

EDITORIAL
EDITORIAL

3

CLAVES
KEYS

7

Roberto Follari

¿HAY LUGAR PARA LA SUBJETIVIDAD EN LA ESCUELA?
IS THERE SOME PLACE FOR SUBJECTIVITY AT SCHOOL?

21

María Eugenia Chávez Arellano, Verónica Vázquez García y Aurelia de la Rosa Regalado

EL CHISME Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO
Y SEXUALIDAD EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES
GOSSIP AND SOCIAL GENDER AND SEXUALITY REPRESENTATIONS
AMONGST TEENAGER STUDENTS

49

Patricia Covarrubias Papabiu y Claudia Cecilia Martínez Estrada

REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO Y LAS CONDICIONES QUE LO FAVORECEN
REPRESENTATIONS OF UNIVERSITY STUDENTS ABOUT MEANINGFUL LEARNING
AND THE CONDITIONS THAT FAVOUR ITS REALIZATION

72

Luis Arturo Ávila Meléndez

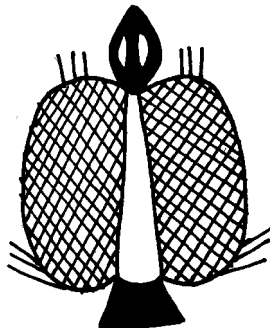
EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA DURANTE LA REFORMA NEOLIBERAL EN DOS REGIONES DE MICHOACÁN
PRIVATE HIGHER EDUCATION DURING THE NEOLIBERAL REFORM IN TWO AREAS OF MICHOACÁN

HORIZONTES
HORIZONS

93

Patricia Mar Velasco

CONTACTO: SÍ MISMO Y ENTORNO. UNA FORMA DE ACERCARSE AL MEDIO AMBIENTE
CONTACT BETWEEN THE SELF AND THE ENVIRONMENT: A WAY TO APPROACH ENVIRONMENTAL STUDIES



DOCUMENTOS
DOCUMENTS

113

PABLO LATAPÍ SARRE

CONFERENCIA MAGISTRAL AL RECIBIR EL DOCTORADO HONORIS CAUSA
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
KEYNOTE LECTURE BY THE RECEPTION AS DOCTOR HONORIS CAUSA
OF THE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

RESEÑAS
REVIEWS

123

Rosalba Angélica Sánchez Dromundo
ENSAYOS SOBRE PIERRE BOURDIEU Y SU OBRA
de Isabel Jiménez (coord.)

La Ley de Planeación de 1983 señala que cada nueva administración federal debe convocar a una consulta para la elaboración del plan de desarrollo. En este contexto se ubica la convocatoria, hoy en curso, para emitir opiniones en relación con el plan que corresponde al sector educativo, en concordancia con el carácter de “participación democrática” en la planeación, señalado en la propia ley.

Esta circunstancia invita a reflexionar sobre el sentido y los alcances de dicha consulta, confrontándola con los retos y rezagos que el propio sector educativo presenta.

La política educativa del sexenio anterior (Vicente Fox, 2000-2006) continúa con los postulados básicos de sus predecesores: calidad, cobertura, equidad y evaluación han sido los tópicos centrales para el sector educativo mexicano en las últimas dos décadas.

En cuanto a la educación básica, la pasada administración federal centró su estrategia en las Escuelas de calidad, el programa Enciclomedia y la apresurada reforma a la educación secundaria (RES), así como en el establecimiento del Instituto Nacional de Evaluación, que se agrega a las acciones que se venían realizando por la Dirección General de Evaluación (el primero aplica la prueba EXCALE, mientras la segunda se responsabilizó de las pruebas ENLACE e IDANIS). Para la educación superior, se articularon programas anteriores en el denominado Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI), como única vía para acceder a financiamiento adicional de las instituciones públicas de este nivel. En todo el sistema se incrementaron los programas de becas. En el marco de la política de la evaluación se han generado instancias y programas destinados a alumnos, académicos (docentes e investigadores), programas e instituciones educativas.

Todo señala que en el sexenio calderonista los planteamientos básicos que cobijan a dichos temas estelares tendrán continuidad, dando quizá un papel más protagónico a la prueba ENLACE, ahora extendida también al bachillerato. Los programas y estrategias derivadas de aquéllos en los últimos tres sexenios no han sido evaluados a profundidad y los análisis académicos sobre sus deficiencias y límites no han sido suficientemente

escuchados por los responsables del sistema educativo nacional (SEN). No se reconocen las voces de la comunidad académica que plantean el agotamiento de estas políticas y la necesidad de construir una nueva generación de políticas para la educación mexicana.

Las condiciones actuales del SEN nos hacen interrogarnos sobre el vaciamiento de los tópicos centrales que supuestamente han orientado su desarrollo. Las condiciones actuales del SEN nos plantean serias interrogantes sobre la pérdida de sentido (o el sinsentido) de los tópicos centrales que supuestamente han orientado su desarrollo). Aunque la cobertura es casi universal en la educación básica, sus niveles en educación media superior (58.6%) y superior (22%) están muy por debajo de los índices de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), incluso de los de países latinoamericanos como Argentina y Brasil. Aun en la educación básica encontramos asimetrías regionales en cobertura y eficiencia, y el nivel preescolar —constitucionalmente también obligatorio— acusa deficiencias.

Pero más grave aún: si nos referimos a “calidad” no se avizoran señales de mejoramiento sustantivo, de rigor, de pertinencia formativa, de significatividad de los aprendizajes de los alumnos en los diversos niveles y modalidades educativas. Los límites, ya expuestos por muchos académicos, de las estrategias de evaluación del sistema y de los actores educativos, pautan la imposibilidad de una revisión acuciosa y profunda de las deficiencias en la formación del profesorado, en los procesos y resultados de los estudiantes, en las condiciones en que éstos se desarrollan, en su impacto local y regional. La situación del poder adquisitivo de los académicos solo ha sido paliada por los diferentes programas de “estímulos” a la “productividad” y al “rendimiento”, cuyos efectos perversos han sido ya denunciados.

La concreción de las políticas públicas y su evaluación es indispensable para replantear estrategias verdaderamente pertinentes al contexto y a las necesidades de una sociedad como la nuestra. La terrible desigualdad en la distribución de la riqueza, las limitaciones de la educación ciudadana para el ejercicio pleno de una incipiente vida democrática, la imperiosa necesidad de incrementar la inversión pública en educación y

en desarrollo científico y tecnológico, con equidad y transparencia, que permitan a la nación insertarse productivamente en el concierto global, son sólo algunos de los rasgos más sobresalientes de nuestras carencias.

El sistema se anquilosa y, sin embargo, las reflexiones sobre los modelos pedagógicos, las formas de organizar el conocimiento, los procesos de aprendizaje, el uso virtuoso de las herramientas que hoy ofrecen las tecnologías de la información, la diversidad de los recursos didácticos y la complejidad del trabajo intelectual de los profesores, entre otros factores, no se conocen ni atienden de la manera en que los retos educativos lo demandan.

Así, parece necesario reconocer, desenmascarar y hacer evidentes intereses personales, gremiales y partidistas que inciden en el funcionamiento y en las posibilidades de transformación del SEN, para que sea viable: establecer acuerdos y definir nuevas metas que potencien el bien común; construir políticas públicas múltiples, no unidireccionales ni centralizadas, que reconozcan y operen sobre la complejidad, heterogeneidad y diversidad del SEN; atender a fondo la profesionalización de los académicos y su retribución, con un salario profesional competitivo; redimensionar el sentido de la evaluación, no solo como control, verificación y vía de financiamiento extraordinario, sino como revisión sistemática de los procesos educativos que permita la retroalimentación y recupere su carácter formativo, en lugar de circunscribirla sólo a la toma de decisiones; plantear una política de Estado de largo alcance que posibilite dar los pasos convenientes para resarcir el terrible rezago, en términos de la pertinencia formativa, de cada ciclo y modalidad educativa, de las asimetrías en la cobertura, de la inversión y el desarrollo de la investigación en ciencia y tecnología.

Por tanto, es necesario un replanteamiento integral de las políticas públicas y de las estrategias educativas que de ellas derivan para, así, poder iniciar nuevas rutas conceptuales, metodológicas y organizativas en el desarrollo del sector.

Las instancias federales y estatales responsables del sector educativo dedican su esfuerzo a administrar la operación del SEN. Por tanto, no realizan ejercicios autocríti-

cos, ni diagnósticos amplios de sus fortalezas y debilidades, que constituyan bases sólidas para proyectar políticas y programas de corto y largo aliento para su transformación.

El análisis diagnóstico holístico del sistema educativo nacional y los replanteamientos sobre su futuro sólo podrán adquirir solidez si se recuperan, a fondo, los saberes construidos en el campo de la investigación educativa en el país, si realmente se abren espacios de reflexión rigurosa de los especialistas como corresponsables —por su autoridad académica— en el diseño, la puesta en marcha, el seguimiento y la evaluación de estrategias alternativas descentralizadas, que atiendan la diversidad, heterogeneidad y desigualdad de los sujetos, las instituciones, las disciplinas, las regiones, etcétera.

Estas tareas no pueden circunscribirse a un supuesto ejercicio puntual de consulta, previo a la elaboración del plan sectorial. La planeación no puede ser refundada cada sexenio, ni ser repetidora acrítica del anterior. La interacción corresponsable entre autoridades educativas —federales y estatales— y académicos debe plantearse de manera permanente y continua, si aspiramos a transformaciones profundas en el mediano plazo, a políticas y estrategias que rescaten lo educativo como parte esencial del bien común.

La situación del sector educativo y la necesidad de desarrollo de la generación y del uso del conocimiento científico y tecnológico, hoy en día, representan una flagrante deuda social con el pueblo de México. Aportar conocimiento especializado para el engrandecimiento del saber sobre lo educativo, colaborar en la definición de propuestas y soluciones para redimensionar su dinámica, así como poner a disposición de las autoridades y comunidades académicas interesadas estos saberes, es tarea de los especialistas en investigación educativa. *Perfiles Educativos* es uno de los medios para la difusión de dichos conocimientos. Atender los resultados del trabajo académico, riguroso y comprometido con mejores mañanas, es responsabilidad de las autoridades educativas del país.

Lourdes M. Chehaibar Náder

mayo de 2007

¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela?

ROBERTO FOLLARI*

No se trata de pensar subjetivamente la subjetividad, sino de captarla en sus condiciones objetivas y causales. Ellas devienen de lo inconsciente y de las situaciones sociales. Lo primero remite a una tensión inevitable: la función de la educación es que las pulsiones puedan ser derivadas a lo socialmente aceptable, pero a la vez la subjetividad irrumpe sólo en la medida en que haya espacio para que se rompa la adaptación a la demanda social exterior. De modo que se trata de ofrecer en la escuela un espacio a la palabra subjetiva, por sobre la imposición cultural convencional. Para lo cual es necesario romper con las tendencias de la burocracia a borrar lo subjetivo, en cuanto ajeno a la homogeneidad cuantitativa.

This article proposes that it is not only about thinking subjectively about subjectivity, but also to grasp it in its objective and causal conditions. Those are tightly related to the unconscious and social situations. The first statement refers to an inevitable tenseness, since the function of education is that the natural impulses can be directed to socially acceptable attitudes, but at the same time we must admit that subjectivity only emerges where there is a place in which adaptation to the external social demand can be broken. So the point is to provide at school a space for the subjective speech, far beyond the conventional cultural demands. Therefore it is necessary to break with the tendency of bureaucracy to cancel subjectivity as something completely isolated from the quantitative homogeneity.

Escuela / Subjetividad / Pulsiones / Inconsciente / Burocracia / Cultura
School / Subjectivity / Impulses / Unconscious / Bureaucracy / Culture

Recibido: 26 de septiembre de 2006

Aprobado: 15 de diciembre de 2006

* Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Profesor titular de Epistemología de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Ha sido asesor de la OEA, de UNICEF y de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). Ganador del Premio Nacional sobre Derechos Humanos y Universidad

otorgado por el Servicio Universitario Mundial. Ha sido director de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de la Patagonia, y es miembro del Comité Académico de diversos posgrados. Ha sido miembro de las comisiones evaluadoras de CONICET. Ha sido profesor invitado de posgrado en la mayoría de las universidades argentinas, además de otras de Ecuador, Venezuela y México. Es autor de 14 libros publicados en diversos países, y de unos 150 artículos en revistas especializadas en filosofía, edu-

cación y ciencias sociales. Entre sus más recientes publicaciones están: *Teorías débiles. Para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales*, Rosario, Homo Sapiens, 2002 y *La proliferación de los signos. La teoría social en tiempos de globalización*, Roberto Follari (coord.), Rosario, Homo Sapiens, 2004, así como "La interdisciplina revisitada", *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. I, núm. 2, México, 2005. Correo electrónico: robfollari@ciudad.com.ar

1. Estudios como los de Prigogine mostrarían en la segunda mitad del siglo XX que en ciencias físico-naturales existen también comportamientos azarosos y no determinísticos, lo que en microfísica ya había sustentando en los años veinte la física cuántica. Véase Prigogine, 1993.

2. Hemos desarrollado la oposición/complementariedad entre las posiciones de Durkheim y Dilthey en nuestro artículo, Follari, 2000.

Partamos de esta premisa: la subjetividad no puede tratarse subjetivamente, si por esto se entiende especulativamente o de manera puramente introspectiva. La subjetividad es objeto de teoría, y puede ser aprehendida científicamente, desde el punto de vista de su constitución y sus mecanismos; obviamente, no en una especie de intuición directa del lugar del otro. De tal manera, entendemos al psicoanálisis como una teoría objetivista de la subjetividad, en el sentido de tratarse de una teoría que da cuenta de lo subjetivo, sin por ello suponerse que deba ser vaga, indefinida o acorde a la simple opinión de cada uno.

De modo que hablar de la subjetividad no implica pretender dejar de ser estrictos. Quizás Ricoeur expresó muy bien esa doble vía del psicoanálisis en su versión primigenia —la de Freud (Ricoeur, 1983)—, al enfatizar que por una parte se trata de un campo abierto a la interpretación del sentido, a lo hermenéutico, a lo que el filósofo francés era tan sensible; y por otro, de una teoría de la causalidad psíquica, de los mecanismos objetivos que se desarrollan más allá del campo de la autopercepción del sujeto.

Es por demás sabido que esta dualidad rasga el espacio de las formas de cientificidad en lo social y en lo físico-natural. Es la discusión que inició Dilthey a finales del siglo XIX, sosteniendo que en cuestiones por él llamadas “del espíritu”, no podía darse causalidad como ocurre en las ciencias físico-naturales, las que están establecidas desde Newton en el trabajo sobre regularidades empíricas.¹ Para Dilthey, se trataba de que los seres humanos no reaccionarían igual ante iguales estímulos (ni siquiera el mismo sujeto en diferentes condiciones y momentos), de tal modo, no podría aplicárseles formas de explicación causal-determinísticas. Habría, entonces que reemplazar la explicación (causal) por la comprensión (teleológica). Es decir, habría que entender los comportamientos por el significado intencional que les han otorgado sus actores, y la función del científico sería “comprender” —poniéndose imaginariamente en el lugar del otro— cuál fue el motivo para su acción.

Se inició así una tradición que no dejó de llevar huellas a todo el pensamiento social. Si bien Durkheim mostró a su manera veinte años después (hacia 1900, con *Las reglas del método sociológico*) que la causalidad puede y debe tenerse en cuenta en ciencias sociales,² fue nada menos que Max Weber quien hacia la década de los veinte insistió en la *Verstehen* como método de conocimiento para captar la singularidad de los actos humanos, aun cuando él a su vez no renunciara a la consideración de regularidades que lo ponían en parcial sintonía con la tradición durkheimiana.

Para la misma época escribía Freud su producción de la teoría psicoanalítica. Si bien su propia epistemología era mecanicista y algo anticuada aun para su propia época (Laurent-Assoun, 1982), su descubrimiento fue más allá de lo que él mismo podía concebir desde sus parámetros previos. De tal modo, la teoría del inconsciente dejó abierta la posibilidad de pensar epistemológicamente, al margen del corsé que en ese punto pudiera establecer el iniciador de esta teoría.

Lo cierto es que llevar la posición de Dilthey a sus consecuencias más fuertes deja a las disciplinas sociales fuera de cualquier posibilidad de control empírico por un observador externo, pues sólo la dimensión “interna” del sentido es la que podría tenerse en cuenta, y el sentido está allí ligado a la intencionalidad, de una manera que luego la fenomenología husserliana profundizaría y difundiría. De modo que lo ganado contra el positivismo más ciego, aquel que quería desde el behaviorismo convertir la subjetividad en una caja negra inescrutable y por ello indiferente, se perdía por la inespecificidad del método, que dejaba todo a la nebulosa de la capacidad del científico para tener empatía con la posición que los sujetos habrían tenido en aquella situación puesta a estudio.

En esta oposición de “subjetivistas” interpretativos vs. “objetivistas” causales, se ha vivido y se sigue viviendo hoy en las ciencias sociales e incluso en las humanas. Si bien se habla de triangulaciones en los métodos y de complementariedades en la investigación, ello suele responder a un acercamiento puramente operativo entre técnicas no afines entre sí, sin que exista una posición teóricamente fundada que permita establecer algún nexo posible entre ambas posiciones.

El peligro del positivismo, no por ser conocido debemos dejar de destacarlo, pues sigue siendo la filosofía espontánea de los tecnócratas, hoy fuertes en su lugar decisorio dentro de los sistemas sociales en general, y de los educativos en particular. Sus nociones observacionistas reducen lo científico a lo perceptible en forma inmediata, dejando así fuera fenómenos decisivos, incluso en el mundo de lo físico-natural.³ En cuanto a lo social, dejan sin análisis todo lo no manejable dentro de regulaciones empíricas, por lo cual la subjetividad no es tenida en cuenta, pensada como una especie de transgresión a la necesidad de orden causal universal.

Pero es menos reconocido, sobre todo en el análisis de lo educativo, el polo opuesto y por ello simétrico: la falta de trabajo sistemático y metódico, en nombre de una noción “débil” de la subjetividad y de la ciencia. Lo cualitativo se ha puesto de moda,

3. Es de advertir el antiempirismo de un científico como A. Einstein, muy bien documentado por sus cartas personales.

4. Es lo que hemos trabajado en nuestro libro, Follari, 2002.

pero conlleva exigencias epistémicas y metodológicas que nadie debiera confundir con una simple apelación a la voz de los actores sin interpretación alguna, o un ensayismo puramente descriptivo de experiencias personales del investigador. Los tiempos posmodernos pusieron de moda la interpretación (Vattimo, 1995), pero ello no debe llevar a disolver la ciencia en lo literario, o la explicación en el relato. Toda una tendencia en los últimos años amenaza las ciencias sociales en esta dirección,⁴ y en tanto existe una consonancia de fondo entre esta tendencia y las condiciones de la cultura posmoderna en curso, no es nada fácil evitar su desarrollo y su expansión relativamente permanentes.

Fue Lacan quien en el espacio teórico del psicoanálisis ofreció una salida ingeniosa y superadora a este dualismo histórico entre causalidad e interpretación, entre subjetividad y objetividad en el campo de la explicación de lo social y de lo humano. Al sacar a la subjetividad de los arcanos de la intencionalidad fenomenológica y proponerla como constituida desde el lenguaje, es decir, desde un orden objetivo y externo, entender lo subjetivo dejó de ser entender una especie de espacio inefable y dado sólo a la intuición (Lacan, 1980).

LOS LÍMITES DE LO EDUCABLE

La educación puede pecar de omnipotencia, si se supone que desde ella todo lo humano es moldeable. La subjetividad responde a condiciones objetivas, como ya señalamos, de modo que existe determinismo psíquico o —al menos— un fuerte condicionamiento de la subjetividad por las determinaciones sociales en que se inscribe, por un lado, y por las leyes intrínsecas de su funcionamiento, por otro.

Desde este punto de vista, cabe señalar en qué medida no es factible aquello que soñaban algunos pedagogos tradicionalistas —cuando no autoritarios— al suponer que el refrenamiento de los impulsos podía equivaler a una desaparición de éstos. La idea de que hay “malos” impulsos (éticamente indeseables si se les da salida abierta) llevaba a creer que se los podía eliminar, en la medida en que se castigaran sus manifestaciones y efectos.

Lo que el psicoanálisis enseña es que la vida psíquica completa del sujeto está basada en los impulsos, de tal manera que éstos no sólo son inerradicables, sino por otra parte constituyen la “materia prima” de la que está hecha la subjetividad, aun en las formas más sublimadas de ésta, como la ciencia, el arte o la religión.

De tal modo, torpe pretensión sería la de que los impulsos fueran eliminados. Pero además, la inhibición sistemática de sus

vías de salida y descarga —que por tanto tiempo fuera asumida como un objetivo a lograr por cierta pedagogía— produce efectos nada deseables en los sujetos: neurosis, pérdida de la voluntad, debilidad del yo, superyó cruel y castigador.

Habría, entonces, que convertir a la pulsión en aliada de la actividad escolar. Ello implica, al menos, lo siguiente: 1) Un cierto margen de conversación, de actividad motora de los alumnos, de inquietud de éstos es no sólo tolerable sino imprescindible. Sin que esto implique elogio del desorden o de la conducta disfuncional de los alumnos en el aula, la idea de que el silencio y el orden permanente son altamente deseables conlleva altos montos de contención de los impulsos, que coadyuvan a que éstos luego se descarguen de manera masiva y a veces violenta; 2) la conversión de la pulsión en deseo, esto es, su paso por el lenguaje en la constitución de su objeto, puede llevar a una sana condición de motivación de las actividades escolares de los estudiantes. Si podemos hacer del estudio un “objeto del deseo”, los alumnos podrán aferrarse con interés a los temas y propuestas de un curso determinado.

Por supuesto —y esto no podría dejar de ser enfatizado—, se trata de establecer una condición cultural propicia al aprendizaje mediante el “clima” promovido en el conjunto de la vida institucional. Así como la ética no se enseña mediante cursos sino merced al testimonio, el ambiente institucional es algo que se vive como una inmediatez, que no puede imponerse sino por la práctica concreta.

El trabajo institucional para hacer atractiva la escuela no es nada fácil, menos en estos tiempos en que debe competir con los medios electrónicos, poderosos y sofisticados. Pero estos medios pueden ser introducidos en la escuela, en la medida en que sean mediación hacia la palabra y el concepto posteriores, y no queden los alumnos en la fascinación de esta época de la mirada.⁵ A su vez, el manejo menos rígido de los tiempos entre recreo y trabajo, cierta capacidad para romper rutinas, las salidas fuera del espacio escolar, la introducción de filmes, de música y de anécdotas cotidianas en la enseñanza, son algunas de las mediaciones que pueden colaborar a que la escuela sea entendida por los estudiantes como un espacio menos ajeno que lo que sucede habitualmente.

LA CULTURA, ESE MAL NECESARIO

Empecemos por advertir que el psicoanálisis y lo escolar se han llevado habitualmente mal entre sí. Se trata de una aversión

5. Desarrollamos esto con detalle en Follari, 1996.

mutua, que quizás no deba llamarse malentendido, dado que la aversión está justificada por la finalidad diferente que estos dos dispositivos teórico-prácticos conllevan.

Mientras lo escolar busca construir la socialidad, es decir, promover aquello que permita los valores comunes que hacen posible el nexo social (el cual nada tiene de natural, vale la pena subrayarlo), el psicoanálisis busca “despegar” a la subjetividad de sus mandatos sociales asumidos, con el fin de que el sujeto pueda reconocerse en su deseo inconciente; el cual, a menudo, choca con no pocas de las restricciones que lo social supone.

De tal manera, no afirmamos que las dos finalidades sean opuestas, pero al menos están muy lejos de ser concurrentes. Educar es poner límites a las tendencias impulsivas, y sobre todo promover aquellos valores que permitan la vida en común; psicoanalizar es permitir la emergencia de la palabra del sujeto más allá de su apego imaginario a los mandatos sociales impuestos, entre otros espacios, por la educación escolarizada.

Lo cierto es que el psicoanálisis se ha sentido destinado casi exclusivamente al diván y la práctica clínica, la cual fue sobreevaluada incluso por Lacan como lugar de emergencia de una Verdad puesta con mayúsculas, mientras se apostrofaba al discurso universitario (Lacan, 1980). En el polo opuesto, el discurso edificante propio de la pedagogía aplicada a los niveles iniciales de la educación llevó a pensar al psicoanálisis como supuestamente perverso, peligroso, capaz de despertar aquello que de sexualidad y agresividad hay en la subjetividad, y que sería función de la escuela controlar (cuando no ocultar o sofocar).

De tal manera, poco de psicoanálisis ha llegado a la formación de los docentes, los que carecen a menudo de una teoría suficientemente fundada sobre la constitución de la personalidad, y ni siquiera a los gabinetes psicopedagógicos, los cuales deberían sin dudas disponer de la base conceptual psicoanalítica para trabajar los problemas de aprendizaje y de comportamiento de los alumnos (y por cierto que también, aunque ello se disimula casi siempre, de los docentes).

Los psicoanalistas han manifestado a menudo un desdén olímpico por las instituciones que no sean terapéuticas, sobredimensionado por su también olímpico desconocimiento de ellas. Los docentes y pedagogos han abjurado del psicoanálisis, a menudo vulgarizado como si fuese una simple incitación a la descarga sexual o agresiva.

Este “psicoanálisis silvestre”, como Freud lo denominara (S. Freud, 1973), ha alcanzado amplia difusión, y en cierto sentido va en dirección contraria de lo que la teoría estrictamente plantea.

Es cierto que la teoría del inconciente apela a mostrar en los impulsos lo que de más animal hay en lo humano, exhibe una especie de sustrato poco presentable en sociedad para las tareas que aparecen más sublimes y espiritualizadas. Es cierto, también, que se muestra allí que la pulsión es incoercible, y que el principio del placer rige al conjunto del funcionamiento psíquico.

Pero a la vez, ello no significa que esta teoría abogue por algo así como “cuanto más descarga impulsiva, más salud psíquica”. Es notorio que la falta de descarga es problemática, pero también que tal descarga puede darse por relación con objetos sustitutivos del objeto sexual primario, aun cuando ésta guarde una intensidad no reductible. Y también, que la salud es un complejo de equilibrios inestables entre las instancias psíquicas del sujeto; una descarga libidinal es sana sólo si es aceptable para el superyó, realizable por el yo, y no dañina para terceros con los cuales se esté comprometido, acorde al también necesario principio de realidad.

Lo cierto es que un libro fundador, tal cual fuera *El malestar en la cultura* de Freud (S. Freud, en Braunstein, 1981), mostró con amplitud que la cuestión está lejos de ser simple. Este texto dejó muy claro lo que luego trabajara Levi-Strauss: es imposible una cultura sin prohibiciones; todo lazo social se funda sobre un “no”. No se cumplen en la realidad las promesas de sueños tropicales sobre sociedades hiperpermissivas, donde todo podría realizarse sin límites. La restricción es necesaria, cumple una función determinante para la constitución de lo social.

Freud lo explicará en relación con la necesidad de seguridad. Si liberáramos todos nuestros impulsos libidinales y agresivos, tomaríamos por la fuerza a otros u otras como objetos sexuales, con el peligro de que ellos se opusieran, o de que lo hicieran —violentamente— otros que quieren a la misma persona. Si se pudiera sin inconveniente liberar la pulsión agresiva, podríamos golpear o matar a todo aquel que nos resultara incómodo, antipático, o que quisiera acceder a los mismos bienes que nosotros. Pero, claro, ello guarda el inconveniente de que nos harían lo mismo a nosotros, de manera que la vida sería violenta y permanentemente insegura.

Por ello, el cuadro es diferente: la existencia de las restricciones impuestas por la cultura es lo que permite la convivencia sin guerra total de unos contra otros. La función del tejido cultural es protegernos, contenernos, disponer de seguridad en torno a reglas socialmente establecidas, que ponen límites a las formas de enfrentamiento entre los sujetos.

Pero esto conlleva una dosis de infelicidad inmanente, dirá Freud; no descargar los impulsos libremente, hace más tenues las intensidades, más leves las satisfacciones. A cambio de seguridad, hemos perdido placer. Freud señala a la sexualidad limitada al ejercicio matrimonial como ejemplo de esta situación.

Por lo dicho, la cultura es necesaria; lo cual es equivalente a decir que es necesaria cierta inhibición de los impulsos. Y también se hace necesario a ella el malestar que conlleva: el sofrenamiento de la salida a los impulsos provoca neurosis, cuando incluso lleva a una fuerte carga de represión, por no tolerar los sujetos la representación consciente de deseos socialmente no admisibles.

De cualquier manera, en su momento Marcuse planteó la cuestión de si no habría una represión socialmente necesaria, y otra “sobrante”, innecesaria para el lazo social; él suponía que liberarse de esta última llevaría a posiciones ideológicamente revolucionarias, en tanto no tolerables para el principio de realidad imperante en el capitalismo avanzado (Marcuse, 1969). Pero la historia fue menos benevolente que sus utopías y se produjo la revolución sexual sin revolución política ni motivación contestataria, lo que lo llevó al concepto de “desublimación represiva”. Tal concepto vendría a ser muy representativo de lo que hoy sucede, dentro del conglomerado cultural posmoderno: libertad sin norma suficientemente introyectada, ausencia de compromiso con el otro, narcisismo desmedido, necesidad de satisfacción permanente, como mecanismos propios de una sociedad que dejó atrás la cultura autoritaria para mostrarse incapaz de conseguir plexos normativos suficientemente pregnantes.⁶

EL “SUJETO ESCOLAR” Y LA SANIDAD PSÍQUICA

La escuela tiene que cumplir con su encargo social, de manera que irremediablemente tiende a promover funcionamiento acorde con éste. Siendo el aprendizaje del alumno aquello que se propicia, el alumno perfecto sería aquel que aprendiera todo lo que se le enseña (y si es posible, algo más), y que a su vez no implicara ninguna tarea adicional al docente en cuanto control de conducta y comportamiento. Es decir, aquello que en versión simplista algunas maestras llaman “un chico bueno”, alguien que “no moleste”, esto es, que no incomode al docente, aunque ese alumno se esté incomodando a sí mismo en esta tarea de no incomodar a nadie.

Es sintomático que los “chicos-problema” nunca son aquellos que aprenden mucho (y que en no pocos casos son chicos sobre-

exigidos o que tienen conflictos de relación con sus compañeros), sino los que aprenden poco, o muy lento. O los que son excesivamente movedizos, habladores o en su caso agresivos, los que “se portan mal”.

No negamos que éstos representen un inconveniente para la escuela; lo que queremos decir es que sólo se ve algún inconveniente cuando resulta problemático para los docentes y para el encargo social de la escuela, y no se toma cuenta de él cuando el problema lo padece el alumno, y resulta funcional a las finalidades escolares. Nos referimos, por ejemplo, a niños inhibidos, tendientes a la quietud o el silencio, débiles para defenderse, atados a la aceptación personal por vía de ser “el mejor alumno”, etcétera.

Ello muestra al dispositivo escolar en lo que tiene de distante/distinto de aquello que represente la producción de salud mental: está para otra cosa, de modo que las condiciones de la subjetividad del alumno se hacen de importancia sólo cuando se oponen a las actividades de docentes o directivos. Si no es así, los problemas no se auscultan ni diagnostican: directamente se es indiferente a ellos, y a menudo los docentes ni siquiera se hacen capaces de detectarlos.

Por ello, la penuria subjetiva de muchos niños que podría ser aliviada al menos parcialmente requiere de una mirada en el establecimiento educativo que se dirija a la subjetividad y esté formada para atenderla. Creemos imprescindible la existencia de un gabinete psicológico en las escuelas y, en lo posible, debe haber allí alguna persona con formación psicoanalítica (análogamente, en las universidades se trataría de departamentos de apoyo para los alumnos). Y debe estar claro que la función de dicho gabinete no es sólo trabajar sobre los “casos-problema”, sino también (y principalmente) sobre la vida cotidiana de la institución, sobre los docentes, personal de apoyo y directivo, y también sobre los niños o jóvenes tachados de “tranquilos” o de “buenos”, así como sobre aquellos que no manifiestan especiales problemas de aprendizaje.

Lo que debería buscarse allí no va en la dirección del reforzamiento del yo (que es lo que planteó Anna Freud, hija de Sigmund, en sus escritos sobre educación) (A. Freud, 1984), sino más bien aquello de “hacer consciente lo inconsciente” de Freud —poner yo donde hubo ello—, que Lacan tradujera muy a su manera: “Donde ello estaba, yo debo advenir”. Esta última versión enfatiza que no se trata de domesticar el ello al ponerlo bajo la eficacia del yo, sino más bien a la inversa, de que el yo sea capaz de asumir el deseo inconsciente, y de sostenerlo.

Esto implica para los sujetos tomar distancia de las demandas de la inmediatez, y ser capaces de asumir una palabra propia que, a menudo, está muy lejos de la que el mismo sujeto cree que es la suya cuando está inmerso en las imaginéras más o menos permanentes en que se sumerge el funcionamiento del yo. De modo que se trata de simbolizar el propio deseo, de ponerle palabra, buscando atravesar el campo de lo fantasmático.

LA TECNOBUROCRACIA COMO OPOSICIÓN A LA SUBJETIVIDAD

La Escuela de Frankfurt lo ha estudiado con precisión: vivimos tiempos de aumento de la racionalidad administrativa y gestora, la cual hace un número de cada uno de nosotros, y nos pone bajo diversas decisiones burocráticas e impersonales, respecto de las cuales poco podemos hacer, pero que nos conciernen y regulan la vida, en un crecimiento permanente y exponencial de aquello que Max Weber llamara “la jaula de hierro”.

Bastante se conoce al respecto, por lo que no abundaremos aquí: se trata de un mundo de máquinas, de habla impersonal, de horarios rígidos y procedimientos pautados, que no deja espacio para lo estético, lo comunicativo, lo erótico o lo artístico. En cambio, es lo productivo-económico lo que lleva la delantera, con el predominio de una racionalidad instrumental que ya no se problematiza por la cuestión de la verdad, sino que sólo se preocupa por las de la eficiencia y la productividad.

En estos tiempos de globalización económica el neoliberalismo ha llevado tal racionalidad a su más pura expresión, acentuando el individualismo como lógica de las decisiones, la ganancia como aquello que debe reemplazar a cualquier valor sustantivo en las relaciones interhumanas, y el aumento de la efectividad en términos de costo-beneficio como el parámetro para evaluar la mayoría de las actividades de los sujetos en su vida cotidiana.

Afortunadamente para nosotros los latinoamericanos, nuestras desastrosas administraciones educativas, hijas de las burocracias clientelares de la Colonia, no logran atenerse a este tipo de funcionamiento, por más que es lo que muchas quisieran. Si bien no faltan tecnócratas en gobiernos y ministerios que sueñan con escuelas que funcionen como empresas, y con usos sistematizados y calculados del tiempo, lo cierto es que ni las direcciones educativas, ni las administraciones de escuelas y universidades, entran decididamente en la lógica administrativo-tecnocrática que se les quiere imponer.

Ello, por supuesto, de ningún modo significa que sean democráticas, participativas, o siquiera eficaces; nada de ello, las más de las veces. Simplemente, se trata de que son tradicional-burocráticas, y suelen funcionar con singular lentitud, con muchos defectos, y mediante mecanismos donde no pocos asuntos se resuelven por vía de sumisión al poder, compadrazgo o relaciones familiares o interpersonales.

De tal manera, conviven entre nosotros las modalidades tecnocráticas propias de las empresas multinacionales y algunas áreas del Estado, con las burocrático-tradicionales mayoritarias en la administración estatal, y en algunos casos excepcionales, se suman otras democrático-participativas surgidas al calor del ocaso neoliberal que actualmente se vive en Latinoamérica.

De cualquier modo, la tendencia a obviar la subjetividad también era propia del autocratismo característico de las estructuras burocráticas tradicionales. En aquellos casos se la sometía a disciplinamiento, en el sentido de Foucault (Foucault, 1976); y se la llenaba de contenidos obligatorios y predefinidos, mientras se le exigía determinados procedimientos y comportamientos. En el espacio tecnocrático, en cambio, lo subjetivo simplemente queda fuera de toda posibilidad de expresarse, en medio de la barahúnda y el vértigo de las actividades, de las exigencias de eficiencia, de la búsqueda de hacer útil el tiempo, aunque a menudo no se sepa para qué (dado que toda la discusión sobre los fines ha quedado abolida).

La universidad está cada vez más regida por estos procedimientos en las últimas décadas, en la medida en que la modernización se ha impuesto con procedimientos permanentes de vigilancia y evaluación hacia los docentes. Todo ello ha conllevado ciertos logros en cuanto a mayor productividad de las actividades, a la vez que ha aumentado las tareas de llenado de formatos y planillas, así como la permanente búsqueda de papeles y de antecedentes que puedan ser presentados para certificar el valor académico de la propia actividad.

El espacio para lo personal va quedando abolido para los docentes, lo cual tiene algunas consecuencias también para los alumnos. Si bien la regimentación no se da directamente hacia estos, la fuga hacia adelante de los títulos establece para ellos carreras interminables, caras y costosas en tiempo y esfuerzo. Y la posibilidad de dialogar con los docentes de manera distendida y con tiempo suficiente es reemplazada por un relacionamiento docente-alumno cada vez más mutuamente instrumental: docente que quiere acumular alumnos, estudiantes que necesitan al docente para su promoción como tesis o becarios.

7. Esto a pesar de los evidentes problemas del capitalismo hoy en América del Sur, ante el agotamiento/fracaso del neoliberalismo, y la reacción del “populismo radical” en diversos países, más algunos con izquierdas parlamentarias moderadas.
8. Sobre los cambios en la subjetividad dentro de los posmoderno, véase Rojas, 1994; también, con más precisiones, Melman, 2005.
9. Esto se enfatiza en el libro de Sarlo, 1994.

Por supuesto que las universidades (y las escuelas) pueden tomar medidas menores para dar más tiempos de recreo, crear espacios institucionales de diálogo entre docentes y alumnos, favorecer el ocio compartido entre diversos actores de la vida institucional. Y que deben hacerlo, ello sin dudas. Pero también es de advertir que la tendencia intrínseca de la época deja limitado espacio para estos esfuerzos, los que carecen finalmente de posibilidad de torcer el rumbo general del proceso de modernización tecnológico-gestional de la sociedad.

Un cambio de esta tendencia sería un monumental giro secular de la direccionalidad en el llamado progreso, que sólo el ecologismo suscita como posibilidad, por ahora en buena medida marginal en la sociedad. Una noción del desarrollo que no apunte en primera instancia a la productividad requiere el abandono del capitalismo, por un lado, y por otro una cuasi-mutación civilizatoria hacia nuevos parámetros históricos: cuestiones muy lejos de las cuales está el mundo que conocemos.⁷

De cualquier modo, no cabe permanecer esperando que cambie lo grande para transformar lo pequeño: de manera que en el espacio de las instituciones el esfuerzo por recomponer el uso del tiempo, de la disciplina, de la palabra de los diferentes actores, puede y debe instalarse permanentemente, en la búsqueda de que la subjetividad de docentes y alumnos no quede en estado de subordinación pura hacia los requerimientos de adaptación sistémica.

La cultura posmoderna instalada en el imaginario del goce permanente⁸ parecería contradecir al mundo de la técnica y sus imposiciones. Pero ello es sólo una apariencia: no sólo es una cultura que no sabe de oposiciones —más bien reconoce acomodamientos—, sino que hace de lo tecnológico una de sus principales fuentes de composición. Los videojuegos, la TV satelital, la internet y demás tecnologías de lo virtual, son parte constitutiva de la mentalidad posmoderna, con su desaparición de la diferencia entre lo serio y lo banal, lo elitista y lo popular, lo dramático y lo espectacular.⁹

De tal modo, lo posmoderno no incluye una posibilidad de crítica a lo dado, ni busca poner algún coto al avance de la racionalización técnica del mundo. Si bien su estilo es el de pasarla bien, no atenerse a disciplinamientos ni a fuertes exigencias externas, en todo caso ello se hace en las grietas y pliegues de la sociedad pos industrial existente, de ningún modo en contra de ésta.

Siendo así, lo posmoderno ha reducido el lugar de la palabra dando privilegio al de la imagen, y desestimulando al pensa-

miento, dando predominio a las sensaciones. Es ésta una vía por donde habría que reabrir algún espacio a la cuestión del lenguaje en cuanto constituyente general de sentido, y a la palabra propia como exigencia de simbolización de la experiencia personal. Si no lo logramos, veremos que esta cultura carente de frenos suficientes a los impulsos deviene en algunos fenómenos últimamente muy presentes en escuelas argentinas, como violencia escolar, alcoholismo juvenil, irrespeto permanente de alumnos a docentes (inverso del clásico de docentes hacia alumnos), etcétera.

Esta combinación de cultura del “haz lo que quieras” y “gózalo todo y ya”, con los efectos socioeconómicos marginalizadores del neoliberalismo (aumento de pobreza, de miseria y de desocupación), resulta singularmente nociva. Cuando se agrega al “haz lo que quieras” el no poder hacerlo por razones puramente económicas o socioculturales, las reacciones tienden a la violencia y a la no aceptación de norma alguna, lo cual es un coctel explosivo para la vida social en general y escolar en especial.

Los gobiernos pos neoliberales que se han impuesto últimamente en buena parte de Sudamérica pueden a largo plazo producir modificaciones de importancia en esta situación, pero en el corto deben lidiar con ella como una herencia inevitable y estructural. De tal modo, podemos pensar en una atenuación de estas realidades en los mejores casos, pero en ninguno en una desaparición pronta del fenómeno.

No puede huirse de esta condición, pero sí asumirla conscientemente e intentar que sus efectos sean lo menos corrosivos posibles. Para ello, la voz de los alumnos es siempre decisiva, y sobre todo se precisa mantener hacia ellos el reconocimiento, que ya Hegel mostraba como la principal característica de lo humano. Alguien es sujeto para otro en la medida en que éste lo reconozca. Podemos sentirnos sujetos si hay otro(s) que nos asuma(n) en el lugar de tales. Por ello, dar un sitio al reconocimiento por los compañeros, por los docentes, por las autoridades hacia quienes son alumnos, resulta una cuestión fundamental. Ser algo más que un número, representar un “alguien” para alguien: si en la escuela y en la universidad podemos instalar algo de esto (y en la universidad es sin duda más difícil, pues resulta mucho más impersonal) la subjetividad no vagará como abandonada a su propia errancia, mientras quienes la portan se ocupan —parafraseando a John Lennon— de estar haciendo otras cosas.

REFERENCIAS

- FOLLARI, Roberto (2002), *Teorías débiles (para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales)*, Rosario, Homo Sapiens.
- FOLLARI, Roberto (2000), "Sobre el objeto y el surgimiento de las ciencias sociales", en Roberto Follari (2000), *Epistemología y sociedad (acerca del debate contemporáneo)*, Rosario, Homo Sapiens.
- FOLLARI, Roberto (1997) *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- FOLLARI, Roberto (1996), *¿Ocaso de la escuela?*, Buenos Aires, Magisterio.
- FOUCAULT, Michel (1976), *Historia de la sexualidad*, tomo I: *La voluntad de saber*, México, Siglo XXI.
- FREUD, Anna (1984), *El yo y los mecanismos de defensa*, Barcelona, Planeta/Agostini.
- FREUD, Sigmund (1981), *El malestar en la cultura*, en Braunstein, N. (comp.), *A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud*, México, Siglo XXI.
- FREUD, Sigmund (1973), *El psicoanálisis silvestre*, en *Obras completas*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- LACAN, Jacques (1980), *Escritos I*, México, Siglo XXI.
- LAURENT-ASSOUN, Paul (1982), *Introducción a la epistemología freudiana*, México, Siglo XXI.
- MELMAN, Charles (2005), *El hombre sin gravedad (Gozar a cualquier precio)*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- MARCUSE, Herbert (1969), *Eros y civilización*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- PRIGOGYNE, Ilya (1993), *¿Tan sólo una ilusión?*, Barcelona, Tusquets.
- RICOEUR, Paul (1983), *Freud, una interpretación de la cultura*, México, Siglo XXI.
- ROJAS, María Cristina et al. (1994), *Entre dos siglos*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- VATTIMO, Gianni (1995), *Más allá de la interpretación*, Barcelona, Paidós/ICE/UAB.

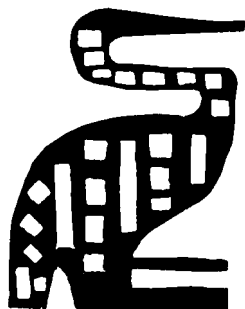
El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad en estudiantes adolescentes

MARÍA EUGENIA CHÁVEZ ARELLANO,* VERÓNICA VÁZQUEZ GARCÍA**
Y AURELIA DE LA ROSA REGALADO***

Este documento es resultado de una investigación realizada con estudiantes adolescentes que cursan el nivel medio superior en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), la cual imparte ingenierías en ciencias agronómicas y afines. El número de estudiantes varones es prácticamente tres veces superior al de las mujeres y ambos conviven en sus actividades escolares de tiempo completo. El objeto del trabajo es conocer el papel que juega el chisme entre esta población, así como las representaciones sociales que, por su mediación, se tienen sobre los papeles de género y sexualidad. Analizamos diversos aspectos en torno a los efectos del chisme y las relaciones de poder y violencia que supone esta práctica en la vida cotidiana de los estudiantes.

This paper results from research conducted among teenager students of the senior high school of the Universidad Autónoma Chapingo (UACH), an agronomical college where the number of male students is three times higher than that of female students. Both boys and girls spend most of the day together since they are full time students and live on campus. The objective of this paper is to examine the role of gossip among the student population, as well as the social representations they have about gender and sexuality. We analyze the impact of gossip and the relations of power and violence involved in which result from this every day practice.

Chisme / Representaciones sociales / Adolescentes / Sexualidad / Violencia
Gossip / Social representations / Teenagers / Sexuality / Violence



Recibido: 18 de agosto de 2006

Aprobado: 12 de enero de 2007

* Doctora en Antropología. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Chapingo, México. Correo electrónico: marigen_98@yahoo.com

** Doctora en Sociología. Investigadora titular del Colegio de Posgraduados. México. verovazgar@yahoo.com.mx

*** Licenciada en Trabajo Social. Colegio de Posgraduados, México. Correo electrónico: aregalado@colpos.mx

INTRODUCCIÓN

Los enfoques lingüísticos y antropológicos que se han ocupado del chisme han centrado su atención fundamentalmente en los aspectos discursivos y funcionales dentro de los grupos socioculturales analizados (Besnier, 1989; Hall, 1993; Gluckmann, 1963 y 1968; Paine, 1967; Wilson 1974; Goldsmith, 1989; Ghosh, 1996). De manera general, sobresalen los argumentos que giran en torno a la competencia lingüística de quien genera el chisme, así como de su posición social o grado de detención de poder en su círculo social. El chisme es identificado como una acción que juega un papel central en el mantenimiento de los grupos, ya que actúa como elemento clave de comunicación a través del cual fluyen los sentidos compartidos de sus miembros. Visto desde la perspectiva funcional, el chisme permite, a través de esos flujos, no solamente un intercambio fortuito de ideas, sino una regulación de acciones y valores que clasifican desde una perspectiva moralizante las intenciones y las conductas de quienes participan en esta práctica.

Indudablemente, el chisme, como toda acción social, debe ser analizado en su contexto sociocultural y su dimensión correspondiente con el carácter social que tiene. Es decir, de acuerdo con la literatura revisada, es posible afirmar que aunque con diversos matices, el chisme es un evento que se presenta prácticamente en todo tipo de culturas y sociedades, como lo señalan los trabajos antropológicos que se han ocupado de él como objeto de estudio. De la misma manera, el chisme se percibe como un fenómeno que, aunque potencialmente peligroso, es inevitable y se encuentra profundamente arraigado en las formas cotidianas de comunicación. En este sentido, el chisme sobresale como un fenómeno social cuyo sentido se encuentra en el significado que esta acción tiene para los miembros de un grupo (Weber, 1971).

El chisme permite identificar una acción que según Weber (1971), muestra una serie de regularidades visibles que responden a un cierto orden hegemónico que le autoriza a sancionar las conductas que sobrepasan lo establecido, pero que también genera, en relación con ese mismo orden, conflictos y respuestas diversas. De manera general, las evidencias sobre el chisme indican que pese a que esta actividad se define como una cuestión tonta, disparatada u ociosa, siempre juega un papel importante en la interacción de los miembros de los grupos, ya sea como parámetro de comportamiento o como iniciador de conflictos o rupturas al interior de los grupos sociales involucrados. Estas

regularidades visibles se objetivan en la percepción que la gente tiene acerca del sentido y significado del chisme.

Entre los estudiantes de bachillerato de la UACH prevalece la idea de que el chisme es una conducta dañina que debe ser corregida debido a los efectos negativos que puede traer; pero al mismo tiempo, como lo señala Goldsmith (1898), se le considera una actividad inocua e incluso positiva en la medida que puede contribuir al manejo de conflictos y que surge como parte de la convivencia y la ociosidad en el espacio escolar. Esto permite ver que en su definición y en su práctica está presente una ambigüedad que finalmente coloca al chime como una práctica cotidiana de función comunicativa muy importante.

El éxito de la pervivencia de una cultura o de los diversos grupos sociales está en concordancia con los logros que los procesos de socialización han tenido sobre los individuos. Esto supone una internalización de significados socialmente compartidos que lleva a una comprensión en virtud de mensajes explícitos o implícitos que dan sentido a la comunicación de los individuos (Berger y Luckmann, 1991). Muchos códigos de comunicación son creados con propósitos específicos de intercambio y muchas veces son tomados del lenguaje común, pero con sentidos ocultos que a veces sólo pueden ser identificados por los miembros de cierta “comunidad” que los utiliza con fines de intercambio. En el caso del chisme, estos códigos pueden tener connotaciones subterráneas que aluden a diversos aspectos de la conducta de los otros, especialmente si se hace referencia a lo sexual. En su análisis sobre *La invención de lo cotidiano*, De Certeau (1999: 24-25) señala que:

Cuando se trata de una alusión sexual, el registro lingüístico cambia inmediatamente: se habla en torno al sexo, de manera lejana, a través de una manipulación muy fina, sutil, del lenguaje, cuya función ya no es dilucidar, sino “dar a entender” [...] El habla sobre sexo es, de cierta manera, la intrusión de la turbulencia en la claridad del lenguaje cotidiano.

Esto último se muestra en los testimonios escritos y orales que los estudiantes proporcionaron y en los cuales se destacan juicios y referencias hacia los comportamientos de los otros en relación con la forma de vestir, de su desempeño académico o de la reputación y conductas sexuales, especialmente cuando se mencionan adjetivos que contienen sentidos diversos para hombres o mujeres, como cuando se señala a alguien por ser fácil, en cuyo caso el adjetivo connota sentidos opuestos para hombres y mujeres.

Partimos de que el chisme es una práctica que repercute de maneras diversas en las interacciones entre estos estudiantes, quienes, por la peculiaridad de la institución de referencia, se ven en la necesidad de convivencia intensa en tiempo y actividades dentro del campus, ya que la mayoría de ellos viven en los dormitorios de la universidad. La condición de adolescentes de los sujetos estudiados supone una etapa importante de la socialización en la cual las personas están pasando por un proceso definitorio de identidad genérica y de afirmación o cuestionamiento de valores y normas; situaciones que tienen lugar en un ambiente de convivencia y comunicación permanentes.

Nos interesa analizar el chisme a partir de las representaciones sociales, en tanto que lo concebimos como una práctica que objetiva, merced a la oralidad, una concepción específica de ser hombre y de ser mujer en un contexto en el cual dominan los modelos masculinos de ser y actuar. El chisme, en todo caso y en relación con el uso de las formas de expresión turbulentas, aparece como una práctica trasgresora en sí misma en tanto que se permite incluir en su discurso el registro de la trasgresión a que alude (De Certeau, 1999), es decir, se permite incluir los comportamientos y actos censurados por quienes elaboran y comparten el chisme.

REPRESENTACIONES SOCIALES, SENTIDO COMÚN Y CHISME

La percepción y conocimiento que los sujetos tienen de su realidad inmediata es producto de un aprendizaje social que se va sedimentando a lo largo de su vida, especialmente en las primeras etapas o durante experiencias eventuales de significación extraordinaria (Berger y Luckmann, 1991), de manera que la forma por excelencia en que un individuo se convierte en ser social es ese proceso mediante el cual se interiorizan las normas que rigen tanto sus actos individuales como sus acciones sociales. Dentro de la teoría social existen varios acercamientos que explican estos procesos de internalización del mundo social en los individuos: la perspectiva clásica de Durkheim (1970) define la socialización como un proceso de aprendizaje que determina la primera fase de conformación y establecimiento de normas y reglas a seguir en sociedad. Bourdieu (1988), por ejemplo, partiendo de un análisis poco ortodoxo de la teoría social, retoma el concepto de *habitus* para entender algunos comportamientos culturales y de clase. La sociología del cono-

cimiento de Berger y Luckmann, nutrida de Durkheim, Weber y algunas posiciones marxistas, analiza el papel que el conocimiento de sentido común juega en la definición de la identidad, así como de la institucionalización y legitimación de las formas de ser y hacer en sociedad.

Cualquiera de estos ejercicios teóricos ha llamado profundamente la atención sobre el conocimiento de sentido común y la importancia que éste tiene en el análisis de las acciones sociales y de la realidad. Teóricamente, el conocimiento de sentido común resulta esencial como objeto de las ciencias sociales y humanas toda vez que entender cómo se construye y cómo se sedimenta en las personas y los grupos sociales, resulta indispensable para la comprensión de las interacciones sociales y las diversas prácticas de los grupos.

La teoría de las representaciones sociales parte de que el sentido común es una forma de conocimiento social que ha sido elaborado en colectivo y que permite organizar significativamente la realidad de la que los sujetos forman parte (Abric, 2001). Y si bien estamos de acuerdo con Bruner (1986: 6) sobre que hay una brecha notable entre “la vida como es vivida (la realidad), la vida como es experimentada (la experiencia) y como es contada (expresión)”, también es cierto que reconocemos que “todo acto humano está impregnado con significado [el cual] surge cuando tratamos de conjugar lo que la cultura y el lenguaje han cristalizado del pasado con lo que sentimos, deseamos y pensamos sobre nuestro presente” (Turner, 1986: 33).

Directamente rescatada de la psicología social de Moscovici (1986), se han realizado reflexiones teóricas y estudios empíricos que intentan desentrañar diversos significados sociales que los miembros de un grupo, población o sociedad tienen respecto de su concepto de mundo y las prácticas correspondientes en sus vidas cotidianas (Abric, 2001; Jodelet, 1986; Falmbert, 2001). La particularidad de la disciplina no impide, sin embargo, abordar un objeto específico de estudio, como las relaciones de género o el chisme, ya que antropológica y sociológicamente se da una convergencia epistemológica que busca la comprensión del sentido de las acciones.

Considerando el interés de la teoría de las representaciones sociales sobre el sentido común y sobre las conversaciones cotidianas y reflexionando sobre una extensa gama de posibilidades contenidas en los procesos de comunicación fundamentados en la oralidad, ¿por qué no elegir los chismes y los rumores como objeto privilegiado de investigación? (Araujo, 2005: 71)

El análisis basado en las representaciones sociales posibilita pasar de un nivel escuetamente explicativo causal de las acciones humanas a uno de comprensión del sentido de esas acciones. Es decir, intentamos identificar por qué se actúa de tal manera y no de otra en un contexto específico, basándonos en las declaraciones escritas y orales de un grupo de jóvenes estudiantes que mediante la palabra permiten acercarnos a su forma de ver, entender y experimentar su mundo inmediato.

A partir de lo anterior, las representaciones sociales pueden identificarse como una herramienta de interpretación de la realidad y nunca como la realidad misma, toda vez que están cargadas de significados socialmente atribuidos que los individuos elaboran mentalmente a partir del sentido compartido en un grupo. De esta manera, de acuerdo con Abric (2001:13) asumimos que

La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que riga las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos y sus prácticas. Es una guía para la acción [que] orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas.

Al ser la representación la esencia de la comunicación y la cultura humanas (Goody, 1999), una representación social puede permitir el conocimiento de las elaboraciones subjetivas que comparten las personas porque ellas demuestran las visiones del mundo que los sujetos han construido en su vida social.

Los expertos en representaciones sociales también señalan que éstas tienen dos niveles: el cognitivo y el social (Abric, 2001) o el nivel mental y público (Sperber, 1996). El primero —cognitivo o mental— tiene que ver con la cristalización que una representación social supone de un conocimiento social y culturalmente compartido y que existe en la mente sujeto a los procesos cognitivos de cada individuo; el segundo —social o público— es ese conocimiento expresado en prácticas cotidianas en virtud del habla o de creencias y que establece el medio de comunicación entre los miembros de un grupo social o cultural. De esta manera, ya sea cognitiva, interna, pública o colectiva, las representaciones sociales son, como ya lo señalamos, una posibilidad de análisis interpretativo de la realidad. “Las representaciones internas significan, a menudo, aquello a lo que nos referimos como la expresión del pensamiento, habitualmente mediante palabras expresadas oralmente o por escrito” (Goody, 1999: 49).

El chisme, como práctica y objetivación de conocimientos socialmente compartidos y expresados a partir del sentido común, resulta un objeto importante para las representaciones sociales ya que, en el caso de esta investigación, nos ha permitido identificar un sistema de creencias compartidas en torno a los papeles de género y las conductas socialmente aceptadas y no aceptadas. Como señalamos al inicio de este documento, esta práctica ha sido estudiada desde diversas disciplinas, especialmente como un elemento de comunicación e intercambio de sentidos y significados culturales que permiten reconocer, cuestionar y reafirmar, según sea el caso, las reglas sociales de convivencia, exclusión, rechazo o aceptación y, además, como elemento que sugiere un ejercicio de poder a partir de la competencia lingüística por parte de quien lo genera o inicia.

Efectivamente, el chisme puede contener todos los elementos funcionales señalados y una eficacia real sobre el control de conductas y mantenimiento de jerarquías (Gluckmann, 1963) pero, sobre todo, es una manera óptima para conocer las expresiones más espontáneas del sentido común que fluyen horizontal y verticalmente entre los miembros de un grupo, comunidad o cultura. En este caso, en el que interesa conocer las relaciones entre estudiantes adolescentes de ambos sexos, es pertinente señalar que el chisme y los rumores ejercen en esta población una presión particular, debido a que es una etapa de conformación identitaria que exige figuras en quien confiar por medio de la aceptación y condescendencia (Erickson, 1992).

Como resultado de la convivencia forzosa de tiempo completo entre adolescentes, el chisme se vuelve, como hemos señalado, una forma de ejercicio de poder que sanciona moralmente los comportamientos y los califica merced a parámetros estereotipados de conductas buenas y malas, aceptadas y no aceptadas, mediante los juicios de los mismos adolescentes, los cuales expresan las representaciones sociales propias de su mundo inmediato. Generalmente, los chismes en Chapingo giran en torno a las representaciones sociales de género: apariencia, reputación sexual, embarazos, noviazgos, alcoholismo, desempeño académico y en menor medida asuntos de carácter político institucional (Vázquez, *et al.* 2006).

Los autores que lo han estudiado caracterizan al chisme como un fenómeno cultural y social, pero sobre todo, a partir de las experiencias y definiciones propias de los actores, se ha podido señalar como una acción que se realiza para hablar de otros en su ausencia con el fin de degradarles o sancionar sus conductas, que puede contener también una intención de ven-

ganza o de sacar provecho de una situación determinada. Se realiza generalmente entre personas que tienen una relación cercana y supone, en muchos casos, una forma de pertenencia grupal. En suma, es una práctica evaluativa de los ausentes (Goldsmith, 1989; Gluckmann, 1963; Hall, 1993; Besnier, 1989).

Por último, es preciso señalar que hemos caracterizado al chisme como una práctica en el sentido de una acción que se realiza como parte de un hacer cotidiano por medio del cual los sujetos ponen en acción artimañas, en este caso, de comunicación e interacción para sortear la convivencia diaria y la adaptación al ambiente escolar que les rodea (De Certeau, 1999).

METODOLOGÍA

El planteamiento de esta investigación partió de una concepción interpretativa comprensiva de los eventos sociales, por lo que fue fundamental acudir a una serie de técnicas tanto de corte cuantitativo como cualitativo que permitieran tener un acercamiento amplio y lo más riguroso posible al fenómeno de nuestro interés. Decidimos trabajar con la generación de segundo año de la Preparatoria Agrícola, ya que estos estudiantes han pasado un año y medio en la institución, tiempo en el cual han adquirido una serie de experiencias suficientes, personales y de grupo para tener un arraigo más o menos fuerte en la institución y un conocimiento profundo de las prácticas académicas y de convivencia. Esta población de estudiantes (segundo año) constituyó el universo de estudio. La generación está conformada por 18 grupos con un total de 655 estudiantes; 247 mujeres y 408 hombres, cuyo promedio de edad es de 16 años.

El trabajo de recopilación de datos e información se llevó a cabo en tres etapas; en la primera se utilizó un cuestionario escrito cuyas preguntas eran en su mayoría abiertas para identificar la percepción general de los estudiantes sobre la existencia, causas y tipos de chismes más recurrentes. Este cuestionario se aplicó a 180 estudiantes de seis grupos: 58 mujeres y 122 hombres.

En la segunda etapa, se utilizó otro cuestionario elaborado a partir del análisis de las respuestas obtenidas en el primer instrumento y en el que se intentó profundizar en el concepto del chisme, las intenciones y efectos que éste tiene en la vida diaria. Este cuestionario incluyó 21 reactivos, en su mayoría preguntas cerradas. Se aplicó a 99 mujeres y 113 hombres.

La tercera etapa consistió en la realización de cuatro grupos focales, con el fin de discutir algunos de los resultados obtenidos

en los instrumentos anteriores y conocer su percepción sobre aspectos tales como el tipo de chismes que se dan, quiénes tienen mayor proclividad al chisme, sus intenciones y efectos según el género. Los dos primeros grupos focales se realizaron con hombres y mujeres por separado, y los dos últimos fueron de participación mixta, es decir, hombres y mujeres compartieron las discusiones. En esta tercera etapa participaron 66 estudiantes: 24 mujeres y 42 hombres.

El número de estudiantes que participaron en total (contestando alguno de los dos cuestionarios o en los grupos focales) fue de 458 estudiantes (181 mujeres y 277 hombres) que corresponden a 69.9% del total de la generación elegida. Es preciso señalar que aunque la intención original era cubrir el total de estudiantes de segundo año (655), sólo contamos con la presencia de estos 458 debido a que al aplicar los instrumentos en los salones de clase, en diversos horarios y fechas, estuvimos sujetas a las ausencias normales de los estudiantes a sus diversas actividades académicas. Por esta razón el porcentaje final no fue una decisión arbitraria sino resultado del método de trabajo.

Las respuestas cerradas de ambos cuestionarios se capturaron en una base de datos simple a partir de la cual obtuvimos sumatorias y porcentajes de los datos generales de los estudiantes y de sus respuestas en relación con el tema tratado. Las respuestas abiertas de los cuestionarios, así como las discusiones surgidas de los grupos focales se transcribieron completas con objeto de un análisis cualitativo.

LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

La UACH es una institución pública de educación media y superior que orienta su actividad académica de docencia e investigación a la formación de ingenieros agrónomos en diversas especialidades. Se localiza en el oriente del Estado de México, entidad del centro del país. Una de sus características sobresalientes es que la mayoría de sus estudiantes gozan de apoyo económico para la realización de sus estudios mediante dos tipos de becas: el primer tipo consiste en que algunos estudiantes viven en el internado de la universidad y su complemento de beca es una cantidad en efectivo que les permite sostener gastos personales; el otro tipo de beca es para quienes viven fuera de la institución y su beca es completa. Ambos tipos de estudiantes gozan de servicio de comedor en la escuela y otros apoyos académicos como fotocopias y lavandería. Hay un grupo menor de estudiantes que por su condición socioeconómica (es decir, que compro-

1. Las regiones están conformadas de la siguiente manera, centro: Aguascalientes, Estado de México, D. F., Guanajuato, Querétaro, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Tlaxcala, Puebla y Colima; sur: Veracruz, Tabasco, Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Quintana Roo, Campeche y Yucatán.

baron tener posibilidades materiales de sostener sus estudios), no gozan de ningún tipo de beca.

La UACH tiene una cobertura nacional en el sentido de que su convocatoria se difunde en toda la república y recibe estudiantes de todas partes del país, privilegiando a los de escasos recursos y buen aprovechamiento. Sin embargo, en los últimos siete años, ha prevalecido la población estudiantil del Estado de México, que es la zona de influencia de la UACH, así como la de algunos estados del centro y sur. De acuerdo con una clasificación propuesta por Ávila (1993),¹ las regiones centro y sur conforman, en 2005, 92% del total de la población estudiantil, distribuida así: 1 016 estudiantes del centro, 519 del sur y únicamente 128 del norte.

Tradicionalmente, la agronomía se ha considerado una profesión masculina, es decir, para varones, cosa que a pesar de la apertura y aumento en el número de mujeres que han ingresado en los últimos años a la UACH, sigue prevaleciendo en el imaginario de la gente y por supuesto se refleja en el número de mujeres que han ingresado a esta universidad. Durante las cinco últimas promociones de ingreso, el promedio de aspirantes mujeres aceptadas ha sido de 46.8 %, lo cual no supone necesariamente que haya habido un incremento sostenido en el ingreso femenino, pues éste fluctúa año con año.

En este contexto, altamente masculinizado, las relaciones entre hombres y mujeres son muy complejas y han generado hechos de agresión física y diversos tipos de violencia entre estudiantes. En tales acontecimientos, tanto hombres como mujeres se enfrentan en la cotidianidad escolar a partir de sus propios recursos personales y culturales adquiridos por medio de sus experiencias de vida.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO Y SEXUALIDAD

La institucionalización de los comportamientos que restringen las acciones humanas por lo general dejan espacios que siempre han de generar conductas soterradas, marginales, que terminan siendo clasificadas dentro de lo anómico o que se asocian con lo malo y lo que no se debe hacer. El ejercicio de la sexualidad es un tema sobre el que abundan los juicios morales y es sobre ella que muchas de las representaciones ancladas en la sociedad se manifiestan en la visión del mundo de los sujetos en cuestión.

La sexualidad, como cualquier otra acción, es una construcción social que responde a diversos elementos culturales, econó-

micos e incluso políticos, que reflejan una concepción de mundo, de vida e incluso de muerte. Está inmersa en una cosmovisión y, como tal, se corresponde con variadas disposiciones de ánimo, de estilos morales y estéticos, reflejando —al igual que otras manifestaciones humanas— caracteres y calidad de vida (Geertz, 1987). Las prácticas de la sexualidad son, en sí mismas, una cristalización de valores. Si pensamos en la sexualidad, siguiendo a Foucault (1987), como una invención de la sociedad moderna para controlar a las poblaciones en el espacio y el tiempo, quizá resulte menos complicado comprender el sentido social que el concepto connota en la actualidad, especialmente en relación con los prejuicios que le son propios.

La sexualidad es inherente a los seres humanos y las manifestaciones o prácticas que sobre ella resultan corresponden a situaciones culturales específicas. De acuerdo con Foucault (1987), antes de que las sociedades occidentales entraran en la modernidad, las prácticas sexuales simplemente no eran un tema relevante para la sociedad. Para él, la sexualidad entra en escena pública con la aparición del Estado moderno y sus instituciones, las cuales se consolidan para garantizar el control de su gente y separan lo bueno de lo malo, lo digno de lo indigno, lo sano de lo enfermo. Aparece entonces lo que Giddens (1998) llama el secuestro de la sexualidad que queda, al menos desde la esfera pública, irremediablemente conectada con la reproducción y, en consecuencia, con los papeles de género.

El reconocimiento de la sexualidad como construcción social es importante porque más allá de la naturaleza biológica de los seres como entes sexuados, es posible sostener que de una u otra manera la mayor parte de las experiencias humanas están mediadas por la socialización de que han sido objeto. Sin dejar de lado la experiencia cognitiva particular, es importante subrayar que al formar parte de lo público son también objeto de su representación colectiva y quedan sujetas a sanción.

Esta proclividad evaluadora de los comportamientos de los demás queda mostrada en el estudio realizado, cuando resulta que los principales temas sobre los que se chismea tienen que ver con la apariencia física, los comportamientos sexuales, los noviazgos, embarazos, abortos, orientación sexual y otros menos socorridos, pero que se dan en relación estrecha con los papeles genéricos socialmente esperados, tales como que las mujeres cuidan más la apariencia tanto por gusto como por presión social, o el hecho de justificar la existencia de comportamientos diferenciados para chicos y para chicas. Esta construcción de papeles refleja de manera clara los estereotipos de género que

2. En adelante, las referencias de los testimonios utilizados en este documento se clasifican de la siguiente manera:

TMCI: Testimonios escritos de mujeres en el cuestionario de la primera etapa

THCI: Testimonios escritos de hombres en el cuestionario de la primera etapa

TMC2: Testimonios escritos de mujeres en el segundo cuestionario

THC2: Testimonios escritos de hombres en el segundo cuestionario

GFM: Testimonios de mujeres obtenidos en los grupos focales

GFH: Testimonios de hombres obtenidos en los grupos focales

permiten señalar por qué una mujer es bien o mal vista y un hombre es o no respetado como tal.

La masculinidad y la feminidad se han erigido como parámetros excluyentes que no permiten medias tintas ni conductas ambiguas, de tal suerte que la organización social del comportamiento sexual y de género son fácilmente expresados e identificables para una diversidad de conductas, tal como lo confirman algunos testimonios² de los y las estudiantes:

Es la naturaleza, el hombre es un animal polígamo: más de 90% de los animales son polígamos, entonces el hombre por naturaleza busca más aunque hay hombres que llegan a controlar sus impulsos y los que no, los que inmediatamente andan buscando algo más (GFH).

[Los hombres] son infieles por naturaleza. Hay grupos de dominancia [sic] por machos, o sea normalmente las mujeres tienden a irse o con el más fuerte o con el que tiene ciertas cosas que les agradan, a esta edad he visto que muy pocas se fijan en los talentos o en las cualidades, hay muchas que dicen “mira qué fuerte está” y a esta edad [...] es cuando se presenta el mayor índice de embarazos porque se van con el más fuerte. Parte de la personalidad tiene que ver con la personalidad de dominio (GFH).

[...] bueno, yo pienso que depende de la mentalidad del hombre porque a veces buscamos algo estable y pues queremos algo serio y no necesariamente porque esté bonita nada más (GFH).

Yo pienso que también los hombres buscan que la mujer sea muy femenina, la mayoría lo busca, puede ser que una chava no sea muy bonita, pero si es una que se arregla a la moda, usa zapatos altos y usa falda, se viste a la moda o así aunque no está tan bonita es muy seguida por hombres; en cambio una mujer que a la mejor es bonita físicamente, pero no se arregla mucho, los hombres ni siquiera la voltean a ver (GFM).

[...] he visto que muchas veces el término de amor se malinterpreta porque hay chicas que tienen una relación en donde no hay golpes ni violencia, pero sí hay lágrimas y tú muchas veces quieres a tu pareja y no te fijas si esa persona merece que lo quieras. Y mencionaban lo de los vaqueros, por lo general son muy seguidos los vaqueros por las mujeres, bueno no a todas pero sí a la mayoría les gustan los vaqueros, entonces eso tiene que ver con la educación que les están dando en sus casas; no se qué tengan los vaqueros, pero así es... (GFM).

Creo que hay cierto índice de rechazo a los *gays* porque hay personas que dicen: “tú hazte para allá”; creo que eso no debería ser (GFM).

Lo que sí veo de parte de nosotros los hombres, que hacia los *gays* no es un rechazo total, simplemente es: “tú no te metes conmigo, yo no me meto contigo”; digamos, es así como mantener distancia: “tú por allá y yo por acá” (GFH).

Bueno, hay veces que (los *gays*) te llegan directamente, como en el viaje y entonces la mayoría actuamos agresivamente pero son más mandados, peor que una chava (GFH).

Yo creo que si van a buscar, tanto las mujeres como los hombres algo serio, no van a buscar una mujer que sea fácil sino, aunque sea contradictorio, buscan una persona que les cueste para que de esa manera tengan cierta seguridad para inmiscuir sentimientos personales; igual las mujeres (GFH).

Sobresale de estas citas la representación que se tiene de lo que deben ser las mujeres y los hombres. Una mujer debe ser femenina en su apariencia: vestir de acuerdo con su sexo para llamar la atención y ser seguida por los muchachos. Una chica también debe ser de difícil acceso para quien desea tener una relación seria; por tanto, las chicas que han tenido muchos novios o que conviven con amigos pueden ser asediadas y populares, pero no contempladas para una relación seria. Por otro lado, el concepto de ser hombre o de masculinidad tiene que ver con conductas sexuales más disipadas y con la idea de que un hombre significa fuerza física y aspecto rudo, como el caso de los estudiantes norteros, llamados “vaqueros”, quienes por su vestimenta y actitud ejercen un atractivo especial entre las mujeres. De esta manera, es posible aseverar que el ejercicio de la sexualidad, su control y sus manifestaciones están necesariamente ligadas a la construcción social de los papeles de género, cuya internalización se manifiesta abiertamente merced a las expresiones e intercambios de sentido común, derivados de la experiencia de los adolescentes.

En el caso de las alusiones a los varones homosexuales, resultó un poco difícil que los chicos asumieran abiertamente en sus testimonios el rechazo que de hecho se da en la práctica diaria hacia este tipo de individuos; sin embargo, el mensaje excluyente es bastante evidente cuando expresan su temor a que se les acerquen y su intención de mantenerse alejados de ellos para no contaminar su imagen.

Conductas como el consumo de drogas o alcohol son más propias de los hombres que de las mujeres, y de acuerdo con los datos obtenidos, ocupan el mismo grado de importancia como

chisme sobre ambos. Sin embargo, podríamos señalar que, de manera general, existe una referencia constante al tipo de conductas asociadas al género, de tal manera que podríamos esquematizar algunos estereotipos de la siguiente manera:

CUADRO 1 • Representaciones sobre las conductas de mujeres y hombres		
	Conductas deseables	Conductas no deseables
MUJERES	Feminidad Cuidado de la apariencia física Orden Recato sexual	Libertad sexual Agresión Alcoholismo
HOMBRES	Fortaleza Agresión Libertad sexual	Carácter débil Homosexualidad

Es preciso acotar que respecto al alcoholismo y la homosexualidad hay una cierta tolerancia por parte de ambos sexos en el siguiente sentido: en el caso de las mujeres, aunque se pronunciaron reiteradamente porque no les gusta que sus amigos o novios sean “borrachos”, reconocen que no les molesta del todo que consuman alcohol en fiestas o por diversión. Por otro lado, los hombres suelen ser menos severos con las conductas homosexuales entre mujeres que entre hombres. Si bien pudimos identificar algunas burlas o críticas a los comportamientos poco femeninos de algunas compañeras, también expresaron que hasta les causa “ternura” ver que las mujeres se abracen o tomen de las manos, lo cual no significa que acepten de buena gana que ellas sean homosexuales, tal como lo veremos más adelante.

Acá por ejemplo, por cultura ya, se ve mal o se cataloga como que se ve mal que las mujeres tomen porque se supone que el hombre sí se ve bien tomando, bueno así se tiene catalogado (GFH).

[...] bueno que una chava se tome una copa, dos, tres, no es malo siempre y cuando se sepa controlar porque hay ocasiones que pues nos excedemos a nuestras capacidades de tomar alcohol, siento que ahí está lo malo, en los excesos (GFH).

Dado que estamos en una sociedad con machismo vigente se ve mal que una mujer haga cosas de hombres como fumar, tomar inclusive (GFH).

Yo sí lo veo mal porque casi nunca he visto una mujer tomada, muy rara la vez, pero eso de verlas de acá para allá, sería feo, bueno los hombres también nos vemos mal, pero pues una mujer más (GFH).

Lo más negativo para nosotras es que un chavo tome; no nos gustan los borrachos (GHM).

Como todo, no les vamos a decir que no tomen pero que sean moderados, que no anden todos perdidos de borrachos, no si les gusta tomar, pero poco (GHM).

En el marco general de una sociedad y una cultura escolar altamente masculinizadas, los efectos que causan los chismes en torno a los temas que los estudiantes declararon como preferidos, son analizados en la parte siguiente.

EL IMPACTO DEL CHISME

De acuerdo con la experiencia de los estudiantes que participaron en este ejercicio de investigación, la mayoría de ellos considera que los chismes son acciones que repercuten negativamente en la vida escolar y personal de quien se ve involucrado en ellos. En conjunto, los alumnos tienen una percepción clara sobre el daño que se causa con los chismes. Resulta interesante destacar que, aunque con poca diferencia, el número de mujeres que opinan que sí se daña con los chismes es ligeramente menor que el número de hombres que opinan sobre lo mismo.

Esta situación puede ser concordante con la idea declarada por parte de las mujeres al señalar que ellas resuelven los problemas a partir de las aclaraciones verbales. Esta última idea, sobre el hecho de que se resuelven los problemas generados por los chismes o rumores después de aclarados, queda poco soportada en el momento en que los testimonios obtenidos mediante los grupos de discusión nos permiten identificar que no se da exactamente de esa manera. La mayoría de las mujeres aceptaron que, aunque intentan aclarar las cosas, esto no resulta en una verdadera solución del conflicto, sino que la mayoría de las veces y en el mejor de los casos dejan de ser objeto de rumores, burlas o agresiones, pero pierden la relación con sus amigas o amigos. Los testimonios siguientes ilustran esta situación y corresponden a respuestas escritas proporcionadas por mujeres en el primer cuestionario:

Sí, dijeron que yo hablé mal de unos compañeros y ellos se enojaron y me dejaron de hablar [...]

[...] dijeron que yo hablaba de una amiga, por lo tanto, rompimos nuestra amistad.

[...] las compañeras del salón ya no me hablan bien y eso me afecta porque siento que ya nadie confía en mí y no es justo [...]

[...] a mi amiga le dijeron algo que yo nunca había hecho, pero ella lo creyó y perdí su amistad.

Sí, pues mis compañeros me dejaron de hablar porque pensaban que andaba de sexo servidora y por supuesto que no era cierto.

[...] yo quería andar con un chavo pero su amigo le dijo que yo ya me había acostado con él, cosa que era falsa, así que el chico me dejó de hablar y ni tan siquiera me dejó explicarle qué onda con su amigo.

La respuesta directa a la pregunta de si les ha afectado algún chisme de manera personal es afirmativa por parte de ambos sexos, con una ligeramente mayor diferencia para las mujeres (59.6%) sobre los hombres (49.6 por ciento).

Además, el daño que sigue al hecho de haber sido objeto de un chisme parece que sí deja una secuela mayor en las mujeres que en los hombres ya que, debido a la representación estereotipada que se tiene de los modelos de feminidad y masculinidad, como de las acciones deseables y aceptadas para cada caso, las mujeres son mucho más vulnerables ante las críticas y juicios de sus compañeras y compañeros en general.

Yo creo que sí afectan [los chismes], porque las mujeres tienden más a ser difamadas; los hombres como quiera les da igual lo que digan hasta cierto punto (GFH).

Las mujeres se ven más afectadas que los hombres y más aquí en Chapingo pues como son pocas, casi todas son conocidas y si ya se conocen y empiezan a salir chismes de ellas pues como que las fichan, ¿no? Y entonces eso sí les afecta porque entonces las personas las van a tratar diferente (GFH).

Yo creo que a todos afecta de una u otra manera. Hay un impacto psicológico, pero pues en la secundaria era otro tipo de vida, en esa época era un poco más inmaduro, nos importaba mucho lo que decían de uno y los rumores, y ahorita pues ya no tanto (GFH).

Muchas veces hasta entre las mismas mujeres se andan diciendo cosas, dicen “esa es bien fácil” nada más porque la ven platicando un día con su novio y ya por eso eres fácil y también hay chicas que tienden a juzgar a las demás y se sabe que no son como ellas dicen, y a veces la misma persona que está diciendo algo de otra puede ser que llegue mucho más lejos de lo que está criticando o sea peor de aquella a quien le inventa cosas (GFM).

Inventaron haberme visto haciendo cosas indecentes en la vía pública con un muchacho, se habló de más y quienes lo supieron, tuvieron una imagen muy equivocada de sobre mí (TMC1).

Sí, tuve un novio y resulta que cuando terminamos parecía una cualquiera, sólo por tener muchos amigos o cuando salí de Chapingo con los hombres para acompañar a un grupo de fútbol y dijeron que me había ido sólo para estar con ellos y todo el grupo lo sabía pero se lo dijeron a mi novio (TMC1).

Es muy feo cuando tratan de desacreditar o hacerle mala fama, a mí me afecta mucho cuando me inventan chismes de faltarme al respeto. Por ejemplo que yo ando con mi novio como si ya fuéramos algo más, mi educación que me dieron mis padres hace que me afecten mucho los comentarios de como llevo mucho tiempo ya me dejó manosear o me quedo con él (TMC1).

También depende de [sobre] quién se diga y lo que se diga. A mí en viaje de estudios se burlaban porque me picó un mosco y se veía como chupe-ton y decían: “no, que tiene una novia en el pueblo”, y yo, pues le seguí la corriente, me inflé el pecho y sí, como que le das más importancia al rumor, así que depende del rumor mucho de lo que se diga y de quién, si hubieran dicho otra cosa, pues uno hasta se esconde, o sea depende el contexto en el que se encuentren los chismes (GFH).

[...] puede ser que [a] las mujeres también les afecta un poco más porque lo que se diga de ellas, o sea, los hombres piensan así por rumores o sea si sus amigos les dicen que ella es una golfa aunque no lo sea ellos van a pensar que es una golfa entonces dicen “ah, mira que allá viene esa vieja, esa prostituta, esa puta”, lo que sea y entonces la van a empezar a rechazar; en cambio a una mujer de rumores de hombres, no. Ponga usted que sí nos importa pero no tanto, es más fácil que una mujer compruebe si es cierto a que un hombre compruebe si es cierto lo que se dice de ella (GFM).

Pedimos a las y los estudiantes que numeraran en orden de importancia las tres áreas de su vida en que los chismes afectan más. Las respuestas arrojaron que la reputación sexual, la autoestima y las relaciones personales son cuestiones que reiteradamente les preocupan en relación con la imagen que proyectan o que se genera a partir de los chismes. A estos tres aspectos, los estudiantes les asignan la mayor importancia en relación con los efectos negativos del chisme. Y por tanto, el significado que cada uno de los daños tiene para mujeres y para hombres, es distinto.

En el caso de las mujeres, 81% de ellas señala en primer lugar que el efecto más dañino recae sobre la reputación y 61% lo consideran el daño más grave en segundo lugar. Si consideramos que uno de los aspectos que se toca permanentemente, ya sea de manera directa o tangencial, es lo referente a la sexualidad, resulta explicable que suceda de esta manera, en el entendido de que uno de los principales mecanismos de control político, social y moral se ejerce mediante la sexualidad (Foucault, 1987).

En el caso de los hombres, 81% de ellos perciben que las relaciones con los demás son lo que más se daña en primer lugar, y 67% considera que es el segundo daño más importante. Esto responde fundamentalmente a que los compañeros o compañeras suelen dejarse llevar por rumores, pero sobre todo, porque el daño se llega a convertir en resentimiento. Curiosamente, la autoestima es un aspecto que afecta más a los hombres, aunque sólo 67% de ellos la mencionan en tercer lugar:

Me afectó a tal grado que perdí a varios amigos, me dolió y espero que la persona que me difamó no caiga en las mismas circunstancias que yo. Muchos han inventado acciones falsas sobre mí; también inventan cosas que nunca he dicho. Eso me provoca frustraciones a mí mismo y daña mi entorno social (TCH1).

Me involucraban sexualmente con un compañero de mi ex grupo y pues dañó mi imagen frente a las mujeres (TCH1).

Me inventaron que le andaba bajando la novia a un chavo [...] cuando llegó el chavo y se enteró, pues me quería golpear con todos sus amigos (TCH1).

Hay veces que los compañeros se enteran de algo que tú no quieres que sepan y te empiezan a hacer burla y es cuando tu autoestima baja y sientes que ya no quieres seguir estudiando aquí y quieres regresar a tu lugar de origen (TCH1).

[...] llegué a perder la confianza en las personas y en algunos con quienes me llevaba bien, [que] se alejaron de mí y no me hablan (TCH1).

Los jóvenes expresan y refuerzan el proceso de socialización que delinea los papales de género mediante la aprobación y desaprobación del “cumplimiento” del papel socialmente esperado y deseado. En este sentido, el chisme es un regulador de conductas individuales y de relaciones sociales. Ello se debe a que pro-

voca burlas y exclusiones; la gente se “cuida” de lo que los demás dicen o piensan.

[Hay que hacerle] como lo que hacen los políticos con sus chistecitos: no hacerles caso. Lo que pasa es que el hombre tiene una actitud más de valemadrismo, de que “¡eso me vale madres!”, y los hombres que llegan a tener problemas con esto es porque les afectó seriamente no sólo un malentendido o un rumor mal infundado, es lo que pasa (GFH).

Bueno, aquí yo quiero decir que si un hombre [sobre el que] dicen que es mujeriego entre los hombres no es chisme, a los hombres no les importa el chisme incluso llega a haber veces que casi, casi se le ve como un héroe, es en serio, parece de risa pero sí es la verdad, muchos admiramos al que anda con una y con otra (GFH).

[...] y también el tipo de chisme porque no es lo mismo la palabra “fácil”, en hombre es mujeriego y en mujer es otra cosa, entonces el mismo chisme influye en forma diferente y eso trae cambios o actitudes diferentes (GFM).

Todos se influyen pero es diferente dependiendo también de qué chisme influye más para que uno cambie de forma de ser, de actitud, qué chisme es lo importante (GFM).

Es que depende de la relación que tú hayas tenido con esa persona, una chica o un muchacho, porque por ejemplo, no sé: si yo no me llevo bien con una muchacha ella a la mejor su manera de reacción es decir de mí: “¡ah!, es bien fácil”, pero a la mejor lo dice así no más por no dejar o rencor, o porque el muchacho que a ella le gusta a mí me llegó, ¿no? Y a mí también me gusta y algunas de las reacciones que tienes es decir eso, entonces tú obviamente ya sabes que como dicen: “¿De qué murieron los quemados? Pues de ardor, ¿no?”. Pues sí, es que así es, digamos que cuando viene ese comentario de otra persona que es importante para ti pues te afecta más porque uno se pregunta “pues qué le hice o qué dije”, y te pones a pensar eso (GFM).

Pero el chisme también es un generador de conflictos en la medida que puede dar lugar a reclamos, rupturas, desprestigio o exclusiones del círculo social inmediato, como es el caso del grupo de amigos en la escuela. Esta última situación puede causar que la víctima del chisme se vea forzada a hacerse a un lado del grupo, ya sea por decisión propia o de otros o en su caso a adoptar distintos tipos de conducta para complacer a la comunidad.

CONDUCTAS DE ADAPTACIÓN Y RESISTENCIA ANTE LOS CHISMES. ¿FINGIR Y APARENTAR?

La mayoría de los estudiantes, tanto mujeres como hombres, aunque reconocen que sí les afectó de alguna forma un chisme, declaran que no cambiaron su conducta a pesar de haberse visto involucrados. Poco más de la mitad de las estudiantes dijeron que sí les afectó de manera personal un chisme (59.6%), en tanto únicamente 49.6% dijeron haber cambiado su comportamiento a raíz de este hecho.

Comparativamente, con más frecuencia las mujeres tienden a responder con un cambio de conducta, a diferencia de los hombres: mientras que 32.7% de hombres aceptan haber cambiado después de un chisme, las mujeres lo aceptan en 41.4 por ciento de los casos.

Ya sea como regulador y custodio de valores socialmente aceptados o como generador de conflictos, el chisme genera al menos dos tipos de conductas: las de adaptación o las de resistencia. Las primeras de ellas se refieren a las respuestas adoptadas por las víctimas del chisme para evitar ser juzgadas, rechazadas o para recuperar una imagen positiva. Las conductas de resistencia se refieren a las respuestas que ofrecen las víctimas del chisme a manera de desafío, acentuando las conductas criticadas: formas de vestir, formas de hablar y en general actitudes retadoras ante el chisme.

Con base en la información proporcionada en los cuestionarios y los grupos de discusión, sobresale que hay mayor tendencia hacia un cambio de comportamiento adaptativo con el objeto de ser señaladas o señalados, pero también es notorio que son las mujeres quienes asumen con más frecuencia que han cambiado como resultado de haberse visto involucradas en chismes e incluso con la intención de no ser criticadas, antes de ser víctimas de los rumores: por temor a que hablen, para ser aceptadas o como medida de corrección a comportamientos probadamente rechazados. De esta manera, tenemos que entre los cambios de comportamiento más recurrentes están los siguientes: (se ven en el cuadro 2)

Fingir y aparentar, antes o después de verse involucrados en un chisme, es una muestra clara de la presión social que se ejerce en la mayoría de los estudiantes que prefieren sentirse parte del grupo y la comunidad chapinguera. Sin embargo, existen algunas actitudes retadoras que surgen en el contexto de supervivencia en el ámbito escolar, tales como reafirmar una acción criticada de manera que esto puede implicar una aceptación for-

CUADRO 2 • Cambios de comportamiento a causa del chisme	
MUJERES	HOMBRES
Juntarme sólo con mujeres Traté de comportarme como según tenía que ser Comencé a fumar para ser aceptada Cambié mi forma de vestir Me alejé de los hombres Medir mis palabras Vistiéndome y peinándome como la mayoría	Comportándome más serio Cortándome la greña Dejé de ir a la biblioteca porque me decían matado Reprimo mis comentarios Me volví más callado Soy más discreto Tratando de hacer lo que en el contorno "chapinguero" es lo correcto
Mi apariencia Decidí actuar con más cuidado: "no hacer cosas buenas que parezcan malas" Trato de ser más seria con todos y no les hablo mucho Me gusta compartir con los hombres y luego decían que andaba con ellos así que tuve que cerrarme más, alejándome de ellos. Me decían fresca, así que me volví un poco más "fodonga"	Aislándome "En boca cerrada no entran moscas" Para convivir hay que identificarse y se imita para no ser rechazado
Fuente: Testimonios obtenidos en el cuestionario aplicado en la etapa 2.	

zosa de los demás o un aislamiento de quien es criticada o criticado, a pesar de saber que se siguen generando chismes. Algunas mujeres señalan al respecto:

Me hice más cínica, valemadres (TMC2).

Por ejemplo en mi caso, siempre me han dicho que soy marimacho por mi forma de vestir, pero yo digo que no tiene nada que ver la forma de vestir; simplemente me visto así porque yo he tenido problemas familiares de todo tipo. Por eso es como me visto, o sea no los tomo en cuenta porque yo estoy segura de mi sexo. Me vale lo que me digan. Hasta cierto punto me toman como antisocial por mi forma de ser o vestirme, o lo que sea, pero yo digo que los cambios se dan más que nada por la forma de pensar de la persona; a mí me sigue valiendo porque yo estoy segura de mi forma de ser, de mi sexo y de lo que sea (GFM).

Por ejemplo, yo estoy en un equipo de fútbol y hay chavas que nos llevamos bien todas y dicen que las mujeres somos muy marimachas, y en los entrenamientos pues nos acoplamos bien porque nos apreciamos y los chavos, porque hay equipo de los hombres... pues una chava, mi mejor amiga, yo siempre estoy con ella y platicamos mucho y su novio decía "no, es que prefieres estar con ella" y nos empezaron a decir que esas chavas del equipo que eran lesbianas y que yo andaba con mi amiga y entonces en frente de ellos nos abrazábamos más, no sé, para molestarlos, pero no, los chavos seguían y mi amiga nunca tuvo problemas con su novio... es que todo se presta para que nos portáramos así como de reto hacia ellos. Los hombres empezaron el chisme, los del equipo de fut de los hombres (GFM).

Es evidente que la crítica que se hace a las mujeres que se abrazan y juegan fútbol, así como la deducción que resulta de estas conductas sobre sus preferencias sexuales, está basada directamente en los estereotipos establecidos y los papeles de género socialmente aceptados, como lo demuestran las declaraciones anteriores. Es decir, si las chicas juegan un deporte principalmente masculino y además se abrazan, hacen dudar sobre su feminidad. Y aunque para las mujeres estas críticas parecen mejor afrontadas, en el caso de los hombres, el hecho de que puedan ser etiquetados como homosexuales ejerce un efecto mayor y la respuesta es menos retardora:

Me alejé de una amistad masculina, por temor a que pensarán que había entre ambos algo más que amistad (THC2).

EL ABANDONO ESCOLAR COMO RESPUESTA

Resultó muy difícil identificar hasta qué punto este tipo de agresión (chismes y rumores) ha ocasionado que alguien deje la universidad. Sin embargo, los casos de los que tuvimos conocimiento mediante algunos testimonios coinciden con el tipo de daños que ya se han mencionado, los cuales ejercieron presiones excesivas en quienes decidieron o se vieron forzados a abandonar la escuela. Entre los casos sobresalientes tenemos los de jóvenes varones que a causa de sus preferencias sexuales no pudieron sobrellevar la presión; así como casos de mujeres cuyos padres no les permitieron continuar a causa de chismes o rumores fundados o infundados sobre su comportamiento sexual en Chapingo. En este sentido, el efecto más impactante es en realidad el conflicto que se genera a raíz de la sanción ejercida por medio del chisme. Citamos algunos testimonios expresados en el cuestionario reali-

zado en la segunda etapa. Sobre mujeres que dejaron sus estudios se dice lo siguiente:

Porque a una chava le hicieron mala reputación, pues según tenía un buen de novios y la trataban de puta... Por eso ya no soportó mas y dejó la escuela.

Por un chavo nada más, que porque si habían fajado o no.

Que una chava tuvo relaciones sexuales con un maestro para que la pasara.

Que se acostaba con un profe y su jefa la cachó, además el profe la pasaba exenta en todo.

Era una muchacha que era novia de un fitotécnico de séptimo grado.

Inventaron que ella había tenido relaciones con él y ella por pena quiso terminar con él pero las cosas se agravaron pues él la quería y como ella le comunicó este chisme a sus padres, su hermano agredió a su novio y ella por pena o tristeza o por ser obligada por sus padres (ciertamente no lo sé), dejó Chapingo.

La discriminaban por su físico.

Conocí una chava que decían que estaba embarazada; abortó, su novio la golpeaba, no era cierto y sus papás se la llevaron.

Una chava que la violaron y no era así y sus papás la sacaron y ya no volvió a entrar.

[...] ...que se acostaba con profesores.

Por su parte, los hombres que dejaron Chapingo fueron víctimas de chismes referentes a su orientación sexual y, en menor medida, por consumo de alcohol:

Ah, pues que él era homosexual y todos lo molestaban y como ya no aguantaba se fue de la UACH.

Que era *gay*.

Un chavo que era homosexual y se tuvo que ir.

Es *gay*, no quería que nos enteráramos pero cuando supo que nosotros ya sabíamos, de pronto se dio de baja.

Se trató de un chavo, se empezó a inventar que era homosexual y todos empezaron a burlarse de él hasta que dejó la universidad.

Lo acusaron de tomar mucho alcohol, sus padres lo supieron y le causó depresión porque no se quería ir de aquí.

CHISME Y VIOLENCIA

Las reacciones que las y los estudiantes tuvieron que afrontar cuando fueron objeto de chismes se expresaron principalmente en forma de burlas y exclusiones, por lo que recibieron las san-

ciones correspondientes y trataron de solucionar el problema, ya hablando, ya cambiando de actitud. Los hombres sufrieron más de burlas (40%) y las mujeres perdieron sus amistades (19%). Aunque un porcentaje importante de estudiantes señalaron haber resuelto el problema tras su intento de aclararlo (38%), ésta podría ser una percepción imprecisa, ya que muchas mujeres aceptaron que, de cualquier manera, no sostuvieron sus relaciones amistosas.

Cuando la rigidez de los estereotipos resulta tan evidentemente internalizada y se ve reforzada de manera permanente por medio de actitudes profundamente diferenciadas y excluyentes, la violencia no aparece como un elemento evidente ni importante. La violencia, en el imaginario de mucha gente está únicamente asociada a los golpes. Sin embargo, el ejercicio del poder acude a un sinnúmero de mecanismos que sancionan de diversas formas. La violencia física es sólo una expresión objetiva de este poder que toma formas extremas de manifestación con el objeto de ejercer el control. Uno de aspectos que mayor control requiere una sociedad, donde el modelo patriarcal y de masculinidad hegemónica son los pilares de su continuidad, es la sexualidad, la cual supone una vigilancia permanente para su buen manejo. Pero ese manejo es diferenciado en el caso de mujeres y de varones.

Todas las sociedades ponen en práctica acciones instituidas mediante rituales que refuerzan la división sexual del trabajo y la jerarquía de los sexos, en cuya base usualmente se encuentran las mujeres. Independientemente de las posiciones sociales y económicas alcanzadas por las mujeres, el control sobre su comportamiento femenino es una realidad y corresponde a una parte del imaginario que no sólo define las creencias de los varones, sino que son compartidas, custodiadas y aun defendidas por las mujeres. Como señala Godelier (1986: 274):

más allá de toda relación personal entre los individuos de ambos sexos [...] la sexualidad en toda sociedad se halla subordinada a las condiciones de reproducción de las relaciones sociales, que no les pertenecen, y por ello se ve obligada a sostener con sus propios medios un discurso que en lo esencial no proviene de ella y va mucho más allá de ella, ya que justifica un orden social al que se debe someter [...] Se impone la tarea de en la sexualidad los efectos de subordinación a tales o cuales relaciones sociales, y sobre todo, lo que es evidente, en la reproducción de tales o cuales relaciones de parentesco.

La forma en que cada sociedad garantiza esta reproducción de relaciones sociales es diversa, pero no menos organizada. Merced

al control de la sexualidad se perpetúan estados de cosas que garantizan el dominio de una vida social adecuada para su funcionamiento. Los mecanismos de control más efectivos resultan ser aquellos que no son físicamente violentos y se instituyen por medio de prácticas cotidianas que se distribuyen como un conocimiento de sentido común que pone en escena sus formas más sutiles: comportamientos adecuados. En este sentido, es posible afirmar que la violencia que no se ve es la violencia más exitosa: la que surte efecto en el control de uno mismo y obedece lo establecido porque “así debe ser”.

En el caso de los chismes como reguladores y evaluadores de conductas, puede considerarse que esta práctica encierra una alta dosis de violencia simbólica que somete las voluntades y los deseos más íntimos. A su vez, el chisme provoca reacciones de los otros, reacciones que pueden generar también comportamientos violentos, físicos o psicológicos que hacen reaccionar a los que se rompen las normas.

Foucault (1981: 183) identifica muy claramente —aunque desde una perspectiva distinta a Godelier en su análisis de la sexualidad y los castigos— cómo se imponen los límites a las conductas no deseables por medio de mecanismos sutiles.

En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones.

Como se anota arriba, entre los chismes de más peso están los que atentan contra la autoestima y la seguridad de las víctimas del chisme, quienes se convierten en objeto de burlas o se ven segregados del círculo de amigos o compañeros. Por esta razón, el cambio de comportamiento obedece a la necesidad de ser aceptado o no criticado por como se quiere ser, optando por ser como se debe ser. El chisme provoca reacciones que tienen los tintes de “pequeñas humillaciones” difíciles de ignorar.

CONCLUSIONES

El análisis de los chismes no se agota en las representaciones sociales. De hecho, éstas son sólo una parte de las muchas vetas

que aún hay por explorar en relación con el chisme como objeto de investigación. Sin embargo, es importante señalar que, en este caso, ha resultado un indicador muy elocuente de lo que significan las relaciones de poder y el control sexual como reguladores de los papeles de género y mantenedores de la dominación social, así como de la función central que juega en la comunicación intersubjetiva de los conocimientos sociales.

El chisme como práctica social pone en escena, mediante la oralidad —quizá más que otras prácticas sociales— una serie de conceptos, valores y creencias compartidas que se anclan en la conciencia individual de cada uno de los miembros de una comunidad o una sociedad. Deja entrever, como apunta Schütz (1974), la reciprocidad de perspectivas que identifica a la gente en una sociedad específica. Esta reciprocidad de perspectivas que permite la comunicación y comprensión del sentido de las acciones humanas se ve reflejada en los conceptos dominantes de los papeles de género. Las mujeres y los varones juzgan y sancionan por igual las conductas que de una u otra parte se consideran inaceptables y, que en muchas ocasiones, sólo es posible expresarlas de manera oculta o indirectamente por medio de los chismes.

La ambigüedad subyacente que califica a los chismes como dañinos pero necesarios o divertidos no deja fuera lo peligroso que éstos pueden ser para el buen funcionamiento de los grupos cercanos. Enfrentarse a los chismes o reconocer que se ha participado directa o indirectamente en ellos implica necesariamente la revisión acuciosa de los comportamientos sociales propios y ajenos, para lo cual existe siempre un parámetro de lo que se deber ser y de lo que los demás esperan de alguien. Si los chismes actúan como reguladores e integradores, es precisamente por su carácter evaluador que impone la sanción de estar en boca de los conocidos, especialmente de aquellos a quienes se les debe cierto respeto y condescendencia como los padres, maestros, novios, novias o compañeros de escuela.

El comportamiento sancionado por un chisme se refiere usualmente a conductas agresoras a las buenas costumbres, especialmente en lo que se refiere a la sexualidad. Este último aspecto trasgresor de los mecanismos de dominación patriarcal, sobre todo si es ejercido libremente por las mujeres, exalta la permisividad masculina de conductas que en las mujeres resultan faltas de recato y arriesgan la posibilidad de ser tratadas con respeto, como en el hecho de que un hombre es bien visto por sus iguales cuando tiene muchas amigas o mujeres con quienes potencialmente tendrá un encuentro sexual. No es el caso de las

mujeres, a quienes se prefieren difíciles para tener una relación seria, o del hecho de sobrevalorar los comportamientos machistas en detrimento de todo aquello que pudiera poner en entredicho su masculinidad.

El chisme puede identificarse como un acto de violencia que, sin implicar agresión física, ejerce una presión moral de mayor peso, de la que no es fácil apartarse, ya que daña profundamente la reputación, las relaciones personales y la autoestima, especialmente en la adolescencia, etapa durante la cual se dan permanentes cuestionamientos de los valores aprendidos en las fases tempranas de la socialización. La mayoría de las chicas y chicos de esta institución escolar convergen en un ambiente nuevo al iniciar sus estudios en ella, porque muchos dejan a sus familias para vivir con los compañeros en la escuela y son depositarios de una serie de significados culturales que, si bien son ampliamente compartidos, también están contruidos sobre la base de experiencias muy particulares. Su situación biográfica les proporciona herramientas diversas para enfrentar la convivencia y afrontar las críticas y las sanciones consecuentes. Es esta parte de la experiencia particular lo que hace que cada una de ellas y de ellos, pese a la homogeneidad de los conocimientos de sentido común que comparten, pongan en práctica las artimañas o acciones que les permitirán continuar su vida de manera exitosa, en lo que se refiere a la convivencia e identificación de la comunidad escolar.

REFERENCIAS

- ABRIC, Jean-Claude (2001), "Introducción" y "Las representaciones sociales: aspectos teóricos", en *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 7-32.
- ARAUJO TRINDADE, Zeudi (2005), "Comunicação e socialização do conhecimento: o boato e a fofoca como objeto de estudio em representações sociais", en Oliveira y Faria Campos (organizadores), *Representações sociais, uma teoria sem fronteiras*, Río de Janeiro, Museu da República, pp. 71-83.
- ÁVILA, Héctor (1993) (comp.), *Lecturas de análisis regional en México y América Latina*, México, Universidad Autónoma Chapingo.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1991), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- BESNIER, Niko (1989), "Information withholding as a manipulative and collusive strategy in Nukulaelae gossip", en *Language and society*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 314-341.
- BOURDIEU, Pierre (1988), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- BRUNER, Edward M. (1986), "Experience and its expressions", en Turner y Bruner (eds.), *The anthropology of experience*, Chicago, University of Illinois, pp. 3-32.
- DE CERTEAU, Michel et al. (1999), *La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, cocinar*, México, UIA/ITESO, Departamento de Historia.
- DURKHEIM, Emile (1970), *Sociología y educación*, Buenos Aires, Schapire.
- ERIKSON, Eric H. (1992), *Identidad. Juventud y crisis*, Madrid, Taurus Humanidades.
- FLAMBERT, Claude (2001), "Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales", en *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 33-52.

- FOUCAULT, Michel (1987), *Historia de la sexualidad*. Tomo 1, México, Editorial Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (1981), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XIX.
- GEERTZ, Clifford (1987), *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- GHOSH, Anjan (1996), "Towards an anthropology of gossip", *Journal of the Indian Anthropological Society*, vol. 31, núm. 3, pp. 251-256.
- GIDDENS, Anthony (1998), *La transformación de la intimidad*, Madrid, Cátedra.
- GIDDENS, Anthony (2000), *Un mundo desbocado*, Madrid, Taurus.
- GLUCKMANN, Max (1963), "Gossip and scandal", *Current Anthropology*, vol. 4, núm. 3, pp. 251-256.
- GLUCKMANN, Max (1968), "Psychological, sociological and anthropological explanations of witchcraft and gossip: a clarification", *Man. The Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 3, núm. 1, pp. 20-34.
- GODELIER, Maurice (1986), *La producción de los grandes hombres*, Madrid, Akal Universitaria.
- GOLDSMITH, Daena (1989), "Gossip from the native point of view: a comparative analysis", *Research on Language and Social Interaction*, vol. 23, pp. 163-192.
- GOODY, Jack (1999), *Representaciones y contradicciones*, Barcelona, Paidós.
- HALL, Joan K. (1993), "Oye oye lo que ustedes no saben: Creativity, social power, and politics in the oral practice of chismeando", *Journal Linguistic Anthropology*, vol. 3, núm. 1, pp. 75-98.
- JODELET, Denise (1986), "La representación social: fenómenos, concepto, teoría", en Moscovici, Serge (1986), "De la ciencia al sentido común", en S. Moscovici (ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social*, Barcelona, Paidós, pp. 679-710.
- PAINE, Robert (1967), "What is gossip about? An alternative hypothesis", *Man. The Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 2, pp. 278-285.
- SCHÜTZ, Alfred (1974), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SPERBER, Dan (1996), *Explaining culture. A naturalistic approach*, Oxford, Blackwell Publishers.
- TURNER, S. Bryan (1989), *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*, México, FCE.
- TURNER, Victor W. (1986), "Dewey, Dilthey, and drama: an essay in the anthropology of experience", en Turner y Bruner (eds.), *The anthropology of experience*, Chicago, University of Illinois.
- VÁZQUEZ G., Verónica, María Eugenia Chávez y Aurelia de la Rosa (2006), "Género, sexualidad y cuerpo. El chisme en la vida estudiantil de la Universidad Autónoma Chapingo, México", mimeo.
- WEBER, Max (1971), *Economía y sociedad*, t. I, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- WILSON, Peter J. (1974), "Filcher of good names: an enquiry into anthropology and gossip", *Man. The journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 9, núm. 1, pp. 93-102.

Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen

PATRICIA COVARRUBIAS PAPAHIU*

Y CLAUDIA CECILIA MARTÍNEZ ESTRADA**

El artículo analiza las representaciones y los significados que estudiantes universitarios asignan al aprendizaje y a las condiciones que lo promueven en el aula.

Se presentan datos obtenidos mediante una metodología de corte cualitativa e interpretativa, analizados a partir de la teoría existente sobre el tema. Los datos confirman la importancia de considerar los factores motivacionales y afectivos de los estudiantes para el aprendizaje y la construcción del conocimiento en el aula. Entre los resultados más importantes, se destaca la preferencia de los estudiantes por las técnicas didácticas que permitan pensar, crear y participar activamente; las funciones que mayormente facilitan el aprendizaje son los recursos didácticos y la libertad otorgada por los profesores para trabajar y compartir experiencias; los atributos personales de los profesores que mayormente valoran los estudiantes son la apertura, la sencillez y el interés que demuestran por la disciplina que enseñan y por los propios estudiantes.

In this article, the authors analyze the representations and meanings from university students about learning and the conditions that promote it. A quality and interpretative methodology was used to obtain data, analyzing it from the actual theory topic. The results confirm the importance to consider motivational and emotional factors from students to achieve learning and the knowledge construction in the classroom. Among these important results: its evidence that students prefer didactic techniques that allow them thinking, creating and actively participation; the functions' professors that facility enough the learning are didactic recourses and liberty given to students to work and shear experiences; the students appreciate highly the openness and genuineness from their professors, and their interest shows the discipline they teach and to the students themselves.

Educación superior / Estudiantes universitarios / Representaciones sociales / Aprendizaje significativo / Psicología

Higher education / University students / Social representations / Meaning full learning / Psychology

Recibido: 3 de septiembre de 2006

Aprobado: 3 de enero 2007



* Doctora en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora de la carrera de Psicología e investigadora de la FES Iztacala-UNAM. Entre sus publicaciones más recientes están: "Las representaciones de los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje", en Miguel Ángel Campos (coord.), *Construcción de conocimiento en el proceso*

educativo, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, 2005, y "La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIV, núm. 1, México 2004.

** Licenciada en Psicología en la FES Iztacala-UNAM. Colaboradora del proyecto de investigación. Correo electrónico: papahiu@servidor.unam.mx

INTRODUCCIÓN

Diversas teorías psicológicas y de la educación resaltan la importancia de los procesos de mediación y de intercambio social como uno de los elementos explicativos más importantes del aprendizaje y el desarrollo humano. La psicología sociocultural de Vigotsky, en particular, enfatiza la importancia de la relación interpersonal y de la interactividad conjunta entre los alumnos y entre los profesores y alumno para la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo. Sin embargo, la investigación ha privilegiado el papel que juega el profesor como principal mediador entre las especificaciones formales del currículo y la práctica pedagógica, en tanto que el papel del alumno no ha sido suficientemente atendido. Así observamos que en la literatura especializada sobresalen estudios que se refieren al pensamiento del profesor; investigaciones que recogen sus creencias, expectativas, teorías implícitas y en general sus concepciones relacionadas con la práctica pedagógica, apoyándose en diversas metodologías para atender más allá de sus comportamientos manifiestos u observables (Clark y Peterson, 1990; Schön, 1992; Marrero, 1993; Gimeno, 1995).

No obstante, consideramos que las concepciones y significados de los estudiantes son también insoslayables para comprender las formas en que se acercan al conocimiento y su actuación en las aulas, a la vez que se constituyen como punto de partida de su propio proceso de aprendizaje. Por ello, nos adscribimos al reconocimiento de que como proceso interactivo, las valoraciones y los significados que atribuye el estudiante al aprendizaje también son un elemento mediador de primera importancia entre la influencia educativa que ejerce el profesor, los contenidos u objetos escolares, y los resultados en el aprendizaje (Coll y Miras, 1993). De hecho, algunos análisis que se han hecho sobre los procesos de selección y categorización en la construcción de las representaciones de los estudiantes parten de las interacciones de éstos con sus profesores y de lo que aporta el propio alumno al proceso de aprendizaje.

Por lo anterior, consideramos necesario prestar atención a las representaciones o concepciones que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje durante su formación profesional, como uno de los referentes implicados en el interjuego de relaciones y construcciones subjetivas que se expresan en la práctica de un currículo, y que pensamos son indispensables para proponer mejores prácticas educativas, es decir, tomar como punto de análisis el estudio del estudiante a partir de su propia perspectiva y

su ubicación como sujeto activo dentro del proceso educativo (Erikson, 1989).

En tal sentido, y con la intención de aportar información que conduzca al planteamiento de alternativas que mejoren las condiciones de enseñanza en las aulas universitarias, reportamos los resultados de una investigación, como un caso particular, que con el empleo de una metodología cualitativa nos permitió conocer y analizar las representaciones y valoraciones de estudiantes de educación superior acerca del aprendizaje, así como develar como éstas influyen en su apreciación sobre su propio aprendizaje. Los hallazgos confirman la necesidad de tomarlos en cuenta, como una variable importante del contexto educativo que interviene en la forma en que se acercan y construyen el conocimiento.

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LAS CONDICIONES QUE LO FAVORECEN

Los avances en la investigación muestran que el aprendizaje significativo supone y posibilita la adquisición de cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación, a diferencia del aprendizaje repetitivo, que por lo general consta de asociaciones arbitrarias, mecanicistas o sin sentido y sólo requiere de memorización de la información.

Tal y como lo indicara Ausubel, autor que registra el concepto por primera vez, el aprendizaje significativo “comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son productos del aprendizaje significativo” (1976: 55); esto quiere decir que la construcción de nuevos significados por el estudiante refleja la culminación de un proceso de aprendizaje que implica un procesamiento muy activo de la información por aprender.

En otras palabras, la esencia del aprendizaje significativo reside en que el estudiante relaciona la información nueva con la ya existente en su estructura cognitiva de forma sustantiva, es decir, no arbitraria ni al pie de la letra, condición que contrasta con el aprendizaje por repetición, pues aunque éste también se relaciona con su estructura cognitiva, lo hace solamente de modo arbitrario y al pie de la letra, lo que no trae consigo la adquisición de algún nuevo significado.

Para que se logre realmente un aprendizaje significativo se requiere por lo tanto de varias condiciones. Por un lado, que el material o contenido de aprendizaje sea potencial y lógicamente significativo, lo que implica en sí que no sea azaroso ni arbitrario sino que muestre la suficiente intencionalidad o que cumpla

con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender (racionalidad no arbitraria), además de ser lo suficientemente sustancial, que un mismo concepto o proposición pueda expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado (racionalidad sustancial). Por otro lado, que este significado potencial o lógico inherente a la propia naturaleza del material simbólico por aprender se convierta en un contenido nuevo, diferenciado e idiosincrásico dentro de un sujeto particular, que consiste en el significado real o psicológico. De aquí la importancia de las ideas o conocimientos previos del estudiante como antecedentes necesarios para el aprendizaje, y de la disposición o actitud favorable para extraer el significado.

En tal sentido, y como lo aclara Coll (1990), la construcción de significados no sólo implica la capacidad del estudiante para relacionar sustantivamente la nueva información con sus conocimientos previos, si no que hace falta su motivación para lograrlo.

Sobresale por lo tanto, la multiplicidad de variables que intervienen en el logro del aprendizaje significativo y la importancia de considerar al estudiante en su totalidad, así como la variedad de condiciones necesarias a tomarse en cuenta, tanto en la planeación como en la práctica y evaluación de la enseñanza.

Del conjunto de factores psicoeducativos que inciden en el aprendizaje se considera a los motivacionales, relacionales y afectivos como los que más influyen en el aprendizaje significativo, por lo que la disposición o interés del estudiante para alcanzarlo resulta imprescindible y para entender los significados que otorga a las condiciones que lo favorecen en el aula. Por ello, la investigación que presentamos se interesa por los aspectos más subjetivos de los estudiantes, para comprender el sentido de sus acciones sociales a partir de sus motivos y los fines que imprime a sus acciones, y como componentes ideológicos y culturales que condicionan la construcción del conocimiento en el aula.

REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES COMO UNIDAD DE ANÁLISIS

Respecto a las construcciones subjetivas o a las cogniciones asociadas al proceso educativo, las representaciones y significados de los actores que participan en él nos develan sus necesidades, intenciones y estrategias y nos proporcionan la posibilidad de interpretar su intención o sus motivos, y entenderlos como sujetos actuantes en un espacio universitario que tiene una cultura

propia, en la que existen tanto significados compartidos como heterogéneos en torno al conocimiento que se debe transmitir y a las formas de acercarse a él.

Elegimos así las representaciones como concepto y unidad de análisis para conocer las formas en que los estudiantes perciben y dan sentido a su realidad educativa, y como un medio para interpretar y valorar sus acciones y decisiones durante el proceso educativo.

Desde la psicología social, y particularmente con Serge Moscovici (1986), quien ha construido una de las aportaciones más importantes al campo, se concibe a las representaciones como un cuerpo organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad psíquica y social, se insertan en grupo o en una relación cotidiana de intercambios como sistemas cognitivos que poseen una lógica y lenguaje particulares cuya función es descubrir y ordenar la realidad; funcionan como reguladores en los intercambios sociales que ayudan a conocer y negociar con otros los puntos de vista diferentes y las creencias propias.

La mayor parte de nuestras reacciones ante los fenómenos sociales, y especialmente ante las otras personas, están en gran parte mediatizadas por la percepción y representación que tenemos de ellas. Esta representación es una apropiación singular de la realidad pero derivada de una construcción o interiorizaciones peculiares de representaciones interindividuales en un marco cultural concreto, pero son siempre polisémicas entre los referentes reales y los significados subjetivos. Los significados que cada uno construye establecen una relación ambigua, polisémica, en definitiva subjetiva, pero no arbitraria. En los significados subjetivos hay elementos comunes y compartidos que permiten el entendimiento y la comunicación, y elementos singulares, matices irrepetibles que connotan la experiencia, los sentimientos, las ideas de cada sujeto en virtud de su peculiar biografía. Por ello, el problema fundamental para explicar el psiquismo individual es comprender la naturaleza de los procesos simbólicos y los fenómenos de construcción de significados, que en último término son individuales, pues al ser operativos para cada individuo residen en su mente y cada uno construye su modo peculiar de representar la realidad y operar en ella, aunque sus orígenes y consecuencias son claramente sociales (Pérez Gómez, 1998).

En tal sentido, las representaciones son construcciones socio-cognitivas, que tienen componentes tanto psicológicos como sociales y culturales, producidas en contextos de interacción y comunicación y construidas a partir de las experiencias persona-

les, que sirven como marcos de percepción e interpretación de la realidad, es decir, como “un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado” (Abric, 1994: 19) que orientan los comportamientos y prácticas de los sujetos.

Al entender de tal forma las representaciones consideramos, al igual que Coll y Miras (1993), que una labor importante respecto al acto educativo consiste en despejar cómo las representaciones y los significados que ponen en juego los actores dan cuenta del entretejido creado por lo social y lo singular y se vuelven importantes no sólo por aprehender lo que ahí sucede, sino porque aporta elementos para su posible transformación.

Varios autores (Stubbs y Dalamont, 1978; Hargreaves, 1986; Coll y Miras, 1993) analizan en sus investigaciones las concepciones que tienen tanto profesores como alumnos de sus propios papeles y las expectativas de unos y otros con respecto éstos, y a partir de los procesos de categorización y selección mutua muestran que la mediación no es sólo por parte del profesor sino que los alumnos también participan.

Existen estudios que se reportan en México con la finalidad de analizar las representaciones, concepciones, actitudes, creencias, teorías implícitas, así como la transmisión tácita de valores con respecto al aprendizaje durante el proceso educativo.

En educación media superior, por ejemplo, algunos de estos estudios se han dirigido a analizar los procesos y las experiencias con la enseñanza y el aprendizaje, la acreditación en el aula y las relaciones educativas en términos de la vinculación maestro-alumno; también se analizan las posiciones de los alumnos en relación con el trabajo escolar, las calificaciones y los grupos de edad (Cornejo, 1991; Zorrilla, 1989).

En estudiantes de educación superior se registran varias investigaciones. A continuación mencionamos las que consideramos más relacionadas con el tema de nuestro interés.

Rueda y Canales (1991) y Rueda (1994) examinan las concepciones de los alumnos sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas en clase y su relación con las prácticas educativas de los docentes, con la intención de analizar las prácticas pedagógicas y sus derivaciones en la formación profesional.

Monroy (2003) analiza el pensamiento pedagógico de estudiantes universitarios según lo han construido en las relaciones con sus profesores. Para ello, considera las representaciones que tienen sobre varios componentes curriculares; entre ellos, la función de profesores y alumnos, la motivación, y los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Piña (2003) compara las imágenes sociales de estudiantes de tres carreras universitarias con respecto a la calidad de la educación con el objetivo de resaltar la importancia del conocimiento del sentido común y sus respectivas representaciones sociales que guían las prácticas sociales de los actores en los diversos espacios de la vida escolar.

Mireles (2003) describe y analiza las representaciones de estudiantes y de profesores de tres programas de posgrado universitario sobre la excelencia escolar que, como tales, guían las prácticas de los agentes que día a día participan en los procesos escolares.

Covarrubias y Piña (2004) analizan las representaciones de estudiantes de psicología sobre la interacción con sus profesores, y cómo éstos atribuyen su aprendizaje a diferentes rasgos, cualidades o actitudes de sus profesores durante su formación profesional.

Covarrubias y Tovar (2005) investigan las percepciones y significados que los estudiantes asignan a las formas de evaluación que sus profesores emplean durante su formación profesional, y cómo éstas influyen en las formas o estrategias de aprendizaje con las que se acercan al conocimiento.

SOBRE LA INVESTIGACIÓN: SU PERSPECTIVA TEÓRICA-METODOLÓGICA

Como plataforma filosófica y teórica de la investigación que reportamos, elegimos la fenomenología en tanto nuestro interés fue comprender el sentido de las acciones sociales desde el propio sujeto en particular y de cómo experimenta el mundo a partir de sus motivos y los fines que imprime a sus acciones (Schutz, 1995). Para ello, utilizamos la metodología de corte cualitativa-interpretativa que reivindica al sujeto como constructor de la realidad, permite obtener su subjetividad, y como vía de acceso para conocer sus representaciones o concepciones. Esta metodología comparte el interés por el análisis de la acción y el significado de las prácticas del sujeto en un contexto determinado. En este sentido, la investigación realizada es un estudio de casos y de micronivel, en tanto nuestro interés fue incursionar en el ámbito de las prácticas cotidianas de los sujetos y sus interacciones, sin ninguna pretensión de generalizar las conclusiones obtenidas (Heras, 1997). En otras palabras, a la pretensión de la generalización de los hallazgos la suplimos por el interés de resaltar lo local, la singularidad de las formas de pensar de un grupo de personas que comparten un espacio social común que cobra

importancia según los contenidos socioculturales de los actores o protagonistas de ese contexto educativo, y que de acuerdo con su realidad, permitan mejorar las condiciones y calidad de la educación.

Por lo anterior, las interrogantes que guiaron la investigación se orientaron al conocimiento del punto de vista de los estudiantes dentro de sus propios marcos de referencia, es decir, fue necesario considerar que los estudiantes son un grupo particular que comparte algunos problemas y situaciones propios de la juventud. No obstante, presenta particularidades como grupo social dentro del campo de la educación, ámbito clave en la reproducción social, en tanto se configuran a su vez como un grupo social eminentemente heterogéneo; las diversas maneras de ser o sentirse estudiante radican en su origen social, los vínculos con la familia, los compromisos económicos, la relación con la cultura y la función simbólica que le confieren a su actividad. En este mismo sentido, la época, el lugar y el contexto político e institucional en el que viven constituyen otras variables importantes que determinan las diversas formas de ser estudiante (Bourdieu, 1973).

Contamos con la participación de 25 estudiantes que se encontraban cursando alguno de los dos últimos semestres de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores (FES)-Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Convocamos a estudiantes de estos semestres debido a que nos interesaba conocer sus perspectivas sobre su experiencia de aprendizaje a lo largo de su formación profesional. La selección de los estudiantes estuvo en función de los criterios expuestos y de la información obtenida, o sea, cuando consideramos que habíamos obtenido los datos necesarios según nuestro objeto de estudio. Para ello retomamos el criterio expuesto por Saltalamacchia, quien señala que la población se selecciona tomando en cuenta los referentes que se pretenden estudiar, y que “el número óptimo de entrevistados será aquel en el que se logra la 'saturación' de la muestra; es decir, cuando el agregar nuevos entrevistados sólo agregaría informaciones de interés secundario en relación al objeto de la investigación” (1992: 163-164).

Optamos por la entrevista semiestructurada como un instrumento flexible que permite descubrir y analizar el mundo social y obviado en la vida cotidiana (Galindo, 1993). En ella indagamos las preguntas esenciales que guiaron la investigación: ¿qué entienden los estudiantes por “aprender”?; ¿qué significado otorgan al aprendizaje y cómo suponen que se logra?, ¿qué condicio-

nes prefieren para el aprendizaje?, ¿cómo perciben su propio aprendizaje de acuerdo a sus experiencias?

Las entrevistas se grabaron y transcribieron para su análisis. Para facilitar el análisis e interpretación de la información se elaboraron cuadros en los que se incluyeron los extractos de entrevista más representativos de acuerdo con las preguntas planteadas a los estudiantes. A manera de ejemplo, presentamos una muestra del procedimiento seguido en los cuadros (1, 2 y 3) que se incluyen al final del documento.

Mediante un proceso analítico-interpretativo se obtuvieron categorías teórico-analíticas (Hammersley y Atkinson, 1994), que fueron el resultado de la búsqueda de elementos comunes; es decir, se analizaron y contrastaron todas las entrevistas realizadas, en las que se fueron identificando las representaciones que los alumnos manifestaban en sus relatos (categorías sociales), quedando conformadas por bloques que permitieron agrupar formas similares de representación. Posteriormente, relacionamos las categorías sociales con los fundamentos teóricos que nos permitieran comprender e interpretar el valor y el sentido de las representaciones obtenidas de nuestros participantes.

El vincular las categorías sociales con las categorías teóricas más pertinentes nos permitió la construcción de cinco categorías teórico-analíticas como las más representativas: a) conceptualización del aprendizaje, b) técnicas didácticas que auxilian el aprendizaje, c) funciones de los profesores que favorecen el aprendizaje significativo, d) actitudes de los profesores que favorecen el aprendizaje significativo, e) valoración del propio aprendizaje.

ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

Conceptualización del aprendizaje

El aprendizaje adquirió diferentes significados a partir de lo que los estudiantes entienden por aprender y de las representaciones que tienen sobre éste durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Si bien encontramos diversidad de concepciones en sus discursos, con mayor consistencia los estudiantes consideran que aprender es “analizar, razonar y comprender”, por lo que dan importancia a los procesos cognitivos implicados en éste. La actividad intelectual de análisis permite captar la organización y estructura de una comunicación y hacer una evaluación de la

misma (Bloom, 1986); el razonamiento, por su parte, es la elaboración fundamental a la que sometemos los datos percibidos, estableciendo relaciones entre ellos (Yuste, 1991), y la comprensión trata de un tipo tal de aprehensión de lo que se comunica en forma oral o escrita que permite hacer uso de los materiales o ideas que se transmiten, en contraste con la memorización o repetición mecánica de la información. Si los estudiantes comprenden, entonces se espera que puedan aplicar los conocimientos adquiridos, pues como menciona Gardner (en Woolfolk, 1990), la comprensión implica la capacidad de aplicar los conocimientos en forma adecuada a nuevas situaciones.

Pero también para otros estudiantes aprender significa la “apropiación de conocimientos”, o “la apropiación de experiencias vividas y enseñadas por otras personas”. Al respecto, Newman, Griffin y Cole (en Hernández, 2001) nos comentan que el proceso de apropiación consiste en que los estudiantes “hacen suyos” los conocimientos al participar en contextos culturales (en interacciones sociales) donde éstos se emplean según ciertos usos determinados por el grupo cultural; de este modo, los aprendices se apropian de los usos funcionales de dichos conocimientos para volverlos a utilizar creativamente en nuevas situaciones.

También encontramos alumnos que entienden el aprendizaje como la “adquisición de habilidades”, en tanto éstas les permiten intercambiar conocimientos, les ayudan a ejecutar diversas tareas y dar solución a diferentes problemas.

Sin embargo, aunque con mínima incidencia, hay quien considera que el aprendizaje es sólo acumulación de conocimientos o bien “el adquirir conocimientos de algo nuevo”. Esta adquisición de conceptos nuevos depende de la evocación de conceptos aprendidos antes, los cuales seguirán incrementándose en los estudiantes de tal forma que su aprendizaje se hace acumulativo (Gagne, 1979).

Una concepción más que también tuvo poca incidencia fue entender el aprendizaje como la “relación entre teoría y práctica”. Definir el aprendizaje de este modo significa transferir los conocimientos teóricos a situaciones objetivas para poder dar solución a las mismas. Fraisse (1983) al respecto menciona que la transferencia se explica por la capacidad de emplear las lecciones de un aprendizaje anterior, o simplemente por el hecho de que los mismos métodos o principios se aplican a tareas diversas para la resolución de diferentes problemas.

Aun con estas excepciones, podemos advertir que la mayoría de los estudiantes consideran que el aprendizaje conlleva la utili-

zación de procesos cognitivos necesarios para “aprehender” o extraer activamente el contenido de los materiales de aprendizaje e integrar las distintas partes de éste de forma significativa para construir una estructura personal. En este sentido, cabe señalar que los profesores juegan un papel importante durante el proceso de aprendizaje en tanto son ellos quienes tienen la oportunidad de promover estos procesos de pensamiento que faciliten a los estudiantes la apropiación de los conocimientos disciplinares de forma significativa.

Técnicas didácticas que auxilian el aprendizaje

De las condiciones necesarias para el aprendizaje, los estudiantes hicieron alusión de manera consistente a las técnicas o métodos de enseñanza empleados por los profesores durante el acto educativo, y aunque mencionaron diversidad de ellas, primordialmente prefieren aquellas en las que consideran la participación activa del estudiante.

De forma significativa, a los estudiantes les agradan las formas de trabajo de sus profesores cuando hacen uso de técnicas didácticas en donde los dejan exponer, leer, participar y hacer dinámicas que susciten su actividad y aprendizaje en el aula: “aprendí con las dinámicas, exposiciones, cuando el maestro me dejaba lecturas” (E1M: 4). Como menciona Andueza (1994), los profesores que recurren a las dinámicas grupales para trabajar en el aula contribuyen a mejorar las relaciones entre profesores y alumnos e incitan la motivación de los estudiantes al promover su participación activa, condiciones que por sí mismas facilitan el aprendizaje constructivo entre ambos. Al hacer uso de las técnicas expositivas por parte del estudiante y de las técnicas de lectura, los profesores propician su participación, la aclaración de sus dudas por medio de interrogatorios, la reflexión y razonamiento de los textos leídos y la ampliación y perfeccionamiento de su lenguaje, al requerir la continuidad y organización de lo que expone (Giuseppe, 1970).

Sin embargo, algunos reprochan las exposiciones por parte de los profesores, o el que repitan la clase anterior y la exposición de los artículos textualmente: “No me agrada que el profesor exponga y no aclare las dudas que surjan del artículo” (E3F: 7). O bien: “No me gusta que opine siempre sobre la clase pasada” (E8F: 5). Estos métodos tradicionalistas propician un ambiente monótono en el aula y un desinterés por los contenidos de las asignaturas, en tanto los alumnos pasan a fungir como simples receptores del conocimiento. Cuando los profesores se limitan a

transmitir la información, o a repetir textualmente lo que dice el libro, no promueven un proceso de razonamiento de análisis de los fenómenos que se estudian, en donde el alumno interiorice los conocimientos, haga la síntesis necesaria y sea capaz posteriormente de aplicarlos (Cortijo, 1988).

Algunos mencionaron la retroalimentación de los profesores como una técnica didáctica que aprecian porque los orienta en su aprendizaje: “Las críticas y la retroalimentación que los profesores hacen [...] esas exigencias hacen que tú en un momento dado aprendas y mejores” (E20M: 7); técnica que permite mantener un nivel óptimo de aprendizaje en tanto provee al estudiante información acerca de la calidad de sus trabajos (Hernández, 1995).

Para algunos alumnos es importante que sus profesores apliquen técnicas en donde los dejen pensar y ser creativos: “Que dejen pensar, leer para ser creativo, decir lo que entendiste de acuerdo a tus palabras, pensar y desarrollar otras nuevas ideas” (E21M: 9). El pensar, y particularmente de forma crítica, induce a reflexionar, razonar y analizar los contenidos escolares. Las técnicas de análisis y discusión metacognitiva hacen que los estudiantes exploren sus propios pensamientos y procesos cognitivos cuando desarrollan alguna tarea de aprendizaje, de este modo ellos mismos valoran la eficacia de actuar reflexivamente y modifican en el futuro su forma de aproximarse a problemas y tareas similares (Hernández, 2001). La técnica del diálogo en forma de interrogación también tiene un amplio carácter constructivo y educativo, pues gracias a ésta el alumno es llevado a reflexionar sobre los temas programados o acerca de sus propias respuestas, a fin de que él mismo encuentre los conceptos previstos, haciéndole sentir que es capaz de pensar (Giuseppe, 1970).

Las técnicas didácticas que los profesores utilizan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje juegan un papel importante en el aprendizaje de los estudiantes, ya que a través de ellas el profesor puede planear y elaborar sus clases, de tal forma que los contenidos de las asignaturas que imparten sean comprensibles, amenos y faciliten el aprendizaje de los alumnos.

Funciones de los profesores que favorecen el aprendizaje significativo

Los estudiantes también refirieron las funciones que deben desempeñar los profesores como condición necesaria para un aprendizaje significativo. De manera notable, los estudiantes esperan que los profesores transmitan su experiencia y les ejem-

plifiquen los temas tratados en clase, o les proporcionen consejos, “tips”, o comentarios:

Lo que a mí más me ha enriquecido es cuando los maestros me proporcionan de su propia experiencia, cuando platican mucho de sus casos, que te dan consejos, tips; éstos son los que me han enriquecido mucho (E12F: 11).

Resulta provechoso para los estudiantes que el profesor, al momento de impartir su clase, proporcione sus conocimientos y experiencia en tanto que éstos ilustran y guían lo que explica en el transcurso de la clase y a su vez facilita su comprensión por parte del estudiante. Al respecto, Hernández (2001) menciona que es función importante del profesor poner a disposición de sus alumnos sus conocimientos y su experiencia, y debe darles a entender que en cualquier momento que lo requieran pueden contar con él.

Para otros, una función sustantiva de los profesores es otorgar libertad para trabajar:

De los que más he aprendido son de estas personas con las que te dejan y no te van diciendo “tienes que hacer esto, tienes que hacer lo otro”, sino que te dejan y al final te retroalimentan (E19F: 17).

Al brindar la oportunidad de elaborar sus propios trabajos a los estudiantes, los profesores les permiten poner en práctica los conocimientos recibidos durante el curso, desarrollar su capacidad de análisis y creatividad, y aclarar sus dudas mediante la retroalimentación del profesor.

En este mismo sentido, Giuseppe (1970) argumenta que el profesor debe propiciar el trabajo individualizado en el cual el alumno sea llevado a competir consigo mismo, empeñándose en la solución de tareas que exijan planeamiento y acción individualizada, dando la libertad al alumno para la creación de sus trabajos y la manifestación de su propio pensamiento.

Sin embargo, aunque en menor medida, algunos estudiantes piensan que los profesores tienen como responsabilidad poner a su disposición materiales que les permitan acceder oportunamente al conocimiento: “Que nos lleven materiales y decir parte de lo que se hace para acceder al conocimiento” (E6M: 20); lo que les permite estar más centrados en la tarea y en los conocimientos por adquirir.

Para Hernández (2001), los recursos que el profesor puede proporcionar a sus alumnos son de tipo documental (por ejemplo, mapas, libros, periódicos, revistas), los que aporta la comu-

nidad (excursiones, visitas, entrevistas, entre otros), e incluso los recursos humanos, entre los cuales el maestro y otros expertos pueden desempeñar un papel esencial al poner a disposición de los alumnos sus conocimientos.

Las expectativas que los estudiantes tienen sobre las funciones de sus profesores en el aula parecen tener una relevancia importante pues de ellas depende la percepción y apreciación que tengan de la calidad de la enseñanza recibida y las atribuciones que hacen sobre su propio aprendizaje, como veremos más adelante.

Llama la atención que en ninguno de sus argumentos los estudiantes hicieran alusión a la necesidad de que los profesores hagan explícitas las intenciones del episodio o ciclo instruccional que van a impartir, función que propicia que el estudiante se sienta más orientado hacia los fines y tareas que contiene el proceso educativo, lo que les permite tener claridad sobre sus propias funciones y las de sus profesores.

Actitudes de los profesores que favorecen el aprendizaje significativo

Las actitudes de los profesores ante el proceso educativo, los contenidos de la enseñanza, y ante los propios estudiantes, es otra condición que los estudiantes describen como importante para la apropiación significativa de los conocimientos disciplinares.

De las actitudes mayormente mencionadas que parecen tener un impacto favorable entre los estudiantes está la que tiene que ver con “mostrar apertura”. Martínez (1973) menciona que un profesor inspira confianza si se da a conocer como un miembro común y corriente, natural y sencillo de la comunidad universitaria, desde el principio y de forma permanente, puesto que cuando se le tiene confianza a un profesor éste logra que el estudiante se sienta más a gusto: “Me he sentido a gusto con los que son abiertos y no se ponen en el papel de profesor” (E5M: 19).

Los estudiantes parecen aprender mejor cuando los profesores no anteponen una figura de autoridad, lo que les da confianza suficiente para preguntarles sobre cualquier problema que se les presente, al no sentirse supeditados a lo que dice el profesor, por lo que la accesibilidad y disponibilidad de éste es otro factor que incide en la forma en que los estudiantes se acercan y construyen el conocimiento.

Otra actitud de los profesores que valoran algunos estudiantes es la de “mostrar interés” en las materias que enseñan para

favorecer el aprendizaje de los mismos: “Sea la postura que sea, me llena una persona que esté interesada en su trabajo y sepa sobre los temas” (E24F: 6). Tal representación denota la apreciación de los estudiantes por los profesores que están actualizados y tienen el conocimiento suficiente para hacerlos sentirse más seguros como para exponer sus dudas, o lo que se les enseña y aprenden.

Al respecto, Meneses (1998) y Martínez (1973) señalan que el profesor debe ser promotor de interés y a su vez debe estar interesado en lo que hace, ya que así contagia a los estudiantes sobre las tareas de clase y puede favorecer sus aprendizajes en relación con la criticidad comprometiendo al alumno en un diálogo interno consigo mismo. En este sentido, el profesor debe ser un continuo aprendiz, motivado por la transformación de la ciencia, la tecnología y la capacidad de la mentalidad actual.

Valoración del propio aprendizaje

La valoración que los estudiantes hacen de su aprendizaje tiene que ver con la forma en cómo ellos perciben que ha sido su aprendizaje a lo largo de su formación profesional. Es por ello que ante la pregunta: ¿Cómo consideras que ha sido tu aprendizaje durante la carrera?, los estudiantes hicieron referencia a criterios como bueno, satisfactorio, eficiente, regular o malo; sin embargo lo atribuyen a diferentes condiciones.

De los estudiantes que consideraron su aprendizaje como bueno, varios de ellos lo atribuyeron a su “crecimiento personal”, en tanto éste les ha propiciado un desarrollo individual, subjetivo o intrínseco al sentirse diferentes de como eran antes de ingresar a la carrera, y los conocimientos adquiridos han influido particularmente en su vida cotidiana:

Ha sido bueno; yo creo que soy una persona completamente diferente a la que entró. Siento que he aprendido no solamente de las clases sino a veces los temas dan para más allá, los puedes llevar a la calle y puedes seguir reflexionando sobre ellos (E24F: 6).

Desde una concepción humanista del desarrollo y aprendizaje humano, se hace énfasis en que las personas tienden a la satisfacción de necesidades jerárquicamente organizadas, y es precisamente la necesidad de autorrealización, autosatisfacción, o autodesarrollo la de más alto nivel a la que se aspira, es decir, al logro de metas propuestas, al desarrollo de la capacidad pro-

pia del gran potencial humano hacia la realización de sí mismo de forma dinámica, y a vivir experiencias que mediante el aprendizaje enriquezcan al ser humano en su crecimiento como persona (Maslow, en Woolfolk, 1990).

Por su parte, Rogers (1978) menciona que cuando los alumnos realizan un aprendizaje participativo, se sienten motivados y perciben los temas, el contenido o los conceptos que van a aprender como algo importante para sus objetivos personales, por lo que estarán llevando a cabo un aprendizaje significativo para su desarrollo y enriquecimiento personal.

Sin embargo, para otros más, su aprendizaje ha sido bueno porque “la curiosidad aumenta el conocimiento”, es decir, lo atribuyen a la incertidumbre que les provoca las mismas condiciones de enseñanza que los induce a buscar respuestas mediante la búsqueda de conocimientos:

Yo lo considero bueno, porque las dudas que me crea implican contestármelas el próximo día y eso te impulsa a buscar el motivo, a que tengas que prepararte, que tengas que leer, que tengas que acceder al conocimiento (E21M: 8).

En estos casos, para los estudiantes las dudas juegan un papel importante dentro de su aprendizaje, ya que al no ser éstas resueltas por sus profesores, ellos mismos sienten la curiosidad por resolverlas. Al respecto, Oeser (1984) menciona que si los alumnos sienten curiosidad sobre algo en particular dentro de su proceso de aprendizaje y preguntan al respecto a su profesor, exploran o consultan libros por su propia cuenta, estarán motivados para aumentar sus conocimientos y al mismo tiempo satisfarán su curiosidad sobre el particular. Del mismo modo, Anderson (1985) asevera que una forma de motivar el aprendizaje de los alumnos es mediante la curiosidad, ya que ésta es vista como un motivo para explorar y comprender las situaciones nuevas e inusitadas.

No obstante, para otros la valoración de su aprendizaje ha sido satisfactorio por la “aplicación de conocimientos”, porque los conocimientos adquiridos en la carrera les han ayudado en el trabajo aplicado (hacen referencia a las prácticas de campo exigidas en el mismo currículo), al grado de sentirse satisfechos con lo que ponen en práctica:

Mira, yo creo que en lo que he hecho hasta ahora he quedado muy satisfecha y creo que lo que he realizado con los sujetos, el trabajo aplicado creo que sí ha tenido frutos (E19F: 17).

De acuerdo con Bloom (1986), al realizar la aplicación de conocimientos, el alumno debe tratar de recordar y utilizar las generalizaciones o principios apropiados a los problemas presentados y así dar una solución al respecto. La aplicación de conocimientos ayuda a dar cuenta a los estudiantes de la comprensión que tuvieron sobre los principios teóricos; es decir, les permite hacer una autovaloración de su aprendizaje en cuanto bueno, regular o malo, según los resultados obtenidos o el impacto de sus decisiones.

Sin embargo, no debemos olvidar que la formación profesional comprende un conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral (Valle, 1997). Aunque esta condición no podemos dejarla de lado, sólo un alumno parece hacer referencia a ésta: “Todas las materias me han formado, estoy satisfecho, he logrado lo que quería ser” (E25M: 8).

Nos parece imprescindible resaltar aquí la escasa referencia que los estudiantes hacen a la relación de su aprendizaje con las exigencias del ejercicio profesional de la carrera cursada, condición que prácticamente se encuentra ausente en estudiantes que calificaron su aprendizaje como bueno o satisfactorio. Probablemente esto se deba al criterio de selección de los estudiantes entrevistados que, como mencionamos, se encontraban cursando alguno de los dos últimos semestres de la carrera, lo que hace que aún no tuvieran experiencia en la práctica profesional de la cual pudieran hacer referencia. A pesar de esto, consideramos que la formación profesional tendría que proporcionar referentes sobre los saberes especializados exigidos por la sociedad, a partir de los cuales los estudiantes podrían comparar sus aprendizajes con los futuros quehaceres profesionales a los que se enfrentarán.

Pero también encontramos quien considera que su aprendizaje ha sido sólo eficiente, por “cumplimiento de criterios”, en otras palabras, por el hecho de haber cumplido con las normas y tiempos especificados institucionalmente:

Eficiente; me parece [que] he cumplido cabalmente con los criterios que se me impusieron, en los tiempos que se especificaron y por lo menos con el mínimo decoro necesario (E18M: 16).

En este caso el aprendizaje es visto como algo despersonalizado, que depende exclusivamente de ciertos criterios de ejecución que debe cumplir el estudiante, condicionados por características prefijadas por la institución o el profesorado. Sin

embargo, no existe un análisis del aprendizaje como proceso y práctica en el que los estudiantes son sujetos constructores y activos del propio aprendizaje, es decir, consignan el aprendizaje a las condiciones primordialmente externas a ellos (Hernández, 2001).

Aunque de manera poco significativa, también hay quienes conciben que su aprendizaje ha sido regular, y de forma particular un estudiante lo atribuye al “empeño personal” puesto en la carrera:

Regular, quizás no tanto por la carrera sino por uno mismo que muchas veces dedica a perder tiempo en otras actividades, que no es la escuela, por el empeño personal que puse en la carrera (E20M: 7).

Además encontramos el caso de un estudiante que valora su aprendizaje como malo, aunque lo atribuye a la “pérdida de interés”, por el que prácticamente abandona la carrera:

Malo muy malo, porque... bueno, ya le perdí el interés, ya no me gustó la psicología, voy mal porque ya no entro a clases, no hago trabajos, no leo artículos, me leo el Quijote; prefiero leer eso (E14M: 8).

Si bien estos dos últimos relatos nos develan la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sí mismos y la responsabilidad que asumen en el aprendizaje —y por la que excluyen las condiciones exógenas o externas que inciden en el aprendizaje como serían el mismo currículo y la actuación de los docentes—, no podemos perder de vista que éstas influyen en la representación y el significado que asignan al proceso de aprendizaje en el que se participan, con amplias repercusiones en la forma en que juzgan su propio desempeño escolar.

Si tomamos en cuenta que las actitudes se refieren al modo como se siente una persona acerca de un objeto o concepto determinado, pudiendo tener una connotación de agrado o desagrado para diferentes personas (Mc Teer, 1979), el significado de la actividad escolar puede resultar motivante para algunos estudiantes y desmotivante para otros. Esto es porque los contenidos de las materias, el modo en que son presentados, las tareas, y los mensajes que da el profesor algunas veces motivan a los alumnos y otras, no (Alonso y Montero, 1993). Sin embargo y como menciona Mouly (1978), el desarrollo de actitudes positivas ante los contenidos de las materias dependerá en gran medida en que los profesores los hagan interesantes y satisfagan las necesidades de los estudiantes.

CONSIDERACIÓN SOBRE LOS HALLAZGOS

Aunque los datos presentados no son exhaustivos ni concluyentes, nos alertan sobre la necesidad de considerar a los estudiantes tanto en la planeación como en la práctica educativa. Ciertamente, en la configuración de una práctica educativa, si bien los docentes tienen un papel fundamental al ser los primeros responsables en otorgar un significado concreto a los contenidos del currículo, también los estudiantes tienen un papel protagónico en ella y son de hecho los depositarios de todas sus inconsistencias y contradicciones. En este sentido, indagar la forma en que piensan su realidad curricular y práctica educativa nos aporta datos valiosos para ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Si la finalidad de la enseñanza es lograr que los estudiantes aprendan significativamente, mejorar las condiciones en que ésta se desarrolla requiere tener en cuenta que el aprendizaje implica no sólo procesos cognitivos sino también socio-afectivos, por lo que la creación de un clima propicio en el aula se hace indispensable. Para ello habrá que considerar el contexto en el que se desarrolla la actividad educativa, pero principalmente las características o rasgos de la población a la que se dirige la enseñanza.

Para el caso que nos ocupa, los estudiantes de educación superior son jóvenes que se ubican en la denominada “sociedad del conocimiento”, enmarcada en la globalización de la economía mundial que les plantea retos y desafíos en su capacidad para acrecentar sus conocimientos, y en la adquisición de nuevas formas de relacionarse e interactuar con ellos. En este sentido, la educación tradicional se encuentra hoy en día fuertemente cuestionada en tanto se espera que las escuelas dirijan sus esfuerzos ya no a transmitir conocimientos, sino a buscar las formas en que los estudiantes aprendan a aprender como requisito indispensable para llegar a ser y hacer dentro de las demandas actuales del trabajo y la sociedad. En este escenario resulta ineludible comprender el “sentido” que los jóvenes asignan al aprendizaje escolar que, en general y por las diferencias generacionales, contrasta o no coincide necesariamente con el de los profesores, en tanto sus intenciones y motivos sobre el aprendizaje son a menudo diferentes.

Se ha de considerar que los jóvenes universitarios tienen sus propias culturas, historias, expectativas, códigos de comportamiento y comunicación; sus particulares formas de pensamiento, de concebir e interpretar los contenidos curriculares, de acercarse al conocimiento, de valorar la enseñanza y la manera

en que vimos; su aprendizaje, sus preferencias sobre determinadas formas de actuación e interacción de sus profesores en el aula; tienen igualmente sus personales estilos de relacionarse con ellos y con sus compañeros, de conformar su “esfera de interacción” con los otros y por los otros; en fin todo aquello que conforma sus identidades personales y grupales, que median las formas en que representan la realidad social, curricular y educativa; representaciones y significados que concurren y se entrelazan con las representaciones y significados de los profesores, lo que hace muy complejo la comprensión de lo que ocurre en la práctica educativa.

Entre la serie de factores que se encuentran estrechamente relacionados al ambiente de aprendizaje en el aula e inciden en la motivación y el involucramiento de los estudiantes en las tareas y contenidos disciplinarios, detallados ya en la literatura al respecto, se encuentran el tipo de metas que persiguen, sus perspectivas y expectativas de logro, la organización de las actividades escolares, las formas de evaluación, el tipo de contenidos y recursos didácticos y los patrones de interacción, y de forma especial, la actuación de los profesores, los mensajes que envía y los comportamientos que modela (Alonso y Montero, 1993).

Los hallazgos encontrados en la investigación que reportamos nos muestran la importancia de considerar el interés y la motivación de los estudiantes. Pudimos observar cuán trascendentes son para los estudiantes los factores motivacionales y afectivos, al interrogárseles sobre las condiciones de enseñanza que prefieren para el aprendizaje y en la forma en que conciben o valoran su desempeño en éste, y particularmente el lugar que ocupa en ellos la actuación y modelamiento de los profesores. Tales variables nos alertan sobre su relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la necesidad de tomarlas en cuenta para entender el significado que los estudiantes construyen a propósito de los contenidos disciplinarios que tienen por aprender.

De aquí la importancia de comprender que todo acto educativo es una práctica social e intersubjetiva, que el estudiante no es un ermitaño ni construye sólo los conocimientos, y que en la interacción continua en el aula, tanto el papel del alumno como el del profesor son fundamentales. Del primero se espera que identifique, analice y reelabore los datos de conocimiento que recibe, y los incorpore en su horizonte mental en estructuras definidas y bien coordinadas, por lo que es esencial su atención, empeño y esfuerzo. Del segundo, se espera ponga cuidado en orientar la enseñanza de manera que se articule con los intereses de sus alumnos, con la intención de que la misma se desa-

rolle en una esfera de entendimiento y significación, por lo que su función principal es mostrar comprensión e interés. Como indica Carvajal (1993), entre las funciones importantes del docente está manifestar actitudes positivas hacia su trabajo en aspectos tales como el estudio y el gusto por la ciencia.

Pensamos por lo tanto que para promover un aprendizaje significativo no basta con orientar y guiar la enseñanza a partir de las habilidades intelectuales, el nivel de competencia, los conocimientos previos de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje o hábitos de estudio, sino que en la mediación y construcción del conocimiento conjunto en el aula, además de considerar el pensamiento o representaciones de los profesores, se hace insoslayable considerar las expectativas, motivaciones e intereses de los estudiantes.

REFERENCIAS

- ABRIC, Jean-Claude (1994), "Las representaciones sociales: aspectos teóricos", en J. Abric (dir.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.
- ALONSO, Jesús e Ignacio Montero (1993), "Motivación y aprendizaje escolar", en C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*, Madrid, Alianza.
- ALZATE, G., A. Díaz, C. Negrete y J. Vallejo (1997). "Debates en psicología educativa: elementos para el debate", consultado en: <http://venus.javeriana.edu.co/qualitas1.html>
- ANDERSON, Richard (1985), *Psicología educativa*, México, Trillas.
- ANDUEZA, María (1994), *Dinámica de grupos en educación*, México, Trillas.
- AUSUBEL, David (1976), *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- BLOOM, Benjamín (1986), *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educativas*. Manuales 1 y 2, México, Ateneo.
- BOURDIEU, Pierre (1973), *Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Labor.
- CARVAJAL, Carlos (1993), "Características afectivas ideales del docente universitario", *Educación* (San José), vol. 17, núm. 1, pp. 25-29.
- CLARK, Christopher y Penelope Peterson (1990), "Procesos de pensamiento de los docentes", en M. Wittrock (ed.), *La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós.
- COLL, César (1990), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós Ecuador.
- COLL, César y Mariana Miras (1993), "La representación mutua profesor/alumno y sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*, Madrid, Alianza.
- CORNEJO, Alejandro (1991), "Estudiantes y prácticas educativas en el aula: análisis de un caso", en M. Rueda, G. Delgado y M. A. Campos (comps.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, CESU-UNAM.
- CORTIJO, René (1988), "La aplicación de los métodos de enseñanza", *Educación* (La Habana), vol. 18, núm. 71, pp. 108-113.
- COVARRUBIAS, Patricia y Luisa Irene Tovar (2005), "Las representaciones de los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje", en M. A. Campos (coord.), *Construcción de conocimiento en el proceso educativo*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdez.
- COVARRUBIAS, Patricia y Magdalena Piña (2004), "La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXXIV, núm. 1, pp. 47-84.
- ERIKSON, Frederick (1989), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona, Paidós.
- FRAISSE, Paul (1983), *Tratado de psicología experimental*, Barcelona, Paidós.

- GAGNE, Robert (1979), *Las condiciones del aprendizaje*, México, Interamericana.
- GALINDO, Jesús (1993), "Metodología, métodos, técnicas: Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro de trabajo etnográfico", en *Estudio sobre culturas contemporáneas*, Universidad de Colima, vol. 1, núm. 3, mayo.
- GIMENO Sacristán, José (1995), *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GIUSEPPE, Nérci (1970), *Hacia una didáctica general*, Buenos Aires, Kapeluz.
- HAMMERSLEY, Martyn y Paul Atkinson (1994), "El proceso de análisis", en *Etnografía. Métodos de investigación*, México, Paidós.
- HARGREAVES, David (1986), *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea.
- HERAS, Laurentino (1997), *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*, Madrid, Aljibe.
- HERNÁNDEZ, Gerardo (2001), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós.
- HERNÁNDEZ, Pedro (1995), *El diseño de la metodología instruccional*, México, Narcea.
- MARRERO, Javier (1993), "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza", en M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- MARTÍNEZ, Guillermo (1973), "¿Por qué copian los alumnos?", *Docencia*, vol. 1, núm. 3, pp. 25-32.
- MC TEER, Wilson (1979), *El ámbito de la motivación*, México, Moderno.
- MENESES, Ernesto (1998), "Reflexiones acerca del papel del maestro", *Didáctica* (México), vol. 31, pp. 6-11.
- MIRELES, Olivia (2003), "Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes de postgrado", en J. M. Piña (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdez..
- MONROY, Miguel (2003), "Representaciones pedagógicas de estudiantes del nivel licenciatura sobre los profesores", tesis de doctorado en Pedagogía, México, UNAM.
- MOSCOVICI, Serge (1986), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.
- MOULY, George (1978), *Psicología para la enseñanza*, México, Interamericana.
- OESER, Adolf (1984), *Maestro, alumno y tarea*, Buenos Aires, Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- PIÑA, Juan Manuel (2003), "Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM", en J. M. Piña (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdez.
- ROGERS, Carls (1978), *Libertad y creatividad en la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- RUEDA, Mario (1994), "La investigación cualitativa en el conocimiento de la enseñanza a nivel Universitario", en *La etnografía en educación, panorama, prácticas y problemas*, México, Centro de Investigación y Servicios Educativos-UNAM.
- RUEDA, Mario y Alejandro Canales (1991), "La relación educativa universitaria. Análisis de casos", en M. Rueda, G. Delgado y M. Á. Campos (comps.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, Centro de Investigación y Servicios Educativos-UNAM.
- SALTALAMACCHIA, Homero (1992), *Historia de vida*, San Juan de Puerto Rico, CIJUP.
- SCHUTZ, Alfred (1995), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SHÖN, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- STUBBS, Michael y Sara Dalamont (1978), *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-Tau.
- VALLE, Ángeles (1997), "Sobre las prácticas profesionales y los retos de la transformación económica", en M. T. Pacheco y A. Díaz Barriga (coords), *La profesión. Su condición social e institucional*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- WOOLFOLK, Anita (1990), *Psicología educativa*, México, Hall-Hispanoamericana.
- YUSTE, Carlos (1991), *Programas para la estimulación de habilidades de la información, memoria y estrategia*, Madrid, Ciencias de la Educación.
- ZORILLA, Juan (1989), "La educación en el Aula", en L. Luna, et al., *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México, CESU-UNAM.

Ejemplo de categorización de la información

CUADRO 1 • ¿Qué significa para ti aprender?

	<i>Transcripción</i>	<i>Categoría social</i>	<i>Categoría analítica</i>	<i>Categoría teórica</i>
E8M, p. 10	"Aprender, como sea analizar. Entonces parte de ese aprendizaje es razonar lo que nos están diciendo que sea coherente. No memorizar lo que lees [pues] después se te olvida y no le entiendes, y a eso no le veo mucho caso"	Aprender es analizar, razonar, que sea coherente; no memorizar	Procesos cognitivos	Analizar, razonar
E5M, p. 7	"Para mí aprender es tener habilidad, es adquirir habilidades que hagan que tus conocimientos se enfoquen o relacionen con otros y que tengas esa habilidad para intercambiar"	Aprender es adquirir habilidades para poder intercambiar conocimientos	Adquisición de habilidades	Aprendizaje de habilidades intelectuales

CUADRO 2 • ¿Qué formas de trabajo de los profesores crees que facilitan el aprendizaje?

E1M, p. 4	"Aprendí con las dinámicas [y] exposiciones; cuando el maestro me dejaba lecturas"	Dinámicas, exposiciones, lecturas	Técnicas didácticas	Técnicas expositivas y de lectura por los alumnos
E20M, p. 7	"Las críticas y la retroalimentación que los profesores hacen cuando realizas tus fichas. Esas exigencias hacen que tú en un momento dado aprendas y mejores"	Críticas y retroalimentación del profesor	Técnicas didácticas	Retroalimentación

CUADRO 3 • ¿Cómo consideras que ha sido tu aprendizaje durante la carrera?

E8M, p. 10	"Creo que para mí ha sido bueno, en términos personales. Yo creo que sí me ha ayudado en lo personal a cambiar muchas cosas de mí, me ha ayudado a ponerlas en algo mejor y ser mejor en muchas cosas en las que uno se va involucrando"	Aprendizaje bueno	Desarrollo/ crecimiento personal	Aprendizaje por autorrealización/ autosatisfacción
E5M, p. 7	"Ha sido bueno; es bueno que nos dejen en la duda de cosas que desconocemos para buscar conocimiento"	Aprendizaje bueno	Incertidumbre/ desconocimiento	Aprendizaje por curiosidad

Educación superior privada durante la reforma neoliberal en dos regiones de Michoacán

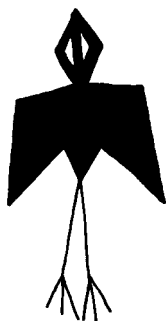
LUIS ARTURO ÁVILA MELÉNDEZ*

El artículo sintetiza la perspectiva de análisis cultural que orientó una investigación sobre el desarrollo de dos instituciones de educación superior privadas en Michoacán. Esta perspectiva contribuye a la comprensión del desarrollo de patrones que están emergiendo y predominando en distintas partes del mundo pero en formas diversas debido a las peculiaridades de las culturas regionales en las que se concretan. Así, busco explicar el desarrollo de un nuevo Estado neoliberal mexicano considerando sus efectos diferenciados por regiones en el funcionamiento de las instituciones de educación superior privadas. Primero, detallo algunos procesos económico-políticos y culturales del siglo XX que han tenido consecuencias duraderas en dos regiones de Michoacán, y que resultan pertinentes para comprender el peculiar desenvolvimiento de las dos instituciones analizadas. En seguida presento las adaptaciones y propuestas que hace cada institución frente a algunas tendencias predominantes de la política educativa nacional a partir de los años ochenta que condicionan su funcionamiento. Argumento que dichas respuestas están orientadas por las culturas regionales en las que emergió cada institución.

This article presents the cultural analysis vision that underlies a research about the development of two higher education institutions in Michoacán. This view contributes to the understanding of how patterns which have been emerging and prevailing in several parts of the world can develop themselves in different ways because of the peculiarities shown by the regional cultures in which they are implemented. That's how the autor tries to explain the development of a new neoliberal Mexican state, showing its differentiated effects by regions on the working of private higher education institutions. First, he shows in a detailed way some of the economic, political and cultural processes undergone during the 20th century that had lasting consequences in two areas of Michoacan and that turn out to be relevant to understand the peculiar development of the two analyzed institutions. The second part of the article presents the adaptations and proposals made by each institution to tackle some of the prevailing trends of the Mexican educational policies since the eighties that determine its operation. I assert that those answers are orientated by the regional cultures in which each of those institutions emerged.

Educación superior privada / Estado neoliberal / Cultura regional

Private Higher Education / Neoliberal State / Regional Cultura



Recibido: 16 de octubre de 2005

Aprobado: 26 de marzo de 2007

* Doctor en Antropología Social, El Colegio de Michoacán. Miembro del SNI, nivel I. Investigador del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Pátzcuaro, Michoacán. Sus áreas de investigación son cultura regional y educación. Entre sus publicaciones recientes están: (2004) "Pro-

yectos de educación intercultural. Una crítica fundamental y problemas vinculados", *Ethos Educativo*, núm. 31, sep.-dic., pp. 107-114, y (2003) "Universidades locales: Marcos de interacción para el establecimiento contencioso de convenciones culturales", *Revista Educação e Filosofia* (Brasil), núm. 33, Universidad Federal de Uberlandia, pp. 139-169. Correo electrónico: avilart48@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El objetivo del artículo es presentar evidencias de la influencia de dos culturas regionales distintas en Michoacán sobre la forma específica que adopta un proceso presente en todo el país, proceso de alcance nacional que está relacionado con las reformas políticas neoliberales puestas en marcha desde principios de los años noventa, referentes a la educación superior del país.

Aunque las dos regiones del estudio resienten de manera ostensible los efectos de dichas reformas políticas nacionales, argumento que las culturas regionales orientan las condiciones concretas que adopta la reforma en instituciones específicas. Para demostrarlo me referiré en este artículo a un proceso de alcance nacional que consiste en el incremento en números absolutos y en la expansión territorial de un tipo de instituciones de educación superior que algunos autores denominan “instituciones de absorción de demandas estudiantiles” —en adelante IAD—. Estas instituciones privadas de pequeñas dimensiones, que ofrecen carreras altamente demandadas y no requieren instalaciones ni equipos costosos, han acelerado su crecimiento sobre todo a partir de los años noventa en ciudades de todo el territorio nacional.

Este proceso nacional, derivado de las políticas educativas recientes (Ibarra, 2001; Vries, 2000), será analizado a partir de dos casos concretos, dos IAD localizadas en ciudades vecinas que están inmersas en dos culturas regionales distintas. Es cierto que son conocidos los rasgos generales de estas instituciones y el lugar que ocupan dentro del conjunto de instituciones de educación superior en México (García, 2001). Sin embargo, quiero mostrar que la perspectiva de análisis que consideré para el estudio de estas dos IAD permite identificar las bases sociales persistentes que modifican y generan posibilidades regionales distintas para una misma reforma política nacional. De tal suerte que, no obstante la fuerza que tengan las políticas y las condiciones organizativas de las instituciones nacionales, cada región cuenta con capacidades propias que modifican los rasgos particulares de algunas instituciones locales y, a la larga, pueden generar alternativas o respuestas distintas.

La perspectiva que retomo se basa en un concepto de cultura que busca entender la conformación de significados sin desligarla de las relaciones de poder cambiantes entre los grupos culturales que se desarrollan en un espacio regional específico. En cambio, dentro del campo de la investigación educativa en México predomina un concepto de cultura de orientación interpre-

tativa cuyo principal objetivo es determinar peculiaridades de los patrones, símbolos o significados de grupos culturales específicos, más que los procesos simbólicos que se generan en las relaciones económicas y políticas entre dichos grupos (Ávila, 2006).

Diversos estudios muestran la necesidad y relevancia de considerar unidades de análisis y procesos que rebasen el ámbito institucional y el presente de las instituciones, y de hecho se refieren a “aspectos estructurales”, “condiciones sociales”, “campos de fuerza” o simplemente al “contexto” de las universidades (Flores, 2005; Miranda, 2001; Platt y Jorge, 2006). La perspectiva que presento de manera sintética en este artículo puede aportar, a estudios como los citados, herramientas conceptuales que contribuyan a evitar una separación simple entre lo interno y lo externo en lo que se refiere al desarrollo de las instituciones educativas de nuestro interés, precisamente por la forma en que plantea el concepto de cultura regional.

Las fuentes primarias para la elaboración de este texto se encuentran en las entrevistas a profundidad con los fundadores y promotores, las autoridades, profesores, alumnos y egresados de dos instituciones privadas de educación superior del estado de Michoacán, una ubicada en la ciudad de Zamora, al noroeste, y otra en la ciudad de Zacapu, al centro-norte del mismo estado. Durante el trabajo de campo se hicieron descripciones etnográficas de diversos acontecimientos académicos (ceremonias, reuniones de profesores, conferencias, clases comunes) entre los años 2000 y 2003. Más que en las técnicas y fuentes de la investigación, comunes en la etnografía, el aporte de este trabajo está en el aprovechamiento de la información etnográfica e historiográfica para intentar precisar las relaciones culturales, económicas y políticas regionales en la que emerge una institución educativa, tomando en cuenta el proceso de reforma del Estado en el que está inserta.

En el primer apartado expondré en qué consiste el proceso nacional de expansión de las IAD y su relación con las políticas educativas impulsadas en los noventa. Enseguida profundizaré en el concepto de “cultura regional” para precisar en qué sentido digo que es posible hablar de dos culturas regionales distintas que orientan el desarrollo de las dos IAD bajo estudio. También describiré de manera sintética las relaciones políticas y procesos históricos pertinentes para comprender el predominio de ciertos grupos e ideologías en cada región, y el lugar que ocupan los actores regionales que fundaron o promovieron las IAD. Finalmente, describiré las principales características institucionales de las dos IAD de esta investigación que a mi consideración mues-

tran de forma más clara que la cultura regional, por medio de cada IAD, altera las formas específicas que adopta la reforma educativa en cada región.

POLÍTICA EDUCATIVA Y EXPANSIÓN DE IAD

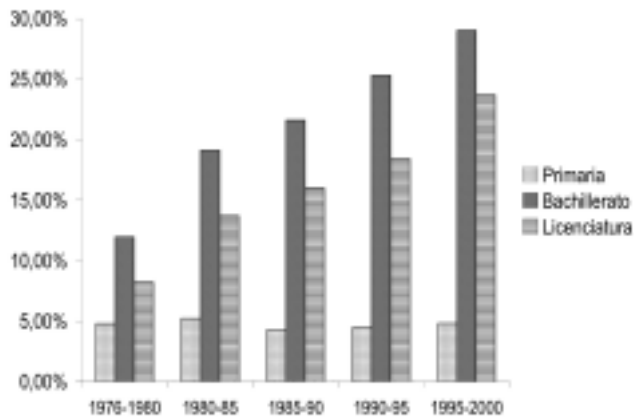
Las reformas a la política educativa del Estado mexicano a partir de inicios de los noventa han afectado drásticamente la organización y vigilancia de las funciones básicas de las universidades. Iniciativas como ésta han tenido impacto en las instituciones de educación superior de toda Latinoamérica (Naidorf, 2005). En el sector público, la competencia por financiamientos extraordinarios individuales e institucionales por medio de la aplicación de mecanismos de evaluación ha sido uno de los puntos medulares de la reforma (Pedroza, 2001: 119). En el sector privado, las restricciones al crecimiento del sector público y la falta de mecanismos efectivos de supervisión al sector privado ha permitido que prospere gran cantidad de instituciones privadas de pequeñas dimensiones. La política educativa nacional permite actualmente otorgar el registro de validez oficial de estudios (RVOE) mediante la Secretaría de Educación del estado o de un gobierno estatal, por lo que ya no es privilegio de las universidades autónomas o de la Secretaría de Educación Pública (SEP), por lo que existe una diversidad de disposiciones legales que da pie a un conjunto de Instituciones de Educación Superior Privadas (IES Privadas) con derechos y obligaciones diversos. Las IAD constituyen un subconjunto específico de esta gran diversidad de IES privadas.

En México se estima que sólo alrededor de 20.7% de la población en edad de cursar estudios de licenciatura, entre 19 y 23 años, se encontraba en dicha situación (SEP, 2003). Dicho porcentaje se considera bajo, en contraste con países económicamente poderosos, a pesar de que en los últimos veinte años la matrícula total de nivel licenciatura se ha incrementado aceleradamente. La matrícula de 2000 duplica la de 1980 y es más de siete veces la de 1970.

CUADRO 1 • Matrícula de licenciatura en México			
1970	1980	1990	2000
212 881	731 291	1 078 191	1 585 408
Fuente: Kent y Ramírez, 1998, y SEP, 2000.			

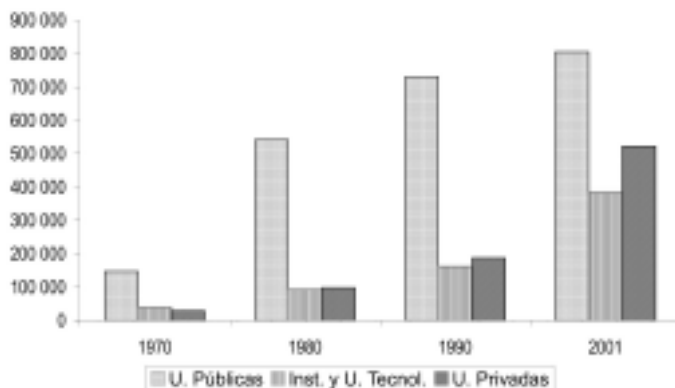
Las IES de sostenimiento privado en México comenzaron a atender a una proporción cada vez mayor de la matrícula total principalmente a partir de la década de 1980. De 1970 a 2003 se incrementó de 13.2% a 33.3% la proporción de alumnos en IES privadas (SEP, 2003). A la par que ha crecido la demanda de este nivel de estudios, como se observa en la gráfica 1, debido al desarrollo de los distintos sectores de la población por edades en México en los últimos treinta años, se ha contraído el apoyo a la universidad pública, con excepción de los institutos y universidades tecnológicas.

GRÁFICA 1 • Acumulación de tasas de crecimiento 1980-2000



Fuente: Estadísticas históricas de la educación en México, SEP, 2000

GRÁFICA 2 • Crecimiento de la matrícula en universidades públicas, educación superior tecnológica y universidades privadas



Fuente: Elaboración propia, datos de estadísticas básicas de educación superior, var. edic., SEP y Zamora, 2002

La gráfica 2 muestra un crecimiento menor de las universidades públicas en la década 1990-2000, mientras que la matrícula de los institutos y universidades tecnológicas crece notoriamente, y aún más la correspondiente a universidades privadas.

Con respecto a las características del origen social, situación económica y condiciones de estudio en casa, el sistema de educación superior mexicano se encuentra claramente segmentado, en el sentido de que las de la mayoría de la población de las universidades públicas contrasta con las correspondientes a la de las universidades privadas de élite, según De Garay (2002). Este autor reconoce que estadísticamente las muestras de su estudio eran limitadas a ocho ciudades, por lo que no son válidas para la generalidad del país, pero son una aproximación útil (De Garay, 2001: 34). Una precisión importante en este estudio es que las universidades privadas que consideró son “instituciones que cuentan con una importante trayectoria, reconocimiento y prestigio académico en cada una de las regiones”. En términos de la clasificación de Mendoza (1998), corresponderían a instituciones de élite. Por ello, entre los estudiantes de las universidades privadas también habría dos mercados de oferta segmentados, con valor desigual en el mercado y con restricciones de acceso a cada uno.

La ubicación de las IAD dentro del mercado de la educación superior se debe a que los estudiantes de bajos recursos que no encuentran cupo en las instituciones públicas, o suspenden sus estudios o continúan en las opciones más baratas del sistema privado que, debido al bajo costo de las matrículas y a los pocos recursos con los que funcionan, “se caracterizan por una educación de menor valor en calidad y en la rentabilidad del título, que muchas universidades del sector público” (García, 2001: 82). Con base en las definiciones de García (2001) y Mendoza (1998), hice un cálculo propio de la cantidad de estudiantes inscritos en IAD, considerando la información estadística de la SEP (2000) y ANUIES (2003) sobre la totalidad de IES en el país y además con la información disponible en las páginas electrónicas de 48 instituciones privadas con más de 5 000 estudiantes, y obtuve los resultados que se muestran en el cuadro 2.

Las instituciones que pueden ser clasificadas como IAD aumentaron considerablemente entre 1995 y 2003, llegando a captar 60% de los alumnos de licenciatura de las IES privadas. Respecto al total de la matrícula de licenciatura (1 244 942), la matrícula calculada en IAD en 2003 equivalía a 20.2%, una quinta parte del total de los estudiantes de licenciatura.

Otra cuestión relacionada con la restricción al crecimiento de la universidad pública y el fomento a la creación de IAD es la dis-

CUADRO 2 • Matrícula y proporciones en cada tipo de institución privada

	1995		1999		2003	
Universidades de élite y consolidadas	191 437	69.8	268 096	57.2	244 632	39.4
Instituciones de absorción de la demanda	82 749	30.2	201 028	42.8	375 901	60.6
Total en instituciones privadas	274 186	100.0	469 124	100.0	620 533	100.0

Fuente: Kent y Ramírez, 1998, y cálculo propio a partir de SEP, 2000, y ANUIES, 2003

1. Según una encuesta realizada a 65% de los estudiantes de la universidad de Zamora y con información de los archivos del Centro Universitario de Zacapu, en el caso de las IAD analizadas, 42% de los padres de los alumnos eran empleados u obreros, 35% eran dueños de pequeños negocios (comercio informal), y 87% no tenían estudios universitarios.

tribución geográfica de las instituciones. En el caso de Michoacán, es uno de los diez estados con mayor concentración de la educación superior en su ciudad capital. La oferta más importante de educación superior pública, la Universidad Michoacana, concentra más de 85% de su matrícula en la ciudad de Morelia. En 1970 la concentración de educación superior (privada y pública) en Michoacán era de 96.8% y en 2000, de 78.2% (Ríos, 2001).

Como señala Vries (2000: 33), la situación indica que el gobierno no ha conducido organizadamente ni supervisado el desarrollo del llamado “sistema educativo”. La falta de vigilancia propicia un proceso de privatización impredecible en el que el gobierno sólo ha restringido el sector público y ha dejado surgir iniciativas diversas para satisfacer la demanda. La existencia de las IAD, a pesar de las dificultades económicas de quienes asisten a ellas y, en consecuencia, de las instituciones, demuestra una demanda de formación en este nivel de estudios y la incapacidad para pagar en otras instituciones con condiciones materiales y de personal más favorables o para cubrir los gastos que requiere desplazarse a otra ciudad con universidades públicas (desigualdad económica regional y de clase). Su existencia demuestra, en los hechos, que jóvenes con capacidad, interés y necesidad de formarse en el nivel superior sólo están logrando el acceso de esta manera, y manifiesta los efectos en todo el territorio nacional de una política que ha limitado el crecimiento de la educación superior pública.¹

En el siguiente apartado presentaremos una síntesis de las condiciones regionales en las que emergieron dos instituciones de absorción de demandas estudiantiles como parte del proceso nacional de expansión de este tipo de instituciones, orientado por la política educativa nacional señalada. El objetivo es mostrar que a pesar de responder a influencias de la política nacional y a condiciones demográficas nacionales, como la elevada

proporción que constituye la población de entre 15 y 25 años en la pirámide de población del país, las regiones proporcionan bases políticas, económicas e ideológicas que dan características peculiares a cada IAD. Analizar así el desarrollo de dos IAD muestra de forma concreta un proceso conducido por actores que aprovechan las posibilidades políticas, económicas e ideológicas regionales al desenvolverse dentro de las condiciones nacionales contemporáneas, de tal forma que es posible apreciar las distintas capacidades de respuesta y una toma de posición política, fundamentada en una cultura regional, frente a dichas condiciones y sus consecuencias locales.

CULTURAS REGIONALES

El concepto de cultura regional que retomo está basado en la propuesta de Lomnitz (1995), quien a su vez retoma ideas de geógrafos marxistas interesados en la comprensión de la formación de clases sociales en contextos regionales específicos. La propuesta de Lomnitz se ubica dentro de una corriente antropológica a la que algunos autores se han referido como realismo histórico (Smith, 1999), interesados en la comprensión de dinámicas de formación de grupos sociales tomando en cuenta su interacción política, económica e ideológica con otros grupos. Por lo tanto, resulta indispensable conocer tanto las peculiaridades culturales de cada grupo en un momento dado, como las relaciones económicas y políticas que involucran a distintos grupos culturalmente diferenciados, relaciones que contribuyen a la generación de sentidos compartidos y negociados sobre los que se fundamenta el orden social, relaciones que participan de la transformación cultural de los mismos grupos abriendo posibilidades para la existencia material y simbólica de unos, la desaparición de otros y la emergencia de nuevos grupos culturales (Wolf, 1987). Así que el término “cultura regional” tiene más que ver con las relaciones sociales establecidas entre grupos culturalmente diferenciados en un espacio regional y en un momento determinado, que con una especie de “esencia” o tradición cultural cuya presencia en una región fuese independiente de sus procesos políticos e históricos. La perspectiva parte del reconocimiento de la diversidad cultural que se encuentra integrada por relaciones de poder en una región.

Aproximarse así a lo que, en términos vagos, muchos estudios se refieren como el “contexto” de las instituciones educativas, tiene la ventaja de incorporar en la comprensión de las instituciones contemporáneas los procesos históricos de formación de

grupos culturales, las ideologías parcialmente compartidas que sirven para mediar conflictos y consensos entre los grupos, y las bases económicas regionales (instalación de infraestructura social y productiva).

En el caso de la cultura regional contemporánea de Zamora, los estudios historiográficos y etnográficos de la región indican la pertinencia de procesos políticos y económicos ocurridos en un periodo que va de 1890 a 1936, lapso en el que la organización social del trabajo regional se establece en torno a grandes haciendas favorecidas por avances en las comunicaciones ferroviarias y el control de inundaciones de los productivos valles agrícolas. En dicho periodo, la extensión regional de la dinámica económica y simbólica se debió a la importancia del capital privado y de la Iglesia para las obras de infraestructura productiva y servicios sociales. La élite económica de principios de siglo tuvo fuertes vínculos financieros con la Iglesia, así como lazos familiares con miembros de la misma, promoviendo cambios en la infraestructura productiva. Sus miembros ocupaban puestos políticos locales y nacionales y la importancia de los lazos familiares hacía difícil distinguir intereses personales, familiares y públicos (Lizama, 2000).

Para comprender la situación actual también es pertinente reconocer que la transición entre este periodo y el siguiente, marcado por una intervención del Estado en la propiedad de la tierra (reforma agraria tardía) y en la formación de nuevos grupos políticos locales, tuvo etapas y zonas de enfrentamiento pero también prontas alianzas y predominio de una nueva élite regional que estableció en muchos casos lazos con miembros de la precedente (Calderón y Sánchez, 1995). También resulta relevante el desarrollo de una influencia económica regional basada en la agroindustria con centro en la ciudad de Zamora a partir de 1940. La apertura del Banco de Zamora en ese año con la participación de “nueve poderosos de la agricultura, el comercio y la industria locales” (González, 1997: 144) señala un pronto afianzamiento de grupos locales económicamente fuertes luego de la caída de la anterior organización económica basada en la hacienda. Es relevante la inclusión de grupos de empresarios y comerciantes locales en los planes federales de fortalecimiento a la producción ejidal. La relación entre éstos y la inversión estatal para la producción comercial fue en buena medida de asociación (Verduzco, 1992: 108). Se consolidaron así como un grupo naciente denominado por algunos como la “nueva burguesía” de Zamora, aunque la mayoría provenía de municipios del área rural cercana a esta ciudad: Ixtlán, Chavinda, Ecuandureo,

Tangancícuaro, Chilchota (Pi-Sunyer, 1973). La actividad financiera y comercial en Zamora continuó haciendo atractiva la ciudad para subsecuentes migraciones, al menos hasta 1980. El momento de la fundación del Banco de Zamora coincide además con el esfuerzo del gobierno federal en torno a la “Unidad nacional” que propicia menores trabas a proyectos vinculados directa o indirectamente a la iglesia católica, con la que miembros importantes de la nueva élite formaron vínculos ideológicos y políticos (Almada, 2001).

Por tanto, resulta comprensible que en la actualidad, aunque la función de las élites y sus lazos económicos en la región son distintos a los de la élite de principios del siglo xx, la tradición católica popular impulsada desde entonces se conjuga con la centralidad de Zamora como ciudad regional para posibilitar que persistan ideologías basadas en una comunidad religiosa, compartidas por varias clases sociales que incluyen sectores amplios de la población regional, y para posibilitar un impacto regional en los marcos de institucionales con sede en dicha ciudad, controlados y propuestos por miembros de la élite económica de orígenes regionales, como el caso de la IAD considerada en esta investigación.

Por su parte, la ciudad de Zacapu es en la actualidad el centro de mercado de una micro-región que involucra en su dinámica a localidades de los municipios colindantes de Villa Jiménez, Coeneo y Huaniqueo. En esta micro-región las identidades en torno a corporaciones sectoriales (campesina, obrera) han formado la parte central de una dinámica cultural que regula importantes relaciones entre grupos sociales diversos, consolidada con el proyecto del Estado revolucionario desde 1926. La lograda vinculación entre líderes locales y el proyecto revolucionario, y las violentas rupturas en la organización social del trabajo local anteriores a esa fecha favorecieron que en la actualidad dichas identidades tengan sentido en la vida cotidiana de grupos sociales locales y cuenten con grandes posibilidades de ser centrales y funcionar de manera efectiva en la concreción de pequeños proyectos locales económicos, políticos y culturales, así como en la definición de un proyecto nacionalista que resalte la justicia social para dichos sectores “populares”. Esto, a pesar de los cambios en la política económica desde los años ochenta y las incertidumbres consiguientes en las organizaciones sindicales y campesinas que indican el carácter residual de un proyecto de Estado revolucionario-corporativo y el predominio de un proyecto neoliberal.

La persistencia en Zacapu de un nacionalismo pos revolucionario basado en la representación de una alianza social entre

clases se debe a que las coyunturas más importantes, con consecuencias radicales para la organización social del trabajo y desarrollo de la población, no fueron dirigidas ni enfrentadas por élites locales con vínculos duraderos y definitorios con instituciones relevantes para la renovación y persistencia de tradiciones culturales locales. Entre 1880 y 1946 no existieron élites regionales contrarias o con proyectos alternativos que mantuvieran vínculos estrechos con instituciones culturales locales políticamente centrales y con amplia cobertura (Purnell, 1999). Durante todo ese periodo Zacapu fue una localidad muy pequeña, sin ninguna preeminencia, salvo por su productividad agrícola, en el conjunto de localidades del distrito de Pátzcuaro. Durante el porfirismo radical, que apoyó la modernización con capital extranjero enfrentado por una oposición liberal, se instauró en Zacapu una gran hacienda moderna y tuvo lugar la desecación de la ciénega a principios del siglo XX que destruyó las bases de la organización de las comunidades de agricultores y pescadores. Con la victoria de la resistencia liberal en alianza con el socialismo revolucionario local se formaron nuevos grupos políticos asociados al Estado revolucionario. El surgimiento de nuevos líderes locales (1917) formó parte central del nuevo Estado.

En una coyuntura posterior (1946), con la instalación de la planta industrial CELANESE con capital extranjero, el crecimiento e influencia de Zacapu como centro de mercado de una micro-región se llevó a cabo sin la participación central de grupos locales económicamente preeminentes. La planta industrial se fundó con capital foráneo y empleó gran cantidad de población de otros estados. La continuidad más importante en esta coyuntura en la política y cultura locales fueron las identidades corporativas del Estado revolucionario. La organización obrera local surgió cuando ya existían corporaciones obreras nacionales en otras partes de la república integradas a la estructura estatal (Domínguez, 1998). Las corporaciones sectoriales y la representación discursiva de Zacapu mismo, “cuna del agrarismo”, en la narrativa de la historia de la “Revolución”, han formado parte central de la definición de una “cultura de Estado” (Lomnitz, 1995): una cultura de las relaciones sociales o un conjunto de identidades y prácticas que median el intercambio e interacción entre grupos de clase. Incluye las reglas formales explícitas pero también reglas no explícitas del aparato burocrático y prácticas que fueron desarrolladas y aprendidas en el proceso de institucionalización del nuevo orden estatal. Aunque este proceso fue impulsado en todo el territorio nacional, en la región de Zacapu

no se topó con formas de organización social regionales amplia y positivamente aceptadas.

La síntesis presentada en este apartado sirve para mostrar que la persistencia de ciertas ideologías en una región no se debe a una inercia ahistórica y apolítica, sino a la actuación que grupos específicos han realizado siguiendo sus intereses y según sus posibilidades, en una búsqueda por participar en la organización de las diferencias culturales en la región, de manera que favorezca sus intereses. En el siguiente apartado se mostrará que la cultura de cada región orienta el desarrollo contrastante de dos IAD que han surgido como parte de un proceso de expansión de este tipo de instituciones en el territorio nacional.

CASOS INSTITUCIONALES

Cada IAD es impulsada por actores que pertenecen a grupos culturales regionales que emplean sus recursos económicos e ideológicos fundamentados en un proyecto cultural que expresa su posición política frente a debates nacionales relevantes que están teniendo consecuencias en la vida cotidiana de las personas. La ardua dedicación concedida por algunos actores a estos proyectos muestra que ellos comprenden la importancia del poder que puede emanar de la organización cultural de las diferencias. La posibilidad de comprender el desarrollo de dos instituciones educativas bajo las condiciones de una cultura regional deriva de la propuesta de Wolf, quien afirma que como las relaciones sociales dependen de

“la organización de la diversidad” a través de la interacción recíproca [debemos tratar de comprender] “cómo trabaja el poder en las relaciones sociales para dar coherencia a formas lingüísticas y culturales [...] debemos tratar de identificar los medios instrumentales, organizacionales o ideológicos que mantienen la costumbre o subyacen la búsqueda de coherencia [...] debemos tratar de identificar los agentes sociales que fundan y defienden instituciones y que organizan la coherencia, para quiénes y contra quiénes (Wolf, 1999: 66-67).

La aproximación que aquí presentamos es útil para apreciar cómo los actores locales tienen conciencia y conocimiento del marco discursivo estatal predominante que acompaña a la reforma estatal (Roseberry, 1994), y muestra cómo participan diversos grupos de interés mediante las instituciones educativas en una lucha por organizar la coherencia o, en términos de Bakhtin, una lucha por “marcar” el sentido de los signos (1987).

2. En este caso, “centralización política” refiere a un proceso estructural en el que ciertos grupos, recursos e ideas sobre la organización política y social ocupan una posición central en la estructura política de un país o una región. El proceso de una reforma del Estado sería un caso de proceso de centralización política nacional.

3. Los porcentajes nacionales eran 77% en instituciones públicas y 33% en privadas, durante 2003.

Desde la perspectiva de Bakhtin, los procesos predominantes de centralización política, tanto de alcance regional como nacional o global, deben expresarse en términos ideológicos, haciendo necesaria una lucha y negociación sobre las formas de representación de la realidad y sobre el sentido de los signos.²

Si consideramos el proceso de expansión de las IAD en todo el país como resultado de grupos de interés nacionales que están consolidando una política educativa nacional (centralización política), es posible apreciar sus efectos en algunas localidades del estado de Michoacán. Aunque es uno de los estados con baja proporción de educación superior privada, apenas 14% (ANUIES, 2003), la elevada concentración de la educación pública en la capital (78%) posibilita el impacto del proceso de expansión de IAD en la entidad. En Zacapu la única oferta de educación superior correspondía precisamente a la IAD analizada en este estudio, mientras que en Zamora existían cinco IAD que tenían en conjunto una matrícula equivalente a 51% de los estudiantes de educación superior, como se muestra en el cuadro 3.³

CUADRO 3 • Distribución de la matrícula de educación superior en Zamora, 2003					
<i>Institución (fundación)</i>	<i>Matrícula</i>	<i>%</i>	<i>Institución</i>	<i>Matrícula</i>	<i>%</i>
Instituto Tecnológico (1994)	1066	40.9	Universidad de Zamora (1997)	336	12.9
Facultad de Medicina UMSNH	150	5.8	UNIVER (2001)*	165	6.3
Universidad Pedagógica Nacional (2002)	56	2.1	Primero de mayo (2002)	65	2.5
			UNIVA (1987)	610	23.4
			CESZ (1999)*	160	6.1
	Públicas	48.8		Privadas	51.2

Fuente: ANUIES 2003 y consulta directa a las instituciones. *Fuente: Subdirección/Asuntos escolares.

4. Como señala Ibarra (1998), basado en Foucault, la definición de clasificaciones institucionales, índices e indicadores privilegia ciertas acciones y desalienta otras, afectando el contenido y organización del trabajo universitario aun antes de que se instrumenten evaluaciones basadas en dichos índices y clasificaciones.

Los actores regionales que crearon las IAD participan en este proceso recurriendo a las posibilidades económicas, sociales e ideológicas de cada región, y los resultados de su participación se reflejan en las características peculiares de cada institución.

Enseguida destacaré brevemente algunas de las respuestas que han dado los responsables de las dos instituciones analizadas a dos debates vinculados con la emergencia de un marco discursivo estatal neoliberal: privatización vs. derecho a la educación pública superior, y educación para el trabajo vs. educación para el desarrollo humano. En ellas se aprecia precisamente la tensión entre la aceptación de un marco discursivo dominante que ya ha tenido consecuencias concretas que limitan su acción,⁴ y la pro-

moción de un proyecto alternativo de sociedad (sin que “alternativo signifique necesariamente progresivo”), tensión debida a una lucha que se está llevando a cabo sobre el sentido de “signos” desde distintas culturas regionales existentes.

En torno al debate sobre el acceso a la educación superior como un derecho o como una mercancía, la institución de educación superior privada de Zamora, a la que me referiré en adelante como IZA, nació del impulso de un grupo regionalista ligado a la iniciativa privada y a la Iglesia católica. Desde sus inicios los actores vinculados han subrayado el papel de la iniciativa privada como complemento de la labor gubernamental, por lo que no cuestiona en lo fundamental la pertinencia de proyectos privados de educación superior. Discursivamente oponen a una privatización excluyente sus “actos de justicia” mediante las colegiaturas “personalizadas” (becas). En los hechos se observa que un alto porcentaje de alumnos recibe algún descuento en la colegiatura —alrededor de 30%—. El monto de las becas equivaldría a tener 16% del total de la matrícula con beca completa. Sin embargo, esta acción tiene que analizarse en dos sentidos. Por una parte, es un esfuerzo institucional notable que ha beneficiado a un sector amplio de alumnos (30%). Pero por otra, debe analizarse el detrimento de las condiciones generales de la institución (infraestructura, personal) y del valor del título que otorgan en un mercado de educación superior jerarquizado (García, 2001), en tanto que tales condiciones dependen claramente de los ingresos por inscripción y colegiatura de los alumnos. De modo que el otorgamiento de becas también parece ser una estrategia de la IZA para insertarse en el mercado local de educación superior en Zamora, puesto que así hace atractiva su oferta al menos para una tercera parte de sus estudiantes.

Respecto a la falta de supervisión y planeación de la oferta educativa superior privada derivada de la política educativa actual, acorde con la primacía que otorga la IZA en sus principios al buen comportamiento de las personas fundamentado en principios teológicos, se ha soslayado analizar y poner en práctica acciones sistemáticas para enfrentar los problemas académicos de formación profesional y de inserción al mercado laboral que enfrentan sus egresados. No existen evidencias de que la IZA esté proponiendo soluciones a la falta de innovación en la formación universitaria. Considerando todas las IES de Zamora, la oferta de carreras, a pesar de algunas diferencias en los programas, es redundante y orientada a carreras altamente demandadas. De las 15 carreras que se ofrecen, diez están entre las que poseen mayor número de estudiantes en todo el país.

CUADRO 4 • Concentración nacional de matrícula de licenciatura, 2001

<i>Carrera</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Carrera</i>	<i>Porcentaje</i>
DERECHO	11.5	INFORMÁTICA	4.2
Administración	10.5	Ing. Sist. Computacionales	3.3
CONTADURÍA	8.7	PSICOLOGÍA	3.2
Ing. Industrial	5	Arquitectura	3
CIENCIAS COMUNICACIÓN y Diseño Gráfico	4.4	ING. ELECTRÓNICA	2.7
Medicina	4.3	Otras	27.4
		Total:	100.0

Aparecen en cursivas las que no se ofrecían en Zamora en 2003 y en versalitas las ofrecidas en la IZA
Fuente: ANUIES, Estadísticas, www.anuies.mx, consultado en noviembre 2001

En los años en que fueron abiertas las carreras de la IZA existían carreras similares y en años posteriores se abrieron instituciones que incrementaron la redundancia en la oferta.

Las restricciones en el acceso a la educación superior de calidad son notorias en la localidad. La ciudad de Zamora, por el aprovechamiento que hace la población de más de 15 municipios cercanos de los servicios de salud y educativos, públicos y privados, se ha reafirmado como una ciudad regional. En el caso de la IZA esta condición se aprecia en la extensión territorial de la procedencia de sus alumnos. Es decir, se aprecia la relación entre la necesidad de servicios educativos no elitistas y la concentración e insuficiencia de la oferta de la universidad autónoma estatal, por lo que instituciones como la IZA han respondido a una necesidad del mercado educativo regional, dentro de las restricciones financieras que implica mantener una institución exclusivamente a partir de las aportaciones de los alumnos.

Por su parte, la institución de educación superior privada de Zacapu —en adelante IZU— nació como un intento de fundar una extensión de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Al fracasar, las fundadoras registraron la institución como centro de educación superior privado obteniendo las autorizaciones correspondientes en 1991. Tras diez años de laborar de esta manera, nuevamente, en 2001 iniciaron una tentativa más de transformar la IZU en institución pública y hasta la fecha (noviembre 2003) seguían en negociaciones con el gobierno del estado. Por lo tanto, de manera directa se han opuesto a su propia existencia como institución de educación superior privada. Dentro de esta orientación, la institución ha procurado disminuir al mínimo indispensable sus gastos en administración (per-

sonal, trámites, etc.), recurriendo a una organización efectiva y al apoyo de alumnos y egresados mediante el desempeño de su servicio social. De esta manera, ha logrado mantener las cuotas más bajas entre las instituciones de educación superior privada de todo el Estado, aun sin tener competencia en la ciudad de Zacapu, y mantener el pago por hora a sus profesores en un nivel relativamente alto, similar al de la Universidad Pedagógica Nacional. El hecho de ser la única opción de nivel superior en esta ciudad parece indicar que no ha sido un lugar atractivo para las escuelas privadas con presencia en el estado, aunque la emigración de jóvenes para estudiar carreras no existentes en la IZU indica que hay una demanda que no ha buscado atender la IZU.⁵

En cuanto a la relación falta de supervisión gubernamental, en 2004 sus dos programas de estudios se encontraban entre los más demandados en el ámbito nacional, considerando a Planeación Agropecuaria como administración por su énfasis en esa área. Pero hay que considerar que hace veinte años, en 1984, la situación era diferente en el ámbito estatal: no existían en la UMSHN las dos carreras que ofrece, Planeación Agropecuaria e Ingeniería Industrial, ni existía la oferta de los tecnológicos. Así que su propuesta fue innovadora en su tiempo. Por el énfasis que pone la IZU en la relación entre formación profesional, ascenso económico y solidaridad de clase, plantean como un reto central para los profesionistas la generación de empleo y el ascenso económico compartido con sus familiares. El principio de la universidad pública según el cual los profesionistas deben retribuir de alguna manera a quienes con sus impuestos sostuvieron sus estudios, en este caso adopta la forma concreta de retribución directa a los familiares de cada estudiante. De manera equivalente a la defensa de los intereses nacionales, el reto de impulsar la economía de Zacapu merced a su labor profesional deriva en un localismo congruente con el desarrollo paralelo de la formación académica y de la trayectoria laboral de los estudiantes. Sus fundadoras vinculan discursivamente la labor de sus egresados con la situación de injusticia social y desigualdad económica. Explican que sus egresados, por ser las personas más preparadas “del pueblo”, tienen la responsabilidad moral de generar empleos y auxiliar con asesoría especializada a la gente menos favorecida que se los requiera, así como de dar clases en universidades públicas.

Como un problema central, se le ha dado a lo largo de los años un tratamiento sistemático y explícito a la relación entre el ascenso económico y la formación profesional pertinente e innovadora. Sobre la marcha y con dificultades han desarrollado

5. En enero de 2000 se anunciaba apenas la instalación de un centro de la Universidad Autónoma de Guadalajara, institución privada dedicada a formar “profesionales asociados” (carreras de dos años) pero en 2003 aún no se concretaba (www.uag.edu.mx, consultado en julio 2003).

6. Casi 80% de los alumnos provienen del municipio de Zacapu. 75% del total residen específicamente en la ciudad de Zacapu.

estrategias como los diplomados que permiten un acercamiento de los estudiantes a problemas cotidianos de las microempresas locales, similar a las “estadías” en empresas de las universidades tecnológicas. Aunque no todos los alumnos participan en ello, al menos se trata de tentativas concretas con consecuencias que han sido valoradas por la población zacapense. Algunas materias, como Desarrollo de la comunidad, también son aprovechadas para enfrentar a los jóvenes a problemas concretos de organizaciones y empresas en comunidades rurales. Con acciones en pequeña escala pero concretas como éstas, a lo largo de veinte años de labor han logrado cierta legitimidad como una institución de interés público, a pesar de su carácter legal de institución privada, al grado que han conseguido apoyos puntuales del gobierno estatal y municipal. Aunque se trata de una institución de pequeñas dimensiones, sus logros son destacables si consideramos que se sostienen principalmente con las colegiaturas de los estudiantes.

El surgimiento y desarrollo de la IZU es interesante para apreciar otro problema relacionado con la asignación de presupuesto a las universidades públicas y la posible participación del municipio en la definición de proyectos institucionales de las universidades públicas: la descentralización educativa. A pesar del Acuerdo para la modernización de la educación básica, “la proporción del gasto educativo nacional que aportan los diversos niveles de gobierno: federal, estatal y municipal” prácticamente no han cambiado en veinte años. “El Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000 anuncia asimismo la descentralización en el nivel superior. En las dimensiones fiscal y financiera esta propuesta enfrenta las mismas limitaciones que la educación básica” (Kent *et al.*, 1998). En su afán por expandir la universidad pública y por su labor constante en veinte años, la IZU ha cristalizado un vínculo con la sociedad local a la manera de una modesta “universidad urbana” en la pequeña ciudad de Zacapu.⁶ Su trabajo ha impulsado muy a su manera la participación del municipio en un proyecto educativo local. En concreto, ha logrado hacerse acreedora, en ocasiones gracias a las gestiones del gobierno municipal, a recursos públicos federales, estatales y municipales en montos pequeños y en ocasiones muy contados, pero aún así ha plasmando en los hechos un posible modelo institucional: una institución pequeña, con una administración eficiente, que ofrece formación profesional pertinente (con egresados colocados en puestos vinculados con su carrera) y atiende a población local: alumnos, empresas asesoradas y núcleos de población rural que reciben el servicio social de los estu-

diantes (asesoría profesional y académica). Esta situación muestra que una desconcentración mediante pequeñas unidades de una universidad pública podría propiciar vínculos que fortalecerían la participación del gobierno municipal en la orientación de los servicios y en el financiamiento de dicha unidad. Esta organización se contrapone a la restricción del crecimiento de la Universidad pública que deja en manos de las IES privadas e institutos tecnológicos la expansión de la educación superior a ciudades menores, aunque no se opone a la tendencia neoliberal de que al menos en parte la universidad sea auto-financiable, pues los diplomados de la IZU son una fuente de ingresos alterna a las colegiaturas de los estudiantes. Esta situación ha posibilitado que, a pesar de ser una institución privada, proporcione un procedimiento ejemplar para el financiamiento de una universidad pública desconcentrada, acorde con procedimientos de descentralización promovidos en el nuevo marco estatal.

En el debate en torno a la función social de la educación superior, ha sido criticado el renovado impulso reciente dado a la educación tecnológica basada en una concepción simplista del ser humano y del proceso de enseñanza aprendizaje que reduce a los egresados a mano de obra especializada (Flores, 2005: 28). En el caso de la IZA, aunque la apertura de carreras de alta demanda que supuestamente se adecuan a demandas del mercado laboral local ha sido una de las principales formas de lograr recursos para su sostenimiento, ha procurado mantener la carrera de Trabajo Social a pesar de la baja matrícula. En algún sentido esta carrera está siendo sostenida por las aportaciones de carreras con matrículas más numerosas. Aunque no se trata de ciencias básicas, al menos se distingue así de tecnológicos y de la mayoría de las instituciones de atención a la demanda. La otra carrera en la que desarrolla una postura peculiar de humanismo en la formación profesional es la licenciatura en Psicología. La orientación de la carrera de Psicología se enlaza con la visión de realidad que proyecta la IZA, sostenida en principios de un humanismo cristiano.

Por su parte, aunque las dos carreras que ofrece la IZU están orientadas a la producción y al mercado, se han incluido materias de ciencias sociales y humanidades como Ecología, Cultura purépecha y Desarrollo de la comunidad. De ellas, se han derivado acciones concretas como la asesoría para el trazado de calles, asesorías a talleres de artesanos en comunidades rurales, y organización de cursos para apoyo a la educación escolarizada de niños y jóvenes. Las actividades duran al menos un semestre y se plantean nuevas acciones de acuerdo a las materias programa-

das en los planes de estudio. Al tiempo que se interactúa directamente con la población próxima a la IZU, se incrementa la conciencia crítica y el humanismo de los estudiantes, humanismo entendido en este caso como una sensibilidad hacia las desigualdades socioeconómicas y crítica a las condiciones que la generan. Se pone en práctica una forma de entender la función social de la educación superior desde la formación de los profesionistas de carreras “técnicas”. Y sin embargo, debido a la misión de la IZU de insertar a sus egresados en el mercado laboral regional, en los diplomados a microempresas y en los cursos de licenciatura se enseñan temas como círculos de calidad, procesos de certificación, calidad total, temas referentes al control de procesos productivos que han puesto en marcha industrias transnacionales establecidas en Zacapu.

COMENTARIOS FINALES

De forma resumida he intentado mostrar que las orientaciones ideológicas de cada IAD tienen fundamentos regionales, y que los actores regionales aprovechan las oportunidades que se presentan en una reforma estatal, con la creación misma de las IES locales, pero al mismo tiempo buscan activamente diferenciarse y en algunos puntos confrontar el marco discursivo y normativo predominante. Dichas ideologías no son simples inercias, sino resultado de luchas políticas previas entre grupos culturales y de clase que los actores contemporáneos emplean, puesto que forman parte de su identidad pero también como parte de una estrategia que consideran provechosa para sus propios intereses.

Más allá de los logros concretos de cada institución al promover un proyecto de sociedad nacional desde las regiones, este enfoque nos permite comprender el alcance y orientación de las instituciones educativas a partir de las condiciones regionales de su existencia, y las posibilidades de acción de los actores regionales dentro de procesos nacionales como lo es una reforma del Estado, sin establecer una dicotomía formal entre el análisis institucional y el análisis del contexto social. En pocas palabras, se trata de comprender la historicidad de las instituciones educativas y no sólo de elaborar una historiografía de su contexto social.

Espero que este reporte de investigación sirva para la reflexión en torno a las tendencias predominantes en el análisis de las instituciones de educación superior en México. El valor de esta investigación deriva principalmente del esfuerzo por adaptar una perspectiva de análisis de la antropología al estudio de instituciones educativas. Esta perspectiva puede contrarrestar el énfasis

dado en la mayoría de los análisis de la educación superior contemporáneos, en los que destacan perspectivas organizacionales o de gestión y políticas públicas. En cambio, esta investigación pretende explicar las complejas relaciones que guardan dos instituciones contemporáneas con procesos históricos de alcance regional.

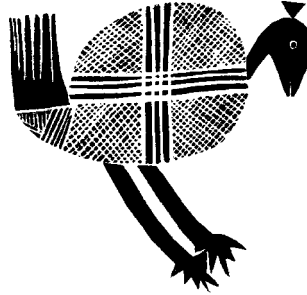
REFERENCIAS

- ALMADA, Rossana (2001), *El vestido azul de la sultana. La construcción del PAN en Zamora, 1940-1995*, México, El Colegio de Michoacán.
- ANUIES (2003), *Estadísticas de educación superior*, ANUIES.
- AVILA, Arturo (2006), "Crítica al análisis cultural predominante en la investigación educativa en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, vol. XI, núm. 30, julio-septiembre.
- BAKHTIN, Mikhail (1987), *Le marxisme et la philosophie du langage*, París, Minuit.
- CALDERÓN, Marco y Martín Sánchez (1995), "Cambio social y transformaciones políticas en Jacona, Michoacán (una propuesta de esquema, 1920-2992)", *Relaciones*, núm. 61.
- DE GARAY, Adrián (2002), "Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: la universidad pública y la universidad privada", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI (1), núm. 122, abril-junio.
- DE GARAY, Adrián (2001), *Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, México, ANUIES.
- DOMÍNGUEZ, Luis (1998), *Identidad obrera y cambio social*, Zamora, El Colegio de Michoacán.
- FLORES Crespo, Pedro (2005), *Educación superior y desarrollo humano: el caso de tres universidades tecnológicas*, México, ANUIES.
- GARCÍA Guadilla, Carmen (2001), "Equidad y gratuidad en la educación superior venezolana. Algunos elementos para la discusión", *Revista de la Educación Superior*, núm. 117, México, ANUIES, ene-mar, pp. 79-85.
- GONZÁLEZ, Luis (1997), *Zamora*, México, Clío.
- IBARRA, Eduardo (2001), *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM/UAM/ANUIES.
- IBARRA, Eduardo (1998), "Las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización en las universidades mexicanas" en G. Villaseñor (coord.), *La identidad en la educación superior en México*, México, UNAM/ Universidad Autónoma de Querétaro/ UAM-Xochimilco.
- KENT, Rollin y Rosalba Ramírez (1998), "La educación superior en el umbral del siglo XXI", Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México II*, México, Fondo de Cultura Económica.
- KENT, R. et al. (1998), "El financiamiento público de la educación superior en México", en Barquín et al., *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, México, ANUIES (Biblioteca de la educación superior), pp. 207-292.
- LIZAMA, Gladis (2000), *Familias, fortunas y economías: Zamora en el Porfiriato*, México/ Guadalajara, CIESAS/COLMICH.
- LOMNITZ, Claudio (1995), *Las salidas del laberinto*, México, Planeta.
- MENDOZA Rojas, Javier (1998), "La educación superior privada", en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México II*, México, Fondo de Cultura Económica (Biblioteca Mexicana).
- MIRANDA L., Francisco (2001), *Las universidades como organizaciones del conocimiento*, México, COLMEX/UPN.
- NAIDORF, Judith (2005), "La privatización del conocimiento público en universidades públicas", en Bettina Levy y Pablo Gentili (coords.), *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, Buenos Aires, FLACSO.
- PEDROZA, René (2001), "El currículum flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades", *Revista de la Educación Superior*, núm. 117, ene-mar, México, ANUIES, pp. 115-129.

- PI-SUNYER, Oriol (1973), *Zamora: Change and continuity in a Mexican town*, Nueva York, Holt, Reinart and Winston.
- PLATT, Adreana y Jorge Marcos (2006), "Revisión histórica de los aspectos económicos, políticos y socioculturales del periodo de la formación universitaria brasileña y del norte del estado de Paraná", *Revista de la Educación Superior*, núm. 137.
- PURNELL, Jenie (1999), *Popular movements and State formation in revolutionary Mexico: the agrarists and Cristeros of Michoacan*, Durham, Duke University Press.
- RÍOS, Herculano (2001), "La desconcentración de la educación superior en cifras", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXX (4), núm. 120, oct-dic.
- ROSEBERRY, William (1994), "Hegemony and the language of contention" en Joseph, G. y D. Nugent (eds.), *Everyday forms of State formation*, Durham, Duke University Press.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2001), *Estadísticas de educación superior. Inicio de cursos 1999-2000*, México, SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública), *Estadísticas de educación superior. Inicio de cursos 1999-2000*, México, SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2000), *Estadísticas históricas de la educación en México*, SEP.
- SMITH, Gavin (1999), *Confronting the present. Toward a politically engaged Anthropology*, Berg, Oxford.
- VERDUZCO, Gustavo (1992), *Una ciudad agrícola: Zamora. Del Porfiriato a la agricultura de exportación*, México, El Colegio de México/ El Colegio de Michoacán.
- VRIES, Wietse de (véase De Vries) (2000), "Silencios y ruidos: Las políticas para la educación superior en México", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIX (2), núm. 114, pp. 33-46.
- WOLF, Eric (1987), *Europa y la gente sin historia*, México, FCE.
- WOLF, Eric (1999), *Envisioning power*, Berkeley, University of California Press.
- ZAMORA, José (2002), "El sistema de universidades tecnológicas", en D. Piñera (coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México*, vol. IV, México, SEP/ANUIES/UABC.

Contacto: sí mismo y entorno.
 Una forma de acercarse al medio ambiente

PATRICIA MAR VELASCO*



El presente trabajo se ocupa de la vida cotidiana en el salón de clase de una escuela pública de la ciudad de México. El método de acercamiento es el enfoque de la pedagogía de la Gestalt. La autora sugiere un abordaje dual a la realidad escolar: en primer lugar como un acercamiento hermenéutico al mundo objetivado que implica una lectura de la realidad vivida desde los sujetos implicados, y, por otro lado, como un sistema de trabajo escolar desde y para los sujetos implicados, es decir, maestros y alumnos.

En el desarrollo de su intervención cuasi experimental se encuentra con diversos impedimentos que son transformados en impulsos para el acercamiento al tema, los cuales a la vez habrán exigido una capacidad de confluencia bivalente con el grupo.

This article deals with the daily life in the classroom of a public school in Mexico-City. The way to tackle this subject is the Gestalt pedagogic approach. The author suggests a dual way to deal with the school reality: first of all, a hermeneutical approach to the objectified world which implies a reading of the reality experienced by the concerned subjects; on the other hand, as an operating system of school work from and for the concerned subjects, i. e. teachers and pupils. During they almost empirical intervention the subjects meet diverse impediments that can be transformed into impulses to approach the subject, after achieving a dual confluence ability with the whole group.

Interacción centrada en un tema / Educación confluyente / Pedagogía integrativa / Sí mismo /
 Medio ambiente / Campo / Figura-fondo

Interaction upon a matter / Confluent education / Integrative pedagogic/ Self / Environment / Field / Shape

Recibido: 29 de noviembre de 2005

Aprobado: 27 de marzo de 2007

PRESENTACIÓN

El presente trabajo forma parte de una línea de investigación (Pedagogía de la Gestalt) en la que se pretende abordar diferentes problemáticas de los procesos educativos y formativos. En estos acercamientos no sólo se busca ampliar el conocimiento sobre el fenómeno educativo, sino hallar alternativas de solución a los problemas expuestos por la investigación.

En torno a la investigación educativa, una de las metodologías más recurrentes es la investigación en el aula desde la perspectiva de la etnometodología. Este abordaje tiene la bondad de develar la heterogeneidad de los procesos áulicos y nos presenta una realidad escolar que, en general, tiene la tendencia a autorreproducirse como aquella “profesía autocumplida”, es decir, los maestros luchando por la disciplina, el orden y el cumplimiento de los objetivos propuestos por la institución-programa y del otro lado, los alumnos tratando de cubrir mínimamente su propia agenda: jugar y quizás en muchos casos sobrevivir eso que para ellos aparece como un mal necesario: la escuela. Esta perspectiva a menudo nos deja un mal sabor de boca en tanto muestra una realidad abrumadora que parece difícil de modificar. La perspectiva de la pedagogía de la Gestalt como es concebida en esta investigación tiene la virtud, a mi juicio, de permitir un abordaje dual: como un sistema de acercamiento hermenéutico al mundo objetivado que

lleva a una lectura de la realidad vivida desde los sujetos implicados, y como un sistema de trabajo escolar desde y para los sujetos implicados.

A continuación trataré de hacer evidentes estas dos posturas.

LA TEORÍA DE LA PERCEPCIÓN O DE LAS CONFIGURACIONES

Considero a la Gestalt, más que como una corriente en la psicología o en la psicoterapia, un enfoque para mirar tanto lo individual como lo social. Muchos saben que la psicología de la Gestalt es una teoría de la percepción surgida en Alemania en el marco de la revolución del conocimiento de fines del siglo XIX y principios del XX. En el encuentro de la medicina, la física, la psicología, el psicoanálisis, el existencialismo, y diversas corrientes como el psicodrama y pensamientos orientales como el taoísmo, emerge la psicoterapia de la Gestalt.

Una de las principales leyes de la Gestalt se refiere al principio “figura-fondo” según el cual los seres humanos percibimos siempre un todo, pero esa totalidad no aparece homogénea frente a nosotros sino que de ese todo emergen figuras que se perciben de modo nítido, mientras el resto del todo se difumina como un fondo algo desdibujado. Nuestra percepción se mueve entonces constantemente de una figura a la otra. Un ejemplo clásico de ello es cuando entramos a un café por estar citados con alguien y nuestra vista se mueve de una mesa a otra hasta que el rostro o el cuerpo de la persona que buscamos aparece. En este momento la persona hace “figura” y el resto de personas y objetos del café se desdibujan hasta que aparece la próxima figura que emerge de ese fondo,

* Doctora en Historia Económica y Social por la Universidad de Viena. Investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM y responsable del seminario Pedagogía de la Gestalt del posgrado en Pedagogía.

Correo electrónico: pmarvelasco@gmail.com

por ejemplo, la mesera. Este concepto se aplica al reconocimiento de las necesidades del ser humano, el hambre, la sed, el enamoramiento, un asunto pendiente, etcétera.

El enfoque Gestalt parte del reconocimiento de la unidad denominada “campo” para entender los hechos sociales o las relaciones que emergen en el mismo, en un momento dado. El concepto “aquí y ahora” adquiere una dimensión dinámica pues se entiende como el momento en el que sucede un fenómeno en un lugar determinado. El concepto campo nos permite comprender que todos los integrantes del mismo son sujetos conformadores de esa realidad. El campo sólo se entiende por la presencia de todos sus elementos, por ello es mucho más adecuada la frase “todo es del campo” más que “el todo es más que la suma de sus partes”, para entender la dinámica inmersa en el mismo y la indivisibilidad de sus integrantes al integrar el campo.

La noción de “contacto” permite entender el proceso dinámico al interior del concepto topológico de campo. El “sí mismo” en este contexto emerge en el “límite de contacto” entre el individuo y su entorno. En términos de la teoría original del campo de la personalidad de Lewin, el sí mismo sería el resultado del contacto del campo-organismo con su entorno (Perls, 1989: 30 y Yontef, 1995). Sí mismo es entonces una entidad en construcción permanente.

LA PEDAGOGÍA DE LA GESTALT (CAMPO, CONTACTO, PROCESO)

De la corriente psicoterapéutica sucintamente reseñada, surge la pedagogía de la Gestalt. Además de lo señalado anteriormente, la herencia del pensamiento sub-

yacente en esta teoría debe ser comprendida en el enfoque humanista de la psicología donde Rogers y Maslow tuvieron una enorme influencia. Esta pedagogía fue acuñada por Brown y Petzold en 1974 y publicada en libro en 1977; integra tres principios básicos que son:

1. Interacción centrada en un tema (de Ruth Cohn)
2. Educación confluyente (de Georg Brown)
3. Pedagogía integrativa (de Petzold)

Esta propuesta, como fue finalmente articulada (Petzold, 1987), centra la atención y la dinámica grupal en el tema. Sin embargo, junto con la atención al tema la confluencia por parte de quien dirige al grupo es esencial para dar cuenta de las necesidades grupales extratemáticas las cuales deben ser abordadas a fin de que no se conviertan en un impedimento en el logro de los objetivos (Bernfeld, 1990; Ecker, 1997); las necesidades extratemáticas siempre estarán determinadas por vínculos personales e institucionales. La educación confluyente se refiere a conjuntar lo cognitivo y lo emocional, eso a lo que Eduardo Galeano señalaba como “sentipensar”. La exigencia de una actitud confluyente por parte del profesor o facilitador requiere el contacto permanente consigo mismo, de tal manera que la confluencia devenga mecanismo desbloqueador y no deflector¹ del trabajo en el tema.

PEDAGOGÍA DE LA GESTALT Y PEDAGOGÍA TRADICIONAL

Ahora bien, si hablamos de pedagogía, ¿qué implicaciones tiene esta teoría en la vida cotidiana escolar?

Esta corriente pedagógica no considera el tema, ni al alumno ni al maestro como centro de su atención sino al campo, es decir, a la totalidad de los integrantes del mismo. El campo son todos los actores involucrados en el proceso vinculados por una serie de objetivos, metas y expectativas comunes que van más allá de las planteadas programáticamente y que deben ser clarificadas permanentemente. En el aula confluyen los factores, señalados anteriormente, que interactúan produciendo de este modo el campo. Es decir, el campo es producido en el momento en que un determinado número de personas se reúnen en ese espacio áulico con una serie de objetivos, metas y expectativas, y que en la interacción producen “acontecimientos” (Hall, 1974)² constituyentes de una realidad e identificaciones que son vividas de manera diferenciada por cada uno de sus miembros. Esta complejidad escolar ha sido simplificada en la educación tradicional a fin de instrumentalizar y hacer eficientes los procesos para el logro de los objetivos, en donde el carácter dinámico constituyente de todo grupo se transforma en técnica de enseñanza. Con ello y al dar prioridad a los objetivos por sobre el grupo se rigidiza la enseñanza y se pierde toda posibilidad de desarrollo creativo para cada uno de los integrantes. Sin embargo, cuando por el contrario, en vez de los objetivos se pone en el centro de la atención al alumno, tiende a predominar la perspectiva científica tradicional importada de la medicina e introducida al espacio educativo por la psicología que observa y define caracteres, tipos, deficiencias, facultades, para ser encontrados, controlados y/o corregidos a fin de ponerlos al servicio de los objetivos. Se trata en cualquiera

de los dos casos de una instrumentalización de todo y de todos en aras de los objetivos. Esta perspectiva crea un punto ciego en los involucrados, sobre todo en los maestros ya de por sí atrapados en sus propias visiones, motivaciones y fantasmas vinculados con su propia historia personal y escolar, así como con el “*ethos* magisterial”.

¿Qué sucede con la práctica en estas condiciones? Una de las consecuencias más indeseables es cierta “esquizofrenia” en el aprendizaje donde se aprenden contenidos, incluso normas morales y de conducta que poco o nada tienen que ver con lo que los alumnos-estudiantes realmente piensan y sienten. La escisión entre el saber y el actuar (de por sí de difícil sintonización) se encuentra en líneas asintóticas. Eso, cuando se cumplen los objetivos de aprendizaje o de interiorización de información. Los casos más comunes (y esto lo demuestra el bajo índice de respuesta en los exámenes objetivos) se refieren a la escasa retención de contenidos por parte de los alumnos. Se cumple con el requisito de “enseñar”, pero los alumnos no aprenden. La psicologización en términos de ver desórdenes psicológicos en los alumnos o problemas sociales y/o familiares que afectan su rendimiento es una manera de justificar —lo que no implica negar su existencia como parte constitutiva y conformadora del campo— el fracaso escolar proyectando la responsabilidad del fracaso en el alumno.

Cuando el aula se observa desde la perspectiva holística del campo, ninguno de sus integrantes queda fuera de foco. Cada uno de los elementos es constitutivo y por lo tanto importante en la realización de la tarea. En un esquema dinámico como este, la noción

figura-fondo es fundamental para entender esa dinámica. La noción de totalidad nada tiene que ver con la de panóptico donde uno observa y controla al todo (fuera de sí), sino con una visión flexible capaz de poner en el centro de atención las figuras emergentes en el proceso, incluso a sí mismo.³ El logro de objetivos está siempre presente pero nunca por encima de la propia dinámica del grupo. La educación confluyente eso señala. Confluir no es sencillo pues exige un proceso de seguimiento de una dinámica aparentemente contradictoria porque sucede con el otro grupal del cual se es responsable (y por lo tanto exige no perder de vista la dirección del proceso) pero también donde el observante está implicado en él, es pues juez y parte si se quiere plantear en términos jurídicos. En términos de la Gestalt eso implicaría por parte del profesor que al tomar contacto a la vez que confluir con el grupo, establece límites entre el sí mismo y lo externo, entre el papel de facilitador del aprendizaje y el de miembro activo conformador del campo, al igual que los otros. Implica ocupar una posición bivalente. Con frecuencia ha sucedido en la búsqueda de una educación alternativa que el docente en vez de ocupar esa posición bi-valente adopte una actitud ambi-valente y generalmente se pierda en la totalidad del grupo olvidando su función como responsable de la dirección del grupo. En este caso renunciar a esa función es letal para el proceso y para el grupo. Con-fluir en el proceso educativo es estar alerta al proceso grupal, darles lugar a las figuras emergentes, atenderlas y procurar el logro de los objetivos planteados. Con-fluir es estar en el aquí y el ahora como proceso único, irrepitible, asumiendo la irrenunciable

responsabilidad frente al grupo y dándole su lugar a la dinámica grupal en el tiempo y lugar donde se está inevitablemente implicado.

El aprendizaje significativo en este sentido es ir al encuentro de saberes en la frontera del sí mismo y el mundo exterior (que es el lugar del contacto), es decir, vinculados con la propia experiencia, con los propios sentimientos y con la propia visión del mundo. Dicho en términos de Petzold (1987: 52), el fin es “realizar un aprendizaje cognitivo, afectivo, somatomotor en el campo social y ecológico”.

El abordaje de lo escolar desde esta perspectiva no es sencillo pues no es cuestión de técnica. Éste exige haber entendido la complejidad del fenómeno del campo donde desaparece la estereotipada y cómoda división del mundo entre sujeto-objeto, yo-los otros; ese mundo bipolar donde de un lado están los que saben y del otro los que no saben, de uno los que enseñan y del otro los que aprenden, de uno los que mandan y del otro los que obedecen, de uno los que tienen la razón (uno mismo) y del otro los equivocados (los otros), de un lado los formadores y del otro los formandos, etc. Este abordaje exige aceptar la imposibilidad de la sutura, del control, de lo perfecto, que todo es contingente, más aún, que el otro frente a nosotros es un sujeto conformador del campo, igual que nosotros. Y al decir conformador se entiende su posición activa y no pasiva, y reconocer la parte conformadora del sí mismo significa reconocer la influencia sobre la conducta de los otros, es decir el papel activo de cada uno en la dinámica del campo.

Eso significaría preguntarse por qué los alumnos no van con gusto a la escuela

la, por qué no aprenden, por qué su conducta es conflictiva y qué tiene que ver eso con la manera en que se está trabajando en el salón y en la escuela; eso implica el cuestionamiento de la institución, de sus programas y del docente como portador-representante de los elementos anteriores en el salón de clases. El cambio de perspectiva es radical, pues quita la atención de los contenidos y alumnos como lo que hay que manipular y dirigir, y coloca al hasta ahora ajeno y superior (el maestro/docente) en el mismo nivel de implicación que todos los integrantes del campo.

EL PROYECTO

Para ser congruente con el planteamiento general del trabajo y dado que éstas son hipótesis que no tienen por qué ser aplicadas y adjudicadas a los otros (en este caso, los maestros), la propuesta se plantea en términos de intervención. Se trató de superar el esquema de aproximación al otro desde la lógica del que sabe más o del que sí sabe. El planteamiento fue colocarse en el lugar del maestro en el salón de clases y realizar ahí el abordaje de los contenidos escolares desde la noción del campo y experimentar posibilidades y límites de la propuesta.

Pre-supuestos

Para el presente proyecto se partió de una premisa: el trabajo con el tema medio ambiente y todas las implicaciones que éste tiene (además del conocimiento, crear conciencia acerca de la importancia de preservar el medio ambiente). Es necesario partir de un contacto equilibrado con las tres zonas

de relación establecidas en el enfoque Gestalt. Estas “zonas de relación” son una topología basada en el concepto de campo y se refieren a la relación del individuo con su entorno, diríamos tomando la terminología lewiniana, a un nivel relacional espacio vital-mundo físico. Esta topología define tres zonas de relación: zona interna, zona externa y zona de la fantasía. De acuerdo con la teoría de la Gestalt, un cierto balance entre las tres zonas podría indicar que el individuo ha logrado un equilibrio vital que le permitirá cubrir sus necesidades y atender su entorno sin desatenderse a sí mismo.

Vinculada a las tres zonas de relación antes enunciadas, la pedagogía de la Gestalt propone el cuidado del contacto en cuatro niveles:⁴

- Consigo mismo
- Con el tema
- Con el entorno
- Con el globo

En términos de esta topología significaría contacto con la zona interna (conmigo), con la zona de fantasía (tema) y contacto con la zona externa (entorno, globo). Para este enfoque pedagógico, el contacto “conmigo” es condición para lograr los otros contactos. Mientras esto no suceda, el contacto con la zona de la fantasía y la externa, y con ello la consecución de la tarea, no será posible de manera verdaderamente significativa para el alumno.

Problemáticas como las relacionadas con el medio ambiente a menudo son un tanto difíciles de captar por los alumnos a quienes les parecen demasiado ajenas a su realidad. Ciertamente, ¿qué sensibilidad hacia “las necesidades” del medio

ambiente puede tener un alumno que no es sensible a sus propias necesidades?

En este trabajo se pretende probar si al priorizar el trabajo consigo mismo y posteriormente con el tema, el entorno y el globo, se logra un mayor interés, comprensión y compromiso respecto a las temáticas relacionadas con el medio ambiente.

La metodología se encuadró en la visión investigación-acción, ciertamente con un corte cuasi-experimental pues la investigadora se integró al salón de clases como tal y a la vez en funciones docentes, es decir, durante la intervención ocupó el papel de la maestra. Dado que se pretendía probar la efectividad del enfoque Gestalt en el salón de clases con un tema determinado (medio ambiente), se decidió recabar información sobre conocimientos y actitudes con relación a la temática, previas a la intervención para finalmente por medio de una evaluación de salida, registrar los cambios generados por la intervención misma.

La intervención contempló el trabajo desde las nociones señaladas al principio de este trabajo, como son: campo, sí mismo, contacto, figura-fondo, aquí y ahora e implicación, donde todos éstos incluían al campo total mientras la implicación tenía una referencia especial a la investigadora como tal y a ella en su papel docente. Ello se debe a que la investigadora en su papel de maestra de grupo tiene una implicación, un objetivo, su propia agenda, por lo que se encuentra frente al grupo en una situación similar a la de cualquier maestro de grupo con la presión de lograr resultados, mantener disciplina, alcanzar objetivos, etc., así como en su papel de investigadora con relación a su propio

trabajo. En esta investigación, la investigadora no pretende ser ajena, tampoco se disfraza, se integra en su doble función: como investigadora y como cualquier otro maestro auxiliar (como los de cómputo y educación física, en el caso que nos ocupa). Enfrentar las dificultades docentes y procurar desde ahí probar un camino diferente es no sólo el reto de la investigación, sino parte del andamiaje metodológico de la investigación.

Uno de los objetivos del trabajo fue indagar en qué medida se cumplen y estudian los contenidos programáticos del programa de ciencias naturales relacionados con el tema. De haber sido abordados, se intentó saber qué fue lo que los alumnos aprendieron y qué integraron en su hacer cotidiano. Finalmente, dado que el trabajo se plantea en una escuela tradicional, se busca conocer en qué medida el trabajo con un método que integra la perspectiva de sí mismo (y el cuidado de sí mismo) produce resultados diferentes. Por supuesto que este trabajo se inició con ideas previas con respecto a los objetivos; había escepticismo con relación al primer punto, pues con frecuencia el conocimiento prioritario —matemáticas y español— es abordado a expensas del tiempo dedicado a las otras materias. Por otro lado, en caso de haber sido abordados, se esperaban saberes pobres y actitudes incongruentes con ciertos saberes que de por sí tienden a ser generalizados e integrados en las representaciones sociales, en el saber cotidiano. En cuanto al tercer punto (en qué medida un trabajo con la metodología de la Gestalt produce resultados diferentes), se esperaba una respuesta positiva con las reservas propias que impone enfrentarse a lo desconocido, en este caso a un experimento.

Contexto. El trabajo se realizó en una escuela de la delegación Iztapalapa (una de las más pobres y problemáticas del Distrito Federal). La escuela se encuentra ubicada en una zona alejada del pueblo iztapalapense propiamente dicho, es un área de reciente población cerca de la avenida Tláhuac donde predominan las unidades habitacionales y algunas fábricas y bodegas-tiendas. La escuela se encuentra adentro de una enorme unidad habitacional. Es privilegiada en cuanto al espacio: consta de un gran jardín y tres grandes patios, un salón de cómputo y una sala de usos múltiples con grandes espejos para realizar actividades artísticas. Uno de los patios, en el centro de la escuela, está rodeado de los salones de clases y mediado por pequeños espacios verdes donde hay plantas de ornato y algunos pinos. Los pasillos cuentan con bancas. Tiene además, en un terreno adyacente, un estacionamiento para los maestros. En general, las zonas comunes y los jardines están bien cuidados y limpios. Por todo esto, la escuela da una buena impresión.

En cuanto a su horario, también es especial pues es de tiempo completo. Los niños están en la escuela de 8 a 16 horas de lunes a viernes. Hay tres grupos por grado. Además del maestro de grupo, hay un maestro de educación física y uno de los maestros imparte clases de cómputo. Cada salón cuenta con televisión y video. El mobiliario es el indicado para realizar trabajo en equipo si se acomoda *ad-hoc*. Los grupos tienen alrededor de 40 niños, es una escuela con mucha demanda por las mismas condiciones. Esta situación hace que los salones resulten reducidos para los niños, es decir, la escuela cuenta con amplios espacios pero el lugar donde los niños

pasan la mayor parte del tiempo es más bien reducido. El jardín que se encuentra en la parte posterior de los salones es poco frecuentado por los alumnos pues no tienen autorizado ir ahí sin acompañamiento del profesor. El patio central es ocupado para las clases de educación física y para ejercitar todos los números que se preparan para las distintas ceremonias y festividades de la escuela. El patio de la entrada es utilizado como comedor y el tercer patio (cancha de usos múltiples) es auxiliar para las clases de educación física. La actividad física preferida por los niños es el fútbol y lo juegan por igual niñas y niños.

Forma de trabajo. Se decidió trabajar con niños de cuarto grado. Para realizarlo hubo que solicitar permiso a la dirección de la escuela y a la Dirección General de Educación Primaria de Iztapalapa. El director de la escuela y el inspector de la zona se mostraron muy interesados en el trabajo y brindaron todas las facilidades necesarias. La maestra si bien no puso resistencia, tampoco parecía muy convencida de la intervención. Sin embargo fue mudando de actitud, pues con el paso del tiempo intercambiaba información, hacía comentarios e incluso se involucró en las actividades. Hacia el final se retiró del grupo y se dedicó a terminar sus pendientes relacionados con el fin del año escolar.

Desarrollo. Se solicitó autorización para la realización de diez sesiones de dos horas o dos horas y media cada una, sin embargo, debido a que el trabajo fue autorizado para realizarlo después de las 12:30 horas y a que no podía interferir en sus otras actividades, el trabajo se hizo en sesiones de 40 a 50 minutos mediados por comida, educación física y

cómputo. Esto implicó una dificultad no contemplada en el trabajo, a saber: la discontinuidad entre sesiones cortas que seguro influyó en el logro de los objetivos hacia el final de la intervención.

RESULTADOS

Se llevaron a cabo 17 sesiones de trabajo de 45 minutos en promedio y distribuidas en 13 días a lo largo de tres semanas.

El plan de trabajo se considera un planteamiento flexible en tanto es pensado como un espacio en el cual se moverán las actividades que el mismo grupo irá determinando en su cotidianidad, pero a la vez es colocado como elemento ordenador de las actividades y como punto en el horizonte que guía las mismas. El contenido de ese planteamiento fue el siguiente:

Primera sesión

Realización de una dinámica inicial que consistirá en que los niños hagan contacto consigo mismos. Posteriormente se aplicará un cuestionario encaminado a conocer la postura de los niños respecto al medio ambiente y a su visión sobre la responsabilidad individual para conservarlo. Este cuestionario servirá para co-tejar hacia el final de la intervención si sus conocimientos y postura respecto al medio ambiente han variado con la intervención y en qué medida.

Segunda sesión

Autoconcepto. Profundización del trabajo consigo mismos: visión de mí, cómo soy, cómo me veo, cómo me cuido, qué necesito para estar bien, cómo me siento cuando me siento bien. Harán una representación plástica de sí mismos y se hablará sobre ella.

Tercera sesión

Los otros sobre mí. Frente a esto se abordará la visión de los otros sobre mí mismo. ¿Qué piensan los otros sobre mí? ¿Qué similitudes y diferencias hay entre mi autoconcepto y el de los otros? ¿Hay alguna diferencia entre lo que pienso de mí y lo que los otros piensan de mí?

Cuarta sesión

En esta sesión se propone el trabajo con el entorno inmediato: la escuela. ¿Cómo es mi entorno escolar? ¿Cómo es mi entorno áulico? ¿Cómo me relaciono con mis compañeros, con los maestros, con las autoridades y con el resto del personal? ¿Quién ensucia, quién limpia? ¿Cómo son las instalaciones? ¿Qué no me gusta en la escuela y qué puedo hacer para que esto cambie?

Quinta sesión

Polaridades: cuándo estoy bien, cuándo estoy mal. ¿Qué me hace sentir bien? ¿Qué me hace sentir mal?, ¿cómo me siento cuando me siento bien?, ¿cómo, cuando me siento mal? ¿Qué me hace sentir mejor cuando no estoy bien?

Para finalizar se trabajará con el “apapacho”, se hará un ejercicio donde se digan virtudes que uno ve en los otros, y otro donde se hará contacto físico afectuoso (el “lavado de coches”).

Sexta sesión

La familia. ¿Cómo es mi entorno familiar? ¿Quién limpia, quién ordena? ¿Quién cocina, quién lava? ¿Quién plancha? Se estudiarán aspectos relacionados con el trabajo doméstico, ¿quién lo realiza, quién ensucia, cómo ensuciamos, qué no nos gusta? ¿Qué podemos hacer para que eso cambie? Se hará énfasis en la producción innecesaria de basura

doméstica. Llevar una propuesta a casa para mejorar nuestro entorno.

Séptima sesión

El cuidado de mi persona: autocuidados. Se hará trabajo con el propio cuerpo en el sentido de accidentes, enfermedades, etc. Trabajo con medidas preventivas y correctivas con relación a la salud y el bienestar. Se hará una pequeña historia para hacer conscientes cómo mientras crecemos la responsabilidad que primero residía 100% en nuestros padres va cambiando hasta que asumimos el control absoluto sobre nuestro cuerpo, su entorno, y sus cuidados.

Octava sesión

En esta sesión se propone el trabajo con el entorno mediato: mis colonias y mi ciudad. Se hará una radiografía sobre la ciudad y lo que a simple vista salta: problemas de basura, agua y contaminación ambiental. ¿Quién la produce? ¿Qué tiene que ver lo visto en sesiones anteriores con los problemas de la ciudad?

Novena sesión

El cuidado de los otros. Quién protege a quién. En esta sesión se propone el trabajo a nivel macro: autoridades e instituciones. ¿Cómo protegen las leyes a los más vulnerables? ¿Quiénes y por qué se les considera vulnerables? ¿Cómo poder hacer valer las leyes que protegen a los más vulnerables socialmente hablando (incluido el medio ambiente)? El trabajo se realizará sobre las experiencias inmediatas y reportes de prensa; se confrontarán ambas visiones y perspectivas.

Décima sesión

Soy niño, ¿qué puedo hacer? Se trabajará con los niños sobre los sentimientos

que les causa el darse cuenta de la problemática social y ecológica. Se trata de encontrar un marco que les permita vislumbrar posibilidades de acción participativa en la que no todo dependa de los otros, en la que ellos puedan verse como sujetos activos en su entorno. Básicamente se busca que los niños no se consideren impotentes frente a su medio y a la vez asuman responsabilidades.

Se propuso realizar en cada sesión ejercicios de sensibilización a sus propias necesidades y la capacidad que tienen para resolverlas. Se trata de promover el autocuidado y con ello el del entorno, así como la solidaridad con el mismo.

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

De acuerdo con el plan, se inició el trabajo con el grupo de cuarto grado que tenía 40 alumnos. Dado lo numeroso del grupo me percaté de que las dinámicas difícilmente podían ser realizadas en el salón de clases por el reducido espacio. Por otro lado, cuando vi el hermoso jardín quise salir a realizar ahí el ejercicio de sensibilización. Fue imposible lograr que los niños atendieran, pues la dispersión fue enorme. Las niñas se opusieron a los ejercicios debido a que los niños les “iban a ver los calzones”; en general se quejaron de que el pasto les “picaba” y era obvio que lo único que querían era jugar y correr. Ello hizo que de acuerdo con los criterios de la Gestalt sobre la confluencia y atendiendo a la necesidad grupal, cambiara el plan y organizara juegos y competencias. De regreso al salón de clases les pedí que me respondieran una encuesta sobre su opinión en torno a los problemas del país. Argüí que sólo se trataba de conocer su opinión. Para mi sorpresa los niños no

entendían las preguntas y preguntaban incluso por el significado de algunas palabras como “comunidad”.

Me llamó mucho la atención la incapacidad o negativa a concentrarse o realizar una actividad que no fuera acción fuerte e impetuosa, como también su alegría de estar en el jardín. Pregunté con qué frecuencia salían ahí y me dijeron que casi nunca. Un primer dato saltaba a la vista: los niños están encerrados en un espacio reducido y el uso de los jardines y espacios amplios está muy acotado. A pesar de ese reconocimiento mi desconcierto ante la dificultad grupal era enorme pues estaba acostumbrada a trabajar con niños de escuelas “activas” tipo Freinet y con grupos pequeños. Al encontrarme frente a este grupo numeroso y rudo pensé que probablemente el tipo de trabajo que pretendía no sería posible en esta población. Dudé de mis capacidades magisteriales y no tuve más que pensar: “¡pobres maestros, con 40 niños rudos y diario durante ocho horas!”.

En cuanto a los resultados de la encuesta de opinión, resalta la enorme diferencia entre su habilidad para hablar y exponer sus ideas cuando se hablaba en grupo sobre las dificultades internas grupales, y la capacidad de expresar ideas o responder preguntas sobre otros asuntos menos inmediatos. La solución del cuestionario que era una encuesta de opinión, como ya se señaló, les resultó difícil. Los resultados en torno a la pregunta sobre su posible implicación en los problemas ambientales (¿Hay algún problema en el que pueda hacer algo para resolverlo?) fueron de diversa índole, aunque puede decirse que sobresalió la apreciación de que la solución a los problemas ambientales está fuera de su esfera de influencia, pues eso le corres-

ponde a las autoridades o a los adultos. Sólo dos niños dieron respuestas diferenciadas acerca de los problemas en los que sí pueden incidir y aquellos que les son ajenos a su decisión o acción. Hubo niños que no opinaron. Una menor proporción de niños vieron una implicación propia o general en toda la población para resolver los asuntos relacionados con los problemas que perciben en su entorno.

Evidentemente, a pesar de que los niños ya son suficientemente autónomos en su pensamiento, los problemas de la ciudad y del país parecen rebasarlos y ven pocas posibilidades de incidir y lograr mejoras. Sin embargo, no se debe menospreciar la cantidad de alumnos que se consideran en condiciones de incidir.

El orden de problemas señalados (la pregunta se refería no sólo a problemas del medio ambiente sino a problemas en general) tiene que ver en un margen muy amplio con los del medio ambiente. Hablan de la contaminación, la falta de agua, de servicios, sobre todo de recolección de basura, de luz, ruido y tráfico. En segundo lugar se mencionaron los problemas de inseguridad; en tercer lugar, temas globales como la guerra, el exceso de población y la venta del país, en cuarto lugar dificultades propias de ellos como niños y, en quinto lugar, problemas familiares como falta de vivienda y dinero.

Acerca de si consideran que los adultos escuchan propuestas de los niños para resolver problemas, aunque las posiciones se dividen en la gama de posibles respuestas (desde “muchísimo” hasta “nada”) la mayoría se sienten más bien escépticos con relación a si son escuchadas sus propuestas para mejorar los pro-

blemas ambientales. Ello se opone a lo que se observa a primera vista en la escuela, donde no parecen ser muy escuchados. Probablemente esas apreciaciones tengan que ver con su experiencia en sus familias o con una tendencia a constatar positivamente, sin importar si esto tiene que ver con la realidad o no. El escepticismo lo expresa una niña diciendo: “Si no le hacen caso a un diputado, obvio que a un niño, menos”.

Este primer acercamiento nos indica que de manera general y en sus representaciones sociales los niños tienen claros los problemas ambientales. Evidentemente los diferentes niveles de la problemática y los distintos grados de solución no están muy claros aún. No queda muy claro en estos primeros acercamientos a qué se debe esa relativamente alta conciencia de los problemas ambientales, si es la escuela, los medios, el entorno o simplemente que eso es lo que ellos sufren y perciben. En todo caso, como se verá más adelante, la vinculación entre lo que uno hace o deja de hacer y los efectos indeseables de tales acciones, no le queda claro a la mayoría de los niños.

La segunda intervención fue igualmente fallida, a pesar de que esta vez pudimos ocupar el salón de usos múltiples que es más adecuado por no tener muebles y ser relativamente amplio. Así pues, la dificultad inicial adjudicada al uso de un espacio que los invitaba a jugar fue falsa; tampoco en este espacio cerrado los niños podían dejar de estar en contacto con los otros y no pudieron contactar consigo mismos. La solicitud de que cerraran los ojos fue seguida por muy pocos niños. Frente a esta situación yo tampoco me pude concentrar realmente y mi escepticismo iba en aumento. Posteriormente les apliqué la segunda

parte del cuestionario, este sí referido a los contenidos de su libro de texto. Los niños tuvieron serios problemas para resolverlo.

Dadas las dificultades para establecer contacto consigo mismos de manera directa, opté por abordarlo en forma indirecta, así que les pedí que trataran de reconocerse en la memoria, que recordaran cómo eran ellos físicamente. Les pedí que recordaran a algún artista que hubiera hecho su autorretrato, y mencionaron a Frida Kahlo. Como algunos no la conocían otros niños la describieron como la señora que tiene bigotes y unas “cejototas”. Les repartí hojas blancas para que hicieran un autorretrato sin importar que tan fidedigno fuera, incluso que podía ser una caricatura. Muchos niños tuvieron una enorme dificultad para realizarlo, algunos incluso no podían ni empezar con la tarea. Algunos no terminaron y les pedí lo concluyeran en casa. El resultado de esta tarea fue muy heterogéneo: desde los dibujos ampliamente coloreados y con muchos detalles, hasta algunos garabatos.

Me preguntaba qué pasaba con estos niños que no podían contactar consigo mismos incluso en una actividad intermedia pues en este caso el contacto implicaba una acción (dibujar). También me llamó la atención una aparente contradicción: ante la dificultad de concentrarse en ellos mismos por muy poco tiempo y dejar de ocuparse de su entorno, es decir, de los otros, el trabajo en equipo también resultaba fallido por su constante negativa a realizar actividades con sus compañeros y excepcionalmente con unos cuantos preferidos.

Al tomar en cuenta esa situación y el plan de trabajo, decidí realizar una actividad que los llevara a trabajar sólo en

parejas, pidiéndoles que así como estaban sentados de dos en dos se levantaran y se pusieran uno frente al otro y se miraran sin decirse nada. Inmediatamente aparecieron los consabidos problemas de los quienes no desean trabajar uno con otro. El grupo era non y una niña no tenía pareja; le pedí que se integrara al equipo de al lado. Una de las niñas de la pareja protestó, negándose a trabajar con ella. Finalmente logré que las tres aceptaran trabajar en pares subsecuentes. Después de mirarse, la tarea consistía en hacer movimientos y muecas y que el otro imitara, y viceversa. Aparentemente este ejercicio fue difícil por la falta de espacio en un salón lleno de muebles pero no fue posible salir porque las áreas comunes estaban ocupadas y contábamos con poco tiempo. El ejercicio no resultó fluido. Al concluir les pregunté cómo les había ido. Dijeron que había sido difícil pues no “entendían” lo que tenían que hacer. Dado que reproducir los movimientos de otros no requiere de “entendimiento”, pedí a dos niños voluntarios que pasaran al frente a hacer el ejercicio. Dos niños aclamados por el grupo pasaron e hicieron el trabajo. Los niños estaban encantados de mirar el espectáculo y aplaudieron con gusto. Al concluir les pregunté si acaso para hacer eso se necesitaba entender y pregunté entonces qué era realmente lo que pasaba. Entonces emergieron los problemas. No se tenían confianza porque luego serían criticados. Los niños molestaban a las niñas y luego las niñas les pegaban a los niños, aun sin ser molestadas. Las niñas se levantaban las faldas entre ellas y daban lugar con ello a que los niños les “anduvieran viendo los calzones a las niñas”, aunque ellas no se llevaran con ellos. Había niños que se

sentían molestados por los movimientos de los otros. Y entonces golpeaban a los que les molestaban. Pedí que pensarán con cuántos niños del salón se sentían en confianza y bien, y buena parte señaló sentirse bien con muy pocos niños del salón de clases. Ante esta situación les dejé una tarea: llevar escrita la respuesta a cuatro preguntas. Qué me gusta, qué no me gusta, cómo me gustaría y qué estoy dispuesto a hacer para que sea así como me gustaría que fuera la vida en el salón de clases. Esta fue una extraordinaria sesión. Tuvo vida y los niños hablaron y se escucharon.

A partir de esta sesión cada nueva situación planteada generó nuevas discusiones y trabajo en torno al ambiente predominante en el salón de clases. El objetivo final en torno al trabajo con contenidos del medio ambiente tuvo que ser pospuesto debido a la necesidad de reestructurar el tejido social del grupo. Se hicieron juegos de confianza y se hablaba en grupo sobre lo que esto generaba.

Se empezó a propiciar el trabajo en equipo y surgió un nuevo reconocimiento: en este ambiente en el que los niños se perciben en constante tensión y lucha, donde la prioridad parece ser el estar alerta de los otros y procurar la sobrevivencia en un ambiente agresivo, ¿cómo se van a interesar en otras problemáticas? La situación como grupo numeroso que tiene que convivir en un espacio reducido y saturado por el mobiliario (que al ser usado indebidamente deviene estorbo), y las mochilas y objetos personales como suéteres y chamarras, donde la posibilidad de movimiento es reducida y además prohibida, donde la maestra grita todo el tiempo y juzga, ¿qué ocasiones hay de apertura a

otros asuntos que no sean la sobrevivencia y el ataque como mejor defensa?

Se encontraron además diferencias de género sorprendentes. En un ejercicio escrito donde deberían registrar las relaciones con sus compañeros de clase (valoradas como: buena, más o menos buena, regular, mala) mediante colores, los niños y las niñas expresaron muy diferentes estrategias de relación grupal. Como ejemplo de las estrategias empleadas por los niños al acotar su espacio de relación, cuando un niño me mostró su esquema donde sólo había anotado a unos cuantos niños, me dijo: “para mí el resto del grupo no existe”. Estas estrategias tuvieron como resultado que los niños mostraran relaciones más equilibradas y menos conflictivas que las niñas, quienes a su vez mencionaron un mayor número de compañeros en su esquema de representación, pero a la vez registraron relaciones más conflictivas al interior del grupo. Este asunto se confirmaba en cada una de las sesiones. Con este ejercicio se hizo hincapié en el concepto “relaciones” (otro de los conceptos no entendidos en el cuestionario inicial), con el fin de preparar el terreno para el trabajo con el medio ambiente.

Otro resultado significativo emergió en un ejercicio de confianza realizado en dos grupos, varones por un lado y mujeres por otro en donde, en un círculo más o menos cerrado tendrían un niño colocado al centro del círculo que se dejaría caer y el grupo lo tendría que contener y evitar su caída. En este ejercicio, los niños lograron mayor duración que las niñas es decir, las niñas dejaban caer más rápidamente a su compañera que los niños. Mientras en el grupo de varones resaltó el caso de un niño excluido del círculo, casualmente justo donde él

estaba, el círculo se cerraba tanto que inevitablemente él quedaba afuera. Hice varios intentos para que quedara dentro y al final siempre terminaba fuera del círculo. Cabe señalar que este pequeño fue señalado en otro ejercicio por una gran cantidad de compañeros como aquel con el que no se llevaban bien. En cuanto a las niñas, poco tiempo lograban mantenerse sin caer. La maestra que estuvo al tanto de este equipo señaló que las niñas sólo detenían a la amiga en turno: quien no era considerada amiga era dejada caer. Evidentemente nunca hubo alguna niña que lograra el consenso generalizado y, por la tanto, la solidaridad del grupo. Después de este trabajo grupal y de todos los que se hacían, se concluía con una ronda de comentarios acerca del juego y la dinámica y lo que les había provocado, qué les había parecido, qué dificultades habían encontrado, qué les había gustado, qué no, etcétera.

Una vez que se consideró que el grupo estaba más abierto al trabajo grupal se realizó el primer cambio de mobiliario. Las mesas se acomodaron para la realización del trabajo en equipo y esto les encantó. Se promovió la autogestión, es decir que ellos organizaran los equipos a su gusto. Se les dieron algunos conceptos y se les pidió que buscaran en su libro su significado. No les resultó fácil hacer la tarea pero en general hubo bastante disposición para ejecutarla.

Para que entendieran el concepto de medio ambiente se les pidió que describieran y dibujaran un ambiente citadino, uno rural, uno acuático y uno desértico. Se habló sobre ello. Con relación al medio ambiente ellos tienen un concepto con el que todo lo miran: es divertido, o no. De ahí que en la polari-

dad campo-ciudad ellos tuvieran pocos elementos para describir el campo y muchos para la ciudad, y señalaran el campo como un lugar aburrido. Al preguntar por la causa respondieron en general que debido a la falta de juegos, donde resaltó el papel que adoptan las nuevas tecnologías y lugares para realizar diferentes actividades, generalmente asimilables a la vida citadina.

LA CAJA DE PANDORA

Después de dos sesiones en las que no fue posible trabajar en el tema por falta de tiempo, se retomó el trabajo en equipo. Se les pidió que observaran todo lo que había en el salón de clases desde el techo hasta el piso, incluidas las personas que ahí se encontraran, colores, olores, aire; todo. Posteriormente, en una hoja dividida en dos se les pidió que hicieran dos listas: una con lo que les gustaba del salón y otra con lo que les disgustaba. Los resultados fueron leídos en voz alta al grupo. Se presentaron cuestiones fuertes relacionadas con compañeros del grupo y con la maestra (“nos grita, no nos respeta”). Evidentemente era necesario hablar al respecto. Se hicieron varias rondas en las que los alumnos discutieron sus puntos de vista. Las discusiones fueron acaloradas, vivaces y fuertes. Dos niños, los que recibieron críticas en su persona (“huele feo, se come los mocos”), lloraron. El tiempo terminó y por mi parte no estaba segura de si había sido suficiente como para dar el tema por concluido, por lo menos en su discusión y planteamientos. Las siguientes sesiones me indicaron la necesidad de seguir con el tema. Los alumnos ya no me preguntaban al llegar qué íbamos a hacer, sino me pedían continuar con la

discusión. Surgieron aspectos interesantes sobre las relaciones interpersonales pero también sobre dos aspectos señalados muy frecuentemente en las encuestas iniciales referidas a su comunidad, la ciudad y al país, los temas de basura y violencia. Les expliqué que el salón de clases era el pequeño “medio ambiente” que ellos habitaban de lunes a viernes durante ocho horas y que parecía que ahí también había problemas como afuera: basura y violencia. Aun cuando ambos temas no fueron abordados de manera directa (por ejemplo, con relación a la basura), buena parte de los equipos mencionaron el suelo como algo que no les gustaba. Yo pedí que especificaran lo que les disgustaba del suelo y entonces señalaron la basura, lo sucio que estaba. Pregunté qué se podía hacer y ellos respondieron que hablar con las autoridades, por lo que insistí en si era que deberíamos llamar al director para que fuera a recoger la basura. Como se sorprendieron de su respuesta, les pregunté otra vez qué hacer; les dije que veía a sólo unos cuantos pasos de ellos dos enormes botes de basura y se dieron cuenta de que tirándola en su lugar el suelo estaría más limpio. Sobre los conflictos, se percataron de que no se necesitaban criminales o secuestradores para crear un ambiente de violencia y nos preguntábamos sobre lo que podíamos hacer para que el ambiente fuera menos violento en el salón de clases. La solución al respecto parece menos a la mano que “poner la basura en su lugar”, sobre todo porque de mi parte era claro que la violencia que llevan a la escuela tanto la crean ellos, como la maestra, la normatividad escolar y el ambiente exterior.

De acuerdo con el enfoque de trabajo, el hecho de colocar a los niños en

una situación “fuera del campo” como espectadores, como observadores de su propio entorno, les permitió “darse cuenta” de algo que no les gustaba: la mugre y la violencia. Asimismo, el diálogo les permitió también percatarse de su participación activa en la producción de los problemas señalados. La solución socorrida de derivar el problema a las autoridades de pronto se evidencia como algo fuera de lugar y ellos pasan a ocupar un lugar activo también en la solución. Eso es un camino para llegar al principio de responsabilidad, libertad y poder. Libertad para decidir cómo quiero mi salón de clases, poder para hacerlo y responsabilidad sobre los resultados de las propias acciones. Con relación a la violencia, si bien la situación fue abordada de manera similar, no fue posible un tratamiento más profundo, pues para eso ya no hubo tiempo; el ciclo escolar había terminado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Considero que el hecho de no haber podido llevar la propuesta de investigación tal como había sido planteada responde al carácter de la investigación-acción y del enfoque de la pedagogía de la Gestalt; a la vez, la intervención permitió un acercamiento a la realidad escolar que se evidenció sin necesidad de hacer observación pasiva en el aula tomando notas de lo que ahí ocurría. En entrevista previa con un niño del grupo me enteré de que habían sido revisados todos los contenidos del libro de texto relacionados con el medio ambiente; también, que habían tratado de hacer un experimento pero que “no les había salido”. Los cuestionarios que aparecían en las lecciones habían sido contestados.

Sin embargo, al aplicar el cuestionario elaborado con base en los contenidos del libro de texto, los niños no pudieron contestar casi ninguna pregunta por sí mismos.

Por otro lado, el clima de tensión pudo ser inmediatamente percibido cuando se llevó a cabo la primera actividad grupal y fue claro que en medio de esa tensión resultaba imposible continuar con el trabajo planeado y que sería necesario antes el abordaje de esos aspectos que estaban impidiendo el trabajo en equipo, trabajar lo latente como se tematiza desde la perspectiva de la teoría del grupo operativo. Al charlar con la maestra de manera circunstancial sobre el trabajo y el grupo fue que ella informó sobre su rechazo al trabajo grupal. Sus argumentos para el rechazo eran la priorización del control grupal y de la disciplina. Y eso lo lograba manteniéndolos separados y no agrupándolos, pues si los agrupaba entre amigos sólo platican y no trabajan, si los agrupaba entre oponentes sólo pelean y no trabajan: resultado: ni trabajo ni disciplina. Resulta interesante señalar también que la visualización que tenía de los niños era diferenciada, pero su manejo grupal era unidireccional: sólo encaminado a cumplir con los objetivos y actividades de manera formal y mantener al grupo bajo control.

Así pues, al priorizarse objetivos por encima del desarrollo grupal e individual, evidentemente salen de foco los sujetos y lo que queda es un mero cumplimiento de metas y objetivos de manera automática, sin importar realmente qué es lo que realmente están aprendiendo los niños. Por otro lado, la obsesión por el silencio y la disciplina deviene camisa de fuerza que impide probar nue-

vas formas de trabajo y la comunicación con ese otro que se convierte en fantasma: el grupo. En este caso se evidenció que en el grupo “todo es de todos” y no sólo algo más que la suma de sus partes. Y ese otro es ignorado pues la maestra no ve la importancia de lo que hace y lo que no hace, de lo que dice y cómo lo dice, de lo que permite y de lo que restringe.

Por lo que respecta a la intervención, los resultados de las primeras dos sesiones evidenciaron la necesidad de replantear el plan de trabajo a fin de propiciar las condiciones que permitieran consolidar equipos y posteriormente el trabajo con los contenidos escolares. Esta situación, a pesar de haber sido contemplada y ser parte del mecanismo de intervención, no dejó de generar ansiedad en la investigadora. El campo escolar está lleno de expectativas en cuanto al rendimiento y entrar en él significa someterse a esa ley. Sin embargo, el hecho de someterse a esa ley no implica que se deba actuar de manera mecánica y es ahí donde interviene el factor poder por parte del maestro. ¿Qué tanto se permite ir más allá de lo que está exigiendo un programa?, ¿de qué tanta digresión es capaz? Tomar el plan y el programa como un hilo conductor que debe ser acomodado a la medida del grupo parece ser algo ajeno a la práctica escolar y quizás a toda práctica institucional.

El abordaje con el que se decidió transitar fue catártico y del orden de la comunicación. Los niños estuvieron muy contentos de poder expresar sus inconformidades, necesidades y conflictos, de verbalizar sensaciones, de darle nombre a los conflictos y de aclarar malentendidos. Pudo observarse el valor de los niños al expresar frente a la maestra su

malestar por el trato que ella les daba. Si bien este dato no fue una sorpresa para la investigadora, sí lo fue el hecho de que los niños lo tematizaran ahí de manera tan abierta y contundente. Por supuesto que la actitud de la maestra era decisiva en la dinámica grupal cotidiana, sin embargo en ese momento no pareció prudente abordarlo ni con el grupo ni con la maestra. Por lo pronto, se consideró suficiente que la maestra escuchara sólo las quejas de los niños y no la intervención no solicitada de una desconocida; tampoco se consideró prudente alguna réplica por parte de la maestra que pudiera desvanecer lo dicho. Finalmente lo importante del ejercicio era que los niños se expresaran. En esta dinámica en cuestión la petición inicial a los niños fue que hablaran sobre sus temas pendientes, que se escucharan, y atendieran a las diferentes perspectivas, visiones e interpretaciones. Se le pedía a los niños que trataran de escuchar las críticas y pensar si acaso pudieran tener razón los críticos. Se les hacía ver a los críticos que acaso algunas faltas podían ser más bien el resultado de ciertas acciones no pensadas, más que del afán de molestar. Se trató de que aprendieran a expresar y a escuchar, también a tratar de ver las acciones desde diferentes perspectivas, priorizando el hecho de que la acción individual tiene efectos sobre lo grupal. También se abordó la importancia de las acciones individuales sobre el resultado final grupal. En síntesis, se trabajó el sí mismo y los límites en sentido activo y pasivo, al ponerlos y aceptarlos. Se trabajó sobre la incongruencia de pedir y no dar, sobre el respeto a sí mismo y a los otros, ante todo a las diferencias. En síntesis, las actividades pensadas como mera introducción para el

trabajo en contenidos de medio ambiente devino materia principal para la intervención centrada en sí mismo y el entorno. Y en menor medida con el tema y el mundo. Hacia el final, el grupo pareció más sensible a los tópicos ahí señalados y el efecto catártico de hablar sobre los conflictos donde todos podían expresar libremente sus sentimientos, pensamientos y emociones pareció dejar el terreno dispuesto al trabajo con los contenidos.

Evidentemente hubo factores que dificultaron la intervención, dado que no se contaba con un tiempo continuo. La discontinuidad en el trabajo generó dificultades en la aplicación del modelo; sin embargo, más allá de ello, los resultados son contundentes. En cuanto a la forma de trabajo y respuesta de los niños a la intervención:

1. Los niños participaron activamente en todas las actividades y su compromiso y entusiasmo con el trabajo fue en aumento constante. Al final, preguntaron si seguiríamos trabajando en el siguiente ciclo escolar.
2. Los niños fueron abiertos y no parece haber dificultades de comunicación si ésta está permitida. Durante la intervención su trabajo fue cada vez más fluido.
3. Se logró que la maestra participara en el trabajo y superara su escepticismo inicial.

En cuanto a los contenidos:

A pesar de haber revisado todos los contenidos que dispone el programa y el libro de texto, los niños no tenían los conocimientos ni las actitudes que se espera tengan hacia el final del mismo.

Las respuestas que dieron a los cuestionarios iniciales fueron más bien del orden de las representaciones sociales (lo objetivado socialmente, el conocimiento del sentido común, para lo que no necesitan ningún curso). Por otro lado, el intento por cubrir los contenidos durante la intervención fue alcanzado parcialmente debido a las dificultades propias del campo.

En cuanto al dispositivo, si tomamos el salón de clases como campo, encontramos uno donde las relaciones de los niños eran tensas y con mucha agresión. En general el ambiente del salón de clases era de mucha tensión y agresión verbal de la que no se escapa ni el niño enfermo de cáncer. En una de las discusiones con relación a esa situación se comentó el incidente de haberle dicho a ese niño “yo siquiera no tengo cáncer”, lo que posteriormente les horrorizó a ellos mismos, quienes comentaron que sus madres les habían reprendido por esa forma de interactuar.

La maestra como parte del campo influye en este sentido pues les grita y constantemente les llama la atención. Comentó que los niños se llevan mal y aprovechan cualquier oportunidad para no trabajar y en vez de ello, charlar. Por ello no hace trabajo de equipo pues “sólo se desordenan y no trabajan”. Cuando algunos pelean mucho o no se llevan bien lo que hace es sentarlos juntos hasta que el conflicto le resulta tan inmanejable que decide separarlos otra vez. Ella constantemente los regaña señalando cómo deben portarse. No hay diálogo con ellos aun cuando algunas niñas lo intentan replicando, según lo señalaron ellas mismas en una dinámica. La imposición de la maestra es masiva y en general logra el control del grupo y

la subordinación de los niños, los cuales llevan la irritación producida al grupo y la transmiten en forma de conflicto grupal entre sus pares. El resultado es un campo dividido y en permanente conflicto.

La manera de mantener quietos a los niños, aparte de los gritos y los regaños, ha sido mediante tareas como la resolución de operaciones matemáticas. Fue posible constatar esto debido a que cuando llegaba al salón de clases casi siempre encontraba un grupo ordenado sentado en sus lugares resolviendo operaciones matemáticas o haciendo algún trabajo manual para diferentes festividades como el día del padre o la clausura de cursos. Ello evidencia la dificultad para el logro de un aprendizaje significativo.

El extremo amor mexicano por las formas —más que por los contenidos—, que Octavio Paz brillantemente expuso, son puestas en escena en la escuela visitada. Una hermosa escuela con patios, jardines, medios y recursos (sala de cómputo, salón para gimnasia, TV y video, mesas para trabajo en equipo) devienen recursos escenográficos ajenos a los sujetos ahí presentes. Los jardines se usan poco y los patios, sólo en la clase de educación física. El salón de usos múltiples se emplea poco, la televisión y el video se encienden más para mantenerlos quietos cuando es necesario que como recurso didáctico; las mesas para trabajo en equipo son cuidadosamente puestas en fila y nunca para el trabajo en equipo, incluso en algunos salones están forradas de fieltro verde, como si fuesen mesas de conferencias magistrales. Ello significa que hay un sobre-entendimiento institucional que también abona a un ambiente un tanto rígido y encaminado a las formas, más que al fondo.

Así, el abordaje tradicional que privilegia aprendizaje de contenidos y la disciplina deviene formalismo que no sólo genera sino impide ver dinámicas negativas al interior del grupo y que paradójicamente impide llegar realmente a esos objetivos privilegiados quedándose en la forma: los niños realizan tareas y cumplen con las exigencias pero no aprenden; el individualismo se exagera y sólo es mitigado por las prácticas grupales de exclusión-inclusión del orden mafioso (grupos de amigos que se juran fidelidad al interior y enemistad para con los otros grupos considerados enemigos), y la aparente disciplina sólo encubre irritación, enojo, agresividad y control muto. En esta intervención se hizo evidente la influencia de aspectos externos en el acontecer del campo, que la vida propia del grupo influida por la compulsión institucional, por lo formal, al ignorar la dinámica como la característica propia del grupo, genera y agrava problemas que podrían ser manejables si se les diera su lugar y se abordaran de modo abierto, si se permitiera el movimiento, la libertad, la creatividad, el derecho a la palabra. Ello exigiría que el maestro estuviera claro de su implicación con la temática “salón de clases”, que como en el caso de la intervención se reconocieran los contenidos en cuanto eje ordenador de las actividades y ley inmutable a ser cumplida. Sería injusto responsabilizar sólo al profesor de la situación aquí planteada pues éste a su vez se encuentra aprisionado tanto en su implicación individual como en la institucional, es decir, en la Secretaría de Educación Pública que define planes, programas y evaluación de maestros y escuelas. De este modo, el cambio en los puros maestros será difícil mientras se encuentren aprisionados en la compulsión institucional.

Es evidente que en el experimento llevado a cabo en ese salón de clases fue determinante que la maestra-investigadora pudiera probar fuera de la compulsión institucional y con la implicación individual bajo la lupa, que un trabajo alternativo es posible y que el punto nodal está en la atención grupal, en la confluencia con el grupo: su reconocimiento y su trato en consecuencia. Mientras no se entienda que un campo vivo es contingente, complejo y caótico frente a la planeación, y por lo tanto, siempre va a presentar dificultades a la ejecución de algo planeado, la enseñanza siempre estará en deuda con el grupo y los individuos que lo conforman. Frente a esta situación cabe preguntarse: ¿a quién sirve realmente la escuela?

REFERENCIAS

BERNFELD, Siegfried (1975), *Sísifo o los límites de la educación*, México, Siglo XXI.

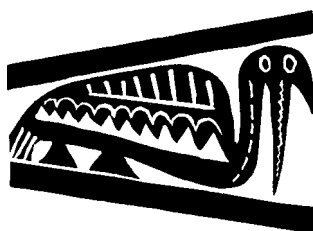
- BUROW, Olaf-Axel (1993), *Gestaltpädagogik [Pedagogía de la Gestalt]*, Paderborn, Junfermann.
- ECKER, Alois (1997), "Didáctica de la historia orientada a procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros(as) de la educación media superior en la Universidad de Viena", en *Pensamiento Universitario*, núm. 87, México, CESU-UNAM.
- HALL, Calvin S., y Lindzey, G. (1974), *La teoría del campo y la personalidad*, Buenos Aires, Paidós.
- LEWIN, Kurt (1978), *La teoría del campo en la ciencia social*, Buenos Aires, Paidós.
- PERLS, Frederick S. (1989), *El enfoque gestáltico. Testimonios de Terapia*, Santiago de Chile, Cuatro Vientos.
- PEZOLD, Hilarion (1987), "Pedagogía de la Gestalt", en revista *Educación*, núm. 83, Tübingia.
- YONTEF, Gary (1995), *Proceso y diálogo en Gestalt: ensayos en terapia gestáltica*, Santiago de Chile, Cuatro Vientos.

NOTAS

1. Por deflectar se entiende el mecanismo puesto en juego de manera inconsciente para evitar el contacto.
2. De acuerdo con Lewin, un acontecimiento es cuando dos o más hechos coinciden en un campo, donde hecho es cualquier objeto o situación.
3. Evidentemente se está hablando desde la perspectiva del maestro, que puede ser también el sujeto que habla.
4. Una gran parte del desarrollo de la propuesta se basa en el desarrollo que hace Burow (1993) para la región germanoparlante.

Conferencia magistral
al recibir el doctorado Honoris Causa
de la Universidad Autónoma Metropolitana

PABLO LATAPÍ SARRE*



Doctor José Lema Labadie, rector general;
rectores de las unidades de Azcapotzalco, Cuajimalpa, Iztapalapa y Xochimilco;
distinguidos miembros del colegio académico;
profesores, investigadores y estudiantes de esta universidad;
distinguidos invitados;
amigos:

En el lenguaje sugerente y evocador de los símbolos, la Universidad Autónoma Metropolitana emite hoy un mensaje, a través de la distinción máxima que puede otorgar: mensaje que expresa su reconocimiento a mi trayectoria académica y a la investigación educativa del país que de alguna manera hoy represento ante ustedes; mensaje que expresa también su voluntad de hacer manifiesta la afinidad de sus valores institucionales con aquellos que han inspirado mi obra. Recibo y agradezco, profundamente emocionado, esta honrosa distinción.

Entiendo este doctorado como un reconocimiento a un esfuerzo colectivo, mío y de otros muchos colegas, a lo largo de cuarenta años, por abrir un nuevo campo de investigación, el de la investigación educativa en México; formar a sus investigadores y consolidar sus institucio-

nes. Como ha señalado el rector Adrián de Garay en la generosa presentación que ha hecho de mi persona, me correspondió iniciar un proceso que ha madurado al dar carta de ciudadanía a las investigaciones sobre la educación, entendiendo ésta como el punto de encuentro de numerosas disciplinas.

En este proceso me han acompañado muchos investigadores (a quienes no menciono por sus nombres para no incurrir en omisiones), por lo que considero justo hacer extensiva la distinción que hoy recibo a todos ellos, muchos de los cuales están aquí presentes. Sin sus contribuciones, el proceso de construir la investigación educativa como hoy la conocemos en México no se hubiera dado.

Una referencia especial debo hacer a los investigadores de la educación que trabajan en las cuatro unidades de esta Universidad: son muchos efectivamente —y muy apreciados en nuestro gremio— los miembros de la UAM que se dedican a esclarecer los problemas de la educación del país; para todos ellos este doctorado constituye también un merecido reconocimiento y un signo de la voluntad de esta casa de estudios de fortalecer la investigación educativa y de intensificar su presencia institucional en la formulación de las políticas educativas nacionales.

Quiero también agradecer a mi institución, el CESU —ahora Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación— de la Universidad Nacional Autónoma de México, los muy valiosos apoyos que me ha brindado en el desarrollo de mis actividades académicas; aprecio especialmente el clima de libertad académica, confianza y compañerismo que en él prevalece.

Y como los logros de la vida académica son inseparables de las coordenadas

* Pablo Latapí Sarre (ciudad de México, 1927) es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Hamburgo. En 1963 fundó el Centro de Estudios Educativos, A.C., institución pionera de la investigación educativa en México; fundó también la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Durante más de treinta y seis años ha realizado una intensa labor de investigación, formación de investigadores y publicación sobre cuestiones educativas. Es investigador nacional emérito del Sistema Nacional de Investigadores y trabaja actualmente en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, en la Universidad Nacional Autónoma de México.

más amplias en que nos realizamos los seres humanos, deseo hacer, en esta importante ocasión, un cariñoso reconocimiento a mi esposa María Matilde: durante treinta años ella me ha acompañado cotidianamente en todos mis pasos, y —lo que es más— construimos juntos nuestras certezas y nuestras respuestas, desde la fe que compartimos, a las preguntas últimas de la vida humana. Por todo esto, María Matilde, este doctorado es también tuyo.

Se me ha pedido pronunciar una conferencia magistral en esta solemne ocasión, que sea un mensaje a esta comunidad universitaria —sus autoridades, profesores, investigadores, estudiantes y trabajadores—. Lo considero un gran privilegio y me propongo compartir con ustedes algunas reflexiones sobre los riesgos que enfrentan hoy las universidades mexicanas. Son preocupaciones personales, críticas, que pueden entenderse como advertencias o señales de alerta. No todos estarán de acuerdo con ellas, desde luego —la universidad es una institución hecha para la disidencia—; ruego respetuosamente a quienes no las compartan considerarlas al menos como proposiciones que merecen discutirse.

Las universidades del país viven hoy transiciones difíciles. Las presiones demográficas y sociales, las exigencias políticas, las angustias presupuestales, los cambios culturales y educativos y, sobre todo, los retos de la economía nacional e internacional, las abruma y las enfrentan a decisiones nada fáciles. Se les exige calidad, se las obliga a modernizarse, a ser eficientes, a preparar los cuadros que requiere el mercado, a desarrollar una cultura empresarial, a innovar en sus métodos pedagógicos y en sus procesos de gestión, a evaluarse y acreditarse sobre

bases sólidas, y se les propone la “sociedad del conocimiento” como el paradigma obligado del futuro: si el conocimiento es —y lo será cada vez más— el eje vertebrador de las economías globalizadas, corresponde a los sistemas educativos y sobre todo a las universidades generar, proveer y distribuir ese conocimiento indispensable. Ustedes —funcionarios, profesores y estudiantes— conocen mejor que yo lo que implican estos retos y sufren todos los días en carne propia sus consecuencias.

Mi mensaje hoy consistirá en plantear cuatro preocupaciones críticas ante algunos equívocos que están provocando estos retos, preocupaciones que surgen de mi manera personal de entender lo que es la educación y lo que es la universidad, de una “filosofía educativa” (si queremos llamarla así) que he construido a lo largo de mi vida.

Primera preocupación: el objetivo de la “excelencia”

Hoy se proclama como obligatorio para las universidades el ideal de la “excelencia”: la institución debe ser excelente, los programas de formación y los profesores también, y los estudiantes deben aspirar a ser excelentes y a demostrarlo.

Permítanme decirles que considero este ideal de la excelencia una aberración. “Excelente” es el superlativo de “bueno”; excelente es el que *excellit*, el que sobresale como único sobre todos los demás; en la práctica, el perfecto. En el ámbito educativo, hablar de excelencia sería legítimo si significara un proceso gradual de mejoramiento, pero es atroz si significa perfección. Educar siempre ha significado crecimiento, desarrollo de capacidades, maduración, y una buena

educación debe dejar una disposición permanente a seguirse superando; pero ninguna filosofía educativa había tenido antes la ilusoria pretensión de proponerse hacer hombres perfectos.

Yo creo que la excelencia no es virtud; prefiero, con el poeta, pensar que “no importa llegar primero, sino llegar todos, y a tiempo”. El propósito de ser excelente conlleva la trampa de una secreta arrogancia. Mejores sí podemos y debemos ser; perfectos, no. Lo que una pedagogía sana debe procurar es incitarnos a desarrollar nuestros talentos, preocupándonos por que sirvan a los demás. Querer ser perfecto desemboca en el narcisismo y el egoísmo. Si somos mejores que otros —y todos lo somos en algún aspecto— debemos hacernos perdonar nuestra superioridad, lo que lograremos si compartimos con los demás nuestra propia vulnerabilidad y ponemos nuestras capacidades a su servicio.

Sobre este tema escribí alguna vez: “La perfección no es humana. Somos esencialmente vulnerables; nuestra contingencia acompaña todos nuestros pasos y debiéramos sentirnos siempre prescindibles. Somos ida y regreso entre anhelo y desilusión, mezcla de mal y bien, ensayo muchas veces fallido. Vivimos unos cuantos instantes espléndidos para regresar a la comprobación reiterada de que el Bien absoluto nos queda grande. Por esto es buena la historia y son buenos los clásicos: nos acercan a la maravilla de nuestra imperfección consustancial”.

A sus ochenta y cinco años Jorge Luis Borges escribió: “Si pudiera vivir nuevamente mi vida/ en la próxima trataría de cometer más errores./ No intentaría ser tan perfecto/ me relajaría más, sería más tonto de lo que he sido.../ Si pudiera volver a vivir viajaría más livia-

no./ Si pudiera volver a vivir comenzaría a andar descalzo a principios de la primavera/ y seguiría así hasta concluir el otoño [...]”

La antinomia de ser mejor sin por ello separarnos de los otros, de ser fuertes sin por ello usar el poder para oprimir, de ser seguros sin por ello ser arrogantes, seguirá siendo un reto educativo difícil, siempre irresuelto, como tantos otros retos propios de nuestra condición humana que nos obligan a caminar por desfiladeros donde nos acechan precipicios por ambos lados. No demos, por tanto, medallas de excelencia a nadie; esas medallas ocultan muchas veces un corazón perverso.

Formemos a nuestros estudiantes en la realidad. Invitémoslos a desarrollar su autoestima y a ser mejores y a madurar, pero asumiendo siempre su riesgosa condición humana, y a estrechar lazos solidarios con todos, sobre todo con los más débiles.

Segunda preocupación: la definición de calidad de la educación

Lo anterior nos lleva directamente al tema más vasto de la calidad. Las universidades de todo el mundo, también las nuestras, están hoy presionadas por la exigencia de calidad; el problema es que, al parecer, nadie cuenta con una definición de calidad plenamente convincente. Se han identificado factores que indiscutiblemente influyen en lograr una mejor educación, tanto en la infraestructura como en los programas y en los métodos de enseñanza, y se aplican medidas para reforzar estos factores. En contraparte, se conocen las malas prácticas que impiden la calidad. Algunos identifican ésta con los resultados que obtienen los estudiantes en sus exámenes y juegan con las

estadísticas, e incluso se complacen en establecer ordenamientos engañosos de instituciones o programas. El hecho es que carecemos de una definición clara de la calidad que perseguimos y que debemos demostrar, y el debate sigue abierto y probablemente lo siga así.

A mí me preocupa, primero, que se confunda la calidad con el aprendizaje de conocimientos, lo que simplifica el problema falsamente pues la educación no es sólo conocimiento. Me preocupa también que se establezcan comparaciones de escuelas o instituciones que ignoran las diferencias entre contextos o las circunstancias de los estudiantes, a veces abismalmente distintas. Y me preocupa sobre todo que la calidad educativa se confunda con el “éxito” en el mundo laboral, definido éste por referencia a los valores del sistema.

Es una perversión inculcar a los estudiantes una filosofía del éxito en función de la cual deben aspirar al puesto más alto, al mejor salario y a la posesión de más cosas; es una equivocación pedagógica llevarlos a la competencia despiadada con sus compañeros porque deben ser “triunfadores”. Para que haya triunfadores —me pregunto—, ¿no debe haber perdedores pisoteados por el ganador? ¿No somos todos necesariamente y muchas veces perdedores, que, al lado de otros perdedores, debemos compartir con ellos nuestras comunes limitaciones? Críticas semejantes habría que hacer al concepto de “líder” que pregonan los idearios de algunas universidades, basado en la autocomplacencia, el egoísmo y un profundo menosprecio de los demás. Una educación de calidad, en cambio, será la que nos estimule a ser mejores pero también nos haga comprender que todos estamos necesitados de los demás, que

somos “seres-en-el-límite”, a veces triunfadores y a veces perdedores.

Seguramente la baja calidad educativa tiene que ver con una multiplicidad de factores, y estoy de acuerdo en que, para efectos de macroplaneación, se la defina, como suele hacerse, por la concurrencia de los cuatro criterios tradicionales del desarrollo de un sistema educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad.

Esto dicho y aceptado, quiero sugerir una concepción de la calidad a la que regreso siempre que reflexiono sobre el tema: hablando como educador, creo que la calidad arranca en el plano de lo micro, en la interacción personal y cotidiana del maestro con el alumno y en la actitud que éste desarrolle ante el aprendizaje.

Muchas veces me he preguntado: ¿qué fue lo que hubo en mi educación que yo considero que la hizo, al menos en ciertos momentos, buena o muy buena? ¿Qué hicieron mis educadores —mis padres, maestros, hermanos mayores y compañeros de clase— para que esa educación fuese buena? Si tuviera que resumir en una frase mi respuesta, diría que mis educadores me aportaron calidad cuando lograron transmitirme estándares que me invitaban a superarme. Progresivamente, de muchas maneras, en diversas áreas de mi desarrollo humano —en los conocimientos, en las habilidades, en la formación de mis valores—, mis educadores, además, me incitaron a compararme con esos estándares, a comprender que había algo más arriba, que yo podía dar más, es decir, me ayudaron a formarme un hábito razonable de autoexigencia.

Muchos años después vine a saber que ésta era precisamente la definición de calidad que daba Ortega y Gasset: la capacidad de exigirnos más. Una educación de calidad es, por tanto, para mí, la

que forma un hábito razonable de autoexigencia. Y digo “razonable” para no caer en un perfeccionismo enfermizo o en un narcisismo destructivo. La búsqueda de ser mejor debe ser razonable, moderada por la solidaridad con los demás, el espíritu de cooperación y el sentido común.

Tendríamos así una definición formal de la calidad educativa; “formal” porque los estándares de mejoramiento pueden aplicarse a asuntos diversos, y las diferentes visiones del mundo y apreciaciones valorales darán contenidos distintos a esta definición formal.

Creo, por tanto, que buscar una educación de calidad no es inventar cosas extravagantes (como llenar las aulas de equipos electrónicos o multiplicar teleconferencias con premios Nóbel), sino saber regresar a lo esencial. Veamos un ejemplo: un cuaderno de composición de Español, corregido con lápiz rojo, en el que el profesor explica el por qué de cada corrección, está transmitiendo “estándares de superación” y llevando al estudiante a comprender que hay mejores maneras de utilizar el lenguaje, que él puede escribir mejor, y lo motiva para exigirse más.

Esta concepción de la calidad educativa descansa en dos supuestos: que para poder transmitir calidad es necesario reconocerla, y que para poder reconocerla es necesario tenerla. No hay en esto círculos viciosos ni tautologías, sino el reconocimiento de que la educación es en esencia un proceso de interacción entre personas, y de que la calidad depende decisivamente de la del educador.

Los educadores abordamos el problema de la calidad no desde teorías empresariales de la “calidad total” ni desde la preocupación por mejorar nuestra “oferta” comercial para triunfar en la com-

petencia, sino desde perspectivas existenciales más profundas; queremos transmitir a los jóvenes experiencias personales en virtud de las cuales adquirimos nuestra propia visión de lo que es una vida de calidad, y nos esforzamos por que el estudiante llegue a ser él mismo, un poco mejor cada día, inculcándole un hábito razonable de autoexigencia que lo acompañe siempre.

Al fin de cuentas los educadores sólo transmitimos lo que somos, lo que hemos vivido: algo de sabiduría y algunas virtudes venerables que no pasan de moda; un poco de compasión y solidaridad; respeto, veracidad, sensibilidad a lo bello, lealtad a la justicia, capacidad de indignación y a veces de perdón, y algunos estímulos para que nuestros alumnos descubran su libertad posible y la construyan.

Es poco; pero si los jóvenes y las jóvenes recogen estas enseñanzas y si además se toman a sí mismos con sentido del humor, podrán cumplir decorosamente con el cometido de convertirse en hombres y mujeres cultivados, que estén a la altura de hacerse cargo de sí mismos y de los demás.

Tercera preocupación: el conocimiento del que se trata en la “sociedad del conocimiento”

Se propone hoy a las instituciones de enseñanza superior, como dije al principio, asumir el paradigma de la “sociedad del conocimiento” para normar sus transformaciones: ante la globalización ineluctable, ellas deben esmerarse —dice el discurso ortodoxo— en proveer el conocimiento que requieren los países para su desarrollo. Pero no se especifica, por lo general, cuál es ese conocimiento; más bien se da por entendido que se trata

sobre todo del conocimiento necesario para conquistar los mercados, o sea el conocimiento práctico, aplicado, el vinculado a la economía, el que produce innovaciones rentables y asegura el éxito en la competencia.

Permítaseme también cuestionar esta gloriosa bandera de la “sociedad del conocimiento” que se hace ondear como ideal obligatorio de toda institución de educación superior, no porque no sea un ideal válido sino porque es incompleto y equívoco. El conocimiento que requieren las sociedades no es sólo el vinculado a la economía, sino otros muchos tipos de conocimiento. Las universidades no existen sólo para crear y promover el conocimiento económicamente útil, sino todas las formas de conocer que requiere una sociedad. Por esto sostenemos que ellas son el hogar legítimo de la filosofía y las humanidades, de la historia, del teatro, la poesía y la música; defendemos también el profundo sentido humano de las ciencias naturales, y afirmamos el valor de lo inútil y de lo gratuito como parte de la misión de la universidad. Por esto también creemos en lo valioso de la convivencia de los diferentes en las comunidades universitarias, tan propia de nuestras universidades públicas. Por tanto, decimos “sí” a la sociedad del conocimiento que incluya la universalidad de los saberes humanos, y advertimos contra la trampa de convertir a las universidades en fábricas de inventos prácticos; aquellas son creaciones del *homo sapiens*, no las reduzcamos a talleres del *homo faber*.

¿Hay que vincularse con las demandas de la economía? Por supuesto. ¿Hay que formar profesionistas competitivos ante los retos de la globalización? Totalmente de acuerdo. ¿Hay que desarrollar investigación aplicada, vinculada a los requeri-

mientos de las empresas? Nadie lo duda, con tal de definir sus condiciones. Pero al enfrentar estas demandas, no hay que olvidar que la universidad es algo más: no es un apéndice de la empresa, sino una institución responsable de generar, proteger y difundir todos los tipos de conocimiento que requiere el país, incluso los aparentemente improductivos.

Y quiero decir algo más en relación con este tema: la universidad actual debería ser un baluarte contra el devastador proceso de comercialización total al que está llevando la entronización del mercado.

En esta etapa extrema del capitalismo, la globalización está llevando a la mercantilización del mundo. Hoy se consideran mercancías muchos bienes primarios que condicionan la existencia; se vende el agua que nos es indispensable y viene del cielo, se la industrializa, exporta y anuncia; pronto seguirán el aire y el sol. La salud hace mucho que se comercia en un mercado altamente tecnificado. Hoy se venden los conocimientos tradicionales, patentados por laboratorios transnacionales que se los apropian sin dar crédito a su origen, y se habla con todo rigor de “industrias culturales”, reduciendo obras del espíritu y de la creatividad humana a la categoría de simples mercancías.

La dimensión mercantil se extiende ya a todos los dominios de la vida; todos los días surgen nuevas mercancías sutiles, ingeniosas, muchas imaginarias y casi todas prescindibles; ya no son cosas ni servicios; son *commodities*, satisfactores de caprichos, inventos de la publicidad, imágenes virtuales que halagan la vanidad o explotan los miedos o los remordimientos. Todo se vale para vender porque toda venta hace avanzar al capital, aunque sea a costa del sentido común y de nuestra

dignidad, y los hombres vamos cayendo, sin darnos cuenta, en redes invisibles de dependencia que disminuyen nuestra libertad.

La cultura de la mercancía va modificando nuestros valores, la conciencia de lo que somos y aun la memoria de lo que fuimos, así como los límites de lo que definimos como posible y deseable. Hemos perdido aquel antiguo sentido de lo trágico que nos había legado Grecia, con sus mitos, dioses y pasiones. Y ya no sabemos disfrutar de las puestas de sol porque son, todavía, gratuitas.

Al *homo mercantil* no le interesan las preguntas de la Esfinge; no ahonda sus enigmas ni se tortura con sus perplejidades; ya no entiende que su plenitud humana requiere, a veces, apostar por una incertidumbre o saltar al ámbito de la generosidad, ámbito que por definición está fuera del mercado y es condenado por él.

Ante esta era de la mercancía total, ante este intento mundial de convertirnos a todos en mercaderes, la universidad, creo, tiene una misión: no dejarse llevar acríticamente por el juego de las complicidades del mercado —en las carreras que abre, en las investigaciones que emprende o en los servicios que presta— sino alertar contra los abusos de este proceso: las rapacidades que están acabando con la naturaleza y con el planeta y amenazan la maravilla de la vida, las perversiones psicológicas de la publicidad, el poder incontrolado de la TV, y —lo que está en el fondo de todo esto— el afán de lucro por arriba de todo. La universidad debe promover el rescate de nuestra humanidad disminuida.

Debatamos, por tanto, estas cuestiones al definir las responsabilidades de la universidad contemporánea.

Cuarta preocupación: romper la prisión del conocimiento racional

Se dice que las universidades son los templos de la razón. Es verdad, porque en ellas se enseña a pensar y se hace ciencia, se discuten epistemologías y se destruyen prejuicios irracionales. Sus profesiones y sus investigaciones descansan en el conocimiento —en el conocimiento racional—, y el respeto a las reglas de éste es lo que les da su legitimidad.

Me pregunto si no hay, también aquí, un equívoco o una contradicción con la pretensión de la universidad de educar, porque la educación va más allá del conocimiento racional. La educación, para mí, ni empieza ni termina en los territorios de la razón. Abraza otras formas de desarrollo de nuestro espíritu; las que hoy empiezan a vislumbrar las teorías de las inteligencias múltiples y de la inteligencia emocional.

Lo mejor de la educación que yo recibí —y creo haber recibido una educación intelectualmente exigente— fue precisamente lo no-racional, la apertura a dimensiones humanas que considero esenciales: el mundo simbólico y artístico, el ámbito de lo dionisiaco, el orden de la ética que fundamenta la dignidad de nuestra especie, y el de las virtudes humanas fundamentales, sobre todo el respeto a los demás y a la vida. Me horroriza una educación que excluya la compasión, que renuncie a la búsqueda de significados o que cierre las puertas a las posibilidades de la trascendencia.

Releo con frecuencia este verso de Octavio Paz:

*Soy hombre. Duro poco
y es enorme la noche.
Pero miro hacia arriba:*

*Las estrellas escriben.
Sin entender comprendo:
también soy escritura,
y en este mismo instante
Alguien me deletrea.*

Las universidades que nacieron antes de la Ilustración y el racionalismo y sobrevivirán cuando las influencias de esas épocas den lugar a otras, deberían mantenerse abiertas a otras formas de conocimiento y a los misterios del hombre inexplicado (el “sin entender comprendo”, que decía Octavio Paz). Sería lamentable que se entendiesen las “sociedades del conocimiento” como confinadas al conocimiento de la sola razón y olvidasen en su labor educativa los ámbitos poco explorados pero esenciales del desarrollo humano que rebasan lo racional.

Esto nos lleva también a considerar críticamente el concepto de ciencia que prevalece en la universidad contemporánea, concepto exitoso por los avances vertiginosos de las ciencias y de sus aplicaciones tecnológicas, pero peligroso si se absolutiza como el único conocimiento válido.

Debe hacerse ciencia siguiendo sus reglas y métodos, pero sin olvidar que la verdad científica, siempre provisoria, no rebasa la validez de sus métodos. Es importante tomar conciencia de lo que sabemos pero también de lo que no sabemos, y pedir a las filosofías de la ciencia que nos precisen el alcance y el significado de ésta, a partir de la dialéctica entre lo que sabemos y lo que ignoramos. Es mala la ciencia que destruye el asombro, esa actitud presente en los grandes científicos que suelen ser modestos, alejados de la autosuficiencia, habituados a dudar y a admirar, callar y contemplar.

Entendida así, la ciencia se hace eco de esta sentencia de un rabino jasídico que refiere Martín Buber: “Oíd, oíd, oíd: el mundo está lleno de grandes misterios y de luces formidables que el hombre intenta ocultar con su mano diminuta”. Sobre esto escribí alguna vez: “Saber que no se sabe conlleva perplejidades que rebasan el plano de la razón y conducen a otras dimensiones de la conciencia: el verdadero científico se sorprende de que, siendo el hombre parte de la naturaleza, pueda pensar la totalidad de esa naturaleza; de que estando destinado a morir, pueda imaginarse trascender, y de que estando sumido en el mal, pueda aspirar a una reconciliación definitiva. El asombro es una apertura de nuestro espíritu hacia formas no-racionales de conocimiento, un puente salvador entre la pequeña verdad científica y verdades quizá absolutas a las que hoy sólo aspiramos”.

Las universidades deberían profundizar en la naturaleza del conocimiento científico y sus limitaciones: al conocimiento científico que busca explicaciones hay que añadir el “conocimiento cultural” que busca significados. El primero es —podríamos decir— “computacional”, asume que la actividad fundamental de nuestra mente es procurar información, y que ésta es finita, unívoca, codificable, precisa y sujeta a comprobación. El segundo, el cultural, acepta que nuestra mente no existiría si no fuese por la cultura, y que por tanto lo que conocemos está dado por relaciones de significado, las cuales dependen de los símbolos creados por cada comunidad cultural, empezando por el lenguaje. Por esto la mente humana tiene una naturaleza diferente de la de la computadora más perfecta; puede descubrir y descifrar significados diferentes de un

mismo hecho. Su función distintiva es comprender, más allá de la función del conocimiento científico qué es explicar.

Un autor, Jerome Bruner (*The culture of education*, Harvard University Press, 1996), señala perspicazmente que la concepción del conocimiento que está en la base de la ciencia moderna ha resultado en un empobrecimiento de la educación, y quizá está propiciando que nuestra especie se desarrolle en una sola dirección, cercenando posibilidades de su dotación genética y espiritual.

Anotemos estas inquietudes, estas sospechas en nuestra agenda de reflexiones sobre nuestro quehacer como universitarios.

CONCLUSIÓN

He compartido con ustedes cuatro preocupaciones personales que atañen hoy a nuestras universidades y que, a mi juicio, ameritan discutirse: primero, el ideal de la “excelencia” que considero perverso; segundo, los equívocos de la calidad educativa, sugiriendo que enfatizamos la calidad en la interacción maestro-alumno y la centremos en formar hábitos de autoexigencia; tercero, el error de sostener una

“sociedad del conocimiento” que contemple sólo el conocimiento útil a la economía y subordine la universidad a la empresa, y cuarto, lo que llamé “la prisión del conocimiento racional”, prisión que hay que romper para abrir la educación a otras dimensiones del ser humano, incluyendo una revisión del sentido del hacer científico.

Al expresar estas preocupaciones he mezclado valoraciones personales que provienen, como dije al principio, de una filosofía de la educación que fui construyendo —sin querer y queriendo— a lo largo de muchos años y en la que creo. No pretendo que todos ustedes estén de acuerdo con cuanto he dicho; sólo he intentado ofrecer algo de mi experiencia personal para agradecer de alguna manera la distinción que hoy me otorga generosamente esta universidad.

Los educadores proclamamos que no ha llegado el fin de la historia; que ésta siempre está reiniciándose, que sí hay otras alternativas y que nos toca crearlas. Por esto continuaremos corriendo tras nuestras utopías y experimentando los riesgos de nuestra precaria libertad, que son formas de decir que seguimos teniendo esperanza.

Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra

ISABEL JIMÉNEZ (COORD.)

México, CESU/UNAM/Plaza y Valdés, 2005, 387pp.

POR ROSALBA ANGÉLICA SÁNCHEZ DROMUNDO*

Pierre Bourdieu es uno de los autores contemporáneos más importantes y polémicos de los últimos años, sus contribuciones y obras comprenden diversos problemas sociales, académicos y epistemológicos que han trascendido el contexto francés y han impulsado el análisis de su obra en diferentes países, entre ellos México. Como resultado de este interés surge el Seminario Permanente de Investigación sobre Pierre Bourdieu que cuenta con la participación de importantes discípulos del autor como Patrice Pinell, Loïc Wacquant e Isabel Jiménez. Uno de los primeros productos de este trabajo es el libro *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*, que ofrece al lector la posibilidad de situar al autor y sus conceptos clave, profundizar en algunos aspectos teóricos y metodológicos, así como apreciar su aplicación en la construcción de diferentes objetos de investigación.

El texto está dividido en tres partes, en la primera se define la trayectoria, campo de producción y conceptos básicos, elementos que permiten entender su postura teórica, epistemológica, política y social, rastrear los orígenes de su pensamiento y ubicar las semejanzas y diferencias con algunos autores contemporáneos. El primer artículo de esta sección a cargo de Cariag Calhoun y Loïc Wacquant reconstruye la formación y trayectoria de Bourdieu dentro del espacio de posibilidades, perspectivas teóricas y tradiciones predominantes. El análisis abarca su contexto sociocultural y las particulares circunstancias que coadyuvaron a la conformación de su *habitus*, intereses académicos, sociales y políticos. Este entramado contextual contribuye a “desnaturalizar” los procesos de formación y recordar que todos los elementos que participan en la constitución de los sujetos son sociales. Pero tal como señala Bourdieu, para comprender un autor y su obra es necesario entender la trayectoria y el campo de producción en el

que se genera y al que va dirigido, por ello después de aproximarse a su trayectoria, es importante ubicarlo dentro de su campo intelectual, ver su posición, vínculos y relaciones con otros autores y propuestas teóricas. Así, el siguiente artículo de Isabel Jiménez se dirige a ubicar la posición y trayectoria del autor dentro del campo intelectual. El texto define los vínculos, las tensiones y las relaciones con las diferentes posturas filosóficas y sociológicas en el contexto en el que se desenvuelve. En este espacio podemos apreciar la herencia de capital cultural apropiado de filósofos y sociólogos como Bachelard y Durkheim, y, al mismo tiempo, los factores que lo distinguen y distancian de autores como Michel Foucault. Una vez definida la trayectoria y el campo de producción y formación filosófica y social, es posible comprender la génesis de la propuesta bourdiana y de sus fundamentos básicos. Por ello, en el tercer artículo, Loïc Wacquant plantea una serie de pistas que ayudan a aproximarse a ciertos postulados metodológicos,

* Egresada del Posgrado en Pedagogía, UNAM, rosdro@hotmail.com

teóricos y éticos de la obra. En el aspecto teórico se abordan conceptos como campo, *habitus* y capital, y su incidencia en el análisis de diferentes problemas involucrados con la dominación y las formas de reproducción. En el metodológico, el texto destaca el interés por crear una ciencia práctica basada en un racionalismo aplicado; postura que insiste en la construcción de objetos de investigación que se conquistan, construyen y comprueban mediante métodos empíricos. Se subraya la importancia de una constante vigilancia de las acciones de investigación y una objetivación del sujeto objetivante (investigador), que ayuden a reflexionar sobre el proceso de construcción del conocimiento y a definir una postura ética en la comprensión de los problemas sociales.

El cuarto artículo de esta sección, elaborado por Gilberto Jiménez, se centra en el análisis de algunos aspectos epistemológicos y teóricos. El autor analiza los tres ejes básicos de la obra bourdiana, *habitus*, campo y capital, articulándolos entre sí y enfatizando la necesidad de usar los conceptos como herramientas de investigación, de ahí que siempre resulten inacabados y deban ser ajustados constantemente conforme a los diferentes objetos de investigación.

El quinto artículo, de José Alfredo Zavaleta y Betancourt, elabora un complejo andamiaje que articula obra

y trayectoria pues profundiza en los conceptos antes citados y los enlaza con el espacio de posibilidades en que se encuentra Bourdieu (posición) y con su historia incorporada (*habitus*). Esta compleja construcción proporciona al lector elementos para comprender los vínculos entre la teoría y la historia del autor. Además, el texto se ocupa de establecer una diferencia entre esta postura y concepciones similares, lo que permite ahondar en las particularidades de la obra y distinguirla de otras propuestas.

En el siguiente artículo, Roberto Follari destaca la importancia de realizar una objetivación del sujeto objetivante que contribuya a la reflexión sobre el compromiso que tiene el investigador social en la producción y construcción de objetos de investigación. Al parecer el aspecto ético de la formación de investigadores sociales es un tema que cobra relevancia y se manifiesta de forma reiterada, tanto como la crítica a la educación en cuanto mecanismo de reproducción y promesa fallida de movilidad social condicionada por el volumen y tipo de capital y *habitus* que poseen los sujetos.

Hasta este punto, el libro se aproxima al autor, su campo de producción y algunos conceptos básicos que mediante un lenguaje sencillo hacen accesible al lector esta compleja propuesta teórica y metodológica. Sin embargo, hay que destacar que

comprender la obra bourdiana no es fácil y, como prueba de esto, encontramos el séptimo artículo que señala los pasos y vicisitudes que fueron necesarios para aproximarse al autor. Isabel Jiménez relata, mediante un método autobiográfico, su propio proceso de constitución en investigadora social dentro de la propuesta bourdiana. El itinerario narra los aspectos académicos, políticos, sociales y afectivos imbricados en su formación, la forma en que fue apropiando y acumulando capital cultural y social en el medio académico nacional e internacional para desarrollar un *habitus* orientado a este tipo de investigación. Estos elementos ayudan a apreciar la extrema dificultad y complejidad que representa la obra, incluso para los expertos, lo que nos permite entender por qué ésta en ocasiones es mal comprendida y leída. Si bien es conocido por algunos la crítica de Bourdieu a la “ilusión biográfica”, hay que destacar que el texto no cae en estos errores y realiza una definición contextual, sociopolítica y relacional de cada uno de los momentos y espacios de su trayectoria, lo que permite ubicar la posición de la autora, sus relaciones y lugares de pertenencia social, histórica y política. Mediante un proceso autorreflexivo, se señala el marco de espirales, rupturas, posibilidades e incluso retrocesos que fueron necesarios para la comprensión y transición de lectora en autora.

La segunda parte del libro profundiza en algunos aspectos teóricos y su aplicación dentro de diferentes campos disciplinarios. El primer artículo de esta sección, a cargo de Loïc Wacquant, se centra en algunos aspectos filosóficos vinculados con la práctica de los sociólogos. El texto invita a la reflexión sobre algunos pilares epistemológicos en la construcción de la investigación, la lógica de la práctica académica y el papel y compromiso social que adquiere el sociólogo como investigador. El segundo artículo de Isabel Jiménez examina el *habitus* escolástico caracterizado por una tendencia a interesarse por el análisis y comprensión de los fenómenos a partir de una producción discursiva. El texto identifica este tipo de disposiciones, la forma en que se fueron consolidando, las condiciones en que se generan y los errores que esta postura trae a la aproximación y construcción de objetos de investigación. El tercer artículo de esta sección se dirige a un tema polémico y de gran relevancia: el análisis de las diferencias de género a partir de los conceptos bourdianos. Si bien es conocido el texto *La dominación masculina*, hay que destacar que la relevancia del artículo de Vania Salles estriba en articular estos conceptos con los diferentes libros de Bourdieu, trazando nuevos vínculos entre los textos a la luz de un problema: la diferencia de

género. La autora ahonda en la forma en que se construyen los papeles, la concepción del mundo, las diferencias sociales de los sexos y la objetivación de la cultura en torno al tema de la diferencia. El cuarto artículo, elaborado por Margarita Favela, se centra en los mecanismos que condicionan las acciones individuales y colectivas cotidianas que contribuyen a perpetuar la dominación social. El texto destaca los conceptos de *habitus*, campo, capital, y su incidencia en las acciones y procesos sociales. Favela reflexiona y responde a algunas críticas efectuadas a la propuesta bourdiana. La segunda parte del libro cierra con un artículo de Loïc Wacquant en el que se rescata la importancia de *La distinción*, investigación que devela el vínculo entre la cultura, el poder y la identidad en la sociedad moderna. En el análisis se destaca el interés de esta obra por desnaturalizar los gustos y consumos sociales y enmarcarlos dentro de diversos condicionamientos y disposiciones aprendidos y favorecidos por las diferentes posiciones socioeconómicas de los agentes. La tercera parte del libro expone las experiencias de investigación de quienes han asumido la invitación de Bourdieu de utilizar sus conceptos y métodos como herramientas para abordar problemas de forma empírica. En consecuencia, en esta sección encontramos la aplicación de la obra

bourdiana en diversos objetos de investigación y en diferentes contextos. El primer artículo de esta sección, elaborado por Patrice Pinell y Markos Zapiropoulos, aborda el proceso de constitución del campo médico francés dedicado a la infancia inadaptada. Los autores realizan una reconstrucción histórica del problema, el contexto, la tensión entre las diferentes perspectivas y profesiones interesadas, los espacios institucionalizados, las presiones e influencias de otros campos como el político y el económico, y ofrecen un breve panorama para apreciar la forma en que los conceptos y métodos de Bourdieu pueden aplicarse en el estudio y análisis de un campo y problema. En el segundo artículo, Patricio Solís realiza un análisis similar al efectuado en *La distinción* y profundiza en los estilos de vida y el consumo cultural en la ciudad de Monterrey. Acorde con los postulados bourdianos, el autor utiliza los conceptos y los métodos como herramientas de investigación para construirla como un caso particular de lo posible, situado y fechado, condiciones que contribuyen a la adecuada construcción del objeto de investigación y a la valoración del poder heurístico de estos conceptos para el análisis de un problema en el contexto mexicano. El tercer artículo de esta sección estudia el campo cultural literario en México antes de 1968. En un texto

complejo, interesante y muy detallado, Patricia Cabrera reconstruye el subcampo literario, ubicando las diferentes posiciones, jerarquías y vínculos entre los agentes, las formas de acumulación de capital simbólico y político, las estrategias para adjudicarse la herencia hegemónica de algún grupo o de imponer la visión o perspectiva de una posición. En el cuarto texto, Daniel Gutiérrez examina la forma en que los materiales didácticos coadyuvan en la conquista simbólica sobre la cultura indígena. El trabajo permite

apreciar la forma en que se imponen los arbitrarios culturales ajenos a los contextos y cosmovisión indígena, mismos que, según el autor, contribuyen a una “conquista dóxica” y a procesos de dominación, exclusión y marginación social de estos grupos. Finalmente el último artículo del libro, “Un taller sociológico en acción, *Actes de la recherche*” de Loïc Wacquant, ofrece una retrospectiva de la trayectoria de esta publicación, ubicándola como un laboratorio sociológico que busca comprender,

desenmascarar y analizar los problemas sociales mediante una ciencia social práctica, analítica y comprometida. El libro constituye una valiosa herramienta para quienes desean aproximarse a la propuesta teórica y metodológica de Bourdieu, conocer los conceptos básicos y apreciar su aplicación a diversos objetos de investigación. Éste es un texto que dialoga con los lectores e invita al análisis, la reflexión y el debate de la obra bourdiana.

