

**EDITORIAL**

**EDITORIAL**

3

**CLAVES**

**KEYS**

7

*Ileana Rojas Moreno*

PRESENCIA DE LOS CLÁSICOS EN LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA DE PEDAGOGÍA  
EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNAM

PRESENCE OF THE CLASSIC AUTHORS WITHIN THE DISCURSIVE PRODUCTION OF PEDAGOGY AT THE UNAM'S  
FACULTY OF PHILOSOPHY

38

*José Moral de la Rubia*

PREDICCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO

PREDICTION OF THE UNIVERSITY ACADEMIC PERFORMANCE

64

*Alejandro Canales Sánchez*

LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN: UN DILEMA POR RESOLVER  
THE SOCIAL PARTICIPATION IN EDUCATION: AN UNSOLVED DILEMMA

81

*Marco Righetti*

HISTORIAS DE VIDA, ENTRE LA LITERATURA Y LA CIENCIA

LIFE STORIES, BETWEEN LITERATURE AND SCIENCE

**HORIZONTES**

**HORIZONS**

106

*Jorge Vaca Uribe y Denise Hernández y Hernández*

TEXTOS EN PAPEL VS. TEXTOS ELECTRÓNICOS: ¿NUEVAS LECTURAS?

PAPER TEXTS VERSUS ELECTRONIC DOCUMENTS: A NEW WAY OF READING?

**REDES**

**NETS**

129

*José Arturo Granados Cosme y Guadalupe Delgado Sánchez*

TEMAS MÉDICO-SOCIALES EN MÉXICO. LA MAESTRÍA EN MEDICINA SOCIAL Y LA REVISTA SALUD PROBLEMA

MEDICO-SOCIAL SUBJECTS IN MEXICO. THE MASTER IN SOCIAL MEDICINE

AND THE ACADEMIC REVIEW SALUD PROBLEMA

**DOCUMENTO**  
**DOCUMENT**

142

*Red Iberoamericana de Estudios de Posgrado*

III SEMINARIO IBEROAMERICANO DE POSGRADO

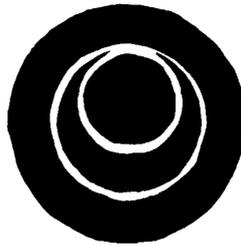
**RESEÑAS**  
**REVIEWS**

147

*Terry Eagleton*

DESPUÉS DE LA TEORÍA

*por Juan Leyva*



En el último Informe de Gobierno de Vicente Fox —que por cierto sólo fue enviado para su glosa al Congreso de la Unión y no leído en vivo, dada la crisis política post-electoral en la que se encuentra el país— se presentan, como siempre, las cifras optimistas y casi incoloras en cuanto a los avances alcanzados durante el último año del gobierno, y en algunos casos muy puntuales se formulan apreciaciones respecto al conjunto del periodo sexenal. Veamos un resumen del mismo en materia de educación y, con esto, los necesarios comentarios del caso.

En materia de cobertura educativa, el Informe de Gobierno 2006 (de aquí en adelante simplemente el informe) señala que se ha alcanzado una cobertura de 8.3 grados de escolaridad y un índice de analfabetismo entre la población mayor de 15 años de 7.7%, cuando al comienzo de la saliente administración las cifras eran de 7.6 y 9.2, respectivamente. Es decir, hoy se cuenta con una cobertura de 32.7 millones de personas en el Sistema Educativo Nacional Escolarizado, con un incremento de 585 600 alumnos respecto del ciclo anterior.

De estos cerca de 33 millones de personas, 25 millones (77% del total del sistema, que representa la cuarta parte de la población total del país), se encuentran en la educación básica. En este sector, como se sabe, no ocurrirá un crecimiento elevado en los próximos años, debido a una relativa estabilidad demográfica, pero aún así habrá un aumento de más de millón y medio de alumnos para el próximo año, y cifras similares se presentarán en la siguiente década. Para el ciclo 2006-2007, de acuerdo con el informe, esta cifra representará 64% del total de alumnos atendidos en educación superior.

Sin embargo, el mayor crecimiento empieza a resentirse de manera impresionante en los siguientes niveles educativos. En medio de todo está el gran problema estructural de la educación media básica; ambos aspectos —el crecimiento de los niveles medio superior y superior, y la grave crisis de la educación secundaria— fueron soslayados en el informe, entre otras muchas cosas.

La educación media básica atiende a casi 6 millones de alumnos, y esta cantidad crece en forma absoluta cada año con cientos de miles que se agregan en cada ciclo escolar. Sin embargo, en este informe no se consideraron aspectos tan importantes como los bajos niveles de calidad y retención, ni los graves problemas estructurales de este nivel (véase “Editorial” en *Perfiles Educativos*, núm. 112).

En la educación media superior y superior se prolonga el gran problema del país; de no hacerse nada, éste devendrá gigantesco hacia las próximas dos décadas. El informe reporta que el total en todo este nivel (complejo por cierto, porque comprende ahora una diferenciada suma de instituciones que dan cuenta de la segmentación social y educativa que se ha alcanzado en este subsistema) suma 6.1 millones de alumnos. En el nivel medio superior, la mayoría de los alumnos sigue concentrándose en la modalidad de bachillerato (3.3 millones) y muy pocos en la de profesional técnico (357 mil), con todo y las promociones que se le hacen a esta última opción.

La cobertura en educación superior sigue sin crecer, pues se mantiene la cifra de alrededor de 2 millones de estudiantes (poco más de 18% del grupo de edad escolar correspondiente, aunque el informe indica más de 25%, lo cual es totalmente cuestionable), y siguen sin atenderse los reclamos de estudio del restante 82%. En este nivel, se reporta, todo el esfuerzo de expansión (de por sí escasa: solo 500 mil alumnos en todo el sexenio) se concentró en las instituciones de carácter técnico profesional, hacia las universidades tecnológicas, las politécnicas y, de manera mínima, en las denominadas “interculturales”, tan criticadas tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

En donde se saltó la barda el informe fue en su apreciación de que “la disminución en el ritmo de crecimiento de la población joven está generando mayores espacios para reforzar los programas educativos y elevar la calidad y eficiencia del proceso educativo, lo que se refleja en una mejoría en los indicadores del rendimiento escolar”. Y para corroborar esta apreciación abunda en cifras de disminución de la reprobación y la deserción, del rendimiento escolar en todos los niveles y en sus índices de absorción. Como no se puede ya apreciar con certeza la veracidad de las cifras que ha estado proporcionando el gobierno (a menos que las critique y las corrija el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, u otros organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), o los investi-

gadores de la educación), no podemos dar fe de que se nos están proporcionando indicadores confiables para nuestro análisis.

Para muestra basta un botón. En el momento en el que circulaban los datos del informe, la OCDE, que dirige ahora un ex funcionario del gobierno mexicano, presentó cifras del desempeño del sistema educativo mexicano bastante contradictorias con la frase que se ha citado con antelación.

De acuerdo con el informe de este organismo, “Una mirada sobre la educación 2006”, México, a pesar de todas las recomendaciones y de que se encuentra en este organismo desde mediados de los noventa, sigue al final de todos los países miembros en cuanto a los indicadores en eficacia educativa. Entre los datos que se mencionan se indica que México es el país con la tasa más baja de finalización del segundo ciclo de la educación media, con sólo 25% de los jóvenes de entre 25 y 34 años. Señala el estudio que se ha incrementado el financiamiento educativo pero, por las cifras que se proporcionan, la distribución y el impacto de este incremento no se nota. De manera contundente señala el organismo que con todo y este aumento, el país tiene tasas inferiores a las que ocurrieron dos generaciones antes. Es increíble el costo de la ignorancia acumulada con el desperdicio de los recursos por su ineficacia organizativa.

En el nivel de los estudios universitarios, se señala que sólo 16% alcanza a terminarlos, y siempre es más favorable el egreso de los estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas.

En materia de investigación científica, el informe tampoco rinde buenas cuentas, o no se sabe a ciencia cierta si lo puede reconocer. Se señala que contamos apenas con 41 779 investigadores en las instituciones de educación superior públicas y privadas, en los centros de investigación y en los privados. En Estados Unidos, el de mayor número de investigadores, se tienen 1 334 628 investigadores. Nuestra cifra apenas alcanza para ocupar a investigadores de una sola empresa de ese país. Pero para el gobierno que ya sale esto tampoco es preocupante, por lo menos el informe no dice nada al respecto. El número de investigadores miembros del Sistema Nacional de Investigadores tuvo apenas un crecimiento de 3% (unos 300 investigadores más) durante todo el año.

Lo único que se ensalza son sus tres programas ampliamente publicitados: el programa de escuelas de calidad, el de enciclomedia, y el de la reforma a la educación secundaria, con todo y que han sido los más cuestionados por parte de amplios sectores de la sociedad.

Por lo demás, vale la pena comentar que el informe destaca unas cuantas reuniones celebradas durante el año (no se sabe por qué y para qué reportar que los funcionarios se reunieron a lo largo y ancho del país), y no fueron pocas; la puesta en marcha de un “modelo educativo para el siglo XXI del sistema nacional de educación superior”, que según se cuenta ya llegó a su fase de implantación en los institutos tecnológicos, pero que se desconoce en el resto de las instituciones de educación superior, por lo menos entre las universidades públicas del país; el gran trabajo que se ha desarrollado por los organismos de evaluación, a pesar de que no se menciona si esto sirve para algo más que como mecanismo de distribución de recursos extraordinarios, y una gran reforma curricular y organizativa en todos los tipos y niveles educativos, pero que en la realidad no existe, ni se conoce lo que ha significado en la práctica.

Si se compara este informe con lo que se planeó al inicio del sexenio, poco se evalúa y se reconoce. Entre otras cosas destacables, no se menciona nada respecto de los avances en materia de la reforma en la gestión del sistema, ni en lo referido a la participación social en los respectivos órganos de autoridad prescritos, o bien en que no se pudo alcanzar el famoso 8% del Producto Interno Bruto (PIB) para educación, ni tampoco lo aprobado por el legislativo para educación superior, ciencia y tecnología de 1% del PIB.

En fin, en este último informe de gobierno no se efectúa ningún balance serio respecto de si avanzamos o retrocedimos en materia educativa, en ciencia, en tecnología o en cultura. No se presenta ni la más mínima referencia a la problemática que padecemos en materia de aprendizaje, de desigualdad e inequidad, de brechas científicas y tecnológicas, de inversión en infraestructura o de eficacia de la administración, y todo parece estar como en el limbo, con cifras y datos de algún país que existe en el firmamento, y no de este país concreto y real.

Pensemos por un momento que todo esto tenga continuidad en el tiempo, y que otro sexenio de la misma nomenclatura reproduzca estas condiciones educativas. Solo pensémoslo por un momento...

*Axel Didriksson,  
septiembre de 2006*

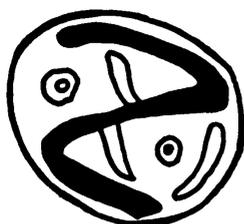
# *Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM*

ILEANA ROJAS MORENO\*

Este artículo aborda la presencia de los autores clásicos más representativos del pensamiento educativo occidental, en las obras de autores vinculados con la formación del pedagogo universitario en la UNAM. Nuestro propósito es rastrear las huellas de dicho pensamiento en la conformación del campo de conocimiento pedagógico entre 1940 y 1960, a partir de una circunstancia específica: la teorización pedagógica y el desarrollo epistémico-conceptual del campo pedagógico en nuestro país, observable mediante las tematizaciones en la producción discursiva durante ese periodo. Mediante el análisis conceptual de discurso, se efectúa la revisión de obras diversas para rastrear concepciones sobre educación, pedagogía y ciencias de la educación en autores clásicos, destacando la impronta de sus argumentaciones sobre la cientificidad y el carácter prescriptivo de la pedagogía como disciplina académica en autores contemporáneos.

*This article deals with the presence of the most representative Western educational thought's classic authors within the work of authors related to the education of pedagogy experts at the UNAM. Our goal is to track this thought's marks on the line-up of the educational epistemologic field between 1940 and 1960, starting from a specific circumstance: the pedagogical theorization and the epistemic and conceptual development in our country, which can be observed by means of the diverse thematizations in the discursive production during this period. A conceptual analysis of discourse will help us to review different works in order to trail conceptions about education, pedagogy and education sciences in classic authors, emphasizing the marks their argumentations left on scientificity and the prescriptive features of pedagogy as an academic discipline in contemporary authors.*

Educación / Pedagogía / Ciencias de la educación / Campo de conocimiento pedagógico /  
Análisis conceptual de discurso/ Producción discursiva/ Formación universitaria en educación  
*Education / Pedagogy / Education sciences / Educational epistemologic field / Conceptual análisis of discourse /  
Discursive production / University training in Education*



Recepción: 3.03.2006 /

aprobación: 26.06.2006

\* Doctora en Ciencias, con especialidad en Investigaciones Educativas, por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, IPN. Actualmente es profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus publicaciones están: (2004) "La transición en la

pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis de la producción discursiva", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE/UAM, vol. IX, núm. 21, pp. 451-476, y (2005) *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, México, Pomares/COMIE/UAM/CESU. Correo electrónico: ileanarm@servidor.unam.mx

1. Con la categoría de producción discursiva atendemos a una especificación importante respecto del término genérico de discurso sobre el que existe una extensa literatura, e igualmente una amplia discusión en cuanto a sus límites y alcances. Con base en la investigación de la que se deriva el presente trabajo, la producción discursiva referida incluye el análisis de 34 obras consideradas de "consulta básica", 18 planes de estudios y 1 029 tesis, referentes todos ellos vinculados con los estudios de posgrado y licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Adicionalmente se realizaron 10 entrevistas a docentes, investigadores y/o autores de algunas de las obras elegidas. La investigación se desarrolló como tesis doctoral en el DIE-CINVESTAV (Rojas, 2004b).

## INTRODUCCIÓN

En este artículo nos interesa abordar el tema de los clásicos de la educación y la pedagogía más representativos del pensamiento occidental, y su presencia en la producción discursiva<sup>1</sup> de autores cuyas obras formaron una parte esencial en la enseñanza de la pedagogía como disciplina académica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Nuestro propósito es rastrear las huellas de dicho pensamiento en la conformación del campo de conocimiento pedagógico entre 1940 y 1960.

El trabajo que ahora presentamos forma parte de una investigación ya concluida (Rojas, 2004b), más extensa en cuanto a los referentes analíticos y alcances obtenidos, cuyo propósito fue el de responder tres cuestiones básicas: ¿hay una historia de los conceptos de la pedagogía?, ¿hay una historia del pensamiento pedagógico en México?, ¿cuál es la historia de los conceptos que actualmente se emplean en el debate educativo del país? Uno de los puntos de partida consiste en sustentar la hipótesis de que la historia conceptual de una disciplina o campo de conocimiento es fundamental para entender su genealogía y constitución. Por ello argumentamos que la historia conceptual de un campo no se gesta de manera espontánea ni en forma independiente, sino que tiene lugar en el entramado de un conjunto más amplio y complejo de elementos y relaciones (la institución y su organización, los actores y sus trayectorias, etcétera).

En este mismo sentido situamos aquí una circunstancia específica: la teorización pedagógica y el desarrollo epistémico-conceptual del campo pedagógico en México, observable mediante las tematizaciones en la producción discursiva, se desarrolló de manera importante en el ámbito universitario, entre los años cuarenta a sesenta.

Desde el punto de vista teórico y metodológico, se toma como base el análisis conceptual del discurso por ser ésta una perspectiva que ofrece formas de aproximación y herramientas para abordar los procesos de construcción de saberes disciplinares. En particular para el desarrollo de esta parte de la investigación se recuperan sustentos teóricos de Foucault (analítica arqueológica) y de Derrida (analítica deconstructiva), dado que ambos autores abordan el análisis de cuerpos discursivos explorando sus elementos y relaciones constitutivas: "Foucault, desde la analítica arqueológica, se mueve a nivel de las condiciones de posibilidad para la emergencia y transformación de las regularidades discursivas, enfocando las prácticas sociales y relaciones de poder (genealogía); Derrida, desde la analítica deconstructiva, se mueve en el nivel de las estructuras de signi-

ficación en que se condensan los discursos, enfocando la desedimentación de las significaciones” (Granja, 2003, p. 238).

Ambas perspectivas aportan diversos elementos para definir una estrategia analítica que posibilite el abordaje de las formulaciones conceptuales. Dicha estrategia consiste entonces en desmontar las lógicas con que se estructuró la producción discursiva del periodo estudiado, a fin de comprender dentro de una dimensión histórico-social concreta qué permanece y qué cambia en el ámbito discursivo, así como las formas y los movimientos que se hallan implicados en dichos cambios y/o permanencias.

En cuanto a la producción discursiva, al centrar la atención en las obras de consulta en el campo pedagógico en un periodo específico (1940-1960) y en espacios claramente delimitados (Facultad de Filosofía y Letras), partimos de la idea de reconocer que dicha producción es muy amplia y no se podría abarcar en su totalidad. Esta condición nos llevó a definir criterios metodológicos de selección acordes con el enfoque teórico de la investigación, tomando como base dos cuestiones importantes: *a)* ¿qué autores y cuáles obras se considerarían representativos del periodo estudiado?, y *b)* ¿cuáles conceptos habrían de seleccionarse para efectuar el análisis?

En este sentido, fue conveniente considerar aspectos más específicos. Por una parte, el interés por ubicar la delimitación de los desarrollos temáticos y las problematizaciones que dieron cuerpo o configuraron la producción discursiva del campo pedagógico en el periodo acotado. Por otra parte, la importancia de rastrear las formulaciones conceptuales que surgieron, permanecieron, se modificaron o se eliminaron del panorama discursivo. Lo anterior permitió definir criterios más puntuales a partir de las siguientes recomendaciones: *a)* considerar los autores y títulos referidos reiteradamente en entrevistas, documentos sobre planes de estudios, trabajos de titulación, e incluso citados en los propios textos (p. ej., la obras de Larroyo citadas de manera recurrente por él mismo y por otros autores); *b)* verificar la correspondencia entre los títulos seleccionados y el referente de la ubicación por áreas académicas de los planes de estudios revisados, y *c)* ubicar los textos que incluyeran el desarrollo de conceptualizaciones, temáticas y problematizaciones centrales en el campo pedagógico.

Con base en lo anterior efectuamos la localización de autores y obras en algunas de las lecturas consideradas básicas para la formación del pedagogo universitario en el periodo estudiado. Así se eligieron los textos de un autor mexicano (Francisco Larroyo) y cuatro autores españoles, tres de ellos exiliados en México (Emilia Elías de Ballesteros, Santiago Hernández Ruiz y Domingo Tirado Benedí) y uno en Argentina (Lorenzo Luzuriaga).

En el caso de Francisco Larroyo, esta ubicación cobra particular importancia dado que fue uno de los principales impulsores no sólo de la lectura de los clásicos, sino de la pedagogía como carrera universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras. Además de la producción de sus obras, Larroyo fue docente del Departamento de Ciencias de la Educación desde 1935, fundador y promotor del Colegio de Pedagogía en 1955, y director de la Facultad (1958-1966). Sus cátedras fueron Historia de la pedagogía, Teoría pedagógica como ciencia de la educación, Filosofía de la educación, Didáctica de la enseñanza superior e Historia de la educación en México.

Por otra parte y de acuerdo con un rastreo en los planes de estudios y en datos de entrevistas, consideramos que la lectura de los clásicos hubo de realizarse en el estudio de los cursos, materias, asignaturas y seminarios tales como: Historia general de la educación (curso del Departamento de Ciencias de la Educación, 1934; materia obligatoria de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación, 1937-1938); Filosofía de la educación e Historia de la educación (asignaturas de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación, 1938-1954, 1954-1958); Teoría pedagógica, Historia general de la pedagogía, Filosofía de la educación (materias de la licenciatura en Pedagogía, 1959); seminario de Bibliografía pedagógica (maestría en Pedagogía, 1959); Teoría e historia de la educación (doctorado en Pedagogía, 1959); Antropología filosófica, Teoría pedagógica, Historia general de la educación, Filosofía de la educación, Textos clásicos de la pedagogía (materias de la licenciatura en Pedagogía, 1967); seminario de Textos clásicos y contemporáneos de la pedagogía (posgrado en Pedagogía, 1972).

A partir de esta revisión ubicamos las obras de nueve autores considerados clásicos de la educación y la pedagogía, iniciando con el pensamiento educativo de la antigüedad clásica griega vertido en la obra de Platón, para pasar al pensamiento educativo europeo de la reforma con Comenio, el siglo de las luces y el surgimiento de los estados nacionales en los siglos XVII y XVIII con Kant, Rousseau y Pestalozzi, hasta llegar a los proyectos sociales y educativos de los siglos XIX y XX bosquejados en las obras de autores de Alemania, Francia y Estados Unidos como fueron Herbart, Dilthey, Durkheim y Dewey. Sin duda, en esta selección el lector habrá de notar ausencias respecto de autores y sus obras igualmente importantes a lo largo del tiempo, y también representativos del pensamiento educativo occidental como son Aristóteles, San Agustín, Juan Luis Vives, Locke, por mencionar a algunos de ellos. Esto obedece, por una parte, a que los autores clásicos incluidos observan una presencia más definida en la

producción discursiva analizada; por otra parte, la brevedad de la extensión que permite un artículo condiciona las posibilidades de un análisis más vasto y exhaustivo.

Ahora bien, dado que este análisis se desprende de una investigación más amplia con una variedad de conceptos, seleccionamos una parte del análisis en la que nos proponemos abordar los siguientes aspectos: *a)* concepciones sobre educación, pedagogía y ciencias de la educación en autores clásicos del pensamiento educativo; *b)* argumentaciones sobre la cientificidad y el carácter prescriptivo de la pedagogía como disciplina académica, y *c)* presencia de los clásicos en la producción discursiva de autores básicos para la formación universitaria en pedagogía, concretamente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

### **Conceptuaciones de educación, pedagogía y ciencias de la educación en autores clásicos**

En una breve panorámica veamos algunos de los planteamientos importantes vinculados con la formulación de los conceptos *educación, pedagogía y ciencias de la educación*, elegidos por tratarse de las delimitaciones nodales referidas tanto a la denominación del objeto de estudio como a la delimitación de un campo de conocimiento disciplinario. Por ejemplo, el manejo del concepto *educación* como un problema humano referido a la formación, el cuidado y el desarrollo, es característico en casi todas las obras ubicadas con sus respectivos tratamientos, matices y significaciones que este concepto ha adquirido a lo largo del tiempo.

En Platón,<sup>2</sup> por ejemplo, como en otros autores de la antigüedad clásica, se encuentra el término *paideia*, concebido como el concepto amplio sobre el problema de la educación o proceso integral de la educación en los griegos, relacionado estrechamente con el de *areté* (virtud) en el sentido de disposiciones o excelencias de orden intelectual, moral y físico. Esto es, la *educación* abarca tanto el cultivo del cuerpo (perfección) como el del alma (belleza) en su acepción más general sobre la formación del hombre. Así, en “Menón o de la virtud” Platón argumenta lo siguiente:

¿No decías antes que la virtud consiste en querer el bien y poder realizarlo? [...] Por lo tanto, la virtud en este concepto no parece ser otra cosa que el poder procurarse el bien. [...] Puesto que no conocemos la naturaleza de la virtud ni sus propiedades, examinemos, partiendo de una hipótesis, si puede o no enseñarse, y hagámoslo de la manera siguiente: si la virtud es tal o cual cosa con relación al alma, podrá enseñarse o no se podrá. En primer lugar, siendo de otra naturaleza que la ciencia, ¿es o no

2. Por el tratamiento que da a lo educativo, Platón (429-347 a.C.) es considerado uno de los primeros autores en exponer una reflexión sistemática acerca de la educación, referida a un ideal de Estado y de sociedad propio de un contexto de intensa actividad política y cultural en la vida ateniense de inicios del siglo IV a.C.

3. La obra de Comenio (1592-1671) representa uno de los primeros esfuerzos de sistematización de la pedagogía occidental en tanto que disciplina académica, preparada en un contexto en el que se instauró la secularización de las sociedades y el predominio de la razón como forma de explicación del mundo, de conocimientos y legitimación de saberes, en un momento de reordenamiento social que dio lugar a la modernidad.

4. Rousseau (1712-1778) está considerado uno de los pensadores más destacados del siglo XVIII, cuyas aportaciones van más allá de lo educativo para pasar al plano de lo filosófico y lo político. En la efervescencia de la Revolución francesa (1789), el papel de educador asignado al Estado y la formación del ciudadano se convierten en aspectos esenciales en los fines e idearios de los filósofos de la época.

susceptible de enseñanza, o como decíamos antes, de reminiscencias? (Platón, 1962, pp. 213, 218, 219)

De acuerdo con este planteamiento observamos que para Platón la idea de la virtud como una excelencia humana no es sino el resultado de la educabilidad, en tanto que la educación es más que una ciencia y no habrá de confundirse con esta última. Pero la virtud como un atributo básico a adquirir está condicionada al cumplimiento de una enseñanza y el aprendizaje correspondiente como garantes de la sabiduría, que es en sí misma la propia virtud.

En otro momento y contrastando con la perspectiva de Platón, observamos que para Comenio<sup>3</sup> la formación como una base natural para el desarrollo humano es un concepto más general que incluye al de educación. Una preocupación básica es el problema de la *formación* del hombre por el hombre mismo, como un objeto sistemático de reflexión y de aprendizaje intencional en las nacientes sociedades modernas. De acuerdo con este autor, el hombre es una totalidad en su naturaleza humana, y la *educación* representa el disparador para lograr esa completud merced a la enseñanza. Pues a diferencia de lo que señalaba Platón en cuanto a la posibilidad o no de educar por esta vía, con Comenio el concepto de *enseñanza* juega un papel especial en la formación humana: “En general a todos es necesaria la cultura. [...] Quede, pues, sentado que a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes. De lo que se deduce que tanto más sobresaldrá cada uno a los demás cuanto más instruido esté sobre ellos” (Comenio, 1982, pp. 22-23).

Según este autor la educación es el medio para alcanzar la perfección del hombre y el fundamento de un proyecto de orden social. En este sentido, Comenio habla del papel de la educación en relación con la cultura, el mejoramiento de la sociedad en general, y del hombre en particular. Su cosmovisión religiosa es el sustento de la tarea humanista y de reforma social, y para tal fin la educación cumplirá con ciertas cualidades y habrá de efectuarse de una cierta manera.

Más adelante, encontramos que con Rousseau,<sup>4</sup> al concepto educación desarrollado en Emilio se van incorporando otras problematizaciones articuladas con los conceptos de *naturaleza*, *formación* e *instrucción*. En este discurso tejido de anécdotas y ejemplos, el autor ilustra sus ideas en orden de inclusión situando el concepto de *naturaleza* en primer término. Para este autor la *naturaleza* —el concepto más amplio— es buena porque es el punto de partida que tiene un origen divino, frente a la sociedad

que es mala y corrompe; la *educación* (equiparable a *formación*) es el medio para corregir esta deficiencia. A diferencia de Comenio, en el planteamiento rousseauiano se afirma que al ser humano habrá de procurársele de aquello que no fue provisto al nacer mediante la *educación*:

Nacemos débiles, necesitamos fuerzas; nacemos desprovistos de todo, necesitamos asistencia; nacemos estúpidos, necesitamos juicio. Todo cuanto no tenemos en nuestro nacimiento y que necesitamos de mayores, nos es dado por la educación. [...]...esta palabra de *educación* tenía entre los antiguos un sentido distinto, que nosotros ya no le damos: significaba nutrición. *La comadrona trae al mundo, dice Varrón, la nodriza cria, el pedagogo forma, el maestro enseña.* De este modo la educación, la institución y la instrucción son tres cosas tan diferentes en su objeto como el aya, el preceptor y el maestro (Rousseau, 1998, p. 38-39, 40).

Más aún, el autor propone una categorización de otro orden para el concepto de *educación* derivada de una visión de causalidad, ubicándola así como efecto de la naturaleza, de los hombres y de las cosas. Su visión naturalista lo lleva a enfatizar incluso que la *educación* es una acción regulada en sí misma, precedente a las personas y diferenciada por cuanto a su objeto. Conviene destacar que todavía en la obra de Rousseau, las diferentes reflexiones sobre la educación apuntaban a considerarla más como un arte. Incluso a partir de esta visión, con Kant<sup>5</sup> en su texto *Pedagogía* se puede observar ya una formulación de base, un planteamiento filosófico sobre la educación para lo que después habría de dar cuerpo a una teoría educativa.

En cuanto a Kant, en su obra está presente de una parte la influencia rousseauiana por lo que se refiere a su fe en las capacidades naturales del hombre y la necesidad de desarrollarlas mediante la educación. Por otra parte, se observa cierta coincidencia del planteamiento de Kant con el de Comenio respecto del vínculo *educación-cultura*, y desde el referente de considerar la educación como arte, el concepto mismo de educación incluye diversas categorizaciones tales como *formación, cuidado, disciplina e instrucción*. De esta inclusión destacamos los conceptos de *formación* (planteada como el cuidado y mejoramiento de la vida social y de etapas de la educación), y *disciplina* (formulada en términos tanto de corrección de defectos y prevención de malos hábitos, como de humanización del hombre), pues según el autor:

Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. [...] El hombre tiene necesidad de cui-

5. En el periodo del iluminismo alemán la educación constituyó el espacio privilegiado para la reforma del hombre y de la sociedad, situándosele como una de las más altas funciones del Estado para contribuir a formar el carácter nacional. En este contexto, Kant (1724-1804), como todo profesor de filosofía de la época, impartió lecciones de pedagogía las cuales fueron reunidas por su asistente Theodor Rinck en un texto publicado en 1803 con el nombre de *Pedagogía*.

6. De origen suizo, Pestalozzi (1746-1827) desarrolló su obra como educador y pedagogo a lo largo de casi sesenta años. Fundó diferentes escuelas elementales (Neuhof, 1775; Stans, 1798; Burgdorf, 1800) y una escuela normal, el Instituto Burgdorf (1804), sentando un precedente para el establecimiento de otros centros de divulgación de la pedagogía moderna en Europa. Pestalozzi entró en contacto con personajes como Herbart y Fröebel y es considerado por los historiadores de la pedagogía como seguidor del llamado naturalismo pedagógico y los proyectos de educación a favor del pueblo.

7. Herbart (1776-1841) surge como el portavoz del movimiento renovador de la cultura alemana, en un contexto de efervescencia europea de las luchas revolucionarias, las guerras napoleónicas, del surgimiento de los estados nacionales y del desarrollo del industrialismo capitalista en Inglaterra y Francia. Este autor contemporáneo de Hegel debatió contra el idealismo hegeliano, y al asumir la cátedra que fuera de Kant, lo criticó también.

dados y de educación. La educación comprende la disciplina y la instrucción. [...] La educación comprende: los *cuidados* y la *formación*. Ésta es: *a) negativa*, o sea la disciplina, que meramente impide las faltas; *b) positiva*, o sea la instrucción y la dirección; perteneciendo en esto a la cultura (Kant, 1991, pp. 35, 31, 40).

En breve, a partir del marco de la orientación filosófica de su *Crítica de la razón pura*, la propuesta de una filosofía de la educación y de una teoría educativa kantiana tiene como motor principal la razón, facultad humana y premisa universal del pensamiento y el comportamiento para el perfeccionamiento humano y la vida plena.

En otro momento, con Pestalozzi<sup>6</sup> encontramos una cierta continuidad con las formulaciones de Rousseau y Kant en dos sentidos: la visión naturalista de la educación y su caracterización en términos de *arte*. Para este autor la educación lleva ya un curso determinado por la propia naturaleza humana a fin de trascender de esa condición primitiva de la cual parte, a la vez que dicha condición es determinante de la acción educativa. En sí, el concepto *educación* formulado en su obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* incluye y se sustenta básicamente en las categorizaciones de *enseñanza* y desarrollo natural, dado que: “Toda la enseñanza del hombre no es, pues, otra cosa que el arte de tender la mano a esa tendencia natural hacia su propio desarrollo, y ese arte reposa esencialmente en los medios de poner en relación y en armonía las impresiones que han de grabarse en el niño en la graduación precisa del desarrollo de sus fuerzas” (Pestalozzi, 1976, p. 16).

Su planteamiento formulado a modo de reflexiones básicas sobre los principios generales de la educación del pueblo, así como las reglas principales sobre la enseñanza y el aprendizaje, sitúa como objeto de sus formulaciones al niño, Dios y la naturaleza.

Ahora bien, ya con Herbart<sup>7</sup> se hace evidente un salto cualitativo de avance en la construcción de una teoría pedagógica. Desde una perspectiva filosófica, Herbart defendió una posición netamente realista opuesta al idealismo imperante, en la cual la realidad no es la manifestación del absoluto ni está puesta por el yo, sino que es el conjunto de entes singulares con su propia especificidad. La relevancia del planteamiento herbartiano está dada por la consistencia y el rigor sistemático sustentados en la filosofía y la psicología. En cuanto al manejo conceptual, en su obra *Bosquejo para un curso de pedagogía*, Herbart desarrolla con amplitud el concepto inclusivo de *educabilidad* como elemento base de la pedagogía y precedente del concepto de *educación*. Así expresa que:

El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno. [...] El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Esencialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos orgánicos. De la educabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre (Herbart, s/f, p. 9).

Para Herbart la *educabilidad* del alumno, en tanto ductilidad o plasticidad, es una condición humana imprescindible aunque limitada para que exista educación. En este manejo conceptual, la *educación* está vinculada necesariamente con la idea de finalidad y el conocimiento de la naturaleza del educando, aspectos a partir de los cuales se puede determinar con propiedad el método más conveniente para la *instrucción*, la *disciplina* y la *formación*. Por lo tanto, *finalidad*, *naturaleza del educando* y *método* son tres de las categorizaciones con que se delimita el concepto de *educación*.

Otro momento para el discurso sobre lo educativo se da con Dilthey,<sup>8</sup> a partir de argumentaciones en las que desarrolla una entrada distinta al problema de lo pedagógico. Se trata de la mirada de la historia y el papel que en adelante habrá de jugar este abordaje en términos de un replanteamiento de fondo. Así, para Dilthey el manejo conceptual de *educación* está articulado con la idea de la historia como ciencia del espíritu. Pues según el autor, la historia de la educación depende de dos factores esenciales: el progreso de la ciencia que afecta a todos los medios de la educación y el estado cultural de un pueblo o generación que determina el ideal educativo, el cual tiene que ver con ideal de vida de la sociedad que educa. En su texto *Fundamentos de un sistema de pedagogía* Dilthey señala que:

La educación es una función de la sociedad. El análisis de tal función tiene dos medios: la comparación de los hechos empíricos y la creación de relaciones entre estos hechos y sus causas, la más importante de las cuales es la naturaleza humana. Así, el análisis trata de comprender, de una parte, la función educativa de la sociedad estudiando comparativamente la educación nacional de los diferentes pueblos en sus diferentes circunstancias particulares, y de otra, poniendo en relación con los hechos el conocimiento psicológico y sociológico de sus factores (Dilthey, 1940, p. 46).

En esta conceptualización, Dilthey articula dos perspectivas de corte teleológico: la individual y la social. En la perspectiva individual el fin de la educación sólo puede derivarse de la estructura de

8. En el marco de la filosofía y la historia, Dilthey (1833-1911) centró sus formulaciones en las ciencias del espíritu, la psicología y la historia, para abordar los problemas de una filosofía de la vida. Este filósofo alemán ejerció gran influencia en el pensamiento pedagógico contemporáneo, particularmente en la delimitación del campo disciplinario de la pedagogía y su teorización desde la historia, la psicología y la ética.

9. La obra sociológica de Durkheim (1858-1917) es representativa de una época de avances en la gran industrialización y el desarrollo de las ciencias humanas. El abordaje del autor sobre la educación como un hecho social y objeto de estudio representa el elemento clave en sus formulaciones teóricas para la constitución de la sociología como ciencia.

la vida anímica misma. Desde la perspectiva social la educación responde a dos fines esenciales: la renovación de los sujetos y la trasmisión y conservación de los bienes culturales adquiridos a lo largo de la historia. En su formulación sobre el concepto de *educación* Dilthey entretreje también lo histórico, y bajo esta lógica propone la siguiente definición: “La educación es la influencia intencional sobre la generación en desarrollo, que quiere dar a los individuos no desarrollados una determinada forma de vida, un determinado orden de las fuerzas espirituales. El ideal de educación que desearía realizar está condicionado siempre históricamente” (Dilthey, 1940, p. 125).

Otro aspecto a destacar es el tratamiento al problema de presentar la idea de educación con una pretensión de validez general, como se observa en los autores revisados anteriormente. Para Dilthey el ideal de la forma y su carácter abstracto de una ciencia que busque el desarrollo de reglas universales sobre lo educativo y, por consiguiente, las condiciones abstractas de este supuesto, es un planteamiento del que puede prescindirse en todo contenido que esté sometido al cambio histórico. Tal es el caso de la educación: “considerada desde dentro, tal como se expresa en la conexión de los procedimientos de enseñanza que se dirigen a la formación del individuo, sólo existe por sí en abstracción. Esta abstracción es sin duda inevitable para su teoría” (Dilthey, 1940, p. 130).

También conviene resaltar la importancia que Dilthey concedió a la historicidad de lo educativo. En contraste con los planteamientos de los autores precedentes, lo notable en la obra de Dilthey es el desarrollo de una conceptualización sobre la educación basada en el surgimiento de un entramado disciplinario de otro tipo. A partir de este momento, además de la filosofía y la psicología comenzarán a abrirse otras vías de acceso para el estudio de lo educativo provenientes de un campo de conocimiento incipiente para ese entonces: el de las ciencias sociales, que más tarde daría lugar al de las ciencias de la educación.

Más adelante, con Durkheim<sup>9</sup> podemos apreciar la influencia de otros autores como Kant, y Herbart. En su texto *Educación y sociología* sitúa la *educación* en el tránsito entre el ser natural y el ser social, depositando en ella la posibilidad del cambio. Si bien de esta ubicación se perfilan dos posiciones hasta cierto punto antagónicas, Durkheim no plantea una predeterminación de los fines sociales por sobre los fines humanos ni mucho menos la pretensión de encontrar una definición universal de educación. En este sentido también la influencia de Dilthey es evidente, al coincidir con este autor respecto de que todo proceso educativo presenta formas diversas acordes con las diferencias propias de cada sociedad, así

como al referir el papel de la historia en el tratamiento de lo educativo, concretamente en el caso de la intervención pedagógica.

Desde esta lógica el concepto de *educación* adquiere un sentido propiamente sociológico, pues no obstante las coincidencias con la obra de Dilthey, el énfasis difiere al considerar la educación como una entidad social generada sólo a partir de las relaciones entre los individuos. Así, coloca en primer lugar el concepto de *sociedad* y éste incluye al de *educación*, la cual constituye entonces una acción socializadora con fines determinados por la sociedad misma cuyo propósito es cultivar en el ser humano lo mejor de éste, el ser social. En su definición Durkheim la presenta como:

la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 1975, p. 106).

Cabe destacar también que en este planteamiento el autor entreteje como tesis básica la idea de la funcionalidad de la educación vista en términos de un proceso metódico de socialización de los sujetos como forma de preservación de la sociedad. En breve, con este manejo conceptual Durkheim da un giro al tratamiento de lo educativo situándolo como un hecho social determinado, una realidad observable sobre la cual es necesario reflexionar. Educación es, según el autor, un objeto de estudio susceptible de ser descrito, analizado y explicado desde una perspectiva no considerada hasta entonces: la de lo social.

Por cuanto a Dewey,<sup>10</sup> su planteamiento incorpora principalmente elementos de autores como Kant, Herbart y Durkheim. De Kant recupera sus formulaciones sobre el cuidado y la formación moral; de Herbart retoma y desarrolla el planteamiento de la educación en términos de formación, su relación con el interés, la disciplina y la instrucción; de Durkheim adapta el tratamiento de lo educativo y lo caracteriza como actividad que surge en el medio social para su conservación y progreso.

En su manejo sobre el concepto de *educación*, Dewey lo plantea en términos de una *formación* vinculada con la crianza y la instrucción en una especie de enlace entre naturaleza y experiencia. Más aún, para este autor el concepto de educación tiene como conceptos equivalentes los de *formación*, *dirección*, *crecimiento* y *adiestramiento*, en un proceso donde la naturaleza es la fuente, mientras que la cultura y la eficacia social constituyen los fines. Así define:

10. La transformación acelerada hacia un mundo urbano e industrializado del siglo XIX en Estados Unidos posibilitó que en las primeras décadas del siglo XX se recuperara la perspectiva filosófica del liberalismo inglés de siglos pasados: la constitución de una sociedad que se construye en la democracia y en la libertad. Las aportaciones de la filosofía educativa de Dewey (1859-1952), portavoz de su época, encontraron eco en un momento en que la cultura y la mentalidad estadounidenses buscaron adecuar el espíritu filosófico y la ideología social al nivel técnico y científico característico de su sociedad.

11. De acuerdo con J. J. Brunner, una tradición académico-disciplinaria es “una tradición intelectual asumida por un grupo de individuos que tienen en común, además de unos conceptos, unas técnicas y procedimientos explicativos, unos problemas teóricos y sus aplicaciones empíricas” (1985, p. 32). En el campo pedagógico podemos ubicar la presencia de tres tradiciones académico-disciplinarias: *a)* la tradición alemana representada por Dilthey y Herbart y el enlace entre la pedagogía, la filosofía y las humanidades; *b)* la tradición anglosajona representada por Dewey y el enlace con la sociología funcionalista y la psicología experimental en la denominación de ciencia de la educación, y *c)* la tradición francesa representada por Durkheim, Debesee y Mialaret y su referencia a las ciencias de la educación.

“Etimológicamente, la palabra educación significa justamente un proceso de dirigir o encauzar. Cuando tenemos en cuenta el resultado del proceso, hablamos de la educación como actividad estructuradora, moldeadora, formadora, es decir, de una estructuración según la forma normativa de la actividad social” (Dewey, 1997, p. 21).

Una categorización relacionada con la delimitación anterior es la de educación incidental (natural, espontánea) y educación sistemática (formal y deliberada). Esta distinción queda articulada a su formulación sobre los problemas de la filosofía de la educación, el papel de la experiencia y el ideal de democracia en una sociedad tendente al progreso. Cabe destacar que en su planteamiento Dewey marca el precedente de situar la *educación* en términos de *proceso*, acepción mucho más amplia que las de medio, hábito, guía, arte e, incluso, la de acción social, todas ellas manejadas por los diferentes autores revisados. Indudablemente, el sustento de esta argumentación lo constituye el pensamiento de los autores que le antecedieron y resalta su señalamiento en cuanto a delimitar como fundamentación y eje conductor de su obra las perspectivas psicológica y sociológica. En efecto, para Dewey la *educación* abarca la *formación* de disposiciones fundamentales de orden intelectual y emocional referidas a la naturaleza, pero destinadas a regular la *vida social* de los individuos, aunque el propio autor concede a lo psicológico la primacía sobre lo social.

Ahora bien, sobre la base de los argumentos revisados y en relación con los conceptos de *pedagogía* y *ciencias de la educación* conviene ubicar dos aspectos importantes. Por una parte, al observar el desplazamiento y la posición que van tomando estos conceptos con vistas hacia la conformación del campo pedagógico. Por otra parte, al rastrear las huellas que cada uno de los autores —mediante la problematización propuesta— imprime en la producción discursiva referida a la delimitación y construcción disciplinaria. Asimismo, mediante esta ubicación podremos reconocer algunos de los elementos que conformaron las tradiciones académico-disciplinarias alemana, francesa y anglosajona en el campo pedagógico.<sup>11</sup>

De entrada es importante precisar que el surgimiento en Occidente de la pedagogía como disciplina académica o campo de conocimiento se sitúa propiamente en el Siglo de las Luces (siglo XVIII), es decir, como problematización y reflexión bajo las insignias de racionalidad, progreso, democracia e igualdad. En este contexto, los orígenes disciplinarios se relacionan con la secularización de la sociedad, propiciando el asumir la educación del hombre por el hombre mismo, y como una vía para superar la visión pesimista de la naturaleza humana propia del cristianismo.

De hecho, en el panorama de la producción discursiva existe consenso en fijar los planteamientos sobre la conceptualización de la disciplina en la obra de Kant. Con el desarrollo sistemático de su obra *Pedagogía*, este autor ofrece elementos clave que representan en lo general una de las primeras formulaciones teóricas sobre la educación desde el ámbito de la filosofía.

Sin embargo, conviene destacar que el planteamiento sobre la delimitación de *pedagogía* está en contextos antecedentes y se maneja en formas conceptuales distintas. Es así que los conceptos de *enseñanza*, *orden*, *método* y *didáctica* son previos a la utilización del concepto de *pedagogía*. Se puede observar entonces una especie de dinámica de estructuración conceptual, en la cual estos términos contribuyeron a dar forma a dicha conceptualización y después, cuando la pedagogía se torna en una teoría sistemática, quedaron subordinados a ella.

Así por ejemplo, en diferentes trabajos de corte histórico la referencia al concepto de *pedagogía* alude al término acuñado en la cultura occidental para referirse a un oficio (*pedagogo*, ayo, quehacer de esclavos), cuyo significado es el de “guía del niño” y su origen puede rastrearse históricamente en la Grecia antigua (siglos VIII-VII a.C.) En este mismo contexto sociohistórico surgió el término *didáscalo* (antecedente de didáctica), el cual se aplicó al maestro, en tanto que *didaskáleia* o palestra se utilizó para nombrar el sitio donde se realizaba la enseñanza colectiva. A partir de esta ubicación adquiere sentido el énfasis en las formulaciones de Platón y Comenio, dado que constituyen un precedente de esta gestación.

Por ejemplo, con el planteamiento de Platón se van apuntando ya algunos elementos conceptuales referidos a la *pedagogía* cuando este autor define el concepto de *enseñanza* presentándolo como la actividad para adquirir, aprender, un conocimiento o bien una habilidad observando un *método* específico. Por otra parte, el concepto de enseñar es manejado también como un arte, un oficio, una forma de actividad social desempeñada por el sofista o especialista del saber. Otros conceptos relacionados con educación y pedagogía referidos en la obra de Platón son instrucción, palestra, ayo (*pedagogo*) y *didáscalo*. En esta argumentación el concepto de enseñanza significa “hacer a otros”, es decir, equivale a formación. Como se puede apreciar, el enlace conceptual entre *enseñanza*, *método* y *formación* permite entrever la presencia de una tematización incipiente que apuntaba ya a delimitar las funciones sobre la pedagogía.

En cuanto a Comenio, con una temporalidad más cercana a Kant y por su obra expresada en el pensamiento y la obra inscritos en las reformas religiosas, esta delimitación es más consistente. A través de su *Didáctica magna*, y sin mencionar propiamente el tér-

mino, Comenio ofrece una visión sobre pedagogía basada en la idea de un *orden natural básico*, la *enseñanza* y el *método*, principalmente.

Otro referente importante se da al situar el planteamiento comeniano en términos de un discurso nuevo que, observado en perspectiva, constituyó un sentido fundante para la pedagogía; pero se trata de una nueva pedagogía traducida en la definición de una nueva didáctica, es decir, de una moderna teoría de la enseñanza y del aprendizaje. La utilización que hace Comenio del concepto de *didáctica* puede verse ahora como el equivalente de *pedagogía*, en el pleno sentido que esta palabra tuvo en la antigüedad clásica. Incluso con este manejo *pedagogía* es un concepto que va más allá de referirse a la educación de los niños, pues sitúa al hombre en el centro del pensamiento pansófico que es mucho más amplio y general.

Más aún, el concepto de didáctica como sinónimo del de *pedagogía* se presenta basado en principios científicos para hacer de la educación una ciencia. Se destaca también un apuntamiento específico sobre la importancia de crear una institución formadora, una escuela de didáctica (“la *Escuela de Escuelas* o Colegio Didáctico”). Este señalamiento puede considerarse incluso como un germen de la institucionalización relacionada con la fundación del campo disciplinario.

Ahora bien, ya en la obra de Kant la pedagogía queda situada en el ámbito universitario con el manejo de elementos conceptuales más consistentes, los cuales dan las bases para la conformación de la tradición alemana. Con este autor el concepto de *pedagogía* queda definido en términos de una teoría sobre la educación, basada en la moral y cuyo fundamento último es la teoría del conocimiento de su obra *Crítica de la razón pura*. Para Kant la necesidad de una guía para esa acción formadora da lugar a una teoría que de manera razonada oriente el desarrollo humano. Así argumenta que:

El arte de la educación o pedagogía necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino. [...] La Pedagogía o teoría de la educación es o física o práctica. La educación física es aquella que el hombre tiene de común con los animales, o sea los cuidados. La educación práctica o moral es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente (Kant, 1991, pp. 35, 45).

Como podemos observar, con un planteamiento que entreteje las categorizaciones de “arte de la educación o pedagogía” y “pedagogía o teoría de la educación” Kant establece una distinción más puntual entre los conceptos de educación, pedagogía y didáctica

que difiere y contrasta con el tratamiento de Comenio. En breve, mediante el planteamiento kantiano la pedagogía —vista ya como disciplina académica— adquiere así un *corpus* teórico más consistente, bajo la forma de un tratado puntual y concreto de corte eminentemente filosófico, con el desarrollo de categorizaciones, fines y principios de la educación. Pues si bien su *Pedagogía* no tuvo el impacto de los trabajos de Comenio, Rousseau o Froebel, sí influyó en desarrollos posteriores sobre filosofía, ética y psicología de la educación en el tránsito de los siglos XIX y XX.

De hecho, es en el planteamiento de Herbart donde puede observarse la presencia de una impronta kantiana pero con diferencias sustanciales. Por ejemplo, con Herbart hay una clara oposición al abstraccionismo de Kant y sus tesis sobre la libertad trascendental y las formas de intuición *a priori*; oposición sustentada en el concepto de *educabilidad* en términos de una realidad concreta (situación y tiempo) que supera la especulación referida al alma. Otra diferencia básica en Herbart es el hecho de haber avanzado en la definición de *pedagogía* en términos de ciencia, articulándola con la filosofía y la psicología en un momento histórico en particular. Así expresa el autor:

La pedagogía, como ciencia, depende de la filosofía práctica y de la psicología. Aquélla muestra el fin de la educación; ésta, el camino, los medios y los obstáculos. [...] Con esto se expresa también la dependencia de la pedagogía, de la experiencia, ya porque la filosofía práctica admite ser aplicada a la experiencia, ya porque la psicología arranca no sólo de la metafísica, sino también de la experiencia concebida rectamente por la metafísica. Pero el simple conocimiento humano empírico satisface tanto menos a la pedagogía, cuanto más variable es una época respecto a su moral, costumbre y opiniones (Herbart, *s/f*, p. 9, 10).

Como puede observarse, el planteamiento herbartiano aportó las bases para la reformulación de una teoría pedagógica con presupuestos psicológicos más consistentes, aun cuando la psicología no estaba considerada en ese entonces como una ciencia autónoma.

Ya con Dilthey, y en el marco de su planteamiento sobre la historia como ciencia del espíritu, las conceptualizaciones de *educación* y *pedagogía* se entretajan con su visión acerca de los avances de la ciencia y el estado cultural de un pueblo o generación. Para el autor este enlace abarca tres aspectos distintos: el de formación del individuo; el de influencia intencional sobre la generación en desarrollo para imprimir una determinada forma de vida y un determinado orden de fuerzas espirituales, y por último, el de conexión con procedimientos de enseñanza.

Por otra parte, aunque Dilthey desarrolla su concepto de *pedagogía* proponiéndolo como un conocimiento proveniente de la ética y la psicología, señala algunas deficiencias constitutivas generadas a partir de estos enlaces disciplinarios. En una apreciación opuesta a la de Herbart, Dilthey enfatiza que:

La pedagogía actual sufre o bien bajo una derivación meramente psicológica o bien por el desarrollo de la organización escolar decretada por el Estado; no existe aun una ciencia inductiva de la pedagogía. La escuela herbartiana es precisamente la que ha hecho más por retrasarla. [...] De la psicología no puede derivarse ninguna pedagogía, y el menosprecio actual de los prácticos respecto a esta ciencia se basa en que se ha intentado resolver el problema insolucionable hoy de desarrollar deductivamente sobre bases psicológicas todo un sistema de Pedagogía. [...] No hay ciencia alguna de la pedagogía con validez general, desde la cual pueda decidirse la solución de los problemas de enseñanza para todos los pueblos y tiempos (Dilthey, 1940, p. 121-122, 140).

Asimismo, Dilthey propone su argumentación sobre la *historicidad* y *cientificidad* de la pedagogía, y de la enseñanza (reglas de la actividad del educador). Cabe destacar incluso cómo en sus planteamientos sobre *pedagogía* este autor enfatiza el soporte cultural y la participación de educador y alumno como sujetos históricos.

En suma, con los planteamientos de Herbart y Dilthey queda más claramente establecido el vínculo filosofía (teoría)-pedagogía (práctica), esta última con visos de ser la ciencia de la educación. Los elementos conceptuales antecedentes, articulados en los argumentos de esta problematización sobre la pedagogía como unidad disciplinaria, cuyo antecedente es la filosofía en tanto que fuente reflexiva y normativa, se convirtieron en la característica esencial que dio sustento y forma a la tradición disciplinaria alemana.

Por cuanto a Durkheim, y como ya se mencionó en líneas anteriores, la influencia de Dilthey se deja ver en su formulación sobre el concepto de educación del que deriva el de *pedagogía*. Para Durkheim la *pedagogía* puede conceptuarse inicialmente en términos de una teoría cuyo objeto es la educación, por lo que es además indispensable para el análisis y la orientación de las actividades educativas aunque no es propiamente una ciencia:

La educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y por los educadores. [...] Otra cosa muy distinta sucede con la pedagogía. Ésta consiste no en actos, sino en teorías. Esas teorías son formas de concebir la educación, en ningún caso maneras de llevarla a cabo. A veces, incluso, se diferencian de las prácticas en uso hasta el extremo de entrar en franca

oposición con ellas. La pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi, están en oposición con la educación impartida en sus respectivas épocas. De donde se desprende que la educación no es más que la materia de la pedagogía. Esta última estriba en una determinada forma de pensar respecto a los elementos de la educación (Durkheim, 1975, p. 73).

En su argumentación Durkheim destaca que desde la pedagogía no se puede describir, explicar ni predecir la realidad educativa. Así, con esta definición la *pedagogía* sólo puede considerársele como una “teoría-práctica” relegada al papel de disciplina orientadora de la acción propositiva, prescriptiva e intervencionista. Este manejo de la pedagogía como disciplina, y no como ciencia por carecer de un modelo teórico-metodológico *ad hoc*, sentó el precedente de lo que constituiría la tradición disciplinaria francesa.

Como puede apreciarse ya, y con bases argumentativas acerca de la distinción entre teoría y práctica y los enlaces disciplinarios con la filosofía, la psicología, la historia y la sociología, el concepto de *pedagogía* no sólo adquiere forma y cuerpo sino que también se mueve entre dos tratamientos diferentes que le confieren por una parte el estatuto de ciencia unificadora, y por otra el de una disciplina más dentro de un campo de conocimiento cuyo objeto de estudio es la educación. Ambos tratamientos conceptuales en tanto problematizaciones derivaron en las ya mencionadas tradiciones disciplinarias alemana y francesa, respectivamente.

Por último, y en estrecha relación con el abordaje de las conceptualizaciones precedentes de *educación* y *pedagogía*, se sitúa el manejo de los conceptos *ciencia de la educación* y *ciencias de la educación* como argumento fuerte que llevó a la delimitación de las tradiciones anglosajona y francesa. La formulación precedente se ubica en la obra de Durkheim, aunque de hecho este autor desarrolla una argumentación derivada de los planteamientos de Dilthey. En este autor, por ejemplo, el manejo del concepto *ciencia de la educación* evidencia la red de enlaces entre la filosofía, la psicología y particularmente la historia, en una suerte de diversificación disciplinaria de la pedagogía y de su expansión como campo de conocimiento científico. Así señala que:

La pedagogía recibe de la ética el conocimiento de su fin, y de la psicología el de los procesos particulares y procedimientos por los que éste puede ser realizado. [...] todas las fórmulas de validez general son refutadas mejor cuando se conciben históricamente como expresión del ideal de vida y de educación de una determinada época y de un determinado pueblo. [...] ...en la ciencia de la educación el *análisis de la conexión teleológica de la educación* tiene ante todo que ser desarrollado en una parte

cerrada de sí misma. [...] Este análisis constituye el fundamento para la otra parte de esta ciencia. Ésta analiza las *formas diversas de la educación pública*, desarrolla todas las relaciones que pueden establecerse entre ellas por comparación y otros criterios (Dilthey, 1940, p. 19, 25, 29).

Observamos entonces que Dilthey propone como criterio metodológico constitutivo el análisis basado en la comparación. Esto último a modo de crítica a una ciencia pedagógica de validez general que, partiendo de la determinación universalista del fin de la educación, propone reglas para aplicarla sin considerar las diferencias de pueblos y tiempos.

Por otra parte, las coincidencias entre Durkheim y Dewey acerca de considerar la educación como un objeto permiten destacar dos propuestas básicas: 1) la de una ciencia social que no es la pedagogía y cuya impronta positivista define el proceso de autonomía respecto del cobijo de la filosofía; 2) la de una ciencia de la educación constituida sistemáticamente con base en resultados exactos obtenidos por métodos rigurosos de demostración, pero vinculada estrechamente a la filosofía pragmática.

En la primera propuesta y de acuerdo con el planteamiento de Durkheim, el conocimiento científico de lo educativo es distinto del conocimiento pedagógico ya que reúne:

dos grupos de problemas cuyo carácter puramente científico es incontestable. Unos son relativos a la génesis, los otros, al funcionamiento de los sistemas de educación. En todas estas investigaciones se trata simplemente o de descubrir cosas presentes o pasadas, o de averiguar sus causas, o de determinar sus efectos. Constituyen una ciencia; he aquí lo que es, o mejor dicho, he aquí lo que sería la ciencia de la educación (Durkheim, 1975, p. 81).

En el caso de la pedagogía, Durkheim caracteriza el conocimiento que le es propio como prescriptivo, especulativo y con fines totalmente distintos a los de la ciencia, puesto que:

las teorías que se ha dado en llamar pedagógicas son especulaciones de índole totalmente distinta. En efecto, ni persiguen la misma meta, ni utilizan los mismos métodos. Su objetivo no es el de describir o de explicar lo que es o ha sido, sino de determinar lo que debe ser. No apuntan ni hacia el presente, ni hacia el pasado, sino hacia el futuro. No se proponen expresar fielmente realidades dadas, sino promulgar preceptos de conducta. No nos dicen: “he aquí lo que existe y la razón de ser de su existencia”, sino “he aquí lo que hay que hacer”. [...] La pedagogía es algo diferente de la ciencia de la educación (Durkheim, 1975, p. 81).

En la segunda propuesta referida al planteamiento de Dewey que derivó en la conformación de la tradición disciplinaria anglosajona, el enlace entre *ciencia de la educación* y *filosofía de la educación* es un elemento clave para comprender el atributo de carácter científico al estudio de lo educativo, en el sentido de afirmar que la ciencia de la educación no genera conocimientos científicos propios, sino que apela a los elaborados por otras ciencias. En este sentido expresa el autor:

Tenemos que distinguir entre las fuentes de la ciencia pedagógica y el contenido científico. Nos hallamos en constante peligro de confundir las dos: tendemos a suponer que ciertos resultados, por ser científicos, son ya ciencia pedagógica. [...] Las fuentes de la ciencia de la educación son toda clase de conocimientos investigados que penetran en el corazón, cabeza y manos de los educadores, y que al penetrar así, hacen la realización de la función humana más verdaderamente educativa de lo que era antes (Dewey, 1960, pp. 35-36, 79).

En suma, puede apreciarse cómo el concepto *pedagogía* se va desplazando y ocupa una posición diferente en el panorama del pensamiento educativo contemporáneo, más concretamente cuando se articula con la conformación de las tradiciones disciplinarias. Así, mientras que en la tradición alemana *pedagogía* equivale a la ciencia de la educación, en las tradiciones francesa y anglosajona no alcanza el estatuto científico por carecer de un modelo teórico-metodológico que dé sustento al conocimiento que le es propio.

### **Argumentaciones sobre la cientificidad y el carácter prescriptivo de la pedagogía como disciplina académica**

En este segundo apartado nos interesa recuperar algunas de las argumentaciones sobre el problema de la cientificidad de la pedagogía, al destacar la manera como van despuntando las puntualizaciones anteriores en las formulaciones conceptuales que dieron forma y consistencia a los planteamientos propios de esta polémica. De hecho, el debate sobre la cientificidad de la pedagogía tiene una amplia trayectoria cuyo punto de partida puede situarse en el Renacimiento, originado por las reacciones contra una pedagogía escolástica y posteriormente por la fractura iluminista entre la razón y la fe. En forma más sistemática y consistente, el rastreo conceptual nos ayuda a ubicar algunos momentos importantes que precedieron el desarrollo de esta problemática, cuyo arranque decidido ocurrió hacia finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX.

Varios de los referentes que dan sustento a la problematización de la científicidad pueden situarse con las distinciones y entrecruzamientos de las oposiciones conceptuales *arte-ciencia* y *teoría-práctica*, utilizados en los planteamientos conceptuales de los autores revisados. En el caso de la oposición arte-ciencia, el uso de ambos términos es más consistente en su relación con la enseñanza y la educación en Platón y Comenio.

Para Platón el *arte* es lo que hace un sofista al convertir la enseñanza en una profesión, mientras que la *ciencia* es un objeto a aprender en virtud de la *educación*, por lo que esta última es más que una ciencia. También Comenio maneja esta oposición distinguiendo el arte, junto con las lenguas, como parte del conocimiento erudito de las cosas, aunque también lo relaciona con la idea de un orden natural que se universaliza en tanto se determina como el arte de enseñar y aprender todas las cosas. La *ciencia* en cambio se anticipa con la didáctica, porque ella representa la forma de acceder al conocimiento científico de la educación mediante el método y la sistematización. Para Comenio el concepto de *método* interactúa entre ambas oposiciones al indicar que sólo hay un método natural para todas las ciencias, lo mismo que para todas las artes y lenguas. El énfasis en lo metodológico como forma de aproximación a la ciencia es un argumento que posteriormente se recupera y reformula en Dilthey y Dewey.

En la resignificación de la *educación* como *arte* y la *pedagogía* como *ciencia* para perfeccionar el curso de la naturaleza, se ubican los planteamientos de Kant, Pestalozzi y Herbart. Más tarde, con Dilthey, hay una orientación muy clara hacia el manejo de la idea de ciencia mediante la aplicación del análisis de la educación como función de la sociedad, la comparación de hechos empíricos y la relación con sus causas.

Ya propiamente sobre el debate de la científicidad de la pedagogía, en el manejo de esta oposición Durkheim argumenta la distinción de arte como práctica pura exenta de teoría, no así de reflexión. Según el autor, las ideas producto de esta reflexión no expresan la naturaleza de las cosas sino que apuntan a orientar la acción, mientras que en la *ciencia* la reflexión sobre las cosas o hechos tiende a la definición de teorías para conocerlos y explicarlos. Con Dewey, y sobre la base de los aportes principalmente de Herbart y Durkheim, la oposición arte-ciencia se aplica a la educación como la acción (arte) y la reflexión y explicación a la teoría (ciencia), en donde la idea de ciencia es contundente en el sentido de destacar que la utilización de métodos sistemáticos de investigación posibilita el estudio de una serie de hechos de manera menos azarosa y rutinaria. Nuevamente la idea de *método* —anticipada en la obra de

Comenio— se entreteteje en esta oposición como el puente entre lo impredecible y la certeza, y Dewey da un avance más específico con la inclusión de la categoría de *método científico*.

En cuanto a la oposición *teoría-práctica*, este manejo se evidencia de manera consistente a partir de Kant. Con este autor la diferenciación manejada es la de *pedagogía-teoría* y *educación-práctica*, misma que persiste hasta el planteamiento de Dilthey con diferencias y variaciones. El propio Kant equipara la *teoría* con la guía o dirección de la práctica, mientras que para Rousseau la dirección basada en la teoría se propone a modo de preceptos o reglas para la práctica conformadora del *hábito*. En un cierto contraste, con Herbart hay una crítica en el planteamiento de esta oposición conceptual en el sentido de supeditar la teoría a la experiencia y la escasa validez de la abstracción teórica en la pretensión de una pedagogía general.

Dilthey, por su parte, recupera el planteamiento kantiano y le concede nuevos matices cuando relaciona teoría con la abstracción de la educación de los procedimientos de enseñanza, bajo la designación de *pedagogía* (teorización que incorpora fines y valores de validez general para la naturaleza humana), y *práctica* como el conjunto de las experiencias educativas. Este autor enfatiza la interdependencia y complementariedad entre ambas oposiciones como condición para el estudio y la comprensión de la educación, bajo la lógica de situar la pedagogía no como el conjunto de reglas abstractas sino en estrecha conexión con las experiencias pedagógicas.

En Durkheim, si bien la oposición *teoría-práctica* está explicitada como *pedagogía-educación*, la visión científica que le confiere la sociología lo lleva a situar la teoría pedagógica en tanto que la forma o formas de concebir la educación con un carácter especulativo, y no explicativo como lo sería una teoría científica. Para este autor la educación es el acto, y la pedagogía una anticipación sobre el cómo de dicha acción e incluso las más de las veces hasta opuesta a ella. Finalmente, con Dewey hay una recuperación del concepto de *hábito* que relaciona con la práctica o base de experiencias. De acuerdo con su concepción de educación como actividad moldeadora y formadora de hábitos, la oposición teoría-práctica queda representada en la dualidad ciencia de la *educación-práctica educativa*.

A partir de las argumentaciones anteriores se pueden derivar las siguientes consideraciones sobre el problema de la científicidad y el tipo de saber que caracteriza la pedagogía. En la perspectiva de temporalidad en que se sitúa la producción discursiva revisada es fundamental destacar el posicionamiento que la obra de Comenio da a la didáctica como forma de acceder al conocimiento científico de la educación, mediante la idea de método, orden y disciplina. La conjugación de la oposición *arte-ciencia* en el discurso comenia-

no puede ubicarse como el origen de la teoría y práctica de la educación europea moderna, en una rama específica del conocimiento sobre lo educativo referida a la problematización de la enseñanza y el aprendizaje. En términos de una teorización pedagógica incipiente y desde un planteamiento donde la sistematización y el método se aproximan a la idea de cientificidad, el saber pedagógico se propone como un saber abarcativo, fundante y universal.

El precedente fijado por Comenio da elementos en la génesis de los planteamientos de Rousseau y Pestalozzi. En el caso de Rousseau, la aportación a la problematización de la cientificidad de la pedagogía se desprende justamente del corte filosófico de su obra. En este sentido su aportación al campo se da en términos de una filosofía de la educación orientada a la reconstrucción de un hombre social siguiendo las leyes del orden y de la razón, y según la naturaleza que responde a la vocación humana. Con Pestalozzi el problema central sobre el cómo de la enseñanza confiere, por una parte, un avance de carácter metodológico. Por otra parte, este autor aporta núcleos de problematización en su búsqueda sobre el *arte pedagógico* mediante un método elemental basado principalmente en la intuición, y su derivación en las leyes psicológicas del conocimiento.

De manera implícita, con las argumentaciones de ambos autores se dejan sentadas las bases para el enlace que posteriormente se estableció entre la pedagogía, la filosofía y la psicología. Asimismo, en ambos casos las obras contribuyen sin duda con la producción de un saber de corte prescriptivo.

Por otra parte, el entrecruzamiento de las oposiciones *arte-ciencia* y *teoría-práctica* que se evidencia en Kant puede situarse como el punto para la constitución de la pedagogía en términos de ciencia. En la obra kantiana el saber pedagógico está desarrollado ya como un *corpus* teórico, pasando de un tratado sobre la enseñanza a un desarrollo más consistente sobre los fines y principios de la educación, incluso con categorizaciones más puntuales sobre las derivaciones filosóficas (fines) y vertientes de la disciplina.

Es indudable que estos avances influyeron en la obra de Herbart, dada la naturaleza explícita de sus argumentaciones sobre la cientificidad de la pedagogía. En su *Bosquejo para un curso de pedagogía* el autor sustenta el carácter científico de la pedagogía a partir de su enlace con la filosofía práctica (ética) y la psicología. Otra aproximación de la obra herbartiana al problema de la cientificidad se establece con la génesis y el desarrollo de una metodología didáctica y sus formulaciones teórico-filosóficas relacionadas con el concepto de interés. Estos elementos permitieron definir los límites de una nueva disciplina, la pedagogía, así como sus alcances desde la lógica de un saber normativo y prescriptivo.

En cuanto a Dilthey, la identificación de los enlaces entre filosofía, psicología e historia abre otras posibilidades sobre la perspectiva de un horizonte multidisciplinario. Este planteamiento da pauta para sustentar la visión de la pedagogía como un campo de conocimiento científico cuyas verdades, más que reglas, están determinadas por el contexto histórico, con lo cual las experiencias pedagógicas adquieren conexión y sentido profundo. Este autor aporta las bases para pensar la pedagogía en términos de un saber de corte teórico, más que aplicativo.

Siguiendo los cambios de estas argumentaciones y ya situados propiamente en el siglo XX, encontramos que el problema de la cientificidad de la pedagogía y el carácter prescriptivo de su discurso se confronta con las formulaciones explicativas de las ciencias sociales (psicología, sociología). Este contraste es la esencia del planteamiento manejado tanto en la propuesta positivista para la sociología como en la filosofía pragmática que apuesta por la delimitación de una ciencia de la educación.

Así, las obras de Durkheim y Dewey dan cuenta de este tratamiento sobre la constitución y el estatuto científico de la pedagogía inserta ya en el campo de las ciencias de la educación, en donde el avance de la sociología y la psicología lleva al desplazamiento de la pedagogía y aun de la filosofía, así como de los saberes normativos y prescriptivos que les caracterizan para dejar en una posición de ventaja los saberes de corte teórico y explicativo, los saberes críticos y propositivos generados por la producción discursiva de otras disciplinas sociales.

### **Huellas de los clásicos en la producción discursiva de la pedagogía universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras. Algunos ejemplos**

Como mencionamos al inicio del artículo, el abordaje de los clásicos nos permite ubicar la presencia de conceptos y problematizaciones en la producción discursiva de pedagogía de autores nacionales y extranjeros contemporáneos. El rastreo de esta influencia hace posible determinar las huellas que, a modo de temáticas, han dejado las obras más representativas del pensamiento educativo en las lecturas consideradas básicas para la formación del pedagogo universitario en la Facultad de Filosofía y Letras. Para tal propósito realizamos una aproximación a la forma como se recuperan los clásicos en dicha producción discursiva, incluyendo en específico los textos referidos propiamente a la conceptualización de la pedagogía y la delimitación del campo disciplinario publicados entre los años cuarenta y los sesenta (cuadro 1).

<b>CUADRO 1•</b> Selección de autores y obras (por orden alfabético)		
Año	Autor (por orden alfabético)	Obra
1958	Elías de Ballesteros, Emilia	<i>Ciencia de la educación</i>
1948	Hernández Ruiz, Santiago y Domingo Tirado Benedí	<i>La ciencia de la educación</i>
1949	Larroyo, Francisco	<i>La ciencia de la educación</i>
1940	Luzuriaga, Lorenzo	<i>Pedagogía</i>

También observamos que, no obstante la diferencia en fechas de edición, los textos comparten bases teóricas y conceptuales comunes. Es decir, cuentan con el soporte de una revisión histórica exhaustiva basada principalmente en autores de origen alemán (Dilthey, Natorp, Messer, Kerschensteiner, Meumann), anglosajón (Dewey, Kilpatrick), francés (Durkheim, Cellèrier) y español (Giner de los Ríos y Sánchez Sarto). En una perspectiva de temporalidad, la producción de los cinco autores se sitúa en un momento en que los trabajos de Durkheim y Dewey habían llevado a delimitar el campo pedagógico sobre una base sociológica. Sin embargo, la influencia de la tradición alemana revela la impronta que prevalece en las obras de Hernández Ruiz y Tirado Benedí, Luzuriaga y Larroyo. Ya el título mismo de los textos anticipa el tratamiento de la *pedagogía* como la *ciencia de la educación*.

Otro dato de interés en este sentido es la influencia del pensamiento de Dilthey en la similitud de las precisiones conceptuales expuestas al inicio de las obras de estos autores, y particularmente en lo que corresponde a *educación*, *pedagogía* y *ciencia de la educación*. Por consiguiente, hay coincidencia en los planteamientos sobre la delimitación del campo y la problematización de la cientificidad. Un apuntamiento mínimo al debate sobre el carácter científico de la pedagogía se incluye en la obra de Hernández Ruiz y Tirado Benedí. En el caso del texto de Elías se dan elementos de contraste que dan cuenta del debate entre la tradición alemana y la anglosajona. En su obra la autora, apegada a los planteamientos de Dewey, se opone a las concepciones y problematizaciones desarrolladas por sus contemporáneos.

### *Conceptuaciones básicas*

En cuanto al concepto de *educación*, las huellas de los planteamientos de los clásicos, especialmente de Dilthey y Durkheim, se evidencian en las conceptualizaciones de Hernández y Tirado, Luzuriaga

y Larroyo. En el primer caso, por educación Hernández y Tirado definen al hecho humano y social que

se produce en todos los tiempos y en todas las latitudes, donde quiera que entran en contacto dos generaciones sucesivas: una generación adulta, ya formada, y una generación adolescente, en formación, y cuando la primera ejerce una acción consciente e intencionada sobre la segunda con el fin de influir en el proceso de su desarrollo (1940, p. 6).

En las formulaciones propuestas por Luzuriaga y Larroyo, respectivamente, la similitud es evidente. Luzuriaga expresa que “la educación constituye una realidad esencial de la vida individual y social humana, que ha existido en todas las épocas y en todos los pueblos (Luzuriaga, 1940, p. 37). Por su parte, Larroyo señala que “es la educación, a decir verdad un proceso por obra del cual las nuevas generaciones se apropian de los bienes culturales de una comunidad” (Larroyo, 1949, p. 26).

Desde estas concepciones observamos que los cuatro autores coinciden en una derivación prácticamente natural del enlace entre la *educación* como hecho humano y social, y la pedagogía como la ciencia ocupada de su estudio. Así, al recuperar argumentos de Kant, Herbart y Dilthey pero conservando ciertos matices de diferencia, todos ellos coinciden en la propuesta afín de equiparar *pedagogía* con *ciencia de la educación*, enmarcándose así en la tradición alemana. Por ejemplo, Hernández y Tirado señalan que “en el hecho de la educación intervienen factores diversos. Su análisis se impone como estudio preliminar e introducción a todo tratado de Ciencia de la Educación (Hernández y Tirado, 1940, p. 7).” Luzuriaga por su parte argumenta que, si bien “la pedagogía puede ser un arte, una técnica, una teoría y una filosofía, esencialmente la pedagogía es la ciencia de la educación (Luzuriaga, 1940, p. 24).” En cuanto a Larroyo, éste enfatiza que: “Por mucho tiempo, la pedagogía discurrió entre una confusa corriente de opiniones, reglas y caprichosas modalidades. En la actualidad se perfila como una ciencia auténtica, con territorio propio, objeto preciso y métodos peculiares, aunque sin disolver sus vínculos con otras ciencias” (Larroyo, 1949, p. 36).

En el caso de Elías, la influencia definitiva de Dewey marca un contraste notable en cuanto a que la autora difiere de las argumentaciones precedentes, particularmente en el planteamiento sobre *pedagogía* y *ciencia de la educación*. Según la autora, la *pedagogía* deja de ser una ciencia universal para situarse como una disciplina de carácter meramente filosófico, aunque no científico. Así:

el estudio objetivo del proceso de la educación, del hecho de la educación en toda su universalidad, [...] es el fin exclusivo de la Ciencia de la Educación como ciencia especial, particular y autónoma que estudia un contenido que cumple todos los requisitos exigidos lógicamente y teóricamente para constituir una ciencia. [...] La Pedagogía es, indudablemente, una disciplina que estudia el hecho indiscutible de la educación desde un determinado punto de vista. [...] Durante años, muchos años, sólo se utilizó la palabra Pedagogía para referirse a la ciencia que abarca todo lo relativo a la educación (Elías, 1958, pp. 32, 40, 41).

En el contraste de la argumentación propuesta por Elías, encontramos en la autora huellas de la tradición anglosajona al proponer una visión de temporalidad y, por consiguiente, de vigencia del estatuto de la pedagogía como una ciencia, si bien sustentada en la necesidad del conocimiento teórico y comprobable como condición constitutiva para obtener el estatuto científico.

### *Delimitación del campo pedagógico*

Respecto a lo señalado en el inciso anterior, nuevamente las coincidencias entre los autores se dan en cuestiones como el papel del método en tanto condición para el conocimiento científico, y las posiciones de entrada al estudio de lo educativo indicadas en términos de ciencias y/o ramas del conocimiento pedagógico como campo unitario, con un claro predominio de la filosofía. En este sentido queda marcada la influencia de la tradición alemana, al presentar la pedagogía como ciencia unificadora, distinguiéndose de las ciencias cuyo carácter es eminentemente heurístico.

Por ejemplo, con Hernández y Tirado la pedagogía:

es un campo científico cuya unidad está definida por el método. A la Pedagogía le incumbe, como tarea especial, separar y estudiar analíticamente los hechos referentes a la educación... [...] Los hechos pedagógicos pueden ser examinados desde varios puntos de vista. [...] Cada uno de estos puntos de vista da lugar al empleo de métodos diferentes [histórico, deductivos, sistemáticos, cuantitativos, de evaluación]. [...] Las ramas de la Pedagogía son la Filosofía de la Educación, la Historia de la Educación, las Ciencias Biológicas (Antropología pedagógica y Psicología pedagógica) y la Sociología pedagógica (Hernández y Tirado, 1940, pp. 45, 47, 94-96).

Con Luzuriaga encontramos que:

la pedagogía como ciencia de la educación no está integrada por una serie heterogénea de hechos y leyes, sino que, como toda ciencia, constituye un

conjunto organizado y sistemático de conocimientos, posee una estructura propia. En esta estructura pueden distinguirse, como se ha dicho, tres partes esenciales, prescindiendo de la parte histórica. Una es la pedagogía descriptiva [...]. Otra es la pedagogía normativa [...]. Y otra, en fin, es la pedagogía tecnológica (Luzuriaga, 1940, p. 33).

De manera similar Larroyo propone la siguiente demarcación:

La pedagogía sistemática comprende la ontología pedagógica, la axiología y teleología de la educación, la didáctica, la organización y administración educativas. Las ciencias auxiliares de la pedagogía son la biología, la psicología, las ciencias sociales (sociología, historia, economía, política, derecho) la filosofía (Larroyo, 1949, pp. 42, 44).

En contraste con estos autores y sin mención específica de la *pedagogía*, para Elías la ciencia de la educación habrá de articularse con otros campos del conocimiento científico cuyo objeto de estudio sea el hombre visto como sujeto de la educación, dado que: “la Ciencia de la Educación guarda relaciones y afinidades muy bien definidas con aquellas ciencias que estudian aspectos diversos del hombre, del medio ambiente y de la historia. Todo lo que se refiere al hombre –sujeto de la educación– es conocimiento indispensable para el científico de la educación (Elías, 1958, p. 38). A partir de este planteamiento apegado a la tradición anglosajona, la autora propone una clasificación con cuatro grupos de conocimiento científico que incluye las ciencias que estudian al hombre (biología, psicología, antropología), las ciencias que estudian el medio ambiente (sociología, geo-ciencias, economía político-social), las ciencias de carácter histórico (historia de la cultura, historia universal y nacional, historia universal y nacional de la educación), y las ciencias de carácter filosófico (filosofía, teleología, axiología, lógica, deontología, ética).

### *Problematizaciones sobre la cientificidad*

En torno a este punto encontramos que los planteamientos de Hernández y Tirado, Luzuriaga y Larroyo, apegados a la tradición alemana, son contundentes al afirmar que la pedagogía es una ciencia. Con leves matices de diferencia relacionados con el manejo de las oposiciones arte-ciencia, teoría-técnica, educación-pedagogía, reflexión-aplicación tecnológica, así como una influencia más evidente del pensamiento de Dilthey en las argumentaciones de Luzuriaga, los cuatro autores tienen coincidencias básicas en cuanto a los criterios que dan cuenta de la cientificidad de la peda-

gogía; como son: *a)* la existencia de los hechos pedagógicos; *b)* su estudio desde un ámbito específico que es el de la pedagogía o ciencia de la educación; *c)* la combinación de métodos (histórico, normativo, pragmático) garantes de una ordenación y clasificación racional de los hechos educativos, y *d)* el papel de la pedagogía como ciencia unificadora de los diversos tratamientos y abordajes de lo educativo.

Más aún, en el caso de Hernández y Tirado, y Luzuriaga observamos incluso algunos apuntamientos al debate con la tradición anglosajona, con énfasis claro en la línea diltheyana. Veamos estos ejemplos, el primero de Hernández y Tirado: “La Pedagogía como ciencia tiene fundamentos en el principio de totalidad [...] (En este último caso se confunde —como lo hace Dewey— con la Filosofía, y ésta es considerada como una teoría general de la educación)” (Hernández y Tirado, 1940, p. 98). El segundo, de Luzuriaga:

No hay, en efecto, más que una sola pedagogía, la que tiene por objeto el estudio de la educación. [...] Dentro de la clasificación de las ciencias en ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, la pedagogía pertenece evidentemente a las ciencias del espíritu o de la cultura. Es una ciencia del espíritu, como lo son la historia, la psicología, la sociología, el derecho, etc. [...] Si nos preguntamos qué es la pedagogía, la respuesta sería: aunque la pedagogía puede ser un arte, una técnica, una teoría y una filosofía, esencialmente la pedagogía es la ciencia de la educación. [...] La pedagogía es, pues, una ciencia descriptiva, una ciencia normativa, una ciencia tecnológica y una ciencia histórica (Luzuriaga, 1940, pp. 13-14, 21, 24, 25).

En cuanto a los argumentos de Elías, nuevamente encontramos el contraste que opone la científicidad de su planteamiento a la obsolescencia del sustento filosófico en la pretensión de fundamentar el carácter de ciencia de la pedagogía, propio de la tradición alemana. Así argumenta que:

Solamente considerando el estudio de la Educación como problema exclusivo de la Pedagogía, como por otra parte lo consideran muchos pensadores y filósofos, entre ellos Herbart, Natorp, Cohn y en general los defensores de la doctrina idealista de la Educación, puede proclamarse esa dependencia estrecha y constante entre la Educación y la Filosofía. Hoy sería difícil aceptar tal subordinación ya que la Educación tiene un campo de actividades propio y unos métodos peculiares que le permiten la fijación de sus fines, no como algo impuesto y exterior, ajeno a su propio campo, sino como resultado del estudio de su objetivo fundamental y de la aplicación de métodos apropiados y característicos de su estructura científica (Elías, 1958, p. 13).

La autora propone así las pautas para un posible debate:

Como resultado de estas reflexiones que venimos formulando, podríamos llegar a enunciar unas afirmaciones previas: *a)* la confusión, propia del momento que vivimos, dificulta la visión diáfana transparente de una Ciencia de la Educación bien delimitada; *b)* el problema general de la determinación del campo de la ciencia y su validez universal, tampoco ha facilitado la visión panorámica de una ciencia que estudie específicamente el hecho educativo; *c)* la supuesta dependencia de la Ciencia de la Educación con la Filosofía ha estorbado, en una considerable proporción, la existencia autónoma de nuestra ciencia; *d)* la confusión del objeto específico de estudio de la Psicología [*sic.*], Biología y Sociología con el de la Ciencia de la Educación, es causa también de la prolongación de la controversia [...] no interrumpida hasta este momento, [que] ha venido poniendo en discusión la existencia de una ciencia que abarque la totalidad de los problemas que se encierran en el vasto y profundo campo de la acción educativa (Elías, 1958, p. 14, 11).

## REFLEXIONES FINALES

Desde las particularidades perfiladas por los diferentes contextos en los que se enmarcan las obras elegidas, destacamos planteamientos generales que han contribuido a conformar el *corpus* discursivo de la pedagogía como disciplina académica. En este sentido, preocupaciones de fondo abordadas desde la historia, la sociología y la filosofía de la educación, tales como la formación moral e intelectual del ser humano, el fomento de los lazos de solidaridad social, la proyección de modelos educativos y sociales, entre otros de los aspectos convertidos en un objeto sistemático de reflexión y aprendizaje académico, pueden situarse en tanto que elementos generadores de la pedagogía como campo de estudio, problematización y reflexión, ya sea desde las insignias de racionalidad, progreso, democracia e igualdad.

Por una parte, con la revisión de los clásicos del pensamiento educativo podemos destacar elementos clave para dar cuenta de los procesos que en el largo plazo se han conjugado en la configuración del campo de conocimiento pedagógico. Así, se destaca la gestación de la pedagogía y su surgimiento disciplinario a la par que otras ciencias humanas en el Siglo de las Luces (siglo XVIII), cuando las sociedades modernas contemplaban la necesidad de la formación humana desde nuevas cosmovisiones, los proyectos sociales y educativos expresados en el pensamiento y en la obra de precursores notables, como Platón en la historia de la educación humana en la civilización Occidental y Comenio en la época de

las reformas religiosas de Europa, hasta llegar a la definición de una pedagogía científica o ciencia de la educación en autores como Herbart y Dewey.

Sin embargo, también conviene señalar que con la forma propuesta de abordar los clásicos observamos algunas particularidades que acotan el análisis presentado. Por ejemplo, sobre las distinciones conceptuales, es claro que el tratamiento del concepto educación se encuentra en todos los autores revisados, no así los conceptos de pedagogía y ciencias de la educación, lo que puede atribuirse a un despunte de sistematización y teorización más evidente a partir de la obra de Kant. En cuanto al abordaje sobre el problema de la cientificidad y el tipo de saber, su ubicación explícita en las obras de Durkheim y Dewey da cuenta de un replanteamiento cuya gestación se anticipa en Comenio y Kant para cobrar forma y volumen con los trabajos de Herbart y Dilthey. Es así que de la amplitud en la mirada inicial se llega a la focalización un tanto estrecha de autores y obras, lo cual se articula con el despunte referido anteriormente.

Por otra parte, consideramos que los aspectos tematizados se identifican como debates que cruzan en la producción discursiva del campo. De ahí el interés por aproximarnos a la forma como se recuperan los clásicos en la producción discursiva de autores contemporáneos vinculados con la formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras en el periodo mencionado. En este sentido nos parece importante destacar el tipo de abordaje que, desde estas diferentes lógicas, pasó a formar parte del campo de conocimiento pedagógico. Por ejemplo, es evidente que en el caso de los autores respaldados en la tradición alemana su producción discursiva se apega más a un corte normativo y prescriptivo, en tanto que en el caso de la autora ligada con la tradición anglosajona y la idea de ciencia de la educación encontramos un tratamiento de carácter descriptivo, de explicación y relaciones de causalidad, el cual busca mostrar un apoyo teórico sólido para comprender el hecho educativo, más que para regularlo.

Asimismo, habremos de insistir en que la detección de huellas en estos textos abre otras líneas tendentes a responder cuestiones sobre aspectos constitutivos del campo pedagógico (conceptuaciones básicas, delimitación disciplinaria y problematización sobre la cientificidad), situando algunas bases para la interpretación de las reformulaciones y posicionamientos destacados que dan cuenta de las dinámicas y procesos de configuración del campo de la pedagogía.

## REFERENCIAS

- BRUNNER, J. J. (1985), *Estudios del campo científico VI. Los orígenes de la sociología profesional en Chile*, Chile, FLACSO, núm. 381.
- COMENIO, Juan Amós (1982), *Didáctica magna*, México, Porrúa ("Sepan cuantos...", 167).
- DERRIDA, Jacques (1998), *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra.
- DEWEY, John (1960), *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada.
- (1997), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Morata.
- DILTHEY, Wilhelm (1940), *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Buenos Aires, Losada.
- DUCOING W., Patricia (1991), *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954* (tomos I y II), México, CESU-UNAM.
- DURKHEIM, Emile (1975), *Educación y sociología*, Barcelona, Península.
- ELÍAS De Ballesteros, Emilia (1958), *Ciencia de la educación*, México, Patria.
- FOUCAULT, Michel (1996), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- GRANJA Castro, Josefina (2003), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, México, Plaza y Valdés/SADE.
- HERBART, J. F. (s/f), *Bosquejo para un curso de pedagogía*, Madrid, Ediciones de La Lectura.
- HERNÁNDEZ Ruiz, Santiago y Domingo Tirado Benedí (1940), *La ciencia de la educación*, México, Atlante.
- KANT, I. (1991), *Pedagogía*, Madrid, Akal.
- LARROYO, Francisco (1944), *Historia general de la pedagogía. Expuesta conforme al método de los tipos históricos de la educación*, México, Porrúa.
- (1949), *La ciencia de la educación*, México, Porrúa.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1940), *Pedagogía*, Buenos Aires, Losada.
- (1973), *Historia de la educación y de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada.
- PESTALOZZI, Juan Enrique (1976), *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, México, Porrúa ("Sepan cuantos...", 308)
- PLATÓN (1962), *Diálogos*, México, Porrúa ("Sepan cuantos...", 13).
- ROJAS Moreno, Ileana (2004a), "La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis de la producción discursiva", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE/UAM, vol. IX, núm. 21, pp. 451-476.
- (2004b), "Trayectorias conceptuales y entramados discursivos. Una lectura de la transición en el campo de conocimiento pedagógico", tesis doctoral, México, DIE-CINVESTAV.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1998), *Emilio, o de la educación*, Madrid, Alianza Editorial.

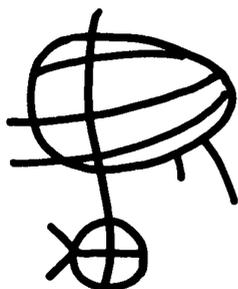
# Predicción del rendimiento académico universitario\*

JOSÉ MORAL DE LA RUBIA \*\*

El objetivo del presente artículo es estudiar la relación del rendimiento académico con capacidad intelectual, alexitimia como indicador de inteligencia emocional, salud mental y variables sociodemográficas. La muestra constó de 362 estudiantes universitarios. La inteligencia se midió mediante el DAT y el Dominó, la alexitimia por la TAS-20, la salud mental por el MMPI y el rendimiento académico por la calificación promedio del semestre y número de materias de segunda oportunidad. El análisis estadístico de datos se realizó con técnicas de correlación, regresión y análisis factorial. El rendimiento académico se asoció fundamentalmente con las capacidades intelectuales, aunque de forma débil. Respecto a la alexitimia, la calificación promedio dicotomizada por los cuartiles primero y tercero mostró una relación significativa con el Pensamiento Externamente Orientado (tercer factor de las TAS-20) y el número de materias de segunda oportunidad se asoció con Dificultad para Expresar Sentimientos (primer factor de la TAS-20 en la adaptación mexicana), pero con influencia de la edad en esta última relación. Las escalas de inteligencia (DAT y Dominó) fueron los predictores significativos de rendimiento académico. Por el contrario, las escalas de alexitimia (TAS-20) y el desequilibrio psíquico (MMPI), así como las variables sociodemográficas, resultaron predictores inadecuados.

*The objective of the present paper is to study the relationship of academic performance with intellectual capacity, alexithymia, mental health and socio-demographic variables. The sample consisted of 362 students. The intelligence was measured by the DAT and the Domino Series, the alexithymia by the TAS-20, the mental health by the MMPI and the academic performance by the semester grade-point average and the number of second opportunity subjects. The data statistical analysis was done by techniques of correlation, regression and factor analysis. The academic performance was associated fundamentally with the intellectual capacities, although in a weak way. In regard to alexithymia, the grade-point average dichotomized by first and third quartiles showed a significant relationship with Externally Oriented Thinking (EOT) (TAS-20 third factor) and the number of second opportunity subjects with Difficulty Describing Feelings (DDF) (TAS-20 first factor in Mexican adaptation), but with influence of the age in this latter relationship. The intelligence scales (DAT, Domino Series) were the significant predictors of academic performance. On the contrary, the scales of alexithymia (TAS-20) and psychic imbalance (MMPI) as well as the socio-demographic variables were inadequate predictors.*

Rendimiento académico / Inteligencia / Alexitimia / Coeficientes intelectuales / TAS-20/ MMPI  
*Academic performance / Intelligence / Alexithymia / Intellectual quotients / TAS-20/ MMPI*



Recepción: 26.09.2005 /  
aprobación: 27. 06.2006

\* Quiero agradecer a la licenciada Delfina María Treviño Lecea y las alumnas de servicio social por su ayuda valiosísima en la captura de datos desde el Departamento de Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología de la UANL.

\*\* Profesor-investigador de tiempo completo, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León.  
Correo electrónico:  
jose\_moral@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

Los trabajos pioneros en la medición de la inteligencia (Binet y Simon, 1905, y Terman, 1916) están íntimamente relacionados con procesos de selección de alumnos, así como con selección de soldados y trabajadores mediante las pruebas desarrolladas por Yerkes, Bridges y Hardwick (1915) para el ejército estadounidense durante la primera guerra mundial y por Raven (1941) para el ejército británico durante la segunda guerra mundial. La primera teoría de la inteligencia afirmaba que ésta es una capacidad general que se manifiesta en todas las tareas que requiriesen uso del razonamiento, el discernimiento y la comprensión (Spearman, 1927). No obstante, pronto surgen dos teorías competitivas. La primera postula una estructura jerárquica. Se habla de una inteligencia general en primer nivel, de las capacidades verbal y manipulativa en segundo nivel, y de un tercer nivel de aptitudes más específicas subordinadas a la verbal o manipulativa (Weschler, 1939; Vernon, 1960). Otra habla de capacidades múltiples sin contemplar una capacidad general (Thurstone, 1938; Guilford, 1967).

Las tres teorías, de la inteligencia general, de estructura jerárquica o de factores independientes, han obtenido apoyos empíricos por instrumentos muy fiables, con estructuras factoriales estables. No obstante, la validez de estas medidas ha resultado de débil a moderada. Así, las escalas de inteligencia tienen en sí poca capacidad para predecir rendimiento académico o laboral, o para seleccionar líderes aptos (Detterman, 1979). Esto ha provocado que ciertos autores como Perlman y Kaufman (1990) señalen la debilidad conceptual que subyace a la operativización de la inteligencia mediante los instrumentos que dicen medirla.

Entre los años setenta y ochenta surgen en Estados Unidos críticas de corte social. Se señala que las escalas de inteligencia miden habilidades especialmente cultivadas por los niños y adultos de la clase social media y alta que son quienes puntúan más. Por el contrario, en la clase social baja y otros grupos étnicos donde dichas habilidades son menos cultivadas, se observan puntuaciones significativamente más bajas. Al emplear estas pruebas como indicadores de capacidad de razonamiento, resolución de problemas, aprendizaje y adaptación en situaciones complejas que requieran del intelecto, y como un criterio crucial de selección de alumnos, trabajadores y directivos, la consecuencia es una segregación social. Incluso se puede convertir en la base de un discurso racista que proclame la superioridad de una raza y la inferioridad de otras. Tal discurso acude frecuentemente a un argumento biológico (Williams, 1970; Jackson, 1975).

Dentro de la crisis conceptual de las medidas de inteligencia se empieza a acentuar dimensiones prácticas, afectivas y sociales, imponiéndose el enfoque multidimensional y una concepción de las capacidades como características en su mayor parte desarrolladas y modificables. En esta línea podemos destacar como autores pioneros a Gardner (1983) y Stenberg (1985).

Salovey y Mayer en 1990 crean el concepto de inteligencia emocional y lo definen como un conjunto de rasgos mentales cuyo propósito primario es la resolución de problemas en uno u otro dominio de la emoción. Requiere la capacidad de representar la emoción y referir estas representaciones con información contextual, biográfica y conceptual, con lo que se crean símbolos cargados de significados. A su vez, requiere la capacidad para plantear problemas, fijar metas y descubrir y crear medios para alcanzarlas, valiéndose en gran parte de conocimiento experto. Finalmente, está la capacidad para llevar a cabo los planes trazados, esto es, motivar y controlar la conducta propositiva. Con el trabajo de Mayer, DiPaolo y Salovey (1990) se inicia la primera línea de investigación que conceptúa la inteligencia emocional como competencias cognitivo-emocionales, independientes tanto de las capacidades intelectivas o académicas como de los rasgos de personalidad, y que culmina con la creación del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (2002).

Con el libro *La inteligencia emocional* de Goleman (1995), el término alcanza gran popularidad. Dicha inteligencia es contemplada como un conjunto de competencias cognitivo-emocionales y rasgos de personalidad. Precisamente, los autores que trabajan con este modelo mixto de competencias y rasgos de personalidad acentúan el carácter adquirido y modificable de la inteligencia emocional y su papel primario para el éxito académico, laboral y personal. De ahí el atractivo del concepto. Ya no son unas pocas personas que nacen inteligentes quienes están destinadas al éxito, sino que el éxito está al alcance de todos; sólo basta con cultivar la inteligencia emocional, especialmente desde los primeros años de vida. En esta línea de investigación podemos destacar a Bar-On, quien crea el Emotional Quotient Inventory (EQ-i) publicado en 1997.

Un concepto afín al de inteligencia emocional es el de alexitimia. Fue acuñado por Sifneos en 1967 y definido como un déficit en la función de la fantasía, expresado en una pobre conciencia emocional, dificultad para expresar los sentimientos, ausencia de ensueños, sueños nocturnos con escaso material simbólico y un estilo de pensamiento externamente orientado sin contacto con el mundo vivencial interno (Sifneos, 1972). Las primeras medidas que aparecen de la alexitimia son una entrevista clínica, el Beth-

Israel Psychosomatics Questionnaire (BIQ) de Sifneos (1973), y una escala psicométrica, el Schalling-Sifneos Alexithymia Scale (SPSS) de Apfel y Sifneos (1979).

La medición de la alexitimia adoleció de problemas de fiabilidad y validez hasta la publicación en 1985 de la Toronto Alexitimia Scale (TAS) por Taylor, Ryan y Bagby. Es una escala tipo Likert de 26 reactivos, con una consistencia interna de .79 para la escala y de .83 a .64 para los factores y una fiabilidad temporal de .82 a una semana y .75 a 5 semanas para la escala. Presenta una estructura de 4 factores ortogonales que explican 32% de la varianza común: dificultad para identificar los sentimientos, dificultad para expresar verbalmente los sentimientos, pobreza de la fantasía y pensamiento externamente orientado. Presenta un sesgo débil introducido por la variable deseabilidad social (correlación de -.178 con la Social Desirability Scale (SDS) de Crowne y Marlowe, 1960).

La TAS fue revisada por Bagby, Parker y Taylor en 1994, pasando de 26 a 20 elementos, de 4 a 3 factores, mejorando su consistencia interna (de .73 a .81) y eliminando su correlación con deseabilidad social. Precisamente, el factor de pobreza de la fantasía fue eliminado por su correlación significativa con la SDS de Crowne y Marlowe (1960) (Bagby, Parker y Taylor, 1994). En la mayoría de los estudios la TAS-20 muestra equivalencia entre hombres y mujeres, independencia con clase social, educación y medidas de inteligencia (Taylor, Bagby y Parker, 1997). Aunque la alexitimia surgió en el contexto de la psicopatología desde un enfoque psicodinámico, los estudios empíricos potenciados especialmente por la TAS muestran a la alexitimia como un factor de riesgo para toda enfermedad física y mental relacionada con la regulación de las emociones. Asimismo, éstos van tomando un enfoque neurocognitivo.

La existencia de un solapamiento considerable entre los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal de Gardner y el de alexitimia es señalada por Taylor y Bagby (2000). En particular con la capacidad para identificar, etiquetar, discriminar entre sentimientos y representarlos simbólicamente. Aunque la dificultad para observar los sentimientos y emociones de los otros no está incluida en la definición de alexitimia, hay evidencias clínicas y empíricas de que los individuos con alto grado de alexitimia experimentan dificultades para identificar adecuadamente las emociones en las expresiones faciales de los demás (Parker, Taylor y Bagby, 1993) y que manifiestan una capacidad limitada para empatizar con los estados emocionales de los demás (Davies, Stankov y Roberts, 1998).

Salovey y Mayer (1990), inspirados en los dos factores de inteligencia intrapersonal e interpersonal de Gardner (1983), definen la inteligencia emocional como la capacidad para observar en uno

mismo y los demás los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos, y usar esta información para guiar nuestras acciones y pensamiento. Desde esta definición Schutte, Malouff, Hall *et al.* (1998) elaboran la escala para medir el constructo. En su estudio como prueba de validez divergente emplearon la TAS-20 y obtuvieron una correlación negativa y moderadamente alta ( $r=-.65$ ,  $p<.0001$ ) en una muestra de 25 estudiantes.

Parker, Taylor y Bagby (2001) estudiaron la relación entre alexitimia (TAS-20) e inteligencia emocional medida por EQ-i de Bar-On (1997). El EQ-i incluye un coeficiente general, cinco puntajes correspondientes a factores de segundo orden (inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y humor general) que surgen de agrupar 15 escalas. La TAS-20 y sus tres factores correlacionaron de forma significativa e inversa con la puntuación total y los 5 factores secundarios del EQ-i, variando de  $-.72$  entre las puntuaciones totales de la TAS-20 y el EQ-i a  $-.20$  entre el Pensamiento Externamente Orientado y manejo del estrés. Se concluye que, por la fuerte correlación entre las dos escalas, la TAS-20 podría emplearse como una estimación aproximada de la inteligencia emocional. De ahí que si se postula que la inteligencia emocional es clave para el rendimiento académico, entonces la TAS-20 debería correlacionar y predecir rendimiento académico. No obstante, los resultados de relación entre inteligencia emocional y rendimiento escolar (calificación promedio) son contradictorios.

La correlación entre rendimiento académico y alexitimia fue directa y significativa en el estudio pionero de Schutte *et al.* (1998). Empleando el EQ-i (Bar-On, 1997), Newsome, Day y Catano (2000) no obtienen correlación entre el rendimiento académico y la puntuación total y los 5 factores de la medida de inteligencia emocional. Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004) tampoco logran correlación significativa entre la puntuación total del EQ-i y rendimiento académico, pero sí con tres de sus cinco factores: inteligencia intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad; aunque estas relaciones resultaron pobres, pues explican sólo de 8% a 10% de la varianza común. Sin embargo, estos tres factores mostraban una buena capacidad discriminativa al diferenciar a estudiantes con alto rendimiento académico (promedio de calificaciones por encima del tercer cuartil) de estudiantes con bajo rendimiento (promedio de calificaciones por debajo del primer cuartil). El modelo discriminante clasificaba correctamente a 82% de los estudiantes con alto rendimiento y 91% de los estudiantes con bajo rendimiento. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) estiman la inteligencia emocional por el TMMS y contemplan varias varia-

bles psicosociales. Por medio de modelos estructurales lineales observan un mejor ajuste con vías directas de relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. La inteligencia intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico está relacionado con el rendimiento escolar. Barchard (2003) midió la inteligencia emocional (MSCEIT), capacidades intelectuales (habilidad verbal, razonamiento inductivo y visualización) y medidas de personalidad (NEO-PI). Halla que la inteligencia emocional junto con las aptitudes intelectuales predicen rendimiento escolar, aunque con potencia explicativa pobre.

El presente trabajo tiene por objetivos estudiar la asociación y capacidad para predecir rendimiento académico (calificación promedio y número de materias para segunda oportunidad) de dos medidas de inteligencia (DAT y Dominó), 14 medidas de personalidad y psicopatológicas —alexitimia por la TAS-20, las 3 escalas de validación y 10 clínicas del Inventario Multifásico de la Personalidad (Minnesota Multiphasic Personality Inventory) (MMPI)— y 3 variables sociodemográficas (sexo, edad y padres separados). Se espera que el rendimiento académico esté relacionado, en primer lugar, con las medidas de inteligencia, y en segundo lugar con medidas psicopatológicas que indiquen desequilibrio psíquico. La asociación con alexitimia será débil y mediada por las variables psicopatológicas, destacando especialmente depresión. Una de las variables psicopatológicas que más afecta al rendimiento escolar es la depresión que es precisamente la que muestra mayor correlación con alexitimia con coeficientes de .40 a .60 en muestra clínicas (Honkalampi, Saarinen, Hintikka *et al.*, 1999) y de .30 a .60 en población general (Honlampi, Hintikka, Tanskanen *et al.*, 2000).

## **MÉTODO**

### **Sujetos**

Nuestro estudio correlacional emplea un diseño no experimental de tipo transversal con una muestra no probabilística por conveniencia de 362 sujetos voluntarios, obtenida durante el proceso de selección de estudiantes para primer semestre de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) en junio de 2003. La edad media fue de 17.65 años con una desviación estándar de 2.32 años. La edad mínima era de 16 y máxima de 36. En la población, 76% eran mujeres; 98% eran solteros; 2%, casados o en unión libre; 98% eran dependientes económicos de los padres y sólo 20% trabajaba a tiempo parcial.

## Instrumentos de medida

- *Prueba de Aptitudes Diferenciales* (Differential Ability Test) (DAT) de Bennett, Seashore y Wesman con la traducción distribuida por Manual Moderno (1980). Parte de una teoría factorial de la inteligencia, compuesta por un conjunto de 6 factores independientes, cada una de ellos medido por una escala independiente: Razonamiento Verbal (RV), Habilidad Numérica (HN), Razonamiento Abstracto (RA), Velocidad y Exactitud (VE), Razonamiento Mecánico (RM), Relaciones Espaciales (RE). En la presente muestra (n=362), las seis escalas tuvieron una consistencia interna que varía de .88 a .96. Las distribuciones de todas ellas se ajustaron a una curva normal.
- *Series de Dominó de Anstey* (1955). Mide un factor general de inteligencia o capacidad de abstracción. Consta de 48 elementos no verbales en orden de dificultad creciente. En la presente muestra (n=362), la escala tuvo una consistencia interna de .94, ajustándose su distribución a una curva normal.
- *Escala de Alexitimia de Toronto de 20 reactivos* (TAS-20) de Bagby *et al.* (1994), con la adaptación a población mexicana de Moral (en prensa) llevada a cabo en una muestra de 381 estudiantes que incluye a los 262 del presente estudio. En la adaptación mexicana, la TAS-20 por análisis factorial exploratorio, con la técnica de Ejes principales, presenta una estructura de tres factores ortogonales que explican 30.16% de la varianza total: 1) Dificultad para Expresar Sentimientos (DES) (2, 4, 11, 12, y 17); 2) Dificultad para Identificar Sentimientos (DIS) (1, 3, 6, 7, 9, 13 y 14), y 3) Pensamiento Externamente Orientado (PEO) (5, 8, 10, 15, 16, 18, 19 y 20). Asimismo, por análisis factorial exploratorio por el método GLS-ML presenta un excelente ajuste al modelo de tres factores relacionados (RMS SR =.053, RMS EA =.041, PGI = .949, APCI=.935, GFI = .923 y AGFI =.903). La escala resultó consistente ( $\alpha=.82$ ) y fiable a los 6 meses ( $r=.70$ ), así como sus dos primeros factores de Dificultad para Expresar ( $\alpha=.80$  y  $r=.55$ ) y Dificultad para Identificar Sentimientos ( $\alpha=.78$  y  $r=.61$ ). El tercer factor tiene una fiabilidad baja ( $\alpha=.53$  y  $r=.36$ ). Aunque en la versión original canadiense cada reactivo tiene una amplitud de 5 puntos (de 1 a 5); en la adaptación mexicana, éstos se presentaron con un formato de 6 puntos (de 0 a 5), eliminando el punto medio y poniendo tres a cada lado. Así, el recorrido potencial de la escala es de 0 a 100. La distribución de la escala se ajusta a una curva nor-

mal, con una media aritmética de 25 y una desviación estándar de 12. La distribución de sus tres factores son asimétricas positivas.

- *Inventario Multifásico de la Personalidad* (MMPI) de Hathaway y McKinley (1967), con la traducción al español de Núñez (1979) distribuida por Manual Moderno. El inventario consta de 366 elementos que componen 4 escalas de validez (de las que se emplean la L, F y K) y 10 clínicas (Hipocondriasis (Hs), Depresión (D), Histeria (Hi), Desviación Psicopática (DP), Masculinidad - Femenidad (M-F), Paranoia (Pa), Psicastenia (Pt), Esquizofrenia (Es), Hipomanía (Ma), Introversión Social (IS). En la presente muestra (n=362), la consistencia interna de las escalas varió de .60 a .82. Sólo las distribuciones de 5 escalas se ajustaron a una curva normal, siendo las restantes asimétricas positivas (K, Histeria, Masculinidad-Feminidad, Hipomanía e Introversión Social). Se emplearon las puntuaciones brutas sin emplear las correcciones de la escala K.

### **Procedimiento estadístico**

Ambas variables-criterio (calificación promedio y número de materias para segunda oportunidad) se manejaron como continuas en los modelos de regresión lineal. Con el fin de reducir el número de entradas para calcular el modelo, de forma previa, se estudió la correlación de cada criterio con los potenciales predictores (DAT, Dominó, TAS-20, MMPI y edad) por el coeficiente de Pearson, así como la intercorrelación entre las variables significativamente asociadas al criterio. En caso de alta intercorrelación se opta por el empleo de componentes factoriales estimados por Análisis Factorial de Componentes Principales con una rotación Varimax. A su vez, ambos criterios se dicotomizaron para el cálculo de los modelos de regresión logística lineal. Los modelos fueron estimados por método Forward empleando la prueba de Wald como criterio de inclusión. La calificación promedio se dicotomizó mediante dos procedimientos: por la mediana y por los cuartiles primero y tercero. El número de materias para segunda oportunidad se dividió en ausencia (0) y presencia (1 o más). De forma previa se estudia la correlación de cada criterio con los potenciales predictores por el coeficiente biserial para las variables continuas (DAT, Dominó, TAS-20, MMPI y edad) y por el coeficiente phi para las dicotómicas (sexo y padres divorciados), así como la intercorrelación entre las variables significativamente asociadas al criterio. El modelo de regresión lineal ordinal de McCullagh (1980) se aplicó para predecir el número

ro de materias reprobadas. La función de vínculo del modelo se estimó por el método Logit. De forma previa al cálculo del modelo, se estudia la correlación de los potenciales predictores con el coeficiente de Spearman para las variables continuas y el coeficiente biserial-puntual para las dicotómicas, así como la intercorrelación entre las variables significativamente asociadas al criterio. Por último, por análisis factorial de eje principal con una rotación Varimax, se estudia la composición de los factores que explican la varianza compartida entre los predictores y el criterio, para obtener una imagen más clara de la asociación entre las variables. Como nivel de significación se empleó .05. Se habla de tendencia a la significación con probabilidades de entre .10 y .05.

## **RESULTADOS**

### **Predicción de la calificación promedio**

#### *Modelo por regresión lineal para calificación promedio como variable continua*

De las 25 posibles variables predictoras, sólo 5 mostraron correlación significativa: Razonamiento abstracto del DAT ( $r=.164$ ,  $p=.002$ ), Capacidad verbal del DAT ( $r=.162$ ,  $p=.003$ ), las Series de Dominó ( $r=.151$ ,  $p=.005$ ), Velocidad y exactitud del DAT ( $r=.128$ ,  $p=.017$ ) y Razonamiento numérico del DAT ( $r=.126$ ,  $p=.020$ ). A mayor calificación promedio en el primer semestre de carrera, los alumnos muestran mayores capacidades para el razonamiento abstracto, el razonamiento verbal, la concentración y discriminación sensorial, así como para el razonamiento numérico. Es decir, aparecen las capacidades intelectuales típicamente asociadas con rendimiento académico. La alexitimia no muestra ninguna relación con el rendimiento.

Las 5 variables de capacidad intelectual se encuentran significativamente correlacionadas entre sí con un nivel de significación menor que .01. La capacidad verbal es la que muestra magnitudes de correlación más altas con las 4 restantes (de .431 a .195) y la Velocidad y exactitud presenta las más bajas (de .278 a .195). Debido a la alta interrelación, se aplicó un análisis factorial de componentes principales a estas 5 variables con una rotación Varimax.

La matriz de correlaciones era apta para la factorización. Por el índice de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (.779) y la prueba de Bartlett ( $\chi^2 = 315.643$ , g.l.=10,  $p=.000$ ) se observa alta interdependencia de las variables. El cálculo arrojó un único componente factorial con un autovalor mayor que 1. Éste explica 47.305% de la varianza total, donde la variable con más peso es la

escala de razonamiento verbal (.749), seguida del razonamiento numérico (.736), verbal (.733), las series de Dominó (.705) y, por último, la escala de velocidad y exactitud (.478). Con las puntuaciones factoriales se crea una nueva variable denominada Componentes intelectuales académicos (CIA): CIA = .316 (DAT: Abs) + .311 (DAT: Num) + .310 (DAT: Verbal) + .298 (Dominó) + .202 (DAT: V y E). Ésta presenta una correlación directa y significativa con la calificación promedio del primer semestre ( $r = .215$ ,  $p = .000$ ) y de mayor magnitud que sus 5 variables componentes. Esta variable muestra una distribución normal ( $Zk-s=.692$ ,  $p=.724$ ).

Al aplicar el análisis de regresión lineal, empleando las puntuaciones factoriales como predictores, se obtiene un modelo significativo que explica 4.4% de la varianza del criterio. El coeficiente de determinación del predictor es significativamente distinto de cero ( $B = .333$ ,  $t = 4.072$ ,  $p = .000$ ). Por cada unidad de incremento en la variable de componentes de inteligencia académica hay un incremento de .333 en la calificación promedio de primer semestre. Es un modelo significativo con baja potencia explicativa, el cual nos indica que a mayor puntuación en la combinación lineal de las escalas de inteligencia abstracta, verbal, numérica y de velocidad y exactitud, mayor rendimiento académico estimado por la puntuación promedio.

Asimismo, con las 5 variables de inteligencia correlacionadas con el criterio y significativamente interrelacionadas, se estimó un modelo por el método Stepwise. El modelo resultante sólo quedó compuesto por una variable predictora: la escala de Razonamiento abstracto del DAT. El modelo explica 2.4% de la variable criterio con base en la correlación lineal al cuadrado. La variable Razonamiento abstracto del DAT muestra un coeficiente de determinación ( $B = .290$ ) significativamente distinto de cero ( $t = 3.071$ ,  $p = .002$ ). Así tenemos que por cada unidad de incremento en la escala de Razonamiento abstracto del DAT, se corresponde un incremento de .290 en la calificación promedio.

### *Modelos por regresión logística lineal para la calificación promedio dicotomizada*

En primer lugar, la calificación promedio se dicotomiza con base en la mediana (84.13). Al estudiar las variables predictivas que se asocian con el criterio, sólo aparecen correlaciones significativas con las escalas de Razonamiento numérico ( $r = .152$ ,  $p = .005$ ) y Abstracto ( $r = .138$ ,  $p = .010$ ) del DAT. Tienden a la significación las relaciones con padres separados ( $r = .099$ ,  $p = .069$ ) y la capacidad de razonamiento abstracto medida por las Series de Dominó ( $r = .090$ ,  $p =$

.096). Una mayor capacidad para el razonamiento numérico y para el razonamiento abstracto medida por el DAT se asocia a pertenecer al grupo de calificaciones promedio por encima de la mediana. A su vez, el no tener padres separados y poseer más capacidad de razonamiento abstracto medida por la prueba Dominó, tiende a asociarse con pertenecer al grupo de calificación promedio por encima de la mediana.

La correlación entre las escalas de razonamiento numérico y razonamiento abstracto ( $r = .434$ ,  $p = .000$ ) es directa, significativa y de mayor magnitud que las de estas escalas con el criterio, es decir, no son independientes. Así, al estar interrelacionadas se optó por el método Forward que introduce las variables una a una sólo si su coeficiente de determinación es significativamente distinto de cero, contrastado por la prueba Wald. Este método garantiza variables significativas y normalmente independientes. Se obtiene un modelo con un solo predictor significativo: Razonamiento numérico. El modelo es significativo al mostrar coeficientes de determinación significativamente distintos de cero ( $\chi^2 = 7.987$ , g.l. = 1,  $p = .005$ ) y al mantenerse la hipótesis nula de ajuste entre los valores observados (1 = por debajo o igual a la mediana y 2 = por encima de la mediana) y las probabilidades pronosticadas de asignación a grupo ( $\chi^2 = 11.298$ , g.l. = 8,  $p = .185$ ). El modelo explica 3.1% de la varianza del criterio por el índice de Nagelkerke. Así, tiene una potencia explicativa baja, clasificando correctamente a 57% de los casos. Nos indica que a mayor capacidad de razonamiento numérico, habrá más probabilidad de pertenecer al grupo de calificaciones promedio por encima de la mediana. El modelo presenta un coeficiente de determinación del predictor significativamente distinto de cero (Wald = 7.410, g.l.=1,  $p=.006$ ).

En segundo lugar, se dicotomizó la Calificación promedio por medio de los cuarteles: primero (77.62) y tercero (89.38). Así, se obtiene un grupo de promedios bajos de calificaciones constituido por los alumnos con promedios iguales o menores al primer cuartil (77.62) y el grupo de promedios altos de calificaciones constituido por los alumnos con promedios iguales a mayores al tercer cuartil (89.38). Cada grupo está integrado por 89 sujetos.

Se observa diferencia de correlación significativa en 5 variables: En la escala de Velocidad y exactitud del DAT ( $r=.204$ ,  $p=.007$ ), en la escala de validación F del MMPI ( $r=-.178$ ,  $p=.018$ ), en el tercer factor de Pensamiento Externamente Orientado de la TAS-20 ( $r=-.149$ ,  $p=.047$ ), en la escala de Razonamiento abstracto del DAT ( $r=.149$ ,  $p=.049$ ) y en la escala de Razonamiento verbal del DAT ( $r=.149$ ,  $p=.049$ ). Aparece tendencia a la significación en la escala de Razonamiento numérico del DAT ( $r=.138$ ,  $p=.069$ ). Así tenemos

que el pertenecer al grupo de promedios bajos de calificaciones ( $\leq 77.62$ ) se asocia con una menor capacidad para la discriminación y concentración sensorial, el reporte de una mayor tensión interna y una mayor exageración de la propia problemática psíquica, un estilo de pensamiento externamente orientado con pobre contacto con el mundo vivencial interno de deseos, fantasías e intuiciones, una menor capacidad para el razonamiento abstracto y una menor capacidad verbal. Asimismo, tiende a asociarse con menor capacidad para el razonamiento numérico.

En el modelo, calculado por el método paso a paso Forward, en primer lugar, aparece la escala de Velocidad y Exactitud del DAT ( $B=.037$ ,  $W=5.779$ ,  $p=.016$ ), y en segundo lugar, la escala de validez F del MMPI ( $B=-.078$ ,  $W=4.260$ ,  $p=.039$ ). Cuanto menor es la capacidad para la discriminación y concentración sensorial y se reporta una mayor tensión interna, exagerándose más la problemática psíquica propia, hay más probabilidades de pertenecer al grupo de promedios bajos de calificaciones ( $\leq 77.62$ ). Por la prueba ómnibus se puede mantener que los coeficientes de determinación del modelo son significativamente distintos de cero ( $\chi^2 = 12.111$ ,  $g.l.=2$ ,  $p=.002$ ); y por la prueba de Hosmer y Lemeshow, se puede mantener la hipótesis nula de ajuste entre los datos observados y pronosticados ( $\chi^2 = 7.103$ ,  $g.l.=8$ ,  $p=.526$ ). Así, el modelo es significativo. Por el índice de Nagelkerke se puede considerar que el modelo explica 9% de la varianza del criterio. Clasifica correctamente 62.6% de los casos, con 65.2% de aciertos a los del grupo de promedios bajos y 60% a los del grupo de promedios altos. Por consiguiente, resulta un modelo lineal significativo, con poca potencia explicativa y más exacto para los sujetos con promedios bajos de calificaciones.

### **Predicción del número de materias para segunda oportunidad**

#### *Modelo de regresión lineal para Número de materias como variable continua*

De las posibles variables predictoras sólo cuatro muestran correlación significativa con el criterio: Razonamiento abstracto del DAT ( $r=-.129$ ,  $p=.017$ ), Inteligencia general de las Series de Dominó ( $r=-.112$ ,  $p=.036$ ), Capacidad verbal del DAT ( $r=-.111$ ,  $p=.039$ ) y Edad ( $r=.110$ ,  $p=.040$ ). A su vez, tres variables muestran tendencia a la significación: Dificultad para expresar las emociones ( $r=-.104$ ,  $p=.052$ ), Sexo ( $r=-.096$ ,  $p=.075$ ) y escala de Masculinidad-Feminidad del MMPI ( $r=-.095$ ,  $p=.077$ ). Un mayor número de materias para segunda oportunidad de primer semestre se asocia a

una menor capacidad de razonamiento abstracto y verbal, y más edad. A su vez, tiende a asociarse con una menor Dificultad para Expresar Sentimientos, ser hombre y mayor desviación del papel estereotípico de género. Debido a la alta proximidad a la significación del primer factor de la TAS-20 Dificultad para expresar las emociones ( $r=-.104$ ,  $p=.052$ ), éste se consideró como variable significativamente asociada al criterio, junto con el Razonamiento abstracto del DAT, la inteligencia general del Dominó, el Razonamiento verbal del DAT y la Edad.

Al estudiar la interrelación de las 5 variables, la Edad resulta independiente de las demás escalas, así como la Dificultad para Expresar Sentimientos (DES). Sin embargo, las tres escalas de inteligencia correlacionan significativamente entre sí. A fin de tener predictores independientes en el modelo de regresión, debido a la interdependencia de las 3 escalas de inteligencia, se opta por introducir sólo la más asociada con el criterio y con las otras dos escalas de inteligencia, siendo ésta la escala de Razonamiento abstracto del DAT.

Con la edad, DES y razonamiento abstracto, se obtuvo un modelo con un solo predictor, la escala de Razonamiento abstracto del DAT. Desde el análisis de las fuentes de variación del modelo, por el análisis de varianza, se observa que la varianza atribuida al modelo (8.895) es significativamente mayor ( $F=5.788$ ,  $p=.017$ ) que la varianza residual (1.537). Asimismo, presenta un error estándar de estimación pequeño de 1.24. Así, el modelo es significativo, explicando 1.7% de la varianza del criterio. Respecto al cumplimiento de los supuestos de normalidad, igualdad de varianza a lo largo de la distribución (homocedasticidad) e independencia de los residuos, tenemos que sí se cumple el supuesto de normalidad, pero la muestra residual es asimetría negativa y con ligera heterocedasticidad, violándose fundamentalmente el supuesto de normalidad. Precisamente, el criterio es una variable ordinal cuya distribución no se ajusta a una curva normal. De ahí que la interpretación que se deriva del coeficiente de regresión no estandarizado ( $B=-.268$ ) tenga que realizarse en un sentido aproximado: por cada unidad de decremento de la variable predictora (Razonamiento abstracto del DAT), le corresponde un incremento de .27 en la variable-criterio (Número de materias para segunda oportunidad), es decir, por cada 4 puntos de decremento en Razonamiento abstracto del DAT desde el valor medio, corresponde el incremento de una materia reprobada.

#### *Modelo de regresión ordinal para número de materias*

Sólo tres variables numéricas tienen correlaciones significativas con el número de materias para segunda oportunidad ( $p<.05$ ): Velo-

acidad y exactitud del DAT ( $r=-.145$ ,  $p=.007$ ), Razonamiento abstracto del DAT ( $r=-.115$ ,  $p=.033$ ) y Edad ( $r=.110$ ,  $p=.040$ ). A menor capacidad para discriminación sensorial, el razonamiento abstracto y mayor edad, el alumno tendrá un mayor número de materias para segunda oportunidad.

Existe una interacción débil, determinada por el coeficiente de correlación lineal de Pearson, de la variable Velocidad y exactitud con el Razonamiento abstracto ( $r=.188$   $p=.000$ ) y la Edad ( $r=-.130$   $p=.014$ ). Al ser de baja magnitud y para evitar un incremento excesivo de las celdas, estas dos interacciones van a ser ignoradas en el modelo de regresión ordinal, reduciéndose éste a los efectos principales de las tres variables predictoras.

El cruce de los 8 niveles de la variable-criterio y las tres variables predictoras generan un gran número de celdas vacías (86.7%), lo que resta potencia a la técnica. Se obtiene un modelo significativo ( $\chi^2=10.871$ ,  $g.l.= 3$ ,  $p=.012$ ) que explica 3.4% de la varianza del criterio por el índice de Nagelkerke. Se puede mantener la hipótesis nula de ajuste entre valores predichos y observados ( $\chi^2=2155.286$ ,  $g.l.= 2195$ ,  $p=.723$ ). El modelo es significativo para valores altos del criterio (3 ó más materias para segunda oportunidad). No obstante, sólo dos variables predictoras tienden a mostrar estimaciones distintas de cero: Razonamiento abstracto ( $p=.072$ ) y Velocidad y exactitud ( $p=.090$ )

Debido a las malas propiedades de este modelo de regresión ordinal se ensaya otro. Se reduce el número de niveles de la variable criterio a 4 (0, 1, 2, 3 o más materias para segunda oportunidad) y sólo se consideran las dos variables predictoras que mostraron tendencia a la significación: Razonamiento abstracto y Velocidad y exactitud. El cruce de los 4 niveles del criterio y las dos variables dependientes siguen generando un nivel muy alto de celdas vacías (69.8%). El modelo es significativo ( $\chi^2=8.724$ ,  $g.l.= 2$ ,  $p=.013$ ) y explica 2.8% de la varianza del criterio por el índice de Nagelkerke. Se puede mantener la hipótesis nula de ajuste entre valores predichos y observados ( $\chi^2=755.861$ ,  $g.l.=766$ ,  $p=.596$ ). El modelo es significativo para el valor de ninguna materia para segunda oportunidad ( $p=.012$ ). La variable predictora Velocidad y exactitud presenta una estimación significativamente distinta de cero ( $p=.049$ ) y el Razonamiento abstracto tiende a la significación ( $p=.085$ ). Sigue siendo un modelo malo con poca capacidad predictiva. Nos indica que a mayor capacidad para el razonamiento abstracto y para la discriminación sensorial, menos materias para segunda oportunidad le quedarán al alumno, teniendo realmente sólo potencia predictiva para casos en los que se aprobó todas las materias (véase cuadro 1).

### *Modelo de regresión logística lineal para el número de materias dicotomizado*

El criterio se dicotomiza entre aquellos alumnos que no presentan ninguna materia para segunda oportunidad ( $n=193$ , 55%) y aquellos que presentan al menos una ( $n=156$ , 45%). Se obtiene correlación significativa con dos variables: Velocidad y exactitud ( $r=-.163$ ,  $p=.002$ ) y Razonamiento numérico ( $r=-.112$ ,  $p=.037$ ). Con tendencia a la significación ( $.05 < p < .10$ ), aparecen tres variables: Razonamiento abstracto ( $r=-.10$ ,  $p=.064$ ), Padres separados (1= Sí, 2=No) ( $r=-.10$ ,  $p=.068$ ) y Edad ( $r=.94$ ,  $p=.080$ ). Una menor capacidad para la discriminación sensorial y concentración, así como para el razonamiento numérico, se asocia a tener al menos una materia para segunda oportunidad. Tener al menos una materia para segunda oportunidad tiende a relacionarse con una menor capacidad para el razonamiento abstracto, tener padres separados y mayor edad.

La capacidad numérica correlaciona significativamente con la Velocidad y exactitud ( $r = .278$ ,  $p = .000$ ). Así, existe interrelación significativa entre las dos variables y éstas no son estrictamente independientes. Por tal motivo se emplea el método Forward que introduce la variables una a una, y que suele arrojar modelos no sólo con predictores significativos, sino también independientes. El modelo final resulta compuesto sólo por una variable, Velocidad y exactitud ( $B=-.031$ ,  $W=8.722$ ,  $p=.003$ ). El Razonamiento numérico es desechado. El modelo es significativo. Por una parte, sus coeficientes de determinación son significativamente distintos de cero ( $\chi^2=9.347$ ,  $p=.002$ ) y se puede mantener la hipótesis nula de ajuste entre los grupos observados y las probabilidades pronosticadas ( $\chi^2=4.624$ ,  $g.l.=8$ ,  $p=.797$ ). El modelo sólo explica 3.6% de la variable del criterio a partir del índice de Nagelkerke. Es más exacto en la clasificación correcta de los casos sin ninguna materia para segunda oportunidad (78.8%), que en los casos que presentan al menos una materia reprobada (34%). Su eficacia final es más bien baja. Clasifica correctamente a 58.6% de los casos. Nos indica que a mayor puntuación en la escala de Velocidad y exactitud, la probabilidad que arroja el modelo es menor que .05, lo cual deja al sujeto clasificado como no reprobador.

## **Factorización del rendimiento académico con sus variables asociadas**

### *Calificación promedio y sus variables asociadas*

Por el índice de Adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin se consideran las variables interrelacionadas (.783) y por la prueba de la esfericidad de Bartlett se puede rechazar la hipótesis nula de independencia de las variables o equivalencia estadística entre la matriz de correlaciones y una matriz identidad ( $\chi^2=305.422$ , g.l.=15,  $p=.000$ ). La solución convergió en la sexta iteración. Se obtiene un solo factor que explica 29.527% de la varianza común; está compuesto por las 6 variables. La escala de abstracción del DAT (.674) es la que tiene más peso o carga factorial. Le sigue Razonamiento verbal (.629) y Numérico del DAT (.622), Inteligencia general del Dominó (.586), Velocidad y exactitud del DAT (.361). Por último, se halla la calificación promedio de primer semestre (.248). Así, se puede interpretar como un factor de capacidades intelectuales y rendimiento escolar, reflejando que las aptitudes para la abstracción, el razonamiento verbal y numérico, para la discriminación y atención sensorial, forman una unidad de capacidades asociadas al rendimiento escolar (véase cuadro 2).

### *Número de materias para segunda oportunidad y sus variables asociadas*

El índice de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin con un valor de .674 indica una interrelación significativa y moderada entre las variables. Asimismo, la prueba de la esfericidad de Bartlett permite rechazar la hipótesis nula de independencia de las variables o equivalencia estadística entre la matriz de correlaciones y una matriz identidad ( $\chi^2=189.095$ , g.l.=15,  $p=.000$ ). Ello indica que los datos son aptos para análisis factorial. El análisis arroja dos factores que explican 26.682% de la varianza común. La variable-criterio Número de materias para segunda oportunidad aparece en los dos componentes factoriales, aunque con mayor carga en el segundo. El primer factor explica 21.471% de la varianza común. Está integrado por las tres escalas de inteligencia: Razonamiento Abstracto (.684), Inteligencia General (.647) y Razonamiento Verbal (.624), así como por el Número de materias para segunda oportunidad (-.200). El segundo explica 5.210% de la varianza común. Está constituido por la Edad (.314), Dificultad para expresar sentimientos (-.303) y el Número de materias para segunda oportunidad (.259) (véase cuadro 3).

Basándose en los factores que explican la varianza compartida por el criterio y las variables asociadas al mismo, un mayor número de materias para segunda oportunidad se asocia fundamentalmente con la edad y la dificultad para expresar sentimientos. En segundo lugar, se asocia con una menor capacidad intelectual. Si añadimos a la matriz de correlaciones sobre la que se calcula el análisis factorial, las otras dos variables que mostraban tendencia a la significación: Sexo y Masculinidad-Feminidad, éstas no aportan información nueva. Encontramos una estructura de tres factores, donde el segundo y tercero coinciden con los ya descritos y el primero está formado por las dos nuevas variables introducidas. Este primer factor es independiente del número de materias para segunda oportunidad.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En primer lugar, vamos a discutir los resultados en relación con la hipótesis de alexitimia (TAS-20) y psicopatología (MMPI); en segundo lugar, se contemplan los hallazgos con relación a las escalas de inteligencias (DAT y Dominó), que son los pronosticadores más fuertes de rendimiento académico medido tanto por calificación promedio como por materias para segunda oportunidad; en tercer lugar se señalan las limitaciones del estudio, para finalmente pasar a las conclusiones.

Estudios anteriores han señalado una fuerte asociación entre alexitimia y las medidas por autorreporte de la inteligencia emocional (Schutte *et al.*, 1998; Parker *et al.*, 2001). Asimismo, se ha postulado que la inteligencia emocional es clave para el rendimiento académico, incluso por encima de las capacidades intelectuales (Goleman, 1995). De este modo esperábamos que la alexitimia estuviera asociada al rendimiento académico y fuese un predictor significativo del mismo. A mayor alexitimia, habrá menor rendimiento. No obstante, nuestros datos reflejan más bien independencia de la alexitimia con el rendimiento académico estimado por calificación promedio y materias para segunda oportunidad. La única asociación que es significativa aparece entre el factor de Pensamiento Externamente Orientado y la variable promedio de la calificaciones tratada como una dicotomía entre promedios bajos y altos. A más características de pensamiento externamente orientado, hay más probabilidades de pertenecer al grupo de promedios bajos. Resultados afines a los de Parker *et al.* (2004), quienes tras hallar una asociación débil entre medidas de inteligencia emocional (EQ-i) y la calificación promedio, observan una fuerte capacidad discriminativa de 3 factores de la inteligencia emocional (intra-

personal, manejo del estrés y adaptabilidad) al dicotomizar la variable rendimiento escolar por los cuarteles primero y tercero.

Por otra parte, la asociación del primer factor de dificultad para expresar sentimientos de la TAS-20 con el número de materias para segunda oportunidad tiende a la significación. Pero la dirección de esta relación va contra las expectativas. A mayor dificultad para expresar las emociones, tiende a haber menor número de materias para segunda oportunidad. Tal asociación puede implicar los hallazgos de Treviño (2005). En una muestra de estudiantes de segundo y séptimo semestres de psicología se encuentra correlación directa y significativa del número de materias para segunda oportunidad con la capacidad de empatía, el gusto por la relación personal y la preocupación por los demás; variables medidas respectivamente con las escalas de Intracepción, Afiliación y Nutrimiento del Edwards. Estas relaciones también, en un principio, se muestran en contra de las expectativas y parecen indicar que las personas con una actividad social de escucha y ayuda excesiva restan tiempo al estudio, redundando en un menor rendimiento académico. Con los datos de este estudio realizado en la misma población de estudiantes de psicología se podría añadir que estas personas tienden a presentar una edad por encima del promedio y expresan con facilidad sus sentimientos. Así, se colegiría que en nuestra muestra de primer semestre, al igual que los grupos de segundo y séptimo semestre del estudio de Treviño, hay un subgrupo de personas abocadas a relaciones de escucha y ayuda, con más capacidades para la empatía, expresar emociones y dar apoyo. Esa relación implica más materias para segunda oportunidad, no necesariamente reprobadas, sin repercutir claramente en un menor promedio.

Las escalas clínicas del MMPI no presentaron correlación significativa con ninguna de las estimaciones del criterio (rendimiento académico). No obstante, la alexitimia (como puntuación total de la TAS-20) sí correlaciona significativamente con 5 de las 10 escalas clínicas: Introversión social ( $r=.416$ ,  $p=.000$ ) Psicastenia ( $r=.313$ ,  $p=.000$ ), Depresión ( $r=.231$ ,  $p=.000$ ), Esquizoidismo ( $r=.223$ ,  $p=.000$ ) e Hipomanía ( $r=.168$ ,  $p=.001$ ). Al estudiar la estructura factorial que subyace por medio de la factorización de eje principal con una rotación Varimax, se hallan dos factores. El primero explica 28.07% de la varianza común, siendo las escalas con mayor saturación en el mismo: Introversión social (con carga factorial de .744), Depresión (.742), Psicastenia (.530) y la Alexitimia (.372); así puede interpretarse como una dimensión de depresión y neurosis con marcados rasgos de introversión y con rasgos alexitímicos. El segundo factor explica 21.85% de la varianza común, siendo las escalas de mayor saturación en el mismo: Esquizoidismo (.736), Psicastenia (.638) e

Hipomanía (.557), pudiéndose interpretar como una dimensión de psicoticismo. Esta estructura factorial refleja una asociación más fuerte de la alexitimia con la introversión social y la depresión, como se ha reportado frecuentemente en consonancia con el constructo (Taylor *et al.*, 1997).

En las hipótesis, se adelantaba la mediación de la depresión en la relación entre alexitimia y rendimiento. Sin embargo, resultaron tanto la depresión y la TAS-20 independientes del rendimiento escolar. El único factor de la alexitimia que correlacionó de forma significativa fue Pensamiento Externamente Orientado (PEO). Este factor suele ser independiente de depresión y presenta cierto sesgo de género (Páez, Fernández y Mayordomo, 2000). Precisamente, en nuestra muestra PEO sólo correlacionaba significativamente con Introversión social ( $r=.172$ ,  $p=.001$ ) y Masculinidad-Feminidad ( $r=-.141$ ,  $p=.001$ ). Al parcializar el efecto de la Introversión social, la relación entre Pensamiento Externamente Orientado y la calificación promedio dicotomizada por los cuarteles primero y tercero deja de ser significativa, pasando la correlación de  $-.149$  ( $p=.047$ ) a  $-.140$  ( $p=.064$ ). Igualmente sucede al parcializar el papel de género, tomando la correlación un valor de  $-.142$  ( $p=.062$ ).

La dificultad para expresar sentimientos correlaciona significativamente con 4 de las 10 escalas clínicas del MMPI: Introversión social ( $r=.458$ ), Psicastenia ( $r=.293$ ,  $p=.000$ ), Depresión ( $r=.265$ ,  $p=.000$ ) y Esquizoidismo ( $r=.243$ ,  $p=.000$ ). Al parcializar el efecto de la depresión, por el contrario, la correlación se torna significativa, pasando de  $-.104$  ( $p=.052$ ) a  $-.112$ , ( $p=.038$ ). Igualmente sucede con la Introversión social ( $r=-.117$ ,  $p=.029$ ), Psicastenia ( $r=-.111$ ,  $p=.040$ ) y Esquizoidismo ( $r=-.112$ ,  $p=.040$ ). La relación del Pensamiento Externamente Orientado con el rendimiento académico se debilita al eliminar el efecto de la introversión y el sesgo de la masculinidad, pero la relación de la Dificultad para Expresar Sentimientos se fortalece al eliminar la influencia de la Depresión, Introversión social, Psicastenia y Esquizoidismo. Así, al eliminar la influencia de la psicopatología sobre la dificultad para expresar los sentimientos, la relación con rendimiento académico se vuelve más clara. Esto da fuerza a la sugerencia interpretativa de que aquellas personas con más materias para segunda oportunidad no sólo se comunican emocionalmente con más fluidez, empalizan más, sino no sufren de depresión, psicastenia, esquizoidismo o introversión acusada.

El rendimiento académico no sólo está muy débilmente asociado con alexitimia, sino que es independiente de las escalas psicopatológicas del MMPI. Los datos del presente estudio no apoyan un modelo propuesto por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), donde un alto nivel de alexitimia (baja inteligencia emocional)

determinaría una pobre salud mental (puntuaciones altas en las escalas clínicas del MMPI) y este desequilibrio psíquico un pobre rendimiento escolar (baja calificación promedio y número alto de materias para segunda oportunidad). Los resultados divergentes pueden reflejar diferencias de población. El estudio de Extremera y Fernández-Berrocal se realizó con estudiantes de secundaria y el actual, con estudiantes universitarios.

Los cuatro modelos de regresión nos indican que las calificaciones promedio del primer semestre de carrera de psicología se encuentran relacionadas de forma directa y débil con las capacidades intelectuales de razonamiento abstracto, verbal, numérico y capacidad de concentración y discriminación sensorial. La calificación promedio como variable continua es mejor pronosticada por la escala de razonamiento abstracto; como variable dicotomizada, empleando como punto de corte la mediana, es mejor predicha por el razonamiento numérico; y dicotomizada por los cuartiles primero y tercero por la escala de velocidad y exactitud del DAT. El análisis factorial revela una imagen semejante. Sólo parece un factor que relaciona de forma directa las capacidades intelectuales de abstracción, razonamiento verbal, razonamiento numérico y de discriminación sensorial con mayor rendimiento académico o calificación promedio.

Respecto al número de materias para segunda oportunidad, los modelos de regresión nos reflejan que la variable más importante como predictor al considerar al criterio como variable continua es el factor de Razonamiento abstracto y al considerarlo como ordinal o cualitativa dicotómica es el factor de Velocidad y exactitud. Ambos factores de inteligencia son medidos por el DAT. Por una parte, tenemos que a menor capacidad para el razonamiento abstracto, más materias habrá para segunda oportunidad. Por otra parte, a mayor capacidad sensorial discriminativa y concentración, mayor probabilidad habrá de no reprobar ninguna materia. El análisis factorial revela dos formas distintas de relación entre el criterio con los predictores. El factor que explica más varianza común asocia la capacidad intelectual con menor reprobación, independiente de la edad, la Dificultad para Expresar Sentimientos e incluso el sexo y el papel de género. El segundo factor donde adquiere más peso el criterio asocia a éste con la mayor edad y más facilidad de expresión verbal de sentimientos, con independencia de la capacidad intelectual, e incluso del sexo y el papel de género. Ya sean hombres o mujeres, reprueban menos quienes tienen más capacidades intelectuales para la abstracción y el razonamiento verbal y reprueban más los alumnos con edad por encima del promedio, más abocados a las relaciones de escucha y apoyo, con más fluidez en su expresión verbal de sus sentimientos.

Como limitaciones del presente estudio se pueden señalar: 1) Se forjó el supuesto de normalidad e incluso de continuidad con algunas variables (en 8 escalas del MMPI, los 3 factores de la TAS-20 y las dos variables de rendimiento académico), al emplearse pruebas estadísticas paramétricas como correlación lineal de Pearson, regresión lineal y análisis factorial. No obstante, las escalas de inteligencia que fueron las que más participaron en los modelos y análisis factoriales sí se ajustaron a una distribución normal. Además, el tamaño grande la muestra compensa la pérdida de potencia por la violación del supuesto. 2) Los sujetos rellenaron los cuestionarios durante un proceso de selección. Tal situación puede restar sinceridad a sus respuestas. Como argumentos a favor de la fiabilidad de las respuestas tenemos que los niveles medios de la escalas de validez del MMPI son adecuados, considerando los estándares estadounidenses [ $L=(PB=5, PT=53)$ ,  $F=(PB=8, PT=61)$ ,  $K=(PB=13, PT=53)$ ] (Hathaway y McKinley, 1967); a su vez hay un porcentaje muy bajo de sujetos (12 de 362, 3.31%) que podría ser descartado por puntuación extrema ( $PT \geq 80$  o  $PT \leq 20$ ) en alguna de las tres escalas de validación ( $0 < L > 12$ ,  $0 < F > 15$  y  $0 < K > 28$ ). Por otra parte, el estudio de fiabilidad temporal para la TAS-20, aplicado a esta misma muestra 6 meses después resultó muy satisfactorio, con una correlación lineal de .70. 3) El alcance de las conclusiones de este estudio se limita al primer semestre de carrera. A pesar de ello pueden generalizarse a otros semestres (segundo y séptimo), basándose en los resultados altamente coincidentes con los de la tesis de maestría de Treviño (en proceso) dentro de la misma población de estudiantes (Facultad de Psicología de la UANL).

Treviño, en su tesis, empleó como predictores del rendimiento académico: la prueba de Aptitudes Diferenciales (DAT), el MMPI, los cuestionarios de intereses vocacionales tanto el de Kuder como el de Angellini y la prueba de preferencias personales de Edward. Asimismo, contempló el sexo (hombre/mujer) y la calificación promedio del último semestre de preparatoria. La muestra constaba de 277 alumnos de séptimo y 207 de segundo semestre de la facultad de psicología. El sexo, el promedio de preparatoria, las escalas de aptitudes de inteligencia del DAT, así como algunas escalas de Kuder, Angellini y Edward correlacionaron con el promedio de la calificación en el semestre cursado. Los coeficientes de correlación varían de .11 a .26, es decir, de magnitud baja ( $< .30$ ). Bajo un modelo de regresión lineal, por el método Stepwise, resultaron tres predictores significativos: la escala de Heterosexualidad del Edward ( $\beta = -.476$ ), la calificación promedio del último semestre de preparatoria ( $\beta = .296$ ); y la escala de Servicio social del Kuder ( $\beta = .281$ ). El modelo posee una potencia explicativa moderada de 43%. En este

modelo, finalmente, las aptitudes de inteligencia pierden potencia explicativa. Son cuestiones de género, interés vocacional, base de conocimientos y hábitos de estudios (calificación promedio de preparatoria) los mejores predictores del rendimiento en la carrera de Psicología. Respecto al número de materias para segunda oportunidad, el sexo, la calificación promedio del último semestre de preparatoria, las escalas del DAT, algunas de Kuder, Angellini, Kuder e incluso del MMPI son sus correlatos significativos, con coeficientes bajos (de .11 a .19). De éstos, sólo cuatro quedaron como predictores en el modelo de regresión lineal: sexo ( $\beta = -.182$ ), aptitud verbal de DAT ( $\beta = -.177$ ), la escala de Psicastenia del MMPI ( $\beta = -.160$ ) y la escala de Heterosexualidad del Edward ( $\beta = .136$ ). El modelo tiene potencia explicativa baja, de 11%. Entre los reprobados hay más varones, con peores habilidades verbales, con quejas de cansancio, fobias y preocupaciones diversas y con un desempeño de papel de género más estereotípico masculino. Nuevamente, cuestiones de género adquieren más peso que la inteligencia en el fenómeno de la reprobación en la carrera de Psicología. El hecho de que el sexo, el papel de género y los intereses vocacionales no hayan sido contemplados en el presente estudio, puede explicar la baja potencia explicativa de sus modelos predictivos.

Se ha de señalar que la magnitud de las correlaciones significativas de nuestro estudio (de .13 a .17), la capacidad explicativa de los modelos predictivos (de 3% al 14%) y las comunalidades iniciales (.048 y .038) de las variables de rendimiento académico son bajas, lo que indica que las variables empleadas son pronosticadores pobres, aunque de uso muy común, y deberían ser reemplazados por otros. Se podría probar con escalas de hábitos de estudio, estilos de aprendizaje, asimismo con el sexo (hombre/mujer), el papel de género (masculinidad/feminidad) e intereses vocacionales (como gusto con la escucha y el apoyo emocional a los demás). Cuestiones, estas tres últimas, muy específicas y relevantes para una carrera como la de Psicología, la cual muestra un claro sesgo femenino y de vocación de escucha y apoyo emocional. Por otra parte, el contenido curricular de esta carrera (exento de matemáticas, física, química y lógica, con un peso pequeño de la estadística, la psicometría y la biología, pero saturado de contenidos declarativos verbales y de contenidos procedurales de entrevista, psicoterapia, así como de técnicas de apoyo y mediación) hace que las aptitudes de inteligencia académica medidas por el DAT y las Series de Dominó pierdan relevancia, y por el contrario, la cobren el género y la vocación hacia las profesiones o actividades de ayuda.

En conclusión, el rendimiento académico dentro de la carrera de Psicología, al contemplar variables de capacidad intelectual, psi-

copatología, alexitimia y sociodemográficas (sexo, edad y padres separados), se asocia fundamentalmente con las capacidades intelectuales, aunque de forma débil. La calificación promedio, con independencia del género y la edad, se asocia con las capacidades intelectuales de abstracción, verbal, número y discriminación sensorial. El número de materias para segunda oportunidad, con independencia del género y la edad, se asocia con las capacidades intelectuales de abstracción y razonamiento verbal; e independiente del género, pero no así de la edad, con dificultad para expresar los sentimientos. En nuestra muestra hallamos un subgrupo de alumnos con edad mayor al promedio, con más capacidad para expresar los sentimientos, más abocados a las relaciones empáticas y de ayuda que presentan un mayor número de materias para segunda oportunidad. La alexitimia es un criterio inadecuado para predecir rendimiento académico, al igual que las variables de salud mental pobre o desequilibrio psíquico.

**CUADRO 1 •** Modelo final de regresión ordinal para predecir el número de materias para segunda oportunidad (NM2O), empleando como predictores iniciales: Razonamiento abstracto (Abs) y Velocidad y exactitud (V y E) de la Prueba de aptitudes diferenciales (DAT).

Análisis de la significación		Estimación	Error estándar	Wald	g.l.	Sig.	Intervalo de confianza a 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Por los valores de NM2O	NM2O=0	-1.795	.718	6.255	1	0.12	-3.202	-.388
	NM2O=1	-.702	.713	.969	1	.325	-2.099	.695
	NM2O=2	.255	.719	.126	1	.723	-1.154	1.664
Por los 2 predictores	DAT Abs	-.03225	.019	2.971	1	.085	-.06892	.004423
	DATV y E	-.01859	.009	3.840	1	.049	-.03714	-.000004

**CUADRO 2 •** Comunalidades y matriz factorial para calificación promedio y sus variables asociadas

	Comunalidades		Factor
	Inicial	Final	
DAT: Abstracto	.316	.454	.674
DAT: Verbal	.276	.396	.629
DAT: Numérico	.279	.387	.622
Series de Dominó: Inteligencia general	.246	.343	.586
DAT: Velocidad y exactitud	.109	.130	.361
Promedio de calificación de un semestre	.048	.062	.248

Nota: Factorización por ejes principales. DAT - Prueba de Aptitudes Diferenciales de Bennett, Seashore y Wesman (1980). Series de Dominó de Anstey (1955).

**CUADRO 3 •** Comunalidades y matriz factorial para Número de materias para segunda oportunidad y sus variables asociadas

	Comunalidades		Factores	
	Inicial	Final	1	2
DAT: Abstracto	.277	.468	.684	-.009
Series de Dominó: Inteligencia general	.260	.420	.647	.034
DAT: Verbal	.242	.404	.624	.123
Edad	.019	.100	-.035	.314
Dificultad de expresar sentimientos	.023	.101	.096	-.303
Número de materias para segunda oportunidad	.038	.107	-.200	.259

Nota: Factorización por ejes principales. DAT - Prueba de Aptitudes Diferenciales de Bennett, Seashore y Wesman (1980). Series de Dominó de Anstey (1955).

## REFERENCIAS

- ANSTEY, Edgar (1955), *Test de Dominó*, Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- APFEL, Roberta J. y Peter E. Sifneos (1979), "Alexithymia: concept and measurement", en *Psychotherapy and Psychosomatics*, vol. 32, núms. 1-4, pp. 180-190.
- BAGBY, R. Michael, James D.A. Parker y Graeme J. Taylor (1994), "The twenty-item Toronto alexithymia scale-I. Item selection and cross-validation of the factor structure", en *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 38, núm. 1, pp. 23-32.
- BARCHARD, Kimberly A. (2003), "Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?", en *Educational and Psychological Measurement*, vol. 63, pp. 840-858.
- BAR-ON, Reuven (1997), *Baron Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*, Toronto, Multi-Health Systems.
- BENNETT, George, K., Harold, G. Seashore y Alexander, G. Wesman (1980), *Pruebas de Aptitud Diferencial (DAT). Forma V: Manual del instructor*, México, El Manual Moderno.
- BINET, Alfred y Theophile Simon (1905), "Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux", en *Année Psychologique*, vol. 11, pp. 191-244.
- CROWNE, Douglas P. y David Marlowe (1960), "A new scale of social desirability independent of psychopathology", en *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 24, pp. 349-354.
- DAVIES, M., L. Stankov, y R.D. Roberts (1998), "Emotional intelligence: In search of an elusive construct", en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 75, pp. 989-1015.
- DEETTERMAN, Douglas K. (1979), "Human intelligence research in the year 2000", en *Intelligence*, vol. 3, pp. 295-306.
- EXTREMERA, Natalio y Pablo Fernández-Berrocal (2004), "El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 2. Consultado en red el lunes 4 de abril de 2005; disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- GARDNER, Howard (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*, Nueva York, Basic Books.
- GUILFORD, Joy Paul (1967), *The nature of human intelligence*, Nueva York, McGraw-Hill.
- GOLEMAN, Daniel (1995), *Emotional intelligence*, Nueva York, Bantam Books.
- HATHAWAY, Starke R. y J. Charnley Mckinley (1967), *Minnesota Multiphasic Personality Inventory: Manual for administration and scoring*, Nueva York, Psychological Corporation.
- HONKALAMPI, Kirsi, Jukka Hintikka, Antti Tanskanen *et al.* (2000), "Depression is strongly associated with alexithymia in the general population", en *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 48, pp. 99-104.
- HONKALAMPI, Kirsi, Pirjo Saarinen, Jukka Hintikka *et al.* (1999), "Factors associated with alexithymia in patients suffering from depression", en *Psychotherapy and Psychosomatics*, vol. 68, pp. 270-275.
- JACKSON, Gordon D. (1975), "On the report of the Ad Hoc Committee on Educational Uses of Tests with Disadvantaged Students: Another psychological view from the Association of Black Psychologists", en *American Psychologist*, vol. 30, pp. 88-93.
- MAYER, John D., Marco T. Dipaolo y Peter Salovey (1990), "Perceiving content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence", en *Journal of Personality Assessment*, vol. 54, pp. 772-781.
- MAYER, John D., Peter Salovey y David R. Caruso (2002), *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet*, Toronto, MHS Publishers.
- MCCULLAGH, Peter (1980), "Regression models for ordinal data", en *Journal of the Royal Statistical Society, Series B* 42, pp. 109-142.
- MORAL, José (en prensa), "Estudio de las propiedades psicométricas de la TAS-20 en muestra mexicana", en *Salud Pública de México*.
- NEWSOME, Shaun, Arla L. Day, y Victor M. Catano (2000), "Assessing the predictive validity of emotional intelligence", en *Personality and Individual Differences*, vol. 29, núm. 6, pp. 1005-1016.
- NUÑEZ, Rafael (1979), *Aplicación del Inventario Multifásico de la personalidad (MMPI)*, México, Manual Moderno.
- PAEZ, Darío, Itziar Fernández, y Sonia Mayordomo (2000), "Características alexitímicas y diferencias culturales", en Darío Páez y María Martina Casullo (eds.), *Cultura y alexitimia*, Buenos Aires, Paidós, pp. 51-71.
- PARKER, James D.A., Gordon J. Taylor y R. Michael Bagby (1993), "Alexithymia and the recog-

- tion of facial expressions of emotion”, en *Psychotherapy and Psychosomatics*, vol. 59, pp. 197-202.
- PARKER, James D.A., Gordon J. Taylor y R. Michael Bagby (2001), “The relationship between emotional intelligence and alexithymia”, en *Personality and Individual Differences*, vol. 30, pp. 107-115.
- PARKER, James D. A., L. J., Summerfeldt, M. J. Hogan y S. A. Majeski (2004), “Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university”, en *Personality and Individual Differences*, vol. 36, núm. 1, pp. 163-172.
- PERLMAN, Mathews D. y Alan S. Kaufman (1990), “Assessment of child intelligence”, en Gerald Goldstein y Michel Hersen (dirs.), *Handbook of psychological assessment*, 2a. ed., Nueva York, Pergamon Press, pp. 59-78.
- RAVEN, John Carlyle (1941), “Standardization of progressive matrices”, en *British Journal of Medical Psychology*, vol. 19, pp. 137-150.
- SALOVEY, Peter y John D. Mayer (1990), “Emotional intelligence”, en *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 9, pp. 185-211.
- SCHUTTE, Nicola S., John M. Malouff, Lena E. Hall *et al.* (1998). “Development and validation of a measure of emotional intelligence”, en *Personality and Individual Differences*, vol. 25, núm. 2, pp. 167-177.
- SIFNEOS, Peter E. (1973) “The prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients”, en *Psychotherapy and Psychosomatics*, vol. 22, pp. 255-262.
- (1972), *Short term psychotherapy and emotional crisis*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- (1967), “Clinical observations on some patients suffering from a variety of psychosomatic diseases”, en European Psychosomatic Association (ed.), *Medic Psychosomatic Act: 7th European Conference on Psychosomatic Research*, Roma, European Psychosomatic Association, pp. 3-11.
- SPEARMAN, Carl (1927), *The abilities of man*, Nueva York, MacMillan.
- STENBERG, Robert J. (1985), *Beyond IQ: a triarchic theory of human abilities*, Nueva York, Cambridge University Press.
- TAYLOR, Gordon J. y R. Michael Bagby (2000), “An overview of the alexithymia construct”, en Revuen Bar-On y James D.A. Parker (ed.), *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 40-66
- TAYLOR, Gordon, J. Bagby, R. Michael Parker *et al.* (1997), *Disorders of affect regulation: alexithymia in medical and psychiatric illness*, Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- TAYLOR, Gordon J., D.P. Ryan y R.M. Bagby (1985), “Toward the development of a new self-report alexithymia scale”, en *Psychotherapy and Psychosomatics*, vol. 44, núm. 4, pp. 181-199.
- TERMAN, Lewis Madison (1916), *The measurement of intelligence*, Boston, Houghton Mifflin.
- THURSTONE, Louis L. (1938), *Primary mental abilities*, Chicago, University Chicago Press.
- TREVINO, Delfina María (2005), “Relación entre puntaje de pruebas psicométricas, perfil deseado, rendimiento académico y grado de satisfacción en la elección de la profesión” (tesis de maestría), Monterrey, N.L., México, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- VERNON, Philip E. (1960), *The structure of human abilities*, Londres, Methuen.
- WESCHLER, David (1939), *The measurement of adult intelligence scale*, Baltimore, Williams and Wilkins.
- WILLIAMS, Robin L. (1970), “Danger: testing and dehumanizing the black child”, en *Clinical Child Psychology Newsletter*, vol. 9, pp. 5-6.
- YERKES, Robert M., James W. Bridges y Rose S. Hardwick (1915), *A point scale for measuring mental ability*, Baltimore, Warwick & York.

# La participación social en educación: un dilema por resolver

ALEJANDRO CANALES SÁNCHEZ\*

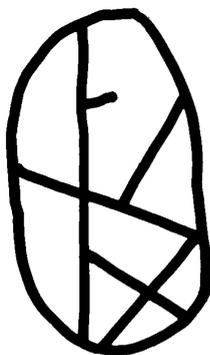
Este ensayo examina el fracaso de la estructura organizativa de participación social en la educación. Primero analiza la emergencia de la llamada sociedad civil, para subrayar la diferenciación entre sociedad y Estado y ubicar el problema de la institucionalización de la sociedad civil. Posteriormente aborda el significado de participar, para resaltar que ahí radica otro aspecto importante del fracaso. En tercer lugar, describe los Consejos de Participación Social y el reconocimiento de sus fallas en el programa sectorial de esta administración. Al final, recapitula los diferentes elementos analizados y plantea que el problema fundamental es suponer que si se crean instancias de contacto entre gobierno y sociedad se tiene resuelto el complejo tema de la participación social y el buen gobierno.

*This essay analyzes the organizational structure of social participation in education. The first section is about the emergence of the so-called "civil society", trying to underline the differences between society and State and to locate the problem of institutionalization of social society. The second one deals with the meaning of "participate", in order to show that another important part of the failure can be found there. The third part is a description of the "Consejos de Participación Social" (Councils for Social Participation) and the acknowledgement of their lacks within the current administration's sectorial program. Finally, the author concludes that the main problem is to imagine that creating authorities to connect government and society resolves the complex matter of social participation and good government.*

Consejos de Participación Social / Sociedad civil / Política / Educación básica /

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

*Councils for Social Participation / Civil society / Politics / Basic education / Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*



**Recepción: 17.02.2006 /**

**aprobación: 29.08.2006**

\* Maestro en Ciencias por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Es investigador del CESU. Entre sus publicaciones recientes están: A. Canales *et al.* (2004), "Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas", en Mario Rueda y F. Díaz Barriga (coords.), *La evaluación*

*de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, CESU-UNAM/ Plaza y Valdés, pp. 87-202; así como Canales A. y E. Luna (2003), "¿Cuál política para la docencia?", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 3, núm. 127. Correo electrónico: canales@servidor.unam.mx

## **INTRODUCCIÓN**

A comienzos de la década de los años noventa, en mayo de 1992, con el renovado impulso a la política de descentralización en el país, el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.<sup>1</sup> Es un documento en el que las partes firmantes aceptaron la transferencia de los servicios educativos de la federación a los gobiernos estatales. Sin duda era una iniciativa trascendente, pero que no solamente preveía pasar la responsabilidad educativa a las entidades federativas; también incluyó la creación de novedosas instancias de “participación social” para involucrar a la comunidad con el sistema educativo. De hecho, planteó la posibilidad de crear una compleja estructura organizativa que partiría de las escuelas a los municipios, de éstos a las entidades federativas y culminaría en el ámbito nacional. Las instancias se denominaron Consejos de Participación Social y se crearon miles de ellos en los años siguientes.

Poco más de una década después de su creación, tal parece que la estructura organizativa de participación social perdió impulso y sentido. Desde la misma parte gubernamental se reconoció que el Consejo Nacional no funcionó y tampoco algunos de los que se habían establecido en los ámbitos estatal y municipal. En este texto se examinan las razones que están en la base de la iniciativa, su desenvolvimiento y los resultados que ha mostrado. Primero se analiza la emergencia de la llamada sociedad civil, como una de las fuentes de las que proviene el discurso que clama por la participación ciudadana; después se intenta precisar los significados del concepto de participación, la forma en que aparecen los Consejos de Participación Social y, finalmente, a manera de conclusión, se recapitula sobre los retos de la participación social en el campo educativo.

## **LA ESPERANZA EN LA SOCIEDAD CIVIL**

Una convergencia de factores ha traído a la discusión contemporánea el concepto de sociedad civil. Hace ya más de tres décadas que organismos internacionales (como la Organización de las Naciones Unidas y posteriormente el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial) reconocieron la importancia de la participación social para llevar a buen término los proyectos destinados a prestar ayuda a los diferentes países. No bastaba con la eficacia gubernamental (o quizás porque más bien se dudaba de ella) o un buen diseño de proyecto para que se pudiera cumplir el propósito de prestar ayuda. Como señala Olvera (2003, p. 8), se acudió al con-

1. *Diario Oficial de la Federación*, 19 de mayo de 1992.

cepto de sociedad civil (SC) una vez reconocida la conveniencia de teorizar sobre la participación de la sociedad.

Sin embargo, como también es claro, el concepto no solamente puede adjudicarse al interés de los organismos internacionales y sus proyectos. La noción de SC tiene raíces más profundas y más diversas. Una media docena de circunstancias está alrededor del surgimiento contemporáneo del concepto (Olvera, 2003; Canto, 2004, pp. 50 y ss.). Tales se refieren a las luchas que estuvieron tras el derrumbe del llamado “socialismo real” y en general las luchas contra el autoritarismo que se verificó tanto en Europa del Este como en América Latina. Igualmente, se puede reconocer entre los elementos que permitieron un nuevo cauce la crisis del Estado benefactor que no solamente llamó la atención sobre sus deficiencias, sino también propició que una vertiente neoconservadora demandara una redefinición de los límites entre la vida política y la vida social. También está el desplazamiento y desencanto con la posibilidad de que la clase obrera fuese el único sujeto histórico y motor del cambio social —una redefinición que sitúa Canto en los años ochenta—, lo que dio lugar a la emergencia de teorías sobre nuevos sujetos sociales, como las minorías étnicas, los ambientalistas, o los movimientos a favor de la equidad de género. Por último, no menor fue el hartazgo con las formas institucionalizadas de participación política y en consecuencia la búsqueda de formas distintas de expresión para el ciudadano común y la idea de superar la democracia procedimental.

El dato relevante para los fines que aquí importan es que en los diferentes procesos asociados al surgimiento contemporáneo de la idea de sociedad civil, ésta se utilizó para diferenciar a la sociedad del Estado. Esta redefinición le atribuye un alcance sobresaliente a la sociedad civil y a la participación ciudadana, tanto en el ámbito local como en el nacional e internacional, sobre todo en el marco de una cambiante relación de lo público y lo privado, y ante la superposición de las dimensiones local, nacional y global.

Una de las teorías más completa y relativamente reciente sobre SC que intenta definirla, particularmente en la vertiente de las luchas por la democratización de las sociedades contemporáneas, es la que ofrecen Cohen y Arato (2003). La base de esta teoría son las categorías analíticas de Jurgen Habermas, particularmente en lo que se refiere a “sistema” y “mundo de la vida”. El primero se refiere al espacio de interdependencia no voluntaria de la coordinación de acciones que van más allá de las normas y los actores. Tal espacio se integra por el subsistema económico (el mercado) y el subsistema administrativo (el poder). Ese sistema se enfrenta al mundo de la vida, que es el espacio sociocultural en el que tienen lugar la

socialización y la integración. Cohen y Arato destacan como tesis central que el concepto de mundo de vida, como lo plantea Habermas, tiene dos niveles distintos, los cuales si son diferenciados y precisados de forma adecuada permiten “ubicar con precisión el lugar exacto de la sociedad civil dentro de la estructura general” (Cohen y Arato, 2003, p. 482). Esto es, en tanto que el mundo de la vida posee tres componentes estructurales: cultura, sociedad y personalidad, los cuales pueden ser diferenciados uno del otro, los individuos, dado que se desarrollan al interior de una tradición cultural y participan de la vida en grupo, “internalizan las orientaciones de valor, adquieren competencias de acción generalizadas y desarrollan identidades individuales y sociales”. De esta forma, tiene lugar, señalan los autores, la reproducción no solamente del contexto cultural lingüístico, sino además de la segunda dimensión del mundo de la vida, los componentes institucionales o sociológicos, lo que sucede en el medio de la comunicación. El aspecto a resaltar es que la diferenciación del mundo de la vida “sucede por medio de la emergencia de instituciones especializadas en la reproducción de tradiciones, solidaridades e identidades” (p. 483).

De esta forma, para Cohen y Arato la sociedad civil se puede entender como “la esfera de interacción social entre la economía y el Estado, compuesta ante todo de una esfera íntima (en especial la familia), la esfera de las asociaciones (en especial las asociaciones voluntarias), los movimientos sociales y las formas de comunicación pública (Cohen y Arato, 2003, p. 8). Pero, al mismo tiempo, los autores previenen sobre los peligros de identificar a la SC con toda actividad fuera del Estado administrativo y de los procesos económicos. Sugieren como necesario distinguirla de los partidos políticos, de las organizaciones políticas y de los parlamentos, lo mismo que de una sociedad económica compuesta de organización de producción y distribución. Así, la diferenciación tanto de la economía como de la política y en correspondencia con el mundo de la vida indica que la SC se “refiere a las estructuras de socialización, asociación y formas de comunicación organizadas del mundo de la vida, en la medida en que éstas han sido institucionalizadas o se encuentran en proceso de serlo” (Cohen y Arato, 2003, p. 9).

Sin embargo, el enfoque teórico propuesto por Cohen y Arato no está exento de críticas. Como lo señala Olvera (2003), los puntos débiles han resaltado sobre todo por las limitaciones del modelo de Habermas sobre el que descansa y por los puntos teóricos sin resolver en torno a la relación entre la SC y el sistema político y económico, lo mismo que el de la SC y las formas de desarrollo del derecho. No obstante, hasta ahora, reconoce Olvera, las críticas no han logrado plantear un enfoque teórico alternativo. De cualquier forma, que-

dan por resolverse, teóricamente, diferentes problemas, tales como el hecho de que la SC no es un actor colectivo y homogéneo, tampoco articula por sí misma un programa político y no define un modo específico o modelo de relación con los sistemas político y económico. Tal indeterminación, plantea Olvera, “debe prevenirnos contra cualquier hipótesis causal unidireccional” (2003, p. 31).

Uno de los aspectos que conviene notar, por las implicaciones prácticas y conceptuales del problema, es que con la emergencia de la SC también se ha instaurado como cauce, casi natural y último, la búsqueda de una institucionalización de la misma. Tal institucionalización se entiende en el sentido de crear espacios, reglas y mecanismos para la actuación de la SC en la vida pública. Este esquema puede derivar en dos visiones opuestas entre sí: la una, en la que la institucionalización aparece como lo deseable y una finalidad en sí misma, y la otra, en la que se advierte como un equívoco y se apela a sostener el carácter espontáneo de expresión. El esfuerzo de institucionalización ha llevado, en múltiples y variados casos, a la creación de diferentes instancias reconocidas legalmente y con finalidades acotadas para fomentar la intervención de la SC. Sin embargo, el problema parece estar en si efectivamente la SC está a la espera de ser institucionalizada y cuál es ese principio de participación ciudadana que se invoca.

Según Olvera (2003), la investigación sobre sociedad civil tendría que centrarse en el aspecto social, antes que en el diseño institucional. Particularmente, dice Olvera, porque en México frecuentemente se comete el error conceptual de “pensar que desde el gobierno se pueden crear a voluntad nuevos actores sociales” (p. 23). Por lo tanto, prosigue, se piensa que si se crean instancias de contacto entre el gobierno y la sociedad (comités, consejos ciudadanos, etc.), se garantiza la participación y el buen gobierno. El problema, señala el autor, es que las formas no pueden sustituir al contenido y las instancias formales carecen de autenticidad si no existen actores reales en ellas. En esta situación, destaca la conveniencia de “conocer los procesos socioculturales que pueden facilitar tanto la formación de actores sociales como el aprendizaje colectivo de la participación”.

De hecho, la investigación sobre SC efectivamente está centrada en los actores y movimientos sociales. El argumento es claro. Sin embargo, el mismo autor señala que los “esfuerzos de institucionalización y permanencia de la sociedad civil con frecuencia son incomprensidos o se les pierde de vista” (p. 28). El tema es importante al menos por dos razones. En el caso de México, casi siempre se pone como ejemplo paradigmático la *ciudadanización* del Instituto Federal Electoral que permitió generar confianza en los

procesos electorales.<sup>2</sup> Pero el punto es por qué en ciertas áreas de la vida pública se crearon y funcionan este tipo de instancias y en otras o no existen o las que existen no parecen funcionar. La respuesta más a la vista es la que el mismo Olvera resalta: por los actores sociales. Sin embargo, ello nos llevaría al punto de si los movimientos sociales deberían culminar en su institucionalización (sustituir a las instituciones políticas), o si se fomentan porque se crean instituciones. La otra razón es si para lograr gobernabilidad, además de “ciudadanizar” los órganos electorales, los derechos humanos y la justicia, se debería extender a todos los ámbitos de la vida pública y a qué tipo de participación ciudadana se están refiriendo. Un análisis de la experiencia con los Consejos de Participación Social en el campo educativo —instancias que se crearon e impulsaron en la década anterior—, nos puede ofrecer una aproximación al problema, pero antes de examinarlos sería conveniente precisar el tema de la participación.

## **EL CAMBIANTE SIGNIFICADO DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL**

En general, la participación ha sido fundamentalmente un principio instrumental reivindicado por sectores y actores subordinados. Sin embargo, el concepto ha perdido especificidad debido a las múltiples connotaciones que se le han atribuido y a su utilización para las más variadas formas de actividad colectiva. Según Arellano y Rivera (1998), en el debate actual se pueden ubicar dos grandes tendencias que están en la base de las distintas aproximaciones: una que tiende a reivindicarla y colocarla del lado de la gestión pública eficaz y otra que la asume como el componente indispensable para la nueva forma de relación entre gobernantes y gobernados sobre los asuntos de interés público o de bienestar social.

El problema es que persiste una ambigüedad conceptual en el uso del término. En opinión de Rivera (1998), que examina la variación del significado atribuido a la participación social por organismos internacionales y administraciones gubernamentales, el concepto ha ido variando y con él sus objetivos en el marco de las recomendaciones de política y estrategia de desarrollo social en América Latina. Así, señala que en los años sesenta estuvo asociado mayormente a la satisfacción de necesidades básicas, en la década siguiente más bien se vinculó con la idea de optimizar recursos y hacer más eficientes los programas. De hecho, fue en esa década que se reconoció la necesidad de impulsar la participación asociada al desarrollo social. En los años ochenta, señala Rivera, el énfasis en la participación estuvo más bien dirigido a ejercer una vigilancia de

2 En particular se refiere a las reformas electorales de 1994 y 1996 que otorgaron autonomía e independencia al Instituto Federal Electoral (IFE), sobre todo a la capacidad de voto e influencia de los consejeros ciudadanos en los órganos de dirección del Instituto y a su separación del Poder Ejecutivo.

la administración gubernamental y a fortalecer el proceso de descentralización. Por último, en los años noventa, el sentido fue más bien que la participación daría como resultado la gobernabilidad local, en lugar de ser solamente una condición de la misma.

Uno de los aspectos a subrayar es que al analizar el significado de la participación en las políticas de desarrollo social en México, se advierte una coincidencia con las concepciones dominantes en los organismos internacionales pero también omisiones importantes, particularmente respecto a la posibilidad de un aprendizaje colectivo acumulado en torno a las experiencias con los programas gubernamentales.

De acuerdo con Rivera (1998, pp. 34 y ss.), en el primer sexenio de los años setenta la participación se consideraba básicamente en dos sentidos, ambos indirectos: uno, como un valor en sí mismo —no como un objetivo a alcanzar—, por ejemplo, al tomar parte en los procesos electorales para la elección de autoridades, y el otro, como un mecanismo para opinar o aportar información para la puesta en marcha de proyectos, es decir una participación consultiva en una sola dirección. Posteriormente, en el siguiente sexenio, los principales programas gubernamentales consideraron la participación más bien como la cooperación de los beneficiarios de la ejecución de los programas y también como la idea de protección del patrimonio público. Uno de los cambios más notables en la noción de participación ocurrió en los años ochenta, en concordancia con los discursos manejados por los organismos internacionales, y fue impulsado por el proyecto de descentralización en el sexenio del entonces presidente Miguel de la Madrid. Según Rivera, el concepto de participación claramente se asoció con la estrategia de colaboración de los beneficiarios y con el desarrollo regional. Sin embargo, plantea la misma autora, a partir del Programa Nacional de Solidaridad de fines de los años ochenta, “la participación se convirtió en la estrategia discursiva central de un programa de gobierno” (Rivera, 1998, p. 37).

Dicha estrategia se plasmó en el nivel discursivo y en las acciones gubernamentales, así como en la instrumentación de la política social. De esta forma, la participación se extendió al manejo de recursos, la ejecución de los mismos y la fiscalización de la obra pública. Finalmente, en los años noventa el tema del federalismo vuelve a cobrar importancia y con ello la demanda de un nuevo tipo de participación: como condición para la transferencia de recursos entre los diferentes niveles de gobierno. Esto es, “se trata de inducir la participación social desde los órganos gubernamentales y establecer este mecanismo como instrumento generador de cierto margen de legitimidad de la acción gubernamental” (Rivera,

1998, p. 39). El problema, sin embargo, es que a diferencia de lo que planteaban los organismos internacionales, tal parece que no hubo un aprovechamiento o una recuperación del conjunto de experiencias de participación acumulada, tanto por la parte gubernamental como por quienes participaron de los planes y proyectos.

En suma, lo que se puede advertir es que el problema principal respecto a la participación, entendida como requisito institucional, plasmado en reglamentos y alentado desde los órganos gubernamentales, desconoce su carácter multidimensional y su característica esencial: la relación entre actores con intereses particulares. En este sentido, convendría agregar a los conceptos de participación una dimensión que incluya “la cooperación e integración sociocultural para la resolución de problemas complejos” (Rivera, 1998, p. 42). Esta conclusión se asemeja a la que planteó Olvera (2003) respecto a los problemas de los diseños institucionales (poner por delante la instancia y no considerar los procesos socioculturales de los participantes).

Precisamente, es posible que el principal problema con las iniciativas gubernamentales destinadas a alentar la participación social se modele desde un esquema que tiene trazados los fines con anterioridad, prevista la forma en la que se habrán de comportar los destinatarios, y solamente realiza las disposiciones normativas esperando que la participación se adapte a tales disposiciones. Un proceso de esta naturaleza supone unos participantes homogéneos, tanto en sus intereses y objetivos como en sus formas de organización y actuación, y un mecanismo aceptado de las reglas que solamente esperan a unos participantes. El caso contrario a esta modelación sería reconocer las obvias diferencias de los participantes, aguardar la definición de objetivos, buscar la integración sociocultural y otorgar pleno acceso a la toma de decisiones. Tal vez ésta sea parte de la explicación de los fracasos de diferentes instancias creadas para propiciar la participación ciudadana y buscar el contacto entre gobiernos y gobernados, como las que se han intentado en la última década. Veamos el caso específico de los Consejos de Participación Social en la Educación.

## **LA INICIATIVA DE LOS CONSEJOS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN**

La participación social, como quedó anotado líneas atrás, tuvo un cambio notable al comienzo de los años ochenta, en el sexenio del presidente Miguel de la Madrid Hurtado, particularmente por su impulso al proceso de descentralización. Efectivamente, al inicio del sexenio 1982-1988, el entonces presidente De la Madrid anun-

3 En el Programa Nacional de Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 se plantearon seis objetivos básicos: elevar la calidad a partir de la formación integral de docentes; racionalizar el uso de los recursos y ampliar el acceso a servicios, dando prioridad a zonas y grupos desfavorecidos; vincular educación y desarrollo; regionalizar la educación básica y normal y desconcentrar la superior; mejorar la educación física, el deporte y la recreación, y hacer de la educación un proceso participativo.

ció que uno de los ejes de su gestión sería justamente la descentralización de la vida nacional, y uno de los elementos que resaltó fue su ofrecimiento de transferir a las entidades federativas el manejo de sus correspondientes sistemas educativos.<sup>3</sup> El anuncio de la actividad se hizo con reserva, y es de suponer que esto obedeció a las dificultades inherentes a la posibilidad de remover la compleja estructura del sistema educativo nacional y, sobre todo, a la capacidad de presión de uno de los principales actores del sistema, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Sin embargo, el sexenio transcurrió sin que se hubiera realizado el anunciado proceso (*cf.*: Arnaut, 1996).

En el siguiente sexenio 1988-1994, cuando prácticamente había transcurrido la mitad del periodo gubernamental y no se tenía noticia de un avance sustantivo en el proceso de descentralización, se firmó el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB). El acuerdo fue firmado por el gobierno federal, los gobernadores de los 31 estados de la república, y el SNTE, el 18 de mayo de 1992. El ANMEB es la iniciativa más importante ocurrida hasta ahora en el dilatado proceso que, a lo largo de casi tres décadas, va recorriendo el camino inverso de la centralización en el manejo del sistema educativo vigente hasta la mitad de los años setenta.

El asunto que cobra importancia, para el problema que nos planteamos en este texto, es que el acuerdo demandaba una renovada participación social:

La estrategia de modernización del país y la reforma del Estado requieren que se aceleren los cambios en el orden educativo. Al igual que en las otras esferas de la vida nacional, este trabajo implica una nueva relación entre el Estado y la sociedad y de los niveles de gobierno entre sí y supone, en general, una participación más intensa de la sociedad en el campo de la educación (ANMEB, 1992, p. 1).

Pero, además, el acuerdo incluyó un apartado específico sobre “participación social”. En dicho apartado se demandaba la participación de alumnos, padres de familia, directivos escolares y autoridades de los distintos ámbitos de gobierno. Es decir, se interpellaba a todos los que intervenían en el proceso educativo e intentaban una articulación estrecha “entre el sistema educativo y la comunidad”. Esa participación tendría como finalidades alcanzar mejores resultados educativos, mayor comprensión de los padres, formar redes sociales de interés y mayor motivación. Igualmente, se buscaba una participación social que ejerciera “una mayor atención de la comunidad al correcto funcionamiento de la escuela”. Esto es, se planteaba una función de vigilancia y contraloría social.

En el mismo ANMEB se delineó la posibilidad de crear una estructura organizativa que se extendería desde la escuela a la comunidad, el municipio, la entidad y al final a la federación. Se indicó que se crearían “figuras colegiadas —consejos escolares, municipales y estatales— en las que estén representados el maestro, los padres de familia, la comunidad y la autoridad”. Ese fue el primer esbozo de lo que casi un año después se llamarían propiamente los Consejos de Participación Social en Educación (CPS).

Efectivamente, la Ley General de Educación —la reforma normativa que se emitió el 13 de julio de 1993, casi un año después de firmado el ANMEB y todavía en el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari— previó todo un capítulo (el capítulo VII) para normar el complejo tema de la participación social en educación. El capítulo abarca del artículo 65 al 73, y en ellos se precisan las condiciones para la participación de los padres de familia (artículos 65 a 67) y los CPS (artículos 68 a 73). Para estos últimos se precisó claramente, en los ámbitos de escuela, municipio, entidad y en el nacional, de qué forma se constituirían, cómo funcionarían y cuáles serían sus atribuciones.

Dos años después de que se emitió la LGE, ya en el sexenio 1994-2000, el programa sectorial del Ejecutivo federal emitido al comienzo de la administración señalaba en torno a la organización y el funcionamiento escolar que:

Al respecto, conviene resaltar que la participación social en el quehacer educativo es todavía incipiente. Hasta el momento, la conformación de los consejos ha sido poco dinámica y su desarrollo, bastante desigual. Esta situación se debe, en parte, a la enorme variedad de usos y costumbres que existen en el país y que la conformación de los consejos debe tomar en cuenta, a fin de que respondan realmente a necesidades y características de la comunidad: lo que funciona en un contexto puede no ser lo más adecuado para otro (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, p. 28).

A juzgar por el diagnóstico, ya se reconocía que lo que se tenía enfrente era más complejo de lo supuesto y, seguramente, que la idea de tratar la participación como entidad homogénea y con las mismas finalidades no había sido la mejor alternativa de diseño de una política. También, probablemente, ya se asumía que el hecho de contar con un dispositivo normativo que estableciera las condiciones de la participación social no era ninguna garantía de que se diera la participación y tampoco indicadores de que hubiera funcionado.

Esta apreciación coincide con un extenso análisis realizado en torno a los CPS, particularmente cuando se argumenta que el tipo

4 Las cifras provienen de la comparecencia del secretario de Educación ante la Cámara de Diputados el 23 de septiembre de 1998.

*Diario de los Debates*, año II, núm. 2. Primer período ordinario de sesiones ordinarias, septiembre 23, 1998, p. 545 (<http://cronica.diputados.gob.mx>)

5 La referencia completa del documento es: Coordinación del área educativa del equipo de transición del presidente electo Vicente Fox, "Bases para el programa sectorial de educación 2001-2006", noviembre de 2000, 134 pp.

de participación prevista en esos organismos es de naturaleza consultiva, no decisoria, lo que tiene implicaciones no solamente para un eventual proceso democratizador, sino incluso para la eficiencia misma de la política educativa (Veloz Ávila, 2004, p. 137).

El gobierno federal, reconociendo las dificultades a las que se enfrentaba, se propuso trabajar de forma conjunta con las autoridades educativas de los estados para promover la "conformación de un marco normativo flexible para dar cabida a la gran diversidad de formas de organización establecidas" (PDE 1995-2000, p. 42).

Sin embargo, para finales del sexenio la participación social no marchaba mejor. No hubo el prometido marco normativo flexible y apenas en una tercera parte de entidades se había constituido los consejos estatales, menos de un millar en el ámbito municipal y poco más de 60 mil, en las escuelas.<sup>4</sup> Los escasos resultados en esta materia provocaron cuestionamientos a la iniciativa de los CPS, como el hecho de que no se informara públicamente de los problemas que se enfrentaban para promover la participación social, las razones de por qué no se había establecido aún el Consejo Nacional de Participación Social y a qué se debía que no se hubiera elaborado el prometido marco "normativo flexible" (OCE, 1999).

Era ya casi el final de la administración y en realidad no hubo mayores avances sobre el tema, sólo hasta agosto de 1999 se estableció nominalmente el Consejo Nacional de Participación Social, pero todavía sin noticias claras de su funcionamiento.

## LOS VIRAJES A LA INICIATIVA

En el año 2000, con el cambio de régimen marcado en las elecciones presidenciales de julio de ese año y con grandes expectativas sobre las posibilidades de la nueva administración que tomaría posesión unos meses más tarde, se integró un grupo para planear la transición educativa. El grupo elaboró un documento, mismo que sirvió de base para lo que después sería el programa sectorial. En tal documento se incluyó como proyecto especial el de la participación social en educación.<sup>5</sup> El objetivo inmediato que se planteó fue "la creación y operación eficaz de ámbitos para la participación social en las instituciones educativas" (p. 97).

Para el primer año de la administración, se planteó la transformación de los CPS a nivel escolar en Consejos de Participación para la Calidad de las Escuelas en aquellas que participaban en el proyecto Escuelas de Calidad. Es decir, proponía transformar la idea de los CPS para centrarlos en el grave problema de la calidad educativa. Esta transformación suponía una redefinición de los organismos, con el fin de asociarlos al proyecto de Escuelas de Calidad y

particularmente en la implantación del proyecto escolar. Además, la propuesta era luego ir ampliando la misma transformación en los consejos estatales y hasta el ámbito nacional. Incluso se propuso como indicador una “Ley de participación social en educación” (p. 99).

Pero los planes del equipo de la transición solamente eran eso: planes y propuestas que esperaban ser transformadas en acciones una vez que asumiera el cargo la nueva administración. Sin embargo, en cuanto entró en funciones la nueva administración, las propuestas que provenían del plan no se conservaron como tales, y hubo modificaciones importantes.

El programa sectorial, documento rector de las políticas educativas que se presentó al año siguiente de que inició la administración, nuevamente, reconoció las deficiencias en materia de participación social y especialmente la que se estaba promoviendo en la estructura que se había creado en los años anteriores: “Se ha tratado, hasta ahora, de una participación inducida, en la que la autoridad propone los temas y hasta las formas, en lugar de escuchar las propuestas de alumnos y ciudadanos” (Programa Nacional de Educación 2001-2006, p. 68). Este diagnóstico concuerda parcialmente con los rasgos que anotamos anteriormente, al examinar los discursos sobre la participación. Pero el programa sectorial fue más allá, admitió que los consejos escolares difícilmente podían representar a la comunidad y que, en todo caso, el tipo de participación que se producía era de naturaleza contributiva (monetaria o en especie), sin lograr una plena integración de los participantes, que no lograron sentirse escuchados y mucho menos considerados como parte de las decisiones.

Además, se admitió claramente que la participación social no se había atendido de forma suficiente y lo más sobresaliente fue su apreciación sobre el Consejo Nacional de Participación Social en Educación (CONAPASE) y también los de niveles subsiguientes:

En su forma actual, sin embargo, el CONAPASE no responde suficientemente al reto de la participación, y su operación efectiva ha sido pobre, y más todavía la de sus homólogos en estados y municipios, lo que corrobora la idea de que la composición misma de tales organismos no es la adecuada, especialmente en la perspectiva de rendición de cuentas (p. 69).

De esta forma, la nueva gestión tomaba distancia de la perspectiva de participación social impulsada en la administración anterior y optaba por un nuevo esquema que, sin embargo, tampoco estaba claro. El programa sectorial solamente destacó como meta que reestructuraría el CONAPASE en el año 2002 y pondría en marcha los

6 Véase mimeo, “Compromiso social por la calidad de la educación”, México, 2002, 15 pp.

Consejos Consultivos de Vinculación para la Educación Media Superior y Superior (p. 97). A la vez, en términos más bien retóricos, se planteó promover formas novedosas de participación social, con el fin de involucrar a la comunidad en el desarrollo educativo, acrecentar el respeto y la confianza de los padres de familia en la escuela y las autoridades educativas, así como dejar atrás la participación contributiva y dar paso a una participación para el mejoramiento de la calidad. Sin embargo, la participación social siguió aguardando los cauces apropiados y los CPS se siguieron constituyendo pero solamente en términos nominales, sin desempeñar una función precisa.

Otro intento por reactivar la participación social se realizó con la firma del Compromiso social por la calidad, mismo que suscribieron el 8 de agosto del 2002 la Educación la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), además de gobiernos estatales, universidades y diversas organizaciones sociales. Se trató de un documento marco que expresó la posibilidad de un acuerdo entre las autoridades educativas y el SNTE, pero que realmente avanzó poco en términos efectivos para impulsar tanto la calidad como la participación social.<sup>6</sup>

La parte más relevante del compromiso es precisamente cuando determina los cambios y los compromisos que se proponen. Sobre el primer aspecto destaca su referencia explícitamente a la educación básica y particularmente al desarrollo de “comunidades de aprendizaje exitosas” para este nivel. Los cambios requeridos para impulsar tales comunidades, consigna el documento, implican el cumplimiento de los maestros con su trabajo, el aprovechamiento óptimo de la jornada escolar y el aprendizaje de un segundo idioma y de computación. Además, se añade, se requiere mejorar la infraestructura, adecuar las condiciones de trabajo y transformar la gestión. Quizás lo más importante del documento, aunque no para la participación social, es que se acepta que en el futuro la movilidad de maestros y directivos se hará con base en el mérito y se desarrollará un nuevo sistema de evaluación.

En cuanto a los compromisos, aparte de los anunciados más bien en términos retóricos para los gobiernos estatales y los grupos sociales, la SEP asumió los que ya estaban planteados en el programa sectorial desde el comienzo de la administración, como el de establecer estándares de aprovechamiento para evaluar el aprendizaje, la asignación de recursos con sentido equitativo o el de la búsqueda de una mayor participación de las entidades en la definición de los contenidos o el de su reestructuración. En todo caso, el compromiso que apareció con menor énfasis pero que era el más rele-

vante fue el del SNTE para que el mecanismo de acceso a la cadena de dirección, supervisión y jefaturas de sector sea “mediante exámenes de ingreso al servicio y concurso de oposición para la promoción”, y se establezca un examen de conocimientos para el ingreso de los nuevos maestros.<sup>7</sup> Sin embargo, públicamente no se conoce si efectivamente se puso en marcha tal iniciativa y si realmente se modificaron las formas de acceso a los puestos directivos. No obstante, lo que cabría resaltar es que el acuerdo tampoco significó una convergencia de fuerzas ni un renovado impulso a la participación social. Nuevamente el problema quedó relegado.

Sin embargo, en 2003 la información del gobierno federal reportó que estaba en marcha el anunciado proceso de reestructuración del CONAPASE así como la atención al problema de la participación social. Por ejemplo, indicó que como parte de ese proceso de reestructuración, entre septiembre de 2002 y agosto de 2003, se “habían puesto en marcha programas fundamentales, con los cuales se abarcaron diversos ámbitos de acción a favor de la participación social en la educación” (Tercer informe de gobierno, 2003, p. 50). Los programas referían más bien actividades, como el diseño de modelos, número de reuniones o aspectos administrativos (“nuevos formatos de captación de información de participación social” o formas de financiamiento), pero en realidad nada sustantivo que enfrentara el problema ya diagnosticado del CONAPASE.

En 2002 la SEP realizó los primeros cambios a su estructura organizativa. Particularmente, planteó la creación de tres coordinaciones generales: la de Atención Ciudadana, la de Educación Intercultural Bilingüe y la de Educación Media Superior (*Diario Oficial de la Federación*, 20 de diciembre de 2002).<sup>8</sup> Las atribuciones de la primera no tuvieron nada que ver con el CONAPASE o con el esquema de participación social ya conocido. El cometido de esa coordinación estaba dirigido a canalizar y dar respuesta a las inquietudes de los ciudadanos respecto de las actividades de la SEP y de “acuerdo con lo que establece la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental” (Artículo 17, *DOF*, p. 24), pero no en torno a la participación social.

Por último, al comienzo de 2005 la SEP emitió su nuevo reglamento interior en el cual quedó planteada una reforma a su estructura, cambios más profundos que los anteriores, pero en donde nuevamente no fue considerado el tema de la participación social.<sup>9</sup> Los cambios fueron esencialmente la reducción de cinco a tres subsecretarías (una para educación básica, otra para media superior y otra para superior e investigación científica) y la actual subsecretaría, encargada de los servicios educativos en el Distrito Federal, quedó convertida en una instancia transitoria (un organismo des-

7 La formulación del compromiso fue en los términos siguientes: “(el SNTE) comparte, además, con las organizaciones sociales interesadas en la educación, el principio de corresponsabilidad para mejorar el funcionamiento de los servicios y las tareas inherentes. Se compromete a impulsar acciones para alentar la capacitación permanente del magisterio; a fomentar la innovación desde la comunidad educativa e incidir en el fortalecimiento de los perfiles de los responsables de la docencia, la dirección, la supervisión y la jefatura de sector, impulsando medidas para que el acceso a estos cargos sea mediante exámenes de ingreso al servicio y las promociones de los docentes y los directivos se lleven a cabo por medio de concursos de oposición” (p. 7).

8 Las coordinaciones novedosas eran la de Atención Ciudadana y la de Educación Media, pues la Educación Intercultural Bilingüe se había creado por acuerdo del Ejecutivo federal (*Diario Oficial de la Federación*, 22 de enero de 2001) y posteriormente adscrita, según el Acuerdo secretarial 299, a la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal (*Diario Oficial de la Federación*, 22 de junio de 2001).

9 Secretaría de Educación Pública, “Reglamento interior”, en *Diario Oficial de la Federación*, enero 21 de 2005 (pp. 21-62).

10 De hecho, la dirección electrónica del organismo nacional no está actualizada ([www.conapase.org.mx](http://www.conapase.org.mx)).

concentrado) para traspasar el servicio al gobierno local y con ello cumplir con la aplazada descentralización educativa en la capital de la república. Desafortunadamente nada se planteó en torno a la reestructuración de los CPS en sus distintos niveles ni tampoco sobre el fomento a la participación social. Los consejos de participación se quedaron a mitad de camino, no solo en su integración sino en sus propósitos y en su funcionamiento efectivo.

Al término del periodo gubernamental 2000-2006, el CONAPASE sigue bajo el mismo esquema normativo con el que fue concebido en la administración anterior: el que prescribe el capítulo VII de la Ley General de Educación, el Estatuto Interno expedido el 2 de diciembre de 1999 y los acuerdos secretariales 260 y 290.<sup>10</sup> Según la página electrónica del organismo, sigue en funciones una secretaría técnica compuesta por una decena de personas, pero la información del sitio no está actualizada y solamente se indica que “desde finales del año 2004, el Consejo entró en un proceso de renovación para consolidarse como el instrumento de apoyo, consulta y propuesta para el desarrollo educativo”. Desafortunadamente, en el penúltimo informe de gobierno ya nada se menciona sobre los avances en materia de participación social y tampoco existe información actualizada disponible sobre la estructura de los consejos, lo que probablemente indica el reconocimiento de su fracaso y su franco abandono.

### **RECAPITULANDO: LOS RETOS DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN**

Como hemos visto, no parece fácil enfrentar el reto de la participación social en el campo educativo. A pesar de las múltiples experiencias y la acumulación de evidencias, parece que persiste una perspectiva voluntarista y errónea al respecto. En los diferentes niveles las iniciativas se han enfrentado con actores refractarios y es claro que el camino trazado no ha sido el adecuado; se requieren otras alternativas, otros medios, otros mecanismos. O bien, es preciso un replanteamiento de fondo: participar, ¿para qué?

En parte, conviene tener presente, como lo señaló Olvera (2003), que no se pueden crear desde la parte gubernamental nuevos actores a voluntad y tampoco esperar que si se crean instancias de contacto entre el gobierno y la sociedad, como los Consejos de Participación Social en Educación, se tendrá resuelto el complicado tema de la participación social y el buen gobierno. Efectivamente, el problema es que se soslaya quiénes son los participantes y se pone el acento en la ingeniería social, lo que provoca de inicio una aproximación errónea.

Otro asunto es que se han acumulado muchas frustraciones en los diferentes intentos de fomento a la participación social, lo que ha hecho evidente la enorme complejidad que reviste la instauración de una cultura participativa en los distintos ámbitos de la vida pública. Una posibilidad, como lo sugiere Torres (2001), es que la participación necesita en cada caso responder cabalmente al para qué de la misma, lo que indicará lo pertinente para diferentes actores, papeles, niveles, tanto como los ámbitos de participación y las condiciones para hacerla efectiva.

En este sentido, Torres propone distinguir el amplio conjunto de actores que intervienen en la educación, los espacios, las dimensiones y los alcances. Así, entre los actores sugiere distinguir a actores individuales (alumnos, padres, maestros) y colectivos (organizaciones comunitarias, identitarias, académicas, filantrópicas; sindicatos, movimientos sociales y partidos políticos), lo mismo que los espacios de la participación (el aula, la institución, la red escolar, el sistema educativo y la política educativa), también las dimensiones (administrativa, curricular y pedagógica) y los alcances (subnacional, nacional y supranacional).

Todavía necesitamos aguardar un mayor desarrollo y mejores propuestas para alcanzar una efectiva participación social en la educación (que no es equivalente a la escuela). Por ahora, está claro que la iniciativa de crear consejos de participación social no ha funcionado, pero el reto de la participación social está por enfrentarse.

## REFERENCIAS

- ACUERDO Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en *Diario Oficial de la Federación*, 12 de mayo de 1992.
- ARELLANO, G. D. y L. Rivera (1998), "Tendencias innovadoras en la gestión de la participación social", SDTAP, *Documento de Trabajo*, núm. 67, México, CIDE, 63 pp.
- ARNAUT, A. (1996), *La federalización educativa en México. El debate sobre la centralización y la descentralización (1889-1994)*, México, El Colegio de México/ CIDE.
- CANTO, M. (2004), "La disputa teórica sobre las organizaciones civiles. Un asunto político ideológico", en Jorge Cadena Roa (2004) (coord.), *Las organizaciones civiles mexicanas hoy* (Colección Alternativas), México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM, pp. 49-71
- COHEN J.L. y Arato, A. (2003), *Sociedad civil y teoría política*, México, Fondo de Cultura Económica.
- OBSERVATORIO Ciudadano de la Educación (OCE) (2000), "¿Qué pasa con los Consejos de Participación Social?", en Observatorio Ciudadano de la Educación, *Comunicados*, vol. 1, núms.. 1 a 30, México, mayo, pp. 8-10.
- OLVERA, A. J. (coord.) (2001), *La sociedad civil. De la teoría a la realidad*, México, El Colegio de México.
- (coord.) (2003), *Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina: México*, México, Universidad Veracruzana/ Fondo de Cultura Económica.
- RIVERA, L. (1998), "El discurso de la participación en las propuestas de desarrollo social. Qué significa participar", en *Sociedad Civil. Análisis y Debates*, vol. 3, núm. 7.
- SECRETARÍA de Educación Pública (SEP) (2000), *Perfil de la educación en México*, México, SEP.
- *Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000*, México, SEP.
- *Programa Nacional de Educación 2001- 2006*, México, SEP.
- TORRES, R. M (2001), *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*, OEA, Segunda Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral – CIDI, Punta del Este, Uruguay, 24-25 de septiembre.
- VELOZ, Ávila, Norma Ilse (2003), "Poder sindical y participación social en la educación básica: la disputa por la gestión educativa (el caso Puebla)", tesis de doctorado, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

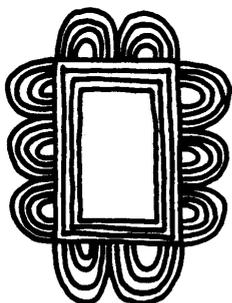
# *Historias de vida,* entre la literatura y la ciencia\*

MARCO RIGHETTI\*\*

El presente texto reflexiona sobre el método autobiográfico y su actual “fortuna”, difundida entre las diversas ciencias que estudian al ser humano. Se reconoce en él una epistemología democrática, que valora toda vivencia, sin incurrir en diferencias étnicas, de edad, de clase social, de género, capaz de orientar todo el curso de la vida hacia una dimensión educativa. La convicción de fondo que subyace en ello es que, a través de la autobiografía y sus instrumentos de indagación, el hombre tiende a tomar conciencia del propio ser en el mundo.

*This essay proposes a reflexion about the autobiographical method and its current fortune amongst the diverse sciences which study the human being. The author finds in this method a democratical epistemology that values all kind of experiences without ethnical, age, social class or generical difference, able to guide the course of life to an educational dimension. The ground conviction which underlies to this methodology is that by means of autobiography and its research instruments people tend to become aware of their own being in the world.*

Fenomenología / Narración / Cambio / Autoformación / Emancipación  
*Phenomenology / Storytelling / Change / Selftraining / Emancipation*



Recepción: 19.08.2004 /  
aprobación: 27.06.2006

- \* Traducción del italiano de María Esther Aguirre Lora, investigadora del CESU.
- \*\* Marco Righetti, que asume tener un alma mexicana debido a la profunda pasión que lo liga a este país, es, en Italia, profesor de filosofía y pedagogía en el Liceo Pedagógico y en la Universidad de Ferrara, de Educación de adultos y de Didáctica general. Sus líneas de investigación versan sobre la epistemología y la ética de la

formación; de ellas derivan numerosas publicaciones, de las cuales las más recientes son: (2000), *Imparare ad essere*, Bologna; en colaboración con A. Gramigna (2005), *Diritti umani. Interventi formativi nella scuola e nel sociale*, Pisa; en colaboración con A. Gramigna y A. Ravaglia (2006), *Le scienze dell'innovazione. Nuove frontiere formative nel sociale*, Milán; en colaboración con A. Gramigna, (2006), *Pedagogia solidale. La formazione nell'emarginazione*, Milán.

1. Es discutible, como se señala en el texto, la posición del autor, que no reconoce a la pedagogía un campo específico y, desde esta óptica, ve a las ciencias humanas como fuentes de las cuales deriva. Los métodos son competencia, entonces, del educador que los contextualiza en cada situación específica.

## UNA "TECNOLOGÍA" FORMATIVA

La tesis que se pretende sostener en este artículo es que el método autobiográfico puede representar un claro ejemplo de la aplicación de una pedagogía orientada hacia lo social, método democrático que, dirigido al sujeto, no lo discrimina debido a su pertenencia de género, social o étnica, y ni siquiera por su edad. Se trata entonces, de manera preliminar, de esclarecer cuál es la dirección formativa en la que nos reconocemos y cuáles son las estrategias epistemológicas que la sustentan. Lo que interesa plantear aquí no es la cuestión de una eventual peculiaridad epistemológica de la pedagogía social. Ésta también puede representar solamente un ángulo visual, específico en su urgencia de conocer y de producir, propio de una pedagogía general verdaderamente crítica, en tal sentido, sensible a las emergencias sociales del mundo actual y no encerrada en las cavilaciones sofisticadas de una academia alejada de toda vivencia cotidiana. A una pedagogía que tenga un corazón, más allá de un alma pensante, no se le dificultará reconocer el origen filosófico de algunos temas centrales para el hombre y su destino, del mismo modo que toda filosofía sería no puede descuidar el poder del pensamiento pedagógico en lo que se refiere a argumentos de carácter ético, axiológico, teleológico, y no solamente educativo.

Quizá no tenga ningún sentido hablar de "deudas" culturales, dado que la cultura es única; proponer en su interior clasificaciones de orden jerárquico representa únicamente un juego ocioso. Se plantea, en cambio, con fuerza, el asunto de los métodos en relación con el problema de la cientificidad del procedimiento. Tampoco aquí faltan temores y prejuicios que, a menudo, lentifican las prácticas de intervención; la operatividad cada vez es más requerida en situaciones de riesgo, de malestar, de emergencia social. La doble polaridad de una disolución de la pedagogía en las ciencias de la educación, o del empleo de sus resultados dentro de una suerte de super-ciencia pedagógica, hoy ya no parece tener razón de ser: toda disciplina tiene derecho a una existencia autónoma y a una dignidad científica que ninguna autoridad puede atribuirle como si se tratara de una certificación; por el contrario, se funda en el trabajo de investigación de aquellos que son reconocidos en ese ámbito disciplinar. Esto no elimina la posibilidad, hoy más que nunca deseable, de una participación coherente en programas de investigación interdisciplinarios. Por lo demás, ya Dewey había intuido la importancia de una convergencia múltiple de las ciencias hacia el objeto educación (Dewey, 1967),<sup>1</sup> si bien con un enfoque que hoy se considera poco convincente, retomado por Bartolomeis en un ensayo de 1953, con el propósito preciso de

superar, en la dimensión de una “ciencia interdisciplinar”, la contraposición entre el modelo especulativo de la pedagogía, de matriz estrictamente filosófica, y el modelo experimental, de cuño positivista. De hecho, se apuntaba hacia una disolución de la pedagogía en cuanto tal en nombre de una más incisiva integración entre las ciencias de la educación.

Pero la interdisciplinariedad, tal como se ha ido configurando a partir del Congreso OCSE de Niza (1970), parece haber asumido otra perspectiva, que termina por confluír, de manera incisiva, en el amplio debate, característico de la década de los sesenta, sobre la renovación del mundo de la escuela. En realidad, ya desde 1944, Cassirer reflexionaba sobre lo inadecuado de los saberes especializados y proyectaba la exigencia humanística de ir más allá de la disciplinariedad (Cassirer, 1968), mientras que Piaget, en el congreso antes mencionado, subrayaba la urgencia de pasar de una *praxis* colaborativa ocasional a un sistema institucional propiamente dicho, capaz de organizar de manera estable un saber unitario más evolucionado y adecuado (Piaget, 1968). Mientras que en la multidisciplinariedad cada disciplina conserva su propio punto de vista respecto del objeto, que simplemente se encuadra en una óptica más vasta, en la interdisciplinariedad los diversos saberes dialogan, interactúan, re-examinan sus propios sistemas de interpretación o explicación de los hechos. Cassirer, como antes de él Husserl,<sup>2</sup> había reclamado para la investigación su más elevado propósito: colocarse al servicio de las necesidades humanas, y esto resulta prácticamente imposible si se pierde la tensión unitaria del conocimiento que permite al hombre dirigirse hacia el doble horizonte natural e histórico-social.

Por ello, la pedagogía social no puede conformarse con indagar, por ejemplo, el objeto de desviación o marginalidad, tomando conciencia también de los enfoques sociológicos, antropológicos, psicosociales, etc., en el problema, pero debe poder contar con una confrontación programática que abra nuevos caminos cognitivos e innovadoras prácticas de intervención. También porque sólo la perspectiva interdisciplinar parece permitir una mediación entre las dos concepciones antitéticas de la ciencia: la neutral y la sociopolítica; si no por otra cosa, porque llega a suponer la neutralidad en el ámbito disciplinar y la necesaria contribución interdisciplinar a las políticas sociales de cambio e innovación. Ciertamente, es difícil hipotetizar una neutralidad de la pedagogía social, dada su historia y su proyección, pero no debe desconfiarse de las formas de conocimiento que se consideren tales: lo que cuenta es desconjurar el peligro de hegemonías y de reduccionismos sospechosos. En el primer caso tratamos de sostener que la verdadera interdisciplinariedad no puede tolerar jerarquías, por lo tanto todas las disciplinas

2. Husserl está convencido de que la ciencia moderna haya perdido, desde sus orígenes en el siglo XVII, su papel al servicio del sujeto humano para lograr el dominio sobre la naturaleza. Su aplicación técnico-industrial traslada hacia adelante, incluso de manera más peligrosa, la lógica del poder. Escribe, en relación con la función de los especialistas técnicos: “Para ellos el conocimiento, desde el inicio, equivale a una serie de industriosas prestaciones en la *praxis* del dominio de la naturaleza y de los hombres” (Husserl, 1965, p. 871).

que concurren en un programa de investigación tienen la misma dignidad; en el segundo caso, se hace referencia al arbitrario procedimiento que considera a las ciencias como susceptibles de dividirse en fundamentales (básicas) y especializadas (que remiten a las básicas). El error epistemológico clásico ha sido el de considerar posible reorientar las segundas a las primeras, de acuerdo con la elemental lógica de la reducción de lo complejo a lo simple. No obstante que hemos sostenido que no nos interesa una identidad de la pedagogía social separada, en calidad de ciencia, de la pedagogía general, consideramos que sería una desviación, para la misma investigación, “reducir” la primera a la segunda.

Pero regresemos, después de esta digresión, al tema central: una palabra, *autobiografía*, que por lo común nos trae a la mente personajes famosos que han dejado huella de sí mismos, en tanto que sus vicisitudes eran de considerarse memorables, o bien porque su destino se había entrecruzado con la gran historia, o porque era capaz, a partir de la memoria individual, de echar nueva luz sobre los acontecimientos sobresalientes de una época. Era el caso, entre otros, del emperador Marco Aurelio, del historiador renacentista Guicciardini, del célebre y discutido noble veneciano Casanova. Pero también existen las historias de vida de personas comunes que, ya desde hace tiempo, han devenido objeto de estudio sociológico, antropológico, psicoanalítico.

Respecto a ellas el investigador no se desplaza sólo con la intención de recoger hechos, sino hechos significativos que Abraham H. Maslow definió, en los años sesenta, como *peak experiences* (experiencias cruciales) y Daniel Levinson, a finales de los setenta, como veremos en seguida, *maker events* (eventos hacedores). A menudo en el ámbito antropológico o sociológico, mediante el método de la entrevista y del registro de narraciones personales, se ha llegado a sostener una tesis: es el caso de *Los hijos de Sánchez* de 1961 (Lewis, 1966), donde Oscar Lewis hace depender la pobreza más de la responsabilidad individual de los protagonistas, que de las condiciones económicas, sociales y ambientales, indagando las variaciones generacionales al interior de la misma familia. De signo netamente opuesto, en el mismo año, se encuentra el trabajo de Danilo Montaldi (1961), quien trata de que emerjan las orientaciones ideales de sus entrevistados en la perspectiva del cambio, de la emancipación política y del rescate de la miseria. El antropólogo Ernesto De Martino, en los estudios que definió “etnológicos”, legitimó las “voces” de la gente común, observando que los relatos de estas personas ya no podían permanecer encerrados en el estrecho ámbito privado, sino que debían adquirir carácter público, para entrar en la tradición y en la historia (Clemente, 1999).

¿De qué puede depender tanto interés, que pasa por toda la historia cultural del siglo XX y a través de contrastantes interpretaciones, para las experiencias personales y su narración? La fascinación del modelo consiste, sobre todo, en la oportunidad que ofrece al investigador para indagar sobre la identidad individual, aprehendida en lo que tiene de única, de irrepetible. Existe, no obstante, una dificultad de fondo: la vida humana es muy compleja y, cuando se la quiere estudiar con métodos experimentales, se ve costreñido a fragmentarla en sus componentes (sensaciones, sentimientos, sociabilidad, etc.), perdiendo de vista la globalidad que ella encarna. De aquí surge la oposición entre método experimental y método clínico-biográfico: por un lado, la exigencia de una investigación de las constantes, de las regularidades en el mundo social y psíquico del sujeto tomado en examen, más allá del mundo natural-ambiental; por otro, no menos importante, la necesidad de considerar el contexto multiforme, sistémico, del objeto de estudio, que no puede ser seccionado a placer por las exigencias científicas, bajo pena de perder su autenticidad y cualidad peculiar. No es casual que con la consolidación del positivismo, y la absolutización objetivista del método científico experimental, las prácticas autobiográficas hayan sufrido una disminución, porque se consideran localistas y muy subjetivas para asumir un valor científico. Mientras tanto, en época más próxima se ha dado una tendencia a aprehender en ellas el significado precioso de la documentación, de un testimonio en sus pliegues psicológicos, en las opciones ideológicas afrontadas, en las soluciones concretas adoptadas, en las dudas morales que pertenecen a toda vivencia humana (Knoules, 1996).

La distancia incolmable entre un enfoque y el otro parece reencontrarse en particular respecto al tema del compromiso: los investigadores cuantitativos consideran que la investigación debe ser “pura” y, por lo tanto, no dirigida hacia idealidades extrañas a la ciencia que no consideran pertinente; los investigadores cualitativos hacen entrar de nuevo, en su tarea de estudio, también una eticidad dirigida a la solidaridad y a la justicia social. Este ponerse de parte del más débil implica una opción metodológica que quiere aprehender la experiencia humana en su totalidad, en su “calidad” precisamente, aun cuando ello puede ir en sentido contrario a la exactitud y conducir más allá de los límites seguros de los saberes codificados. Más aún, los protocolos predeterminados, definidos en detalle, que responden plenamente a los modelos consolidados, son percibidos como limitativos del progreso del conocimiento, parciales y, no por casualidad, piloteados desde arriba de acuerdo con una lógica de lo convencional y de la estandarización que poco tiene

que ver con las vivencias de la marginalidad, del malestar, de la desviación, que representan el objeto privilegiado de la pedagogía social, así como de tantos aspectos de la investigación social de frontera.

Es conocido que la investigación cuantitativa debe dar por buenos los datos estadísticos oficiales para conducir las propias indagaciones, considerándolas, de principio, confiables, mientras considera de escaso relieve científico las historias individuales, aquellas biografías ejemplares que, por otra parte, a menudo encarnan un paradigma interpretativo de considerable relevancia. El caso, históricamente emblemático, está representado por el monumental trabajo de Thomas Znaniiecki, *The Polish peasant in Europe and America*, de 1918 (Thomas y Znaniiecki, 1968), con sus 2244 páginas de historias de emigrantes, ricas en experiencias personales que, en forma de investigación intensiva, pensaba poder representar el “tipo perfecto de material sociológico”. Los que aprecian la obra sostienen que el grado de documentación era tal, que no sólo permitía una visión más precisa del universo de la emigración sino también de las políticas sociales hacia la minorías. Los críticos, sin embargo, han puesto de relieve carencias de científicidad, tales como poner en riesgo la misma credibilidad de la sociología, y han leído el texto sólo como un interesante producto literario. Con estos antecedentes, no puede asombrarnos que los intentos de integración metodológica hayan, por ahora, proporcionado escasos resultados; pero lo que cuenta es no caer en el prejuicio difundido de la necesidad de un método único de ciencia.

Una ciencia que “comprende”, como eficazmente han sostenido estudiosos como Dilthey, Droysen, Windelband, etc., no es menos importante que una ciencia que “explica”; es más, sostenían los historicistas alemanes, el comprender y el interpretar son típicos de las ciencias del hombre. Considera, por ejemplo, Dilthey:

El comprender es un reencuentro del yo en el tú; el espíritu se reencuentra en grados siempre superiores de conexión y esta identidad del espíritu en el yo, en el tú, en todo sujeto de una comunidad, en todo sistema de cultura, y, en fin, en la totalidad del espíritu y de la historia universal, hace posible la colaboración de las diversas ciencias del espíritu. El sujeto del saber es, aquí, idéntico con su objeto, y esto es lo mismo en todos los grados de su objetivación (Dilthey, 1954, pp. 193 y 194).

Es posible no compartir el enfoque filosófico, pero resulta en todo caso eficaz la identidad de sujeto-objeto en las ciencias del espíritu, lo que no es susceptible de encontrarse en las ciencias de la naturaleza, donde el yo y el tú no pueden convivir en un plano

de relacionalidad y de intercambio paritario, por el simple motivo de que no comparten un único horizonte antropológico.

Más allá de los diversos modelos metodológicos, de las disidencias y de los intentos de recomposición, la valencia epistemológica de todo relato, escrito u oral, libre o estructurado, es susceptible de hallarse en la *representación* personal, no sólo de lo observado, sino también del observador que entra en relación con ello. En la incertidumbre, prácticamente ineliminable, de dónde termina la objetividad del uno e inicia la subjetividad del otro, es oportuno tener presente que:

Así como existe la *ilusión* de observar, también existe la ilusión de transcribir sin intervención de la subjetividad. Por ello el método de las historias de vida es llamado a declarar el modelo conceptual en el cual no incluirá, vulgarmente, las biografías, para validarse, pero del cual se valdrá para explorar nuevas preguntas que dirigir a nuevos interlocutores (Demetrio, 1996a, p. 61).

Explorar, descubrir, problematizar: éstas son las operaciones que investigador y sujeto observado deben poner en sinergia, particularmente mediante el coloquio dirigido, que permite al investigador particularizar “organizadores mentales”, “unidades de análisis” y “amplificaciones” (Demetrio, 1992, p. 99). Éstos son los instrumentos indispensables para la “micropedagogía” que se permite aislar fracciones cualificantes de un contexto para desentrañarlas a profundidad, pero sólo con el fin de reintegrarlas a lo general para que se vuelvan iluminadoras de un proceso vital: “El observador ya no debe considerarse quien observa, por externo o interno que sea o, en el caso extremo, también quien actúa, sino que debe transformarse en el que da sentido, significado, a lo que observa, conoce, experimenta” (Fabbri, 1992, p. 30). El observador, de este modo, como sujeto-objeto de conocimiento, está consciente de que conocer, desde la vía de la complejidad, implica más problemas que soluciones, lo cual nos pone a prueba en el intento de buscar el equilibrio entre nuestro pensamiento y el de otros, de afrontar la diferencia y de aceptar la posibilidad de salir de ello imprevisiblemente modificados. Se trata de una praxis hermenéutica que trata de interpretar las vivencias, las historias, desde el punto de vista subjetivo, ampliando los confines metodológicos de la crítica literaria, de la filología, de la exégesis.

En tal sentido, es célebre la defensa que Ricoeur (1979) sistematiza sobre el psicoanálisis, al no considerar fundamentada la crítica que se le dirige motivada por su presumible cientificidad, por parte de los filósofos de la ciencia (Wittgenstein, Popper, Nagel). El psi-

coanálisis no puede ser valorado en su obrar como si fuese una ciencia de la naturaleza, puesto que es una ciencia del espíritu y, como tal, no tiene pretensiones de objetividad. Wittgenstein (1967), en particular, había observado que Freud no formula hipótesis, sino que permanece en una fase pre-hipotética que se puede definir conjetural; sobre esta base no formula leyes generales por verificar en la experiencia, sino que aborda el caso particular, a menudo recurriendo al mito, que no se explica científicamente sino que es reabsorbido dentro de un mito inédito. La posición de Popper (1972) es más conocida: el psicoanálisis, no “falsificable” por principio, es, por lo mismo, pseudocientífico; se percibe en sus procedimientos un exceso de evidencias, una explicación para todo, también para situaciones contrastantes entre sí.

Pero el interés del psicoanálisis, rebate Ricoeur, se dirige a eventos singulares, únicos e irrepetibles, que no se pueden aprehender con leyes generales ni con un método rígido, dada su mutabilidad y la evolutividad no irreversible del sujeto humano y de los acontecimientos que marcan su historia; he aquí por qué éste no se puede remitir a las ciencias *nomotéticas* sino que se integra a las ciencias *ideográficas*. A diferencia de los psicoanalistas, para nada reconfortados por la defensa de Ricoeur puesto que están convencidos de la cientificidad, en sentido tradicional, de su disciplina en cuanto que médicos, los pedagogos sociales pueden hacer un tesoro de esta perspectiva, pues el horizonte social que se encuentran frente a sí está lleno de particularidades, de sujetos que se relacionan con el contexto de vida, al ambiente del que son producto, pero también han de ser interpretados en su unicidad compleja. Es difícil establecer una relación de apoyo con un migrante e intentar un diálogo formativo, si no se entra en lo profundo de su dimensión biográfica, precisamente como lo hicieron Thomas y Znaniecki con los campesinos polacos.

Ciertamente la identidad personal está constituida por la permanencia, como necesario componente caracterizado por constantes que, aun en el curso del tiempo, resisten los cambios, pero la sociedad compleja requiere una marcada capacidad de diferenciación, no sólo respecto a los otros, sino también como adaptación a lo nuevo y reorientación respecto al pasado. Por ello, cada vez se habla más de identidad abierta, no definitiva, en tanto que está sometida a una continua confrontación con más mundos:

Ya no es llamada en función de su capacidad de armonizar las partes (vieja y superada metáfora de la unidad del sí mismo o de la conciencia), las diversas vidas o las diversas aplicaciones de la inteligencia, sino la competencia tanto ética como existencial de saberlas administrar cohe-

rentemente en su diferencia, separación, distancia, imposible comunicación (Demetrio, ed., 1994, p. 39).

No puede faltar, en este ámbito de reflexión, una referencia al concepto “ecológico” de la mente, formulado por Gregory Bateson durante los años setenta. Para el estudioso británico la mente se configura como un conjunto de componentes que interactúan y comunican, de acuerdo con un modelo sistémico complejo que encuentra puntos precisos de contacto con el pensamiento cibernético. Los procesos mentales, en efecto, se definen a partir de la información, por lo tanto de los modos mediante los cuales entramos en relación con las cosas o establecemos relaciones entre ellas. La epistemología de Bateson no es solamente una teoría del conocimiento, sino también una investigación sobre los modos del conocimiento, las opciones y las estrategias que éste implica. En tal sentido, el sistema de las relaciones internas de un organismo resulta esencial para comprender el factor comunicación, sea interno o externo al sujeto, puesto que la relación es el soporte constitutivo, inseparable del individuo, de la epistemología de las ciencias humanas. Todo ser vivo, animal o humano, crece y aprende relacionándose, y los cambios son signos de adaptación en nuevas formas, porque el aprendizaje *denota* cambio y es “un fenómeno de comunicación” (Bateson, 1976, p. 303).

Las operaciones mentales del ser humano se han vuelto complejas a partir del lenguaje verbal que, condicionando la experiencia, puede producir errores de pensamiento y de comunicación. Pero nuestro acceso a la realidad, estructurado con base en clasificaciones, descripciones y explicaciones, es sólo una parte del más amplio saber que involucra la evolución de los sistemas vivos. Diálogo y relación facilitan el crecimiento coevolutivo, pues permiten que los errores de valoración se manifiesten también en su amplitud metacognitiva, como son los momentos que cooperan en el control no sólo del aprendizaje, sino también de sus implicaciones operativas. La comunicación resulta un fenómeno complejo, a veces contradictorio, pero, en el grupo, se reconoce una tendencia positiva: “Si existen diferencias entre entidades antagónicas, estas diferencias experimentarán transformaciones que las reducirán, o bien intervendrá una adaptación de recíproca complementariedad” (Bateson, 1976, p. 278). No se da sólo un estrecho vínculo entre aprendizaje y cambio, sino también entre cambio y proceso. De particular relieve es el proceso escolar, en virtud del cual “el autor revalora [...] el elemento casual, aleatorio, probabilístico, con base en el cual se presenta la irrupción improvisada de información en el sistema. La organización se desenvuelve por lo tanto no sólo en función de

una adaptación al ambiente, sino también por motivos casuales e imprevistos” (Demetrio, 1996a, p. 103).

## **NARRACIÓN COMO AUTOFORMACIÓN**

¿Por qué es posible hablar de un uso educativo de la biografía individual? Sobre todo, porque siempre representa una ocasión para reflexionar y, por consiguiente, es formativa. Mediante la memoria, oportunamente estimulada, el individuo descubre dentro de sí (como el esclavo Menón en virtud de Sócrates) lo que no sabía que poseía. Pero el que se dedica a esta obra de autoformación, mejor si es guiada por un experto, particulariza, inclusive, la peculiaridad del narrar, jamás reducible al describir, porque el narrador recorre de nuevo un camino existencial en el cual se identifica. En fin, al lado de la realidad del recuerdo siempre aflora en la narración la literalidad y, por lo tanto, la transfiguración poética de la vivencia, que enriquece y valora también la existencia, en apariencia, más insignificante.

Demetrio, tomando prestada la eficacia simbólica de los términos de Foucault, habla de *tecnologías de la narración de uno mismo* (Demetrio, 1996b, p. 216), remontando a las *Confesiones* de san Agustín el género introspectivo. En ellas ya serían evidentes los procedimientos cognitivos adecuados para aprehender en la memoria, oportunamente interpelada, los momentos esenciales de la propia existencia, que se caracteriza en el ansia de la conversión y de la búsqueda de Dios. Agustín de Hipona descubre, a partir de la maceración interior, la posibilidad de un diálogo con Dios, que lleva a visitar la memoria como lugar de estratificación de los acontecimientos a partir de los cuales se desenvuelve la personalidad individual: “¡Tarde te amé, belleza tan antigua y tan nueva, tarde te amé! Sí, porque tú estabas dentro de mí y yo fuera. Ahí te buscaba. Equivocado me arrojaba sobre las bellas formas de tus criaturas. Estabas conmigo, y yo no estaba contigo. Me mantenía alejado de tus criaturas, inexistentes si no existieran en ti. Me llamaste, y a tu grito cedió mi sordera” (Agustín de Hipona, *Confessioni*, X, p. 27).

Pero existen otros dos modelos emblemáticos, además de esta búsqueda de una relación con lo divino, representados por Montaigne y Rousseau. El primero habla sobre sí mismo por el *propio placer de narrar*; el segundo, para dejar un ejemplo de compromiso problemático a la sociedad civil.

En particular Montaigne tuvo la capacidad de sacar a la luz, por medio de sus propios *Ensayos*, la multiplicidad del yo, siguiendo no el recorrido de una subjetividad lineal, sino ambivalente y mutable,

reconstruida mediante una síntesis para nada traumática de los diversos papeles vividos, que lo conducen a la vez a esta dialéctica consideración de la muerte: “Es incierto dónde nos espera la muerte: escuchémosla donde quiera que sea. La meditación sobre la muerte es meditación sobre la libertad. El que ha aprendido a morir, ha desaprendido a servir. El saber morir nos redime de toda sujeción y constricción. No existe nada malo en la vida para quien ha comprendido bien que la privación de la vida no es un mal” (Montaigne, 1970, p. 110). Rousseau, por su parte, en las *Confesiones*, no se conforma con recordar sino que plantea la cuestión de una lógica de la vida, dándole una estructura compuesta de fases ritmadas por la edad, así como de momentos focales de gran espesor emotivo, pasional, autoformativo: “Quiero mostrar a mis semejantes a un hombre en toda la verdad de su propia naturaleza, y ese hombre soy yo. Yo solo. Sé leer en mi corazón y conozco a los hombres” (Rousseau, 1988, p. 23).

Los ilustres ejemplos citados no pretenden ser tanto modelos a seguir o a imitar pedestremente, sino más bien símbolos claros de la diversidad de enfoque sobre el tema y los estímulos que hagan comprender la necesidad de emprender ese “viaje de formación” (Demetrio, 1996b, p. 145) a través de una *sintaxis* adecuada. Afrontar el pasado con la intención de reconstruirlo, en efecto, no es una empresa fácil y, sobre todo, para nada ajena al compromiso de emplear instrumentos idóneos. De aquí la oportunidad de usar técnicas que permitan ordenar, periodizar el trabajo mediante la disposición anticipada de párrafos y capítulos, capaces de orientar nuestros recuerdos, como sugiere Kundera (1988):

- La página de los personajes-clave de mi vida.
- La página de los objetos (adornos, trajes, etc.).
- La página de los “interiores” fundamentales (los lugares íntimos, cerrados: estancias, patios, callejones, pasajes, etc.).
- La página de los “paisajes” (los lugares “abiertos”: campo, playas, etc.).
- La página de las sensaciones más antiguas (los olores, los sonidos, los colores).
- La página de las “escenas” (los cuadros vivos, los grupos de familia etc.).
- La página de los compañeros de juego o de escuela.
- La página de los amores (personas, animales, juegos, etc.).

Se podría continuar con las páginas de los viajes, de los dolores, de las conquistas, de las huidas, etc. La elección, así como el “título” del párrafo, pertenecen a la libre decisión individual. Pero esto

no basta; se requiere un “valor autobiográfico”, una investigación de verdad que no puede conformarse con rellenar páginas de memoria bien confeccionadas y confortantes. Para ser verdaderamente “investigación”, se hace necesario que el sujeto interprete su propia vivencia a la luz de los *nexos*: “aquello que permite a las cosas ponerse nuevamente en movimiento y encontrar su justa y plausible combinación” (Demetrio, 1996b, p. 150). Y la verdad de la búsqueda sobre nosotros mismos está llamada a hacer cuentas también con todo lo que no hemos hecho, con lo que no hemos sido.

Profundizar en el pasado conlleva siempre interpretación y, por lo tanto, una forma que puede adoptarse, de acuerdo con las preferencias y los estados de ánimo, desde la *novela intimista* (que relata emociones) al *reportaje* (descarnado y sintético); del *ensayo filosófico* (que mediante los hechos alcanza la reflexión de amplio alcance) a la *crónica experiencial* (sobre todo, la descripción del ambiente laboral o familiar). Se trata sólo de cualquier ejemplo tomado del multiforme archipiélago de la escritura, sobre lo cual es necesario ejercitarse, tomando en cuenta, por ejemplo, las palabras-clave que poseen una particular “magia” evocadora.

Lo que más importa es “el orden evolutivo” (Demetrio, 1996b, p. 156) del acontecimiento relatado, la evidencia de un “antes” y de un “después”, de un itinerario de crecimiento que pueda emerger mediante la *fábula* (los eventos en su orden, los personajes en sus papeles). También en este caso es posible proporcionar un esquema de referencia formado por un inicio (*incipit*), un desarrollo (*ruit*), un final (*exit*):

*Incipit* (mi vida comienza, dispongo de...): recuerdos evidentes de cosas (objetos, rostros, rumores, etc.), reflexiones de apertura, figuras que me han ayudado, precedentes, hechos.

*Ruit* (mi vida tuvo un curso y transcurre atravesando...): educación recibida, mi familia, ambientes de vida infantil, figuras adultas, coetáneos, juegos, crisis, rupturas, descubrimientos, esperas, abandonos, balances, etapas, deseos, apogeos, huidas, encuentros, amistades, pasiones...

*Exit* (mi vida se concluye en este punto, al menos por ahora): resultados alcanzados, resultados no conseguidos, capacidad, propósitos ulteriores, programas (agregando los eventos que remiten a todo lo que marca nuestra *ruit* del periodo más reciente).

De cuanto hemos argumentado hasta este momento, aun cuando se trate de una síntesis extrema, ya se pueden distinguir importantes elementos de matriz pedagógica. Sobre todo, el pasado corresponde a nuestra identidad; recordarlo con método significa reapropiarse de uno mismo en un trabajo cotidiano de tenaz autoformación. Descubrir las conexiones entre los recuerdos es, de

hecho, un aprender, ya que todo recuerdo es un signo que abre la puerta a un acontecimiento y reclama otros signos, otras escenas vitales, en una red de interrelaciones complejas. Somos capaces, por lo tanto, de ejercitar una “inteligencia retrospectiva” (Demetrio, 1996b, p. 60) que vincula los eventos, va al descubrimiento de causas, nexos, explicaciones que representan un ejercicio cognitivo propiamente dicho. Esta *inteligencia autobiográfica* es sinónimo de libertad, a menudo gestionada “contra las presiones, los condicionamientos, las violencias que, en la historia, se han producido innumerables veces al pensamiento individual, a la búsqueda autónoma de respuestas, a la elaboración de puntos de vista divergentes o alternativos a los poderes, a las costumbres, a las normas dominantes” (Demetrio, 1996b, p. 63).

Precisamente en virtud de este poder intrínseco al recuerdo narrado se puede afirmar que olvidar representa un “pecado”, una pérdida de vínculos y de conciencia, un vacío de conocimiento y de capacidad para actuar. Por el contrario, el paciente esfuerzo sobre la memoria escrita, con empeño cotidiano, deja entrever la extraordinaria facultad del pensamiento y del retorno sobre eso que es fruto del recordar. Entre los descubrimientos más significativos de esta “tecnología de sí mismo”, aparecen nítidos a nuestra mente los varios “porvenires” prefigurados, a veces jamás logrados, a veces conseguidos parcialmente. De aquí el rigor indispensable para afrontar el balance de las propias experiencias, reconociendo “lo que se ha podido conquistar o lograr por diligencia y convicción profunda, por fortuna, casualidad, ayuda, inexplicable coincidencia” (Demetrio, 1996b, p. 95).

## **PARA ACEPTAR EL CAMBIO**

El método autobiográfico resulta de particular relieve para indagar sobre vida adulta, tanto como para conducir, en el caso de Levinson, a la formulación de un *modelo de estructura de la personalidad adulta*, fundado en una investigación empírica, soportada por 40 coloquios a profundidad con sujetos masculinos (*cf.* Levinson, 1978), que ha tratado de particularizar con el concepto de *retícula de sí en el mundo*, la constancia de las relaciones que el sujeto instaura consigo mismo, con los otros, con las instituciones, así como con los aspectos internos (capacidad, valores, deseos) que entran en juego.

El estudioso estadounidense sostiene que el ser humano da una estructura a la vida de acuerdo con la naturaleza de su propio *sueño*. Esto, que nace en la juventud, desea encontrar su realización en la edad adulta. El recorrido evolutivo de cada quien, por lo tanto,

estará marcado por ese deseo, como se manifiesta en el análisis de los textos autobiográficos. Al mismo tiempo, se dan fases de transición que constriñen a dar curso a las opciones, bajo el impulso de los *maker events* (por ejemplo, matrimonio, enfermedad, guerras, etc.). Se ponen de relieve, por lo tanto, los periodos de estabilidad, cuya duración se pondera entre 7 y 10 años con base en los análisis de las vivencias, seguidas de fases más breves (4 a 5 años) de transición. A partir de lo anterior se deduce un “terminar” en la vida adulta que conlleva distancia, pérdida; si tales situaciones son aceptadas, producen, regularmente, crecimiento, desarrollo del sujeto que sabe volver a ver el pasado y abrir nuevas puertas hacia el futuro: “Para Levinson, el adulto es aquel que es capaz de establecer la adecuación de la propia estructura vital en sus relaciones con el mundo, es capaz de valorar su funcionalidad y, si es necesario, cambiarla” (Demetrio 1996a, p. 71).

Con base en una perspectiva semejante se había manejado, anteriormente, Maslow con el concepto de *peak experiences* (experiencias cruciales), si bien su enfoque era de carácter fenomenológico-cognitivo: el adulto cambia sobre todo por motivaciones internas “no fantasiosas”, que encuentran en las experiencias decisivas una especie de culminación, de totalidad desinteresada (por ejemplo, intuición, creatividad, orgasmo, transformarse en padres). La motivación representa el rasgo determinante de la personalidad, una especie de urgente respuesta a las necesidades, que el autor ubica en una escala jerárquica que va de las fisiológicas a las “de seguridad”, las “sociales”, los requerimientos del yo, hasta las de autorrealización (Maslow, 1971). El ser humano manifiesta dos diversos niveles de motivación: el primero, llamado *carencial*, trata de responder a las necesidades fundamentales antes señaladas; el segundo, *crecimiento interior* precisamente, señala la tendencia al perfeccionamiento, a la autopoiesis del sujeto. Los requerimientos de autorrealización, por lo tanto, que son los más importantes puesto que son propios de una personalidad madura, conllevan una transformación de uno mismo: “Cambiar significa cada vez menos adquirir hábitos y asociaciones una después de la otra, sin que la persona cambie en su conjunto” (Maslow, 1971, p. 48).

La autobiografía ya no es por sí misma la que propicia llevar a cabo el cambio, sino un medio que hace comprensible el carácter positivo del cambio gracias a la indagación sobre nuestra experiencia de vida, porque nos habla de nuestro estado de bienestar y del modo de relacionarnos con los otros, pero también del malestar o de la dificultad de comunicación. Ésta siempre implica un “trabajo de la mente” que conlleva analizar, clasificar, vincular y conectar, secuenciar, pero también inventar e imaginar. Es más, la autobio-

grafía constituye un punto de llegada a la dimensión filosófica y científica, además de la praxis literaria. Se trata, en efecto, de una práctica de profundización cognitiva que no se detiene en las apariencias, no se conforma con respuestas fáciles sino que, incluso, plantea problemas, elabora hipótesis, formula teorías, descubre indicios en el laberinto de los tiempos y de los espacios vividos. Así, al lado del arte de la escritura que satisface la sensibilidad, se coloca el rigor de la investigación con el constante control de los métodos y de los resultados alcanzados e, incluso, el deseo de profundizar las razones de la existencia.

Cambiar, en virtud de este modelo, también quiere decir adquirir mayor atención hacia la vida de los otros y, por ello, a la convivencia y a la solidaridad:

La autobiografía es un género absolutamente democrático e imparcial: da voz a todos y escucha a todos y, si encuentra quien no *puede escribir* por sí mismo con los medios más elementales o sofisticados de los que hoy disponen las técnicas de conservación de la memoria, recoge viajando en cada lugar donde se expresen, por lo menos, las *voces* de uno mismo, individuales y corales (Demetrio, 1996b, p. 196).

La fuente del narrarse es la vida, fundamento común que hemos de procurar, por ello su expresión tiende a acercarse a los individuos mediante una *metodología humanística y activista*, que recoge en sí misma lo mejor de estas tradiciones pedagógicas: la relación directa con las cosas y con los demás seres humanos, el aprendizaje a partir de la experiencia, el diálogo que hermana, el conflicto como elemento relacional inevitable en la mediación entre más sujetos.

Varias son, hoy, las propuestas formativas, los métodos, los tiempos y los lugares de la práctica autobiográfica. En algunos casos se insiste con tal de que el sujeto logre producir, en poco tiempo, materiales de la memoria a partir de un esquema predispuesto; en otros se da más atención al dato emotivo, acompañando los recuerdos personales con películas temáticas, lecturas de textos *ad hoc*, tanto que después es posible alcanzar un nivel de expresión artística de las vivencias (poemas, dibujos, dramatizaciones, etc.). Cada vez resulta más significativa, por lo demás, la aplicación de *biografías organizativas* en pequeños grupos, que tienen el propósito de “redescubrir el lugar de trabajo como una biografía colectiva a la cual, quizás, se rechaza participar y colaborar” (Demetrio, 1996b, p. 200). Se trata de un intento delicado, pero eficaz, para buscar una respuesta a las crisis de relación que se manifiestan en las organizaciones, tendentes a causar no pocos inconvenientes a los “derechos del cliente y del usuario” (Demetrio, 1996b, p. 201).

Un caso interesante que deseamos proponer aquí, a modo de síntesis, es el de la *autobiografía profesional*, que hemos podido seguir como relatores en la licenciatura. El sujeto en cuestión es una mujer que se tituló en Ciencias de la Educación con más de cuarenta años, que desde hace veinte años trabaja como educadora profesional en los servicios sociosanitarios (La Bonazza, 2001). En la reflexión sobre su experiencia de trabajo emergen dos puntos firmes: 1) no existe un único camino para devenir formadores, en el sentido de prácticas y aprendizajes que garanticen la adquisición de competencias adecuadas; 2) existe un vacío formativo, en tanto que ninguna institución logra formar de manera global, sino limitándose a tareas y a funciones específicas. Por ello es necesario que, como en este caso, los educadores profesionales pasen por recorridos específicos de *formación en la formación*. El método autobiográfico se caracteriza por su eficacia y bajo costo para buscar una síntesis entre las teorías y el papel profesional, en la medida en que permite recorrer de nuevo los puntos de transformaciones importantes, los bloques, los eventuales retrocesos en el desarrollo de la carrera, al lado de los problemas de coherencia/incoherencia entre la acción y las ideas, entre el carácter y la actividad. Emerge, en particular, un interesante balance sobre el uso de los saberes en una dimensión que aborda el contacto directo con un empleo problemático, así como la visión cronológica de un “antes” y un “después”, de un saber, por lo mismo, ligado al título y a la práctica de trabajo inmediatamente posterior y después, más profundo y maduro, en tanto que deriva del estudio universitario.

Creemos que, más allá del importante momento de autoformación, una biografía de este tipo puede ser utilizada como momento central de una *didáctica del trabajo*. Se trata, a nuestro parecer, de volver ocasión de estudio para otros esta significativa síntesis entre personalidad individual, experiencia de trabajo y conocimiento, precisamente con el fin de abrir un intersticio de relación entre el conocimiento puramente teórico y su aplicabilidad en variados contextos concretos. En este caso la distancia entre saber y saber hacer ha sido pagada con la propia piel transformándose en experiencia o, como dice la protagonista, en “metodología fuerte”, que coloca en el centro los requerimientos humanos, deja espacio a la profesionalidad, valora la inteligencia, experimenta las teorías en el campo, orienta el trabajo con el fin de que participen educador y educando.

Para entrar aún más en lo específico, resulta útil señalar el método de las *biografías cognitivas*, donde el sujeto recorre las etapas “históricas” del propio aprendizaje y pone de relieve las dificultades peculiares del aprender en la edad adulta. Para alcanzar el propósi-

to se vale de una “didáctica autobiográfica”, empleada en laboratorio, de la cual damos un posible trazo para llevarla a cabo:

*a) la historia individual* es una “narración” en la cual es posible especificar un sentido; *b) el sentido de una vida es su trama*: el juego de las correlaciones entre eventos e intentos; *c) la biografía cognitiva* es la trama de las conexiones que le han permitido al sujeto usar el saber y representarse el mundo; *d) la complejidad de la vida y la complejidad de la mente* son el objeto cualitativo del laboratorio autobiográfico; *e) la mente y la vida* son un todo integrado: para conocer una debemos conocer la otra (Demetrio *et al.*, eds., 1994, p. 223).

Entre las prácticas de laboratorio se señala, de particular interés, la de *autoidentificación del trabajo mental*, donde se busca predisponer las estrategias más idóneas para interpretar la organización, en la cual cada quien piensa y obra, en la triple dimensión del *mundo de la vida, mundo del conocimiento y mundo de la formación*. El primero representa el tejido experiencial en el que el sujeto se mueve con los propios sentidos, las percepciones, los sentimientos; es el mundo de los eventos en continua transformación, una especie de *fondo dado* (*cf.* Zaninelli, 1986) inaccesible en su dimensión totalizante. El segundo se delinea en la forma de activación del sujeto que, mediante la construcción de representaciones, interpreta los datos del caótico mundo de la vida, relacionándose con los otros y disponiendo los procesos de categorización intelectual. El tercero se define por medio de un trabajo mental específico, que permite la estructuración dinámica de competencias y procedimientos sobrepuestos continuamente a la evaluación de la organización. Es el lugar en el que se expresan los procesos cognoscitivos que cooperan en la formación, la cual jamás es totalmente objetivable. Escribe, en síntesis, Demetrio:

El aprendizaje se configura de tal modo como *investigación de conexiones* entre diversos mundos y, cuando mucho, el mundo de la formación utilizará el del conocimiento, tanto más será posible precisar el sentido, los propósitos, la naturaleza del primero o establecer entre ello y el mundo de la vida una articulación tal que no separe demasiado la experiencia formativa de la experiencia vital (Demetrio *et al.*, eds., 1994, p. 55).

## UN SUJETO PLURAL EN EL MUNDO COMPLEJO

Las palabras clave del trabajo en el mundo de la globalización, como ya lo habíamos señalado, parecen haberse reducido drásticamente a dos: *flexibilidad y movilidad*; por lo tanto, el especialismo

calificado que caracterize a la profesionalidad, pero también cultura general capaz de gestionar, en términos de reflexión eficaz, las incesantes transformaciones a las que están sometidas las técnicas especializadas. E, incluso, capacidad de autonomía crítica y auto-crítica, mentalidad plástica, disponibilidad a entrar, y también a salir, del mercado del trabajo, para re-orientarse, adquirir las competencias requeridas cada vez, emprender nuevas experiencias, idear diversas estrategias, construir relaciones diferentes respecto al pasado. Ha escrito, a propósito, Franco Cambi: “La profesionalidad es —en este punto— sobre todo, capacidad de re-metabolizar la actividad laboral, de re-producirla bajo nuevas formas. *Ergo* es siempre más cultivada, entretejida de cultura y de *autoconciencia*” (Cambi, 1999, p. 24).

Es innegable, sin embargo, que todo esto genera desorientación, estrés, frustración, inseguridad. Entre las dificultades más evidentes está la de apoderarse de los nuevos alfabetos y de los nuevos lenguajes, que son parte integrante de los procesos de innovación laboral, en su peculiaridad de vertiginoso desarrollo y de “terremoto” propiamente dicho intermitente sobre los mundos de la información-comunicación-producción, que de hecho ya no se pueden distinguir entre sí. En la inevitable preocupación que ello conlleva para cada quien, la mirada no puede sino volverse hacia las nuevas generaciones, no tanto para predisponerlas, con resignación, hacia la adaptación pasiva al modelo dominante, sino para tratar de señalarles las formas de pensamiento individual y las estrategias de un pensamiento que socialmente involucre y motive, que puedan dejar al ser humano una efectiva dignidad de vida y, por lo tanto, de opción. Sin embargo, al lado de la que Morin define la *vía exterior* de un “tirocinio de la vida”, en el cual el conocimiento de los medios es basilar, resulta indispensable mantener sólida la *vía interior*:

Se deberían enseñar, sobre todo, los errores o las deformaciones que se verifican también en los testimonios más sinceros o convencidos; se debería estudiar el modo en el que la mente oculta los hechos que distraen su visión de las cosas; se mostrará, además, cómo esta visión de las cosas depende no tanto de las informaciones recibidas, cuanto del modo en el que se estructura el modo de pensar (Morin, 2000, p. 80).

Si el sociólogo francés considera que esto, mediante el examen de uno mismo, el auto-análisis y la autocrítica, ya debe ser fuente de aprendizaje en la escuela primaria, a nosotros nos parece que el método autobiográfico puede representar un buen ejemplo de continuidad formativa, sobre la misma variante, en la edad adulta. Es

importante mantener viva la palabra espontánea, incluso aquella aparentemente banal del lenguaje hablado, porque es signo de vida como práctica cotidiana y de una relación concreta con las cosas, que fácilmente se pierde en los lenguajes *on line*, carentes de matices afectivos y de contaminaciones sentimentales:

La reconciliación, la compasión, la melancolía [...] son sentimientos que, mitigando nuestra subjetividad, la abren a otros horizontes. Cuando el pensamiento autobiográfico, un pensamiento que nace de nuestra individualidad y del cual solamente nosotros somos los actores, conoce y devela estos instantes afectivos, abandona su origen individualista y se transforma en otro (Demetrio, 1996b, p. 11).

La narración de uno mismo tiene de este modo, a menudo, una función de participación y de intercambio, sobre todo cuando en el trabajo de reconstrucción deviene difícil asumir una serena responsabilidad de juicio sobre el propio pasado, ese rigor crítico que sabemos aplicar con tanta lucidez, a veces despiadada, a otras existencias.

La historia de vida produce una efectiva autoeducación cuando sabe abandonar la certeza fácil de los lugares comunes, los recorridos lineales y descontados, para afrontar la dimensión de la incertidumbre, del despedazamiento y de la desorientación que acompañan los momentos de toda vida. El adulto debería abandonar la propia “máscara”, como la ha definido eficazmente Lapassade (1971), y aceptar los signos perdurables de esa inmadurez que no representa, de hecho, un factor degenerativo sino un recurso: “El espacio no inquieta al inquieto inmaduro. El obstáculo está previsto, si no auspiciado, porque es ocasión del cuidado de uno mismo. Se adopta, sin saber latín, el antiguo precepto *solvitur ambulando*. Caminar y vagar sin prisa y sin neurosis de huir, a donde sea. Es suspensión de toda mirada indiscreta” (Demetrio, 1999, pp. 88 y 89).

Este “nomadismo” es, también, un espacio de investigación entre los diversos papeles que hemos representado, no siempre con plena conciencia; más aún, frecuentemente tratando de enmascarar cuidadosamente una perturbación: la impresión de no ser, de hecho, monolíticos en nuestro ser interior, sino una síntesis contradictoria de Sí mismos antitéticos que cambian siguiendo estrategias inconciliables. Sobre este fascinante y delicado argumento, ya planteado anteriormente a propósito de Montaigne, se avizora la oportunidad de señalar dos diversas tendencias interpretativas, en algunos aspectos convergentes. Por un lado, Elster (1991) ha sostenido, respecto a la tradición freudiana, el florecimiento de una nueva plu-

ralidad, ya no de sistemas separados, como de hecho eran. Es, Yo y Superyo, pero dentro del mismo sistema del *Self*. Dentro de ello pueden cohabitar e interactuar motivaciones divergentes que no ponen en riesgo la salud psíquica del sujeto, donde él sea capaz de gestionarla de acuerdo con una estrategia pluralista. Esto no significa que el individuo en cuestión no viva situaciones conflictivas, sino que la negociación entre ellas deviene cualidad específica que, como es fácil intuir, se vuelve de gran utilidad en la praxis laboral de las organizaciones actuales. Por otro lado, Ermanno Bencivenga considera que el *yo dividido* no es de hecho “el personaje de una patología, el protagonista de un error” (Bencivenga, 1992, p. 76), sino un yo teatral que sabe actuar cada vez el tema que la vida le propone. Los diversos rostros de esta dramaturgia interior entran, sí, en conflicto, “es más, para decirlo mejor, se ponen recíprocamente en crisis [...] y crisis y conflictos constriñen a los personajes a crecer, a desarrollarse” (Bencivenga, 1992, p. 83).

Y si nuestra parte se considera perdedora, si nuestra existencia debiera resultar diseminada de errores, quedaría por lo menos la persistencia de un mito personal como *ad-ventura*, que tiene su origen en la edad mítica por excelencia: la infancia. Una parte difícil de recomponer y volver terreno de relación intersubjetiva, ya que, como ha escrito Bachelard, “Para comunicarla —como la *rêverie*— es necesario escribirla, escribirla con emoción, con gusto, reviviéndola conforme se la escribe” (Bachelard, 1993, p. 14). Entre las estimulantes interpretaciones del poder formativo de la aventura, lo que nos ha impresionado en particular es la de Massa (1989), que ha entrevisto en ella un elemento de ruptura respecto a la cotidianidad y a sus ritmos repetitivos y alienantes. Con tiempos y espacios que le son propios, la aventura encarna un juego que traspasa las reglas y los límites impuestos por la costumbre, para acceder a otra dimensión, de excepcionalidad, que no implica recurrir a los instrumentos usuales de la razón instrumental, sino a sentimientos y sensaciones que tienden a perturbar el habitual orden jerárquico de mente y afectos. Educarse en la aventura significa aceptar convivir con el *caos*, desafiar la posibilidad de gobernarlo para los propios fines, adquirir una perspectiva optimista, que planta las propias raíces en la creatividad productiva, innovadora.

Y este optimismo sobre la suerte del hombre debe necesariamente confrontarse con la complejidad del mundo gobernado por la globalización de los procesos, hasta hacer evidente la necesidad de una improrrogable “reforma del pensamiento”, como sostiene Morin. En ella no se trata, de hecho, de satanizar el saber especializado que, hemos visto, permanece fundamental en el mundo laboral avanzado; sino más bien de considerar que su empleo mecá-

nico, burocrático e hiperespecializado, representa un freno al desarrollo del conocimiento. Frente al acrecentamiento incesante e incontrolable del saber, es demasiado fácil comprender que ningún especialista disciplinar es capaz de controlar totalmente la masa de informaciones que se refieren a su ámbito específico. De tal modo, no logramos jamás aprehender el nexo entre la amplitud desmesurada de los conocimientos y el papel de guía que pueden desenvolver en nuestra vida. Abandonando un prejuicio cultural arraigado, debemos, por lo tanto, comenzar a considerar que “Más poderosa es la inteligencia general, más grande es su facultad de tratar problemas especiales” (Morin, 2000, p. 16).

La verdadera reforma del saber que es consecuente con la reforma del pensamiento conlleva la recomposición-integración de cuanto ha sido, arbitrariamente y artificialmente, dividido privilegiando “la separación a costa de la interconexión, el análisis a costa de la síntesis” (Morin, 2000, p. 19). La organización del conocimiento es llamada a cobrar conciencia del hecho de que, sobre todo por lo que se refiere al hombre, nos encontramos muy lejos del enfoque sistémico que ha proporcionado considerables resultados, con la aportación de la inter-disciplinaridad, trans-disciplinaridad, poli-disciplinaridad, meta-disciplinaridad.

La autobiografía representa un instrumento que se aventura en esta dirección de reapropiación, por parte del hombre, de su completud concreta, ya que es fruto de la vida real en su desenvolverse, e ideal en cuanto impulso autopoietico y, por lo tanto, proyectado a la autorrealización. Pero, ¿qué tiene que ver la pequeña, irrelevante historia de uno mismo con el desmesurado e inquietante horizonte de la complejidad? En una primera mirada, nada, pues tanto esa parece lejana, en su subjetividad, a menudo confusa o incierta, de los “desafíos” tecnológicos que ésta proyecta en la vida de todos. Y sin embargo, se requiere tratar de plantear una hipótesis en la cual los dos términos converjan, desde la sugerencia renacentista, de un microcosmos que reproduce en sí mismo el macrocosmos, y otra, más actual, que pretende interpretar ambos términos en juego a la luz del concepto de sistema. Consideramos que la gama de recuerdos, una vez incluida en un método adecuado, representa un medio para concebir al hombre en calidad de *sistema abierto*, que tiende a la *autoproducción* y a la *autoorganización*; interactuando con el contexto y manteniendo su propia autonomía relativa. Un sistema, el de la persona, que tiene necesidad de *cerrarse* para “mantener la propia individualidad y la propia originalidad” (Morin, 1985, p. 54), pero que continuamente debe “abrirse” hacia el exterior para recibir la energía necesaria para la propia sobrevivencia. El mundo de las vivencias, en su conjunto, no parece dispuesto a

renunciar a los propios caracteres distintivos, pero sabe depender, inevitablemente, de un entramado de relaciones con el contexto que lo circunda y respecto al cual no puede sentirse extraño.

Y sin embargo, precisamente en la medida en que cada ser humano entra en relación con otros, no debe olvidarse que en ese intercambio operan mecanismos de poder, no siempre transparentes o evidentes. Aquí se encuentra la lección de Foucault sobre la “microfísica” del poder (1977), que hizo su aparición hacia la segunda mitad de los años setenta, y se connota con un amplio significado. El miedo del poder se traduce, ahora más que entonces, en “logofobia” y se manifiesta “contra esta masa de cosas dichas, contra el surgimiento de todos estos enunciados, contra todo aquello que puede encontrarse de violento, de discontinuo, de belicoso, de desordenado y de peligroso, contra este murmullo incesante y confuso del discurso” (Foucault, 1972, p. 39). De aquí la necesidad de ejercitar los mecanismos de control, de regularización y de normalización que el filósofo francés afronta, teniendo siempre presente los dos lados del problema: por una parte, el poder, que ha de estudiarse genealógicamente así como Nietzsche lo había hecho para la moral; por la otra, el mundo de la diferencia que lo soporta en sus formas más variadas y menos espectaculares, no por cierto las de los grandes aparatos de Estado, sino las de la capilaridad “microfísica”. Foucault es el pensador, a nuestro parecer, que mejor ha sabido leer el fenómeno de la diversidad a la luz de sus relaciones históricas con el poder: de los leprosos del Medioevo a los locos “de la edad clásica”, de los pequeños masturbadores a los homosexuales, de los prisioneros a los vagabundos, de los monstruos de toda grandeza a los pequeños anormales de provincia. Cada uno encuentra sobre el propio camino una tecnología predispuesta al arte que, con la transformación de los tiempos, excluye o incluye, encierra, normaliza, tanto en los manicomios como en las escuelas, o en las fábricas, las cárceles, los cuarteles, hasta en las paredes de la casa.

El poder se ejercita sobre el cuerpo, mediante técnicas que utilizan el saber, lo pliegan a sus propósitos y de ello extraen nuevos modelos de reglamentación y de orden. El trabajo histórico, antropológico y filosófico de Foucault tiende a volver claros estos factores que quisieran permanecer ocultos; la posibilidad de investigación que él particulariza, se ha dicho, es la genealogía: “el acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales, que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y los usos de este saber en las tácticas actuales” (Foucault, 1977, p. 168). El estudio genealógico, pues, nace del encuentro entre el saber alto del intelectual y los “saberes sometidos”, las historias individuales y colectivas de los seres humanos que han vivi-

do la experiencia coercitiva del orden regularizante. Estas historias devienen los materiales explicativos de la denuncia, de la develación de las prácticas autoritarias, vueltas eficaces desde el anonimato y del puro formalismo que las hace aplicables. Las masas no necesitan de una guía iluminada de los intelectuales, Foucault lo dice claramente: “Lo que los intelectuales han descubierto a partir de las experiencias políticas de los últimos años es que las masas no tienen necesidad de ellos para saber; saben perfectamente, claramente, mucho mejor que ellos, y lo dicen bien” (Foucault, 1977, p. 109). Tarea del intelectual, si no quiere ser cómplice del sistema, es luchar junto a los excluidos, para “minar” el poder en la práctica de vida cotidiana. Existe un impulso anárquico que lo anima, la convicción profunda de que el poder debe pasar de mano para llegar, finalmente, a los inermes. Es la resistencia plebeya el nuevo horizonte revolucionario que Foucault imagina en los inicios de los años setenta, incluso a causa de la desilusión histórica hacia las estrategias de la izquierda francesa, europea, internacional. Pero no es éste, hoy, el aspecto más interesante de su militancia cultural y política. Convincente, por su eficacia, permanece más bien el método de investigación; la genealogía que no es una ciencia, sino más bien *una anti-ciencia*, y ello no porque rechace sus métodos sino porque especifica cómo el discurso científico es instrumento de poder. Se trataría de valorar, entonces, con atención cuáles son los saberes que las ciencias quieren excluir para descubrir, al final, que precisamente ellos en su origen y trama “plebeya” han de ser liberados y contrapuestos históricamente, aun en la dimensión caótica, desordenada y fragmentaria que los distingue del orden formal y unitario del procedimiento científico.

Creemos que la pedagogía social puede aprovechar este enfoque: una atención viva a los “saberes locales”, a las historias personales de la desviación, de la marginalidad, de la exclusión y, en cambio, un análisis lúcido de los mecanismos sutiles de poder presentes en cada historia de la diversidad. Indicaba el autor la necesidad de “aprehender [...] el poder en sus extremos, en sus últimas terminaciones, ahí donde deviene capilar” (Foucault, 1977, p. 182); en la cotidianeidad de las prácticas, por lo tanto, donde los cuerpos aparecen sometidos, constreñidos, dominados, uniformados por una regla que jamás se entiende quién la impone, porque en la praxis de cada día el poder se ha enmascarado tanto que ya no se puede saber quién lo detenta. Y, a fin de que también la pedagogía social pueda actuar junto a otras genealogías liberadoras, es indispensable un intenso trabajo de desintoxicación de los modelos prejuiciados que acompañan toda forma de saber, incluso la que está más dispuesta a discutirse.

Porque el poder, con toda su fuerza condicionante, usa en sustancia, como percibimos cada día sobre nuestra piel, de una red difundida que huye de la clásica distinción marxiana entre explotadores y explotados, dominadores y dominados. Cada uno de nosotros puede ser, de acuerdo con el sistema de referencia, tanto uno como otro. Nos consuela, sin embargo, que frente a este sistema impersonal y omnipresente se destaque, nítida, la resistencia, otro tanto difundida e indomable, de esa actitud “plebeya” que fluye transversalmente entre las clases y los grupos sociales en un proceso que no tiene fin. Nos gusta creer que la autobiografía, en su humildad, en el fondo, pertenezca a esta constancia de la oposición, de la crítica y de la puesta en discusión, de las tecnologías adecuadas al cuidado de uno mismo. Al respecto falta, tal vez, sólo la conciencia.

Quien reflexiona sobre la propia vida, yendo a la investigación, esclarece no sólo los eventuales resultados conseguidos, sino también las fallas y las cuestiones suspendidas, parece lejos de cualquier peligro de pérdida de la identidad. El propósito, en efecto, no es el de un patético triunfo sobre la vida, de una lectura unilateral e ilusoria de las tramas en la cual los otros corren el riesgo de parecer meras comparsas. Narrarse, en un mundo que se consume con sus ritmos insostenibles y sus mitos a menudo ficticios, representa asumir el cuidado de uno mismo, no porque la vida sea una enfermedad de la cual hay que tratar de sanar, sino porque se requiere tener conciencia del frágil mecanismo de nuestro ser, para descubrir en él sus extraordinarias posibilidades, hacerlo útil a uno mismo y a los otros en el curso de una existencia que es, no obstante, siempre una ocasión única e irrepetible.

## REFERENCIAS

- AGUSTÍN de Hipona, *Confessioni*.
- BACHELARD, G. (1993), *La poetica della rêverie*, Bari, Dedalo.
- BARTOLOMEIS (1953), *La pedagogia come scienza*, Florencia, La Nuova Italia.
- BATESON, G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milán, Adelphi edizioni.
- BENCIVENGA, E. (1992), *Oltre la tolleranza*, Milán, Feltrinelli.
- CAMBI, F. (1999), "Dall'addestramento alla formazione: l'evoluzione dell'idea di professionalità", en F. Cambi y M. Contini (eds.), *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Roma, Carrocci Editore.
- CASSIRER, E. (1968), *Saggio sull'uomo*, Roma, Armando.
- CLEMENTE, P. (1999), "Gli antropologi e i racconti della vita", en *Pedagogika*, año III, núm. 11, septiembre-octubre.
- DEMETRIO, D. (1999), *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Milán, Raffaello Cortina Editore.
- (1996a), *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- (1996b), *Raccontarsi, L'autobiografia come cura di sé*, Milán, Raffaello Cortina Editore.
- (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Florencia, La Nuova Italia.
- DEMETRIO D. et al. (eds.) (1994), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- DEWEY, John (1967), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Florencia, La Nuova Italia.
- DILTHEY, W. (1954), *Critica della ragione storica*, Turín, Einaudi.
- ELSTER, J. (1999), *L'io multiplo*, Milán, Feltrinelli.
- FABBRI, D. (1992), *La memoria della regina. Pensamiento, complessità, formazione*, Milán, Guerini e associati.
- FOUCAULT, M. (1977), *Microfisica del poder*, Turín, Einaudi.
- (1972), *L'ordine del discorso: i meccanismi sociali di controllo e di esclusione della parola*, Turín, Einaudi.
- HUSSERL, E. (1965), *Idee per una fenomenologia pura*, Turín, Einaudi.
- KNOWLES, M. S. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milán, Raffaello Cortina Editore.
- KUNDERA, M. (1988), *L'arte del romanzo*, Milán, Adelphi.
- LA BONAZZA, Marien (2001), "Autobiografia di una professione", tesis de licenciatura presentada en la Facoltà di Lettere e Filósofosa dell'Università de los Estudios di Ferrara, 22 de marzo.
- LAPASSADE, G. (1971), *Il mito dell'adulto*, Florencia, Guaraldi.
- LEVINSON, D. (1978), *The season of man's life*, Nueva York, Knogts.
- LEWIS, O. (1966), *I figli di Sánchez*, Milán, Mondadori.
- MASLOW, A. (1971), *Verso una psicologia dell'essere*, Roma, Astrolabio.
- MASSA, R. (1989), *Linee di fuga*, Florencia, La Nuova Italia.
- MONTAIGNE, M. (1979), *Saggi* (ed. de F. Garavini), Milán, Mondadori.
- MONTALDI, D. (1961), *Autobiografie della leggera*, Turín, Einaudi.
- MORIN, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milán, Raffaello Cortina Editore.
- (1985), "Le vie della complessità", en G. Bocchi y M. Ceruti (eds.), *La sfida della complessità*, Milán, Feltrinelli.
- PIAGET, J. (1968), *Le scienze dell'uomo*, Bari, Laterza.
- POPPER, K. R. (1972), *Congetture e confutazioni*, Bologna, Il Mulino.
- RICOEUR, P. (1979), *Della interpretazione. Saggio su Freud*, Milán, Il Saggiatore.
- ROUSSEAU, J. J. (1988), *Le confessioni (1782-1799)*, Milán, Rizzoli.
- THOMAS, W. I. y F. Znaniecki (1968), *Il contadino polacco in Europa e in America*, Milán, Comunidad.
- WITTGENSTEIN, L. (1967), *Lezioni e conversazioni sull'etica, l'estetica, la psicologia e la credenza religiosa*, Milán, Adelphi.
- ZANINELLI, P. (1986), *Uno sfondo per "integrare". Esperienze di programmazione di situazioni educative*, Bologna, Cappelli.

# *Textos en papel vs. textos electrónicos: ¿nuevas lecturas?*

JORGE VACA URIBE\* Y DENISE HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ\*\*



Este ensayo analiza semejanzas y diferencias entre los modos impresos y electrónicos del texto, por un lado, y sus lecturas concomitantes, por el otro. Reflexiona sobre las implicaciones de la propagación vertiginosa de los textos electrónicos en nuestras vidas y en nuestras prácticas como lectores, ponderando con detenimiento cuándo efectivamente se trata de textos o prácticas de lectura nuevas y cuándo es simplemente un cambio de soporte. De los análisis se desprenden algunos tópicos emergentes de investigación, tanto lingüísticos, como psicológicos y educativos. Se enfatizan algunas semejanzas, como el uso de un mismo sistema gráfico, la función referencial, etc. Entre las diferencias, se aborda la velocidad de transmisión, la accesibilidad y el alcance, la transportabilidad, la multimodalidad y la interactividad de algunos textos.

*In this article, the author analyzes the resemblances and differences between the printed and electronic text modes, on one hand, and on the other the ways of reading those documents. The main reflexion is about the vertiginous dissemination of electronic texts in our lives and our practices as readers, although the author thoroughly weighs up how many of those actually are texts and new reading practices and how many times we only have to do with a change of medium. The analyses show some emerging research topics, related to linguistics, psychology and pedagogy, emphasizing some resemblances —like the use of the same graphic system, the referential function, etc.— and differences, such as the rapidity of transmission, accessibility and scope, transportability, multi-mode and interactivity of some texts.*

Texto electrónico / Texto en papel / Prácticas de lectura / Multimodal  
*Electronic text / Paper text / Reading practices / Multi-mode*

•

Recepción: 9.12.2005 / Aprobación: 13.09.2006

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es tan sólo señalar temas de investigación que involucren la comunicación con soportes electrónicos y que podemos considerar como emergentes dentro del campo de la lectura.

La mayor parte de las reflexiones que se exponen en este trabajo no son más que tendencias que hemos podido observar como usuarios de los medios electrónicos, y gracias a que mantenemos interacciones diversas con estudiantes jóvenes, hemos podido observar, admirar e incluso comentar y discutir con ellos algunos puntos que expondremos a continuación. Además, hemos leído algunos trabajos de investigación o ensayos respecto del tema, por lo que haremos paulatinamente comentarios alrededor de ellos.

Presentamos, en una primera sección, un análisis de semejanzas y diferencias entre lo que podemos llamar *textos electrónicos* y los tradicionales *textos en papel*, análisis que servirá de base para discutir, en una segunda sección, posibles repercusiones sobre la actividad de lectura “en pantalla”, derivadas del primer análisis.

\* Doctor en Psicología Cognitiva por la Universidad Lumière Lyon 2. Actualmente es investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Su línea de investigación es el campo de la lectura. Entre sus publicaciones recientes están: (en prensa), “Así leen (textos) los niños”, México, Universidad Veracruzana, y (en prensa), “El campo de la lectura: caminos, brechas y senderos”, México, Universidad Veracruzana.

\*\* Maestra en Educación por el Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN. Es técnico académico en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Su línea de investigación es el campo de la lectura. Entre sus publicaciones recientes se cuenta: (en prensa), “¿Nuevas prácticas de lectura para nuevos tiempos? Una revisión bibliográfica del impacto de las tecnologías de información y comunicación en las prácticas lectoras”, México, CINVESTAV-IPN-DIE.

Las dos secciones nos permitirán ordenar y explicitar una serie de temas que no sólo son importantes, sino urgentes de ser sistemáticamente investigados debido a la gran expansión y variedad de textos electrónicos usados hoy en la sociedad sin que tengamos una idea clara de su uso y de sus aplicaciones individuales e institucionales.

Dejamos fuera de este artículo todo cuanto se refiere a las semejanzas y diferencias en los procesos de producción de textos en papel y en soporte electrónico, pues nos parece un tema apasionante, inexplorado de manera sistemática pero que merece un trabajo aparte. Nos limitaremos, pues, al tema de la *lectura*.

Antes de comenzar es importante recordar que en México la alfabetización “a secas” aún no acaba; que todavía hay un gran problema de retención de alumnos en educación básica y que las computadoras cuestan mucho, y más si se quiere que estén actualizadas (se vuelven obsoletas en muy poco tiempo) y conectadas a la internet.

Tan sólo para no olvidar que el tema de la alfabetización digital es en México un tema de minorías, valgan las siguientes estadísticas, relativas al estado de Veracruz (respecto de febrero del 2000 y según el prontuario estadístico del INEGI):

- Analfabetismo: 5.5% de los hombres y 9.3% de las mujeres de 15 años y más en el estado de Veracruz, son analfabetas.
- Sólo 21.7% de las “viviendas particulares habitadas que disponen de bienes”, tienen teléfono. La densidad telefónica en el estado, es decir, el número de líneas por cada 100 habitantes, fue de 7.0 en 2000, 7.9 en 2001 y de 8.5 en 2002.

- Sólo 4.5% de las “viviendas particulares habitadas que disponen de bienes” tienen computadoras.

A esas pocas estadísticas, que por sí solas son elocuentes, habría que hacer muchas precisiones más: se habla de “viviendas particulares habitadas que disponen de bienes” porque hay viviendas particulares que ni siquiera disponen de bienes (básicamente son jacaes improvisados), es decir, son mucho más modestas; se define la densidad telefónica sin considerar que muchas de esas líneas son en realidad comerciales e institucionales, mas no particulares, etcétera.

Fijalkow y Fijalkow (2003) nos dicen, respecto de la situación francesa:

Si bien las computadoras han logrado imponerse rápidamente en el marco profesional, sólo el 34% de los franceses disponían de una microcomputadora en su domicilio en el año 2000. Esta tasa de equipamiento está una vez más ligada al nivel de estudios y de ingresos (56% de los cuadros y profesiones intelectuales superiores están implicados, por 42% de las profesiones intermedias) y tocan mucho más a los habitantes de la región parisina que a los de las otras regiones (p. 27).

Si concebimos la lectura como una práctica social, no hay que olvidar estos datos.

### **ALGUNAS SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE TEXTOS**

Lo que comúnmente identificamos como un texto escrito puede caracterizarse a la vez como un objeto físico y como una unidad lingüística. Como objeto material, tradicionalmente está hecho de papel

y tinta, con páginas de igual tamaño, de dimensiones muy variables y con contenidos también variados. De la misma manera, los *textos electrónicos* son muy diversos en esos mismos aspectos, aunque su soporte físico es, en esencia, las diferencias de voltaje codificables en términos de ceros y unos (bits) que agrupados forman *bytes* de información, campos, registros y archivos guardados en dispositivos electrónicos variados (discos duros, CD-ROM, memorias USB, etcétera<sup>1</sup>). Lo que en realidad comparten estos medios, desde un punto de vista lingüístico y comunicativo, es su “unidad textual”: un texto trata de principio a fin un tema en especial, sin importar cómo dicho tema esté recortado. Por consiguiente, ya sea en papel o electrónico, el texto es un discurso representado mediante el sistema gráfico de una lengua, está conservado en un soporte material (papel, medio magnético u óptico) y es accesible mediante dispositivos diversos.

Esta definición no cubre muy bien lo que puede contener un texto “multimodal” (llamaremos así, en adelante, a los textos comúnmente llamados multimedia), ya que puede estar construido a partir de elementos audibles, que pueden ser discursos orales (voz), musicales o de otro tipo, o a partir de secuencias icónicas fijas (fotografías o dibujos) o móviles (secuencias de imágenes, diagramas o de video-grabación).<sup>2</sup>

Desentrañemos entonces semejanzas y diferencias fundamentales entre los textos en papel y los textos electrónicos. Quiéramos comenzar a enumerar sólo algunas de ellas, seguros de que la lista aumentará, de entre aquellas que nos parecen particularmente relevantes.

## Semejanzas

### *Un mismo sistema gráfico*

Las semejanzas verdaderamente fundamentales son cuatro. La primera semejanza, la más obvia, es que los textos están escritos de acuerdo con la norma escrita del lenguaje (de acuerdo con Vachek; véase Luelsdorff, 1989), lo cual supone además el uso del mismo sistema gráfico en ambos soportes. La lógica, el código y la norma de construcción es, fundamentalmente, la misma. Se trata de textos escritos en español, en inglés, etcétera.

Si quisiéramos plantear la idea en términos de un continuo encontraríamos, en el extremo de la identidad, textos electrónicos que son de hecho la versión digitalizada (en imagen o en caracteres) de los textos en papel correspondientes: sólo cambia el soporte físico, pero en cuanto a contenido y formato, siguen siendo idénticos a la versión en papel. En el otro extremo, y sólo respecto de ciertos tipos de textos electrónicos como los mensajes telefónicos digitales y los *chats*, podemos encontrar variaciones interesantes que corresponden a agregados de elementos, por ejemplo, los íconos de emotividad; o bien a cambios importantes de norma u ortografía (lenguaje coloquial, abreviaciones codificadas, ausencia de puntuación, etc.), que analizaremos como diferencias puntuales más adelante.

Nos parece que la solución de continuidad, enunciada anteriormente, responde mejor para la caracterización de las semejanzas y de las diferencias que nos proponemos.

### *Los textos, en cualquier formato, tienen ligas*

Una segunda semejanza importante radica en que “los libros hablan acerca de otros libros”; sobre todo en el libro de carácter científico o informativo, se debe citar lo que otras personas han escrito o lo que en otro momento se ha dicho acerca del tema que se está tratando. De ahí que una de las normas de todo texto científico sea la incorporación de una bibliografía y la cita de los autores consultados. El “lector en papel” que quisiera profundizar en esa información debería darse a la tarea de localizar los textos originales para poder leerlos, tarea que podría llevar horas, días, semanas, meses, o bien, resultar infructuosa a pesar de múltiples desplazamientos. En cualquier caso, y sin importar la dificultad que exista para conseguir esas fuentes, los libros de papel tienen también *ligas*, y aunque sean ligas primitivas, lo convierten en cierto sentido en un *hipertexto*. Aunque la dificultad de localización y el tiempo que podemos tardarnos en acceder a esos textos ligados sea enorme, la hipertextualidad no es, pues, exclusiva de los textos electrónicos. En realidad la adoptan y la agilizan, pero no la inventan.

Tiende a pensarse que el *hipertexto* es una característica exclusiva del texto electrónico y que la lectura “no lineal” es también exclusiva de ese soporte (véase Cassany, 2000). Nosotros creemos que no es así. Cuando leemos una obra, por ejemplo un artículo científico en formato impreso, éste frecuentemente nos remite a otros textos que eventualmente buscamos, encargamos y leemos. Cuando hacemos esto, realizamos una lectura hipertextual, aunque lo que puede cambiar, efecti-

vamente, es la temporalidad. La lectura hipertextual de textos en papel responde a una escala temporal diferente, sujeta a condiciones pragmáticas también diferentes que, igualmente, han evolucionado. Empresas como Amazon o Fnac pueden entregar libros en cuestión de 15 días, aun en pedidos transcontinentales. Entonces, podemos decir que la lectura de un texto en papel no es necesariamente lineal, pues el lector dispone de la libertad de saltar fragmentos, de regresar a ellos e ir a otros libros, diccionarios, etc., sin que se lea todo de izquierda a derecha y de arriba abajo hasta terminar con el colofón.

Las ligas pueden ser de dos tipos: internas al texto (proponemos llamarlas *ligas internas*) y externas (*ligas externas*). Ambas existen en ambos soportes: papel y electrónico. En el texto en papel, las ligas internas están representadas por el *índice del texto*, que indica en qué página de papel comienza tal o cual sección y por las *referencias internas*, tal como los enunciados: “véase más abajo...”; “véase la sección II o la página X”. Las *ligas externas* corresponden a las referencias bibliográficas y a la bibliografía empleada para desarrollar el texto. Una bibliografía es, pues, un conjunto de ligas externas, para decirlo en jerga computacional.

En el texto electrónico, por lo regular, las *ligas internas* y las *ligas externas* no están diferenciadas tipográficamente entre ellas, aunque sí del resto del texto escrito (usualmente se distinguen con un color diferente, están subrayadas, se encuentran dentro de cajas de diálogo o se resaltan al pasar el puntero sobre ellas). Además, están programadas para que al *cliquear* sobre ellas, se despliegue en pantalla la sección de texto anunciada.

Lo que deseamos subrayar es, finalmente, la semejanza fundamental entre

ambas clases de textos. Veremos que las diferencias involucran solamente la velocidad de acceso al texto ligado, en caso de que sea disponible, condición que vale para ambos soportes.

### *Complementos icónicos diversos*

Ambas clases de texto pueden estar acompañadas (o reforzadas) por elementos icónicos fijos de muy diversa naturaleza: cuadros, gráficos, fotografías, diagramas, etcétera.

En tiempos no muy lejanos, algunos textos de papel estuvieron acompañados o complementados por elementos icónicos dinámicos (video, por ejemplo) o por audio. De hecho, aún en estos días se les encuentra en puestos de periódicos y a precios bajos.

Hace una o dos décadas, sobre todo en materiales destinados a niños, proliferó la producción de estos verdaderos “multimodales analógicos” (y no digitales), cuyos temas iban desde clases de ejercicios aeróbicos o de cocina hasta documentales científicos (por ejemplo, los videos de Cousteau sobre la vida marina) y literatura infantil con dramatización audiograbada (materiales de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como la colección de libros *Así cantan y juegan en el sur de Jalisco, ...en la Huasteca*, etc.). Los materiales multimodales ya existían antes de la era digital.

Como se puede apreciar, el texto multimodal no es cualitativamente tan diferente de lo que ya se conocía en la era analógica. Quizá haya diferencias en la facilidad de disposición de los múltiples formatos textuales, toda vez que ahora, en vez de tener que depender de una casetera o de una videograbadora y su televisor correspondiente, se nos presenta todo

integrado en un solo aparato: la computadora; sin embargo, el resultado podría ser en realidad muy similar.

*Existen diferentes tipos de texto dentro de cada medio: papel y electrónico*

Es obvio que existen diferentes tipos de texto en papel: libros, revistas, periódicos, cartas (¿casi inexistentes?),<sup>3</sup> manuales, instructivos, letreros, panfletos, recados, etc. Cada tipo de texto en papel requiere del dominio de su estructura, de su función y de sus contenidos comunicativos para ser *usable* o legible. Cada uno de estos tipos exige la movilización de un cúmulo específico de conocimientos necesarios para su lectura: conocimiento del tema, de la estructura, del contenido potencial, etcétera.

Los textos electrónicos también se diferencian entre ellos en estructura y función: existe la página *web*, el correo electrónico, el *chat* (o conversación escrita), el mensaje por teléfono celular, el “documento electrónico” (algo mayor y más estructurado que un correo electrónico pero más chico que un artículo o un libro), la revista y el periódico electrónicos.

Sabemos cuán difícil ha sido para la lingüística textual elaborar clasificaciones coherentes de los textos, porque existe el problema de determinar los criterios con base en los cuales organizarlos. Es por eso que disponemos de una multiplicidad de tipologías textuales útiles según las perspectivas adoptadas. De ahí que nos concentraremos en un primer ensayo clasificatorio de los textos electrónicos, a sabiendas de que vendrán las críticas, las mejoras y los contraejemplos. Hemos elaborado un sistema de clasificación de acuerdo con tres propiedades dicotómicas (es decir con sólo dos categorías que se

excluyen) y una propiedad con cuatro categorías, lo que nos da 32 tipos posibles de textos electrónicos diferentes, según los siguientes criterios:

- Un primer criterio se refiere a la *temporalidad de la comunicación* (2 categorías): si se trata de una comunicación en tiempo real o no. El chat sería un ejemplo del primero, pues su función primordial es “conversar por escrito”, mientras que un documento simplemente digitalizado no persigue una comunicación en tiempo real, tal como un texto en papel cualquiera, que supone una lectura diferida en el tiempo.
- Un segundo criterio podría referirse a la *hipertextualidad del texto* (4 categorías): o bien es un documento sin liga alguna, o bien sólo tiene ligas internas, sólo externas, o tiene ambos tipos de ligas.
- Un tercer criterio correspondería a los medios o las *modalidades discursivas* empleadas (2 categorías): es *unimodal* (y supondremos que esto siempre corresponde al caso de texto escrito en un idioma) o bien es multimodal (pudiendo incluir dos o más medios: lenguaje hablado, música, gráficos fijos o móviles, videos, etcétera).
- Finalmente, un cuarto criterio correspondería a la *interactividad* programada (2 categorías): podría ser nula (no consideramos la existencia de ligas como una programación verdaderamente interactiva), o bien podría ser un material verdaderamente interactivo. Este último caso correspondería típicamente a una página *web* de compras electrónicas o a un material didáctico con retroalimentación en función de las secuencias de acciones ejecutables.

Las posibilidades de combinación de todas las categorías nos arrojan  $2 \times 4 \times 2 \times 2 = 32$  tipos posibles de textos electrónicos.

Cada tipo de texto, en papel o electrónico, está sujeto a un doble movimiento de cambio y de fijación, aunque este proceso actualmente es muy rápido respecto del texto electrónico y mucho más lento respecto del texto en papel.

En el caso del texto electrónico, es interesante observar cómo al tiempo que evoluciona rápidamente, también está sujeto a intentos importantes de normalización que responden a criterios funcionales, necesarios para la transmisión y la comunicación. Así, creemos que tienden a estandarizarse en su estructura aun los sistemas más dinámicos, como la comunicación escrita por teléfonos celulares o los códigos y abreviaciones usados en conversaciones electrónicas (*chats*). En estos casos, los límites a las libertades sintácticas y ortográficas en los mensajes serán establecidos por la ambigüedad o por la incomprensibilidad de los mensajes, por las comunicaciones “defectuosas”, por los mensajes erráticos que pueden provocar, por ejemplo, la ausencia de acentos en la escritura de mensajes en español y que dan como resultado comunicaciones diversas. Reconstruimos un caso personal: “dile a mi papa que compre tarjeta todito”, interpretado como “dile a mi papá que compré tarjeta todito”, es decir, que ya no la compre él, que ya fue comprada. El mensaje era, en realidad, una petición: que él compre la tarjeta todito. Como los mensajes se envían por lo regular sin acentos gráficos, ambas interpretaciones son perfectamente válidas y eran ambas pragmáticamente posibles. Ya habrá un catálogo y un anecdotario de tales enredos en la comunicación.

Las páginas *web* han evolucionado de una gran diversidad de formas y contenidos, hacia la homogeneidad. Lo anterior ha respondido tanto a aspectos pragmáticos relacionados con la eficiencia de la comunicación u operación de la interface (algunos iconos se han generalizado, como el “carrito de supermercado”, asumido por muchas compañías de venta de productos por internet) como a la reglamentación progresiva que las instituciones han impuesto al diseño gráfico y al contenido mostrado y su organización (por ejemplo, las universidades, con múltiples facultades e institutos, cada uno de los cuales crearon al principio su propia página, han orientado la homogeneización de la imagen gráfica y de la estructura de la información contenida en ellas). Seguramente otros factores han influido en la tendencia a la estandarización, como las herramientas de *software* mediante las cuales se crean las páginas, que dotan a los programadores y diseñadores de posibilidades o procedimientos limitados, ya prefabricados (como otorgar una gama limitada de opciones para marcar las ligas, por ejemplo). Esta tendencia de control sobre los lenguajes o ambientes de producción de *software* (en este caso, el de las páginas) ha sido sostenida y beneficia a las prácticas monopólicas en la producción de dichos programas.

En sus inicios, la microcomputadora contenía mapas de memoria accesibles que daban al programador experto un control absoluto del procesador y le permitían hacer virtualmente lo que quisiera. Hay ejemplos en México de programas computacionales que verdaderamente se adueñaban del procesador y rediseñaban hasta los propios caracteres que se desplegaban en pantalla. Nos referimos, para dar sólo dos ejemplos, a los programas

Ecosistemas y Polinomios, construidos para la computadora Commodore 64. Este control absoluto sobre el procesador ya es historia y los productores actuales de *software* dependen, en términos generales, de las posibilidades de producción que les otorgan las grandes compañías que venden ambientes de producción de *software*... a menos que uno sea un verdadero *hacker*, actividad que se ha hecho ilegal. Las prácticas comerciales que mantienen el control sobre las herramientas de producción, estrategia basada en la desinformación (o información parcial), van reduciendo opciones de programación, lo que tiende a estandarizar tanto la estructura como la función de muchos elementos textuales en el ambiente electrónico. Por todas esas razones y otras, nos atrevemos a prever una relativa estandarización de las páginas y demás textos electrónicos.

En conclusión: bien analizados, cualquier tipo de texto electrónico puede, muy verosímelmente, tener su correlato en papel, o al menos compartir características estructurales o funcionales con otros tipos de discurso (orales o escritos), en los cuales se ancla su uso: el *chat* lo hace, estructuralmente, en la conversación y

tiene también su correlato en los tradicionales mensajes escritos, breves, en tiempo real o con un *decalage* temporal corto (en un mensaje adherido en el refrigerador, por ejemplo). En este último caso, es interesante observar que generalmente este tipo de escrituras, tales como el mensaje, la lista de compras, etc., tenidos a veces como escritura asintáctica (Lahire, 1997), no sean consideradas aún hoy verdaderos actos de escritura y lectura. Falta aún mucho por explorar acerca de las prácticas sociales efectivas de producción y lectura de textos.

## DIFERENCIAS

Veamos ahora las diferencias que podemos encontrar entre los principales textos en papel y los principales textos electrónicos. En rigor, habría que construir un cuadro de semejanzas y diferencias que analizara, por parejas, cada tipo de texto en papel con cada tipo de texto electrónico, suponiendo una tipología exhaustiva y explícita. El siguiente análisis lo realizamos, pues, en términos muy generales. El cuadro siguiente muestra 35 comparaciones por parejas.

**CUADRO 1** • Comparaciones posibles entre pares de texto electrónico y de texto en papel

	Electrónico						
	Chat	Mensaje telefónico-escrito	Correo electrónico	Página web	Documento (acrobat)	Libro (texto)	Libro multimodal
<i>Impreso</i>							
Recado	1	2	3	4	5	6	7
Carta	8	9	10	11	12	13	14
Artículo científico	15	16	17	18	19	20	21
Libro literario	22	23	24	25	26	27	28
Enciclopedia	29	30	31	32	33	34	35

Nota: los números son nominales e indican una comparación posible dentro de los conjuntos de texto seleccionados.

Una comparación entre los mensajes telefónicos y una enciclopedia en papel (la comparación 30) daría como resultado casi puras diferencias, en todos los planos (funcionales y estructurales), mientras que si los comparamos con los recados escritos (comparación 2, aquellos que frecuentemente las amas de casa dejan a la vista de quienes les ayudan: “sopa aguada de fideo, agua de limón, setas fritas y ensalada de berros”, por ejemplo), veríamos que comparten muchas de sus características: son cortos, sirven para una comunicación rápida (si no inmediata o en línea, como en el *chat*, sí en un tiempo breve: durante la mañana, en la próxima media hora, etcétera), son asintácticos (véase Lahire, 1997, quien usa este término para referirse, por ejemplo, a listas de compras o de tareas pendientes), pueden usar muchas abreviaciones, apelan fuertemente al contexto; llegan a ser incomprensibles si no se conoce dicho contexto, son comunicaciones muy codificadas entre dos personas particulares y no persiguen la comunicación entre cualesquiera dos personas.

De esta manera, valdría la pena emprender un estudio sistemático de las semejanzas y de las diferencias entre pares o grupos de textos en papel y electrónicos que compartan rasgos estructurales y funcionales importantes. Podremos así acercarnos a la objetividad respecto de nuestra valoración de los textos, sean electrónicos, sean en papel. Realizando el examen de los textos de la manera indicada, nos atreveríamos a pronosticar una lista mucho más grande de semejanzas entre los textos, que de diferencias. Los análisis específicos lo dirán.

Entrando en un análisis un poco más detallado, importaría mucho conocer el soporte mismo del texto electrónico. Hay excelentes obras multimodales que sólo

están disponibles en disco compacto (CD) y no en la red y que, presumiblemente, no funcionan si no es introducido físicamente el CD original (o pirata) que las contiene. Por lo tanto, para poder adquirirlos, deben sufrir el mismo proceso de “transmisión” que cualquier libro de papel: el correo convencional, la compra en librerías, el quemado (equivalente al fotocopiado). Así pues, no todo libro electrónico está disponible en internet, y aun cuando tuviéramos la oportunidad de acceder a él, no es transmisible en segundos, por cuestiones de montos de información (son documentos *pesados*) o por vulgares y prosaicas cuestiones comerciales: las editoriales son empresas globales orientadas por el costo y el beneficio económicos.

Es, pues, solamente mediante comparaciones entre pares de tipos de textos específicos que vale la pena hacer los análisis, ya que sólo entre algunos de ellos existen ciertas diferencias que no existen con otros textos y que son relevantes. He aquí algunos ejemplos:

- Al consultar páginas *web*, resulta que hay una convención respecto de la escritura de las direcciones electrónicas: no se usan espacios en blanco (p. ej., <http://www.mexicodesconocido.com.mx>), siendo una variante el hecho de que los espacios en blanco de la escritura convencional sean cubiertos por el guión bajo (p. ej., [jorge\\_vaca@hotmail.com](mailto:jorge_vaca@hotmail.com)). Pero estas convenciones no son compartidas por los documentos electrónicos como tales, que son escritos con base en la ortografía correspondiente al idioma (o al menos intentan serlo).
- Un segundo ejemplo correspondería a los códigos usados para el envío de

mensajes escritos por teléfono celular o, parcialmente, en los *chats*: por una necesidad de economía (tanto monetaria como por el trabajo que supone entrar cada carácter en un celular, que hace ver a las personas como si jugaran *gameboy*) muchas palabras se van abreviando y se usan recursos de representación vinculados, en muchos casos, con los nombres de las letras: *c* para escribir *se* como palabra completa: *yo c lo llevo*, o como parte de una palabra: *yo ando en el cntro*; *s* se utiliza para *es*: *Stoy en junta*; *k* o *q* para escribir *que*, como palabra completa o como parte de una palabra: *ke tengas bonito día*, *dice k mejor se va luego*, *tengo cosas q hacer*; *pq* o *xq* para *por qué*, *porque* o *porqué* (desconozco si hay usuarios que las distinguen): *no me preguntes pq, traime el libro xq lo necesito*; *k* también se emplea para escribir *ca* como parte de una palabra: *Tenía ganas de ir a tu ksa al rekientado*; *x* para escribir *ch*: *Vete con cuidado xq llueve muxo*; los acentos son prácticamente inexistentes: *Cambie mi boleto m voy hoy al medio día*; etc. Este código y estos recursos comunicativos, que podemos suponer que se van estabilizando en cada idioma o al menos al interior de microgrupos en comunicación (una familia, una red de amigos, etc.), se va también estandarizando, así como el léxico va adquiriendo significados específicos. Según una joven de 16 años, al *chatear* se escribe la palabra *bye* o *ciao* (y no “adiós” o “hasta luego”) no por ser una escritura extranjera, sino sólo al final de la conversación, cuando ya se va uno a desconectar de la red. El uso de mayúsculas tiene la connotación de grito o del uso fuerte de la voz: *No me escribas con mayusc, se sien-*

*te feito*; en este mensaje de celular se aprecia cómo el empleo de mayúsculas puede generar incomodidad entre los lectores de mensajes, como lo hace entre los profesores cuando los estudiantes pretenden, mediante este recurso, evitarse la obligación de acentuar las palabras.

- Un tercer ejemplo de la importancia de hacer comparaciones específicas sería el referente a lo interesante que resulta comparar los registros informales del *chat* con la conversación; nadie que esté chateando espera que quien le escribe revise, corrija y edite su escritura, pues estando “frente a frente” (aunque puedan estar a miles de kilómetros físicos de distancia) pueden, por ejemplo, preguntar y resolverse dudas “en tiempo real” si llega a existir alguna confusión. En este sentido, el *chat* comparte rasgos estructurales con la conversación, pero sería improductivo comparar este género discursivo con un texto cuya norma es más formal, supone revisiones y reestructuraciones diversas, etcétera. Por supuesto que lo anterior estaría matizado por situaciones comunicativas específicas, pues no sería lo mismo chatear con un amigo, con un compañero de trabajo, con un cliente o con un jefe... Igual que en una situación oral de comunicación. Lo problemático, en el ámbito escolar y desde el punto de vista de los adultos, es que esta práctica comunicativa, cada vez más usada por los estudiantes, está invadiendo el escrito formal, si se quiere, escolar, lo que molesta mucho a los profesores. Los estudiantes van perdiendo las fronteras entre los códigos, lo que seguramente acelerará muchos cambios en el sistema de escritura en pocas generaciones.

Debemos concluir, pues, que EL texto electrónico, en general, así como EL texto en papel, también en general, son entes mitológicos... igual que no existe LA lectura, para apoyarnos otra vez en Lahire (1997), pues las lecturas están inmersas en prácticas sociales y en situaciones comunicativas específicas.

### Velocidad de transmisión

La diferencia incontestable entre los textos en papel y los electrónicos radica en la incomparable velocidad de transmisión de los segundos respecto de la de los primeros, si damos por supuesto que se cuenta con el *hardware* necesario para ella (computadora actualizada y conexión a la red que surtirá el texto).

La velocidad es, sin duda, la propiedad diferencial fundamental. Ella y el crecimiento continuo de la red son el fenómeno de comunicación verdaderamente revolucionario de finales de siglo XX y lo que marcará las primeras décadas del XXI.

### Accesibilidad a mucha información

Esta accesibilidad a la información desde un mismo lugar (desde una computadora), cada vez más amplia, había sido prevista ya por escritores de ciencia ficción, en lo que suponemos que es una versión ficticia no escrita de la internet, sino oral: el INFOR, un mecanismo público de acceso oral y audible a la información en un mundo futurista (Lem, 1993). De acuerdo con Sánchez (2005) fue en 1962 cuando J. C. R. Licklider expuso su idea de *Galactic Network*, una red de redes de carácter global que permitiría a los usuarios gestionar información o programas desde cualquier terminal. Las ficciones de Lem prefiguraron y superan aún (pero no

por mucho tiempo) ese acceso global a la información. Hoy existen en las ciudades INFOR prácticamente en cada calle (los cafés internet) o, incluso, son ya públicos en casetas “telefónicas” en expansión en México.

Esta disposición de enormes montos de información desde una misma computadora, es decir, desde un mismo lugar físico, tiende a crear efectivamente actitudes diferentes entre las personas y a multiplicar las estrategias, estilos o procedimientos mediante los cuales los jóvenes acceden y afrontan sus necesidades de información o conocimiento.

Un ejemplo anecdótico puede resultar ilustrativo: en el instituto donde trabajamos, mientras laboraban dos estudiantes de informática realizando su servicio social (construyendo un programa educativo para la adquisición de la noción de número fraccionario) y mientras preparábamos una plática sobre la adquisición de sistemas de numeración de bases diferentes a la base 10 (es decir, no decimales), tuvimos la necesidad de reconstruir el algoritmo usual de conversión de números con base 10 a números con base, digamos, 5. No lo recordábamos, por lo que planteamos la pregunta a los dos: ¿cómo se representa con base 5 la cantidad 35 (con base 10)? La solución de cada uno fue muy distinta: mientras que uno de ellos, a quien le gustan las matemáticas, reconstruyó el algoritmo en unos minutos después de hacer algunas pruebas en papel, el segundo buscó en internet una página específica, introdujo los datos y dio el resultado. Los dos respondieron la pregunta, pero por caminos totalmente diferentes. El primero recordó, reconstruyó el algoritmo y dio no sólo una respuesta específica, sino el algoritmo general; el segundo de ellos, sin

importarle la visión general del problema, buscó una herramienta específica disponible en la red e igualmente obtuvo el resultado.

Estas dos aproximaciones a la información, ¿representan dos actitudes o tendencias diferentes ante el conocimiento? ¿Es mejor una que otra? ¿Qué pasará con el conocimiento si se dispone tan fácilmente de informaciones tan específicas?

### **Alcance de la distribución**

Una segunda diferencia, también muy importante, es la del alcance de la distribución en uno y otro medio. Mientras que el libro de papel resulta ya caro y lento en su producción, además de tener una distribución más trabajosa, costosa y por eso más limitada —por lo general regional o a lo sumo nacional, al menos en la provincia mexicana—, el libro electrónico que es sostenido en la red tiene un alcance mundial y un costo de adquisición que podría ser, presumiblemente, bajo.

La universidad pública debe hacer una reflexión muy seria y urgente respecto de su papel: tanto en sentido literal como figurado, tiene que “cuidar su papel” y también debe hacer una seria reflexión y revisión de sus políticas editoriales de impresión y comercialización de libros, creando programas factibles para publicar y promocionar la producción y distribución en medios electrónicos y en papel, ya que al entrar en la red se está al alcance del mundo.

Pero no todo es miel sobre hojuelas, porque los textos son parte del mercado global y la rapacidad económica es la característica fundamental de la globalización económica. No todos los textos que están en la red están al alcance de los lectores; en muchas ocasiones, para acce-

der a revistas especializadas o a libros enteros, es requisito indispensable contar con una clave o membresía, que tiene que ser comprada en línea y pagada con tarjeta de crédito, situación difícil para la mayoría de los estudiantes, por ejemplo.

### **Tendencia a la diferenciación de contenidos**

Una tercera diferencia, que nos parece que se irá sedimentando con el tiempo, es la que se refiere al tipo de contenidos que se editará preferentemente en cada medio.

Cuando leemos literatura no nos echamos en nuestra hamaca con la computadora (que además tendría que ser portátil). Preferimos, y muchos seguiremos haciéndolo, tomar un libro de papel, una bebida (cerveza o café, según el clima), irnos a un sillón o a la cama y disfrutar nuestra lectura. Literatura y texto de papel parecen inseparables.

Tenemos la intuición de que se irán diferenciando los géneros al interior de cada medio y de que se irán distribuyendo también diferencialmente los dominios: mientras que el texto literario tenderá a permanecer en papel, el texto informativo y comercial será más popular en los medios electrónicos.

### **Transportabilidad**

Una quinta diferencia, derivada de la naturaleza de su soporte físico, es su “transportabilidad”. Hasta hoy, aunque no hay que descartarlo en un futuro cercano, no vemos a las personas leyendo libros electrónicos en el autobús o en las salas de espera de las oficinas de gobierno (aunque una mínima parte de la población ya lo hace en aeropuertos y aunque

se extiendan rápidamente los *ipods* y con ellos los audiolibros). Un libro de papel, en cambio, es fácilmente manejable, mientras que la transportación de uno electrónico está todavía restringida y sujeta a contingencias como la disponibilidad de energía eléctrica o la duración de la batería, la disponibilidad de internet inalámbrico y, por supuesto, el acceso a una computadora portátil, entre otras cosas.

### Calidad

Precisamente por la relativa masificación que supone internet y la libertad con la que muchas personas o grupos pueden crear y tener su página personal, la calidad de los textos, particularmente en el formato electrónico, es cada vez más baja, sin negar que existen también textos accesibles de altísima calidad, clásicos o contemporáneos, como también en papel existen textos de bajísima calidad. En su defensa de la escritura, Etiemble (1973) ya consideraba, como muchos otros autores, los defectos de la escritura:

¿Pero acaso no estaba ya condenada la misma escritura? Radio, televisión, discos, magnetófonos, mini-*cassettes* debían reemplazar al libro. El audiovisual iba a relegar los libros a un museo. ¿Quién no conoce las culpas de la escritura? Desanimó a los humanos de cultivar su memoria. Pervirtió la poesía que sólo se escribió ya para los ojos y el efecto tipográfico. Favorece la difusión de las mentiras oficiales. Indudablemente. [...] Los discos debían acabar con los conciertos: los han llenado de público. Hace diez años, cuando yo hablaba del placer que antaño me había producido la *Forsythe Saga*, parecía ridículo. Ha bastado un folletín televisivo para centuplicar los lectores de Galsworthy (Etiemble, 1973).

¿Cuántos textos descuidados, absurdos, ilógicos, incompletos, plagiados y francamente malos existen en internet? El desafío para los lectores jóvenes (de 25 años o menos) no es tanto de acceso a los textos, como para los lectores adultos; el problema radica, ahora más que nunca, en saber *seleccionar*, depurar, reconocer la información valiosa, de calidad y precisa. El reto de hoy es instruir a los jóvenes a detectar textos de calidad, textos “con textura”, como los llama Ray Bradbury, (1981), para seguir en la literatura de ficción, en su novela *Fahrenheit 451*; porque lo que se encuentra sostenido en internet, para algunos lectores jóvenes es una verdad absoluta e irrefutable: “lo vi en internet”, dicen algunos, dando por supuesto, por sólo eso, que es verdad. Pero, ¿cómo se enseña a distinguir la calidad de la información en la *web*?

### Costo

Sin darlo por hecho, tendemos a pensar que los costos de distribución del libro electrónico son mucho más bajos. Ésta es una diferencia sujeta a discusión, porque habría que considerar una serie de factores que involucran el costo de mantenimiento de las redes locales, los servidores, las telecomunicaciones satelitales implicadas en la distribución, la actualización de las computadoras, los programas, las licencias de *software*, etc., que además parecen siempre estar desactualizados, gracias al monopolio Gates o al mantenimiento continuo debido a infecciones por virus. La consulta de los “doctores de computadoras”, los jóvenes actualizados que llegan con sus pequeños portafolios llenos de discos a dar “consulta” a la máquina, a configurar correos electrónicos, a actualizar programas antivirus, etc.,

son también costosas. Habría que evaluar también las políticas editoriales, los costos de productos no libres, etcétera.

### Textos multimodales

Aunque ya hemos dicho que estos textos existieron en la “era analógica” mediante la interacción de textos escritos con audio o videocasetes analógicos, concedamos esta diferencia por el potencial que la tecnología digital ha mostrado para integrar estos diferentes medios.

Mientras que el texto escrito en papel por lo general es acompañado sólo por imágenes y gráficos fijos, el libro electrónico puede estar acompañado, además, por audio, video y animaciones, importantes complementos que, adecuadamente administrados, pueden tener (presumiblemente en algunos casos e incuestionablemente en otros) la capacidad de transmitir con mayor eficacia un mensaje que en un libro de papel.

A tal grado pueden ser diferentes, que podemos encontrar libros electrónicos contruidos básicamente con medios no textuales (icónicos —estáticos o dinámicos—, audio y video), acompañados de texto-lenguaje. Es decir, hablamos de un *texto en sentido amplio*, no solamente compuesto con palabras, sino también con audio (que pueden o no ser palabras, pues incluyen música, por ejemplo), escenas filmadas, animaciones, etcétera.

Se comienza a dar una inversión real de los medios audio-visuales y la tendencia actual (de ahí posiblemente el auge del diseño gráfico) es la de trabajar con mucha minuciosidad cuál parte del mensaje que se desea comunicar se transmite por vía icónica, cuál con audio, cuál con video y, finalmente, qué se transmite con lenguaje y en qué formato: oral o escrito.

Obviamente, hay que decidir también sobre la estructura textual de conjunto.

Ante algunos textos electrónicos, los adultos debemos hacer una especie de regreso a la infancia: los jóvenes son excelentes lectores de imágenes, de iconos e incluso de animaciones (que abundan en este medio), mientras que los adultos debemos muchas veces descentrarnos del texto y re-aprender a leer las imágenes, fijas o móviles, al mismo tiempo que el texto escrito.

### Textos interactivos

Una cosa es que existan en un texto ligas internas o externas o ligas hacia medios diferentes (audio, video, etc.) y otra cosa mucho más compleja es que esté programada una interactividad propiamente dicha, que permita o exija respuestas específicas sobre el teclado, retrocesos, retroalimentaciones particulares, etcétera.

Por ejemplo, *El universo de Matías* es un texto hipermodal desarrollado en México con fines educativos: incluye audio (la lectura automática), hipertexto (que incluye un diccionario), imágenes, animaciones y situaciones interactivas diversas guiadas por hipótesis didácticas muy específicas (véase Vaca *et al.*, 1998). Creemos que aquí la frontera entre libro electrónico y material didáctico es borrosa. Nos inclinamos a verlo más como lo segundo que como lo primero, pues ciertos módulos son interactivos, hacen apuestas didácticas específicas y su diseño exige el uso de lenguajes de programación más allá de las funciones prefabricadas para ciertos ambientes de desarrollo de *software* (*cf.* con Hernández, 2004). Un segundo ejemplo de este género es *La tabla aritmética* (Vaca *et al.*, 2003), que de texto tiene poco (básica-

mente el manual de uso) y de programa, mucho más.

Algo más cercano a nuestra noción de libro electrónico, aunque sobresaliente, de los pocos que conocemos, es el CD-ROM sobre la vida y obra de J. Piaget, realizado en la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, en Ginebra, Suiza (1996). Ejemplos más difundidos de este tipo de texto son las enciclopedias electrónicas (Encarta, Británica, etc.). Hoy, es necesario incluir en la lista los audiolibros, "libros orales" en expansión para ser escuchados en *ipod*.

Por supuesto que las semejanzas y las diferencias enumeradas no son exhaustivas, pero tal y como hemos presentado el análisis queda claro que la comparación sistemática es siempre necesaria.

Por su "novedad", a veces se apuesta por las versiones modernas que se asumen como mejores, más baratas, más completas, más rápidas, etcétera. Como hemos podido apreciar, las diferencias más nítidas, a la espera de análisis puntuales, son cuantitativas: la velocidad y el alcance en la distribución de los textos electrónicos, respecto de los textos en papel, son superiores. Los textos hipermodales están aún "en pañales" y, como veremos a continuación, la hipertextualidad y la hipermodalidad son una característica más cercana a la actividad de lectura que una propiedad de los textos en sí mismos.

## **ALGUNAS SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN LOS PROCESOS DE LECTURA**

### **Semejanzas**

Evidentemente, la lectura de textos electrónicos está condicionada también por el dominio de la norma y del sistema grá-

fico de nuestra lengua, en todos sus rubros, por lo que su enseñanza sigue siendo una prioridad educativa. Pero además se perfilan ya interesantes diferencias entre los lectores jóvenes y los lectores adultos.

Puesto que la lectura es una actividad social, cognitivamente contextualizada y sobre todo interactiva, el análisis de las semejanzas en uno y otro medio depende de las circunstancias específicas en las que dicha interacción ocurra. Las semejanzas también dependerían de qué tipos de textos específicos estemos comparando, pues ya hemos visto que en ambos medios existe una diversidad de tipos textuales que condicionan en cierta medida las semejanzas en su lectura.

Por ejemplo, muchos textos electrónicos son en realidad impresos en papel por el usuario para su lectura, aunque su existencia pública sea solamente electrónica. En este caso, podríamos decir que la fuente del texto es electrónica, aunque el texto sea ya un texto en papel. La acción misma de imprimir el texto transforma su naturaleza. De hecho, se trata de las prácticas más comunes, por lo que en ese caso podemos decir que la lectura en pantalla se ha restringido a las actividades de búsqueda, selección e importación del texto o documento a la propia computadora.

### **Diferencias**

Puesto que no existe LA lectura, sino una diversidad de lecturas, es decir, de prácticas de lectura que no dependen (al menos enteramente) del medio del texto (Lahire, 1997), no podemos más que señalar algunas tendencias diferenciales entre actividades de lectura sobre papel y en pantalla.

*Lectura lineal ordenada vs.  
búsqueda de información específica*

De acuerdo con el estereotipo del lector adulto, éste tiende a buscar un libro de papel y, una vez encontrado, leerlo de principio a fin. Es, para él, una unidad textual. Si bien elegimos los libros que leemos, hacemos el intento de terminar su lectura.

En cambio, la práctica de los jóvenes parece mucho más orientada a la resolución de dudas específicas, que los lleva a *navegar* hasta resolver su problema y punto. La lectura se detiene en función de la resolución de la duda puntual.

Quizá esa sea una diferencia en la lectura de los jóvenes respecto de la de los adultos que valga la pena profundizar y, sobre todo, no sólo juzgar desde la perspectiva adulta. Tiene que ver con una oposición que nosotros plantearíamos en estos términos: *estudio sistemático de temas vs. resolución pragmática de dudas puntuales*, a la manera de la anécdota narrada más arriba. Otra oposición posible, vinculada a la anterior, sería la de *conocimiento vs. información* (demasiado compleja para abordarla aquí).

Una vieja discusión en psicología de la lectura consiste en saber dónde está el significado: ¿en el texto, en el lector o en su punto de confluencia? De la misma manera, podemos preguntarnos a quién pertenece el hipertexto: ¿al texto o al lector? Tanto en formato electrónico como en papel, hay quien puede no hacer caso de las ligas (o citas) y sujetarse a una lectura lineal, que puede o no bastar, según las circunstancias de la lectura, según el objetivo o la prisa. La hipertextualidad corresponde más, desde nuestro punto de vista, al proceso de lectura que al texto en sí, pues si bien éste lo permite, no lo exige.

La decisión es del lector, en uno u otro medio, con las diferencias temporales de acceso a textos ligados que ya hemos comentado.

Si somos capaces de cambiar nuestra perspectiva, quizá descubramos que los jóvenes leen mucho más de lo que nos imaginamos, aunque evidentemente no leen siempre en papel, ni el material que nosotros consideramos una “buena lectura”, ni con la unidad a la que estamos habituados y en virtud de la cual juzgamos su lectura, es decir, el libro. Este cambio de perspectiva también nos puede llevar a descubrir que los jóvenes sí saben leer, sí comprenden lo que leen con interés, aunque a veces hagan trabajos medios con los textos que les imponemos los adultos en contextos escolares, aún virtuales, porque el hecho de que les presentemos textos por vía electrónica no nos exenta de que sean pésimos y aburridos, que sólo reproducen lo más obsoleto. Lo electrónico, evidentemente, no garantiza la calidad y mucho menos el interés y la novedad de las propuestas de lectura.

Si ya eran muchas las lecturas posibles, con la introducción de los textos electrónicos se multiplican, y tendremos entonces que estudiarlas en su especificidad.

*Necesidad de síntesis de medios*

Recordemos, para comenzar, que la hipermodalidad es una característica de la lectura más que del texto, en virtud de que el lector puede elegir seguir los textos ligados o, al contrario, ignorarlos. En el primer caso, una segunda tendencia diferencial en la lectura de los jóvenes, íntimamente vinculada a la hipermodalidad, consiste en que ellos deben hacer una síntesis del contenido del texto (en sentido amplio), es decir, aquel texto hipermodal,

sin centrarse solamente en el texto-lenguaje. En este caso, los jóvenes recurren a videos, imágenes, audio y texto-lenguaje (oral o escrito) de manera cuasi-simultánea durante su exploración y hacen, por lo tanto, una síntesis de la información encontrada en los diferentes formatos, si es que fue presentada información diferente en cada uno de ellos. Este tema, en su especificidad, está virtualmente inexplorado: ¿cómo leen un texto hipermodal los jóvenes lectores? ¿Cuál es el resultado efectivo? ¿Cómo afectan los objetivos a los trayectos de la lectura? Son temas definitivamente pendientes pero urgentes de investigar sistemáticamente.

De alguna manera, los adultos privilegamos el texto-lenguaje respecto del texto-video, audio o imagen. Los jóvenes parecen integrarlos y tratarlos como equivalentes, sin jerarquizarlos. ¿Es así?

### *Elección y eliminación de basura*

Dado que los jóvenes (dentro o fuera del contexto escolar) cuentan con verdaderos *tsunamis* de información soportados en la red (y en otros medios como el cine o la televisión), un proceso extremadamente delicado para ellos es el de la eliminación del material que no les sirve. Ellos deben formular de manera más o menos precisa su duda, y por lo tanto, su objetivo de lectura, para poder eliminar la información no pertinente. Para eso, han desarrollado procesos verdaderamente rápidos de eliminación, guiados por indicios que muchas veces a un adulto le resultan insignificantes; la velocidad a la que “(h)ojean” los textos en la pantalla, cierran y abren otros y deciden que tal o cual página o material puede o no ser de interés para ellos, es impresionante. Aquí, se requiere mucha investigación para

saber cómo lo hacen y en qué se basan: si, por ejemplo, lo que buscan es una tabla de datos, “escrolan” la pantalla a una velocidad vertiginosa porque lo que buscan tiene una configuración visual específica, que detectan aún en movimiento (por cierto, también es urgente comenzar a investigar cuál es el efecto que esta actividad visual causará en el ojo humano).

Una vez localizada la información pertinente, los recursos con los que los jóvenes cuentan son muy diversos: desde el uso de archivos temporales para consulta posterior también sobre la pantalla, la impresión de un segmento del archivo en papel o la lectura de los fragmentos que satisfacen su duda y... ¡listo! Si hay más dudas, la información seguirá en la red y es para ellos fácilmente localizable.

Debe observarse, siendo insistentes, que una cosa es el proceso de búsqueda, discriminación y selección de textos —que supone un cierto tipo de lectura en pantalla— y otra cosa muy diferente es la lectura del material seleccionado —que está sujeta también a los objetivos específicos de cada lector— y que puede coincidir, punto por punto, con la lectura que se haría en papel.

### *Diferencias dependientes del sistema gráfico usado*

Ya hemos visto que ciertos textos electrónicos presentan características de código o sistémicas modificadas o complementadas respecto de la ortografía y de la norma lingüística de algunos textos en papel. Estas diferencias necesariamente implican tareas de interpretación para el lector: saber si está escrita la letra “c” con su valor fonético, con su valor silábico o con su valor “deletreativo” (correspondiente a *épellative* en francés, es decir, sir-

viéndose del nombre de la letra para escribir una sílaba entera) o la “k” con su valor fonético o logográfico, son tareas que el lector debe resolver de acuerdo a la situación comunicativa en la que se encuentra.

Igualmente, interpretar los caracteres icónicos fijos o móviles periféricos o intercalados en el texto, saber identificar las ligas, decidir zambullirse o no en la hipertextualidad o en la hipermodalidad, acostumbrarse a la ausencia de espacios entre palabras, etc., son todas decisiones del lector, que dependen tanto de su conocimiento y manejo eficaz de los medios (ya sea en papel o electrónicos) como del objetivo de su lectura.

*¿Se ven los procesos de conocimiento alterados por la comunicación multimodal?*

Una idea muy extendida, y no por eso necesariamente cierta, consiste en decir que los procesos de conocimiento que se ponen en marcha frente a ciertos textos electrónicos (sobre todo respecto de los hipermodales) son muy diferentes. Se llega a hablar incluso de una “inteligencia alfabética” que se había desarrollado y que se está perdiendo debido a este tipo de textos (Simone, 2001). Se habla de una aprehensión visual y auditiva simultánea de los contenidos por parte de los usuarios, suponiendo que los textos multimodales permiten usar varios canales sensoriales de manera simultánea, “sin esfuerzo”, etcétera.

Estas ideas, apoyadas en formulaciones filosóficas medievales (Simone, 2001) que obviamente desconocen cien años de psicología y muchos más de epistemología, parten de la idea, también de sentido común, de que el conocimiento “entra por los sentidos”... y si entra por más de

uno, mejor. Reconociendo que la información aportada por los sentidos es necesaria para la construcción de conocimiento, diríamos que no es, sin embargo, una condición suficiente.

No repetiremos aquí la masa de argumentos científicos que podríamos dar contra esta concepción, sino que nos limitaremos a recordar que Piaget demostró justamente que el origen sensorial de los conocimientos (científicos o no) es un *mito* (Piaget, 1971). Hemos desarrollado en otro lado los argumentos contra esta concepción y contra otras que suponen que basta con leer comprensivamente para adquirir conocimiento (Vaca, 2003). Nuestros contraargumentos giran alrededor de los siguientes puntos:

- El conocimiento se origina en la acción y no en el lenguaje, aunque la construcción de conocimiento requiera de sistemas semióticos importantes, uno y sólo uno de los cuales es el lenguaje. Es difícil o incluso imposible aprender a conducir autos en la ciudad de México o en Roma exclusivamente por la vía de manuales o de instructivos escritos. Se aprende a manejar, manejando, a leer, leyendo y a investigar, investigando (...a veces).
- Es el conocimiento adquirido, es decir, la esquematización práctica o conceptual de las acciones, la que permite la adquisición y uso del lenguaje, y no a la inversa. En lectura, son los famosos “conocimientos previos” del tema del texto. Cuando esos conocimientos previos son todos “librescos”, podemos sospechar que lo que se ha adquirido es información, más que conocimiento.
- No es lo mismo un objeto de conocimiento y un discurso-acerca-de-un-

objeto-de-conocimiento. Las representaciones lingüísticas son necesariamente representaciones empobrecidas de los objetos y la operación de la inteligencia sobre las representaciones lingüísticas del objeto es mucho más difícil que la operación sobre los objetos en sí mismos (*cf.* las discusiones sobre el desarrollo de la lógica formal, que opera exclusivamente sobre signos).

Éste es un tema extremadamente delicado y por eso lo hemos tratado en otro lugar (Vaca, 2003), sin pretender haberlo resuelto. Nos conformamos aquí con alertar al lector respecto de esa *idea recibida* que podríamos enunciar así: los estudiantes no aprenden (es decir, no adquieren conocimiento) porque no comprenden lo que leen.

Nosotros diríamos: la construcción de conocimiento, en un sentido profundo, puede partir de un texto, pero lo debe necesariamente desbordar para constituirse en conocimiento como tal. El texto puede ser un detonador del proceso de construcción, pero no se basta a sí mismo para permitir dicha construcción.

Es obvio que es muy importante impulsar culturalmente la actividad de lectura. Nosotros hablamos solamente de las posibles limitaciones de ésta respecto de la construcción de conocimiento.

En cuanto a la “aprehensión visual del conocimiento”, los mismos argumentos pueden ser expuestos, junto con otros: los observables (cualquiera sea su canal sensorial) son en realidad construcciones cognitivas sujetas a dinámicas constructivas y son sólo un eslabón en la superación del conocimiento. Siguiendo a Piaget, son construcciones sujetas a los procesos de equilibración.

### *Los formatos textuales audiovisuales se están modificando radicalmente*

Un tema colateral, que no quisiéramos dejar de mencionar por su relación a veces cercana y a veces lejana con el tema de los textos multimodales, se refiere a la drástica modificación de las estructuras textuales a la que asisten los lectores modernos. Aquí, no podemos más que repetir y remitir al lector a un texto que incursiona de manera muy creativa en el tema. Nos referimos al ensayo “La literatura juvenil para un lector audiovisual” de Gemma Lluch (2004).

Uno de sus análisis es el siguiente: los esquemas narrativos, tanto de libros como de audiovisuales (programas de televisión, cine, etc.) tienden a simplificarse, a coincidir, y a cambiar en pro de la brevedad (emisiones de 15-20 minutos) y de la predictibilidad para mantener las expectativas del auditorio mediante recursos específicamente adaptados a emisiones cíclicas de corta duración.

Invitando a su lectura, difícil de sintetizar, nos preguntamos en qué medida este tipo de cambios lingüísticos están siendo impulsados por el hipertexto y por los textos multimodales y, en consecuencia, en qué medida están cambiando las lecturas posibles o sólo se está ampliando la gama de textos y de prácticas posibles de lectura concomitantes.

### **CONSIDERACIONES FINALES**

Podríamos decir que nos encontramos ante una nueva época de los textos, de las lecturas y de las escrituras que suponen, a veces, los mismos retos (la alfabetización en su sentido más tradicional) y, en ocasiones, exigen nuevos desafíos al lector (por ejemplo, la alfabetización informáti-

ca). Aunque con modalidades diferentes, las lecturas seguirán siendo interactividades entre un lector y un escritor que puede realizarse en muy diferentes niveles de profundidad, de minuciosidad y de rigor (según sus objetivos y los contextos sociales y cognitivos en los que la lectura se desenvuelva).

Lo electrónico del texto y su tendencia multimodal no sustituye de ninguna manera los viejos retos de la alfabetización y de la educación, sino que multiplica su complejidad. Así como las prácticas de lectura en papel son diversas, las prácticas de lectura en pantalla de textos electrónicos lo son también; a veces estas prácticas coinciden con aquéllas, pero otras veces, no.

Hoy, en pleno siglo XXI, millones de personas en el mundo no han sido alfabetizadas (a secas) y esto abre una brecha entre quienes tienen acceso a la información de materiales impresos y quienes no la tienen. Con el desarrollo tecnológico se abre otra brecha, que tiende a fragmentar nuevamente a la población: están los que pueden vivir en el ciberespacio de la información y existen otros que ni siquiera saben que existe o que no lo pueden hacer.

Los textos electrónicos y, en general, los progresos de la inteligencia artificial ligados al desarrollo de la tecnología para el procesamiento de las lenguas naturales podrían jugar un papel muy importante tanto para aislar nuevamente a las poblaciones, como para integrarlas, ya que la distinción tajante entre oral y escrito podría tender a desaparecer, siempre y cuando existan desarrollos socialmente orientados. Comienzan a aparecer computadoras a las que se les puede dictar, computadoras que pueden leer en voz alta y que pueden traducir. Lo que era

ciencia ficción hace pocas décadas es hoy una realidad. En otro fragmento de *Retorno de las estrellas* de Stanislaw Lem, podemos leer:

Pasé toda la tarde en la librería. No había libros en ella; hacía casi medio siglo que no se imprimían. Y yo los esperaba tanto después de los microfilmes en que consistía la biblioteca del *Prometeo*. No existían. Ya no se podía curiosear en las estanterías, sopesar gruesos tomos en la mano, saborear bien su volumen, que predecía la duración del placer de su lectura. La librería recordaba un laboratorio electrónico. Los libros eran pequeños cristales de contenido acumulado, y se leían con ayuda de un optón. Éste incluso se parecía a un libro, aunque sólo tenía una página entre las tapas. Al tocar esta hoja, aparecían por orden las páginas del texto, una tras otra. Pero, según me dijo el robot vendedor, los optones se usaban muy poco. El público prefería los lectones, que leían en voz alta, y era posible elegir la voz, el ritmo y la modulación preferida. Solamente se imprimían en páginas de plástico, que imitaban el papel, algunas publicaciones científicas de audiencia muy reducida. Por ello pude meter en un bolsillo todas mis compras, aunque se trataba de trescientos títulos. Los libros parecían un puñado de granos cristalinos. Escogí varias obras históricas y sociológicas, algo sobre estadística, demografía y psicología: de esto último, lo que me había recomendado la chica del ADAPT. Algunos manuales más voluminosos de matemáticas, que naturalmente no eran voluminosos por su tamaño, sino por su contenido. El robot que me atendió era él mismo una enciclopedia: según me dijo, estaba en comunicación directa mediante catálogos electrónicos con todas las obras del mundo. En la librería sólo se encontraban “ejemplares” únicos de libros, y cuando alguien los necesitaba, el contenido de la obra requerida se fijaba en un pequeño cristal.

Los originales –matrices de cristal– no podían verse: estaban detrás de placas de acero esmaltadas, de color azul pálido. Así pues, el libro se imprimía, por así decirlo, cada vez que alguien lo necesitaba. Habían dejado de existir los problemas de edición, de tirada o de que un libro se agotase. Era realmente un gran éxito. Pero yo lo sentía por los libros. Cuando me enteré de que había tiendas de libros antiguos de papel, las busqué y encontré una. Tuve una decepción: apenas había literatura científica. Novelas, algunos libros para niños y un par de años de viejas revistas (Lem, 1993, pp. 88-89).

Estos programas o aplicaciones, que *ya existen*, pueden minimizar o anular la distinción entre lo oral y lo escrito, por un lado, o minimizar las diferencias entre las lenguas, por el otro. Por muy malos que sean estos programas, comienzan a tener un uso social. Niños y jóvenes leen textos espantosamente traducidos de manera automática. Estos textos empiezan a ser públicos y son leídos con grados variables de conciencia acerca de las limitaciones de la traducción.

De la misma manera, hoy podemos contar con libros en versión oral y escrita, de tal forma que la “barrera del código” puede tender a no ser un obstáculo para el acceso a la información y a la educación. La tendencia parece señalar, paradójicamente, que las sociedades tecnológicamente más avanzadas regresarán a ser sociedades orales, si bien ahora serán “electrónicamente orales”: los fonemas del inglés están sintetizados desde hace por lo menos 30 años, y hace 10 conocimos a un joven ingeniero xalapeño que desarrolló, en una pequeña computadora Commodore 64, una adaptación de esos fonemas a los del español; juntos, desarrollamos un programa que permitía

escribir en la pantalla una frase que era automáticamente leída, o más bien, pronunciada (por cierto, lo leía con acento gringo y con características de robot). Por defectuoso que fuera su funcionamiento, los entonces niños (que hoy ya están terminando sus estudios de licenciatura) reconocían muy bien las frases. Se trataba de un programa *avant la lettre*, que incluso tenía incorporadas las reglas de interpretación de los rasgos ortográficos convencionales: pronunciaba adecuadamente la letra “c” en función de su co-texto, igual que la “q”, la “u”, la “g”, etc. En su época, era en realidad una hazaña tecnológica (pensada en el contexto de Xalapa, por supuesto). El potencial educativo y comercial de esa herramienta informática sigue siendo enorme.

Hoy no es difícil imaginar la creación de un dispositivo electrónico móvil (de tipo cámara o lámpara móviles) que sea capaz de pronunciar en voz alta, de manera secuencial, líneas de texto. Si la tecnología estuviera dirigida a quienes la requirieran, ya estaría, sin duda, desarrollada. Sin embargo, los desarrollos tecnológicos se orientan muy frecuentemente a cubrir necesidades superfluas. Vivimos en la sociedad del exceso, y lo seguiremos haciendo mientras éste produzca dividendos: la gran mayoría de las personas que usamos computadoras (en la casa o en la oficina) no explotamos ni siquiera 10% de la potencialidad de los equipos (por lo general usamos un procesador de palabras, una hoja de cálculo y una conexión a internet). Actualmente, los autos son superpotentes a pesar de que la velocidad límite es muy inferior (la potencia es un artículo de lujo, ¡un peligro! y un desperdicio energético). Los teléfonos celulares nos orientan a no planear, con horas de anticipación, nuestros encuentros ni

nuestras actividades, porque siempre está disponible la comunicación.

La investigación científica interdisciplinaria entre psicolingüistas, matemáticos y profesionales de la inteligencia artificial que esté orientada a la solución de los problemas prioritarios de la gente, jugará un papel fundamental en los próximos años, en nuestro país. De lo contrario vamos a ser, una vez más, completamente dependientes de la tecnología generada en otros países, debiendo comprarla y adaptarla de los desarrollos extranjeros, o podemos asumir el reto que supone un desarrollo tecnológico creado y orientado a nuestra propia gente, en

nuestro propio idioma y a nuestras propias necesidades: ¿queremos integrar, o volver a segregar a los grupos humanos en nuestro país?

Por lo anterior, es importante repensar y dinamizar la función de la universidad y, en general, de las instituciones públicas (como la de las bibliotecas) en esta problemática.

Corresponde a nosotros, a la sociedad civil, permitir o impedir que las tecnocracias (sobre todo universitarias) orienten los desarrollos en el sentido de la nueva segregación o en el sentido de la integración de los diversos grupos humanos en nuestro país.

## REFERENCIAS

- BRADBURY, R., (1981; 1ª. ed., 1953), *Fahrenheit 451*, Barcelona, Plaza y Janés.
- CASSANY, D. (2000), “De lo analógico a lo digital: el futuro de la enseñanza de la composición”, en *Lectura y Vida*, año 21, núm. 4, diciembre.
- ETIEMBLE, R. (1973), *L'écriture*, París, Gallimard.
- Faculte de Psychologie et des Sciences de L'Education, Université de Genève (1996), CD-ROM, *J. Piaget: Cheminement dans l'œuvre scientifique*, Ginebra, Delachaux et Niestlé.
- FIJALKOW, J. y E. Fijalkow, (2003), *La lecture*, Paris, Le Cavalier Bleu.
- HERNÁNDEZ y D. Hernández, (2004), “¿Nuevas prácticas de lectura para nuevos tiempos? Una revisión bibliográfica del impacto de las tecnologías de informática y comunicación en las prácticas lectoras”, tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, México, CINVESTAV.
- Instituto Nacional de estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2004), CD-ROM *Anuario estadístico 2003*, Aguascalientes, INEGI.
- LAHIRE, B. (1997), “Usages sociaux de l'écrit et 'illettrisme'”, en F. Andrieux et al. (coords.), *Illettrismes: quels chemins vers l'écrit*, Tournai, Magnard.
- LEM, S. (1993; 1ª. ed., 1961), *Retorno de las estrellas*, Madrid, Alianza.
- LLUCH, G. (2004), “La literatura juvenil para un lector audiovisual”, en *Lecturas sobre lecturas*, núm. 9, México, Dirección General de Publicaciones.
- LUELSENDORFF, P. A. (ed.) (1989), *Written language revisited*, Amsterdam, John Benjamins Publications.
- PIAGET, J. (1971), “El mito del origen sensorial de los conocimientos científicos” en *Psicología y epistemología*, Ariel, Barcelona.
- SANCHEZ, J. A. (2005), “E-learning para niños: internet y educación”, en *Puertas a la lectura*, núm. 18, Junta de Extremadura, Consejería de educación/ Universidad de Extremadura.
- SIMONE, R (2001), *La tercera fase: formas de saber que estamos perdiendo*, México, Taurus.
- VACA, J., J. M. Fernández, y G. González (1998), CD-ROM, *El Universo de Matías*, Xalapa, Instituto de Investigaciones en Educación, UV.
- VACA, J. (2003), “Comprensión de textos, adquisición de conocimientos y enfoques educativos”, en *Diálogos Educativos*, año 5, núm. 15, enero-abril, pp. 35-41.
- VACA, J. et al., (2003), CD-ROM, *La tabla aritmética: multimedia interactivo*, Xalapa,

## NOTAS

1. En virtud del tema, usaremos de manera castellanizada vocabulario que es usual y comúnmente importado del inglés. Sólo algunos términos han sido ya reconocidos por las academias de la lengua. Los señalamos siempre en itálicas.
2. Los textos, pues, no son todos, ni solamente, lingüísticos, pero siempre que nos refiramos a textos con elementos icónicos, de audio y/o video usaremos la expresión “texto multimodal”, mientras que la expresión “texto” la usaremos para referirnos al texto escrito común.
3. Para nuestra sorpresa, la Subdirección Regional Sureste del Servicio Postal Mexicano reporta en el año 2002 como “correspondencia nacional expedida” 6 839 596 piezas y, recibida, un total de 21 413 705 piezas. De ellas, la gran mayoría son “cartas y tarjetas”. Respecto al servicio internacional, se reportan un total de 306 076 piezas expedidas y en cambio 2 054 846 piezas recibidas de las que, igualmente, la mayoría son cartas y tarjetas. En el plano internacional, la diferencia entre las expedidas y las recibidas seguramente se debe a los muchos migrantes que se encuentran trabajando sobre todo en Estados Unidos, quienes evidentemente se comunican por correo convencional y no electrónico, cuando lo hacen mediante la escritura. Hay que cuidarse pues de ser muy “académico-céntrico”.

# *Temas médico-sociales en México.*

## La maestría en Medicina Social y la revista *Salud Problema*

JOSÉ ARTURO GRANADOS COSME\*,

GUADALUPE DELGADO SÁNCHEZ\*\*



Mediante un análisis bibliométrico de la revista *Salud Problema* se describe el desarrollo de los temas que han interesado a la maestría en Medicina Social que se imparte desde hace treinta años en la Universidad Autónoma Metropolitana (México), y a lo largo de los cuales se han formado los especialistas en el campo sociomédico en esta institución. Se identifican tipos de trabajos, temas, subtemas y tendencias en el tiempo. El análisis estadístico permite precisar continuidades, recurrencias y ausencias en los problemas abordados por la medicina social; el análisis muestra los principales aportes de este campo científico al estudio de la salud colectiva en el que resalta la documentación de la desigualdad social ante la salud, la enfermedad y la atención médica. Los hallazgos pueden contribuir al enriquecimiento de los contenidos de programa académicos en salud pública, medicina social y ciencias sociales aplicadas a la salud.

*By means of a bibliometrical analysis of the academic review Salud Problema the author describes the development of some relevant subjects taught in the Master in Social Medicine of the Universidad Autónoma Metropolitana, in Mexico, in which this institution's experts in social medicine have been trained. The author identifies in a diachronic study different types of jobs, subthemes and trends. The statistic analysis allows to explain precisely continuity, recurrents and absences in the subjects tackled by social medicine and shows the main contributions of this scientific field to the study of collective health. The findings may contribute to make richer the contents of the academic programs in public health, social medicine and social sciences applied to health.*

Medicina social / Salud / Posgrados en salud / Salud pública / Salud colectiva  
*Social medicine / Health postgraduate studies / Public health / Collective health*

•

Recibido: 7.07.2005 / aprobado: 29.08.2006

## INTRODUCCIÓN

### ¿Qué es la medicina social?

La medicina social (MS) es el estudio de los aspectos sociales del proceso salud-enfermedad de las poblaciones. Al ser un campo del conocimiento (y no una disciplina científica), la MS recurre a las ciencias sociales (sociología, antropología, ciencia política, economía, filosofía), a las ciencias de la salud (epidemiología) y a las ciencias biomédicas para comprender la complejidad que entrañan los problemas de salud-enfermedad de los grupos sociales (UAM, 1975). Por tratarse de un campo multidisciplinario, la MS también recurre a diversas metodologías e instrumentos (estadística, etnografía; entrevista) para la generación de datos.

Como toda actividad científica, la MS es desarrollada por investigadores y programas académicos de posgrado que han conformado una corriente teórica que analiza los problemas de salud-enfermedad de las poblaciones con un enfoque que la distingue de la corriente denominada salud pública. De ahí que, con frecuencia, se haga referencia a la MS como una “corriente de pensamiento”; lo cual coincide con la distinción que se hace de las “corrientes” sociológicas; respecto a éstas, la MS ha optado por el materialismo histórico como referente teórico fundamental.

La MS ha delimitado su campo al configurar sus dos objetos de estudio; el primero es la forma en que el proceso salud-enfermedad se distribuye en las poblaciones e incluye los procesos sociales que determinan dicha distribución; el segundo objeto es la forma en que las sociedades buscan resolver sus problemas colectivos de salud mediante diferentes prácticas en salud y mediante las políticas sanitarias.<sup>1</sup>

La MS tiene como postulados teóricos que las condiciones de salud y enfermedad de los grupos humanos dependen de las modalidades con que cada formación social produce, distribuye y consume los satisfactores necesarios para su reproducción social. En ese sentido, las desigualdades en salud que presenta una sociedad son consecuencia del modo de producción vigente. En ese orden de ideas el proceso salud-enfermedad colectivo es histórico en sí mismo. Al mismo tiempo, tanto la práctica médica como las políticas en salud vigentes son resultado de complejos procesos de hegemonía y subordinación que también se derivan del modo de producción. Según la MS, los dos objetos de estudio mencionados tienen determinaciones económicas, políticas y culturales (Donnangelo y Pereira, 1976).

La MS se ha desarrollado en programas académicos y publicaciones especializadas en el campo, aunque también ha estado vinculada a movimientos sociales cuyas demandas incluyen la salud, y recientemente ha encontrado en las políticas públicas de gobiernos de centro-izquierda un importante campo de acción. En el presente trabajo se analizan los temas que han sido abordados por uno de los programas de posgrado más importantes de este campo científico en México y Amé-

\* Profesor e investigador de la maestría en Medicina Social. Universidad Autónoma Metropolitana. Correo electrónico: jcosme@correo.xoc.uam.mx

\*\* Asistente de investigación del área Estado y Servicios de Salud. Universidad Autónoma Metropolitana. Correo electrónico: gdelgado@correo.xoc.uam.mx

rica Latina: la maestría en Medicina Social (MMS) de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) que recientemente cumplió treinta años. Para tal propósito se realizó una caracterización de la producción científica publicada en la revista *Salud Problema* que edita el programa académico mencionado.

## ANTECEDENTES

### La medicina social en América Latina

La MS tiene sus orígenes en Europa, a mediados del siglo XIX con los postulados de Neumann y Virchow. Ellos planteaban que la mayor proporción de enfermedades se deben a las condiciones sociales en que se desarrolla la población y que, por lo tanto, la investigación científica debía orientarse a clarificar la relación entre tales condiciones y los problemas médicos. En ese orden de ideas, Virchow afirmaba, además, que si la sociedad está obligada a proteger la salud de sus integrantes, las acciones para lograrlo debían incluir medidas clínicas y sociales. Con estas premisas, se definieron las funciones de la salud pública (Rosen, 1985; Paim y Almeida, 1998; Tajer, 2003).

Más tarde, con la influencia del fortalecimiento de las ciencias duras frente a las humanas o sociales, el apogeo de la microbiología en el campo de la salud y el predominio de las teorías unicasualistas de las enfermedades, la medicina se volcó sobre las causas biológicas e inmediatas de los padecimientos, así como sobre sus manifestaciones individuales, mientras tanto, las condiciones sociales perdían interés (García, 1981) y la MS sufrió un estancamiento en su desarrollo. Posteriormente, el estudio sobre la causalidad de las enfermedades avanzó hacia las teorías

multicausales o ecológicas en las que se intentó, con la noción de factores sociales, recuperar la dimensión social en el estudio de las condiciones de salud-enfermedad. Este nuevo alcance fue favorecido por los aportes de la sociología estructural-funcionalista o sociología durkhemiana que dominaba en la medicina. La salud pública moderna es heredera directa de esta tradición sociológica (evolucionista y positivista), su principal rasgo es que considera a la sociedad como una sumatoria de individuos y, en términos de salud, esto se expresa en una concepción de la enfermedad como desviación de la normalidad (Canguilhem, 1984; Foucault, 1979; 2000) o como disfunción del sistema (Parsons, 1976); con estas bases teóricas se diseñaron importantes programas de posgrado y se formularon sistemas de atención médica que, por basarse en el modelo médico hegemónico (Menéndez, 1990) privilegiaron las acciones curativas e individualizadas, el uso de alta tecnología y la medicalización de prácticamente todos los padecimientos. El carácter hegemónico de la salud pública se impuso también en los modelos de enseñanza, principalmente en la epidemiología. En lo que se refiere a las estrategias estatales, esta perspectiva se institucionalizó en política sanitaria (Waitzkin y Waterman, 1984).

Después de importantes avances, en la década de los sesenta tiene lugar la crisis de la salud pública moderna y sus modelos de atención y enseñanza. Dicha crisis se caracteriza por el aumento en los costos de la atención médica, aumento en el consumo de fármacos<sup>2</sup> y alta tecnología, incremento de la intervención médica en los comportamientos sociales<sup>3</sup> y de la iatrogenia. Además, aunque se observaron cambios en los principales indicadores de enfermedad y muerte, éstos fueron limi-

tados o desiguales y terminaron por estancar los avances en los perfiles de morbilidad. <sup>4</sup> Otras características de la crisis de la salud pública fueron: la aceptación de que algunas medidas realizadas en las unidades domésticas pueden ser igualmente (o más) eficaces, el reconocimiento de los daños a la salud que genera el consumo de alcohol o tabaco y, en cambio, la subordinación del sector salud al poderío de estas industrias, así como el reconocimiento de que la práctica médica ejerce funciones de control social más allá de sus acciones curativo-preventivas. De hecho, la estrategia internacional conocida como la atención primaria a la salud, promovida por los organismos sanitarios internacionales y que surgió a finales de los setenta, fue una respuesta a la crisis y, al mismo tiempo, una crítica proveniente desde la misma salud pública moderna (Menéndez, 1990). Otras críticas provinieron de perspectivas teóricas alternativas como la MS, entre los hechos que permitieron su resurgimiento, ahora en América Latina.

La crisis de la salud pública moderna, los movimientos sociales en distintos países, así como el auge del marxismo en las ciencias sociales a partir de los años sesenta, abrieron la posibilidad de retomar y continuar el desarrollo de los postulados fundamentales de la MS. Seguidores de Virchow habían migrado a América Latina y colaboraron en el diseño de los currículos de medicina de algunas universidades sudamericanas (Buchanan *et al.*, 2003). Posteriormente, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) promovió la creación de programas académicos con enfoques no convencionales (Tajer, 2003). Tal coyuntura dio lugar a la conformación del núcleo académico mexicano de MS que radica en la UAM y que for-

muló el programa de MMS, el primer posgrado de esta Universidad (Waitzkin y Waterman, 2001).

A pesar de contar con una larga trayectoria, la producción científica de la MS latinoamericana es poco conocida fuera de la región y requiere que los aportes de sus programas académicos sean evaluados. En ese sentido, la revista *Salud Problema* es un referente idóneo para caracterizar la evolución de la MMS por las siguientes razones: se trata de una publicación surgida de este programa, las líneas editoriales son definidas por el núcleo académico que además ha formado parte fundamental de la dirección, comités editoriales y consejos consultivos nacionales e internacionales. Además, parte sustancial de lo publicado en *Salud Problema* es resultado del trabajo investigativo de los docentes y forma parte de los contenidos del programa académico en virtud de la bibliografía básica de los módulos mediante los cuales se imparte (Garduño, 2005; Blanco, López y Rivera, 2006; Granados y Tetelboin, 2006).

La estrecha relación entre *Salud Problema* y la MMS permite identificar, por medio de la primera, los temas y problemas de salud en los que el programa académico ha aplicado sus referentes teórico-metodológicos y mediante los cuales ha formado a sus egresados. Al relacionar los intereses científicos en que se ha desarrollado la MMS con problemáticas sanitarias que han surgido, resurgido o que se han incrementado en los últimos años, pueden identificarse también los pendientes en el campo médico social.

### La revista *Salud Problema*

*Salud Problema* es una de las primeras publicaciones periódicas que edita la

UAM y también una de las primeras creadas en la región para promover el enfoque médico-social. En enero de 1978 apareció su primer número; desde entonces y hasta el año 2004 se habían publicado 43 números. Su surgimiento estuvo motivado por la necesidad de un espacio para debatir sobre la medicina (Escudero, 1978), y sus modelos de práctica y enseñanza. Cabe recordar que la MS postulaba que la medicina había agotado su capacidad explicativa de los fenómenos de salud y enfermedad por enfocarse en estos problemas con una visión disciplinaria y fuertemente biologicista que, además, había limitado su capacidad de respuesta a dichos problemas.

De esta manera, *Salud Problema* sería un espacio que difundiría los postulados teóricos y metodológicos, así como los hallazgos científicos de estudios basados en la MS. Con ello se buscaba avanzar en la definición de una corriente multidisciplinaria que incluyera las ciencias sociales, considerando que sólo así se podía abarcar la complejidad de los problemas de salud. Estas preocupaciones comunes marcaron el vínculo entre *Salud Problema* y la MMS. Más adelante, la revista llamó la atención de investigadores que, aunque no se habían formado en la MS, compartían los mismos intereses por la salud colectiva y buscaban marcos de interpretación alternativos. La MS se vio enriquecida por sus colaboraciones y el desarrollo de sus bases teóricas se vio ampliamente fortalecido. La periodicidad de la revista ha venido modificándose debido a dificultades presupuestales; en sus inicios la publicación fue trimestral y posteriormente semestral.

Las temáticas que han dado contenido a *Salud Problema* han estado motivadas, primero, por la permanente desigualdad

social ante la enfermedad, la muerte y la atención médica que prevalece en América Latina; segundo, por la emergencia de nuevos padecimientos y su impacto en las deterioradas condiciones en que viven amplios sectores de la población y, tercero, por la búsqueda de bases teóricas, procedimientos y técnicas más sólidas para la investigación y formación de especialistas en el campo. Estos tres rasgos han originado una amplia diversidad de trabajos: análisis teóricos, reportes de investigación y propuestas metodológicas. A continuación se presenta una caracterización del acervo histórico de la revista.

## MÉTODO

Se realizó un análisis bibliométrico sobre la producción científica que los investigadores afines a la MS han publicado en la revista *Salud Problema*. Los trabajos fueron clasificados en ensayos científicos, artículos, reseñas y revisiones bibliográficas. De acuerdo con las palabras clave y los resúmenes estructurados, los trabajos se clasificaron por tema y subtema. A partir de la distribución porcentual se analizan las tendencias por periodos de tiempo en el desarrollo de la MMS. Con la intención de plantear explicaciones a estas características, se realizó un análisis que relaciona los resultados estadísticos con el desarrollo de la MMS y el contexto sanitario.

El primer criterio para identificar el tema de cada trabajo fue el problema que se plantea en el resumen; el segundo fueron las palabras clave y el tercero, el título. El primer criterio para definir el subtema fueron los objetivos de cada trabajo, el segundo fue la población de estudio, el tercero, el método utilizado y el cuarto, los hallazgos (éstos últimos criterios en

los casos en que se trató de artículos originales). Dado que el objetivo del presente trabajo fue desarrollar una caracterización de la evolución de los intereses científicos de la MMS, el número y tipo de categorías fueron resultado de la exploración *in situ* de lo publicado y no de una definición previa.

## RESULTADOS

### Producción y difusión del conocimiento

La mitad de la producción científica publicada en *Salud Problema* son artículos originales (49%), la tercera parte se trata de ensayos científicos, el resto son reseñas (17%) y revisiones bibliográficas (4%) (véase cuadro 1). Lo anterior nos habla de la abundante evidencia científica que se ha difundido en artículos originales; pero además, de la permanente discusión teórica que se ha dado por medio de los ensayos y gracias a la cual se ha consolidado el marco teórico de la MS. Cabe mencionar al respecto que los ensayos han sido producidos, en su mayoría, por investigadores que han formado parte del núcleo académico mexicano, y que los artículos han sido producidos por ellos, pero además por egresados de la MMS y por autores de otras procedencias.

De acuerdo con la distribución porcentual de los temas, los más abordados son: las políticas (17.1%), el trabajo (13.1%), la formación de profesionales en salud (10.8%), los estudios de género (10.4%) y los problemas teórico-metodológicos (9.5%) (véase cuadro 2). Esta distribución se explica por la permanente definición de los dos objetos de estudio de la MS; por un lado, el objeto que se refiere a la distribución y determinantes del proceso salud-enfermedad tomó como base teórica al

trabajo, de ahí el predominio de estudios publicados sobre este tema, sobre el mismo objeto, los estudios de género han buscado documentar la distribución desigual entre varones y mujeres ante la enfermedad. Respecto al segundo objeto de estudio de la MS (la respuesta social organizada para el proceso salud-enfermedad), a éste pertenecen los temas: políticas de salud (el más frecuente del total), la formación de profesionales en salud y las prácticas en salud.

Llama la atención que para cada tema el rubro "Otros" es el que más trabajos aporta, lo cual nos habla de la diversidad de tópicos que se han abordado; la excepción es el tema de género en los que han predominado los estudios sobre mujeres.

También se identifican los temas por tendencias en periodos (véase cuadro 3):

*Temas que se mantienen* (con una aportación importante al total y permanente): políticas con aportes por periodo que van de 5.4% a 21.1% y sólo un periodo de ausencia; trabajo con aportes que van de 3.6% a 24.1% y dos periodos de ausencia; formación de profesionales en salud con contribuciones que van de 4.2% a 29.2% y dos periodos de ausencia. El tema más constante ha sido problemas teórico-metodológicos, que no muestra periodos de ausencia (de 4.8% a 38.1%) en la revista. Temas que surgen (cuya aportación es importante pero posterior al inicio de *Salud Problema*): género, que inicia sus colaboraciones en 1987, para después mantenerse entre 4.3% y 39.1%. Temas que desaparecen: fármacos, que inicia con una importante contribución entre 1978 y 1986 con contribuciones de 14.3% a 71.4% para después desaparecer. Temas con presencia fluctuante: prácticas, con un amplio periodo de ausencia (1981-1996); salud mental, con

tres periodos de ausencia, y nutrición, con seis periodos de ausencia.

*Distribución por tema:* el tema de políticas de salud tiene su mayor aportación entre 1996 y 2001 (de 18.9% a 21.6%); el tema de trabajo tiene su mayor aportación entre 1987 y 1992 (entre 21.4% y 25%); el tema formación de profesionales en salud muestra dos picos con alta aportación, uno entre 1978 y 1980 (28.6%) y otro entre 1999 y 2001 (33.3%); los estudios de género muestran su mayor aportación entre 1993 (21.7%) y 1998 (29.%); el tema de prácticas en salud tiene una importante aportación en los inicios de la revista (6.3%), sin embargo, posteriormente hay una ausencia prolongada que contrasta con un sobresaliente aumento de trabajos entre 1996 y 2001, aunque posteriormente vuelve a disminuir; los problemas teórico metodológicos muestran una presencia constante, ya que han mantenido su contribución en toda la historia de *Salud Problema*, y sus mayores aportes se presentaron entre 2002 y 2004; el tema de la salud mental es uno de los temas que más fluctuaciones mostró.

## DISCUSIÓN

### Aportes y retos de la medicina social

*Salud Problema* es una de las primeras publicaciones con enfoque médico social que se mantienen vigentes (otros casos en América Latina han desaparecido). La trayectoria de esta revista muestra que la amplitud de temáticas y la diversificación de subtemas, así como el predominio inicial de trabajos de corte teórico-metodológico y la posterior diversificación con un predominio de artículos originales permiten suponer una consolidación teórica del campo de estudio mediante la MMS.

El desarrollo compartido entre *Salud Problema* y la MMS es más visible en las etapas iniciales en virtud de que los autores de las colaboraciones eran, frecuentemente, los miembros del núcleo académico mexicano. En los trabajos publicados en los inicios de *Salud Problema* se recuperan referentes teóricos del marxismo para conformar un enfoque crítico en el estudio sobre la salud, la enfermedad y la atención médica. Se trata de trabajos en los que se enfatizan las particularidades de la MS y sus diferencias con la salud pública moderna (Laurell, 1978; Breihl, 1981; Laurell, 1982). En estos trabajos los investigadores debatían sobre los alcances y límites explicativos de las distintas corrientes teóricas, sus conceptos y metodologías. Se entiende que lo anterior es un proceso indispensable en cualquier campo científico en gestación, pero al mismo tiempo expresa la necesidad del programa de MMS por diferenciarse de programas académicos similares como maestrías en salud pública impartidas por instituciones distintas de la UAM y conformarse como una alternativa en la oferta de posgrados a profesionales que buscaban profundizar en el estudio de los problemas colectivos de salud.

En trabajos posteriores se identifica una aplicación más concreta del marco teórico de la MS a problemáticas particulares, incluso con estudios de caso. Otra característica que distingue a los periodos posteriores es la colaboración de autores externos que provoca una diversificación en los temas y subtemas, así como la mayor especificidad que aportan los estudios de caso. Por otra parte, el enfoque médico social llamó la atención de investigadores con intereses comunes, aun cuando no tuviesen la formación académica del campo.

La conformación de un marco teórico, basado en el materialismo histórico, y su gradual aplicación a problemas específicos, hizo posible que varias investigaciones publicadas documentaran la relación entre procesos macrosociales (económicos, políticos e ideológicos) y los patrones de morbilidad y mortalidad que muestran las poblaciones. De ahí que el estudio del trabajo y sus efectos en las condiciones de salud de la población adquiriera especial interés entre los colaboradores; esto porque el trabajo define la inserción de los individuos en la estructura social y, en consecuencia, define los daños a la salud (Rajchenberg, 1989; Noriega y Villegas, 1993; Cuéllar, 1996). Estos trabajos aportaron evidencias en torno a una premisa fundamental en la MS: que la desigualdad social, principalmente económica, genera desigualdades ante la enfermedad y la muerte.

Simultáneamente, en la MMS se reflexionaba sobre la formación de profesionales en salud y las modalidades en que se organizaban los servicios médicos, considerándolas prácticas sociales. La MS cuestionó los tradicionales rasgos de neutralidad y altruismo que se les atribuye a las profesiones e instituciones médicas, argumentando la funcionalidad de éstas en la reproducción de la fuerza de trabajo y en la acumulación de capital. En este mismo sentido, se explica el interés inicial de los investigadores sobre el tema de los fármacos cuya producción genera grandes ganancias, pero que implica altos costos a los servicios públicos. El aporte más sobresaliente de estos trabajos fue un enfoque crítico de las prácticas en salud (incluyendo la formación profesional); tal enfoque implica considerar su sentido político e ideológico, así como identificar las relaciones de hegemonía y subordina-

ción que se establecen entre ellas. Las políticas en salud son, entonces, “espacios” de definición de intereses de grupo, cobrando importancia la mercantilización de la atención médica y el derecho a la salud. Desde la década de los ochenta se observa en América Latina una transición en las políticas de salud que va de los regímenes de bienestar social a los de corte neoliberal, lo cual ha intensificado la producción de trabajos sobre este tema.

Además de la desigualdad en salud y las transformaciones en las políticas sanitarias, se agregaron nuevas evidencias. La profundización de las desigualdades a partir de la inserción laboral motivó en los colaboradores la aplicación de conceptos distintos al de clase social para documentar la desigualdad social. Es cuando adquieren relevancia los estudios de género que, inicialmente, abundaron en las condiciones de salud de las mujeres. Son indudables los aportes de las corrientes feministas en estos trabajos, aunque más recientemente se están incorporando estudios sobre masculinidad. En este caso se han desarrollado propuestas explicativas de la sobremortalidad masculina y la sobremorbilidad femenina (Garduño y Rodríguez, 1990; Garduño, 2001) y la diferencias en la prevalencia de trastornos mentales por género (Granados, 2001).

No obstante los aportes anteriores, la MS, por medio de lo publicado en *Salud Problema*, tiene importantes temas pendientes. Un caso ilustrativo es el VIH-sida, que aparece en la revista hasta 1996, ya muy avanzada la epidemia y apenas con tres artículos; esta “ausencia” impone uno de los retos más importantes para el campo y la MMS. Otros temas menos explorados son la salud reproductiva, violencia y medio ambiente; éstos requieren del campo médico social, ree-

laboraciones teóricas adecuadas y considerar, además de las económicas, otras determinaciones sociales de la salud y la enfermedad, como son las culturales que siguen siendo poco discutidas por esta corriente. Aunque la MMS cuenta con una importante trayectoria en el uso de metodologías cualitativas, *Salud Problema* requiere de trabajos que profundicen en el ámbito de la subjetividad para aportar mayores evidencias sobre el papel que juega el capital cultural en la desigualdad en salud.

Un tema inédito que tendrán que abordar, tanto la MS como la revista, es la implementación de políticas de salud en los gobiernos de centro-izquierda que, gracias a la democratización electoral de la región, se desarrollan en Uruguay, Venezuela, Brasil y la ciudad de México, y que incluso son diseñadas e instrumentadas por funcionarios formados en la MMS. La evaluación de estas transiciones políticas locales deberá ser igualmente crítica, lo

que contribuirá al desarrollo de mejores medidas para hacer realidad el derecho a la salud al que aspiran nuestras sociedades.

Por otra parte, para mantenerse vigente, *Salud Problema* deberá sortear las limitaciones que impone la permanente crisis económica en la región. Algunas revistas similares, como *Cuadernos Médicos Sociales* (Argentina), han dado por concluidas sus actividades y salido de circulación; los recursos financieros han sido la principal amenaza de las publicaciones con enfoque médico social. Por lo anterior, tendrán que diversificarse las vías de difusión. Actualmente los números de la nueva época de *Salud Problema* ya están disponibles en la internet y pueden ser consultados.<sup>5</sup> Esperamos que esta vía abra nuevos espacios para el intercambio de conocimiento científico Norte-Sur, no sólo para que investigadores de otras regiones conozcan con más detalle qué es la MS latinoamericana, sino para retroalimentar su capacidad explicativa.

<b>CUADRO 1 • Tipo de trabajos publicados en la revista <i>Salud Problema</i> 1978-2004</b>		
	Número	%
Artículos originales	108	49
Ensayo científico	67	30
Revisiones bibliográficas	9	4
Reseñas	38	17
<i>Total</i>	222	100

Fuente: Acervo histórico de la revista *Salud Problema* 1978-2004. Maestría en Medicina Social, Universidad Autónoma Metropolitana

<b>CUADRO 2 • Temas de la producción científica publicada en <i>Salud Problema</i> 1978-2004</b>		
Tema/subtema	Número	%
<i>1. Políticas</i>	38	17.1
Servicios de salud	7	3.2
Seguridad social	5	2.3
Análisis de sistemas	3	1.4
Participación social	3	1.4
Otros	20	9.0
<i>2. Trabajo</i>	29	13.1
Macroeconomía y trabajo	3	1.4
Problemas teórico-metodológicos en la relación trabajo y salud	4	1.8
Política laboral y salud	2	0.9
Formación de profesionales en salud laboral	1	0.5
Migración y trabajo	1	0.5
Otros	18	8.1
<i>3. Género</i>	23	10.4
Mujeres	15	6.8
Masculinidad	3	1.4
Sexualidad	1	0.5
Otros	4	1.8
<i>4. Formación de profesionales en salud</i>	24	10.8
Salud bucal	5	2.3
Investigación educativa	4	1.8
Otros	15	6.8

<b>CUADRO 2 • (Continuación)</b>		
<i>Tema/subtema</i>	<i>Número</i>	<i>%</i>
<i>5. Prácticas en salud</i>	16	7.2
Promoción de la salud	2	0.9
Otros	14	6.3
<i>6. Problemas teórico-metodológicos</i>	21	9.5
<i>7. Salud mental</i>	16	7.2
Salud mental y trabajo	6	2.7
Macroeconomía y salud mental	2	0.9
Problemas teórico-metodológicos en la salud mental	3	1.4
Formación de profesionales en salud mental	1	0.5
Otros	4	1.8
<i>8. Epidemiología</i>	14	6.3
Epidemiología y mortalidad	2	0.9
Epidemiología y migración	2	0.9
Otros	10	4.5
<i>9. Nutrición</i>	13	5.9
Estudios históricos	2	0.9
Estado nutricional en migrantes	2	0.9
Otros	9	4.1
<i>10. Fármacos</i>	7	3.2
Macroeconomía y fármacos	4	1.8
Políticas y fármacos	1	0.5
Otros	2	0.9
Otros temas	21	9.5
Total	222	100.0

Fuente: Acervo histórico de la revista *Salud Problema* 1977-2004. Maestría en Medicina Social, Universidad Autónoma Metropolitana

CUADRO 3 • Tendencias de los temas publicados en <i>Salud Problema</i> 1978-2004												
Periodo	Políticas		Trabajo		Formación de profesionales en salud		Género		Prácticas		Problemas teórico metodológicos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1978-1980	4	10.5	4	13.8	6	25.0	0	0	1	6.3	4	19.0
1981-1983	5	13.2	0	0.0	0	0.0	0	0	0	0	2	9.5
1984-1986	3	7.9	0	0.0	1	4.2	0	0	0	0	1	4.8
1987-1989	0	0.0	7	24.1	2	8.3	3	13.0	0	0	1	4.8
1990-1992	5	13.2	6	20.7	1	4.2	2	8.7	0	0	1	4.8
1993-1995	2	5.3	2	6.9	2	8.3	5	21.7	0	0	1	4.8
1996-1998	8	21.1	6	20.7	0	0.0	9	39.1	6	37.5	1	4.8
1999-2001	7	18.4	2	6.9	7	29.2	3	13.0	6	37.5	2	9.5
2002-2004	4	10.5	2	6.9	5	20.8	1	4.3	3	18.8	8	38.1
<i>Total</i>	38	100.0	29	100.0	24	100.0	23	100.0	16	100.0	21	100.0
Periodo	Salud mental		Epidemiología		Nutrición		Fármacos		Otros		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1978-1980	0	0	2	14.3	1	7.7	5	71.4	1	4.8	28	17.2
1981-1983	2	12.5	3	21.4	0	0	1	14.3	2	9.5	15	7.5
1984-1986	1	6.3	3	21.4	0	0	1	14.3	3	14.3	13	6.2
1987-1989	0	0	1	7.1	0	0	0	0	2	9.5	16	6.4
1990-1992	0	0	0	0	0	0	0	0	3	14.3	18	6.0
1993-1995	3	18.8	0	0	0	0	0	0	0	0	15	7.1
1996-1998	1	6.3	2	14.3	11	84.6	0	0	6	28.6	50	23.5
1999-2001	8	50.0	1	7.1	1	7.7	0	0	2	9.5	39	19.5
2002-2004	1	6.3	2	14.3	0	0	0	0	2	9.5	28	6.7
<i>Total</i>	16	100.0	14	100.0	13	100.0	7	100.0	21	100.0	222	100.0

Fuente: Acervo histórico de la revista *Salud Problema* 1977-2004. Maestría en Medicina Social, Universidad Autónoma Metropolitana.

## REFERENCIAS

- BLANCO J., O. López y J.A. Rivera (2006), "Modulo Distribución y determinantes de salud-enfermedad. Maestría en Medicina Social", México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- BREIHL, J. (1981), "La investigación social en la medicina", en *Salud Problema*, vol. 4, núm. 7, pp. 3-15.
- BUCHANAN, H.S. et al. (2003), "Increasing access to Latin American social medicine resources: a preliminary report", en *Journal of the Medical Library Association*, vol. 91, núm. 4, pp. 418-425.
- CANGUILHEM, G. (1984), *Lo normal y lo patológico*, México, Siglo XXI.
- CUELLAR, R. (1996), "Racionalidad capitalista y medicina del trabajo", en *Salud Problema*, vol. 17, núm. 26, pp. 41-46.
- DONNANGELO, MC y L. Pereira (1976), *La medicina en la sociedad de clases*, Sao Paulo, Librería Dos ciudades.
- ESCUDERO, J.C. (1978), "Editorial", en *Salud Problema*, vol. 1, núm. 1, p. 2.
- FOUCAULT, M. (2000), *Defender la sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (1979), *El nacimiento de la clínica*, México, Siglo XXI.
- GARCIA, J.C. (1981), "La medicina estatal en América Latina/I (1880-1930)", en *Revista Latinoamericana de Salud*, vol. 2, núm. 30, pp. 73-104.
- GARDUÑO, M.A. (2005), "Modulo Salud y sociedad. Maestría en Medicina Social", México, UAM.
- (2001), "Determinación genérica de la morbilidad masculina", en *Salud Problema*, 6NE (núms. 10/11), pp. 29-36.
- GARDUÑO, M.A. y J.C. Rodríguez (1990), "Salud y doble jornada: taquilleras del metro", en *Salud Problema*, vol. 12, núm. 20, pp. 41-45.
- GRANADOS, J.A. (2001), "Identidad y género. Aportes para el análisis de la distribución diferenciada de los trastornos mentales", en *Salud Problema*, 6NE (núms. 10/11), pp. 37-46.
- GRANADOS, J.A. y C. Tetelboin (2006), "Modulo Práctica médica y política sanitaria. Maestría en Medicina Social", México, UAM.
- LAURELL, A.C. (1982), "Acerca de la reconceptualización de la epidemiología", en *Salud Problema*, vol. 5, núm. 8, pp. 5-9.
- (1978), "Investigación en sociología médica", en *Salud Problema*, vol. 1, núm. 1, pp. 5-9.
- MENENDEZ, E. (1990), *Morir de alcohol. Saber y hegemonía médica*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Alianza Editorial Mexicana.
- NORIEGA, M. y J. Villegas (1993), "La investigación participante en salud laboral", en *Salud Problema*, vol. 15, núm. 23, pp. 11-20.
- PAIM, J. y F. Almeida (1998), "Saúde coletiva: uma "nova saúde pública" ou campo aberto a novos paradigmas?", en *Saúde Pública*, vol. 32, núm. 4, pp. 299-316.
- PARSONS, T. (1976), "Estructura social y proceso dinámico. El caso de la práctica médica moderna", en *Biblioteca de la Revista de Occidente, El sistema social*, Madrid, pp. 399-444.

- RAJCHENBERG, E. (1989), "Modernización industrial y salud en el trabajo", en *Salud Problema*, vol. 11, núm. 16, pp. 45-48.
- ROSEN G. (1985), *De la policía médica a la medicina social*, México, Siglo Veintiuno.
- TAJER, D. (2003), "Latin American social medicine: roots, development during the 1990s, and current challenges", en *American Journal of Public Health*, vol. 93, núm. 12, pp. 2023-2027.
- UNIVERSIDAD Autónoma Metropolitana (UAM) (1975), "Programa Académico de la especialización y maestría en Medicina Social", México, UAM.
- WAITZKIN, H. et al. (2001), "Social medicine in Latin America: productivity and dangers facing the major national groups", en *The Lancet*, vol. 358, núm. 9278, pp. 315-323.
- WAITZKIN, H. y B. Waterman (1984), *La explotación de la enfermedad en la sociedad capitalista. Teoría social y medicina*, México, pp. 46-81.

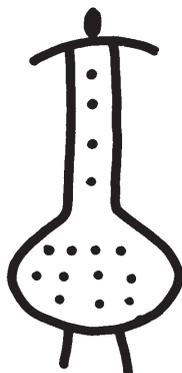
## NOTAS

1. Como se verá más adelante, la MS, aunque comparte un origen común y objetos de estudio similares con la salud pública, se distingue de ésta en su base teórica. La primera parte de un enfoque fundamentalmente marxista y asume una postura analítica sumamente crítica de las limitaciones explicativas en torno a la salud del estructural-funcionalismo, base teórica de la salud pública. Por su parte, la epidemiología es una disciplina que, junto con otras, proveen de conocimientos a la MS, particularmente para su primer objeto de conocimiento (distribución y determinantes de la salud-enfermedad), aunque también sirve de sustrato para la configuración del segundo (respuesta social organizada a los problemas de salud), en especial para el análisis de las políticas sociales, los sistemas de salud y la correspondencia de éstos con las necesidades sanitarias de la población.
2. Que implicaba el aumento en los costos pero, además, una subordinación del poder "técnico" del gremio médico frente al poder económico de las empresas farmacéuticas.
3. La anormalización y "patologización" histórica de la homosexualidad es un buen ejemplo de la función normativa sobre el comportamiento sexual. Un ejemplo de la configuración de enfermedades "nuevas" es el síndrome hiperquinético en la infancia.
4. Aunque descienden las tasas de mortalidad y se incrementa la esperanza de vida, esta tendencia sufre un estancamiento y en casos como el de la mortalidad masculina se incrementa; por otra parte, los estratos sociales bajos siguen mostrando las tasas más altas de mortalidad y persiste la mortalidad por causas evitables.
5. <http://www.xoc.uam.mx/aportaciones/saludproblema.html>

*Red Iberoamericana  
de Estudios de Posgrado*

III Seminario Iberoamericano de Posgrado

4 Y 5 DE SEPTIEMBRE DE 2006, UNIVERSIDAD DE PANAMÁ



La Red Iberoamericana de Estudios de Posgrado (REDIBEP) se constituyó, con el auspicio de la UNAM, en la ciudad de México el 21 de octubre de 2003 (véase Anexo, al final de este documento). Está integrada por los responsables de los Estudios de Posgrado de universidades, que hoy suman 25, de los siguientes países de la comunidad iberoamericana: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, España, Guatemala, México, Panamá, Perú y Venezuela.

La REDIBEP se conformó con el propósito de potenciar los estudios de posgrado con estándares de alta calidad, pertinencia y proyección social, buscando formar mujeres y hombres con claro sentido ético y compromiso social para contribuir al desarrollo de la ciencia, la tecnología, las humanidades y las artes en la región de Iberoamérica.

## CONCLUSIONES

En este III Seminario de la REDIBEP, sus miembros se han reunido en torno al tema y propósito de formalizar la creación de los primeros espacios comunes disciplinarios, que permitan impulsar en forma ágil acciones de colaboración académica. Estos espacios se conforman con el propósito de facilitar la movilidad de estudiantes y profesores, el intercambio de información, la colaboración en el desarrollo de planes y programas de estudio, y el fortalecimiento de los programas mismos. Asimismo, tienen como principios la reciprocidad y el reconocimiento mutuo de la calidad académica de los posgrados específicos participantes.

Con base en la misión de la REDIBEP, así como en las discusiones, comentarios y propuestas planteadas por los participantes en este III Seminario Iberoamericano

de Posgrado, los miembros de la red y titulares de las asociaciones internacionales que con ella se articulan han alcanzado las siguientes:

## Recomendaciones

1. Impulsar el intercambio de información entre los miembros de la REDIBEP y con otras redes internacionales vinculadas con la educación de posgrado. Para ello, la Secretaría Ejecutiva de la REDIBEP redefinirá los mecanismos de enlaces electrónicos que faciliten el acceso a la información de posgrado de las instituciones miembro, constituyéndose como un Centro de Información Virtual, que ofrecerá además respuesta a consultas vía electrónica.
2. Avanzar, mediante los espacios comunes disciplinarios, de la cooperación bilateral a esquemas de intercambio multilateral y de enfoques disciplinarios a plataformas de interacción meta-disciplinarias.
3. Generar una mayor cultura de la movilidad académica al interior de las instituciones miembro de la REDIBEP, buscando comprometer en forma particular a los profesores y tutores como responsables del intercambio de estudiantes.
4. Promover la identificación y aprovechamiento de fuentes de financiamiento disponibles para el desarrollo de los espacios comunes disciplinarios, con el apoyo de las redes internacionales articuladas con la REDIBEP.
5. Generar, con el apoyo de las redes vinculadas a la REDIBEP, los criterios y esquemas metodológicos para la evaluación de programas de posgrado interinstitucionales, ofrecidos bajo modalidades "en red".
6. Mantener una comunicación perma-

nente entre los cuerpos directivos de las redes que favorezca una mayor articulación entre ellas, buscando la complementariedad entre sus programas y evitando la duplicidad en sus acciones.

7. Avanzar en el establecimiento de nuevos espacios comunes disciplinarios, buscando un equilibrio entre la oportunidad y las prioridades temáticas en Iberoamérica, sustentados principalmente en proyectos de investigación como estrategia de integración disciplinaria.
8. Canalizar, mediante la Secretaría Ejecutiva de la REDIBEP, las propuestas de creación de nuevos espacios comunes disciplinarios.

### Propuestas

- Apoyar financieramente las ediciones generadas en el marco de los espacios comunes disciplinarios Convenio Andrés Bello (CAB).
- Incorporar tecnologías de educación a distancia que contribuyan al fortalecimiento de los espacios comunes disciplinarios (Asociación Iberoamericana de la Educación Superior a Distancia, AIESAD).
- Difundir y facilitar la asistencia de los miembros de la REDIBEP a cursos y talleres organizados por la Asociación

Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP). Concretamente REDIBEP y AUIP han acordado poner en marcha seminarios y talleres itinerantes sobre tutoría al alumno de posgrado y doctorado.

- Reconocer a la REDIBEP y sus programas dentro de los planes de trabajo de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).
- Facilitar a los miembros de la REDIBEP la relación con universidades mexicanas a través del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO).
- Facilitar a los miembros de la REDIBEP la relación con universidades colombianas a través de la Red Colombiana de Posgrados.
- Facilitar a la REDIBEP las relaciones con agencias financieras internacionales en apoyo a las acciones de colaboración dentro de los espacios comunes disciplinarios (Red MACRO).

Finalmente, los miembros integrantes de la REDIBEP manifestaron su interés en dar seguimiento a estos acuerdos y garantizar la evaluación de los resultados alcanzados en el IV Seminario Iberoamericano de Posgrado, que tendrá como sede la Universidad de São Paulo, Brasil.

*Las instituciones integrantes de la REDIBEP*

## ANEXO

Entre sus principales objetivos, la REDIBEP persigue:

- Fortalecer la cooperación y el intercambio académicas para el establecimiento de programas compartidos regionales entre las instituciones participantes.
- Armonizar los programas de estudio de los distintos países, con pleno respeto a la diversidad de las tradiciones académicas.
- Promover el desarrollo de sistemas equivalentes de evaluación de los posgrados iberoamericanos, así como los procesos de formación complementaria a través de medios electrónicos y a distancia.

A la fecha, la REDIBEP ha sostenido tres seminarios en los que se han analizado los retos y desafíos que enfrenta el posgrado en la región y de los que han derivado acuerdos para impulsar su fortalecimiento, mediante la cooperación a nivel regional (UNAM-Vivero Alto, octubre de 2003; UNAM-Palacio de Minería, junio de 2005, y Universidad de Panamá, septiembre de 2006).

En los trabajos del II y III Seminarios, la REDIBEP ha convocado e integrado en sus trabajos a las redes que comparten los mismos objetivos, como son: la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP); la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe (Red Macro); la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL); el Convenio Andrés Bello (CAB); Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A.C. (COMPEPO); la Red Colombiana de Posgrado, y la Asociación Iberoamericana de la Educación Superior a Distancia (AIESAD). Lo anterior, con el fin de favorecer una mayor articulación entre ellas, buscando la complementariedad entre sus programas y evitando la duplicidad en sus acciones.

### Miembros de la REDIBEP

#### *Miembros fundadores*

##### *Argentina*

Universidad de Buenos Aires  
Universidad Nacional de General San Martín

##### *Brasil*

Universidad de Sao Paulo  
Universidad Federal do Ceará

##### *Colombia*

Universidad Nacional de Colombia

##### *Costa Rica*

Universidad de Costa Rica  
Universidad Nacional de Costa Rica

*Cuba*

Universidad de La Habana  
Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana

*Chile*

Pontificia Universidad Católica de Chile  
Universidad Arcis  
Universidad Austral de Chile  
Universidad de Chile  
Universidad de la Frontera  
Universidad de Concepción

*España*

Universidad Autónoma de Madrid  
Universidad Carlos III, Madrid  
Universidad Complutense de Madrid  
Universidad de Barcelona  
Universidad de Alcalá  
Universidad de Cantabria

*Guatemala*

Universidad San Carlos de Guatemala

*México*

Universidad Nacional Autónoma de México

*Panamá*

Universidad de Panamá

*Perú*

Pontificia Universidad Católica del Perú  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

*Venezuela*

Universidad Central de Venezuela

Para mayor información, véase el sitio: <http://www.posgrado.unam.mx/redibep/>

## Después de la teoría

TERRY EAGLETON

Barcelona, Debate, 2005, 235 pp.

POR JUAN LEYVA\*

Si la teoría es una introspección sobre por qué y para qué pensamos lo que pensamos y hacemos lo que hacemos en determinado campo del conocimiento, lo que hay después de la teoría son las bases incluso de por qué una disciplina o varias son necesarias e importantes para la vida más allá del puro ámbito académico o intelectual. Fuera del laboratorio, del aula, de los congresos de especialistas y de los libros, la vida espera su cuota de reflexión y la apertura o drenado de los canales que la mantienen ligada a aquello que transcurre en el silencio de las páginas o en los ámbitos más o menos estrechos de la producción de saberes.

Por otro lado, si “la cultura es [...] un nexo vital entre la política y la experiencia personal; da a las necesidades y deseos humanos una forma que se puede debatir públicamente, enseña nuevos modos de subjetividad y combate las representaciones recibidas” (Eagleton, 1999, pp. 133-134),

no cabe la menor duda, entonces, de que debe enseñarse, de que las humanidades, las ciencias sociales y el arte (lo comúnmente denominado “cultura”) deben seguir teniendo cabida en las universidades, a pesar de ciertas oleadas tendientes a señalar que ninguno de esos campos posee utilidad, y de la proliferación de tecnológicos y otro tipo de escuelas destinadas a hacer más funcional el mercado, en detrimento a veces del funcionamiento social. Para la mayoría de quienes sostienen una postura semejante, o se acercan a ella, no se trata de pura ignorancia o desprecio, sino de una intuitiva o clara percepción de que, sencillamente, tales campos disciplinarios son peligrosos, no obstante haber sido poco a poco abandonados al terreno de las tradiciones y los valores más o menos inservibles desde el punto de vista de la utilidad mercantil, que les hizo, para ello, un lugar en las universidades.

### Las grandes preguntas

Con los movimientos de 1968, sin embargo, una pregunta cada vez más fuerte se hizo sentir en aquellas instituciones

que, como dice Eagleton con humor, eran el refugio de gente que a lo largo de tres o cuatro años no tenía otra cosa que hacer “que leer libros y darle vueltas a la cabeza” (2005, pp. 38-39): ¿y si la manera de entender y enseñar la cultura no estaba siendo más que otro modo de contribuir al *statu quo*, un estado de cosas que no requería precisamente demasiadas vueltas para ser cuestionado? Cuando ciertas orientaciones neoliberales, francamente derechistas o autoritarias de cualquier cuño tratan con desdén y bajo presupuesto a las ciencias sociales, las humanidades y las artes, lo hacen no sólo con la intención de mejorar las aptitudes productivas, sino porque están conscientes de esta posibilidad transformadora, harto saludable, por lo demás, para el proceso de autocrítica y renovación requerido por toda formación social.

A juicio de Eagleton, no hay duda de que el potencial creativo y transformador de la cultura y las universidades radica en la claridad con que, pese a los debates habidos particularmente después de 1968 (en medio de los cuales muchos han perdido el rumbo e incluso

\* Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.  
leyvac@servidor.unam.mx

la cabeza —o fingen perderlos), desembocan en la conciencia de que su finalidad primera y última es la búsqueda de mejores condiciones de vida *para todos*. Qué pueda signicar esto último es el foco principal de *Después de la teoría*, publicado por primera vez en Londres en 2004.

Para este autor nacido en Salford, Inglaterra, en 1943, esta pregunta no es de ningún modo nueva, sino una de las líneas guía de sus libros, entre otros, aquellos dedicados a la explicación y enseñanza de la literatura: *Una introducción a la teoría literaria* (1998 [1996]) y *La función de la crítica* (1999 [1996]), obras cuyas primeras versiones datan de 1983 y 1984, respectivamente. Lejos de hacerse preguntas restringidas al ámbito “literario”, cualquiera que pueda ser la connotación del término, Eagleton —en la vía de su maestro Raymond Williams—, abre la visión y las interrogantes al campo amplio de la filología, el psicoanálisis, la sociología y la economía política, perspectiva que elabora sobre todo a raíz de *Walter Benjamin o hacia una crítica revolucionaria* (1998 [1981]), donde, a las lecciones del berlinés y de Williams, incorpora su propia lectura de Brecht y Bajtin. Mi lector, malicioso y avezado como es, dirá a estas alturas: “¡Ah, ya te tengo, se trata de los estudios culturales!”.

### **Estudios culturales y universidad**

En efecto, Eagleton conoce bien y se mueve con fluidez en

ese ámbito. Procura una visión del arte y la literatura que no sea ajena a las instituciones y la plataforma político-económica que posibilitan su producción y consumo, y estructuran su función. Quizá el mayor reproche que puede hacerse es la atención reducida que da a los aspectos formales de la representación artística, pero ése es un problema que no demerita la pertinencia de su enfoque para la reflexión sobre la cultura en un sentido amplio. De ahí su importancia. Lo que ocurre, para Eagleton, no es que haya que hacer a un lado la forma artística, sino evitar aislarla de sus bases sociales. Las disciplinas en que la modernidad ha dividido el estudio de las necesidades y deseos humanos también pueden ser mejor comprendidas desde esa perspectiva.

Los años sesenta nos legaron, pues —a raíz de su inquietud en torno al papel de las universidades y las disciplinas en la reproducción de un *statu quo* por lo menos discutible—, una preocupación cada vez más honda por la cultura, aunque el estudio de ésta se haya convertido poco a poco, después de las derrotas del '68, en una suerte de refugio para promover un cambio que en el terreno económico y político empezó a creerse difícil o imposible, tal como ocurrió también con los movimientos de emancipación colonial, que se toparon con unas clases gobernantes locales cada vez más aisladas de la población en su conjunto y, en contrapartida, socias intermediarias de los intereses mundiales.

Los estudios culturales, pese a su tendencia a no reconocer ningún valor universal o natural, y su inclinación a limitarse a las condiciones locales, tuvieron, a lo largo de casi cuatro décadas —y de modo paralelo al escepticismo deconstructivo y luego al nihilismo posmoderno—, logros indudables. La teoría cultural, escribe Eagleton,

nos ha persuadido de que en la construcción de una obra de arte intervienen muchas cosas además del autor. Las obras de arte tienen una especie de “inconsciente” que no se encuentra bajo el control de sus productores. Hemos acabado por comprender que uno de sus productores es el lector, el espectador o el oyente; que el receptor de una obra de arte es un cocreador de ella, sin el cual la obra no existiría. Nos hemos vuelto más sensibles al juego del poder y deseo que hay en los artefactos culturales, a la variedad de formas en que pueden confirmar o refutar la autoridad política. También entendemos que esto es al menos una cuestión tanto de su forma como de su contenido. Ha aflorado una sensación más acusada de cuán estrechamente las obras de la cultura pertenecen a sus épocas y lugares específicos; y cómo esto puede enriquecerlas en lugar de menoscabarlas. Esto mismo es cierto de nuestras respuestas a ellas, que siempre son históricamente específicas. Se ha prestado mayor atención a los contextos materiales de estas obras de arte, y a cómo tanta cultura y

civilidad han tenido sus raíces en la infelicidad y la explotación. Hemos acabado por reconocer la cultura en el sentido más amplio como un territorio en el que los condenados y los desposeídos pueden explotar significados compartidos y afirmar una identidad común (2005, p. 107).

Sin embargo, es preciso advertir que, más allá de la literatura y el arte, prácticamente todo tipo de textos y artefactos culturales han recibido también esta revisión crítica. Los deconstructivistas y los postmodernistas han enfatizado esta perspectiva, especialmente en lo que se refiere a la pregunta constante sobre los basamentos de las afirmaciones presentes en toda obra o texto y a su carencia de estabilidad, lo que a veces los ha llevado a un escepticismo trágico (diría Eagleton) y a un relativismo cínico. A unos y a otros Eagleton les propone sacar jugo, con humor, a la ambigüedad e inestabilidad del sentido; pero, nos previene, la ironía de semejantes posiciones es que, a menudo, acaban siendo copartícipes de un *statu quo* al que se supone cuestionan. Al antiindividualismo pluralista, incluyente, “antijerárquico” y combativo de toda norma sostenido por los posmodernos, Eagleton responde:

El problema que esto tiene como causa radical es que en ella no hay mucho con lo que disintiera el príncipe Carlos. [...] el capitalismo es un credo impecablemente incluyente: no le importa a quién explota. Es

admirablemente igualitario en su buena disposición para menospreciar, sin más, a cualquiera. Está dispuesto a co-dearse con cualquier antigua víctima, por poco apetecible que sea. La mayor parte del tiempo, al menos, se muestra impaciente por mezclarse con tantas culturas diversas como sea posible, de modo que pueda venderle sus mercancías a todas ellas./ Con el ánimo generosamente humanista del poeta de la Antigüedad, a este sistema nada humano le es ajeno. En su búsqueda del beneficio recorrerá cualquier distancia, soportará cualquier penuria, se unirá a la más detestable de las compañías, sufrirá las humillaciones más abominables, tolerará el papel pintado más chabacano y traicionará alegremente a sus familiares más próximos. Es el capitalismo lo que es desinteresado, no los profesores universitarios (2005, p. 30).

### Enseñanza y ciudadanía

En suma, para este autor, de lo que se trata es de dejarse de antinormatividades contestatarias de apariencia crítica y escepticismos de pretendido rigor metodológico, y hacerse responsables de lo que se propone a la sociedad con semejantes posturas. *Qué enseñar, con qué instrumentos y para qué o con qué objetivos*—las grandes preguntas que subyacen a todo quehacer universitario— confluyen, para Eagleton, en una temática que bien podríamos relacionar directamente con la discusión actual

sobre la ciudadanía, siempre y cuando no olvidemos que participar de la ciudad y su conjunto de pactos no puede desligarse de la situación espacial de quien adopta esa ciudadanía: ¿qué tan ciudadano se puede ser cuando se vive en los márgenes de una metrópoli, aun cuando se transite por ella?

Toca, entonces, ahora, volver al punto de la relación entre las artes, las ciencias y las humanidades, y la búsqueda de mejores condiciones de vida para todos.

En polémica con buena parte de las corrientes actuales, Eagleton —en el que quizá sea el capítulo más importante de su libro (5)— regresa al problema de cómo se constituye la verdad, la objetividad y, nada menos, la *virtud*. Así, como suena y se escribe. El centro de todo es, pues, la moral. Pero nos advierte que no se trata de mojigatería ni imposición de normas, sino del hallazgo de las razones últimas de lo humano y de la convivencia. Lejos de quienes plantean que no hay universales, Eagleton sostiene que no debemos negar la base misma de nuestra posibilidad de identificarnos con el vecino y el habitante más lejano de nuestro planeta. Se trata de la corporalidad y sus necesidades (incluido un hábitat favorable), entre las cuales se hallan el conocimiento, el amor y la comprensión. Si se ha sostenido que no hay esencias, que todo es cultural y contingente, nuestro autor propone, en cambio, que no debemos olvidar lo característico de lo humano: haber nacido para nada en especial

(lo que implica un largo periodo de adiestramiento infantil para la vida mediado por los afectos) y, por lo tanto, ser aptos para una transformación constante que reconstruye a cada momento el sentido de la vida sólo a partir de nuestra posibilidad de mejorar, de ser cada vez mejores en aquello que más nos gusta hacer. Eagleton afirma que nuestro principal deber consiste en ofrecer y ofrecernos las óptimas condiciones para ello.

Si para Aristóteles la virtud, el ser mejores seres humanos, tenía su recompensa en sí misma, Eagleton señala que esa perspectiva es irreal por lo que toca a la imprescindible necesidad del otro que entranña, pues no hay posibilidad de mejorar sin reflexión, y no hay reflexión sin la intervención del otro, que nos define y nos enriquece, y frente al cual también nos definimos y al que contribuimos a desarrollar. El conocimiento de sí y del mundo, que se da en un ir y venir entre ambas instancias (el yo interior y el ámbito externo), es indisoluble del conocimiento y reconocimiento del otro —quien nos muestra los límites—, para lo cual es indispensable el amor, la amistad o, al menos, una actitud opuesta al odio:

Sin embargo, hay una relación más profunda entre la objetividad y la ética. La objetividad puede suponer una apertura desinteresada a las necesidades de los demás, una apertura que está muy cerca del amor. No es lo contrario del interés personal y las convicciones, sino del

egoísmo. Tratar de comprender la situación de los demás tal como es en realidad es una condición esencial para cuidar de ellos. [...] Lo importante, en todo caso, es que preocuparse genuinamente por alguien no es lo que supone un obstáculo para entender su situación tal como es, sino lo que la hace posible. En contra del adagio que dice que el amor es ciego, es precisamente porque el amor lleva consigo una aceptación radical por lo que nos permite ver a los demás tal como son./ Preocuparse por otro es estar presente para él bajo la forma de una ausencia, una determinada atención olvidada de sí mismo. Si a cambio uno es amado o los demás confían en uno, es esto en gran medida lo que proporcióna la confianza en uno mismo para olvidarse de sí, un asunto que de otro modo sería peligroso. En parte tenemos que pensar en nosotros mismos por miedo, el cual podemos superar mediante la seguridad de que se confía en nosotros (2005, pp. 140-141).

Por eso el poder tiene tantas dificultades para salir de sí y reconocer al otro y confiar en él, y por eso, también, la objetividad es tan difícil. Requiere un esfuerzo moral a toda prueba: “nadie que no esté abierto al diálogo con los demás, que no desee escuchar, argumentar con honestidad y reconocerlo cuando esté equivocado puede hacer progresos reales investigando el mundo” (2005, p. 142):

Si conocer el mundo significa con bastante frecuencia escarbar en los complejos envoltorios del autoengaño, conocerse a sí mismo significa esto aún más. Solo alguien inusualmente seguro de sí puede tener el coraje de enfrentarse a sí mismo de este modo sin racionalizar lo que descubre para desecharlo ni quedar consumido por una culpa inútil (2005, p. 146).

### **Un mundo para todos**

Preocuparse por otro, en suma, significa darle esa confianza, fincar las condiciones para que la adquiera; y regateársela no habla más que de nuestra propia inseguridad. Preocuparse por otro es trabajar recíprocamente en la construcción de las condiciones para desempeñarnos de lo mejor en lo que más nos gusta, aunque, claro, Eagleton no es ingenuo, y sabe de sobra que este ideal es cabalmente contrario al utilitarismo del dinero, para el que toda ocupación gratuita resulta ya en sí misma sospechosa. La aparente gratuidad de las artes y las humanidades es uno de sus rasgos más ominosos a la vista del egoísmo, el poder o la racionalidad práctica del capital, pero, con todo —y por eso—, esas áreas siguen siendo cultivables, ya que es en ellas donde a menudo surge la pregunta de si no sería necesario transformar la realidad para prosperar (2005, p. 51), en vista de la aguda conciencia sobre la calidad de vida en un mundo como el actual; y aunque, por otro lado, sean los

artistas los más difíciles de organizar para efecto de acciones sociales y, como dice Eagleton, no sean los mejores a la hora de levantarse de la cama.

En la tarea de renovar y mejorar la enseñanza no debe menospreciarse nunca el papel del arte o las humanidades, y menos en la de contribuir a la generación de mejores ciudadanos, pues, recordemos, el reconocimiento y la objetividad —tan importantes para la convivencia—, poseen fuertes lazos con la vida afectiva y la reflexividad (rasgos sobresalientes del arte).

Contra los antiteóricos, que sostienen que no es posible la autorreflexión epistemológica en la medida en que estará siempre mediada por el ámbito al que pretende conocer, y que “no hay que rascar donde no pica”, Eagleton les recuerda que ese límite no es obstáculo sino precondition, de la misma manera que el autoconocimiento es imposible sin la conciencia de que se pertenece no a otra y nada más que a aquella piel en la que estamos contenidos. Los límites, a diferen-

cia de la opinión de Lady Macbeth (que, como el capital, odia toda restricción), son creativos, no anuladores del crecimiento humano (Eagleton 2005, p. 128), e implican siempre la conciencia plena de la otredad, del otro irreductible que nos inventa y se reinventa a sí mismo a partir de nuestra presencia. Lejos de combatirlos, debemos tenerlos siempre en mente y cultivarlos.

El poderoso, el egoísta, el millonario emprendedor o el niño mimado no deben sentir ningún temor al otro ni a los límites que impone incluso con su mera existencia, pues en la de él descansa la suya propia, al modo en que escribió Saer en *El entonado*, acerca del exterminio colonizador:

Como ellos [los indígenas] eran el único sostén de lo exterior, lo exterior desaparecía con ellos, arrumbado, por la destrucción de lo que lo concebía, en la inexistencia. Lo que los soldados que los asesinaban nunca podrían llegar a entender era que, al mismo tiempo que sus víctimas, también ellos abandonaban este

mundo. Puede decirse que, desde que los indios fueron destruidos, el universo entero se ha quedado derivando en la nada (1983, p. 125).

Para finalizar, digámoslo, si se quiere, una vez más: “la cultura es [...] un nexo vital entre la política y la experiencia personal; da a las necesidades y deseos humanos una forma que se puede debatir públicamente, enseña nuevos modos de subjetividad y combate las representaciones recibidas”.

#### REFERENCIAS

- EAGLETON, Terry (1999), *La función de la crítica*, trad. de Fernando Inglés Bonilla, Barcelona, Paidós.
- (1998), *Una introducción a la teoría literaria*, trad. de José Esteban Calderón, México, Fondo de Cultura Económica.
- (1998), *Walter Benjamin o hacia una crítica revolucionaria*, trad. de Julia García Lenberg, Madrid, Cátedra.
- SAER, Juan José (1983), *El entonado*, México-Buenos Aires, Folios.