctica. Si bien los profesores asumen que lo son por convicción, la expresión de muchas de sus actitudes brinda elementos suficientes para declarar opiniones contrarias. Es indiscutible que los docentes que forman parte de la burocracia educativa del Estado, dadas sus aspiraciones de movilidad, van aprendiendo cómo conseguir y mantener ciertos privilegios laborales, ascender de categoría y alcanzar puestos como funcionarios, reproduciendo prácticas culturales a las que dicen oponerse, hasta convertirse en “dueños” de la institución. Los nichos culturales educativos permiten el establecimiento de relaciones laborales ancladas en relaciones serviciales,

compadrazgos y redes caciquiles que monopolizan los recursos materiales y simbólicos, concediendo prerrogativas e inmunidad a unos, en detrimento de los derechos y oportunidades de otros. Mientras los profesores se van aburguesando, viejos ideales que legitiman la razón de su existencia permanecen.

Es claro que el problema tiene una base muy fuerte en la instrucción del docente. Una de las razones por las que la educación se mantiene en niveles de calidad bajos, nos dice Molina (2008), es que nueve de cada diez profesores no tienen facultades para ejercer la docencia. Se involucran en ella por necesidad, por los beneficios económicos y de estatus que les ofrece, situación que incide sobremanera en la baja calidad de la educación. Sin pretender negar la calidad de formación y la práctica docente que muchos profesores puedan tener, un contacto etnográfico en las aulas nos revela que buena parte de ellos carecen de una formación sólida respecto de las temáticas que trabajan, que tienen dificultades de comprensión de lectura y capacidad de síntesis explicativa. En este sentido, nos dice Montero (2001:87), la profesión de la enseñanza no tiene un cuerpo codificado de conocimientos y habilidades y la ausencia de este cuerpo de conocimientos cuestiona la pertinencia de utilizar el término “profesión” para la enseñanza.

Se ha construido un discurso mitificador de las labores docentes, al callar que existe una diferencia muy marcada en nuestra experiencia respecto de lo que se dice que se hace y lo que se hace. Por ejemplo, aunque en los informes de docencia los profesores indican la aplicación de estrategias de operación que se supone realizaron en las aulas, tales como el uso de un programa temático, estrategias de enseñanza aprendizaje, uso de materiales didácticos, dinámicas de trabajo, actividades complementarias y aprendizajes efectivos, buena parte de los profesores en las aulas donde se realizó trabajo etnográfico obvió la exposición de los ejes temáticos y los objetivos; aplicaron didácticas pedagógicas muy cuestionables; las estrategias de trabajo grupal o individual no en pocas ocasiones dejaban entrever la incapacidad de los profesores para orientar y hacer efectivos los aprendizajes.

Por otra parte, muy a pesar de que los docentes dicen invertir mucho tiempo en cursos de actualización y fortalecimiento de su formación académica, los resultados de su práctica continúan siendo pobres. Es evidente que pocos maestros invierten tiempo en preparar sus clases y en realizar dinámicas del

aula que vayan más allá de la prédica apostólica sin rumbos fijos ni ideas claras.

Lo anterior nos muestra que la dinámica del aula no se domina ni está exenta de conflictos y tensiones. Puesto que la práctica pedagógica también está marcada por fuertes hábitos, presupuestos y rutinas, nos dice Restrepo (2004:51), los profesores experimentan problemas a causa de la dificultad de armonizar la teoría pedagógica con la realidad de los grupos de estudiantes. Los profesionales de la educación también tienen serios problemas al ejercer su práctica y pretender ocultarlo revela los marcos de ineficiencia y deshonestidad profesional en que funcionan las escuelas, lo que implica asumir que en las instituciones educativas donde se forman y trabajan los propios docentes, tienen serios problemas para enseñar las más elementales categorías para el desempeño profesional eficaz y ético (Schön, 1987). Buena parte de la responsabilidad, nos muestra Hodson (1996), recae en las propias instituciones educativas encargadas de la formación de profesores, puesto que han desatendido la inclusión de una sólida formación en filosofía de la ciencia, que propicie tendencias menos dogmáticas de lo que suponen es conocimiento científico. Décadas atrás Schön (1987) planteaba la necesidad de instauración de una nueva epistemología de la práctica docente en aras de reformular un replanteamiento de la formación para consolidar una práctica genuinamente reflexiva, autocrítica y auto evaluativa. Sin embargo, resulta muy difícil que los profesores anclados en su tradición se permitan la posibilidad de generar cambios a su práctica pedagógica, auto justificándose y proyectando sobre otros "las causas del mal". No basta la simple reflexión crítica para mejorar la práctica docente, puesto que también las prenociones pueden hacerse presentes bajo las apariencias de una elaboración científica (Bourdieu, 2008:41), puesto que como nos dice Herrán (2003), la educación invade y por desgracia permea y satura todos los órdenes formativos, empezando por las mentalidades investigadoras. Este fenómeno alcanza a las comunidades científicas, cuyas investigaciones orbitan alrededor de la información y no del conocimiento.

Ritual y discurso

Los contenidos de la enseñanza y las orientaciones pedagógicas del docente también influyen en la formación exitosa o precaria del alumno, pues estas son asimiladas y puestas en práctica no siempre ase-

gurándose de su efectividad y utilidad (De Ibarrola, 1998). Esto es, que los modelos con los que los profesores fueron formados en relación con la verbalización, memorización mecánica del conocimiento, la desvinculación de la realidad social y de la situación de los educandos, se reproducen casi inevitablemente (Miranda, 2010:53-54). Buena parte de las actividades docentes se sustentan en la construcción ficticia de los saberes, justificadas en el mito de la experiencia como sinónimo de conocimiento cierto, correcto, apropiado y preciso, de modo que la biografía del docente también se exterioriza en las concepciones y prácticas de la enseñanza. De aquí que los conocimientos que alguna vez aprendieron los docentes se expresen ahora como verdades reveladas, aunque no sean más que resabios analíticos, especulaciones ideológicas, supercherías teóricas, creencias que se asumen como verdaderas e indiscutibles y presupuestos sin capacidad heurística.¹⁰

Godorokin (2005) nos muestra que la importancia del análisis de las creencias y discursos sobre el conocimiento de la ciencia merece especial atención cuando se piensa en los procesos de formación docente. Uno de los problemas graves que afectan el desempeño escolar en los alumnos, es la incorporación de temáticas en los planes de estudio –cuando los hay– sujetas a las creencias del propio docente. Un análisis etnográfico en las aulas nos muestra que por lo general, las ideologías o compromisos políticos predisponen al docente en la elaboración de los planes y programas de estudio, así como de las temáticas que se trabajan en clase. Sucede entonces que las creencias e ideologías de los profesores se imponen respecto de los conocimientos que enseñan (Pajares, 1992) suprimiendo la valoración de los mismos y haciendo de la práctica docente un ejercicio totalmente arbitrario.

Sujeto también el docente a una concepción de la enseñanza como transmisión de conocimientos, puesto que perciben al alumno como receptor pasivo y desinteresado –concepciones casi siempre negadas por el docente– la enseñanza se advierte como un continuo proceso de transmisión de conocimientos y habilidades que el alumno debe adquirir (Samuelowicz y Bain, 1992). Así es como las posiciones supuestamente críticas/analíticas del docente resultan ser posiciones ideológicas, fruto de sus deseos, pretensiones y aspiraciones personales, de la frustración, indignación, enfado, o simplemente de una franca desorientación o ignorancia supina. El discurso del docente está imbricando en la exposición de

teorías y marcos conceptuales basados en su propia experiencia, con los que interpreta, comprende el mundo y actúa en consecuencia. Estas teorías personales se asumen como teorías científicas que deben ser aprendidas y reproducidas por los alumnos.

Rituales de la enseñanza y el maestro gurú

Institucionalmente los planes de estudio de los distintos niveles de educación están plagados de incongruencias e inconsistencias, y los contenidos educativos y ejes temáticos que se manejan en el aula son en no pocas ocasiones menos que irrelevantes. Así, en el aula se sucede el paso de un tema a otro sin ningún tipo de justificación, sin ningún tipo de relación, correspondencia o afinidad. Además, la planeación y aplicación de los contenidos temáticos suelen ser no sólo poco significativos para los estudiantes, sino que su carácter enciclopédico, la sobresaturación de contenidos y la desarticulación entre los contenidos de los diferentes grados y ciclos escolares, contribuyen a la confusión y concreción de los objetivos planteados (Miranda, 2010:54).

La etnografía aplicada al desempeño docente también nos muestra que los contenidos de los programas oficiales o los diseñados por los propios profesores no siempre se concretan en el aula. Esto es, que pueden pasar de largo las horas oficiales efectivas de clase por curso y es posible que una sola haya estado dedicada a un tema en específico. Hemos constatado cómo en ocasiones la dinámica del aula gira en torno a “los grandes problemas nacionales”: política, educación, empleo, violencia, economía, etc., pero no hay un abordaje en concreto sobre un tema específico.

La práctica docente pierde todo sentido y respeto cuando ensimismados en su discurso e imbricados en la lógica tergiversada de la parresía, los docentes se auto constituyen y autonombran sujetos morales, maestros con licencia para hablar francamente al discípulo desde el pupilo en el que se nulifica toda posibilidad de ser interrogados: sólo se aprueban sus palabras como revelaciones proféticas y de efectos transformadores.¹¹ El maestro gurú asume también una posición de transmisor del conocimiento como verdad revelada ante la mirada atónita del discípulo que escucha. Pero atraer la atención de los alumnos no es garantía del ejercicio docente, puesto que nunca se está exento de ceder a la complacencia de las expectativas escatológicas que los alumnos tienden a transferir. Así, como pequeño profeta marginal, con-

tribuye a forjar en el público en general la ilusión de acceder a los últimos secretos de las ciencias del hombre (Bourdieu, 2008).¹² El resultado es invariablemente que el proceso de enseñanza se traduce, desde la óptica del docente, en la “comprensión” que el alumno muestra al aplicar los conocimientos aprendidos (Samuellowicz y Bain, 1992).

Rituales de autoridad y represión

Las lógicas autoritarias de la pedagogía escolar también son un problema que afecta el rendimiento escolar de los alumnos. Buena parte de ellos se muestran inconformes con sus profesores por las actitudes que consideran injustas y abusivas, más que con la disciplina y las cargas de trabajo que pretenden hacer efectivo el proceso de formación académica. En este tenor, Guevara y Latapí (1992) nos han advertido que los índices de reprobación y deserción escolar se deben en no pocas ocasiones a motivos extraños o emocionales como son rencores, frustración, venganza, corruptelas o simplemente porque los estudiantes le son antipáticos al profesor. Aunque los cuestionamientos más severos al trabajo de los profesores tienen que ver con actitudes que consideran irresponsables –llegan tarde, faltan, no preparan sus clases, son poco tolerantes, dogmáticos, acosadores, despóticos y autoritarios.

Es claro también que aún se mantiene la figura de autoridad docente en quien no sólo recae la responsabilidad del orden, la disciplina y la administración de conocimientos, sino que su autoridad se convierte en autoritarismo que suele reflejarse en la incapacidad de construir relaciones empáticas con sus alumnos y en la imposibilidad de generar relaciones afectuosas con los mismos. En este sentido, el docente se ha convertido en enemigo de los educandos, actuando como lo hace un celador, incapacitado para el diálogo, la atención, la comprensión y la tolerancia. Este tipo de práctica pedagógica se asume como un estilo particular del docente que desempeña en el aula la figura de autoridad (Castillo, 1996). La etnografía del aula constata que algunos profesores se enfurecen al enfrentarse con alumnos que manejan un capital cultural superior al promedio y cuestionan sus propios conocimientos, o se enfrentan con alumnos cuyos comentarios son considerados erróneos. Sin embargo, el profesor siempre tiene la última palabra y no considera, como escribe Saramago (2000) que el error también puede ser consecuencia de haber pensado bien.

Toda actividad docente implica en principio el uso de una retórica parcial y fragmentaria teñida por una aureola de efectividad de apariencia realista y de cualidades objetivas, anclada a estructuras cognitivas, perceptivas y contingentes. La simbólica de los usos del lenguaje y el cuerpo constituyen las primeras manifestaciones del ejercicio de la dominación y el uso de la violencia, que tiende a legitimarse en un continuo proceso de construcción de las diferencias de entre quienes carecen de los saberes y de entre quienes los detentan. Es el monopolio de los saberes el fundamento del ejercicio de la violencia en las aulas y su asimilación se produce en los complejos rituales institucionales e informales de la práctica pedagógica, que amparada en la lógica institucionalizada que legitima la existencia del “maestro”, construye con poder despótico relaciones diferenciadas y jerarquizadas que imposibilitan la formación académica de los alumnos, favorece el bajo rendimiento escolar y los índices de reprobación y deserción. El bajo perfil en la formación académica de los docentes y la indefensión en la que se encuentran los alumnos, construyen la lógica de la reproducción del saber, que opera idealmente en los límites de la igualdad, respeto y reciprocidad, pero que en la práctica lo que se reproduce son posiciones jerárquicas y diferenciadas, no del todo conscientes (v. gr. Bourdieu 2009; Bourdieu y Passeron, 1996).

Ritual y tradición

La escuela nueva nos habla sobre la necesidad de crear alternativas didácticas y educativas ante los principios de la enseñanza tradicional; se plantea como un modelo integral para la vida y transformador de la misma; alienta la espontaneidad, la invención, los aprendizajes significativos, la práctica y la crítica (Gadotti, 2005). Con normalidad, los docentes dicen criticar y oponerse a las prácticas de una educación tradicional, adhiriéndose a las propuestas de una pedagogía innovadora. Pueden hacer incluso un gran esfuerzo por estar informados de las pedagogías desarrolladas en países cuyos sistemas educativos son exitosos, y tener verdadera intención de transformar su práctica. Pero en los hechos, el capital cultural teórico no garantiza la práctica de una nueva docencia. Puede por el contrario construir una ilusión y falsa conciencia de su desempeño, que legitime la razón de su existencia y valide la reproducción de la tradición.

Muchas de las dificultades que se presentan en los procesos de enseñanza aprendizaje en relación

con la exposición y adquisición de conocimientos a nivel del sujeto que aprende, son un reflejo de los problemas que se presentan a nivel del sujeto que enseña, transferidos de uno a otro en las diferentes etapas del proceso educativo pero que el mismo docente ignora (Díaz, 2003).¹³ Dewey (1971) llamó la atención ante la necesidad de aproximar el aprendizaje científico a la práctica docente, como vía eficaz para superar las deficiencias de la enseñanza tradicional, pero las instituciones educativas encargadas de la formación de profesores no se lo han tomado muy en serio. En el mismo sentido, Hodson (2009) ha mostrado que las consecuencias de esta actitud desinteresada se ve reflejada tanto entre los docentes como entre los alumnos, en una concepción sobre la naturaleza de la metodología científica marcada por el inductivismo, que ignora las aportaciones de la moderna epistemología, llevando a los alumnos a pensar que la ciencia consiste en verdades incontrovertibles e introduciendo rigidez e intolerancia contra las opiniones desviacionistas.¹⁴

La práctica docente se mantiene aún fuertemente anclada a una tradición de la cual no ha podido desprenderse. Contrario a la idea de que el docente se hace en la práctica, uno de los problemas es que la experiencia en bruto no alcanza para hacer de la docencia una profesión. Existe pues una fuerte atracción a mantenerse en una tradición que apela a la experiencia como sinónimo de “saber hacer”, que no alerta la necesidad de planear la docencia en relación con la creatividad humana y su continua redefinición. Este arraigo nos atrinchera en la comodidad de los cuarteles de una sociología espontánea, permitiendo que bajo las apariencias de una elaboración científica, las prenociones se abran camino sin perder por ello la credibilidad que les otorga su origen (Bourdieu, 2008:41). Se ignora que buena parte de tradición docente se sustenta en la construcción ficticia de los saberes, justificada en el mito de la experiencia y la teoría científica como conocimiento infalible y acabado. Se ignora también que los mitos dan fuerza y consistencia a la realidad, que las creencias y las ideas son productos de la mente inteligente y que se vuelven contra nosotros como seres mentales que tienen vida y poder, y pueden poseernos, encegucernos (Morin, 1999:10).¹⁵

Por otra parte, tradicionalmente se asume la práctica pedagógica como práctica de la enseñanza, sin considerar que los docentes sólo pueden enseñar aquello que son, con sus virtudes y vicios, y que “lo que enseñan” es producto no sólo del conocimiento,

sino también de su ignorancia, de sus prejuicios y de sus inclinaciones ideológicas. Pensar la práctica pedagógica como sinónimo de “enseñar”, desatiende el hecho de que no hay conocimiento que no esté amenazado por el error y por la ilusión, y que la necesidad de justificación limita la posibilidad de cambio.¹⁶ En todo caso, “la enseñanza” debe conducir a la reforma del pensamiento y viceversa (Morin, 1999b:21) y a adquirir una disposición mental (Bourdieu, 2008:21) capaz de formular nuevas concepciones y nuevas prácticas.

La incapacidad de formular nuevas concepciones de orden pedagógico, tiene como consecuencia la incapacidad de pensar en nuevas prácticas pedagógicas, fuente de reproducción de la tradición. En ciertos casos un sentimiento de *déjà vu* obnubila la mente de los docentes. A la evocación de un pasado laureado, le sigue una verborrea nostálgica que invade la atmosfera del aula. Tal como lo han mostrado Clark y Paterson (1996) los docentes han configurado e internalizado –no en pocas ocasiones dogmatizado– conjuntos de teorías personales que influyen la forma de como ellos perciben planes y acciones de enseñanza. En términos de Bourdieu (2008) están limitados a los oscuros esfuerzos que exigen las rupturas y las incitaciones del sentido común, ingenuo o científico.

Comentarios finales

Un análisis de los sistemas educativos más exitosos nos muestra que una buena educación involucra gente más capacitada en el ámbito de la docencia, lo que lleva a mejores resultados académicos: mejores profesores construyen una mejor educación, y el éxito de los educandos refleja el alto desempeño docente; una formación académica deficiente es el reflejo de la incapacidad del ejercicio de la docencia.¹⁷ Considerar los procesos de formación docente, implica construir procedimientos de selección del personal más apto para ejercer la docencia y una capacitación constante que les permita convertirlos en instructores eficientes.

La formación y práctica docente no sólo deben estar orientadas a “los métodos y estrategias de la enseñanza”, sino que deben comprender actitudes reflexivas como autoconciencia epistemológica, que valore el campo de los saberes inciertos y los procesos de comunicación y acción como procesos de orden material-simbólico, fomentando aptitudes mentales y prácticas que establezcan conexiones y ajus-

tes entre los objetos de investigación, el conocimiento que se tiene de ellos y los métodos, técnicas y teorías que se utilizan para abordarlos. Toda operación reflexiva debe atender ciertas zonas indeterminadas de la práctica como la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores que pasan desapercibidos para los cánones de la racionalidad técnica (Schön, 1987).

Formación y práctica docente deben potenciar la construcción simbólica de metarrelatos que en su expresión dialéctica, orientan la actividad y producción de significados que dan sentido a la práctica que encausa la actividad, puesto que, como afirma Carr (1996), toda práctica está incrustada en la teoría y ésta sólo puede comprenderse en relación a las concepciones de carácter simbólico que de ellas se tiene. En este sentido, los actos rituales degradantes no sólo implican violencia física, sino la configuración de un “orden de sentido”, donde se confrontan significados, imponiéndose la legitimidad de unos y despreciándose otros. La incapacidad de promover una apertura psíquica y disposición mental, continuará fomentando la reproducción de una educación estéril y perjudicial para los alumnos y el sistema educativo en general.

La profesionalización de la docencia comienza cuando el propio docente se ocupa de ella. No basta con lamentar el estado de las políticas educativas. Un ejercicio de evaluación autocrítica implicaría enfrentar las deficiencias y limitaciones respecto a los métodos pedagógicos, atender las evaluaciones y juicios de alumnos, colegas e instructores, y disposición a romper con las concepciones de docencia a las que estamos anclados.

Referencias

- ÁVILA C. (2003). Las prácticas docentes de los formadores de profesores. *Revista electrónica de la ciencia*, 5, 2, 49-58.
- ARBER, MICHAEL y MOURSHED, MONA (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: PREAL.
- BARBA, B. et al. (2007). *Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- BARBA CASILLAS, José (2010). “Los valores de la educación”, en ARNAUT, ALBERTO y GIORGULI, SILVIA (coords.), *Los grandes problemas de México*. México: COLMEX. VII. 61-87.
- BECKER, G. (1983). *El capital Humano*. Madrid: Alianza.
- BERTELY, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas, Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

- BLAU, Peter y DUNCAN, Otis (1967). *The American occupational structure*. Nueva York: The Free Press.
- BOUDON, R. (1974). *La crisis de la Sociología*. Barcelona: Laia.
- BOUDON, R. (1983). *Desigualdad social y oportunidades educativas*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P. (2009). *Homo academicus*. México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Filos.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. México: Fontamara.
- BOURDIEU, P. et al. (2008). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: S. XXI.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- CASTILLO, N. (1996). *Caracterización de la identidad docente de los profesores*. Tesis de maestría Universidad Nacional, Tunja, Colombia.
- CLARK, B. (1962). *Educating the Expert Society*. San Francisco: Chandler.
- CLARK, Christopher y PATERSON, Penelope (1996). "Teachers Thought Processes", en WITTRICK, Merlin (ed), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan. 225-296.
- DE IBARROLA, María (1998). "La formación de los profesores en educación básica en el siglo XX", en PABLO Latapí (ed.), *Un siglo de Educación en México*. México: FCE. 230-275.
- DE LELLA, C. (2003). Formación docente el modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Decisio. Saberes para la acción*, 1, 20, 20-24.
- DEWEY, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Lozada.
- DÍAZ, E. (2003). *El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos*. Rosario: Laborde Editor.
- FIERRO, C. et al. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1996). *La hermenéutica del sujeto*. México: FCE.
- GADOTTI, M. (2005). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: S.XXI.
- GORODOKIN, I. (1995). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, Sección "De los lectores", Edición on line. 2. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf> [Fecha de consulta, 13-03-13].
- GUEVARA, G. (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- HARGREAVES, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- HERRÁN, A. (2003). Deterioro de la creación científica en el ámbito educativo: Una perspectiva evolucionista. *Revista Complutense de Educación*, 14, 1, 11-56.
- HODSON, D. (2009). *Teaching and Learning about Science: Language, Theories, Methods, History, Traditions and Values*. Boston: Rotterdam, Sense Publishers.
- HODSON, D. (1996). Practical Work in the School Science: Exploring some Directions for Change. *International Journal of Science Education*, 18, 7, 755-76.
- MIRANDA, FRANCISCO (2010). "La reforma curricular de la educación básica". En ARNAUT, Alberto y GIORGULI, Silvia (coords.). *Los grandes problemas de México*. México: COLMEX. 7, 35-60.
- MOLINA J. (2008). *Educación para la diversidad en la escuela actual*. Madrid: MAD.
- MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- MONTERO-SIEBURTH, M. (2003). "Confrontando las políticas de la integración educativa dentro del aula". En Luís V. AMADOR et al. (eds.), *Educación Social e Inmigración*. Madrid: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social, 287-293.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Texto completo en <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>.
- MORIN, E. (1999b). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma - Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PAJARES, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- PARSONS, T. (1967). *Ensayos de teoría sociológica*. Buenos Aires: Paidós.
- RAMO, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- RESTREPO, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-56.
- ROCKWELL, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: DIE/CINVESTAV/IPN.
- RODRÍGUEZ E. (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- SAMUELOWICZ, Katherine y BAIN, John (1992). Conception of Teaching Held by Academic Teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.
- SARAMAGO, J. (2000). *La caverna*. España: Punto de lectura.
- SCHÖN, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SOROKIN, P. (1927). *Social and cultural mobility*. Glencoe III, Free Press.

Notas

- 1 Elaborar una crítica a la práctica docente siendo que yo mismo ejerzo la docencia, implica asumir la responsabilidad autocrítica y de ninguna manera pretendo desvincularme, excluirme o ser la excepción de las prácticas docentes que aquí se exponen. Tampoco se trata de suponer que los docentes cometemos todas las faltas, errores, confusiones o equívocos.

- cos que aquí se mencionan, sino de señalar ciertos vicios que se reproducen en la práctica sin que usualmente se repare en ello.
- 2 Los resultados preliminares de ésta investigación fueron presentados en dos congresos celebrados en la Universidad de Colima (2013) y en la Universidad Autónoma de Hidalgo (2014). Fue sorprendente que al término de mi exposición en los dos congresos, parte del público y ponentes que en ese momento estudiaban licenciatura o posgrado, comentaron que las descripciones que implican el ejercicio docente como actos rituales degradantes a nivel bachillerato, también se reproducían en niveles de educación superior e incluso en posgrado.
 - 3 La noción de que los datos cuantitativos y cualitativos son opuestos y de carácter eminentemente dicotómico, ha sido ya bastante cuestionada en las discusiones acerca de la etnografía, y que es más bien propia de la tradición sociológica. En la antropología, la discusión se ha planteado en otros términos, como la descripción vs. la comparación, lo documentado consciente vs. lo documentado inconsciente, lo sincrónico vs. lo diacrónico, y la pertinencia de categorías internas vs. las externas al objeto de estudio, como dilemas centrales que rebasan la cuestión de lo cualitativo vs. lo cuantitativo (Rockwell, 1987).
 - 4 Rodríguez (1982); Ramo (2000).
 - 5 “Hay muchas secundarias espléndidas en el Distrito Federal, pero también hay otras que no tienen la misma calidad y suelen estar en las zonas más externas de la zona del DF, entonces ahí hay un déficit de conocimiento, pero ese déficit viene de un déficit de atención a las necesidades de los chicos. La deficiencia no es nada más una deficiencia de conocimientos y sobre todo de prácticas, es decir, los alumnos no han escrito mucho, no han resuelto muchos problemas, etcétera, etcétera y sobre todo no les han hecho mucho caso”. José de Jesús Bazán Levy, director del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) El Universal 15 nov. 2010 <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/104091.html> En *prepa, 70% llega con rezago educativo*.
 - 6 “El gran problema de los jóvenes hoy en día no es la mala preparación, es la mala actitud ante la disciplina que te implica el estudio indica... Lo que venimos observando, no sólo en el nivel bachillerato sino en el nivel licenciatura, es que los jóvenes no hayan desarrollado hábitos de estudio... orden, disciplina, apoyos extraordinarios... supervisión familiar”. Ramiro Jesús Sandoval, secretario de Servicios a la Comunidad de la UNAM. El Universal, 15 nov. 2010. En *prepa, 70% llega con rezago educativo*. <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/104091.html>.
 - 7 “El gobierno no está a la altura de la problemática, sus acciones son deficientes y pobres a lo largo de la historia la alfabetización, sólo ha formado parte de la liberación del servicio militar obligatorio o del servicio social de algunas universidades”. Roberto Rodríguez Gómez, miembro del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *México con 33 millones en rezago educativo*. El Universal 2 de enero 2011 <http://www.eluniversal.com.mx/notas/734432.html>.
 - 8 “Los padres mexicanos deben implicarse mucho más, cooperar y corresponsabilizarse, junto con las autoridades, en la educación de sus hijos... En México y en todo Occidente hay un cierto abandono de los padres de familia de su responsabilidad educativa. ¿Cómo vamos a potenciar nuestra capacidad lector? leyendo, y ¿cómo vamos a hacerlo si no lo hacemos en casa, y cómo vamos a hacerlo si los padres de familia no nos ayudan a que esa cultura de la lectura se establezca en casa?” Alonso Lujambio, Secretario de Educación. *Hay cierto abandono de padres en educación*: SEP. El Universal, 5 de noviembre 2010. <http://www.eluniversal.com.mx/notas/721427.html>.
 - 9 “A pesar de que México se encuentra entre el pelotón de países que dedican en promedio 6% del PIB a la educación, el impacto final de esta inversión sigue sin ser el adecuado, ante la falta de esfuerzos por homogeneizar y terminar con las inequidades del sistema y la ausencia de una cultura de evaluación, particularmente entre los maestros”. José Ángel Gurría Treviño. Secretario general de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *Gurría: clave, tener mejores maestros*. El Universal 8 de diciembre de 2010. <http://www.eluniversal.com.mx/notas/728848.html>.
 - 10 Considero prudente anotar que la biografía y las creencias de los docentes no siempre tienen resultados negativos. El saber pedagógico, escribe Restrepo (2004:49) se inscribe también en una esfera social de normas, hábitos y creencias profesionales, es decir, conlleva la adhesión a desarrollos en un campo intelectual y profesional, lo que genera una actitud positiva hacia su puesta en acción y el desempeño consiguiente en esta dirección. Esta adhesión a nociones, normas y valores propios de un saber pedagógico lleva, a su vez, a la convicción de que es posible formar a otro en referencia a patrones, modelos, procedimientos pedagógicos determinados.
 - 11 En términos de Michel Foucault (1996:90) la *parrhêsia* –parresia– no busca provocar un adoctrinamiento, su objetivo no promueve beneficios de orden personal. Necesita que la experiencia de quien habla, esté presente en todo su enunciado y que cada una de sus acciones cubra las expectativas abiertas por lo que dice. Sólo de esta manera se escapa a las determinaciones de la autoridad: es la adecuación la que confiere el derecho y la posibilidad de hablar al margen de las formas requeridas y tradicionales.
 - 12 En tanto acepta determinar su objeto y las funciones de su discurso de acuerdo con los requerimientos de su público, y presenta a la antropología como un sistema de respuestas totales a los interrogantes últimos sobre el hombre y su destino, el sociólogo se

- vuelve profeta aún si el estilo y la temática de su mensaje varían según responda cual si fuera dueño de la sabiduría a las inquietudes del saber intelectual.... Si, como dice Bachelard, todo químico debe luchar contra el alquimista que tiene dentro, todo sociólogo debe ahogar en sí mismo el profeta social que el público pide encarnar (Bourdieu, 2008:47).
- 13 Razón suficiente para hacer decir a Denise Dresser en la película "De panzazo": estamos tan mal educados que no entendemos lo mal educados que estamos...
- 14 El aprendizaje por descubrimiento que pone el acento en el valor motivacional de la experiencia directa, en el descubrir por sí mismo y en el uso de términos tales como observación, experimento e investigación, constituye un modelo de aprendizaje basado en concepciones empírico/inductivistas de la ciencia que puede ser útil, pero se pervierte cuando todo aprendizaje que el alumno consigue por sí mismo, se enfrenta a la sentencia correctiva y sancionadora del profesor.
- 15 Las creencias y las ideas no sólo son productos de la mente, también son seres mentales que tienen vida y poder. De esta manera, ellas pueden poseernos... Los mitos han tomado forma, consistencia, realidad a partir de fantasmas formados por nuestros sueños y nuestras imaginaciones. Las ideas han tomado forma, consistencia, realidad a partir de los símbolos y de los pensamientos de nuestras inteligencias. Mitos e Ideas han vuelto a nosotros, nos han invadido, nos han dado emoción, amor, odio, éxtasis, furor. Los humanos poseídos son capaces de morir o de matar por un dios, por una idea.
- 16 Educar es entendido aquí como el proceso que se orienta a explotar las capacidades cognitivas de los educandos ayudándolos a conseguir su individualidad, a formarse una opinión.
- 17 *Informe Mckinsey. Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.* Michael Barber y Mona Moursher (2008).

Mujer indígena purépecha y maternidad. Un esbozo de subjetividad en resistencia

MARÍA DE FÁTIMA PRIETO-RAZO,¹ SOFÍA BLANCO-SIXTOS²



Resumen

El poder discursivo patriarcal que abraza a nuestra sociedad no exige de sus estructuras a las poblaciones de las comunidades indígenas del Estado de Michoacán, y asimismo a las fuerzas que se ejercen sobre las mujeres y sus cuerpos predisponiéndolas a la maternidad. El presente, se basó en el análisis del caso de una mujer purépecha de 59 años de edad (“Lupita”), separada, madre de una mujer y un hombre; identificada en el marco del “Diagnóstico Participativo de los Derechos Sexuales y Reproductivos en Mujeres Indígenas del Estado de Michoacán. Generando estrategias de atención desde su propia perspectiva”, en el cual participaron 140 mujeres pertenecientes a las etnias indígenas de Michoacán.

En este caso, se encontró un modo de contraste en la dinámica social de una de las comunidades, un punto de transgresión y de visibilización de subjetividad alterna que ha volcado en sus quehaceres comunitarios una forma distinta de ser mujer-madre envuelta en los discursos de poder y resistencia.

Descriptor: Subjetividad, Poder, Resistencia, Maternidad.

Purepecha Indigenous Women And Motherhood. A Rough Draft of Subjectivity in Resistance

Abstract

Patriarchal discursive power does not except of theirs structures the population indigenous communities from Michoacan State. As well the forces exerted on women predispose their bodies for the maternity. The present, was based on the case analisys of a Purépecha woman of 59 years old (“Lupita”), separated, mother of a woman and a man. Identified under the “Participatory Assessment of Sexual and Reproductive Rights in Indigenous Women of the State of Michoacan. Generating strategies Attention from their perspective”, in which it is involved 140 women belonging to indigenous ethnic groups of Michoacan.

In this case it was founded a form of contrast in the social dynamic of the communities. A point of transgression and visibilization of the alternate subjectivity that has poured out in their communitarian duties a different way to be woman-mother covered with the discourses of power and resistance.

Key Words: Subjectivity, Power, Resistance, Motherhood.

Recibido: 16 de marzo de 2015
Aceptado: 28 de mayo de 2015
Declarado sin conflicto de interés

1 Pasante de Licenciatura en Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. mariadefatimaprietorazo@outlook.es

2 Maestra en Ciencias en Desarrollo Rural Regional, Profesora de medio tiempo en la Facultad de Psicología de a Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. blasix1@yahoo.com

Introducción

Es recurrente hablar sobre la maternidad como un mecanismo de dominación del sistema patriarcal, como un escenario de sujeción y cautiverio para las mujeres (Lagarde, 2005:36); sin embargo, lo que da cabida a la formación de nuevas subjetividades es la posibilidad de los sujetos de resistir y ejercer su propio poder hacia aquello que los sujeta. La subjetividad de los seres humanos se ve determinada por factores sociales que albergan en ellos cuestiones de género, étnicas, de edad, etc. pues se ‘es’ conforme a la exigencia social. De igual manera, las relaciones sociales pueden y son determinadas, a su vez, por sujetos y su actividad tanto práctica como discursiva. Asimismo, estos sujetos, la mujer indígena en este caso, no eligen por sí mismos el contexto histórico, político, cultural y económico en el que existen; sin embargo, de éstos depende la agencia como método de resistencia y cambio (Mendoza, 2010:23-41), entendiéndose ésta (la agencia) como la capacidad del individuo de realizar un acto, y no sólo a la intención del mismo (Ema, 2004:14-15).

En el caso de las mujeres y su alienación constante a la maternidad, y a los saberes sobre ésta, como alternativa unívoca de “ser Mujer” –completa– les otorga a la vez la posibilidad de generar trincheras de lucha y resistencia desde sus diversas formas de ser mujeres, promoviendo nuevos discursos que posibiliten el ejercicio de su poder en otros ámbitos dentro de su contexto, colaborando con la reconfiguración de ellas para sí mismas y para los otros. Así pues, la maternidad puede y es usada –aun “sin querer”– por las mujeres como uno de los posibles escenarios de lucha y resistencia.

Emplearemos como estructura para el presente trabajo, el análisis de los pensamientos filosóficos de Platón, Descartes y San Agustín con la finalidad de bosquejar el advenimiento de la noción de subjetividad a partir del concepto de “alma”, para posteriormente abordar la subjetividad y la resistencia a partir de Foucault buscando, en la discusión sobre el alma, confrontar los datos empíricos con el bagaje teórico teniendo como finalidad concluir con dicho contraste.

El poder discursivo patriarcal colabora con el establecimiento de dispositivos que favorecen la perpetuación de roles, volviendo a las mujeres susceptibles de exclusión social si no cumplen con éstos. Una situación multifactorial que involucra al pensamien-

to judeocristiano, el discurso médico, el sistema de patriarcal, la colonización del pensamiento indígena, entre otros, ha posibilitado la continuidad de la situación actual de la mujer perteneciente a las comunidades indígenas del estado de Michoacán.

El presente artículo pretende un ejercicio analítico sobre la relación de la subjetividad de una mujer indígena purépecha con la maternidad, visibilizando prácticas de resistencia que nos permiten acercarnos a la configuración de identidades no opresivas de las mujeres. Utilizaremos para ello la narrativa a través de una entrevista a profundidad realizada a una de las participantes que fue localizada en la zona purépecha gracias al trabajo previo de las encuestas y talleres realizados en el marco del “Diagnóstico Participativo de los Derechos Sexuales y Reproductivos en Mujeres Indígenas del Estado de Michoacán. Generando estrategias de atención desde su propia perspectiva”¹ dirigido por la Mtra. Sofía Blanco Sixtos y del cual se retomaron algunas reflexiones de los datos cuantitativos y cualitativos del capítulo de maternidad.

Descartes, Platón y el pensamiento judeocristiano. Un acercamiento hacia el concepto de subjetividad

Para el abordaje de la construcción de la subjetividad es preciso partir de la definición del alma debido a que dicha conceptualización devendrá posteriormente en los discursos y las configuraciones conceptuales sobre las subjetividades al pasar de las épocas; para ello habremos de abordar a Descartes y Platón debido a que sus conceptualizaciones de “alma” tienen un correlato, aparentemente, directo con el concepto de “subjetividad” actual. Por otro lado, retomaremos el pensamiento judeocristiano, que habrá de servirnos de vínculo entre Platón y Descartes, y el pensamiento actual de las comunidades indígenas y sus procesos de subjetivación, debido a la fuerte influencia que aún permanece de él en los obrajes y dichos de las comunidades indígenas.

En la antigua Grecia el alma era concebida como la parte divina en el ser humano, pues el cuerpo, su contraparte, era lo que podía perecer; había entonces una predeterminación sobre el modo de ser y existir en el ser humano (si el sujeto actuaba de mala manera era por las tentaciones corporales, mismas que “manchaban” la pureza del alma). Es el aspecto inmutable del alma y cómo predeterminaba el quehacer de los sujetos lo que habrá de retomarse,

ya que, estas características del alma y sus influencias en el cuerpo serán heredadas por la noción de subjetividad; así, se pensará que el modo de ser de los sujetos –en este caso la mujer– está también preestablecido. Si en la Antigüedad el alma se percibía como lo inmutable, lo que no se podía dividir, en la modernidad será la subjetividad la que no cambie ni mute, la que determine el modo de ser de los sujetos. Será desde la concepción del alma, definida inicialmente por el pensamiento judeocristiano como lo infinito en los seres humanos, como eso que tiene *per se* las cualidades divinas de perfección, eternidad, inmutabilidad, etc. Así, tras el desarrollo de este tipo de pensamiento, la concepción de alma fue tomada y a su vez, distorsionada y reelaborada. Posteriormente, con Descartes llegamos a la certeza de la existencia gracias a la máxima ‘yo, pienso, luego existo’ deviniendo así una nueva conceptualización de *alma*.

Ya desde Platón hay un rechazo al mundo material, el cual es imperfecto y corruptible. Esta idea se desarrollará durante siglos y se centrará en la mujer, pues su subjetividad debe ser pasiva, mesurada, sin un brillo de sexualidad latente. Desde la idea del alma se fijan las características subjetivas, tanto del hombre como de la mujer, y éstas serán definidas según una moral emergida en un tiempo histórico determinado.

Por otro lado, según la teoría platónica, existen dos mundos: el primero sería el material o de las copias donde todo perece, donde las cosas se corrompen en el tiempo por su carácter finito y donde suelen ser por eso mismo malas copias de las ideas puras; el cuerpo humano pertenecería al mundo de la corrupción. El segundo, *topos uranus* o mundo de las ideas, es de la perfección, infinito, inmutable, donde nada perece ni nada se corrompe pues todo goza de eternidad; el alma de los seres humanos estaría situado en éste plano, pues a diferencia del cuerpo que es perecedero, el alma tiene las características antes mencionadas.

En *Fedón o del alma* Sócrates afirmaba su inmortalidad:

“[...] nuestra alma es muy semejante a lo que es divino, inmortal, inteligible, simple, indisoluble, siempre lo mismo y siempre semejante a sí propia; y que nuestro cuerpo se parece perfectamente a lo que es humano, mortal, sensible, compuesto, disoluble, siempre mudable y nunca semejante a sí mismo” (Platón, 1978:404).

Es notoria pues, la división de los dos mundos, el de las ideas y el humano o de las sombras, dicotomía que permanece a lo largo del pensamiento filosófico occidental, mismo que habrá de dar sustento a algunas otras existentes hasta ahora (hombre/mujer, razón/emoción, entre otras).

No es difícil ver la semejanza entre la teoría platónica del mundo de las ideas y la teoría cristiana del paraíso terrenal. Al igual que en la teoría platónica, en el cristianismo hay igualmente dos planos: el paraíso terrenal y el mundo material. Sólo mediante la muerte, el alma humana se desprende del cuerpo, elemento que lo la unía al mundo imperfecto, para reintegrarse al mundo ideal. En la teoría cristiana el alma humana ya pertenecía al plano de Dios.

El cuerpo humano no sólo degenera y vuelve impura al alma, es la vía por la cual el mal puede hacerse ver en el mundo. De ahí que los placeres carnales, y más claramente el sexo, fuera duramente reprimido por el cristianismo. El alma humana, aquello que goza de la divinidad, no debe ser ensuciada con la sexualidad corporal; dicho pensamiento dará fruto a la idea de una subjetividad ya preestablecida, es pues un salto de lo divino a lo humano.

A partir de la concepción neoplatónica cristiana del alma, el ser humano, ya sea hombre o mujer, debe actuar en el mundo terrenal; la idea del alma tiene correlato directo con el tipo de ser o de subjetividad en los seres humanos. La negación del placer en el mundo occidental se encuentra presente aun al estructurarse algunas formas discursivas, y por ende de subjetividades, mismas que se ven soportadas por los pensamientos religiosos; las dinámicas de las comunidades indígenas no se encuentran muy apartadas de estos decires dado que existe un desplazamiento del placer hacia la procreación, una especie de “negación del placer” aun cuando éste posiblemente esté presente en sus interacciones sexuales.

Desde el pensamiento de Platón y el judeocristiano se va bosquejando una idea tosca e inacabada de lo que ahora llamamos subjetividad, haciendo notables las divergencias que pudiesen resaltar entre ambas. Dentro de estos esquemas el alma se plantea como inmutable y perfecta a la vez que intangible y corruptible; características estas últimas que habrán de permanecer en las subsecuentes significaciones de la subjetividad. Asimismo, el tiempo histórico y la espacialidad cobrarán singular importancia en la configuración de los nuevos discursos sobre la subjetividad de las personas, en específico de las mujeres que pasarán, de no ser consideradas dentro de la

dinámica social dado a que no eran sujetos políticos (Platón), a ser consideradas como provocadoras del mal, pecadoras o perversas, pero sujetos sociales (pensamiento judeocristiano), llegando así a un momento de ejercicio social y político no acabado en la actualidad.

Del mismo modo, el pensamiento de Descartes tuvo influencias esenciales por la filosofía judeocristiana, en específico de San Agustín; si bien de éste último a Descartes hay más de un siglo de distancia podemos relacionarlos en un aspecto: la duda. En el santo encontramos la siguiente reflexión: “la vida se me revela a cada paso como una verdad y una realidad que no puedo poner en duda: el que duda, vive” (Xirau, 2010:223). Es claro que estos supuestos agustinianos sirvieron a Descartes para la formulación del famoso *cogito ergo sum*. El camino para llegar al *cogito* cartesiano consiste en poner en duda los presupuestos del conocimiento propio; desde la certeza de la existencia de las cosas, hasta la misma duda sobre el propio cuerpo: el método cartesiano consiste en descartar las verdades a priori de un momento histórico determinado. Siguiendo a Descartes, podemos poner en duda casi todo:

“Pero enseguida noté que si yo pensaba que todo era falso, yo, que pensaba, debía ser alguna cosa, debía tener alguna realidad; y viendo que esta verdad: pienso, luego existo era tan firme y tan segura que nadie podría quebrantar su evidencia [...]” (Descartes, 1971:21).

La primera certeza apodíctica a la que llega Descartes es al yo, al ego, que pone en duda todo, que piensa. Hay, evidentemente, una relación entre el fundamento cartesiano y el agustiniano: “Como en San Agustín, el pensamiento, la duda misma, son vivas muestras de mi existir. Ya tenemos, así, un punto de apoyo, este punto de apoyo que Descartes [...] buscaba para mover al mundo de su lugar.” (Xirau, 2010:225). Si bien con la duda cartesiana –agustiniana– podemos poner en duda todo y llegar al *ego cogito*, al final nos hallamos, una vez más, con la idea de Dios y con ello, tenemos de vuelta las características metafísico divinas que el cristianismo retomó del platonismo.

El alma determinaba el modo de ser de los sujetos, pues éstos debían actuar y ser de cierto modo para poder acceder al paraíso; lo que pasará con la subjetividad –que reemplazó la noción de alma– es que también determina el hacer y modo de ser de los sujetos: ya sea por contexto social o por carga moral,

el ser humano “debe de ser” de cierta forma si no quiere ser considerado y señalado como anormal. En el caso de la mujer indígena, si ésta no es sumisa, pasiva, atendida, no será un “buen” prospecto de esposa, mucho menos de madre; si “es” según la norma social, si su subjetividad es normal, entonces cumplirá con su papel de “buena” madre-esposa. Pero en el caso que se presenta, a saber el de Lupita, notamos que después de años de atropellos, decide ser de otra manera, pensar diferente, incluso se dirige al esposo con un discurso que en su contexto se considera como rebelde; vemos que Lupita va en contra de la subjetividad establecida, que su modo de ser –o sea su subjetividad– es una resistencia.

Michel Foucault. Subjetividad y resistencia: maternidad

La ahora llamada subjetividad (que desde anteriormente se enuncia como la idea del alma) es definida por relaciones socioculturales, o bien, por relaciones de poder-saber² en un tiempo histórico específico. El sujeto no está predeterminado; no hay, pues, una esencia que preceda a la existencia (no hay un ego cartesiano, un yo que sea punto de partida para enmarcar las relaciones sociales). No es que exista una subjetividad atemporal, predefinida, ya acabada y menos aún, un modo de ser del hombre o de la mujer inmutable a través de los tiempos, de la historia.

A dichas relaciones sociales, políticas, educativas, económicas, etc. les daremos el nombre de pliegue o plegamiento, por lo que toda relación social-histórica está presente en el proceso de subjetivación. Así, “las instancias o elementos constitutivos de la subjetividad moral son como plegamientos del afuera que se introducen en el adentro” (Díaz, 1995:141). Se puede divisar, pues, una nueva dualidad ‘afuera’ - ‘adentro’, mas no debe entenderse que éstas se repelen, más bien, se presuponen; no hay un adentro puro o subjetividad pura que no sea determinada por un afuera, así como no hay un afuera que no esté en constante cambio histórico por las acciones y modos de resistencia de subjetividades. Hay una subjetividad que se determina por las relaciones objetivas, o bien sociales. Hay un afuera o relaciones sociales que se conforman según una subjetividad histórica determinada, lo cual no quiere decir que las relaciones no cambien; subjetividad y relaciones sociales, adentro y afuera, están en constante cambio al producirse y reproducirse.

De esta forma sobre la definición de la subjetividad recobra importancia el proceso de identificación genérica que atiende a la relación entre el individuo y su contexto –y viceversa–, estando ambas en correlato directo con momentos históricos que las han ayudado a definirse y re-definirse, aunada la prevalencia o persistencia de discursos socioculturales que definen estatutos de comportamiento y roles específicos dirigidos hacia las mujeres; dentro de ellos ubicamos distintos cuerpos discursivos que argumentan imaginarios culturales, como el de la maternidad, y a la vez en ella se esbozan correlatos de resistencia.

Retomando las definiciones previas de *alma*, en Foucault encontramos cierta reestructuración conceptual que propone un bosquejo de subjetividad y formas de subjetivación. Así, sostenemos en general que la idea de alma ha sido un elemento fundamental para la concepción foucaultiana de subjetividad, entendida ésta como la forma en la que el individuo se relaciona consigo mismo, así como los procedimientos y las técnicas mediante las cuales se elabora esta relación, los ejercicios por medio de los cuales el sujeto se constituye como objeto de conocimiento, y las prácticas que le permiten al sujeto transformar su propio ser (Castro, 2004:517-519).

Hemos dicho que la subjetividad no es una sustancia preestablecida sino un cúmulo interiorizado de relaciones que superan al sujeto; “La subjetividad no es una relación surgida desde el individuo hacia el mundo sino una relación desde los saberes y los poderes que el individuo ‘encuentra’ en el mundo, que se pliegan o producen un doblez generando ‘zonas de subjetivación’.” (Díaz, 1995:157). Hay un argumento certero de la teoría foucaultiana contra la idea de inmutabilidad: la subjetividad, se produce a partir de la sujeción, entendiendo esto como las relaciones socioculturales, y sólo cambiando dichas relaciones el individuo puede modificar su propia subjetividad. Ésta no participa del Ser infinito, sino del devenir finito en constante cambio.

Ahora, hay que situarnos en el acontecimiento más importante de occidente: la represión de la sexualidad, que propone nuevas formas de análisis en torno a ésta. Desde la teoría platónica, el cuerpo era negado, específicamente sus placeres mundanos, pues no dejaban razonar bien, lo instintivo se apoderaba del cuerpo que debía estar regido por la razón. Ya en el cristianismo, la idea de negación del cuerpo se radicalizó: si algo hemos heredado de la moral cristiana, es una subjetividad negadora del cuerpo,

de los placeres carnales, o sea, de la sexualidad. Dentro de algunas comunidades indígenas pudiera observarse un dejo de este pensamiento en el cual el placer es tomado como el último de los objetivos en la configuración de los diversos discursos sexuales, esto si es que es tomado siquiera en consideración. Para lograr dicho objetivo, la moral cristiana se basaba en dos modos de accionar, tales como el discurso moralizador y la aparente represión de la sexualidad en el cristianismo. Ésta fue un instrumento esencial para la expansión de la religión cristiana, pues “La sexualidad como dispositivo de poder³ produce verdad” (Díaz, 1995:111).

Así, se instaura una verdad propia del cristianismo, basada en un discurso. Lo que nos interesa, a partir de ahora, es la constitución de la subjetividad de la mujer, pues es propio del cristianismo y de la moral sexual negar la sexualidad sin fines reproductivos para la mujer. Por ejemplo, en la antigua Grecia el papel activo de la sexualidad estaba destinado al hombre, “Ser activo es propio de varones; ser pasivo, de seres inferiores (mujeres y esclavos)” (Díaz, 1995:136-137). Había, pues, relaciones de poder-saber en la antigua Grecia que aún se conservan y se ven recrudescidas dentro de algunas comunidades indígenas, tales como que la mujer, en el tenor de la sexualidad, tenga que mantenerse pasiva, y por lo tanto, inferior al ser activo, al hombre. La subjetividad de la mujer se produce por factores sociales e individuales, desde una sujeción discursiva y concreta (o sea, en la realidad) que busca fijar su modo de ser en el mundo, en la sociedad; ¿podrá la mujer visibilizar sus sujeciones? ¿Pueden, acaso, modificar los dispositivos que las sujetan? ¿Las mujeres pueden cambiar su subjetividad en ellas mismas o primero deberían cambiar las relaciones de poder-saber?

La respuesta inmediata sería que no puede haber un cambio en la subjetividad si no se transforman las relaciones de poder-saber. No olvidemos que el afuera constituye el adentro mediante plegamientos, por lo que querer cambiar el adentro sin el afuera es tarea imposible; habría que cambiar las relaciones de poder-saber para cambiar el modo de subjetivación y para ello se necesitaría estar fuera del tiempo histórico, más bien lo que se debe oponer a las relaciones es una resistencia, esto es, otro modo de relaciones sociales, de poder-saber, lo cual puede proponer otras formas de subjetividad.

La subjetividad de los seres humanos, al ser configurada por las relaciones de poder y saber del afuera o de los pliegues, es determinada, mas dicha suje-

ción no es unilateral; la subjetividad está en concordancia o presuposición necesaria con el afuera. No sólo el afuera determina el modo de ser de los sujetos, éstos también determinan las relaciones de poder-saber del afuera: cambian las condiciones sociales. Así, pues, cuando notamos un cambio social histórico, las subjetividades también cambian, éstas “[...] responden a interiorizaciones del afuera, interactúan con los saberes y las fuerzas” (Díaz, 1995:177). Pero este afuera no es una entidad metafísica, que defina sin más a los sujetos en su modo de ser. El afuera son las relaciones sociales, de poder-saber, que ejercen los sujetos, mismos que actúan cambiando las condiciones sociales; cuando el sujeto ejerce una acción cambia al afuera, y al cambiarlo se cambia a sí mismo.

Esto lo podemos ejemplificar con el caso de Lupita, a quien ya nos hemos referido, una mujer de 60 años de edad de origen purépecha, perteneciente a la comunidad de Santo Tomás; cuya historia de vida conllevó 23 años de cohabitar con el hombre que la tomó por la fuerza como esposa y sometió a distintos tipos de violencia (física, sexual, verbal, psicológica y económica), y 20 años de lucha ante los decires de la comunidad y las dinámicas establecidas en ésta. Tras haber procreado a un hijo y una hija, se decide a dejarlo (con un sinnúmero de trajines violentos en el proceso) y de esta forma romper tanto con el patrón de violencia que se ejercía hacia ella –y a sus hijos colateralmente–, como con el discurso machista de la comunidad que dicta que una mujer debe estar sujeta a las labores de su hogar y al cuidado de sus hijos obteniendo como retribución a ello el alimento diario, alojamiento y vestido. Al resquebrajar esta dinámica familiar –esa que enmarca roles genéricos en los cuales las labores del hogar son exclusivas para la mujer y el trabajo fuera de casa exclusivas para el hombre– dio cabida a una nueva forma de pensamiento y acción tanto en su hija –que por cuenta propia, tras la separación de sus padres, hubo de continuar sus estudios y salir a trabajar teniendo así la facilidad para obtener bienes materiales propios–, así como en su nueva e hijo, principalmente. Una mujer puede ser más que sólo el ama de su casa, puede de hecho sostenerse a sí misma, puede criar a sus hijos, puede y debe poner un alto a la violencia que se ejerce sobre ella, y al ponerlo en discurso de manera consciente y reflexiva se vuelve agente de cambio para ella y la comunidad.⁴

Las relaciones de saber, que son los discursos reflejados en lo enunciable y en lo visible, existen en

correlato necesario con las relaciones de poder, ese ejercicio de sometimiento y resistencia en micro-luchas; el sujeto interioriza dichos saberes y ejerce dichas relaciones de poder, constituyendo así su subjetividad, que es, además, histórica. Cada uno de los sujetos, cada uno de los seres humanos, hombres y mujeres, “Nos constituimos por ‘invaginaciones’ de un afuera plagado de fuerzas en las que se entretejen saberes” (Díaz, 1995:178). Así pues, la subjetividad invaginada, es decir, interiorizada, de la mujer con las fuerzas sociales-comunitarias que la estructuran, la encaminan al ejercicio de la maternidad, escribiendo sobre sus cuerpos memorias que las trascenderán en sus acciones, como:

“... así vas a quedarte para siempre ni vas tener hijos y después quien te va a cuidar, no nadie’ o sea que era como que la gente quedaba despreciada por la comunidad” (Entrevista, 2014).

Es decir, en una especie de sedición y exigencia para su inclusión en la comunidad, la mujer cede parte de su ser –o su ser entero– al discurso que pretende determinarla, quedando sujeta a los decires de la comunidad, pero a la vez dejándolos en pugna, como lo muestra el párrafo anterior al indicar que las mujeres solteras no son tomadas en cuenta por la comunidad, así como tampoco se les puede garantizar su cuidado si no tienen hijos.

La constitución de la subjetividad se da por la interiorización de saberes –históricos– y ejercicios de poder que se transmiten y varían a través de la historia. El hecho de que una mujer ejerza ciertos roles y use saberes que le son propios le deja conciencia de su papel. Así:

“La relación con uno mismo adquiere independencia en una especie de ‘caverna’, ‘huevo’, ‘invaginación’ o ‘pliegue’ que el exterior produce constituyendo el adentro. La relación con uno mismo será, a su vez, un principio regulativo interno respecto de la propia virtud y de la relación con los otros” (Díaz, 1995:157).

Las relaciones de poder presuponen, como condición necesaria, una resistencia. Hablamos de una relación permanente entre un ejercicio de poder, que incita en primera instancia para después reprimir, y un ejercicio de resistencia, que busca diversas formas de escapar o hacer frente a dicho ejercicio de poder. Tenemos, pues, que:

“Toda relación de poder lleva en sí la rebeldía de los sujetos [...] Foucault la denomina resistencia,

dirá que no hay poder sin resistencia, sin esa búsqueda de los sujetos por escapar del control y de la vigilancia; resistencia que puede ser consciente o inconsciente, adoptar mil o una formas, ser fugaz o tenazmente duradera, ser activa, enfrentando al que ejerce el poder, o bien, pasiva e intentar salirse del juego; puede ser gregaria o solitaria, organizada o espontánea” (Canal, 2010:38).

La resistencia vista así puede confrontarse con la vida de las mujeres en sus comunidades, tal como lo señala Lupita, cuando se decidió a dejar a su esposo; en ese proceso de resistencia ella resquebraja el yugo discursivo escrito para sí:

“Siempre me has creído poca cosa, nunca me has tomado que las mujeres también valemos, y que podemos tomar decisiones, nunca se te pasó por tu mente eso, y como te digo yo no tomé de un día para otro [...] yo no estoy arrepentida y nunca me voy a arrepentir de haberte dejado” (Entrevista, 2014).

Demostrando así la ruptura, al menos momentánea, del esquema machista de la comunidad, mismo que dicta que una mujer debía de ser esencialmente pasiva, obediente a su cónyuge y nunca contestar o revirar. Se evidencia así una clara resistencia de ella, mujer indígena, ante el esquema establecido.

Ahora bien, se podría pensar que las relaciones de poder que son perpetuamente ejercidas, sobre los sujetos en resistencia, están inscritas en aparatos o instituciones gubernamentales, políticas, educativas, etc.; hay que ser tajantes en cuanto a este punto: las relaciones de poder no tienen una valoración a priori, no están siempre del lado del opresor. Más bien hay que recalcar que las instituciones y aparatos gubernamentales son instrumentos de las relaciones de poder. Ocurre lo mismo con los puntos de resistencia, pues:

“Así como la red de las relaciones de poder concluye por construir un espeso tejido que atraviesa los aparatos e instituciones sin localizarse exactamente en ellos, así también la formación del entramado de los puntos de resistencia surca las estratificaciones sociales y las unidades individuales” (Foucault, 2005:117).

En en este contexto no resulta enteramente simple hablar de subversión femenina en ambientes que se alejan un poco de nosotras, mujeres, que estamos determinadas por la cultura occidental, frente a aque-

llas otras que se encuentran definidas por conceptos distintos a los nuestros, en aquellas otras cuyos procesos de subjetivación son diferentes a los que nosotras –occidentales– conocemos, en tiempos, espacios, pensamientos. Dentro de algunas comunidades indígenas del Estado de Michoacán, el sistema patriarcal y la dinámica falocéntrica es aún más notoria; el discurso dominante se enuncia sentenciando desventajas palpables hacia las mujeres que integran sus comunidades; sin embargo, hay momentos de resistencia que colaboran con el proceso de agencia en la mujer indígena, promoviendo así una gama más amplia de ejercicios de las mujeres.

Los estudios de género han dado cabida a un conjunto de discusiones en torno a la situación de la mujer dentro de la cultura patriarcal a lo largo de la historia, llegándose a la conclusión reiterada de la exclusión a la cual han sido y son sometidas las mujeres a causa de la estructura social falocéntrica (Jessica, 2005); dicha condición se ve recrudescida en las comunidades indígenas debido a sus características sociales, económicas, políticas y culturales, así pues las mujeres que viven en comunidades indígenas se encuentran domeñadas, generalmente, a un grado de mayor vulnerabilidad que las mujeres de zonas urbanas (Aceves, 2007).

Salta a la vista cómo las mujeres se encuentran sujetas a la elección de la maternidad como una alternativa de aceptación e inclusión social –mas no como única posibilidad–, y como complemento de ésta, el matrimonio; de nueva cuenta el rol de la mujer queda determinada por otro, hombre, que la sujeta a ejercerse de esa forma (Lagarde M., 2005). Esto se puede hacer palpable en los decires de la comunidad, debido a que las que son “casadas y con esposo e hijas(os)” tienen la posibilidad de ser partícipes de las actividades de sus localidades, a diferencia de las que no lo son:

“Las mujeres que no son casadas, y son muchas solteras –jóvenes– no tienen actividades en el pueblo, como las que son casadas o las que aún están muchachas” (Blanco S., Manrique A., et al., 2014).

En lo aquí enunciado se hace presente la aceptación de las propias mujeres hacia esa forma de inclusión; empero, existe un dejo de temor en sus palabras debido al descrédito y rechazo al que son susceptibles si no cumplen con la demanda social de ser madres –además “buenas madres”– de familia; una “mala madre” merece los golpes que el padre le da, y

esto es solapado por los hijos, como en el caso de Lupita, contrapuesto a la defensa por parte de estos si ella ha sido “buena” y ha cumplido con el rol que se le demanda.

“Ahora sí te digo mamá, si quieres déjalo, déjalo a mi papá –a los dos pues nos dijo, a mi pareja y a mí– déjalo, delante de mi papá te digo, ahora sí déjalo, en otras circunstancias yo te habría dicho, aguanta, pero ya no, así como las trajo y como trajo a mi esposa, eso sí ya no lo tolero” (Entrevisa, 2014).

En esta frase, donde el hijo avala que su madre deje a su esposo, se hace notar que situaciones donde los hombres son los que deciden sobre “sus mujeres”, el varón-esposo propina el maltrato, y el varón-hijo lo solapa o lo rebate, lo cual está fundamentado en la figura patriarcal donde el destino de las mujeres queda enmarcado por el Hombre, así el hijo autoriza a su madre dejar a su padre. Complementando a este decir, está el eco de la comunidad en el que las mujeres estructuran discursos que versan así: “No tengo marido, ni tengo hartos hijos y no me cuentan en el pueblo”, comenta una mujer que tiene una amiga en esas condiciones. Así pues se tornan discutibles las formas en las cuales las mujeres advierten ese rechazo, y cómo sobre esta base, deciden a veces de forma inducida, a veces consciente, ser o no ser madres.

Pese a que podría hablarse acerca del nivel educativo de las mujeres que habitan en algunas de estas comunidades, así como de sus alcances informativos y económicos, no se tornan del todo definitivos en el discurso ejercido sobre ellas. Hay algo “no dicho”, algo más que se oculta y sobreentiende en los actores que su contexto las orilla a ejercer. Las mujeres quedan sujetas a los dictámenes morales, sociales, culturales y hasta gubernamentales; son cooptadas y subrogadas a las voces y actores que las diversas dinámicas van forjando sobre ellas, envolviéndolas, pues, en distintos círculos de violencia, despojándolas de distintas formas de los derechos que tienen –o deberían tener– sobre sus cuerpos y sobre su reproducción.

El exaltamiento de la procreación por encima del placer y el erotismo colabora con un esbozo amorfo sobre la sexualidad de las mujeres; ya lo decía San Agustín, la obligación de la mujer recae en cuestiones puramente fisiológicas (procreación, gestación, parto y lactancia), obteniendo como respuesta un monto afectivo inferior correspondiente a su calidad

de ser ínfimo, frente al hombre (Perrot, 1993), siente mayor placer al amar que al ser amada, de ahí que el amor hacia los hijos sea evidente –supuestamente–. Como enuncia Foucault, la sexualidad queda sujeta a momentos históricos, se va formando y reformulando con el pasar del tiempo, se encuentra en constante cambio y no es permanente (Amuchástegui Rivas, 2004), entonces pues ¿cómo viven las mujeres indígenas su sexualidad? Y a partir de ésta pregunta ¿cómo deciden sobre sus cuerpos si acaso se puede hablar de decisión y no de determinantes culturales? Así pues, los estudios de género nos permiten escudriñar más allá de la genitalidad de las mujeres, nos incitan a la deconstrucción de esquemas culturales impuestos e impositivos sobre los cuerpos de las mujeres, en éste caso, al análisis de la configuración que predispone a las mujeres pertenecientes a algunas de las comunidades indígenas del estado de Michoacán.

Las comunidades consideradas en el “Diagnóstico Participativo de los Derechos Sexuales y Reproductivos en Mujeres Indígenas del Estado de Michoacán. Generando estrategias de atención desde su propia perspectiva” fueron: El Duin, Santiago Azajo, Santo Tomás, San Felipe de los Alzati, Erongarícuaro, Puácuaro, Cheranástico y Yurécuaro (Blanco S., Manrique A., *et al.*, 2014) dentro de las cuáles se pudo observar que existe una ineludible sujeción de las mujeres a las labores del hogar y a la crianza de los hijos, estando dedicadas al hogar el 41%, alternando la crianza de las hijas e hijos con algún oficio (costureras, artesanas, cocineras) están el 37% de las mujeres, siendo estudiantes el 16.2%, solamente 2.9% profesionistas (educadoras principalmente) y el .7% ocupa un cargo público (una sola mujer del total de encuestadas). Es notable que aun las mujeres con estudios profesionales se encaminan hacia el cuidado de los hijos que pertenecen a sus comunidades, adquiriendo formación profesional focalizada hacia éste rubro de la población.

Así pues, vemos reiterado su rol dentro de las comunidades, el de “madres” completas y bien formadas, siempre y cuando se dediquen a la reproducción y/o a la crianza; claro es que ambas deben ser llevadas a cabo de formas específicas según las normas morales de cada una de las comunidades, ya que de no ser así, pueden ser calificadas de formas réprobas por el resto de los habitantes de sus respectivas poblaciones.

Aquí recobra importancia el “valor de las hijas e hijos” ¿Por qué recae sobre ellas (os) tanta importancia? obteniendo de las mujeres comentarios como:

“Siempre hay que tener hijos para no estar sola”, o en el caso de Lupita “Yo no importo, con que mis hijos estén bien”.

Se hace notable la valorización de sí mismas a través de los hijos –varones principalmente–, haciéndose visibles para sí siempre y cuando haya un otro que las vea. Aunado a ello está la valorización de la procreación como motivo fundamental de las relaciones sexuales, como una manifestación de “amor” (conceptualización que se encuentra en construcción aun en su propio imaginario), en oposición a la violencia de la que son sujetas si no acceden a tener relaciones sexuales con su pareja –al que se unieron tal vez porque se las robó, o las tomó a la fuerza.

Los discursos enunciados hacia su configuración y delimitación en relación con sus roles y ejercicios sociales, sus alcances políticos, así como las plataformas –o su ausencia– para promover el impulso genérico que logre la equidad social han sido menoscabados, probablemente como consecuencia del sistema patriarcal, pero no han sido silenciados y ello ha dado cabida a la conformación de nuevas luchas que surgen desde los núcleos de cada una de las sociedades; como las luchas indigenistas, que se han tornado “lucha de luchas”, albergando en sí las luchas propias de sus pueblos y comunidades, a la vez que han pretendido enunciar y compaginar, dentro de ellas, las luchas feministas (Castillo, 2011). Resultado de ello puede ser la mínima, pero existente participación política de ellas en la actualidad, así como la conformación de colectivos de obreras, entre otros tipos de actividades que antes no se realizaban, pero ahora comienzan a ser parte de la dinámica social en algunas de las comunidades del estado de Michoacán.

El hilo discursivo en el cual se tejen las redes sociales de algunas de las comunidades indígenas tras un ir y venir de ideas occidentales inmiscuidas en su contexto, en ese intento de occidentalización ha quedado endeble viéndose hasta cierto punto forzado a retomar éste esquema de pensamiento, la moral cristiana, discurso dentro del cual la mujer no se ve beneficiada de ninguna manera. Es notoria la influencia de esta moral dentro de la dinámica familiar social de las mujeres en las distintas comunidades indígenas, en la cual se enuncian roles, más o menos inquebrantables, para los dos sexos; los hombres, por un lado, son vistos como proveedores y las mujeres, por su parte, continúan siendo vistas principalmente como cuidadoras en el rol de madres y amas de casa –de lo privado–. Asimismo, los hombres son susceptibles

de tener un mayor número de privilegios dentro de sus comunidades volviéndose así sujetos de mayor libertad, amos de sus propias acciones, y sometiendo a las mujeres que acompañan sus vidas; sin embargo, puede ahora verse a mujeres que salen a laborar a la vez con sus esposos, hermanos e hijos, ya sea como obreras, ya sea como profesionistas, etc. Sin embargo, en ello va aunado un grado de desigualdad considerable ya que las responsabilidades domésticas no son compartidas, pero posibilita la entrada de las mujeres a otros escenarios de acción en los que hasta ahora habían sido poco consideradas.

El ejercicio de poderes colabora con cierta tensión dentro de la dinámica de algunas comunidades debido a que el poder que las mujeres debiesen ejercer sobre sus cuerpos es disputado violentamente por los hombres con los que cohabitan; además al estar bajo ese régimen, la estructura de pensamiento patriarcal también es interiorizada por las mujeres y asumida como unívoca, aunque no siempre es así, esto lo podemos observar en sus palabras:

“...siempre las mujeres llevaban las de perder en todo, como que les creían más a los hombres, que los hombres no mentían, ¡eh! a lo mejor una creencia de la gente, de un pueblito así como este... y yo por eso me dio miedo, desde en aquel momento me dio miedo y nunca llegué a pensar que yo bien pudiera hablar con alguien o contarle lo que me había pasado” (Lupita, 2014).

Dentro de una comunidad en la cual impera el machismo, argumentado en la moral cristiana, solventado por el discurso médico y solapado por el olvido del gobierno, por el no pronunciamiento de políticas públicas que colaboren con el empoderamiento de la mujer, se entreteje una dinámica que continúa fomentando roles específicos y enclaustrando a los dos sexos a cumplir con lo pronunciado a través de ésta como única posibilidad de realización ¿cómo pues es que surge la apropiación de las mujeres sobre sus propios cuerpos, cómo es esa lucha por recuperar lo invadido y cedido, no perdido, a través de la historia?

“La mujer individual siempre ha sido situada en un mundo de roles, expectativas y fantasías sociales. Y su individualidad ha sido sacrificada a las definiciones ‘constitutivas’ de su identidad como miembro de una familia, como la hija de alguien, la esposa de alguien, la madre de alguien. Los sujetos femeninos han desaparecido tras personas sociales comunales” (M. & L., 2011).

Dentro de las comunidades indígenas existe un proceso de confluencia entre el ser individual y el ser comunal; el reconocimiento del ser individual distinto, pero no ajeno al ser comunal, colabora con la configuración de la identidad. Asimismo, esta identidad reflexionada promueve la agencia de las mujeres dentro de sus comunidades, moviéndolas a la lucha constante de buscarse y encontrarse a sí mismas dentro de su contexto histórico social económico y cultural, y reconocer a esas otras con las cuales convive –sus propias madres, sus hijas, sus tías, sus abuelas–, para con ello promover nuevas formas discursivas (Mendoza A., 2010).

La identidad de la mujer indígena ha venido configurándose a lo largo de la historia, pasando de momentos de autonomía a momentos de sujeción, teniendo puntos de unión con el mundo occidental, pero preservando algunos de sus usos y costumbres originales, así pues adecuándose al acaecer del tiempo, abrasadas por la cultura las mujeres han desarrollado modos de identificación genérica, acoplándose a los roles que ésta trae consigo, dando cabida así a la maternidad:

“Ser madre ha significado durante muchos siglos acceder a un estatus y a un reconocimiento social que, aunque permaneciese en el silencio de lo público garantizaba a las mujeres la posibilidad de constituir su identidad, definida por un poder de designación que las estaba vedando” (Estivalis, 2001).

La mujer es un pliegue de la exterioridad, y por esto es que debe cambiar primero el afuera, oponer resistencia: pensar es pensar ya la resistencia. Ejercicio de poder y resistencia se presuponen, pues las relaciones de poder “No pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia [...] Puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder” (Foucault, 2005:116). La resistencia, condición del ejercicio de poder, puede y es presentada por lo que es aparentemente reprimido; las mujeres como seres humanos que han sido reprimidas incitando discursos y modos de ser en su subjetividad, han de replantear su modo de ser en el mundo, a través no sólo del actuar, sino del discurso mismo, pues “Poder y saber se articulan por cierto en el discurso” (Foucault, 2005:122). Con base en ello, podemos retomar la historia de Lupita, en cuya historia de vida se vuelve gráfico todo un proceso de resistencia y agencia, debido a su propia reflexión de lo que acontecía en su vida, de cómo su

entorno colaboraba con él y cómo éste la sujetaba a un modo de vida que ella no deseaba en primer momento para ella, y posteriormente para ninguna otra mujer, entró una estrategia de ‘liberación’, la tomó y con ella se tomó a sí misma como sujeta de cambio, como alternativa a la norma, como rebelde y completa, mujer al fin.

No es que haya un discurso excluido y un discurso aceptado moralmente, la división no es tan tajante y menos aún, excluyente; “no hay que imaginar un universo del discurso dividido entre el discurso aceptado y el discurso excluido o entre el discurso dominante y el dominado, sino como una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes” (Foucault, 2005:122). Hay una multiplicidad de discursos, entre lo normal y lo anormal, lo anormal en este caso, sería una mujer que no acepta los roles sociales impuestos por una sociedad netamente machista; o si se presenta, por ejemplo, un discurso sobre la mujer que critique y movilice el actuar de manera diferente sobre el papel de ésta en la sociedad, como el caso de Lupita en su comunidad.

Queda así puesto en evidencia el proceso de resistencia por el cual pasan algunas mujeres-madres en ciertas comunidades indígenas de Michoacán, un proceso de conflicto con los otros, un conflicto que se construye y reconstruye amparado en el discurso moral, social, médico, etc. pretendiendo perpetuar decires comunales patriarcales, un conflicto que en sí mismo provoca la reflexión y el cuestionamiento de algunas mujeres que son sujetadas a él, un conflicto que motiva nuevas formas discursivas, nuevas formas de pensarse a sí mismas y de pensar a las otras.

Es pues imperativo resaltar las formas de resistencia de las mujeres, amparándonos en sus propios contextos, en sus propias vivencias y sentires, en este caso, retomando la maternidad como escenario recurrente de sujeción, pero en el cual se paren, además de hijos (as), resistencias.

Referencias

- ACEVES, G. (2007). *Niños, ancianos, indígenas y mujeres: vulnerables ante la ley*. Xalapa: UV.
- AMUCHASTEGUI, R. (2004). *Los procesos de apropiación subjetiva de los derechos sexuales: notas para discusión*. México: Colmex.
- BLANCO S., MANRIQUE A. et al. (2014). Atención al embarazo, parto y lactancia. *Diagnóstico Participativo de los Derechos Sexuales y Reproductivos en Mujeres Indígenas del Estado de Michoacán. Generando estrategias de atención desde su propia perspectiva*, 58-70 Morelia: Secretaría de la Mujer en Michoacán.

- CANAL, M. (2010). *El sujeto y el poder, Foucault y el poder*, 33-44. México: UAM Xochimilco.
- CASTRO, E. (2004). *El vocabulario de Michael Foucault*, 517-519. Buenos Aires: Prometeo/ Universidad Nacional de Quilmes.
- DESCARTES. (1971). *El discurso del método*, 3-32. México: Porrúa.
- DÍAZ, E. (1995). "El poder & El sexo y la ética", en *La Filosofía de Michael Foucault*,. Buenos Aires: Biblos. 75-163.
- EMA LÓPEZ, J.E. (2004). Del Sujeto a la Agencia (a través de lo político). *Athenea Digital*, 6, 1-24.
- ESTIVALIS, M. (2001). *La construcción del imaginario de la maternidad en occidente*. Valencia: Universitat Autònoma de Barcelona.
- FOUCAULT, M. (2005). "Método". En *Historia de la sexualidad, I La voluntad de saber*, México: Siglo XXI Editores. 113-125.
- JESSICA, B. (1996). *Los lazos del amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. México: Paidós Ibérica.
- LAGARDE, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres; Madresposas, monjas, putas, presas y locas*, 1, 2 & 5, 25-84/ 151-176. México: UNAM.
- LOEZA, L., CASTAÑEDA M. (2011). *Identidades: Teorías y métodos para su análisis*. México: CEIICH-UNAM.
- MENDOZA, A. (2010). *Sexualidades, cuerpo y género en culturas indígenas y rurales*. México DF: Universidad Pedagógica Nacional.
- PERROT, D. y. (1993). *Historia de las mujeres en Occidente*, 65-76/131/250-252. Madrid: Taurus.
- PLATÓN. (1978). *Fedón o del alma*. México: Porrúa.
- XIRAU, R. (2010). *Introducción a la historia de la filosofía*. México: UNAM.

Notas

- 1 "El diagnóstico tuvo como líneas rectoras: a) Indagar sobre las fuentes y referentes culturales que definen las nociones de sexualidad en mujeres indígenas; b) Identificar el contenido simbólico de la diferencia sexual que marcan los roles de género y su relación con las prácticas sexuales; c) Realizar un rastreo deconstructivo de los elementos que definen la salud de las mujeres indígenas; d) Establecer correlaciones entre las expresiones de la diferencia sexual por género y las formas de violencia que se generan en las relaciones de pareja. Para con ello llegar a identificar las propuestas y líneas de acción desde las

mujeres indígenas para la atención y promoción de su salud sexual y reproductiva" (Blanco S., Manrique A., et al., 2014).

- 2 La relación entre poder-saber y subjetividad se define de la siguiente manera: "Las formas de saber y las formas de funcionamiento del poder producen un tipo de *subjetividad* que es la propia de cada sociedad en un momento dado. Somos, entonces, resultado de los saberes explícitos e implícitos de una sociedad en un momento dado y de las formas en que funciona el poder. En ese entrecruzamiento nuestra subjetividad emerge, nos hace sujetos semejantes, parecidos entre sí, en ese espacio y tiempo dados" (Canal, 2010:24).
- 3 Foucault habla de poder cuando hay una "Multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio que se ejerce, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que se formen cadena o sistema, o, al contrario los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de las otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales" (Foucault, 2005:112-113).
- 4 La mujer considerada para la entrevista fue seleccionada tras la conclusión del "Diagnóstico de los Derechos Sexuales y Reproductivos en Mujeres Indígenas del Estado de Michoacán. Generando estrategias de atención desde su propia perspectiva". Su historia de vida resultó destacada por los distintos modos de violencia de los que fue objeto dentro de su matrimonio (mismo que fue forzado por su cónyuge al privarla de su libertad con amagos y chantajes) y de la comunidad. Los últimos 4 años de su matrimonio, Lupita, los empleó en planear estrategias de salida para reestablecerse de forma autónoma pese a la moral de la comunidad, y a la exclusión de la cual habría de ser objeto al "abandonar" a su cónyuge; una vez decidida, le tomó 20 años el proceso de sanación y reestructuración personal de la violencia ejercida sobre ella por la comunidad –en específico por los hombres del pueblo y por su familia– y por su pareja.

Formación interdisciplinaria en la enseñanza del Derecho. El caso de la Sociología del Derecho

MÓNICA LACAVEX-BERUMEN,¹

MARÍA AURORA DE LA CONCEPCIÓN LACAVEX-BERUMEN²



Resumen

Tradicionalmente la enseñanza del Derecho se ha caracterizado por clases teóricas; apuntes y preguntas; visitas a órganos jurisdiccionales y unidades burocráticas; investigaciones; conferencias; exámenes. Este sistema, aplicado por décadas, calificado como eficiente y eficaz, no puede ser eliminado abruptamente, debe ser complementado con otros elementos más modernos. Actualmente debe permitir que los alumnos conozcan el Derecho a través del autoaprendizaje y que se capaciten para realizar por sí mismos la interpretación y aplicación de los principios y normas jurídicas.

La formación interdisciplinaria en la educación jurídica es fundamental. El Derecho, que es una disciplina que corresponde a las ciencias sociales, no puede estar aislado de la realidad social en la cual va a ser aplicada. Por lo anterior, la Sociología del Derecho es algo más que una simple asignatura del plan de estudios de la Licenciatura en Derecho. Los programas educativos de Derecho deben considerar que la formación jurídica debe ser integral, proporcionarle al estudiante herramientas necesarias para que entienda los fenómenos sociales y sepa analizar, proponer y aplicar las normas en relación a la realidad social a la que sirven, por lo que deben incluir, como parte del currículo, la asignatura Sociología del Derecho.

Descriptor: Enseñanza, Derecho, Formación interdisciplinaria.

Interdisciplinary Training in Law Education. The Case of the Sociology of Law

Abstract

Traditionally, the teaching of the law has been taught by means of theoretical lectures, note-taking and questions, visits to judicial entities and government units; research; conferences, as well as tests. This system that has been applied for decades and deemed efficient and effective cannot be abruptly eliminated. It should be complemented with other more modern elements. It should currently allow students to get acquainted with the law by means of self-learning, and become trained to be able to interpret and apply the principles and regulations themselves.

Interdisciplinary training in legal education is of key importance. Law is a discipline deriving from social sciences. It cannot be isolated from the social reality in which it is going to be applied. Therefore, Sociology of Law is much more than a mere subject in the Bachelor's Degree in Law curriculum.

Law education programs should consider that judicial training should be integral. Students should be provided with the necessary tools to be able to understand the social phenomena in order to analyze, propose, and apply the pertaining regulations related to the social reality they serve. Therefore, Sociology of Law should be included into the curriculum.

Key Words: Teaching, Law, Interdisciplinary Training.

Recibido: 20 de marzo de 2015
Aceptado: 20 de mayo de 2015
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesora de tiempo completo y Directora de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales. Universidad Autónoma de Baja California. Valle Dorado, Ensenada B.C. monical@uabc.edu.mx

2 Profesora de tiempo completo de la Facultad de Derecho, Mexicali. Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali, B.C. axevacal@uabc.edu.mx

Introducción

Los cambios que se viven en todos los ámbitos del quehacer humano tienen impacto y consecuencias también en la realidad jurídica. Ello significa que la enseñanza del Derecho debe transformarse de manera que los futuros licenciados en Derecho estén en condiciones de insertarse en el mundo laboral y desempeñar su función acorde a las necesidades de los tiempos. La educación “es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social” (Durkheim, 1985:24-25), y abarca aspectos más amplios que la enseñanza que se imparte en las escuelas y universidades. En este ámbito, la enseñanza implica determinado conjunto de conocimientos disciplinares que se enseñan al estudiante, que en el caso que nos ocupa, se refieren a la enseñanza del Derecho.

Los elementos que intervienen en el proceso educativo son los docentes, los estudiantes y los contenidos. La forma en la que estos tres elementos interactúan puede tomar formas diversas y así lo ha hecho a través del tiempo: en la educación tradicional se ha considerado que el docente –quien es el protagonista– es el poseedor del conocimiento y lo transmite al alumno –quien es un mero receptor–. Actualmente, se concibe al docente como un facilitador, que contribuye a que el estudiante construya su propio conocimiento, toma el papel de intermediario entre el alumno y el contenido, lo que se actualiza en que el estudiante es el protagonista y debe responsabilizarse de su propio aprendizaje con el apoyo del docente. Para cada enfoque significa prácticas docentes distintas: se requieren habilidades y técnicas didácticas diferentes.

En México, la Licenciatura en Derecho se ofrece en 246 instituciones, considerando universidades públicas y privadas en sus diferentes *campi*, en las cuales se ofertan 1547 planes y programas de esta carrera (Dirección General de Educación Superior Universitaria, s. f.).

Por lo que hace a la matrícula en el programa educativo de la Licenciatura en Derecho, en el ciclo escolar 2002-2003, era de 203,149 alumnos (Troche y otros, 2013:22); en el ciclo escolar de 2009-2010, de 228,659 alumnos; en 2012-2013, fue de 224,490 (Dirección General de Educación Superior Universitaria, s. f.), lo que significa que se ha mantenido relativamente estable.

En la gran mayoría de estas universidades se ubi-

can una o varias escuelas o facultades de Derecho cuyo plan de estudios está estructurado por competencias, incorporándose unidades de aprendizaje obligatorias y optativas. Entre ellas figuran asignaturas de contenido netamente jurídico y otras, por ejemplo, Sociología, que contribuyen a la formación interdisciplinaria de los estudiantes dado que el Derecho no existe aislado de la realidad social a la que se dirige.

La enseñanza en la educación superior

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social” (Durkheim, 1985:24-25), y abarca aspectos más amplios que la enseñanza que se imparte en las escuelas y universidades. En este ámbito, la enseñanza comprende determinado conjunto de conocimientos disciplinares que se enseñan al estudiante, que en el caso que nos ocupa, se refieren a la enseñanza del Derecho.

En otros tiempos la educación era privilegio de determinadas clases y grupos, especialmente la educación superior. En la Edad Media, el saber y la educación estuvieron limitados a las escuelas que había en los monasterios y catedrales; los mismos que condicionaban un estatus y privilegios otorgados por el poder civil y el papado, no siendo extensivos para el común de las personas; es decir sólo unos pocos podían alumbrarse con el conocimiento (Educación Superior, ¿Derecho o privilegio?, s.f.).

Si bien es cierto que actualmente todavía se trata de un reducido grupo de personas en el mundo que tiene acceso a la educación superior, el tema ha cobrado importancia e impulso a través de diversas declaraciones y tratados, entre los que se encuentran los que a continuación se mencionan:

La Declaración Universal de los Derechos del Hombre, Nueva York, 1948, establece que “toda persona tiene derecho a la educación” y que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos en función de los méritos respectivos”. La Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre, Bogotá, 1948, dispone que “toda persona tiene derecho a la educación”. El Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la Organización de las Naciones Unidas, Nueva York, 1966, reconoce el derecho de acceder a la educación superior, “sobre la base de la capacidad”. La Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción, proclamada en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior

(UNESCO, 1998), establece en los artículos 6 a 9 la importancia de la educación superior orientada a largo plazo, fundada en la pertinencia, la necesidad de reforzar la cooperación en el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad, la diversificación como medio de fortalecer la igualdad de oportunidades en la educación superior y la trascendencia de los métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad. La Carta Democrática Americana de la Organización de los Estados Americanos, Lima, 2001, establece que “la educación es clave para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano y el alivio de la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos”. La Declaración de Principios de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (WSIS) (Túnez, 2005) reconoce que la educación, el conocimiento, la información y la comunicación son esenciales para el progreso, la iniciativa y el bienestar de los seres humanos, incluyendo el hecho de que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) tiene inmensas repercusiones en prácticamente todos los aspectos de nuestras vidas (Borel y López, 2011:30).

El fundamento constitucional de la educación en México actualmente se contiene en el artículo tercero, cuyo antecedente es la Constitución de 1857, el artículo tercero, que establecía la enseñanza libre y que la ley regularía las profesiones que para su ejercicio requerían de título profesional.

Este artículo fue uno de los más discutidos durante el Congreso Constituyente de Querétaro de 1916 - 1917. El proyecto que Venustiano Carranza presentó como artículo tercero, fue discutido por la comisión integrada por Francisco J. Mújica, Alberto Román, Enrique Recio, Luis G. Monzón y Enrique Colunga. Los aspectos más discutidos fueron el tema del laicismo y el aspecto racional de la educación.

Este artículo constitucional ha sido reformado en nueve ocasiones. La fracción VII regula la educación superior.

Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Pa-

tria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere.

Enseñanza del Derecho

Antecedentes

Los griegos en Atenas, hacia el siglo VII antes de Cristo, habiendo sido prioritaria la enseñanza en arte de la guerra, la vida cultural ocupó el centro de la formación de los jóvenes (Guevara y de Leonardo, 1990:17).

Muchos siglos después, la escuela cristiana toma el control en el mundo occidental. Por definición fue dogmática y vocacional. La institución más representativa fue la Universidad, en la que floreció la filosofía escolástica.

Los antecedentes más remotos de enseñanza del Derecho, como lo conocemos hoy en día, se ubican hacia la segunda mitad del siglo XI, con la escuela de la jurisprudencia puramente románica surgida en Rávena, ciudad de tradición imperial, históricamente contrapuesta a la Roma del Papa, introduciéndose así el Derecho Romano en la práctica. Son de destacarse también las escuelas de Derecho de las ciudades de Pavía y Provenza (Tamayo, 2005:22, 27, 28).

La fecha más remota que se asocia a una universidad es la de 1088. Puede sostenerse que las primeras universidades nacieron y se desarrollaron en Bolonia y en París. La universidad de Bolonia fue fundada por la duquesa de Toscana, Matilda. Destacan entre los primeros profesores Irnerio y Graciano. Originalmente los estudiantes de Derecho contrataban individualmente los profesores.

A principios del siglo XII los estudiantes de Bolonia comenzaron a formar hermandades o gremios, denominados *universitates*, lo que les otorgaba identidad, para defender sus intereses y para participar en negociaciones con la comuna de Bolonia y con los maestros (Tamayo, 2005:51-52). Las *universitates* de Bolonia gozaron de la protección imperial de Federico Hohenstaufen, llamado Barbarroja, que en 1157 emitió la *authentica Habita*, en virtud de la cual otorgaba protección a toda persona que se trasladara a Italia con el propósito de realizar estudios, la cual alcanzó, por virtud de la interpretación que de la misma hicieron los juristas, una significación de gran trascendencia para la vida académica, al establecerse un *privilegium scholarium* frente al *privilegium clericorum* (Tamayo, 2005:51, 54, 55, 56). La promulgación de la *authentica Habita* favoreció la afluencia de estudiantes a Bolonia, con los consecuentes beneficios económicos para la ciudad. En 1182, al enterarse los boloñeses que algunos maestros y estudiantes se trasladarían a la ciudad de Módena, la comuna convocó a los maestros comprometiéndolos a permanecer en Bolonia impartiendo enseñanza por dos años. A partir de 1189, permanecieron de forma continua, arraigando así a los estudiantes (Tamayo, 2005:59-61).

Hacia 1195 existían dos *universitates*, que eran organizaciones de estudiantes, habiéndose congregado los profesores en el *collegium doctorum*, en funciones desde 1215 (Tamayo, 2005:61-62).

La universidad de París fue el resultado de un conflicto. El *studium parisiinum* es ejemplo de la lucha por su autonomía frente al dominio eclesiástico. Comenzaron a multiplicarse los profesores de filosofía, disciplina a la que se denominaba "artes". El obispo reclutaba de entre los alumnos de estos profesores a quienes se iban a incorporar a la carrera eclesiástica; el maestrescuela, funcionario de la catedral, examinaba y certificaba a los profesores, otorgando la *licentia docendi*, es decir, la autorización para la enseñanza. Al percatarse el maestrescuela que sus licencias eran altamente valoradas, empezó a abusar de esta atribución, por lo que los profesores formaron, para su defensa, una asociación con capacidad para

admitir aun a quienes carecieran de tal licencia; así nació la Universidad de París (Pavón, 2010:2-3).

Durante el siglo XV empezó a acrecentarse el poder de los reyes frente al emperador, el Papa o el gobierno de las ciudades. Las universidades crecieron al pagar los monarcas nuevas cátedras o patrocinar la construcción de nuevos edificios. Pero al mismo tiempo que los reyes incrementaban sus apoyos a las universidades, buscaban tener el control a efecto de que dichos apoyos se ejercieran adecuadamente y que la formación de los estudiantes fuera de utilidad al gobierno del reino (Pavón, 2010:3).

A partir del siglo XVI las universidades, además de diversificarse, asumieron sus funciones y su papel en la sociedad. Se consideraron a sí mismas como las encargadas de impartir educación superior. Debidamente legitimadas por las autoridades supremas de cada región, estaban facultadas para otorgar grados. En aquel momento, la investigación no se consideró una función de las universidades (González, consulta 2011).

La renovación de las universidades se dio en Berlín, al crear Guillermo von Humboldt en 1810 una universidad sustentada en un renovado concepto de ciencia y autonomía. La primera premisa era que la ciencia estaba en continuo crecimiento, que los maestros no detentaban conocimientos definitivos, sino que también aprendían si investigaban y que solamente tenían un poco más de experiencia que sus alumnos. Las lecciones magistrales de los salones de clase, dieron paso al seminario y al laboratorio (González, 2011). Se crearon las figuras del departamento académico y del instituto de investigación, instituyéndose la figura del profesor universitario como una figura de gran prestigio dentro y fuera de las universidades (González, consulta 2011).

Antecedentes en México

La mayor parte de este apartado está tomado de Romo (2010:23-35). "El *Telpochcalli*, el *Calmeccac* y el *Cuicacalli* eran las principales escuelas en que los aztecas asimilaban la cultura de su pueblo y se alistaban para vivirla y transmitirla a sus descendientes" (Carabes, 1999:37). En cada *calpulli* funcionaba un *telpochcalli*. Los maestros inculcaban a los niños hábitos de orden, aseo, trabajo; a los jóvenes, nociones de agricultura y artesanía y adiestramiento para la guerra. Los hijos de los nobles y de los sacerdotes recibían en el *calmeccac* una formación religiosa, militar y científica más esmerada. La enseñanza era teórica y práctica. Una vez dominada la parte teórica, el futuro ma-

gistrado pasaba a los tribunales a observar, en los juicios civiles y penales de carácter oral, la forma como los jueces administraban justicia. En el *cuicacalli*, los jóvenes acudían a ejercitarse en danza, canto y elocuencia.

Durante la época colonial, los esfuerzos de Zumárraga, Fuenleal y del Virrey de Mendoza, culminaron en la fundación, en 1536, del colegio de Santa Cruz de Tlaltelolco, para hijos de indígenas y de mestizos nobles. Se enseñaba lectura, escritura, música, latín, retórica, lógica, filosofía y medicina indígena.

Durante la primera mitad del Siglo XVI no era necesario presentar un título universitario para ejercer la abogacía, bastaba con examinarse ante la Real Audiencia y ser aprobado.

La Universidad de México se inauguró el 25 de enero de 1553 y comenzó sus labores durante el virreinato de Luis de Velasco. Contaba con las Facultades de Filosofía, Teología, Medicina, Cánones y Leyes. Los títulos que se expedían eran los de bachiller, licenciado y doctor. Fue la primera universidad fundada en el antiguo virreinato de Nueva España y la segunda del continente americano, solamente meses después de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (González, 2011).

El primer movimiento universitario de que se tiene memoria en el continente americano parece haberse suscitado en 1647, en Puebla. El Virrey Palafox y Mendoza, al aplicar su reforma educativa y eclesial, entró en conflicto con los jesuitas, que se encargaban mayoritariamente de los que actualmente se denominan educación superior (Cazés, 2008:2).

En la década de 1860, el emperador Maximiliano de Habsburgo, clausuró la Universidad de México. Benito Juárez, después de su triunfo, también decretó el cierre definitivo de esta institución. Justo Sierra, veinte años después, dedicó tiempo y trabajo a crear una universidad, cuyo modelo fue la de Berlín, concediendo a los profesores total libertad de cátedra y comprometiéndose el Estado a un financiamiento que no condicionaba ni orientaba la enseñanza o la investigación. La dictadura y la revolución pospusieron el proyecto hasta 1929 (Pavón, 2010:5-6).

Once años después de iniciada la etapa independiente de México, el vicepresidente Valentín Gómez Farías clausura la Universidad en 1833. Fue cerrada en los años de 1833, 1857, 1861 y definitivamente en 1865. No fue bien vista por los liberales, que la hacían ejemplo del retroceso. El emperador Maximiliano la reabrió para luego clausurarla. Al desaparecer la Universidad, quedaron establecimientos para el estudio

de la medicina, la ingeniería, la teneduría de libros, la arquitectura y la jurisprudencia, a los que se sumó más adelante la Escuela de Agricultura.

La Constitución de 1857 establecía en el artículo tercero que la enseñanza sería libre y que la ley determinaría que profesiones necesitarían título para su ejercicio y con qué requisitos se deberían expedir.

El 26 de mayo de 1910 se restableció la Universidad Nacional de México, que había sido suprimida en 1865. Se compuso por las escuelas nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingeniería, de Bellas Artes y de Altos Estudios.

Después del inicio de la vigencia de la Constitución de 1917, el artículo tercero consagra el derecho a la educación; la enseñanza en el país evolucionó con un propósito nacional.

José Vasconcelos fue nombrado rector de la Universidad Nacional en 1920, a la que reorganizó, dándole la divisa y el escudo que aún conserva. Consideraba que lo importante era combatir el analfabetismo y crear escuelas en los lugares donde no las había. Se impuso el establecimiento de bibliotecas populares y se editaron obras de valor universal de las que se distribuyeron millares de ejemplares.

La Ley Orgánica de 1929 dio a la Universidad una autonomía limitada con injerencia de la Secretaría de Educación Pública y del presidente de la República. El 6 de enero de 1945 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. En 1980 se incorporó al artículo tercero Constitucional la autonomía universitaria.

La forma de la enseñanza del Derecho

La enseñanza del Derecho, debe hacerse en tres dimensiones: la materia, la profundidad y el orden. A lo anterior debe sumarse el cómo se enseña (Quintero, 2010:128).

La enseñanza y el aprendizaje del Derecho es de corte humanista. Su estudio como un conjunto de principios y normas positivizadas que se dan las sociedades a sí mismas para poder convivir en paz, suele estar ligado a un conocimiento deficiente de la historia y de la cultura de cada sociedad y, hoy en día, del grado de inserción en una lógica supranacional. Las fluctuaciones del Derecho, al compás de los cambios políticos hacen que la perspectiva histórica del Derecho sea fundamental para comprenderlo (Quintero, 2010:128).

El Derecho exige, adicionalmente, que se enseñe y aprenda su práctica. Conocer y analizar la teoría no

es suficiente. Por lo anterior, es indispensable encontrar otros espacios en los que se desarrolle. Tradicionalmente la enseñanza del Derecho se ha caracterizado por clases teóricas por el docente, apuntes y preguntas por los alumnos, empleo de medios audiovisuales de apoyo a las explicaciones del profesor, visitas a órganos jurisdiccionales y unidades burocráticas, trabajos de investigación, organización de conferencias, exámenes orales y escritos.

El binomio profesor-alumno suele tornarse en un esquema autoritario dominado por los que “sí saben”, es decir, los docentes, sobre “los que no saben”, es decir, los estudiantes (Vidaurri, 2007:125).

El recurso excesivo de las clases-conferencia tiene por lo menos tres inconvenientes: los estudiantes quedan con la idea de que la aceptación pasiva de conocimientos es mejor que la actividad crítica; se sugiere que toda pregunta tiene una respuesta correcta y clara; y se presume que la autoridad es más válida y confiable que el criterio independiente (Segura, 2007:111).

En lugar del monólogo o clase magistral, se ha propuesto como alternativa la apertura a una enseñanza activa, participativa, es decir, la enseñanza del diálogo. La discusión, la redacción de monografías, la lectura analítica y crítica de textos legales doctrinarios o positivos, como actividades propias de un proceso educativo dinámico, en el que el alumno aprenda el lenguaje especializado, propio del Derecho, lo que le permita desarrollarse en el campo jurídico.

Pero en especial debe adquirir criterio jurídico, más que información sobre la materia. Enseñar el Derecho solamente a través de la normatividad, produce en el alumno la visión parcial de un todo y la falta de concepción de este todo le impide confrontar situaciones confusas del dogma jurídico (Witker, 1974:28).

Estos sistemas de enseñanza, que han sido aplicados por décadas, y se han calificado como eficientes y eficaces, no pueden ser eliminados abruptamente, deben ser complementados con otros elementos de enseñanza más modernos. La actual enseñanza del Derecho debe permitir que los alumnos conozcan el Derecho a través de métodos y procedimientos de autoaprendizaje; que los alumnos se capaciten para realizar por sí mismos la interpretación y aplicación de los principios y normas jurídicas, tanto las vigentes, como las que se expidieran en el futuro.

El aprendizaje innovador consiste en aprender a afrontar problemas y situaciones distintas de las conocidas por los enseñantes, y a hallarles soluciones

inéditas; y, secundariamente, consiste en solventar problemas conocidos con soluciones mejores que las dadas (Balbuena, 2007:157).

La enseñanza del Derecho constituye una forma directa de incidir en la cultura jurídica y política de una sociedad.

La formación de los estudiantes universitarios debe iniciar desde el momento en que ingresan a la Escuela o Facultad. Por lo anterior deben instrumentarse programas que les permitan incorporarse al proceso de aprendizaje con facilidad, como los cursos psicopedagógicos y de inducción, a efecto de que se integren a la vida universitaria en general y a la forma de trabajo de la institución de que se trate en particular. De igual forma, a lo largo de su permanencia en las aulas universitarias, el aprendizaje teórico y práctico orientado a los aspectos jurídicos, debe reforzarse con unidades de aprendizaje optativas (Hernández Barba, 2011:66-67).

Entre las alternativas de aprendizaje del Derecho, se cuentan, adicionalmente a los métodos tradicionales, ampliamente aplicados y comprobados como eficientes y eficaces, los apuntes, el trabajo en grupos, las lecturas comentadas, análisis de jurisprudencia y resoluciones de órganos jurisdiccionales, elaboración de materiales audiovisuales, representaciones, redacción de ensayos y otras investigaciones, exámenes orales y escritos, y opciones como el método de casos y el método de bufetes jurídicos gratuitos.

El fondo de la enseñanza del Derecho

El punto 69 de la Declaración de Budapest, de la UNESCO-ICSU de 1999, establece que:

“La estructura de los centros docentes y la concepción de los planes de estudio deberá ser suficientemente abierta y flexible a fin de ajustarse a las nuevas necesidades de la sociedad. Los científicos jóvenes deberían aprender a conocer y comprender las cuestiones sociales, así como a estar en condiciones de moverse fuera de su campo de especialización”. “La estructura de los planes y programas de estudio debe integrar los modos de operación y prácticas educativas que induzcan el desarrollo de nuevas capacidades, traducidas en competencias profesionales centradas en las necesidades, estilos de aprendizaje y aptitudes básicas de cada individuo para impulsar la formación integral” (Troche, 2013:58).

Las características de los planes de estudios y de los programas de unidades de aprendizaje, dise-

ñados bajo el modelo curricular flexible y por competencias, permiten con facilidad su adecuación a los requerimientos de formación jurídica de sus alumnos.

Por lo anterior, los planes de estudio y programas de unidad de aprendizaje de la Licenciatura en Derecho, de las universidades públicas y privadas en México, deben estructurarse con este propósito, considerando tanto las unidades de aprendizaje obligatorias como las optativas.

Formación interdisciplinaria en la enseñanza del Derecho

El Derecho, que es una disciplina que corresponde a las ciencias sociales, no existe en forma aislada de la realidad social de la que forma parte y a la que se dirige. La norma jurídica es creada por el legislador, acatando el procedimiento legislativo aplicable, pero la norma no puede estar aislada de la realidad social en la cual va a ser aplicada. Un principio jurídico establece que las autoridades solamente pueden hacer lo que la norma jurídica les permite y los gobernados solamente están impedidos de hacer aquello que la norma les prohíbe. La realidad social es cambiante y por tanto, el Derecho no puede ser inamovible, a riesgo de no dar respuesta a la realidad social del momento.

La enseñanza del Derecho requiere, por tanto, que el estudiante conozca la realidad social en la que se desenvuelve, es decir, que adquiera conocimientos de Economía, Sociología, Antropología, Historia, Literatura, Política, disciplinas fundamentales para poder entender lo jurídico. Pero éstas no se pueden estudiar de manera aislada, sino que deben analizarse entrelazadas científicamente con la Ciencia Jurídica. La Psicología Social, la Sociología, la Economía y la Estadística, han producido una riqueza de conocimientos verificados sobre la posibilidad de influir en comportamientos, y sobre las consecuencias sociales de tipos particulares de comportamiento. Estos conocimientos deben formar parte de la educación explícita de los abogados. El objetivo no es convertir abogados en sociólogos, psicólogos, economistas, historiadores, literatos, antropólogos, sino más bien trabajar a partir de los conocimientos de aquellas otras disciplinas en la medida en que sean relevantes para el desempeño de tareas jurídicas. El abogado deberá manejar una perspectiva amplia y contextualizada.

El Derecho como fenómeno social

El Derecho es esencialmente un fenómeno social, es dictado por el Estado; expresa determinados valores fundamentalmente políticos (pero también sociales, culturales y espirituales en su sentido más general) y es defensor de ellos. El Derecho tiene tres dimensiones: primero, dimensión valorativa, se orienta hacia la realización de valores; de ello se ocupa la Filosofía del Derecho; segundo: dimensión normativa, desde este punto de vista priva un enfoque del Derecho estrictamente científico jurídico, desde el cual se abordan temas como su estructura, el estudio del Derecho vigente, su creación, interpretación y aplicación, etcétera, funciones que se atribuyen a la Ciencia del Derecho; y tercero: dimensión social, ya que el Derecho es una obra humana, el producto de una determinada cultura, que nace como consecuencia de unas determinadas circunstancias sociales, económicas, demográficas, técnicas, etcétera, intentando garantizar la satisfacción de unas específicas necesidades, a la vez que desempeña unas concretas funciones.

Es la Sociología del Derecho la encargada del estudio de las cuestiones y problemas que surgen de las recíprocas relaciones entre el Derecho y la sociedad. El Derecho es el resultado de estas tres dimensiones que se exigen recíprocamente, coexisten en intrínseca unidad. Una comprensión plena del fenómeno jurídico supone no perder de vista cada una de ellas. Así, el estudio sociológico del Derecho conllevará referencias al normativo, y éste a su vez al valorativo (Rodríguez, 2014).

Sociología del Derecho

La Sociología del Derecho surge a fines del siglo XIX, con el propósito de introducir una perspectiva sociológica al Derecho. Autores que han hecho contribuciones desde la Sociología General a la Sociología Jurídica son Durkheim, Weber, Saint-Simon, Comte, Spencer, Tönnies, Marx, Engels, entre otros. Sin embargo, también puede considerarse la existencia de la reflexión social del Derecho desde tiempos anteriores a su constitución como disciplina específica.

La Sociología del Derecho o Sociología Jurídica puede precisarse como una rama de la Sociología General, que tiene por objeto una variedad de fenómenos sociales: los fenómenos jurídicos o fenómenos del Derecho. Comprende el estudio de los mismos, partiendo de que todos los fenómenos jurídicos son fenómenos sociales, aunque no todos los fenómenos sociales son fenómenos jurídicos. Es el estudio del

Derecho como fenómeno social, su génesis, objetivos, implicaciones, resultados; de las situaciones jurídicas como situaciones sociales (González, consultado 2014), de lo concerniente a la relación entre el Derecho y la sociedad. El estudio de las situaciones jurídicas se puede realizar al interior de diversos espacios de análisis, entre los que se puede señalar: la Sociología Legislativa, que es el estudio del proceso fundador y aprobatorio de la norma jurídica (fuentes reales, formales y vigencia experimental); la Sociología Judicial, que es el estudio del proceso de aplicación de la regla jurídica (espacios judiciales, administrativos, sociales); la Sociología del Conocimiento Jurídico, que es el estudio del proceso de formación y reproducción de la doctrina del derecho (hermenéutica, lingüística e ideología jurídicas, imaginario jurídico social); y la Sociología de los Profesionales del Derecho, que es el estudio del proceso de la práctica docente, judicial, académica, administrativa (el conocimiento jurídico en movimiento) (González, 2014).

Además, también tiene implicaciones para la metodología del estudio y la investigación en Derecho. La Sociología contempla otras fuentes además de las documentales. La aceptación de fuentes distintas a las documentales para la comprensión del fenómeno jurídico, implica una reestructuración en la concepción del Derecho. A la concepción del Derecho como un conjunto de reglas que rigen la conducta del hombre en sociedad, se incorpora la concepción del Derecho como un fenómeno de creación, aplicación y extinción social. La fuente de explicación del Derecho como conjunto de normas y a la vez fenómeno social, ya no se limita a los documentos sino que se amplía con el análisis de los hechos (González, 2014).

La Sociología del Derecho y también las otras disciplinas teóricas, sufren la marginalización a causa del predominio –siempre en crecimiento– de las disciplinas dogmáticas en la formación jurídica, en particular las nuevas asignaturas, como el Derecho Ambiental, el Derecho Empresarial o el Derecho de Protección al Consumidor, pero también por cierta demanda de acercar la formación de los abogados a la práctica jurídica (Sieckmann, 2014).

La Sociología del Derecho es algo más que una simple asignatura de un plan de estudios; incluso algo más que un curso o un ciclo de la Licenciatura en Derecho. A cada rama del ordenamiento jurídico le corresponde su sociología que debe ser abordada por los juristas dogmáticos respectivos de cada rama jurídica. Lo procedente sería repartir dichos conocimientos sociológico jurídicos en tantas ramas como

disciplinas jurídicas. Y es el profesor que conoce y enseña el Derecho de seguros quien debería conocer y enseñar la Sociología del Derecho de seguros; quien conoce y enseña la Ley de Enjuiciamiento criminal quien debería conocer y enseñar la Sociología del proceso penal, etc. (Soriano, 2014).

Sociología del Derecho en la enseñanza del Derecho

La formación interdisciplinaria en la educación jurídica es fundamental; como ya quedó dicho, el Derecho es un fenómeno social. Su propósito es regular la convivencia social, regularla de forma tal que dicha convivencia sea mejor. Adicionalmente el Derecho debe ser de tal naturaleza que sea factible su aplicación en el conglomerado humano al que va dirigido. De nada sirve que el legislador expida un ordenamiento jurídico, que prácticamente sea imposible de aplicarse.

Ejemplos de esta naturaleza, desafortunadamente existen en México. Uno de ellos es la obligatoriedad de cursar la educación media superior, en relación a la edad mínima para trabajar.

1. El 9 de febrero de 2012 se publicó en el DOF una reforma al artículo 3º. Constitucional en el que se establece que: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias”.

Se entiende por educación media superior la preparatoria o bachillerato en sus diversas modalidades: presencial, intensiva, virtual, autoplaneada, mixta, certificación por exámenes parciales y certificación por examen (SEP, 2013). Por un simple cálculo cronológico, si para ingresar a primaria el menor debe tener 6 años cumplidos al 31 de diciembre del año en que inicia el ciclo escolar, al terminar, su edad será de doce años. Si cursa la secundaria de tres años, al egresar habrá cumplido quince años. La educación media superior tiene una duración de tres años, por lo que para cumplirse con el requisito a que se hace referencia, la edad será, por lo general, de diez y ocho años.

2. El Ejecutivo Federal, presentó el 12 de junio de 2013, iniciativa de reforma constitucional para elevar la edad mínima para trabajar de catorce a quince años, modificando la fracción III del Apartado A del

Artículo 123; señala en la exposición de motivos, entre otros argumentos, que “la Organización Internacional del Trabajo (OIT), considera al trabajo infantil como toda actividad económica llevada a cabo por personas menores de 15 años de edad, sin importar el estatus ocupacional (trabajo asalariado, trabajo independiente, trabajo familiar no remunerado, etc.), que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico. En ese sentido, se alude al trabajo que es peligroso para el bienestar físico, mental o moral del niño o bien, aquél que interfiere con su escolarización, o les exige combinar el estudio con un trabajo pesado y que consume mucho tiempo”. Expone también que “los resultados que arrojó el Módulo de Trabajo Infantil 2011, elaborado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), indican que en México existen 3 millones 136 mil niños que trabajan, los cuales provienen principalmente de hogares de bajos ingresos (80% de los hogares tiene ingresos de hasta dos salarios mínimos) y son hijos de padres con baja escolaridad (58% de los jefes de familia tiene hasta la primaria como nivel máximo de estudios). En la mayoría de estos casos la deserción escolar se acentúa a partir de los doce años” (Cámara de Diputados, 2013).

Esta reforma, agotado el proceso constitucional correspondiente, se publicó en el Diario Oficial de la Federación del 17 de junio de 2014, iniciado su vigencia al día siguiente.

3. Lo anterior plantea una inconsistencia entre el párrafo introductorio del Artículo 3°. Constitucional y la fracción II del Apartado A del numeral 123.

El 23 de septiembre de 2014 se prestó en la Cámara de Diputados una iniciativa para reformar la Ley Federal del Trabajo, a efecto de que sus disposiciones en materia de trabajo de menores sean congruentes con la reforma constitucional (Cámara de Diputados, 2015).

Se propuso modificar todos aquellos artículos que se refieren a la edad límite inferior de catorce años, por la de quince años. Los artículos eran: 5°, 22, 22 bis, 23, 174, 175, 175 bis, 176, 178, 179, 180, 267, 362, 372, 988 y 995 bis.

Esta iniciativa fue aprobada el 2 de diciembre de 2014 y el 4 del mismo mes y año se turnó a la Cámara de Senadores, para los efectos constitucionales. A la fecha se encuentra en trámite en las Comisiones Unidas de Trabajo y Previsión Social y de Estudios Legislativos, Primera (Cámara de Senadores, 2015).

Esta situación legislativa no impide que se cumpla la disposición constitucional referente a la edad de quince años, al aplicarse el principio de supremacía constitucional: “El principio de supremacía, descansa en la idea de que por representar la Constitución la unidad del sistema normativo y estar situada en el punto más elevado de éste, contiene las normas primarias que deben regir para todos dentro de un país, sean gobernantes o gobernados; dichas normas primarias constituyen al propio tiempo la fuente de validez de todas las demás normas que por eso se han llamado secundarias y que componen el derecho positivo en general” (Garmendia, 2015).

4. A estas incongruencias se suma el hecho de que a 143 años del surgimiento del bachillerato en nuestro país, actualizado en la Escuela Nacional Preparatoria, se tiene que este nivel educativo ha crecido, tanto en número como en singularidades ya que actualmente de los más de 300 diseños curriculares que operaban antes del 2008, en todo el territorio mexicano, actualmente se tienen aproximadamente 20 diseños curriculares en operación (Hernández Cadenas, 2014).

La información proporcionada por el Sistema Educativo Nacional (SEP, 2014), para el ciclo 2012-2013, incluyendo la educación pública y privada, en la modalidad escolarizada, establece que para educación primaria, las escuelas eran 99,228 y los alumnos 14'789,406; para la educación secundaria, 37,22 escuelas y 6'340,232 alumnos y para la educación media superior, 15,990 escuelas y 4'443,792 alumnos.

De lo anterior se desprende con claridad que la oferta educativa no satisface la demanda de alumnos, porque teóricamente los egresados del nivel previo, para cumplir con la exigencia de obligatoriedad, deben acceder, todos, al nivel que le sigue.

Lo más grave de todo es que si la mayoría de edad laboral se adquiere a los diez y seis años, un menor de quince años, que no ha concluido la educación obligatoria no puede jurídicamente trabajar, pero un menor de diez y seis, aun en el supuesto de que fuese analfabeta, puede trabajar, en virtud de que la escolaridad no es requisito legal para laborar y el incumplimiento a la obligatoria educativa, no está sancionado en este sentido.

Se ha hablado de la importancia de la inclusión del conocimiento de la realidad social como parte de la formación de abogados, Se ha mencionado también la necesidad de cambios en la forma de la enseñanza del Derecho, que implican un papel más activo de parte del estudiante y la función de un facilitador

de parte del docente. Como formadores, más que como docentes, se tiene la responsabilidad de contribuir a la formación de profesionistas responsables, íntegros e integrales, que contribuyan a la construcción de un mundo mejor.

Conclusiones

1. El Derecho, que es una disciplina que corresponde a las ciencias sociales, no existe en forma aislada: se expide para y por un conglomerado social. La norma jurídica es creada por el legislador, acatando el procedimiento legislativo aplicable, pero la norma no puede estar aislada de la realidad social en la cual va a ser aplicada.
2. La enseñanza del Derecho requiere que el estudiante adquiera conocimientos en la economía, la sociología, la antropología, la historia, la literatura, la política, disciplinas fundamentales para poder entender lo jurídico. Pero éstos no se pueden estudiar de manera aislada, sino que deben analizarse entrelazadas científicamente con la ciencia jurídica.
3. La Sociología del Derecho es el estudio del Derecho como fenómeno social. La sociología enseña que existían otras fuentes además de las documentales. La aceptación de fuentes distintas a las documentales para la comprensión del fenómeno jurídico, implica una reestructuración en la concepción del Derecho.
4. La formación interdisciplinaria en la educación jurídica es fundamental. Su propósito es regular la conveniencia social, de forma tal que dicha convivencia sea mejor. Adicionalmente el Derecho debe ser de tal naturaleza que sea factible su aplicación en el conglomerado humano al que va dirigido. De nada sirve que el legislador expida un ordenamiento jurídico, que prácticamente sea imposible de aplicarse.
5. Los programas educativos de Derecho que se imparten en las instituciones de educación superior deben considerar que la formación jurídica debe ser integral, proporcionarle al estudiante las herramientas necesarias para que entienda los fenómenos sociales y sepa analizar, proponer y aplicar las normas en relación a la realidad social a la que sirven, por lo que deben incluir, como parte del currículo, la asignatura Sociología del Derecho.

Referencias

- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2013). *Directorio*. <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=22> Consulta: 24 de noviembre de 2013.
- BALBUENA CISNEROS, Armida (2007). La Enseñanza de los Derechos Fundamentales en la Globalización, en *Retos y Perspectivas de la Enseñanza del Derecho*. México: Universidad de Guanajuato.
- BOCANEGRA ACOSTA, Henry. La Enseñanza del Derecho y la Formación de los Abogados", *Revista Republicana*. Núm. 12. Enero-junio de 2012. p. 335. <http://revista.urpublicana.edu.co/wp-content/uploads/2012/07/La-ense%C3%B1anza-del-derecho-y-la-formacion-de-los-abogados.pdf> Consultado: julio 24 de 2014.
- CÁMARA DE DIPUTADOS. <http://gaceta.diputados.gob.mx/> Consultado 3 de octubre de 2013.
- CÁRABES PEDROZA, J. Jesús y otros (1999). *Fundamentos político-jurídicos de la Educación en México*. México: Editorial Progreso.
- DECLARACIÓN DE BUDAPEST. *Declaración sobre la Ciencia y el Uso del saber Científico. Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: Un Nuevo Compromiso*. Budapest, Hungría, del 26 de junio al 1º de julio de 1999. <http://www.oei.es/salactsi/budapestmarco.htm> Consultado el 13 de enero de 2009.
- DURKHEIM, Emile (1985). El carácter y las funciones sociales de la educación, en María DE IBARROLA, *Las Dimensiones Sociales de la Educación*. Antología. México: Ediciones El Caballito. 1985.
- EDUCACIÓN SUPERIOR, ¿DERECHO O PRIVILEGIO? (2015). <http://producciondetextos-comunicacion.blogspot.mx/2008/09/educacin-superior-derecho-o-privilegio.html> Consultado: 13 de abril de 2015.
- GONZÁLEZ CUEVAS, Óscar M. (1997). *El concepto de Universidad*. Revista de Educación Superior, 102. Vol. 26. México: Anuies.
- GONZÁLEZ GALVÁN, Jorge Alberto (1994). Mi Sociología del Derecho. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. Biblioteca Jurídica Virtual. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Universidad Nacional Autónoma de México, p. 2.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto y de LEONARDO, Patricia (1990). *Introducción a la Teoría de la Educación*. México: Editorial Trillas-UAM.
- HERNÁNDEZ BARBA, Iván (2011). "Programas de trabajo del psicopedagógico", en MONTAÑO FERNÁNDEZ, Armida; MARTÍNEZ SOTO, Yéssica; ORTIZ MARÍN, Ángel Manuel; PONCE CEBALLOS, Salvador. Coordinadores. *La Psicopedagogía como referente educativo en la UABC*, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- HERNÁNDEZ CADENAS, Nonoatzin (2014). "Los estudios de bachillerato en México, una propuesta positivista", en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Eumed.net. México. Abril de 2012. <http://www.eumed.net/rev/ccss/20/nhc.html> Consultado: julio 25 de 2014.

- http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res102/txt3.htm Consultado abril 27 de 2011.
- NÉRICI, Imídeo G. *Metodología de la Enseñanza* (1985). México: Editorial Kapelusz.
- QUINTERO OLIVARES, Gonzalo (2010). *La Enseñanza del Derecho en la Encrucijada. Derecho Académico, Docencia Universitaria y Mundo Profesional. Cuadernos Civitas*. Pamplona: Thomson Rweuters.
- RODRÍGUEZ MARTÍN, Lisbeth (2014). Importancia de la Sociología Jurídica en la Enseñanza del Derecho, en *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Universidad de Málaga. <http://atlante.eumed.net/importancia-sociologia-juridica-ensenanza-derecho/> Consultado: julio 24 de 2014.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/boletin_138 Consultado 3 de octubre de 2013.
- SEGURA RIAÑO, J. René (2007). "Consideraciones sobre la Enseñanza Jurídica del Derecho", en PÉREZ PERDOMO, Rogelio. *Retos y Perspectivas de la Enseñanza del Derecho*. Universidad de Guanajuato. México. 2007, p. 111.
- SES SEP <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-educacion-superior/universidades-publicas-federales> Consulta: 26 de noviembre de 2013.
- SIECKMANN, Jan R. La Sociología del Derecho en la formación jurídica. *Academia. Revista sobre la Enseñanza del Derecho*. Año 6, número 12, 2008. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/12/la-sociologia-del-derecho-en-la-formacion-juridica.pdf p.p.119, 120. Consultado: julio 24 de 2014.
- SORIANO DÍAZ, Ramón Luis. ¿Quién debe ocuparse de la Sociología del Derecho?, en *Anuario de Filosofía del Derecho*. Número 6, Año, 1989. Sociedad Española de Filosofía Jurídica y Política. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1985355> Consultado: julio 24 de 2014.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA. <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/oferta/oferta.aspx> Consultado 28 de marzo de 2014.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA. <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/subdirecciones/matricula/matricula.aspx> Consultado 28 de marzo de 2014.
- TAMAYO SALMORÁN, Rolando (2005). *La universidad eoppeya medieval. Notas para un estudio sobre el surgimiento de la universidad en el alto medioevo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- TROCHE HERNÁNDEZ, Pedro y otros (2013). *El Aprendizaje y la Evaluación Escolar: Una Experiencia en el Nivel Superior*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- VIDAURRI ARÉCHIGA, Manuel. "Algunas Consideraciones sobre la Enseñanza del Derecho Penal", en *Retos y Perspectivas de la Enseñanza del Derecho*. Universidad de Guanajuato. México. 2007.
- WITKER, Jorge. Derecho. Desarrollo y Formación Jurídica, en *Revista Universidades*. No. 56. UDUAL. México. 1974.

La familia. Análisis e intervención psicosocial. Una lectura estructural

BAUDELIO LARA-GARCÍA¹



Pacheco Santos, Gerardo (Coord.) (2015). *La familia. Análisis e intervención psicosocial*. México: Prometeo Editores. 182 pp.

Agradezco la invitación de los autores, para hacer la presentación de este libro de edición colectiva. Inicialmente, me pregunté el porqué de la misma, ya que no soy un experto en el tema de la familia ni de la migración. Dada esta y otras circunstancias, quiero indicar que las opiniones que verteré a continuación se centrarán, por un lado, solamente en el capítulo 1 y por el otro, ya que se trata de la percepción personal de un lego en el tema, propongo abordarlo a partir de una lectura editorial y estructural de la obra comentada que atenderá sobre todo a su posible efecto y comprensión, en tanto proceso de comunicación, en un lector hipotético como es mi caso. Me parece, sobre todo, que esta es una magnífica oportunidad de crear un espacio de discusión y reflexión sobre temas tan importantes como este que son comunes a los psicólogos.

Quizá de manera irónica Jorge Luis Borges se enorgullecía, no de los libros que escribió, sino de las obras que había leído. Una consecuencia de esta declaración es que, una vez publicado un texto, ya no pertenece a su autor, sino que es apropiado por los lectores de diversas maneras dependiendo de múltiples variables, tales como la intención, la pluralidad significativa del lenguaje, el lector blanco, y, por supuesto, el contexto histórico.

La difusión científica ha tratado de lidiar con esta pluralidad de significados estableciendo diversos códigos de comunicación que se pueden resumir en esta regla: ante todo, el lector (que en este caso casi siempre está relacionado con la comunidad científica de referencia, pero no exclusivamente, según distintos marcos teóricos), el lector, decíamos, tiene el derecho primordial de conocer los supuestos, el proceso y los resultados de la investigación de que se trate. Esta norma es válida tanto para los modelos cuantitativos, que han establecido reglas más o menos rígidas para la difusión científica, como para las aproximaciones cualitativas, más o menos desligadas o contrarias a los principios de generalización y de replicabilidad de los primeros, pero que para hacer efectivas las condiciones mínimas de diálogo, por lo menos requieren hacer explícita la posición (teórica, política, ideológica...) de la cual parten.

Tanto para apropiarme como lector de este texto, como para emitir mi opinión desde esta posición personal, traduzco estas consideraciones en un esquema básico de argumentación que espero me permita cumplir con mi cometido. Dividiré mis argumentos en dos partes: lo que me gustó del texto y lo que hubiera gustado del mismo.

En el primer caso, anoto por lo menos los siguientes aspectos que incitaron mi interés y curiosidad. En primer lugar, se trata de un tema poco abordado en la investigación psicológica en el ámbito local, lo cual promete por lo menos establecer algunos aportes para este campo. Por otra parte, se basa en un enfoque metodológico interesante que, si bien está basado primordialmente en un abordaje cualitativo, incluye también al final elementos cuantitativos. Además, propone, sobre todo al principio del texto, un enfoque teórico hasta cierto punto novedoso en tanto

¹ Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo, y del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. baulara@yahoo.com

plantea un marco de referencia que, si bien no es nuevo, se ha ensayado poco, además de una postura ideológica clara, ambos referentes fundados en una perspectiva marxista o por lo menos claramente de izquierda. Por último, el texto nos ofrece datos e interpretaciones específicas que resultan a la vez interesantes y discutibles, es decir, se trata de motivos que pueden iniciar o continuar con una discusión interesante.

Por alguna razón paradójica o perversa, los tópicos que incitan nuestra atracción casi siempre son los mismos que provocan nuestro desencanto. Hay una razón humana: nuestra atención no puede anclarse a lo que nos resulta indiferente.

En este contexto, enseguida expondré algunas aspectos que seguramente habrían hecho la experiencia de la lectura más agradable, algunos “me hubiera gustado”.

En primer lugar, me hubiera gustado que en el capítulo hubiese incluido mayor información, más articulada y más precisa, sobre el marco metodológico del estudio. Si bien los informes cualitativos asumen mayores libertades a la hora de exponer sus resultados, en este apartado se echan en falta datos y por momentos, algunos de ellos se presentan de manera ambigua o contradictoria. El apartado del método se ubicó de manera secundaria en una nota al pie de página (p. 13) pero, más importante, la falta de algunos datos o la ambigüedad o vaguedad de otros, obligan al lector a completar el cuadro que aparece incompleto. Así, por ejemplo, son dudas razonables en cuanto a este tema por qué se eligió el poblado de Zapotitán, aparte del hecho de que se trata de una comunidad rural, sobre todo en relación con el propio fenómeno de la migración ¿Se trata de un poblado especialmente relevante en función de su participación en el fenómeno migratorio en relación con poblados semejantes del estado? ¿Cómo se seleccionaron específicamente las núcleos familiares entrevistados? Se menciona un muestreo intencionado: 5 familias, incluida la entrevista al párroco del lugar. Entonces, se trata de solamente cuatro. ¿Cómo se equipara la entrevista a un núcleo familiar con un informante clave? Tampoco hay datos precisos sobre el procedimiento: en qué periodo se aplicaron, cuántas entrevistas se realizaron, si como se señala, fueron entrevistas a profundidad, cuántas etapas y cuáles tópicos motivaron el proceso de profundización, etc.

Por otra parte, tampoco se ofrecen datos al lector sobre la articulación propuesta entre el estudio cua-

litativo y el complemento cuantitativo, lo que hubiera fortalecido el interés de la lectura de un estudio mixto. Sobre todo, hubiera sido interesante conocer los criterios de muestreo que concluyeron en la selección de 4 núcleos familiares, a partir de una población de 500 familias, de las cuales se entrevistó (se habla indistintamente de la aplicación de un cuestionario y de una entrevista) a 33 núcleos seleccionados al azar de los que presumiblemente se decantaron las 4 familias. La observación más importante es que no se consigna si esta descripción cuantitativa complementaria se realizó como paso previo a la selección de la muestra final o, como sugiere el segundo adjetivo, “complementaria”, se realizó después. Una observación aparte, acaso no trivial si se trata de un acto de comunicación, es que esta descripción cuantitativa no provee los datos completos; en algunos casos se presentan de manera poco clara, no siguen los criterios convencionales de presentación de datos, y sobre todo, no está integrada orgánicamente a los resultados del estudio. De este modo, se presentan 7 apartados con sus respectivos cuadros y gráficos de un cuestionario de 16 preguntas (¿se integraron respuestas o se omitieron datos?), mismos que no están numerados y cuyo texto descriptivo sólo repite los datos que el lector puede leer o interpretar por sí mismo.

En todo caso, la observación más importante se relaciona con la falta de articulación metodológica de estas dos vertientes del estudio, la cualitativa y la cuantitativa, cuya inclusión de esta última podría fácilmente haberse omitido o ubicado como un anexo.

Un segundo deseo de lectura se relaciona con el marco teórico empleado y con sus derivaciones conceptuales, mismas que tienen consecuencias metodológicas. Si comprendí bien, el texto se funda, en lo que respecta a este apartado, en dos bases principales; por un lado, la aplicación de la noción de totalidad concreta de Kosik y, por otra parte, una revisión panorámica de diversas posiciones teóricas generales y de enfoques psicológicos predominantes, que derivan en una conceptualización de lo psicosocial, fundamento primario de la interpretación y presentación de los resultados. De la primera vertiente, que denominaré filosófica-histórica, se desprende la mayor parte del contenido de la obra, desde la introducción hasta la descripción del origen de la familia y el carácter sociohistórico de la familia moderna. De la segunda vertiente, que denominaré propiamente psicológica, se deriva una revisión breve, en varios pasajes veces sustentada en fuentes secundarias, de los

enfoques psicológicos y, sobre todo, psicoterapéuticos de abordaje de la familia.

Ambas vertientes confluyen en un aspecto común –y ese es su posible mérito–, a saber, el intento por observar esa “realidad familiar” como un aspecto unitario, vale decir, como una totalidad concreta, que se resolvería hipotéticamente en la caracterización de lo psicosocial que se ofrece páginas después.

Lo que me hubiera gustado es que ese intento totalizador hubiese fructificado de manera específica en un plano de explicación o interpretación precisamente psicosocial.

Si entendí bien mis lejanas lecturas de facultad de la obra del autor checo, el resultado esperado en una indagación o fundamentación general en la búsqueda de la “cosa misma” es, ante todo, de carácter epistemológico, ciertamente de una epistemología fundada en el principio de la praxis, pero epistemología al fin. No es otra cosa lo que interpreto de este pasaje: “El método de ascenso de lo abstracto a lo concreto es el método del pensamiento; con otras palabras, esto significa que es un movimiento que opera en los conceptos, en el elemento de la abstracción. El ascenso de lo abstracto a lo concreto no es el paso de un plano (sensible) a otro (racional), sino un movimiento del pensamiento y en el pensamiento” (Kosik, 1981:49).

En otras palabras, la utilidad de este enfoque epistemológico reside en el supuesto de que la aprehensión de la cosa misma, de la totalidad concreta, pasa por la construcción de un concepto o una categoría específica que permita abstraer los rasgos primordiales de la “realidad” permitiendo con ello distinguir fenómeno y esencia, concreción y pseudoconcreción, conciencia e ideología, dimensiones históricas que no están predeterminadas como algo inmanente. Ejemplos de esta destilación conceptual son, en la Economía, el concepto de plusvalía, y en la Psicología, el concepto de zona de desarrollo próximo o de internalización.

En ese sentido, para ser coherente con este planteamiento teórico elegido por los autores, me hubiera gustado encontrar una definición más precisa de la categoría “psicosocial” en lugar de la caracterización seriada que se ofrece en el texto. Si bien desde el punto de vista fenomenológico esta aproximación es válida, queda entonces como asignatura pendiente argumentar cómo se articulan, en el plano teórico, una noción fenomenológica que se resuelve en una lista de rasgos, con un marco totalizador como es el planteamiento de Kosik, quien, por otra parte,

en su momento criticó a Edmund Husserl por su pretensión de “ir a las cosas misas” pues consideraba que no existe un mundo preideológico ni prediscurso independiente de la esfera histórico de la praxis.

La vertiente social o sociohistórica parece resolverse con una contextualización que ocupa las 10 primeras páginas del capítulo. El esquema argumentativo es una serie más o menos articulada de datos económicos, históricos, sociales y políticos que es a la vez inobjetable, y por su propia naturaleza, insuficiente. La dificultad no estriba en mostrar este escenario, sino en presentarlo como premisa de una petición de principio: la teoría del reflejo que supone que lo psicológico es por naturaleza algo fenoménico, una pseudoconcreción “la expresión ideológica fundamental del contexto socio-histórico específico que se reproduce en las interrelaciones familiares” (p. 43). No es aquí el lugar para discutir este tema, porque se produciría un texto más largo que el que se está comentando. Baste decir que, en mi opinión, desde esta postura no es necesario estudio alguno, porque ya se ha determinado de antemano el carácter secundario de lo psicológico. Efectivamente, lo psicológico es un fenómeno pseudoconcreto de la base material si se le observa desde la Economía, pero no lo es en absoluto, si se le observa desde la propia Psicología. El reto es, entonces, encontrar su propia materialidad, su especificidad, asunto que preocupó al Viejo Topo en otros temas también caros, como la autonomía relativa del arte y la cultura. Algo que queda claro, por lo menos en mi opinión, es que el fundamento filosófico epistemológico de la Psicología no puede provenir de *El Capital*, sino de textos fragmentarios como los *Cuadernos de París* o las *Tesis sobre Feuerbach*.

Una dificultad semejante reaparece en el plano más específico del abordaje psicológico o psicoterapéutico. Por ejemplo, los enfoques integradores representados por las posturas de Minuchin o los modelos sistémicos apuntarían a la premisa de que el estudio o el trabajo psicoterapéutico con las familias, para poder identificar su dinámica y sus procesos, debe incluir a todos los miembros. El estudio en cuestión se presenta como una indagación sobre familias, pero no se incluye, por razones obvias, la voz del padre, esto es, los padres no fueron entrevistados, y las poquísimas veces que aparece la voz del padre es a través del filtro de otros miembros de la familia. Se entienden, por supuesto, las dificultades operativas e incluso económicas que implicarían haber entrevista-

do al padre, pero en sentido estricto, entonces, parece más apropiado hablar de un estudio sobre la ausencia de la figura paterna que uno que trata sobre la interrelación de un sistema.

Cerraré esta intervención con un último “me hubiera gustado” que se relaciona con la lectura peculiar que se hace en el texto de algunos datos. En este caso, habría que encontrar una mayor coherencia entre las conclusiones y las producciones lingüísticas en que supuestamente se basan. Tomaré el ejemplo que más llamó mi atención.

En el primer apartado de resultados “La influencia de la emigración en la estructura y dinámica familiar: principio de autoridad, normas, roles y alianzas” se concluye que “La consecuencia inmediata de la emigración al interior de la familia la constituye la modificación en su jerarquía. Es decir, en el principio de autoridad, con predominancia de secuelas psicológicas negativas para todos sus miembros” (p. 31). Se argumenta que, salvo un caso, en que la autoridad fue asumida por uno de los hijos, en los otros tres el mando fue asumido por la madre. Ahora bien, se entiende que asumir la autoridad implica cambiar la jerarquía de los miembros dentro del sistema familiar. Y si bien, de acuerdo con observaciones de sentido común podemos estar de acuerdo en que normalmente la madre asume la autoridad y, por tanto, la ejerce nominal y realmente, el ejemplo que se presenta en este apartado parece contradecir la conclusión:

“Durante el trabajo de campo hubo ocasiones en que el hijo adolescente de una de las entrevistadas interrumpió frecuentemente nuestras charlas, que generalmente se realizaron por la tarde, para exigir que le planchara rápido su camisa y pantalón porque ya se iba a la calle. En otra ocasión, se escucharon sus gritos diciendo a una de sus hermanas “¿hasta qué horas va estar esa pinche camisa?” como consecuencia de ello, especialmente para el hijo varón, la figura paterna simboliza plena identificación, mucho respeto y mayor autori-

dad (*la autoridad de su madre es en todo caso de menor rango*)” (el subrayado es mío).

Nos encontramos entonces con un episodio en que la conclusión no concuerda con sus premisas. Se impondría una lectura de la evidencia bajo una clave analógica, más que sintomal: si hay efectivamente un cambio en la jerarquía, la autoridad efectiva es ejercida por el hijo, aunque la madre la porte nominalmente. En todo caso, el ejemplo no es la excepción, sino la regla: quien tiene jerarquía es el hijo que grita, no la madre que no sabe qué hacer porque el padre no está para llevar a los hijos a cazar al monte. Tiene razón, párrafos abajo, al concluir que se reproduce el modelo machista, sin embargo, precisamente por ello, no se produce el cambio de jerarquía.

Otro tanto podría decirse de otras conclusiones, como la mayor vulnerabilidad emocional de los hijos varones (que parecen no estar muy preocupados) atribuible al apego o a la edad, pero sin que se presenten evidencias en tal sentido.

Finalmente, quiero reiterar y subrayar que todas las opiniones anteriores deben tomarse de quien viene, una persona que se asume como lector lego, interesado pero ajeno al tema. No se trata, en todo caso, de que estemos de acuerdo por lo que mis opiniones deben tomarse en el sentido de descalificar o escatimar el trabajo de los autores. En ciencia, los acuerdos son útiles y válidos en el terreno de la puesta en común de los principios y las bases para la discusión, no necesariamente sobre los resultados.

Siguiendo a Borges, espero haberme apropiado del texto y, por otra parte, espero no habérmelo apropiado equívocamente, en el sentido de haber comprendido realmente la estructura y esencia de su mensaje.

Por ello, no me resta sino felicitar a los autores por el trabajo invertido en esta obra y celebrar la aparición del libro haciendo votos porque tenga la difusión que corresponde a la medida del gran esfuerzo invertido.

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 o medio de publicación.

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 se acusará recibo vía correo electrónico. La primera etapa de la dictaminación iniciará con la revisión por parte del editor acerca de que el manuscrito cumpla con los requisitos establecidos en estas *Normas...*, que se completen los trámites establecidos como la recepción de la carta de no conflicto de interés, y la revisión de los aspectos formales relacionados con la redacción, la presentación de datos y los aspectos señalados en el numeral 13. Si no se cumple con estos requisitos o no hay comunicación posterior al envío relacionado con el cumplimiento de los mismos, el manuscrito se dará por no aceptado como parte del proceso de evaluación. Cumplidos los requisitos antes señalados en esta primera etapa, se enviará el manuscrito para 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 o del autor que hizo el primer contacto vía correo electrónico. El autor o autores deberán hacer constar su dirección postal, dirección electrónica, teléfono de contacto y otros datos generales de identificación.

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. Asimismo, consignarán que los colaboradores de la propuesta contribuyeron de manera significativa a la elaboración del manuscrito; y que

no existe conflicto de interés para su publicación. El formato correspondiente será enviado al autor principal por correo electrónico en respuesta a 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, cuadros 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 ni esquemas excesivamente complejos desde el punto de vista de la diagramación.

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 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 (Vgr. S.

A., S. de R. L., etc.) Ej.: TYLER, H. (1988). *Diseño experimental*. México: Trillas.

Artículos (o **capítulos de libro** o **partes de un tomo**): 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, Teresa y DÍAZ BARRIGA, Ángel (coords.), *Evaluación académica*. México. CISE/FCE, pp. 11-31.

El texto citado irá entrecorillado 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, ladiellos, etc., por motivos de diseño y maquetación. La revista recomienda altamente 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) una vez cumplidos los requisitos de la primera etapa de recepción del manuscrito, 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 cuyo resultado puede ser determinante.

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 evaluación, diseño y diagramación del número en que aparezca el artículo.

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 obra de buena fe y, por tanto, 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.