



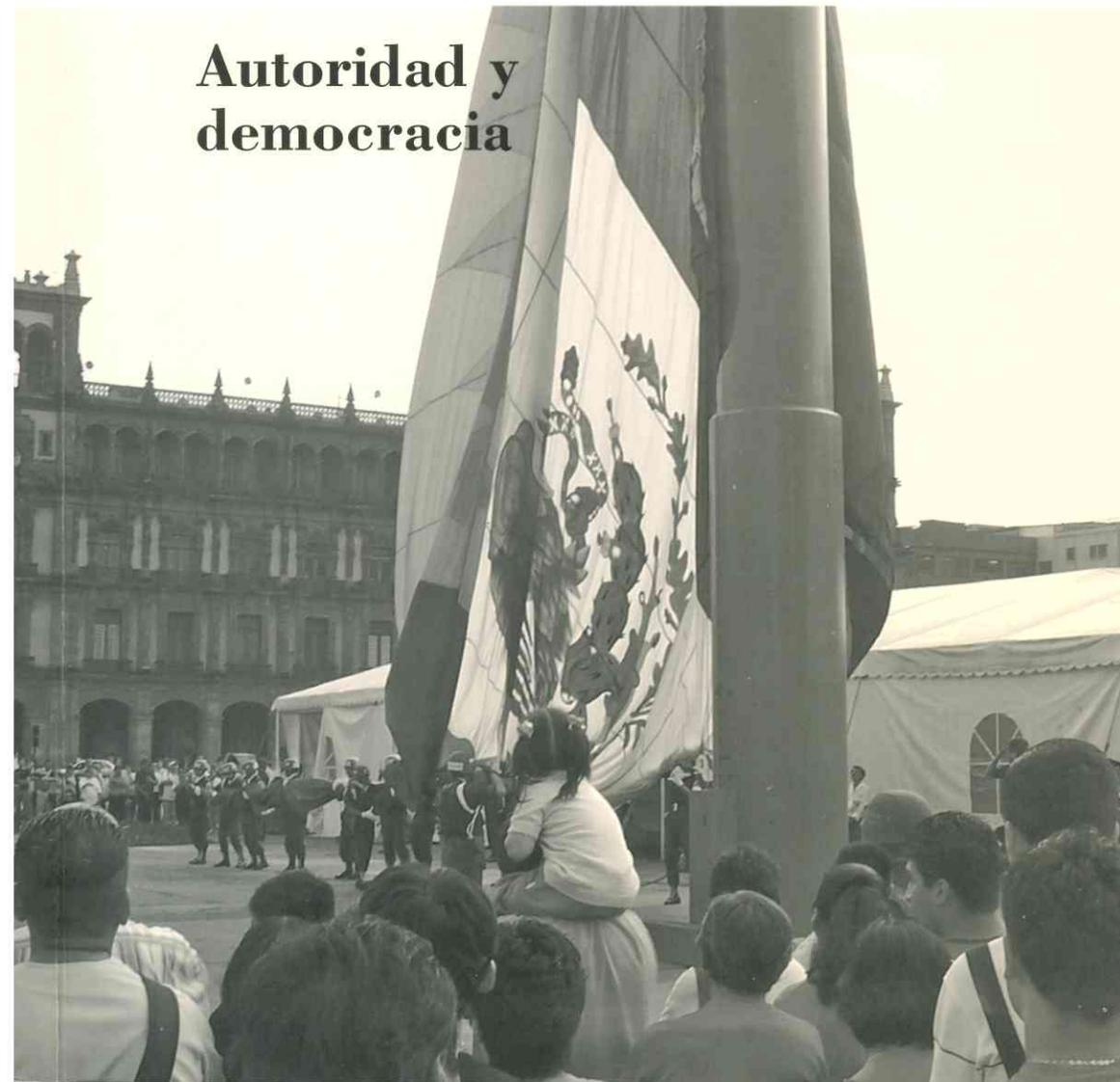
REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 0187-7690

Vol. 8, núm. 1 | **ENERO-JUNIO 2006** | Tercera época

Autoridad y democracia



REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y EDUCACIÓN

Vol. 8, núm. 1 | ENERO-JUNIO 2006 | Tercera época

RECTOR

Mtro. Sergio César Espinosa González

DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA

D.I. Marcela Castro Cantú

DIRECCIÓN GENERAL ADMINISTRATIVA JURÍDICA

Lic. Emilio Fortoul Ollivier

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO INTEGRAL

Lic. Alejandro Gutiérrez Robles

INSTITUTO DE POSGRADO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CONTINUA

Dra. María Teresa Muñoz Sánchez

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Dra. Sara Gaspar Hernández

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Dra. Gabriela Martínez Iturrigarria

Los artículos presentados en esta publicación fueron sometidos a doble arbitraje ciego y son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Precio por ejemplar: \$80 m.n. | Suscripción anual (dos números): \$160 m.n. (residentes en México) | 45 dólares (extranjero)

CORRESPONDENCIA Y SUSCRIPCIONES

Universidad Intercontinental | Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua | Revista Intercontinental de Psicología y Educación

ISSN: 0187-7690

Cantera 251, Tlalpan 14420, México, D.F.

Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 Ext. 4446

Fax: 54 87 13 56

E-mail: ripsiedu@uic.edu.mx

Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

TRADUCCIONES

Escuela de Traducción, Universidad Intercontinental

REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

Vol. 8, núm. 1, enero-junio de 2006 | tercera época

DIRECTORA

Dra. Rosa María Torres Hernández

COORDINADOR EDITORIAL

José Ángel Leyva Alvarado

JEFA DE REDACCIÓN Y DISEÑO

María Luisa Martínez Passarge

COMITÉ EDITORIAL

Educación: Dra. Sara Gaspar (editora)

Mtra. Angélica Alucema (editora adjunta)

Psicología: Dra. Anabell Pagaza (editora)

Dr. José Eduardo Tappan (editor adjunto)

Dra. Gabriela Martínez Iturrigarria | Mtra. Giannina Mateos | Mtro. Gabriel Mendoza Buenrostro | Mtra. Rocío Wilcox

CONSEJO DE ASESORES

Dra. Guadalupe Aclé Tomasini (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dra. Ma. Adelina Arredondo López (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dr. Mario Campuzano (Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos, México) | Dra. Adela Coria (Universidad de Córdoba, Argentina) | Dr. Horacio Ejilevich Grimaldi (Fundación Analítica de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Lidia Fernández (Universidad de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Araceli Gómez (Universidad Anáhuac, México) | Dr. Enrique Guinsberg (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México) | Dr. Colin Lankshear (McGill University, Canadá y James Cook University, Australia) | Dra. Ma. Eugenia Melgoza (Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos, México) | Dra. Gloria Ornelas Tavarez (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dr. Eduardo Remedi (Instituto Politécnico Nacional) | Dr. José María Rosales (Universidad de Málaga, España) | Dra. Dalia Ruiz (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dra. Ana Ma. Salmerón Castro (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dr. Jorge Sánchez Escárcega (Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos, México) | Dr. Antonio Santamaría Fernández (Asociación Psicoanalítica Mexicana, México) Dra. María Teresa Yurén Camarena (Universidad Autónoma de Morelos, México) | Dr. Miguel Zabalza (Universidad de Cataluña, España) |

ASISTENTE DE REDACCIÓN

Maricel Flores

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN es una publicación semestral del Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua del Instituto Internacional de Filosofía A.C. Universidad Intercontinental | Número de certificado de la reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor: 04-2003-040712051100-102 | Número de Certificado de Licitud de Título: 12775 | Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10347 | Domicilio: Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, Col. Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D. F. | Imprenta: Editorial Ducere S. A. de C. V. Rosa Esmeralda núm 3 bis, Col. Molino de Rosas, C. P. 01470, México, D. F. Tel.: 56 80 22 35 | La edición de este número consta de un tiraje de 1 000 ejemplares, que se terminaron de imprimir el 28 de agosto de 2006 | Distribuidor: Instituto Internacional de Filosofía, A. C. Universidad Intercontinental, Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C. P. 14420, Tlalpan, México, D. F.

Índice

F-224
P.12222

- 5 Editorial
Rosa María Torres Hernández

Dossier

- 9 Hacia una nueva concepción de las virtudes
ciudadanas y su lugar en la construcción de la
democracia en el siglo XXI
Ana María Salmerón Castro
- 25 Padres autoritarios y democráticos
y características de personalidad de estudiantes
de licenciatura y posgrado
Celina Imaculada Girardi, Julia Velasco y Lambe
- 47 Ejercicio de la autoridad en maestros rurales
de educación primaria
*José Ángel Vera Noriega, Jesús Francisco Laborín
Álvarez, Jesús Tánori Quintana*
- 63 Democracia y educación cívica. Una propuesta
para erradicar el autoritarismo mediante la
formación de ciudadanos críticos
Dora Elvira García G.
- 93 Educación cívica e intencionalidad educativa
Blanca Flor Trujillo Reyes

Miscelánea

- 111 El concepto de psicología. Entre la diversidad conceptual y la conveniencia de unificación.
Apreciaciones desde la epistemología
José M. Arana, Juan José G. Meilán, Enrique Pérez
- 135 El rendimiento escolar vinculado a variables nutricionales y psicológicas en estudiantes de una zona socioeconómicamente humilde de la ciudad de San Luis, Argentina
Sonia Tifner, Miguel A. De Bortoli, Tomás Pérez
- 153 Argumentando para enseñar aplicaciones.
El diseño de etiqueta y envase en diseño gráfico
Miguel Ángel Campos Hernández, Marcela Castro Cantú, Rosalina Cano Díaz

Reseñas

- 185 Construcción de conocimiento
Celina Imaculada Girardi

Editorial

Rosa María Torres Hernández

Democracia y autoridad son temas recurrentes en el mundo actual. La *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* no puede quedar al margen del debate y en su número correspondiente al primer semestre del 2006 atiende esos tópicos que ocupan hoy nuestra existencia.

La democracia es un eje de la polémica internacional y la reflexión en torno a la autoridad se incrementa con el avance de nuestro siglo. No es, por supuesto, en este siglo XXI cuando se descubren estos temas. Dora Elvira García, Blanca Flor Trujillo y Ana María Salmerón, colaboradoras de este número de la revista, insisten en ello en sus artículos. Democracia y autoridad son cuestiones cada vez más relevantes en sus dimensiones psicológica y educativa. Por consiguiente, deducimos que la estabilidad de los sistemas democráticos actuales no sólo depende de condiciones estructurales, sino que remite a la justificación racional de las virtudes cívicas, o bien, como lo sostienen José Ángel Vera, Celina Imaculada Girardi y Julia Velasco, son un asunto de actitudes.

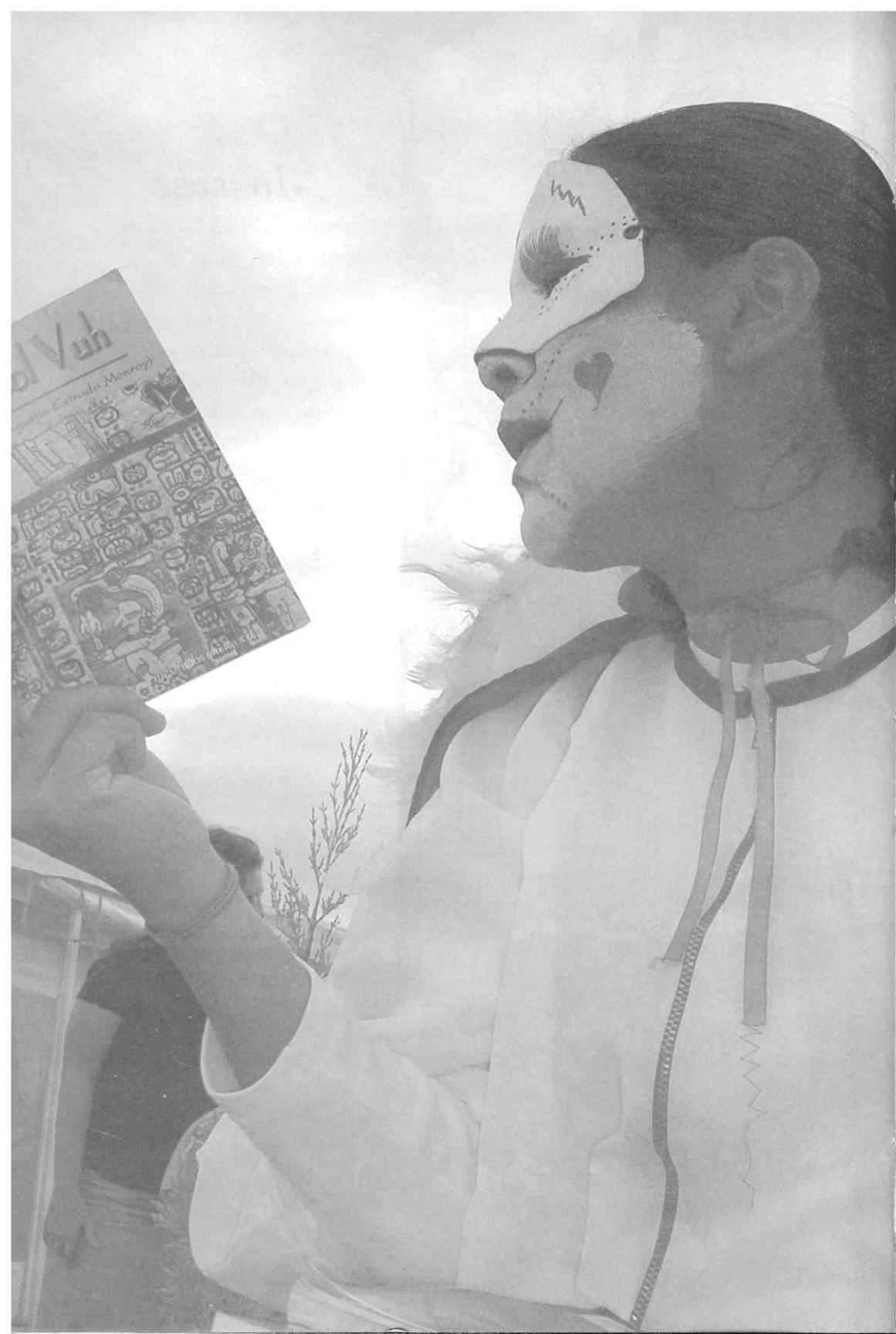
La buena pluma de quienes colaboran en este número advierte que la visión restringida de la autoridad o de la democracia nos conduciría a una acción educativa sin análisis sobre la participación en el proceso político y la consecución del bien público. La familia, la escuela, las instituciones todas deben asumir la responsabilidad que les corresponde en la formación

de los niños y los jóvenes. Bien lo señala Trujillo: la educación es una actividad intencionada y política.

Filosofía, pedagogía, psicología, política, ética, entre otros campos del saber, se dan cita en estas páginas para reafirmar la necesaria y permanente construcción de los sistemas democráticos en todos los ámbitos. El aporte a la polémica de qué es y qué significan la autoridad y la democracia contiene una lección pedagógica acerca de la responsabilidad social, institucional e individual en la educación cívica. Ello supone, además de la atención a las necesidades de la población, las actitudes y acciones de los ciudadanos.

dossier





Hacia una nueva concepción de las virtudes ciudadanas y su lugar en la construcción de la democracia en el siglo XXI

Ana María Salmerón Castro

Resumen

El artículo inicia con la idea de que la noción clásica de virtud de cuño aristotélico no se ha visto nunca comprometida con la tarea de ofrecer razones morales que respalden su carácter prescriptivo. Sostiene que la mirada clásica de las virtudes requiere de una intervención que exija respaldos argumentativos con miras a la vindicación intersubjetiva de su postulación como norma moral. Se defiende la tesis de que la noción clásica podría admitir esta intervención a partir del reconocimiento de que nuestras doctrinas comprensivas son parte constitutiva y nodal de nuestras virtudes y vicios. Y que la posibilidad de justificación racional de las

Abstract

The article starts with the idea that the classic notion of virtue of Aristotelian origin has never been forced to offer moral reasons that support its prescriptive character. It sustains that the classic approach to virtues requires an intervention demanding argumentative support towards an intersubjective vindication of its postulation as a moral norm. The thesis defended is that the classic notion could admit such intervention starting from recognizing that our comprehensive doctrines are a constituent and nodal part of our vices and virtues. And that the possibility of a rational justification of virtues must go through the same path that is demanded for the rational justification

p. 7: Fotografía: Alfonso Sánchez.
p. 8: Fotografía: Mario Gutiérrez Fuentes.

PROFA. ANA MARÍA SALMERÓN CASTRO: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México y Colegio de Pedagogía <anasalmeron@correo.filos.unam.mx>.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 1, enero-junio de 2006, pp. 9-24.

Fecha de recepción: 22 de mayo de 2006 | fecha de aceptación: 17 de julio de 2006.

virtudes ha de recorrer el mismo camino que se exige para la justificación racional de cualquier elemento de nuestras doctrinas comprensivas del bien y de nuestras concepciones sobre la justicia.

PALABRAS CLAVE

ética, ciudadanía, filosofía moral, virtud cívica, argumentación moral, educación cívica

of any element of our comprehensive doctrines of good and of our concepts about justice.

KEY WORDS

ethics, citizenship, moral philosophy, civil virtue, moral argumentation, civil education

Introducción

Hablar de democracia hoy no implica sólo hacer referencia a un procedimiento de organización de la vida pública. La noción contemporánea de democracia compromete claramente la estrategia procedimental para nombrar representantes políticos, legislar y tomar decisiones colectivas. Pero no es sólo eso; la noción de democracia tiene contenidos puntuales que dan cuenta, también, de derechos fundamentales —libertad e igualdad— y derechos sociales —acceso a la educación y al trabajo, a los servicios sanitarios y a la vivienda, a la seguridad de una pensión para la vejez, etc.—. Tales derechos no deben ser sólo enunciaciones formales; la posibilidad de que todos los ciudadanos gocen realmente de ellos constituye una parte sustantiva del contenido mismo de la democracia y ello se encuentra sustantivamente asociado al tema de la participación ciudadana. Por eso no solemos conformarnos con la enunciación de los derechos civiles, políticos y sociales como el contenido absoluto de la vida democrática, ni con su reconocimiento formal como el contenido total de la noción de ciudadanía. Hacerlo equivaldría a convenir con la concepción clásica de ciudadanía —tantas veces puesta en tela de juicio— de cuño marshalliano. Una concepción restringida a un estatus formal establecido por la asignación de derechos sociales y la protección legal correspondiente a

los derechos fundamentales.¹ Las nociones contemporáneas de ciudadanía dan cuenta de una caracterización que va más allá del ser sujeto de derechos y que compromete otras condiciones indispensables para la cohesión social y la organización democrática de la vida pública. Se trata de condiciones que, como Rousseau (1993) reconoció, implican el ejercicio de formas particulares y obligadas de conducta por parte de los ciudadanos.² Estas formas de conducta ciudadana constituyen lo que Victoria Camps (1998) llama “la estructura moral de la democracia”, que no es otra cosa que el señalamiento de contenidos precisos de la democracia que superan la formalidad de su constitución procedimental y el reconocimiento de los derechos de todas las personas e implican formas de conducta de los sujetos que han de vivir en la sociedad democrática.

Conformar y consolidar la “estructura moral de la democracia”, de acuerdo con Camps, exige transformar la noción pasiva de ciudadanía que Marshall concibió, por una noción activa que haga posible no sólo la enunciación teórica de los derechos, sino una acción concreta de los ciudadanos cimentando los requisitos para la convivencia pacífica y construyendo las condiciones necesarias para que los derechos sean reales para todos.

Estas formas de acción concreta que constituyen parte esencial de la nueva noción de ciudadanía y, en el sentido mostrado, del propio contenido de la vida democrática, han sido reconocidas por muy distintas tradiciones de pensamiento ético-político y, no pocas veces, han sido identificadas con la clásica noción aristotélica de “virtud”.

Los resurgimientos contemporáneos de la tradición republicana y las recientes perspectivas neoaristotélicas —que identificamos con las corrientes comunitaristas de pensamiento ético político— marcan énfasis fundamentales en las virtudes ciudadanas —en tanto que disposiciones de conducta— como elementos vertebrales de la agencia de los individuos en el marco de la vida pública.

¹ Para T. H. Marshall —sostiene Blanca Trujillo (2006)—, el estatus de ciudadanía se obtendría en la medida en que en una sociedad, mediante un procedimiento de justicia social, se otorgaran a los individuos todos los derechos políticos, civiles y sociales.

² “Para que el pacto social no sea una vana fórmula (señala *El contrato social*), encierra tácitamente este compromiso que sólo puede dar fuerza a los restantes [...]” (Rousseau, 1993: 18-19).

Pero no sólo las teorías de la ciudadanía —y de sus condiciones educativas— que hunden sus raíces en el pensamiento aristotélico subrayan la necesidad de formar al ciudadano virtuoso; también algunos desarrollos teóricos contemporáneos de corte liberal fincados en teorías morales kantianas reconocen el imperativo de la virtud cívica como un componente deseable para organizar la vida común en un marco de libertad y justicia. Me refiero, por ejemplo, a la teoría de John Rawls (1995 y 2002), que no sólo reconoce la indispensable acción cooperativa de todos los individuos en una sociedad bien ordenada, sino que enfatiza la necesidad de una buena organización social para desarrollar un capital político que se traduzca en “virtudes políticas” fundamentales como la tolerancia, el respeto mutuo y el sentido de equidad.³

En este sentido, la conciencia de la responsabilidad que tenemos los educadores en torno al indispensable fortalecimiento de las virtudes cívicas en la tarea de formación de la ciudadanía y su papel en la vida democrática está muy extendida; casi podríamos decir, generalizada. Sin embargo, este acuerdo general sobre la importancia de la virtud en la agencia ciudadana no está exento de controversias y dificultades. Una de ellas —que sostendré en este ensayo— se desprende directamente del propio concepto de virtud, cuyo incuestionable origen aristotélico no sólo nos resulta lejano en términos sociales e históricos, sino que —por su propia constitución— compromete un obstáculo para su vindicación en el marco de lo que es dable demandar a la ética normativa contemporánea: el ofrecimiento de razones específicamente morales sobre las que pueda esperarse una persuasión racional entre distintas personas y grupos.

Lo que quiero decir y pretendo mostrar es que existe una deficiencia en la estructura de la noción clásica de virtud que hace improcedente su ape-

³ Conviene precisar, sin embargo, que las virtudes que rescata Rawls no son, en muchos casos, las mismas que proponen los planteamientos contemporáneos de tradiciones de pensamiento antiliberal, pues como muestra Alain Renaut, Rawls sólo conviene en “cultivar las virtudes del liberalismo político, definido ante todo por el reconocimiento y la aceptación del pluralismo” (Renaut, 2001: 130). Aun así, incluso el liberalismo contemporáneo se manifiesta afirmativamente en relación con el lugar de la virtud en la organización de la vida pública.

lación cuando, desde una perspectiva ética poskantiana, se busca justificar el juicio que determina la validez objetiva de la virtud en términos intersubjetivos.⁴

La intención es mostrar que, en las condiciones actuales de reconocimiento de la centralidad de la virtud en la estructura general de la agencia moral y el ejercicio ciudadano, el concepto clásico de virtud requiere ser actualizado. Mi tesis es que esta actualización debe hacerse en un sentido que permita examinar algunas condiciones —que pueden ser sostenidas como inherentes a la virtud— no estimadas en los discursos aristotélico y neoaristotélico.

En el contexto de una revisión de la idea de la virtud con miras a su actualización pueden revelarse conexiones cruciales entre lo que implica el rasgo identitario de la noción clásica —en cuanto componente disposicional de la conducta— y aquello de lo que la estructura misma del concepto le ha impedido ocuparse: la elaboración del juicio moral que va más allá de su enunciación para ocuparse del ejercicio crítico que justifica una conducta y vindica razones suficientes para la acción y para la prescripción ética.

En otras palabras: la pretensión de este ensayo es mostrar que, si bien la noción clásica de virtud ofrece parámetros de conducta respaldados por juicios, no hay nada en ella que constituya un espacio para la elaboración de justificaciones sobre esos parámetros y juicios. Y si la reflexión ética contemporánea, al menos en el marco de una perspectiva neokantiana, exige el ofrecimiento de razones válidas —esto es, vindicadas en términos intersubjetivos— de las elecciones morales y las prescripciones éticas, el concepto aristotélico de virtud no puede ser sostenido como guía racional de la conducta si no introducimos en él alguna modificación sustantiva.

⁴ Vale la pena recordar que, para Kant, la objetividad de un juicio moral descansa en la intersubjetividad. El establecimiento de la formulación de la universalidad del imperativo categórico se sostiene sobre la base de que los principios en que basamos las decisiones en torno a nuestras acciones morales tienen que ser compatibles con la posibilidad de su universalización. Precisamente porque la objetividad de los juicios morales puede probarse en la medida en que haya un acuerdo —al menos, potencial— con todos los demás seres racionales.

I

Por las exigencias de brevedad propias de este ensayo no haré una descripción detallada de la noción clásica de la virtud; sólo marcaré algunas de sus notas esenciales para determinar una de las categorías cardinales en que podríamos intervenirla y pensar su actualización para los propósitos señalados. El rasgo definitorio de la virtud en la concepción aristotélica está constituido en términos de una condición disposicional que privilegia alguna forma de actuación frente a otras posibles. A esta condición disposicional se llega, de acuerdo con el filósofo griego, por la vía de la costumbre, un hábito que, a fuerza de ser practicado, se arraiga en el carácter, constituye una especie de molde comportamental e indica una forma específica de la personalidad moral del sujeto.

A pesar de que el hábito y la repetición son fundantes en la estructura misma de la virtud, no puede decirse que Aristóteles arrancara de ella totalmente el componente reflexivo y crítico que es inseparable de cualquier forma de pensamiento y actuación moral. La virtud es, para Aristóteles, un hábito elegido desde una disposición intelectual que él llama prudencia.

La prudencia no puede ser ejercida sino sobre la base de otras disposiciones intelectuales —o virtudes del *logos*— que realizan formas de juicio necesarias e incontinentes con aspiraciones de ser verdaderas. Pero, a diferencia de los propósitos de estas otras disposiciones intelectuales, los de la prudencia tienen un carácter estrictamente prescriptivo que señala el rumbo de la actividad para los procesos relacionados con el hacer productivo y los que indican el curso deseable de la conducta en situaciones de relevancia moral. En este sentido, la prudencia no es, para Aristóteles, algo distinto de lo que es para los filósofos morales contemporáneos la razón práctica: el ejercicio deliberativo destinado a orientar la actuación humana.

Hay, sin embargo, otros elementos implicados en la teoría de la virtud que resultan menos compatibles con los parámetros actuales de la reflexión ética. Por ejemplo, el fundamento último de la virtud, en su sentido clásico, es esgrimido a partir de una argumentación de tipo deductivo que parte de un supuesto naturalista y teleológico. La investigación aristotélica inicia con

una comprensión precisa de la naturaleza humana y de su destino, de donde el filósofo parte para desprender los juicios de valor y prescriptivos que traduce, sin más, en virtudes. Del tipo de criatura que Aristóteles supuso que somos los seres humanos y del destino que nos asignó, derivó directamente conclusiones respecto de la forma en que debíamos vivir. Este procedimiento contiene las marcas propias de la argumentación deductiva: es un proceso discursivo descendente que deriva conclusiones concretas de proposiciones abstractas que contienen supuestos ontológicos asumidos como verdaderos.⁵

El carácter deductivo de la investigación que realizó Aristóteles en la determinación de la virtud y su condición de imperativo moral permite mostrar su inviabilidad en términos de lo que la filosofía moral contemporánea considera válido. Así lo muestra Javier Muguerza (1976) al señalar que la apelación a la lógica deductiva para la justificación de los juicios morales parece más un acto de prestidigitación que un argumento moral capaz de persuadir.

“Deducir” [dice] proviene de *deducere*, es decir, “sacar de”, y por vía deductiva no hay manera de sacar de premisas cualesquiera otra cosa que conclusiones homogéneas por su naturaleza con tales premisas (creer, por el contrario que es posible obtener conclusiones relativas al mundo, como las de la vieja metafísica deductiva, a partir de premisas vacías equivaldría a creer que el prestidigitador puede en verdad sacar del interior de su sombrero un conejo que previamente no haya sido depositado ahí) (Muguerza, 1976: p. 35).

No obstante, Muguerza reconoce que puede haber un camino lógico en la justificación del juicio moral, aunque éste no circule necesariamente por la vía de la deducción. De acuerdo con él, el vocablo ‘lógica’ suele ser usado para aludir al estudio de las condiciones de legalidad a que se sujetan muy distintas formas del razonamiento (deductivo o no), una de las cuales es identificada con la argumentación ética.⁶

⁵ Sigo aquí, de cerca, la definición del proceso deductivo de José Ferrater Mora (1992).

⁶ El propio Kant (1946) así lo expresaría en el prólogo a la *Fundamentación metafísica de las costum-*

Establecido entonces que la lógica deductiva no sirve como herramienta para la justificación del juicio moral —es decir, no es posible deducir normas o valoraciones de supuestos fácticos, sean éstos empíricos o especulativos—, el concepto de virtud así derivado no permite la justificación que su carácter prescriptivo exigiría. Pero si extendemos el ámbito de la lógica a esferas en que no intervenga la mera deducción, sino la argumentación ética —es decir, el ofrecimiento de razones que respalden las conductas y las prescripciones morales—, estamos, al parecer, frente a una tarea que es posible cumplir.

Muguerza sostiene que la argumentación moral puede permitirse alguna forma de justificación de un juicio moral a partir de un juicio de hecho. Pero insiste en que es fundamental mantener una vigilancia estricta para que el recorrido de la argumentación se identifique con una justificación y no con una “derivación deductiva ilegítima”. Mientras que la derivación deductiva se produce en términos de un *luego*, la argumentación moral ha de desprenderse de la respuesta a la pregunta *¿por qué?*.

Los ejemplos que utiliza el filósofo español son clarificadores. En una argumentación deductiva —dice— hay premisas de partida que pueden ser juicios de hecho, como: a) todos los triángulos son triláteros, y b) ABC es un triángulo. Esos juicios funcionan como premisas de las que se deduce la conclusión: “Luego: ABC es trilátero.”

La argumentación moral, por su parte, no puede inferir un *luego* de razones de hecho;⁷ lo que puede hacer es ofrecer un *por qué* utilizando como base esas razones de hecho. Muguerza ejemplifica: frente a un juicio moral que dicta: “la democracia es una forma más justa de gobierno”, se pueden exigir razones, es decir, se puede preguntar *¿por qué?*: *¿por qué es la democracia*

bres cuando subrayara que la lógica, ese “canon para el entendimiento o para la razón, que vale para todo pensar y debe ser demostrado” (p. 16) no puede constreñirse a la lógica formal, sino que se complementa en el marco de la lógica material que, dirigida a determinados objetos del entendimiento, se llama metafísica. De acuerdo con el objeto a que se dirige, la metafísica puede ser de la naturaleza o de las costumbres, y esta última es, justamente, la que se dirige al pensamiento moral.

⁷ La derivación del “deber ser” a partir del “ser” es, a todas luces, equivocada. Constituye lo que Hume llamó “falacia naturalista” y que Muguerza señala que debería llamarse, más bien, “falacia lógica” o “deductiva”.

una forma más justa de gobierno? A esta pregunta se le puede responder con una razón de hecho (con un juicio fáctico): “Porque permite el control de los poderes públicos.” La justificación, en este caso, no se desprende de un *luego*, sino de una respuesta pertinente a la pregunta *¿por qué?*.

En este orden de ideas, el lugar del juicio de hecho en la argumentación moral es el de una base —una razón— para la justificación del juicio moral y es indispensable que no se le coloque —dice Muguerza— en el lugar de una “premisa normativa oculta”.

En este sentido, la elaboración del discurso aristotélico supone otro elemento contraindicado por Muguerza en la argumentación moral racional. La premisa de la cual el filósofo griego desprende la idea de las virtudes y sus contenidos no sólo está lejos de ser una razón de hecho (pues habría que conceder, en caso de que lo fuera, que fácticamente los seres humanos somos lo que Aristóteles supuso que éramos y nuestro destino es el de la felicidad), sino que además esta asunción funge como “premisa normativa oculta” y no como “razón de hecho” en la determinación del contenido de la virtud.

No es, sin embargo, ni del procedimiento deductivista ni de la condición cuestionable de las premisas ocultas de partida de la argumentación aristotélica de lo que me interesa ocuparme, sino de una consecuencia de ese procedimiento que se refleja directamente en las coordenadas propias del concepto de virtud que intento problematizar.

Se trata de una consecuencia que tiene que ver con la conclusión concreta de carácter valorativo y prescriptivo que se deriva de una particular manera de entender la naturaleza humana y su destino, pues esta forma de pensar al ser humano y su inefable persecución de la felicidad sólo puede dar lugar a una forma particular de la virtud o a una constelación precisa de virtudes que no sólo omite la exigencia, sino que incluso impide la posibilidad de ofrecer razones para la conducta. En rigor —para la teoría de la virtud—, quien determina, en última instancia, el valor de una conducta es el hombre prudente y éste es, estrictamente, *un moralista*. Esta afirmación se apoya en la diferencia que Muguerza establece entre la práctica moral y la teoría ética:

La filosofía del pasado tendía a mezclar [...] la teoría ética y la práctica moral. El fin de la ética no era exactamente el conocimiento sino el perfeccionamiento humano, esto es, un cierto tipo de acción tendiente a hacernos mejores; y el punto de partida [...] no era tampoco exactamente la enseñanza por vía intelectual sino la instalación de un determinado modo de vivir. Una tal mescolanza de intereses teóricos y prácticos presenta, desde luego, más de un inconveniente y es responsable en buena parte de la [...] confusión entre el filósofo moral y el moralista (1976: p. 24).

El moralista, de acuerdo con Muguerza, formula juicios y obra en consecuencia con ellos (o inconsecuentemente); el que hace filosofía moral o teoría ética está obligado a la reflexión filosófica sobre la práctica y eso exige dar razones sobre los juicios para justificar la conducta. Es en este sentido, me parece, que urge intervenir el concepto clásico de la virtud: que ésta no pueda ser concebida si no es sobre la base y en estrecha conexión con la filosofía moral. Cuando afirmo la necesidad de vincular una nueva noción de virtud con la filosofía moral pienso en este tipo de filosofía a partir de dos sentidos distintos. Por un lado, la filosofía moral en el sentido en que Muguerza la define —como teoría ética—, que realiza un ejercicio reflexivo y crítico sobre la práctica para fundamentar elecciones morales en argumentos que justifiquen esas elecciones y den razones sobre las propias conductas frente a los otros y sus intereses. Por otro, pienso en la filosofía moral como en una porción considerable de lo que Fernando Salmerón (1991) sostiene que es la filosofía en su sentido amplio, en contraposición con la filosofía en un sentido estricto.

La filosofía en sentido estricto es “la empresa intelectual, analítica y teórica que, dominada por una energía propiamente científica, se enfrenta a problemas de diversa índole —por ejemplo, lógicos, semánticos, epistemológicos— haciendo uso de ciertos métodos sobre los cuales [...] hay un acuerdo general (Salmerón, F., 1991: p. 109).

La filosofía en sentido amplio, en cambio, constituye un cuerpo extenso de “representaciones o doctrinas que pretenden expresar la estructura del mundo por medio de una conexión más o menos coherente de conceptos o [...] de imágenes (Salmerón F., 1991: p. 107).

Se trata de los intentos que, más o menos elaboradamente, realizamos todos para explicarnos la realidad y dar sentido a nuestra existencia y que están plasmados de creencias, convicciones, valoraciones, ideales, deseos, esperanzas, nostalgias, modificaciones imaginarias de la realidad e ideas acerca de las tareas humanas.

La filosofía en su sentido amplio, pues, debe entenderse, para el propósito que interesa aquí, como una visión o —como la llama Rawls— una “doctrina comprensiva” del mundo y nuestro lugar en él, que constituye el marco de referencia para las consideraciones morales y para la elección del contenido de las virtudes que podemos justificar, vindicar racionalmente.

En este orden de ideas, una nota esencial para determinar una forma nueva del concepto tiene que asumir que las virtudes, en tanto disposiciones que privilegian ciertas formas de conducta, no son rasgos de carácter adquiridos —ni siquiera elegidos— sólo por un entrenamiento moral fincado en la costumbre, que puedan concebirse al margen de los juicios valorativos individuales que les dan cuerpo y sentido, sino que han de entenderse, sobre todo, como condiciones de disposición para la conducta sólo explicables y justificables por otra serie de factores asociados con formas particulares de concebir el mundo —creencias, opiniones, ideales, convicciones y estados emotivos—, ideas sobre el bien y la justicia, y las concepciones que se encuentran directamente conectadas con el contenido de las propias virtudes.

Aurelio Arteta (2003) formula un postulado que resulta útil recuperar para expresar el sentido de mi tesis:

De mi conocimiento o ignorancia de la fórmula del ADN no se sigue nada para mi conducta o para la mejor organización de mi comunidad; pero una u otra concepción de justicia o mi opción por los derechos individuales, o por los colectivos [...] orientan por fuerza mi comportamiento personal (Arteta, 2003: p. 12).

Esta frase de Arteta expresa con claridad lo que intento defender: que las opciones valorativas que hacemos en términos de juicios morales respaldan

las virtudes a cuya práctica estamos dispuestos. Que las virtudes, entendidas como disposiciones conductuales, como moldes comportamentales, son elecciones que hacemos en atención a formas particulares de nuestras filosofías morales entendidas éstas en el marco de formas filosóficas en sentido amplio. La diferencia que establezco, pues, entre esta comprensión de la virtud y la comprensión clásica se manifiesta justamente en la mirada de la virtud como una expresión de nuestras doctrinas comprensivas.

La virtud no es sólo un modo específico, predispuesto y positivamente valorado de reaccionar frente a diferentes circunstancias de la vida moral. Es eso, sí, pero lo es en la medida en que su estructura constituye una expresión de otras condiciones, mucho más amplias, derivadas de la experiencia de los sujetos en el marco de ciertos productos culturales que conforman visiones del mundo, imaginarios, creencias, convicciones, deseos, ideales y esperanzas: doctrinas comprensivas.

Y como las doctrinas comprensivas son distintas para unos y otros —como lo son las experiencias humanas y los productos culturales que les dan cuerpo y las operativizan—, es imperativa su justificación a los ojos de los demás. Es ahí donde entra en juego la incorporación de la filosofía moral entendida como teoría ética: como reflexión filosófica sobre la práctica, destinada a dar cuenta de la razonabilidad de las valoraciones que pueden (o no pueden) justificar —frente a los otros— esos patrones de conducta que llamamos virtudes.

La comprensión de la filosofía moral en el sentido en que Muguerza señala es complementaria y parasitaria de la filosofía moral como porción de la filosofía en el sentido amplio en que la describe Salmerón, porque, en última instancia, la obligación de ofrecer razones sobre las conductas morales y justificaciones sobre las prescripciones éticas no se encuentra en el marco de las virtudes mismas, sino en las razones que justifican todo aquello que las constituye, es decir: en las creencias, las convicciones y valoraciones, los ideales y las modificaciones imaginarias de la realidad.

Quizá sea prudente hacer aquí un paréntesis para adelantarme a una objeción que intuyo puede hacerse a mi intento de intervención de la noción de virtud en el sentido en que lo hago.

Señalar que considero necesario ajustar el ejercicio de la justificación (el otorgamiento de razones válidas intersubjetivamente) de nuestras visiones comprensivas del mundo y concepciones sobre el bien y la justicia como bases (razones) de las virtudes, puede ser objetado con argumentos similares a los que se produjeron frente a la prescripción educativa de L. Kohlberg cuando se oponía a incorporar la “bolsa de las virtudes” en la formación moral de las nuevas generaciones. Quienes criticaron (R. S. Peters, 1984; C. Medrano; 1992; D. Carr; 1991, entre otros) la perspectiva de este autor, subrayaron —no sin razón— que la comprensión de la estructura psíquica de la moralidad desde esa mirada reducía la esfera de la conducta moral a un ámbito estrictamente cognitivo y dejaba poco espacio a la intervención de otras condiciones: motivacionales, afectivas, de tendencias de la personalidad, de fragilidad de voluntad, de defectos de carácter, etc. —todas ellas involucradas sustantivamente en la concepción aristotélica de virtud—. Me interesa manifestar que no es en el terreno de la consideración de esos factores que discuto la noción clásica de virtud. Creo que, en el examen de esos aspectos, Aristóteles hizo aportaciones certeras que no debemos soslayar. Mi propuesta de actualización de la noción se encuentra sujeta, estrictamente, al ámbito de la justificabilidad racional de las disposiciones conductuales, no al de esos otros motores que intervienen en su conformación; no al de los productos culturales que orientan su determinación; ni siquiera al del resto de los factores que favorecen su desarrollo, como el propio hábito elegido o el respeto razonado de la conducta ejemplar de quienes son capaces de conducirse bien y de ofrecer razones sobre su conducta.

Si invito a una reflexión conducente a intervenir la noción de virtud para ajustarla a las exigencias de la reflexión contemporánea en un marco de inspiración kantiana es, justamente, porque estoy convencida de que la propuesta kohlberguiana de desaparecer las “virtudes” del proceso formativo no es lo más indicado para contribuir a la conformación deseable de “la estructura moral de la democracia”. No lo es, al menos, en la estrecha conexión que Kohlberg establece entre esa desaparición y la exigencia de una neutralidad absoluta (y, a mi juicio, imposible de sostener) en el currículum moral.

II

Con lo dicho hasta aquí espero haber logrado poner sobre la mesa mis argumentos en favor de la idea de que para justificar las virtudes ciudadanas hay que caminar por el mismo sendero que hemos de recorrer al intentar la justificación de nuestras más hondas convicciones, creencias e ideales, es decir, de nuestras doctrinas sobre el bien y la justicia.

Sé bien que con ello no respondo en absoluto a la cuestión fundamental respecto de cómo podríamos validar de manera relevante este tipo de justificación de los juicios, las prescripciones morales o las propias virtudes. Seguir apretadamente el análisis hecho por Mugerza sólo me ha permitido sugerir que disponemos de un tipo de argumentación racional para justificar la conducta moral, la prescripción ética y, en consecuencia, el fundamento de la virtud, pero estamos aún lejos de acercarnos al problema nodal de cómo saber cuándo una razón que se usa como base de la argumentación es válida intersubjetivamente, o cuándo no lo es; cuándo es —dice Mugerza— “una buena razón”.

Lejos están mis pretensiones de intentar proponer alguna salida a este enorme problema de la ética. Me queda, sin embargo, el recurso de apuntar mi acuerdo con Mario Bunge (1996) cuando sostiene que no hay —y quizá no habrá— una teoría ética que pueda afirmar infaliblemente el rumbo de la conducta recta y justa, pero que hay algunas condiciones mínimas que pueden exigirse a cualquier filosofía moral. Y de ellas destaco, con algunas libertades, las que me parecen más relevantes:

1. Una coherencia lógica interna entre los distintos postulados de nuestras doctrinas comprensivas;
2. una compatibilidad irrestricta entre nuestros juicios y el saber científico y técnico disponible acerca de la naturaleza humana y de las instituciones sociales;
3. una capacidad explícita de dar cuenta de códigos sociales y morales que sea viable (“es decir vivible”, dice el autor); y
4. una disposición irrenunciable para re-evaluar los conceptos y los princi-

pios morales que sostenemos, con la mira puesta siempre en las necesidades básicas y las aspiraciones legítimas de las personas en situaciones sociales concretas y en atención a la irrenunciable tarea de disminuir la injusticia social, las conductas y políticas que la sostienen o la agudizan.

Si la noción de virtud admite ser intervenida en el sentido que propongo, no tengo dudas respecto de la necesidad de considerar estas mismas exigencias como guías para pensar el contenido y las estrategias de la tarea educativa destinada a favorecer la “estructura moral de la democracia”.

Si tiene sentido concebir la virtud como una disposición de carácter que es resultado, entre otros factores, de las visiones comprensivas del mundo que aceptamos racionalmente y podemos defender en discursos argumentativos consistentes frente a los otros, entonces la educación del ciudadano genuinamente virtuoso —que requiere la democracia— no puede soslayar su compromiso de fomentar la inteligencia crítica que es necesaria para cumplir con las condiciones mínimas de justificación de las elecciones morales y sociales que dan cuerpo a las virtudes ciudadanas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arteta, Aurelio (2003). Tópicos fatales (o las peligrosas perezas de la ciudadanía), en José Rubio Carracedo, José Ma. Rosales y Manuel Toscano (eds.), *Educación para la ciudadanía: perspectivas ético-políticas. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, suplemento núm. 8, Universidad de Málaga, Málaga, pp. 11-25.
- Bunge, Mario (1996). Hechos y verdades morales, en León Olivé y Luis Villoro (eds.), *Homenaje a Fernando Salmerón. Filosofía moral, educación e historia*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 27-36.
- Camps, Victoria (1998). El valor del civismo, en Victoria Camps, Joaquín García, et al., *Educación en valores: un reto educativo actual*, Universidad de Deusto-Instituto de Ciencias de la Educación (Cuadernos monográficos del ICE), Bilbao, pp. 13-21.
- Carr, David (1991). *Educating the virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education*, Routledge, Londres.

- Ferrater Mora, José (1992). *Diccionario de filosofía de bolsillo*, Alianza Editorial, Madrid.
- Kant, Immanuel (1946). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Espasa-Calpe, Buenos Aires.
- Medrano, Concepción (1992). El enfoque cognitivo-evolutivo en el campo del razonamiento moral, en Itziar Etxabarría (comp.), *Perspectivas acerca del cambio moral: posibles intervenciones educativas*, Ediciones de la Universidad del País Vasco, San Sebastián, pp. 39-66.
- Muguerza, Javier (1976). La razón sin esperanza: una encrucijada de la ética contemporánea, en Javier Muguerza, *La razón sin esperanza (siete trabajos y un problema de ética)*, Taurus, Madrid.
- Peters, R. S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Rawls, John (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*, Paidós, Buenos Aires.
- (1995). *Liberalismo político*, Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica, México.
- Renaut, Alain (2001). “Liberalismo, republicanismo y educación cívica”, en Adela Cortina y Jesús Conill (eds.), *Educación en la ciudadanía*, Institució Alfons el Magnànim, Valencia, pp. 123-140.
- Rousseau, J. J. (1993). *El contrato social*, Tecnos, Barcelona.
- Trujillo, B. F. (2006). La noción clásica de ciudadanía, en *Otros caminos... Un encuentro pedagógico*, *Revista de Pedagogía y Educación*, vol. 1, núm. 1, enero-marzo.
- Salmerón, A. M. (2000). *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*, Desclée, Bilbao.
- Salmerón, Fernando (1991). *La filosofía y las actitudes morales*, Siglo XXI, México.

Padres autoritarios y democráticos y características de personalidad de estudiantes de licenciatura y posgrado

Celina Imaculada Girardi
Julia Velasco y Lambe

Resumen

El presente artículo reporta el análisis de los resultados de dos investigaciones descriptivas de corte cuantitativo, con el objeto de distinguir la relación entre la percepción de padres autoritarios y democráticos, y las características de personalidad de 661 estudiantes de licenciatura y 334 de posgrado. Los resultados evidenciaron que la percepción de la actitud de los padres refleja el estilo educativo que utilizan y éste se relaciona con la actitud perfeccionista de los estudiantes. La actitud democrática favorece el desarrollo del perfeccionismo en general y de

Abstract

This paper reports the analysis of the results of two quantitative descriptive researches, in order to distinguish the relation between the perception of authoritative and democratic parents and the personality traits of 661 BA students and 334 Master's students. The results gave evidence that the perception of the parents' attitude reflects the educational style they use and that this relates to the perfectionist attitude of the students. Democratic attitude favors the development of perfectionism and control in general and control in men and women and increases self-esteem.

DRA. CELINA IMACULADA GIRARDE: Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua, Universidad Intercontinental <cigirardi@uic.edu.mx>

MTRA. JULIA VELASCO Y LAMBE: Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua, Universidad Intercontinental <jvelasco@uic.edu.mx>

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 1, enero-junio de 2006, pp. 25-46.

Fecha de recepción: 18 de mayo de 2006 | fecha de aceptación: 10 de julio de 2006.

control en hombres y mujeres, e incrementa la autoestima. La actitud autoritaria disminuye en los estudiantes sus estándares personales, la preocupación por corregir errores y la aceptación de las expectativas que sus padres tienen sobre su desarrollo personal y profesional. Los resultados confirmaron algunos hallazgos anteriores con población universitaria, que señalan que la percepción de los estudiantes sobre las actitudes democráticas o autoritarias de sus padres continúa siendo significativa en licenciatura y posgrado. La actitud autoritaria de los padres parece indicar que fundan las relaciones con sus hijos en bases desiguales, estableciendo su superioridad, mientras que la actitud democrática parece reflejar una relación más igualitaria y marcada por la comprensión.

PALABRAS CLAVE

percepción de padres, actitudes democráticas y autoritarias, estudiantes universitarios, características de personalidad

Authoritative attitude diminishes the students' personal standards, concern for correcting mistakes and acceptance of parents' expectations about their personal and professional development. The results confirmed some previous discoveries among university population, which highlight that the students' perception about democratic or authoritative attitudes in their parents is still significant in Bachelor's and Master's degrees students. Authoritative attitude in student's parents seems to indicate that relations with their children are founded on unequal bases, establishing superiority over them, while the democratic attitude seems to reflect a more equal relationship, marked by comprehension.

KEY WORDS

parents' perception, authoritative and democratic attitudes, university students, personality traits

Introducción

Uno de los hallazgos relevantes obtenidos en los estudios sobre el perfil de los estudiantes de la Universidad Intercontinental (UIC) (Girardi, Montero y López Lena, Velasco y Lambe, 2003, 2002; Montero, Girardi y Velasco y Lambe, 2002; Girardi y Velasco Lambe, 2005; Girardi, Velasco y Lambe, Montero y López Lena, 2006) fue la importan-

cia que tiene la participación de los padres en la explicación de algunas características de personalidad de los universitarios.

La educación familiar es un proceso de interacciones mutuas entre padres e hijos dentro de un entorno socio-físico; la eficacia y tipo de estilos de educación que empleen los padres depende de las características de la cultura, las normas y los valores que promueva (Rohner y Pettengill, 1985).

Los estilos educativos involucran maneras, estrategias y mecanismos que utilizan los padres para regular las conductas de los hijos y transmitirles el sistema de valores y normas de la cultura y de la familia; los hijos pueden comprender dos dimensiones o factores básicos: el apoyo y el control de los padres.

El apoyo consiste en “la conducta exhibida o manifestada por los padres que hace que sus hijos se sientan cómodos en su presencia, confirmándoles que se les acepta y aprueba como personas. Esta dimensión ha recibido otras denominaciones como aceptación, afecto, amor, calor”. Se han englobado en el concepto de apoyo la frecuencia de alabanzas, crítica positiva, manifestaciones físicas de cariño, escuchas y comunicaciones. El control de los padres representa el esfuerzo que el padre hace por influir, más que por controlar a los hijos. El control de la conducta o disciplina familiar es uno de los medios que tienen los padres para socializar a los hijos y consiste en la influencia de las técnicas o estrategias de disciplina y de control consideradas como fundamentales en la socialización de los mismos (Baurind, 1971, p. 617).

Los estilos de educación de los padres se vinculan también con los de liderazgo socialmente aceptados, los cuales se definen según se utilice preferentemente uno u otro tipo de poder social. Generalmente se distingue el estilo de liderazgo autoritario o autocrático y el democrático o participativo (Ovejero, 1988). El autor señala que un número considerable de trabajos científicos describe el modo en que las prácticas educativas familiares se interponen y configuran estilos educativos de los padres y, si bien nunca se dan los estilos puros, parece haber una consistencia interna y una coherencia a lo largo del tiempo en las estrategias empleadas por los padres, que permite hablar de estilos educativos.

El *estilo autoritario* se presenta cuando el padre o la madre valoran la obediencia ciega, creen en la restricción de la autonomía del hijo, aprecian sobre todo la obediencia, la dedicación a las tareas marcadas y, como formas de control, recurren a castigos severos (Baurind, 1971). Sus actitudes se expresan en una conducta que se califica como dogmática, inflexible y sustentadora de los valores tradicionales (Lindgren, 1984). El líder autocrático domina al menos fuerte (Díaz Carabaño, 1974), está interesado principalmente en conseguir obediencia, toma las decisiones personalmente sin consultar a los demás y utiliza particularmente el poder social legítimo y el coercitivo. También puede utilizar una estructura más paternalista que, aunque más sutil, sigue siendo autocrática porque siente que debe tomar las decisiones más importantes en nombre de los demás y por el bien de ellos (Moraleda, 1978, cit. en Ovejero, 1988).

En el *estilo democrático* los padres parten de una aceptación de derechos y deberes de los hijos, establecen reglas claras apoyados en el razonamiento. La comunicación con los hijos es frecuente y abierta, escuchan su punto de vista, a la vez que expresan su propia opinión. El líder democrático (también denominado autoritativo, participativo o igualitario) respeta a los demás y siente que todos deben tener los mismos derechos puesto que son igualmente humanos (Díaz Carabaño, 1974). Basa su poder en la identificación de los miembros hacia él (poder referente) y, en menor medida, en su poder de experto. Distribuye el poder entre los miembros de su grupo utilizando su posición de autoridad y permite que participen en la toma de decisiones (Ovejero, 1988).

La naturaleza del poder, así como los medios y recursos utilizados para llevar a cabo su ejercicio y aplicación pueden definir las diferentes formas de liderazgo, determinar los distintos grados de control que dimanen de cada uno de ellos y, consecuentemente, las características de las relaciones existentes entre maestro y alumno (Beltrán Llera y Bueno Álvarez, 1997). La influencia de los diferentes estilos se refleja en una gran variedad de aspectos grupales: tipo de comunicación, productividad grupal, satisfacción de los miembros (Ovejero, 1988, p. 211).

El liderazgo autocrático a menudo es eficaz, ya que evita discordias y

produce un ambiente de grupo feliz, pero posee también serios inconvenientes, sobre todo la ausencia de oportunidades para que las personas tomen sus propias decisiones y aprendan a ser responsables. Los miembros regularmente son más dependientes y egocéntricos en sus relaciones con los compañeros, suelen estar menos satisfechos de pertenecer al grupo y ser más agresivos (Ovejero, 1988). Por ejemplo, Johnson y Johnson (1982) encontraron que la hostilidad en un grupo autocrático era treinta veces superior a la existente en uno democrático.

El estilo autoritario, según estudios empíricos, tiene repercusiones negativas en la educación de los hijos en comportamientos como falta de autonomía personal y creatividad, menor competencia social, predominio del control externo sobre el control interno, más baja autoestima. El estilo democrático produce, en general, efectos más positivos que los anteriores estilos: favorece la independencia, la autoconfianza, la autoestima, la responsabilidad y la iniciativa personal” (Baurind, 1971, p. 618).

En el liderazgo democrático los miembros participan más, están satisfechos de pertenecer al grupo, son menos agresivos, etc., y en el caso de los grupos escolares, se ha visto que los alumnos de profesores democráticos seguían trabajando y haciendo la tarea incluso en ausencia del líder (el profesor), cosa que no ocurría en los grupos autoritarios.

La autoridad excesiva obstaculiza la libertad de iniciativa y provoca la pasividad, mientras que la actitud democrática favorece el rendimiento escolar y promueve las relaciones interpersonales (Ovejero, 1988).

Beltrán Llera y Bueno Álvarez (1997) consideran que en el liderazgo autoritario prevalece la voluntad del superior y los resultados son un control excesivo y riguroso, mientras que en el liderazgo democrático se comparan con la autoridad la toma de decisiones y el establecimiento de normas, desarrollando un clima de relaciones que permiten al alumno un papel activo en el establecimiento de su propia disciplina, es decir, la consecución del autocontrol y la autonomía como objetivos primordiales de la educación.

Sin embargo, y contrariamente a lo que se cree, algunos individuos prefieren ser dirigidos de forma autoritaria. La preferencia por el modo de

dirección autoritaria o democrática depende sin duda, por un lado, de la situación y, por el otro, de la personalidad de los individuos, sus finalidades y su sistema de valores” (Ovejero, 1988, p. 216).

Algunos autores (Tellman, 1970, cit. en Ovejero, 1988; Craddock, 1985) mencionan que, al menos en la familia, es más eficaz un liderazgo centralizado. Sin embargo, ello depende de otros factores, sobre todo culturales y situacionales.

La eficiencia del liderazgo no se debe exclusivamente al estilo del líder, pues la situación, las exigencias y las metas del grupo determinan qué tipo de líder tendrá más posibilidades de ser eficaz (Worchel y Cooper, 1983). Además, las diferentes culturas influyen diversamente en los individuos y las características y universalidad de una persona autoritaria son desafiadas por las interpretaciones que se realizan en el contexto social (Viganó La Rosa, 1986).

Los hijos que perciben a su padre como autoritario también perciben así a su madre; el hijo que percibe a su padre como afectuoso también tiende a percibir a su madre como afectuosa.

El tipo de relación madre-hijo es un factor de interferencia en la formación de caracteres autoritarios o democráticos. Los autoritarios son los que no toleran los cambios y buscan hacer las cosas siempre de la misma manera, prefiriendo discutir los problemas cuya solución conozcan de antemano. Los democráticos son más tolerantes al cambio, a lo novedoso, al aprendizaje de nuevos métodos. Por otra parte, el autoritarismo del padre puede verse reflejado a través de la madre (Viganó La Rosa, 1986). Además de estos hallazgos, la autora también encontró que los hombres son más autoritarios que las mujeres; que los sujetos con edades entre 17 a 20 años son los más altos en autoritarismo, y que los de edad mayor o igual a 33 años son los más democráticos.

Girardi (1988 y 1998) analizó la percepción de los adolescentes sobre la actitud de sus progenitores y encontró diferencias en las características conductuales (autoritaria o democrático-afectiva) que atribuyen al padre y a la madre, observando, inclusive, diferencias por sexo con respecto a la percepción de los padres. “Los hombres que ponen por delante de sus

intereses los de su familia son personas que tratan de resolver los problemas tomando en cuenta los intereses de los demás y aceptan la autoridad sin cuestionarla. A las mujeres que les es más difícil expresar sus sentimientos, opiniones y creencias son personas menos democráticas; en cambio, los hombres son individuos más sumisos” (Flores Galaz y Díaz-Loving, 2000, p. 155).

Los hallazgos por sexo y escolaridad indican que muy probablemente la democracia en las relaciones interpersonales, específicamente con los amigos y la familia, sea un rasgo valorado por mujeres y hombres mexicanos (Flores Galaz y Díaz-Loving, 2000, p. 156).

Las actitudes autoritarias y democráticas de los padres pueden tener consecuencias psicológicas favorables o desfavorables en los hijos. Al respecto, Coopersmith (1967) menciona que la autoestima se genera en personas que se desarrollan en un ambiente estructurado, donde las demandas y los límites están establecidos. El efecto de modelaje de los padres sobre las expectativas positivas se desarrolla por sí mismo. El favoritismo de los padres causa, según Freud (1970, en Zervas y Sherman, 1994), confianza y una vida exitosa para los hijos. La teoría de la interacción social (Cooley, 1902; Mead, 1934; Sullivan, 1953, en Zervas y Sherman, 1994) propone que la percepción que el hijo tiene de sí mismo depende de cómo perciba a sus padres u otras figuras significativas. Cuando la percepción no es favorable, el joven desarrolla sentimientos de inferioridad, enojo y depresión (Harris y Howard, 1985, en Zervas y Sherman, 1994), pero si es favorable contribuye al desarrollo de sentimientos positivos de seguridad y afecto.

Cheung y Kwok (1996) encontraron que la orientación conservadora se identifica con el autoritarismo, causa desesperanza, genera incapacidad aprendida y afecta la autoestima. La desesperanza fue interpretada como el resultado del desarrollo de conductas inadaptadas y de conceptos fatalistas alienados y desesperanzados, resultantes de una orientación conservadora e individualista. El aumento del conservadurismo propicia que la gente se vuelva más fría y apática, engendrándole desesperanza.

Los estilos de autoridad paterna (cordialidad acompañada de sensibilidad frente a las necesidades de los hijos mientras establecen límites claros

de conductas con apoyo controlado) parecen favorecer un desarrollo psicológico positivo y la competencia en los hijos (Steimberg y cols., 1992).

Gerris (2002) analizó la percepción de los adolescentes sobre la relación positiva entre ellos y sus padres y encontró una asociación directa entre antecedentes paternos y resultados de los adolescentes (estabilidad emocional, visión positiva del futuro). Bush y cols. (2002) encontraron que la percepción de los adolescentes sobre sus padres es predictor de la autoestima de los primeros. La conducta de crianza de los padres ha sido identificada como la mayor fuente de influencia en la autoestima en sociedades de Occidente y de adolescentes chinos en Hong Kong.

Los adolescentes tienden a relacionar los atributos emocionales a la madre y los atributos más rígidos o formales al padre. Algunos autores (Pipp y cols., 1985; Youniss y Smollar, 1985, cit. en Paulson y Sputa, 1996) reportaron que los adolescentes perciben a sus padres como figuras de autoridad que proporcionan advertencias en asuntos prácticos y principios para sus conductas; a sus madres las perciben como una combinación de autoridad e igualdad, intimidad y conflicto.

La percepción de estudiantes de bachillerato y universitarios sobre un tipo particular de técnicas de disciplina es influido por el género y la edad del receptor —hijo, hija— (Tisak y Tisak, 1990, cit. en Barnett y Quackenbush, 1996) o por el género, edad y actitud de disciplina de los padres (Barnett y Quackenbush, 1996). Los hijos observan que sus padres (especialmente el padre) tienden a ser más controladores y punitivos con los hijos varones que con las hijas. La misma disciplina puede ser percibida diferencialmente cuando es administrada a varones o a mujeres (Herzberger y Tennen, 1985, cit. en Barnett y Quackenbush, 1996). Además, la percepción sobre la forma de disciplina utilizada por sus padres puede estar influida por su historia con respecto a la disciplina.

La autoridad paterna está más relacionada con el éxito académico (Paulson y Sputa, 1996). La autonomía paterna es un predictor de la calificación de los estudiantes, el nivel de confianza, la persistencia, el involucramiento y la compenetración en la tarea escolar (Strage y Brandt, 1999). El involucramiento de los padres con los hijos también es considerado como un

importante aspecto de la paternidad, especialmente relacionado con el desempeño académico de los hijos (Hess y Holloway, 1984, cit. en Paulson y Sputa, 1996).

La cordialidad de los progenitores, acompañada por sensibilidad frente a las necesidades de los hijos mientras establecen límites claros de conductas con apoyo controlado parece favorecer un desarrollo psicológico positivo y la competencia en los hijos (Steimberg y cols., 1992).

De acuerdo con algunos teóricos (Burns, 1980, y Pacht, 1984), el ambiente familiar actúa como catalizador en el desarrollo del perfeccionismo, que es la tendencia a establecer estándares excesivamente altos e involucrarse en autoevaluaciones abiertamente críticas (Frost y cols., 1990). Por medio de la introyección de altas demandas de ejecución y altas expectativas familiares sobre los logros académicos de los hijos, éstos desarrollan parámetros de autoevaluación sesgados hacia la crítica excesiva. El perfeccionismo se desarrolla con mayor probabilidad en familias con padres abiertamente críticos (Kawamura, Frost y Harmatz, 2002; Frost, Lahart y Rosenblate, 1991), lo cual evidencia la importancia de las interacciones ocurridas dentro del contexto familiar como catalizador del funcionamiento y ajuste psicológico de sus integrantes. De acuerdo con la literatura especializada (Burns, 1980; Pacht, 1984; Frost y cols., 1990), se ha hipotetizado que el perfeccionista debió haber crecido en un ambiente familiar donde la recepción de afecto y aprobación por parte de los padres estaba condicionada al logro del éxito. De esta manera, la tendencia del perfeccionista es esforzarse por cubrir los altos estándares que percibe de sus padres ya que, de lo contrario, la consecuencia sería la pérdida del amor y la aceptación de los padres.

La ansiedad se manifiesta como un impulso a la acción (Kanekar, 1977). Una alta ansiedad debe facilitar la actuación cuando las respuestas correctas sean las dominantes y la debe limitar cuando la mayoría de las respuestas sean erróneas. El rendimiento académico de los estudiantes inteligentes se verá potenciado por la ansiedad facilitadora; en cambio, entre los estudiantes menos inteligentes será una limitante o ansiedad inhibidora.

La soledad como resultado de carencias afectivas —reales o percibi-

das—tiene un impacto diferencial sobre el funcionamiento y salud física y psicológica del sujeto (Montero y Sánchez Sosa, 2001).

En relación con el género se han encontrado consistentes evidencias de que la mujer reconoce con más facilidad la soledad (Borys y Perlman, 1985; Lau y Gruen, 1992; Guevara y Montero, 1994). También se ha documentado el hecho de que las mujeres toman como referencia para la experiencia solitaria los déficits en la relación diádica, en contraste con los varones, para quienes los déficits más importantes son los provenientes del grupo (Stokes, 1985; Stokes y Levin, 1986).

Objetivo

En razón de la importante asociación entre la actitud de los padres con variables de personalidad de los hijos descrita en la literatura, la presente investigación tuvo por objetivo distinguir la relación entre la percepción de padres —autoritarios y democráticos— y las características de personalidad de los estudiantes de licenciatura y posgrado de la UIC.

Método

TIPO DE ESTUDIO

Se realizó un análisis comparativo de los resultados obtenidos en dos investigaciones descriptivas, de corte cuantitativo, sobre las características de los estudiantes de licenciatura y posgrado.

PARTICIPANTES

Participaron 661 estudiantes de nueve licenciaturas, y 334 estudiantes de 17 maestrías y especializaciones de la UIC.

INSTRUMENTO

Se aplicaron seis instrumentos psicológicos estandarizados: Escala de percepción de padres (Girardi, Velasco y Lambe, Montero y López Lena, 2004), Escala de control (Girardi, Montero y López Lena, Velasco y Lambe, 2004), Escala de soledad (Montero y López Lena, Girardi, Velasco y Lambe, 2004), Escala de autoestima, Escala de ansiedad de ejecución y Escala de perfeccionismo, a las cuales se efectuó la validación psicométrica pertinente para la población universitaria (Universidad Intercontinental, 2004).

PROCEDIMIENTO

El instrumento fue aplicado de manera grupal en los salones de clase durante las actividades escolares. Las instrucciones para su llenado fueron dadas por las investigadoras con la finalidad de mantener la uniformidad de las mismas. Además, se garantizó el anonimato de las respuestas de los estudiantes.

Resultados

Los datos se obtuvieron mediante la aplicación de las escalas indicadas en el rubro instrumentos. La información obtenida fue procesada por medio del Paquete SPSS (Statistical Package for Social Science, versión 12). Se realizaron correlaciones de Pearson para identificar la fuerza de asociación entre las variables, controlando en todos los casos el sexo de los estudiantes, por lo que se obtuvieron matrices de correlación para hombres y para mujeres. La variable criterio empleada en la comparación fue la percepción de padres en sus modalidades autoritario y democrático; se cuidó de diferenciar también la percepción del padre y de la madre, como recomienda la literatura.

Cuadro 1. Semejanzas en la percepción de padres en licenciatura y posgrado

<i>Variable</i>	<i>Semejanzas entre hombres y mujeres</i>
A mayor actitud autoritaria del padre	Mayor percepción de la actitud autoritaria de la madre

Al comparar los resultados encontrados entre los estudiantes de licenciatura y posgrado, la única semejanza que se presenta generalizada entre hombres y mujeres es la extensión de la percepción de la actitud autoritaria del padre hacia la madre (cuadro 1). Este resultado parece indicar que existe una consistencia en la percepción de ambos padres y confirma lo encontrado por Moscovici (1986), acerca de que los rasgos de personalidad percibidos como comportamiento o actitudes constituyen generalmente características estables. Por otra parte, estos resultados concuerdan con los resultados encontrados por Viganó La Rosa (1986) en población mexicana, respecto a que los hijos que perciben a su padre como autoritario también perciben así a su madre, y que el autoritarismo del padre puede verse reflejado a través de la madre. El hijo que percibe a su padre como afectuoso tiende a percibir a su madre de la misma manera.

Como se observa en el cuadro 2, la actitud autoritaria del padre mostró un efecto directo sobre el perfeccionismo de los estudiantes de ambos niveles de estudio, reduciendo sus expectativas y las de sus padres sobre el alcance de sus metas. En las mujeres de licenciatura la percepción de la actitud autoritaria del padre reduce la percepción de las críticas paternas respecto a la consecución de los objetivos propuestos, mientras que en el posgrado se reduce la preocupación por no cometer errores y las dudas sobre la conclusión correcta de sus actividades. Este resultado se relaciona con lo encontrado por Kawamura, Frost y Harmatz (2002); Rice y Mirzadeth (2000) y Frost, Lahart y Rosenblate (1991), quienes señalan que el perfeccionismo se desarrolla con mayor probabilidad en familias con padres abiertamente críticos, lo cual evidencia la importancia de las interacciones ocurridas dentro del contexto familiar como catalizador del funcionamiento y ajuste psicológico de sus integrantes. Estos resultados concuerdan en

Cuadro 2. Efectos de la actitud autoritaria del padre en licenciatura y posgrado

	<i>Licenciatura</i>		<i>Posgrado</i>	
	<i>Hombres y mujeres</i>	<i>Diferencias por género</i>	<i>Hombres y mujeres</i>	<i>Diferencias por género</i>
A mayor actitud autoritaria del padre	Menor (es): – estándares personales – preocupación por los errores – expectativas de los padres	MUJERES Menor (es): – perfeccionismo – críticas paternas	Menor (es): – perfeccionismo – expectativas y críticas paternas	MUJERES Menor (es): – preocupación por los errores – estándares personales – dudas sobre la propia ejecución

Cuadro 3. Efectos de la actitud autoritaria de la madre en licenciatura y posgrado

	<i>Licenciatura</i>		<i>Posgrado</i>	
	<i>Hombres y mujeres</i>	<i>Diferencias por género</i>	<i>Hombres y mujeres</i>	<i>Diferencias por género</i>
A mayor actitud autoritaria de la madre	Menores: – estándares personales	HOMBRES Menor: – ansiedad de ejecución	Menor: – Control de la relación con la madre	MUJERES Menor: – perfeccionismo – estándares personales – expectativas paternas

parte con Ovejero (1988) cuando menciona que, contrariamente a lo que se cree, algunos individuos prefieren ser dirigidos de forma autoritaria, y que esta preferencia depende de la situación y la personalidad de los individuos, sus finalidades y su sistema de valores.

El cuadro 3 muestra que la actitud autoritaria de la madre no tiene un efecto tan manifiesto sobre el perfeccionismo (como sucede con la actitud autoritaria del padre, aunque influye negativamente en los estudiantes de

licenciatura —hombres o mujeres—, reduciendo sus estándares de ejecución. En posgrado parece reducir las expectativas paternas. En las mujeres de licenciatura influye en el mismo sentido y además reduce las expectativas y críticas paternas.

La actitud autoritaria de la madre contribuye a que los estudiantes de licenciatura presenten una menor ansiedad facilitadora y propulsora de la ejecución y la empleen constructivamente para incrementar su rendimiento. Entre los estudiantes de posgrado, esta actitud autoritaria reduce el control sobre el afecto y comprensión materna, llevándoles a percibir que ella detenta el control de la relación con sus hijos decidiendo, inclusive, cuándo éstos pueden o no tomar sus propias decisiones.

Dichos resultados parecen coincidir con lo señalado por Viganó La Rosa respecto a la influencia de la actitud autoritaria de los progenitores en el desarrollo de características de personalidad de los hijos. Además, coincide con lo descrito por Díaz Carabaño (1974) con respecto a que el tipo de relación madre-hijo es un factor de interferencia en la formación de caracteres que el líder autocrático está interesado principalmente en conseguir, es decir, la obediencia y la toma personal de decisiones sin consultarlas con los demás. También puede utilizar una estructura más paternalista que, aunque sutil, sigue siendo autocrática porque siente que debe tomar las decisiones más importantes en nombre de los demás y por el bien de ellos (Moraleda, 1978, cit. en Ovejera, 1988).

La actitud democrática de los padres tiene efectos sobre la personalidad y el rendimiento de los estudiantes. La autoridad acompañada de cordialidad, sensibilidad y dirección que propicia la toma de decisiones de los hijos parece favorecer un desarrollo psicológico más positivo. El efecto de una actitud democrática del padre permea un mayor número de factores en licenciatura que en posgrado, donde el proceso de madurez y la independencia económica de los estudiantes pudieran ser elementos que participan en esta diferencia.

La percepción del padre democrático (cuadro 4) permite a los estudiantes de licenciatura —hombres o mujeres— sentir un mayor control sobre su vida y, por lo tanto, tomar sus propias decisiones. La percepción de una

actitud democrática en el padre favorece también que se establezca entre ellos una relación más cercana y afectuosa, y propicia que esta percepción se extienda también a la madre, particularmente entre los estudiantes hombres y mujeres de licenciatura y las mujeres de posgrado. La actitud democrática del padre favorece, en la licenciatura, el desarrollo de la actitud perfeccionista en general y una mayor autoestima en las hijas, pero también genera a hombres y mujeres la sensación de ser independientes, de estar separados de su familia y grupo social, es decir, de estar solos.

Entre los estudiantes de posgrado la actitud democrática del padre se refleja en la aceptación que tienen sus críticas en general, y para las mujeres se traduce en la posibilidad de consultar con su padre y reflexionar sobre su actuación.

Las asociaciones de la actitud democrática del padre con la autoestima confirma lo mencionado por Harris y Howard (1985, en Zervas y Sherman, 1994): si la percepción de los padres es favorable, contribuye al desarrollo de sentimientos positivos de seguridad y afecto. Además, con respecto al

Cuadro 4. Efectos de la actitud democrática del padre en licenciatura y posgrado

	<i>Licenciatura</i>		<i>Posgrado</i>	
	<i>Hombres y mujeres</i>	<i>Diferencias por género</i>	<i>Hombres y mujeres</i>	<i>Diferencias por género</i>
A mayor actitud democrática del padre	Mayor: – control de la vida cotidiana – control de la relación con el padre – soledad – perfeccionismo – percepción de la actitud democrática de la madre	MUJERES – Mayor autoestima	– Mayores críticas paternas	MUJERES – Mayores dudas sobre la propia ejecución – Menor percepción de la actitud autoritaria de la madre

Cuadro 5. Efectos de la actitud democrática de la madre en licenciatura y posgrado

	<i>Licenciatura</i>		<i>Posgrado</i>	
	<i>Hombres y mujeres</i>	<i>Diferencias por género</i>	<i>Hombres y mujeres</i>	<i>Diferencias por género</i>
A mayor actitud democrática de la madre	Mayor: – soledad – perfeccionismo – preocupación por los errores	MUJERES Mayor: – control de la relación con la madre – dudas sobre la propia ejecución	– Mayores críticas paternas	MUJERES Mayor: – preocupación por los errores – dudas sobre la propia ejecución

sentimiento de control que manifiestan los estudiantes, concuerda con Baurind (1971), de que este estilo de liderazgo favorece la independencia, la autoconfianza, la autoestima, la responsabilidad y la iniciativa personal.

Sin embargo, la independencia también se refleja en el sentimiento que tienen los hombres y las mujeres estudiantes de que están alejados de su familia y presentan, según Montero y Sánchez-Sosa (2001), carencias afectivas reales o percibidas.

La participación de la actitud democrática de la madre (cuadro 5), al igual que la del padre, se refleja en la formación de una actitud perfeccionista entre los estudiantes de revisión, reflexión y corrección sistemática de la conducta, lo que propicia que la efectividad se incremente. Sobre este punto, Ovejero (1998) destaca que el estilo paterno se refleja en muchos aspectos, incluyendo la productividad.

En posgrado se observa que los hombres y las mujeres tienen una mayor percepción de la crítica paterna sobre su desempeño académico. Las mujeres de licenciatura y posgrado, a su vez, presentan mayores dudas sobre la propia ejecución, la cual se refleja en el deseo de realizar y concluir sus trabajos con excelente calidad académica, corroborando los hallazgos de distintos autores respecto al perfeccionismo (Frost y cols. 1990; Kawamura, Frost y Harmatz, 2002).

En licenciatura genera también una sensación de soledad, pero propicia que las mujeres establezcan una relación más cercana con su madre. Con respecto a la soledad, es oportuno señalar que, en ocasiones, ésta tiene efectos distintos por género, aún cuando se presente en la población masculina y femenina de la universidad. Estos resultados confirman las evidencias consistentes de que la mujer reconoce con más facilidad la soledad (Borys y Perlman, 1985; Lau y Gruen, 1992; Guevara y Montero 1994) y que la experiencia solitaria tiene orígenes distintos en los varones y en las mujeres (Stokes, 1985; Stokes y Levin, 1986). Estos resultados, sin embargo, deberán ser mejor explorados en futuras investigaciones con la población objeto de este estudio.

Discusión

Se confirman los hallazgos de Girardi, Montero y López Lena, Velasco y Lambe (2002) y Girardi, Montero y López Lena, 2003; Velasco y Lambe, 2005), que señalan que la percepción que tienen los estudiantes de sus actitudes democráticas o autoritarias continúa siendo significativa en licenciatura y posgrado. Se confirma también el hallazgo de Moscovici (1986), de que los rasgos de personalidad percibidos como comportamiento o actitudes constituyen generalmente características estables.

La prevalencia de la actitud autoritaria de los padres parece indicar que fundan las relaciones con sus hijos en bases desiguales, es decir estableciendo la superioridad de los padres y por lo tanto consideran a sus hijos como dignos de trato desigual. La percepción de los estudiantes sobre este tipo de actitud parece incidir de manera más negativa en las características psicológicas de los estudiantes que la actitud democrática.

Dichos resultados confirman los encontrados en estudios anteriores por Montero, Girardi y Velasco y Lambe (2002) y Girardi, Montero y Velasco y Lambe (2002) respecto a que los estudiantes universitarios esperan que los padres aprecien su desempeño académico y valoren sus éxitos en el alcance de las metas que se proponen. Por otra parte, consideran importante que sus

padres demuestren autoridad, pero no una actitud autoritaria. Sobre estos aspectos y la importancia de la autoridad es necesario considerar aquí lo expuesto por Flores Galaz y Díaz Loving (2000) respecto a que los hombres que tratan de resolver los problemas tomando en cuenta los intereses de los demás aceptan la autoridad sin cuestionarla. Este resultado, en especial, presenta una diferencia respecto de lo encontrado por Girardi (1988 y 1998) sobre la actitud diferencial hacia el padre y la madre y las diferencias por sexo, que deberá seguir siendo estudiado. Sin embargo, en el estudio se encontraron también diferencias significativas a nivel estadístico que confirman los hallazgos de Girardi (1988 y 1998) y los de Paulson y Sputa (1996) sobre la actitud diferencial de los estudiantes hacia el padre y la madre.

La percepción de la actitud de los padres mostró asociación con la formación de la actitud perfeccionista de los estudiantes, como lo señalan Burns (1980) y Pacht (1984), quienes asumen que el ambiente familiar actúa como catalizador en el desarrollo del perfeccionismo. La actitud autoritaria de los padres, por su parte, parece disminuir los elementos que contribuyen a la formación de una positiva actitud perfeccionista. Los hallazgos muestran que en licenciatura y posgrado, la actitud autoritaria disminuye en los estudiantes sus estándares y la preocupación por corregir sus errores; disminuye también la aceptación de las expectativas que sus padres tengan sobre su desarrollo personal y profesional y limita que sean aceptadas sus críticas y recomendaciones para mejorar el desempeño de los hijos.

La actitud democrática de los padres parece favorecer el desarrollo del perfeccionismo sobre todo en aspectos relacionados con el perfeccionismo en general y con la aceptación de las críticas paternas en particular. Se encontraron también diferencias por género: la percepción democrática de los padres parece tener una influencia más evidente sobre el perfeccionismo en las estudiantes mujeres.

En cuanto a estos hallazgos, Strage y Brandt (1999) destacan que la autonomía paterna es un predictor de la calificación de los estudiantes, el nivel de confianza, la persistencia, el involucramiento y la compenetración en la tarea, y consideran que las características de los padres son un predictor

del ajustamiento y el éxito. Gerris (2002) también encontró en sus estudios una asociación directa entre antecedentes paternos y resultados de los adolescentes como, por ejemplo, la estabilidad emocional y la visión positiva del futuro.

Una vez que la naturaleza del poder y los medios y recursos utilizados para llevar a cabo su ejercicio y aplicación pueden definir las diferentes formas de liderazgo, determinar los distintos grados de control que ejerce cada uno de ellos y, consecuentemente, las características de las relaciones existentes entre las personas. Es interesante seguir investigando los estilos de autoridad que se desarrollan en distintos ámbitos del contexto universitario y su reflejo en las características de personalidad de los estudiantes de educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Barnett, M A. y S. W. Quackenbush (1996). Factors affecting childrens', adolescents' and young adults' perceptions of parental discipline, *Journal of Genetic Psychology*, vol. 4, núm. 157, pp. 411-425.
- Baurind, A. (1971). Currents patterns of parental authority, *Developmental Psychology Monography*, núm. 4, pp. 1-102.
- Beltrán Llera, J. y J. A. Bueno Álvarez (1997). *Psicología de la educación*, Alfaomega, Barcelona.
- Borys, S. y Perlman, D. (1985). Gender differences in loneliness, *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 11, núm. 1, pp. 63-74.
- Burns, D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat, *Psychology Today*, pp. 34-52.
- Bush, K. R., Peterson, G. W., Cobas, J. A. y Supple, A. J. (2002). Adolescent perceptions of parental behavior as predictors of adolescents self-esteem in Mainland China, *Sociological Inquiry*, vol. 72, núm. 4, pp. 503-577.
- Cheung, C. K y Kwok, S. T. (1996). Conservative orientation as a determinant of hopelessness, *The Journal of Social Psychology*, vol. 136, núm. 3, pp. 333-347.
- Craddock, A. E. (1985). Centralized authority as a factor in small group and family problem solving, *Small Group Behavior*, núm. 16, pp. 59-73.
- Coopersmith, J. (1967). *The antecedents of self esteem*, Freeman and Co., San Francisco.

- Díaz-Carabaño, M. (1974). *Estudio caracterológico en un grupo de familias mexicanas*, tesis de doctorado en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Flores Galaz, M. M. y Díaz-Loving, R. (2000). Abnegación y autoritarismo en un contexto tradicional, *La Psicología Social en México*, vol. VIII, pp. 150-157.
- Frost, R. O., Lahart, C. M. y Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism: A study of daughters and their parents, *Cognitive Therapy and Research*, vol. 25, núm. 6, pp. 469-489.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart C. y Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism, *Cognitive Therapy and Research*, núm. 14, pp. 449-468.
- Gerris, J. (2002). Bringing up adolescent children: A longitudinal study of parents' Child rearing stress, *International Journal of Behavioral Development*, vol. 26, núm. 5, pp. 410-423.
- Girardi, C. I. (2005). *Factores personales y familiares en universitarios, diferencias por género*, XIII Congreso de Psicología, Acapulco, México, octubre.
- (1998). Percepções de adolescentes brasileiros e mexicanos sobre seus pais, *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, núm. 8, pp. 1-2.
- (1988). *Un modelo de incapacidad aprendida para adolescentes mexicanos*, tesis de doctorado no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- , Montero y López Lena, M. y Velasco y Lambe, J. (2004). *Escala para medir percepción de control en universitarios*, trabajo aceptado para presentación en el X Congreso de la Asociación Mexicana de Psicología, Ciudad Obregón, Sonora, México, 27-29 de octubre.
- , Montero y López Lena, M. y Velasco y Lambe, J. (2003). *Factores contextuales y rendimiento académico en universitarios*, XI Congreso Mexicano de Psicología, Campeche, Campeche, 22 a 24 de octubre.
- , Montero y López Lena, M. y Velasco y Lambe, J. (2002.). El perfil del alumno UIC desde una perspectiva psico-ecológica, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 4, núm. 1, pp. 55-64.
- y Velasco y Lambe, J. (2005). *Perfil de personalidad de los alumnos de la carrera de relaciones turísticas*, Memorias del XXXII Congreso del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología, Mexicali, Baja California, 20 a 22 de abril, pp. 1-12.
- , Velasco y Lambe, J. y Montero y López Lena, M. (2006). Escala de percepción de padres para universitarios, *Revista de Psicología y Personalidad*, Universidad Nacional Autónoma de México (en prensa).

- Guevara R. E. y Montero, M. (1994). Diferencias de género en la vivencia de soledad ante el proceso de ruptura marital, *Revista de Psicología Contemporánea*, vol. 1, núm. 2, pp. 16-31.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1982). Effects of cooperative, competitive, and individualistic learning experiences on cross-ethnic interaction and friendships, *Journal of Social Psychology*, núm. 118, pp. 47-58.
- Kanekar, S. (1977). Academic performance in relation to anxiety and intelligence, *Journal of Social Psychology*, vol. 101, p. 153.
- Kawamura, K., Frost, R. O. y Harmatz, G. (2002). The relationship of perceived parenting styles to perfectionism, *Personality and Individual Differences*, núm. 32, pp. 317-327.
- Lau, S. y Gruen, G. E. (1992). The social stigma of loneliness: Effect of target person's and perceiver's sex, *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 18, núm. 2, pp. 182-189.
- Lindgren, H. C. (1984). *Introducción a la psicología social*, Trillas, México.
- Mc David, J.W. y Harrari, H. (1980). *Psicología y comportamiento social*, Editora Interciencia, Río de Janeiro.
- Montero, M. y Sánchez-Sosa, J. J. (2001). La soledad como un fenómeno psicológico: un análisis conceptual, *Salud Mental*, vol. 24, núm. 1, pp. 19-27.
- Montero y López Lena, M., Girardi, C. I. y Velasco y Lambe, J. (2002). Factores psicocoológicos del rendimiento académico en una institución particular de educación superior, *La psicología social en México*, vol IX, Asociación Mexicana de Psicología Social (AMEPSO), Colima, México, pp. 208-224.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social*, vol. II, Paidós, México.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología social de la educación*, Herder, Barcelona.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection, *American Psychologist*, vol. 39, núm. 4, pp. 386-390.
- Paulson, S. E. y Sputa, C. L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: perceptions of adolescents and parents, *Adolescence*, vol. 31, núm. 122, pp. 369-372.
- Pelechano, B. V. (1975). *Cuestionario MAE. Motivación y ansiedad de ejecución*, Fraser Española y División de Psicología, Sevilla, España.
- (1975). Cuestionario MAE. Motivación y ansiedad de ejecución. Rohner y Pettengill (1985), Perceived parental acceptance rejection and parental control among Korean adolescents, *Child Development*, núm. 55, pp. 524-528.
- Rice, K. G. y Mirzadeth, S. A. (2000). Perfectionism, attachment and adjustment, *Journal of Counseling Psychology*, vol. 47, núm. 2, pp. 238-250.

- Steimberg, L., Lamborn, S., Dornbush, S. y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed, *Child Development*, núm. 63, pp. 1266-1281.
- Stokes, J. (1985). The relation of social network and individual difference variables to loneliness, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 48, núm. 4, pp. 981-990.
- Stokes, J. y Levin, I. (1986). Gender differences in predicting loneliness from social network characteristics, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 51, núm. 5, pp. 1069-1074.
- Strage, A., Brandt, T. S. (1999). Authoritative parenting and college. Students' academic adjustment and success, *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, núm. 1, pp. 146-157.
- Universidad Intercontinental (2004). *Validación psicométrica de instrumentos psicológicos y sociales*. Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua, documento interno.
- Viganó La Rosa, D. L. (1986). *Autoritarismo e intolerancia a la ambigüedad en la cultura mexicana*, tesis de maestría no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Worchel, S. y Cooper, J. (1983) *Understanding social psychology*, The Dorsey Press, Homewood.
- Zervas, L. y Sherman, M. F. (1994). The relationship between perceived parental favoritism and self-esteem, *Journal of Genetic Psychology*, vol. 155, núm. 1, pp. 25-34.

Ejercicio de la autoridad en maestros rurales de educación primaria

José Ángel Vera Noriega
Jesús Francisco Laborín Álvarez
Jesús Tánori Quintana

Resumen

El objetivo del presente trabajo consiste en descubrir la relación que existe entre el ejercicio de autoridad y las variables atributivas de 206 maestros multigrado que laboran en cinco municipios ubicados al sur del estado de Sonora, México. Se aplicó una escala que mide en dos factores –control instruccional autoritario y democrático– el estilo de ejercer la autoridad dentro del aula por parte de los docentes. Los resultados obtenidos por medio de pruebas no paramétricas

Abstract

The purpose of the present work is to describe the relation between the exercise of authority and the attributive variables of 206 multigrade-teachers that work in five municipalities located to the south of the state of Sonora, Mexico. A scale measuring the teacher's style of exercising authority in the classroom with two factors –authoritarian and democratic– was applied. The results, in general, obtained through non parametric tests (statistics) (U-Mann-Whitney and Kruskal-Wallis),

DR. JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.
<avera@casabel.ciad.mx>

M. C. JESÚS FRANCISCO LABORÍN ÁLVAREZ: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo,
A. C. <laborin@casabel.ciad.mx>

LIC. JESÚS TANORI QUINTANA: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.
<tanori@casabel.ciad.mx>

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 1, enero-junio de 2006, pp. 47-62.

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2006 | fecha de aceptación: 17 de julio de 2006.

(U Mann-Whitney y Kruskal-Wallis) describen, en general, que existen diferencias por edad del maestro y por características de la escuela (unitaria y multigrado).

PALABRAS CLAVE
ejercicio de autoridad, aulas, multigrado, zona rural, educación básica

describe that there are differences regarding the age of the teacher and the characteristics of the school (unitary and multigrade).

KEYWORDS
exercise of authority, classrooms multigrade, rural zone, basic education

Estilo y personalidad

A finales del siglo XIX y principios del XX, la teoría de los rasgos, partiendo de la psicología diferencial, suponía la relación de ciertas características físicas o atributos innatos del individuo con algunas constancias del comportamiento (estudios de las tipologías de Kretschmer y Sheldon), y se les atribuía un tipo de “personalidad” según fuese su constitución física —delgado y alto, obeso y bajo, etc.— (Hallowell, 1937, y Landes, 1938, cit. en Anastasi, 1979). Lombroso (cit. en Hampson, 1986), el famoso criminólogo, atribuía a las personas que tenían los brazos largos y la nariz chata una tendencia a ser criminal. La explicación de tal inferencia era que guardaban una herencia evolutiva con los monos y, por el parecido a los primates, les atribuía esa agresión. Desde la perspectiva del teórico de esa época, la forma de abordar el estudio y práctica clínica de la personalidad era evidentemente causal al tomar en cuenta solamente aspectos físicos.

Por esta razón surgió la necesidad de estudiar el comportamiento, ya en términos discretos, incluyendo la personalidad autoritaria. Tal es el caso de Adorno y cols. (1993) que en la década de 1950 construyen una de las primeras y principales teorías sobre actitud-personalidad, la cual considera que la estructura de la personalidad tiene que ver con la actitud expuesta a eventos sociales. Deutsch y Krauss (1992) describen y sintetizan en la

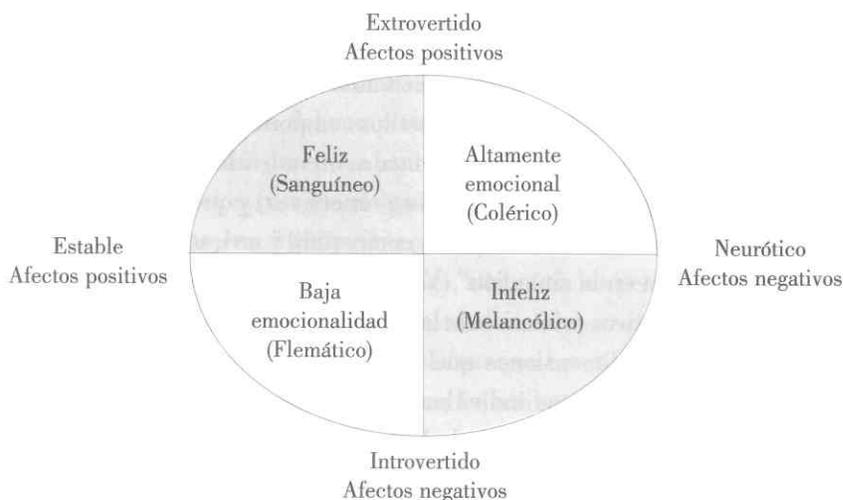
teoría de Adorno la personalidad autoritaria —a pesar de criticarla por su falta de consistencia— de la siguiente manera: la *personalidad autoritaria* “es aquella en la que las personas utilizan métodos de disciplina severos y rígidos, que hacen depender su amor y aprobación de la obediencia incuestionada del hijo, que destacan los deberes y las obligaciones en lugar del intercambio de afecto en las relaciones familiares, que tienen excesiva conciencia de las diferencias de estatus en sus relaciones interpersonales y actúan de manera menos apreciativa o explotadora hacia los que ocupan estatus inferiores” (p. 151).

Lo anterior da la pauta para hablar de categorías de estilos de comportamiento, no por supuestos inherentes de las personas, si no basados en la objetividad de la investigación y sometidos a pruebas factoriales, de validez y confiabilidad (Vígano de la Rosa y Díaz-Loving, 1990; Vera, 1996), y asociado al progreso y evolución de la ciencia psicológica y clínica, ya que el concepto de estilo de comportamiento se formuló hasta que se identificaron patrones de comportamiento observable, hacia ciertas demandas del ambiente. Entonces, la definición de estilos comportamentales explica que son los “patrones consistentes con los cuales un individuo o grupo enfrenta una situación al interactuar con ella por primera vez, y que conforman preponderantemente la manera en que se comportará y no qué conductas particulares mostrará en la situación” (Vera, 1996, p. 72).

Uno de los objetivos primarios de los teóricos de la personalidad es identificar las grandes dimensiones que pueden ser usadas para describir y predecir las características individuales de la conducta. Eysenck (1967, 1981) propone que la personalidad adulta resulta de variaciones a lo largo de tres dimensiones básicamente biológicas: extraversión, neuroticismo y psicoticismo. Individuos con altos niveles de extraversión se caracterizan por ser sociales, asertivos, inquietos, mientras que los que son altos en neuroticismo son ansiosos, depresivos, emocionales y de baja autoestima; los altos en psicoticismo son agresivos, antisociales, egocéntricos y creativos. Este modelo podría llamarse de los tres grandes factores. Poco después, Gray (1981) afirma que extraversión y psicoticismo eran variantes resultantes de la rotación de las dimensiones subyacentes de ansiedad e impulsivi-

dad, proponiendo un modelo de dos grandes factores. Actualmente, Goldberg (1993) encuentra cinco factores que son rasgos que describen la conducta humana en todas las culturas y con diferentes métodos de análisis. Costa y McCrae (1992) les llaman extraversión discordante inconsciente, neuroticismo y cerrado a la experiencia. Extraversión y neuroticismo son factores que están extremadamente vinculados con la emoción y los afectos positivos y negativos.

En la figura siguiente (Kahneman, Diener y Schwarz, 2003) podemos ver las dimensiones de extraversión y neuroticismo donde la sociabilidad, según Bradburn (1969), es un componente de extraversión relacionado con afectos positivos. La personalidad autoritaria se relaciona con la extroversión (afectos positivos altos) y el neuroticismo (afecto negativo alto) define a personas altamente emocionales, coléricas, controladoras y dominantes.



Docencia y autoridad

Desde el punto de vista de los alumnos, el profesor ejerce la autoridad con reglas disciplinarias de control y atención del grupo hacia la cátedra. Esa disciplina indaga desde formas de sentarse y actuar en el aula hasta la

manera de vestirse, el lenguaje y la conducta postural. En educación básica los niños reportan que sus maestros son regañones, les gritan y los hacen obedecer y seguir reglas. Los niños tienen la visión de sentirse buenos o percibirse como malos alumnos a partir de lo que el maestro y los padres les comentan (Cano, 1999). Portarse bien en la escuela, seguir normas y reglas expresan el hecho de ser buenos alumnos. Tomando en cuenta el criterio del alumno se han desarrollado algunas categorías del comportamiento del profesor en el aula: permisivo, autoritativo, autoritario y democrático (Cazares, 1995). Por lo que dejan ver los estudios en escuelas primarias, secundarias y educación superior no parece haber una diferencia mayúscula en cuanto a las características de las rutinas de control en las aulas en los diferentes niveles de escolaridad.

La pretensión es detectar esas consistencias en los docentes, el estilo de ejercer la autoridad y estar en condiciones de presentar “patrones de comportamiento que el docente emite al momento de tomar decisiones y/o controlar al grupo” (Rodríguez, 1995, p. 265). El ejercicio de autoridad debe ser visto como una actitud y un rasgo de personalidad, ya que implica algún tipo o aspecto de la estructura de la personalidad de los individuos. El docente debe tender hacia un estilo de comportamiento constante, en el que de alguna manera prevalezca la interacción con otros al momento de ejercer la autoridad con los alumnos. Este estilo deberá estar respaldado con un componente cognitivo, afectivo y emocional hacia los alumnos desde la posición de poder del profesor.

En 1939 Lewin, Lippit y White (cit. en Muñoz, 1997) encontraron en el estudio de líderes varios estilos de ejercer la autoridad: a) autoritario: el docente determina toda política; b) democrático: toda política es un tema de discusión y de decisión de grupo; y c) *laissez-faire* o “doctrina de no intervención”: el individuo o grupo tiene completa libertad para decidir con una mínima participación del líder.

Reyna y Weiner (2001) reportan un estudio realizado en una secundaria de Estados Unidos, en la que existe una multiplicidad de reacciones posibles que los profesores pueden tener hacia los estudiantes que caen debajo de estándares académicos. Algunas de estas reacciones tienen metas

útiles, por así decirlo, mientras que otras son punitivas. Los autores investigaron estas reacciones, así como las situaciones que determinan cuándo estas diversas estrategias probablemente sean utilizadas. Participaron dos estudiantes que fungían como maestros y dos maestros reales de la secundaria. Los estudiantes utilizaban estrategias totalmente autoritarias e inflexibles, mientras que los maestros mediaban de una manera autoritativa y regulaban las contingencias de una forma más justa, entiéndase más flexibles y retroalimentadoras. Se les explicaba en todo momento el porqué de las tareas, las calificaciones y todas aquellas cosas que es necesario controlar en un salón de clases. Se encontró que los estudiantes que realizaron la tarea de maestros con estilos autoritarios manifestaron reacciones emocionales de cólera y de condolencia, mientras que los alumnos de los profesores reales reportaban un buen entendimiento de los materiales. Estos datos nos indican la relación existente entre el estatus de la persona que ejerce la autoridad y las reacciones emocionales de los alumnos.

Con el objeto de llevar a cabo un estudio metodológicamente distinto se entrevistó al profesor para conocer su valoración subjetiva sobre diferentes quehaceres en el aula y los niveles de cohesión y control ejercido. El objetivo es obtener los niveles de democracia y autoridad que reportan una muestra de profesores multigrado de la zona rural y relacionar estos estilos con algunas variables atributo del profesor. Lo anterior porque suponemos que los profesores rurales frente a grupos multigrado serán más emocionales y controladores que los profesores frente a grupos unigrado, y que la capacitación será un factor mediador de la conducta emocional hacia afectos más positivos y menos emocionales negativos.

Método

MUESTRA

El universo de la población de este estudio lo conforman 1 391 docentes que laboran en escuelas del sur del estado de Sonora, México, ubicadas en

comunidades pobres y marginadas, según los indicadores de Camberos, Genesta y Huesca (1994), concentradas en los municipios de Navojoa, Álamos, Huatabampo, Cajeme y Etchojoa. La muestra fue seleccionada al azar, tomando en consideración la formulación de Sierra Bravo (1995) para obtener una confiabilidad de 95%, 5% de error ($p = .5$ y $q = .5$). $[n = N(p)(q) / N - \frac{1}{4}(.05)^2 + (p)(q)]$.

4

La selección probabilística de los docentes se obtuvo de un listado proporcionado por la Secretaría de Educación Pública para conformar la muestra representativa a esta población, conformada por 206 maestros.

INSTRUMENTO

Escala de ejercicio de autoridad: se basa en la Escala Multidimensional de Autoritarismo en la Cultura Mexicana (EMACM) de Vígano y Díaz-Loving (1990), que fue ajustado por Vera (1996) al evaluar ejercicio de autoridad en madres. Laborín y cols. (2001) realizaron ajustes para la relación maestro-alumno. El instrumento consta de 38 reactivos con cinco opciones de respuesta: 1) nunca, 2) casi nunca, 3) a veces, 4) casi siempre y 5) siempre. De estos reactivos se derivan dos factores: autoritario y democrático.

PROCEDIMIENTO

Se visitaba la escuela y se concertaba una cita. Por lo general se esperaba el recreo para realizar la aplicación de la escala de ejercicio de autoridad y registro de las variables atributivas, esto con el fin de no interrumpir las actividades académicas; así, el final de la aplicación coincidió con el tiempo que les dan de descanso a los alumnos. La medida era de reporte de autoaplicación y los maestros, en general, no tenían dudas derivadas de las preguntas y/o conceptos utilizados en el instrumento. A los profesores les tomaba de 15 a 25 minutos leer y responder las preguntas.

Resultados

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE EJERCICIO DE AUTORIDAD

Este instrumento se ajustó por medio de un análisis factorial exploratorio de segundo orden, por medio de componentes principales y rotación varimax, seleccionando aquellos reactivos que resultaron con una carga factorial igual o mayor a .30. Se obtuvieron los factores control instruccional autoritario y control instruccional democrático, definiéndolos de la siguiente manera: *autoritario*, cuando el docente piensa que los alumnos no deben intervenir en ninguna actividad de planeación y/o evaluación, ya que considera que esto no mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clase; *democrático* se refiere al docente que reconoce la intervención del alumno en actividades de planeación, evaluación, calificación, recreación, y que juzga que estas aportaciones mejoran la actividad dentro del aula, acentúa el aprendizaje del alumno y las habilidades del docente.

El primer y el segundo factor se conforman por 15 y 12 reactivos respectivamente, mientras que el valor del índice de consistencia interna es de .79 para el primero, .78 para el segundo, y un alpha total de .74. La explicación de la varianza por factor fue de 14, 36 y 9.26 que, en total, corresponden al 23.62 de la varianza (tabla 1).

Los once reactivos restantes presentaron valores menores al .30 en sus pesos factoriales y su valor explicativo fue menor al 5% de la varianza total, con valores propios menores a uno.

La primera prueba que se realizó es U Mann-Whitney, con el objetivo de contrastar hipótesis no paramétricas entre variables con dos niveles y los puntajes obtenidos en las dos dimensiones del ejercicio de la autoridad. Se comparó, en este caso, el sexo, organización de la escuela y capacitación docente. De estas variables sólo una cumplió con el criterio de significancia: organización de la escuela para el primer factor, control instruccional de tipo autoritario. Un dato a resaltar es que, para esta variable, el número de sujetos pertenecientes a estos grupos son muy distantes, de los 206 sujetos solamente existen 35 docentes que laboran en escuelas de organización completa. Los valores se pueden observar en la tabla 2.

Tabla 1. Peso factorial, varianza explicada, de la escala de ejercicio de autoridad

<i>Factor 1: Control instruccional autoritario</i> <i>Alpha .7941</i> <i>Media 2.26</i>	<i>Peso factorial</i>	<i>Media</i>
Sanciona a sus alumnos por no seguir sus instrucciones (a 12)	.529	2.05
Distribuye entre los alumnos su poder de decisión (a 14)	.365	2.36
Se siente mal cuando los alumnos no lo obedecen (a 17)	.426	3.11
Maneja a los alumnos para que sigan sus instrucciones (18)	.414	3.17
Usa su posición ante los alumnos para imponer sus deseos (a 20)	.474	1.77
Le gusta dar órdenes a los alumnos (a 21)	.474	2.87
Usa la autoridad sobre los alumnos para eliminar conflictos (a 22)	.544	3.09
Pone sus intereses por encima de los de los alumnos (a 24)	.311	1.32
Impone formas de pensar sin tener en cuenta a sus alumnos (a 26)	.302	1.30
Aplica disciplina rígida con los alumnos (a 34)	.492	2.30
Los alumnos hacen lo que dice o son sancionados (a 38)	.454	2.16
Exige a los alumnos que sigan sus instrucciones (a 4)	.532	3.50
Logra que los alumnos sigan sus instrucciones con regaños (a 5)	.520	2.00
Se impone a los alumnos a la fuerza (a 6)	.484	1.42
Impone con los alumnos su manera de ser (a 7)	.529	1.76
<i>Factor 2: Control instruccional democrático</i> <i>Alpha .7842</i> <i>Media 4.15</i>	<i>Peso factorial</i>	<i>Media</i>
Le gusta tratar a todos los alumnos por igual (a 1)	.513	1.17
Considera las opiniones de los alumnos (a 10)	.671	1.40
Toma en cuenta los sentimientos de los alumnos (a 11)	.516	1.31
Acepta sugerencias de los alumnos para la toma de decisiones (a 15)	.494	1.71
Se siente bien cuando sigue instrucciones de los alumnos (a 19)	.418	2.03
Le gusta aprender de los alumnos (a 2)	.548	1.44
Busca el diálogo para resolver los problemas con los alumnos (a 3)	.514	1.33
Toma en cuenta los intereses de los alumnos (a 30)	.436	1.28
Platica con los alumnos antes de decidir (a 32)	.430	1.54
Respeto las decisiones de los alumnos aunque no esté de acuerdo con ellas (a 33)	.425	1.50
Alumnos y maestros obedecen las normas de la escuela (a 35)	.345	1.46
Toma en cuenta las opiniones de los alumnos (a 8)	.545	1.36

Tabla 2. Valores Mann-Whitney para variables dicotómicas

Variables atributivas de tipo dicotómicas		N	Rank mean		EEA	Mann-Whitney	Sig.
			Factor 1	Factor 2			
Sexo	Hombres	132	13 916	13 547	Fac. 1	4 630	.52
	Mujeres	74	7405	7 774	Fac. 2	4 769	.77
Organización de la escuela	Completa	35	3 009	3 728	Fac. 1	2 379	.04
	Multigrado	171	18 311	17 593	Fac. 2	2 887	.73
Reciben capacitación	Sí	67	14 817	14 528	Fac. 1	4 225	.26
	No	139	65 503	17 593	Fac. 2	4 515	.71

Fac. 1= control instruccional autoritario | Fac. 2= control instruccional democrático

Debe tomarse en cuenta que en esta prueba se trabaja con rangos (y su suma), mediana y moda (frecuencia). Además, supone que el grupo que siempre hace la diferencia —en el caso que resultará significativa estadísticamente (como en este caso)— es el grupo con el rango medio mayor.

Como se puede observar, las diferencias obtenidas entre los profesores de organización completa y multigrado de la zona rural en el control instruccional autoritario deja ver una suma mayor de diferenciación para los profesores que atienden varios grados en un aula, lo cual implica medianas mayores en profesores de esta condición (18 311) comparada con los que atienden un solo grado (3 009).

El segundo análisis que se realizó fue la prueba de Kruskal-Wallis, también para variables atributivas. Esta prueba, al igual que la anterior (Mann-Whitney), determina si hay diferencias significativas entre los grupos, siendo el rango medio mayor el criterio que se toma para considerar el grupo que hace la diferencia.

Las variables que resultaron significativas son las siguientes: edad, para el factor de control instruccional de tipo autoritario [$\chi^2(2, 206) = 12.16, P < .00$], último grado de estudio [$\chi^2(2, 206) = 5.86, P < .05$], y por último, grados que atiende [$\chi^2(5, 206) = 10.63, P < .05$], para el factor de control instruccional de tipo democrático (tabla 3).

Tabla 3. Kruskal-Wallis, para las variables atributivas no dicotómicas

Variables atributivas		N	Rango medio		Factores: Escala ejercicio de autoridad					
			Factor 1	Factor 2	Factor 1			Factor 2		
					chi ²	gl	Sig.	chi ²	gl	Sig.
Edad	De 23 a 36 años	62	<u>119.61</u>		12.16	2	<u>.00</u>	4.721	2	.09
	De 37 a 39 años	48	81.23							
	= ó > de 40 años	96	104.23							
Antigüedad	De 0 a 13 años	52			3.512	2	.17	.717	2	.69
	De 14 a 17	56								
	= ó > 18 años	98								
Años en la escuela	De 0 a 2 años	71			1.811	2	.40	4.255	2	.11
	De 3 a 3 años	33								
	= ó > 5 años	102								
Último grado de estudio	Normal básica	82		105.80	.701	2	.70	5.860	2	<u>.05</u>
	Normal superior	33		<u>122.41</u>						
	UPN	91		94.57						
Grados que atiende	1 grado	39		106.44	5.748	5	.33	10.63	5	<u>.05</u>
	2 grados	51		<u>121.74</u>						
	3 grados	60		92.68						
	4 grados	12		118.79						
	5 grados	17		95.09						
	6 grados	27		87.37						

Para la variable edad, el factor que se presenta como significativo en estos resultados nos indica que, en promedio, no tienen más de siete años dando clases, siendo maestros de 23 a 36 años de edad que obtienen la mediana más alta en el rango para ejercer la autoridad, desde la dimensión autoritaria, en el aula. Último grado de estudio y grados que atiende fueron variables sensibles para el segundo factor estilo democrático de ejercer la autoridad dentro del aula. Para la primera de estas variables fue el grupo 2 (Normal superior completa e incompleta) el que marco la diferencia; de la misma manera, para la variable de grados que atiende fue el segundo grupo, que son los profesores que atienden a dos grados en el mismo tiempo y espacio (tabla 3).

Discusión

En este trabajo se investigó la relación entre el estilo de ejercer el poder en el aula y variables atributivas del profesor, es decir, la edad, el género y la escolaridad; además, se incluyeron los años de experiencia docente, el tiempo de permanencia en la escuela en que fue evaluado, los grados que atiende, el tipo de organización y la capacitación docente.

Según los resultados obtenidos en esta investigación, los docentes que tienen entre 23 y 36 años edad perciben o ejecutan un comportamiento inflexible dentro del salón de clase, son docentes que promulgan por un control instruccional de tipo autoritario, rígido e impositivo hacia las reglas y normas del comportamiento en el aula, y donde la opinión de los alumnos no es considerada importante para definir normas o cambios, lo cual general un ambiente de sanciones.

Existe evidencia de que la edad tiene que ver con el estilo de ejercer la autoridad dentro del aula. Laborín, Vera, Peña y Domínguez (2001) encontraron, en una población con características similares a los sujetos de esta investigación, que las mujeres docentes mayores de 50 años de edad y con nivel licenciatura tendían a ejercer su autoridad dentro del aula de una forma inflexible, es decir, un estilo autoritario.

De manera contraria, un estudio que midió el autoritarismo en la cultura mexicana (Vígano, Díaz-Loving, 1990) encontró que las personas que tendían a ser más autoritarias e inflexibles eran aquellas con menor edad, datos que concuerdan con los objetivos en la presente investigación. Cabe mencionar que la población estudiada no fue la misma, ya que Vígano y Díaz-Loving utilizaron una escala que media el estilo de autoridad como estilo general en población abierta del Distrito Federal. Medir el componente general de autoridad es diferente a la medida de la autoridad en el salón de clases, no sólo por la definición del contexto sino porque los reactivos-estímulos deben ser coincidentes con el papel social del maestro en un aula rural. Sin embargo, por los datos mencionados y obtenidos podría decirse que hay una mayor tendencia al autoritarismo mientras más jóvenes sean las personas.

Un segundo elemento de discusión es la organización de la escuela —multigrado o de organización completa— y su relación con el ejercicio de autoridad y los resultados del aprendizaje. La forma de organización es multigrado si el docente está expuesto a diferentes niveles y varios grados en un mismo espacio y tiempo. La variable organización escolar fue significativa para el factor de control instruccional de tipo autoritario, donde el grupo de comparación de docentes que hace la diferencia es el grupo que tiene el rango medio más alto, y este grupo es el de las escuelas multigrado.

Esto confirma que los maestros más democráticos son aquellos que atienden dos grados al mismo tiempo, lo cual nos llevaría a pensar que los que atienden un grado serían más democráticos aún, siempre y cuando trabajaran con menos de 25 alumnos. Sin embargo, los docentes rurales que laboran en escuelas de organización completa tienen a su cargo aulas con mayor número de alumnos que los que atienden a dos grados o más.

Algunos estudios interesados en el ejercicio de poder de los padres han demostrado que existe una correlación inversa (o negativa) entre el puntaje obtenido en la dimensión de autoritarismo y el nivel de ejecución de competencias de los hijos inmersos en familias numerosas, debido a la poca estimulación que los padres otorgan, pues se trata de un sistema de control que requiere la obediencia del hijo no sólo como una premisa moral de los padres, sino como una conducta que permite una distribución equitativa e igualitaria de los escasos bienes de consumo en un contexto de autoridad y seguimiento de instrucciones (Palafox, Prawda y Vélez, 1994).

En el contexto escolar, las condiciones de trabajo y de disposición económica a las que están expuestos estos docentes es equiparable a la situación antes mencionada de los padres (reflejada en los materiales didácticos utilizados para facilitar el aprendizaje), pudiendo encontrarse esa relación entre el número de grados que atiende el profesor y el resultado en la ejecución de competencias básicas de sus alumnos.

Por otra parte, existe evidencia que nos indica que el número de hijos, además de afectar negativamente el aprendizaje del niño dada la poca estimulación que se le otorga a cada uno, incrementa los niveles de estrés en las madres, y esto, a su vez, aumenta el uso del castigo como estrategia

correctiva del comportamiento desajustado del niño. Muchas veces se generalizan estas estrategias a comportamientos ajustados, siendo entonces el castigo una estrategia para ejercer la autoridad dentro del hogar, categorizando la estrategia correctiva del padre en un estilo autoritario (autoritaria-castigante), (Vera, 2000; Montiel y cols., 2002).

Al trasladar el análisis de estrategias correctivas al contexto escolar podemos decir que en las aulas de maestros que tienen a su cargo varios grados es más probable que ocurra un estado de desorganización o indisciplina de uno o varios alumnos a la vez, lo cual es desfavorable para su propio aprendizaje, y trae como consecuencia que los docentes tomen medidas reguladoras (disciplinarias) de la conducta, sin estimar los efectos que esto tiene sobre las emociones y afectos de los niños, impactando así su motivación y permanencia en las escuelas.

Una consideración pertinente sería que el sistema escolar exigiera un trato distinto a los alumnos, en el contexto multigrado, donde se atienden en un mismo tiempo y espacio diferentes ciclos escolares (diferentes edades y materiales) porque resulta difícil cumplir con los objetivos y metas académicas dentro del proceso curricular estandarizado para niños urbanos de clase media en aula unigrado.

Bajo este entendimiento, en la escuela multigrado el profesor podría disfrutar las fortalezas de un grupo diverso con estrategias colaborativas (Vera, 2005) y mudar el estilo autoritario reinante por uno humanista y democrático.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson D. y Sanford R. (1993). *The authoritarian personality*, Abridged Edition, Estados Unidos.
- Anastasi, A. (1979). *Psicología diferencial*, Aguilar, España.
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*, Aldine, Chicago.
- Cano, M. (1999). *Un acercamiento al pensar y al sentir de los niños y niñas de la escuela primaria*, V Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- Cazares, A. (1995). La personalidad efectiva para la docencia afectiva, *Pedagogía*, vol. 10, núm. 3; revisado en red: www.oei.es/buscador.htm.
- Costa, P., y McCrae, R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEOPI-R) and Five Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual, *Psychological Assessment Resources*, Odessa.
- Deutsch, M. y Krauss, R. (1992). *Teorías en psicología social*, Paidós, México.
- Eysenck, H. (1967). *The biological bases of personality*, Charles C. Thomas, Springfield, III.
- (1981). *A model for personality*, Springer-Verlag, Nueva York.
- Golberg, L. (1993). The structure of phenotypic personality traits, *American Psychologist*, núm. 48, pp. 26-34.
- Gray, J. (1981). A critique of Eysenck's theory of personality, en H. J. Eysenck (ed.), *A model for personality*, Springer-Verlag, Nueva York, pp. 246-276.
- Hampson, S. (1986) [1982]. *La construcción de la personalidad. Una introducción*, M. Báqueda y A. Belloch (trads.), Paidós, España.
- Kahneman, D., Diener, E. y Schwarz, N. (2003). *Well-being. The foundations of hedonic psychology*, Russell Sage Foundation, Estados Unidos.
- Laborín, J., Vera, J., Peña, M. y Domínguez, S. (2001). Evaluación del ejercicio de la autoridad en maestros de escuelas multigrado en el noroeste de México, en J. Ramos (ed.), *Investigaciones educativas en Sonora*, Redies, México, pp. 43-53.
- Montiel, M., Vera, J. A., Peña, M., Rodríguez y Félix-Castro, A. (2002). Estrés de la crianza, números de hijos, edad, y años de pareja, *La psicología social en México*, núm. 9, pp. 856-861.
- Muñoz, W. (1997). Individuo, grupo y dinámica de grupo en el aula, en T. Ibáñez et al., *Psicología social de l'ensenyament*, VOC S.L. 58, Barcelona.
- Palafox, J. C., Prawda, J. y Velez, E. (1994). Primary school quality in México, *Comparative Education Review*, núm. 38, pp. 167-180.
- Reyna, C. y Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: an attributional analysis of the goals of teacher's punishment and intervention strategies, *Journal of Educational Psychology*, núm. 93, pp. 309-319.
- Rodríguez, A. (1995). *Psicología social*, Trillas, México.
- Sierra, B. (1995). *Técnicas de investigación social*, Parainfo, Madrid.
- Vera, J. (1996). *Evaluación de un modelo descriptivo sobre atención primaria en salud y desarrollo infantil en zonas rurales*, tesis de doctorado no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Vera, J. A. (2000). Validación de una escala de autoritarismo en madres de una zona rural del norte de México, *Revista Sonorense de Psicología*, vol. 14, núms. 1 y 2, pp. 17-24.
- Vera-Noriega, J. A. (2005). *Diseño y evaluación de un paquete de capacitación para la planificación de la enseñanza con profesores del sistema jornalero agrícola-migrante. El caso de la región noroeste*, reporte técnico, Sistema de Investigación del Mar de Cortés, Ensenada, Baja California.
- Vígano de la Rosa, D. y Díaz-Loving, R. (1990). Desarrollo y análisis psicométrico de EMACM (Escala Multidimensional de Autoritarismo en la Cultura Mexicana), *Revista Interamericana de Psicología*, núm. 24, pp. 139-158.

Democracia y educación cívica

Una propuesta para erradicar el autoritarismo mediante la *formación* de ciudadanos críticos

Dora Elvira García G.

Resumen

El artículo presenta una reflexión sobre la relevancia de la educación cívica en la conformación de la democracia. El telón de fondo de estas ideas está constituido por el pensamiento de algunos clásicos que hablaron para su época y que siguen haciendo eco en nuestros días. Los procesos democráticos parecen requerir de una educación ciudadana que constituya una verdadera formación en el reclamo de derechos así como la obligación del cumplimiento de sus deberes en el contexto político. El modelo de democracia defendido contiene elementos ideales de asociación que son el eje de articulación con la educación, dado que esta última recae sobre valores a realizar, y

Abstract

The article reflects on the relevance of civil education in the conformation of democracy. The backstage of ideas presented is constituted by the ideas of some classic thinkers that spoke in their time and that still echo nowadays. Democratic processes seem to require a citizen education that constitutes a real formation that allows the claim for rights as well as the obligation of the fulfillment of their duties in the political context. The democracy model defended in this text contains ideal association elements that are the axis of articulation with education since the latter falls on values to accomplish, and this is where the necessary bond between democracy and education lies.

DRA. DORA ELVIRA GARCÍA G.: Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales del Tecnológico de Monterrey, campus Ciudad de México
<dora.garcia@itesm.mx>

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 1, enero-junio de 2006, pp. 63-92.
Fecha de recepción: 09 de mayo de 2006 | fecha de aceptación: 24 de julio de 2006

es donde reside la necesaria vinculación entre democracia y educación. La formación educativa o *paideia* enaltece el proceso de construcción consciente. La *paideia* griega se considera un modelo integral de lo humano, esencia de la educación, y consiste en la acuñación de los individuos según la forma de la comunidad, lo que muestra la necesaria vinculación entre lo educativo y el modo de conformación política. Para su logro se requirieron estrategias como una racionalidad crítica y plural que fomente el diálogo, el “ponerse en el lugar del otro” como categoría necesaria para el reconocimiento ciudadano, y el fomento de la tolerancia positiva. Una sociedad que cumpliera estas propuestas de manera crítica y razonable erradicaría el autoritarismo.

PALABRAS CLAVE:

Democracia, educación cívica, formación, comunidad política, racionalidad razonable y crítica

The educative formation or paideia enraises the process of conscious construction. The greek paideia is considered an integral human model, essence of education, and consists in the formation of individuals according to the shape of the community, which shows the necessary vinculation between education and politic conformation. Some strategies such as a critical and plural rationality that favors dialogue, and “to place oneself in the shoes of the other” as a necessary category for the citizen acknowledgement and the promotion of positive tolerance are required to accomplish this. A society that can fulfill these proposals in a critical and reasonable manner would eradicate authoritarianism.

KEY WORDS

Democracy, civic education, formation, political community, reasonable rationality and critic

La misma mente que prevé el futuro recuerda el pasado.

CICERÓN

I. Consideraciones introductorias

Las inquietudes que están en el trasfondo de este ensayo son cuestiones que recuperan las categorías de los griegos y los romanos en relación con la democracia y su necesaria vinculación con la educación y como recurso de defensa contra propuestas autoritarias o des-

pólicas. Tales preocupaciones constituyen el telón de fondo que subyace en las reflexiones hechas en torno a estos temas, por lo que éste no intenta ser un estudio exhaustivo de tales conceptos ni hacer un análisis de las propuestas teóricas de Platón, Aristóteles o Cicerón. Pretende, sí, por medio de sus concepciones teóricas, la recuperación del espíritu de una época, para enmarcar y apuntalar las propuestas que aquí se presentan.

Las apuestas teórico-políticas de la antigüedad clásica funcionan como referentes de las inquietudes que, como ciudadanos comunes, nos mueven a pensar constructivamente desde aquella *polis* o desde la *civitas* y desde ahí visualizar expectativas desde ciudadanos críticos para defenderse de posturas autoritarias en la política.

Un eje en estas consideraciones es el elemento educativo que da cuenta de los requerimientos necesarios para que los ciudadanos puedan encontrar respuestas inteligentes, razonables, tomando en cuenta las necesidades de todos y cada uno de los miembros de la sociedad a fin de alcanzar un fin común o un valor compartido, asegurando así el contenido de los procesos políticos democráticos.

El asunto de la formación cívica nos plantea una veta insoslayable por demás complicada. Es justamente en los espacios educativos donde se gestan y presentan los problemas, y también donde habrán de acrisolarse las soluciones. Desde ese núcleo clave se pueden hacer diagnósticos para definir sus límites y alcances, así como sus necesidades y prerrogativas. Ahí se concentran cuestiones compartidas y es el ámbito donde se consolidan los ideales en aras de un mejor estado de cosas y la protección frente a posturas despóticas o autoritarias, además de emerger las razones que permiten la distinción entre las cuestiones políticas que pueden ser mejores y más convenientes para los ciudadanos y para las instituciones que nos rigen. Para romper con formas escleróticas que minan las aspiraciones democráticas, es necesario que esa educación cívica formule accesos mediante la promoción de la reflexividad crítica. Si luchamos por ideales compartidos tales como libertad, justicia e igualdad, debemos intentar vivirlos en el ejercicio cotidiano de nuestras vidas. De este modo, la acción político-democrática se produce únicamente en el encuentro mutuo, generador de

la participación cívica y del diálogo entre quienes postulan diversas apuestas fundadas en una racionalidad crítica y abierta.

Los ciudadanos definimos y forjamos las identidades de las personas *qua* ciudadanos dentro de un sistema normativo de convivencia y participación. Este sistema se enmarca bajo las perspectivas educativas de cómo hemos de intentar ser en los espacios políticos, así como la constricción de reflexionar sobre cuáles han de ser las metas a perseguir en ese proceder educativo democrático. De este modo, ha de ser únicamente con la valoración y el replanteamiento de elementos educativos y formativos en relación con el tema cívico que es posible propugnar por la democracia y evitar posturas homologantes y autoritarias. Esto es lo que propongo en este ensayo. Para ello, en primer lugar, intento presentar —de manera discursiva y con base en el campo práctico— un esbozo de lo que significa la democracia, en el correr de nuestros días, al explicitar algunas de sus relaciones con otras conformaciones político-sociales y con los supuestos fundamentales, pasando por una exposición brevísima de los diferentes modelos teóricos normativos que han surgido en algunos periodos de la historia.

El modelo clásico nos dará el marco de propuesta teórica y el telón de fondo desde el que parto para que, con base en algunas estrategias que propongo, logre la pervivencia sana y sabia de la democracia desde un aprendizaje cívico. Las estrategias que se han de desarrollar mediante la educación integral de los ciudadanos fortalecen los procesos democráticos en los que los ciudadanos estamos imbuidos comprometidamente. Así, tales estrategias constituyen la esencia de la formación educativa democrática; entre ellas considero como fundamentales: el desarrollo de una reflexividad crítica de los ciudadanos plurales que participan, una racionalidad abierta e incluyente, el diálogo respetuoso, el ponerse en el lugar de los demás para generar el reconocimiento de todos y cada uno de los ciudadanos, y la necesaria tolerancia. Todos estos elementos generan una comunicabilidad intersubjetiva de comprensión y reconocimiento que se constituyen como los pilares de la democracia. La base ética sobre la que se sustentan tales estrategias impele a las personas para asumir la plena responsabilidad de su propia existencia ciudadana, sacudiendo toda pasividad y conformismo.

Una resignificación del pasado para el presente y el futuro

Cuando Tucídides pone en boca de Pericles las glorias logradas en la democracia ateniense, entona un himno¹ a la grandeza espiritual de la Atenas democrática y una loa de ejemplaridad cívica para toda Grecia, mostrando el resultado de un proceso histórico que se conformó con principios que todavía hoy defendemos, como igualdad ante la ley, libertad de palabra, participación en el gobierno, preocupación por la patria, la democracia como pluralidad, la educación en los hábitos para el alcance de la justicia, la importancia de las leyes, la libertad y la generosidad en la amistad y el honor. Estos eran algunos de los principios que los griegos ejercitaban como manifestación de confianza y solidaridad del pueblo con algunas instituciones erigidas bajo la dirección de políticos democráticos.

La presencia de la educación es central y juega un papel fundamental en la antigüedad clásica, su figura es esencial en los procesos políticos de las culturas griega y romana. Por esto intento recuperar el concepto de educación en los términos expuestos, pensando en la posibilidad de que se hagan presentes en nuestros días y mirando al futuro con expectativas enriquecidas. Como apunté en el epígrafe inicial con Cicerón, podemos prever el futuro recordando el pasado; este pasado que pretendemos recordar específicamente en torno a la educación y en relación con la democracia es el que nos ayudará a prever el futuro.

Los principios, conceptos y máximas defendidos por aquellos pensadores clásicos se vivían, no se reducían a una teoría sistematizada, sino que formaban parte de la cultura practicada. Un intento de elaboración o justificación de ese ejercicio democrático fue realizado por Protágoras,² quien en el diálogo platónico *Protágoras* expone las ideas propias de su momento y de su cultura. Ahí se indica que la importancia de la convivencia en la ciudad constituye la base de la educación para la democracia y para la

¹ Tucídides, "Oración fúnebre de Pericles", en *Historia de la guerra del Peloponeso*, Lb. II, Alianza Editorial, Madrid, 1989.

² Cfr. Carlos García Gual, "La Grecia antigua", en Fernando Vallespín (ed.), *Historia de la teoría política*, I, Alianza Editorial, Madrid, 2002, pp. 57- 174.

moral en un espacio en el que las leyes eran el elemento central de la señalada convivencia. La experiencia de vivir en una ciudad en la que las instituciones funcionaban, mostraba un ambiente civilizado cuyo sustento estaba constituido por la educación. Mediante esta última se aprendía la *areté* o la virtud y los criterios suficientemente educados para el arte de la política.

Si bien es cierto que las diferencias entre ese mundo griego y el que nos toca vivir son variadas en tiempo y espacio —la consideración del número de participantes de la *polis*, que en los griegos era reducida; la relación “cara a cara” y la participación directa, cuyo centro era la palabra hablada—, la riqueza de los conceptos heredados de esa cultura tiene relación con rubros que continúan siendo centrales. No podemos prescindir de ellos para mirar al futuro, aunque es clara la necesidad de resignificarlos, replantearlos y redefinirlos desde nuestro propio contexto.

Algunos de los conceptos heredados fungen como puntos de fuga en esta propuesta. Por un lado, la educación o *paideia*, y por el otro, la democracia. Su necesaria articulación guiará este ensayo a pensar mejor las cuestiones políticas actuales que nos comprometen con nuestro entorno y nuestra comunidad. Difícilmente podremos ver cambios sustantivos si los participantes en la transición democrática no centramos nuestra atención en los procesos que generan cambios duraderos y constructivos; en la médula de esos cambios ha de estar necesariamente la educación ciudadana. En la transición democrática se ponen en juego todos los elementos edificantes del proceder democrático, por lo cual hemos de vislumbrar los puntales en los que se apoye el decurso democrático. Estos han de construirse mediante la educación crítica requerida por una ciudadanía en proceso de consolidación.

El papel que han de desempeñar los procesos educativos recae necesariamente en la vida cívica. En tales procesos las personas se forman con la conciencia de vivir con los demás mediante la creación de valores cívicos —que reposan y se sustentan en la vida y los valores éticos— y categorías reconocidas por los miembros, para articular sus quehaceres comunes y consecuentemente políticos en aras de esos valores que se traducen en términos de bien común. La tarea educativa se deberá llevar a cabo generando confianza entre los miembros y sus instituciones y ha de fungir como ga-

rante de los valores mostrados por los recursos educativos en materia de civildad. La conformación de la comunidad política implica a un grupo de personas unidas por el compromiso común de practicar una determinada forma de vida política, aquella que supone la participación activa de los ciudadanos en la gestión de los asuntos comunes.

Desde la educación cívica se ha de fomentar la reflexividad crítica y el diálogo entre los participantes, con lo cual se posibilita el “ponerse en el lugar de los otros” de manera responsable. Asimismo, se postulan las categorías del reconocimiento y la tolerancia, entendida esta última como comprensión mutua. Estos rubros son los que han de emerger si el papel de la educación se ejecuta, con lo cual la misma democracia se fortalecerá.

Los ciudadanos nos preocupamos —como parte de la experiencia vital en el ámbito de la política— por cómo debe ser nuestra participación en la comunidad, cómo elegir entre diferentes ideas y programas de acción política, cómo apoyar o rechazar una causa y qué objetivos concretos han de esperarse de un gobierno que va transitando hacia la consolidación democrática. Desde tales reflexiones se analiza el entramado mundo de lo político que ha de relacionarse con los *cómos* de su estructuración, elucidando aspectos que se relacionan con el comportamiento de las personas en el espacio público. Esa conformación da cuenta y muestra los procesos formativos de las personas, intrínsecamente ligados con aspectos éticos y su desarrollo en ese ámbito público político. La justicia y la libertad son realizaciones fundamentales —éticas— de lo humano —que sostienen el orden cívico— y han de conjugarse con otros elementos igualmente éticos como la participación responsable con los otros. Por ello esta participación supone e incluye el “ponerse en el lugar de los demás” en el marco de una sensibilización moral para compartir y comprender sus experiencias, dejando fluir y promoviendo las actitudes colaborativas sustentadas en la deliberación reflexiva y el diálogo abierto para una convivencia más sana. Podemos pensar que con esto sería factible restaurar la descomposición político-social generada por la ausencia de valores cívicos entendidos como el bien común y mínimos necesarios para participar en el espacio público. Se puede apreciar que la urgencia educativa en los rubros ciudadanos impele a tomar cartas

en el asunto, aunque sabemos cuán difícil resulta la promoción de cambios. No por estas dificultades hemos de dejar la tarea inacabada, aún a sabiendas de lo difícil que resulta hacerlo. Tampoco se trata de dar respuestas totales y finales —acabadas en suma— a una problemática como la que tenemos frente a nosotros. En este espacio se intenta vislumbrar cauces posibles y realizables para poder pensar en formas de fortalecer, de manera contundente y estable, los procesos democráticos aún incipientes en nuestro país pensando que se obtendrían mediante la focalización de los procesos educativos de carácter cívico.

Se pretende así conjeturar no tanto los *qué* —porque parece que tenemos bastante claridad sobre la importancia del papel educativo en las transiciones democráticas— sino los *cómo*, que se intentarán barruntar para hacer algunos trazos propositivos. Estas inquietudes fueron defendidas por los griegos como elementos centrales de la mismísima política. La *paideia* formaba parte del ingrediente vivificador y constituyente de la sociedad griega refrendada por los romanos³ de manera importante centrando sus preocupaciones en lo educativo,⁴ que se lograba en la esfera pública. Ahí yace la política que apuntala el orden cívico en el que se planifican las instancias humanas. Por ello, los procesos educativo-formativos de los ciudadanos verdaderos han de construirse; es un compromiso que no puede dejarse de lado *so pena* de la mismísima destrucción de lo compartido por los miembros ciudadanos. Significa que estamos en el proceso de ser ciudadanos comprometidos, solidarios, libres y responsables como lo necesita un sistema decidido a optar por la democracia. Sólo mediante los procesos de educación cívica se pueden garantizar los procesos de transición democrática; si no hay una verdadera educación cívica, poco seguro y difícil de consolidación es tal proceder democrático, de modo que su fortalecimiento ha de venir desde adentro, desde sus entrañas configuradas mediante la práctica y la vivencia de las virtudes cívicas.

³ Cfr. Platón, *República y Ética Nicomaquea. Obras completas*, Aguilar, México, 1994; Aristóteles, *Política. Obras completas*, Aguilar, México, 1994; Cicerón, *De la República*, Editorial Valle de México, México, 1993.

⁴ Cicerón, *De la República*, Lb. IV.

Vayamos por pasos. En un primer momento considero necesario definir lo que significa la democracia para evitar malentendidos y apreciar en dónde ha de recaer el peso educativo de tal democracia. Actualmente nos enfrentamos a un concepto que —como tantos otros de este tipo— se ha desgastado por su excesivo uso y ha terminado por significar cualquier cosa o casi nada. Ese deterioro en su conceptualización y su sentido hace preciso un acotamiento y una definición más clara de su significado. La búsqueda de un sentido preciso no denota necesariamente pensar en la univocidad de su significación; por ello, al no haber un único sentido se requiere que precisemos de qué estamos hablando en el contexto que nos ocupa.

En el apartado sobre la democracia se pretende expresar sus distintas definiciones o características para, más adelante, optar por una democracia caracterizada por valores que se vinculan con la educación, pasando por la exposición de diferentes modelos teóricos normativos que nos muestran lo complicado de la vida democrática. Desde ese panorama, el modelo de democracia que defiende contiene elementos *ideales de asociación* que son el eje de articulación con la educación en tanto esta última se apoya sobre *valores a realizar*, y es donde recae la necesaria vinculación entre democracia y educación. Se hará después una breve consideración sobre lo que se entiende por educación o formación cívica para dar paso más adelante con las categorías que pienso han de resaltarse y construirse educativamente, a saber, la racionalidad crítica y plural —como cimiento del diálogo en los procesos democráticos— que han de brotar de la educación. Tal racionalidad crítica entendida en un sentido prudencial se extiende a los ámbitos ético, político y social. Otro elemento que se desprende de la educación cívica es la posibilidad de “ponerse en el lugar del otro”, que constituye la clave para reconocer responsablemente a los demás ciudadanos como otros ciudadanos con quienes actúo, dialogo y participo en las tareas democráticas. Asimismo, existe una virtud cívica que emana de los mismos procesos educativos, a saber, la tolerancia positiva, como bastión de la educación cívica y robustecimiento de la democracia.

Variaciones en torno a la democracia

La democracia resulta bastante complicada de definir. La multitud de significados políticos a los que se le relaciona y las especificidades que se le añaden dificultan una comprensión clara de su acepción. En este sentido, existe una gran cantidad de caminos alternativos para intentar analizar una teoría sobre la democracia.⁵ Cada una de esas posibilidades sostiene ciertos elementos como diferenciales, lo cual hace que cada una varíe con respecto a las demás, aunque ciertamente tales posibilidades mantienen algunas características comunes y pueden, por ese denominador compartido, llamarse todas ellas democracia. No hay univocidad en la comprensión de este concepto precisamente por la diversidad de formas de su realización. Por un lado, la etimología de la palabra nos habla del título de legitimidad de la democracia, es decir, del principio que justifica su poder: *demos* y *kra-tos*. Sin embargo, no podemos quedarnos en este punto *so pena* de malentender la vida de la democracia. La fuente de legitimidad de la democracia es el “poder que surge del pueblo” como elemento necesario; no obstante, dicho elemento no es suficiente porque en ese poder del pueblo no se resuelve completamente la democracia. Se requiere algo más: se necesita el carácter ético que refuerza el que los ciudadanos decidan y acuerden de modo comprometido y solidario frente a un ideal de asociación.

El proceso democrático es sumamente complejo —como lo muestra su largo recorrido en el curso de la historia—, es una cuestión difícil y complicada, al fin y al cabo es una ‘obra maestra’, como lo advertía Montesquieu.⁶ De ahí la necesidad de evitar caracterizaciones simplistas en detrimento de la misma democracia, y por ello la pertinencia de la explicación de lo que entendemos por democracia en un contexto que nos obligue a pensarla como el otro cuerno de la construcción político-social frente a lo educativo.

⁵ Cfr. Robert Dahl, *Un prefacio a la teoría democrática*, Gernika, México, 1987, p. 9.

⁶ Montesquieu, *El espíritu de las leyes*, Porrúa, col. Sepan Cuántos, México, libro v, cap. XIV, p. 44.

DESDE EL MODELO GRIEGO Y SU OBLIGADA RELACIÓN CON LA *PAIDEIA*

La diversidad de sentidos parte de la concepción griega de la 'regla del pueblo' que difícilmente era unánime y aludía a la posibilidad de los ciudadanos a tomar parte en las decisiones políticas. El primer argumento para la democracia en la antigua Grecia es el atribuido por Tucídides a Pericles, uno de los líderes democráticos de Atenas en el 430 a.C. Pericles argumentaba que la democracia se relacionaba con la aceptación y acuerdos aunque no hacía reclamos especiales de la regla de la mayoría. Platón y Aristóteles tenían sus reservas en relación con la democracia. Platón, basándose en el debido control del gobierno en manos de expertos por encima de los demagogos populistas, y Aristóteles, afirmando que la base del gobierno del pueblo era el gobierno de los pobres. Sin embargo, ambos reconocían que esa parte política —el pueblo— debía existir como conformante esencial de la organización política. Algo similar sucedía con Cicerón, quien señalaba que el poder estaba en el pueblo.

El hecho de recurrir a la democracia ateniense hunde sus razones en que ella se basa en el discurso, la reflexión, la coexistencia de las ideas contrapuestas y la fertilización mutua de pensamientos enfrentados pero subsumidos en un único principio y criterio incontrovertido del bien colectivo. Ahí la voluntad común, en conjunción con el gobierno del pueblo, ejercen su potestad logrando una fórmula de convivencia pública.

El ejemplo griego ha sido, en infinidad de ocasiones, invocado con la intención de plasmar algún tipo de estado similar a aquel de las cosas públicas, tratando de reencontrar ese *paraíso perdido* e intentando revivirlo en el propio tiempo.

Desde esas épocas paradigmáticas se reconoce la importancia de la vida política como indefectiblemente ligada a la misma condición humana. La centralidad de la política democrática significa la convergencia de lo individual y lo colectivo, y es en Grecia en donde la amalgama de la vida de las personas con lo político resulta ser la forma cotidiana de vivir, donde el ágora representa el centro y corazón de la comunidad cívica al albergar a la asamblea de los ciudadanos, los magistrados y los tribunales. Posterior-

mente ahí se acogió también a las actividades comerciales, pero siempre teniendo como punto central lo político.

Es necesario precisar que la democracia definida por Aristóteles como el ‘gobierno de muchos’⁷ (contra la oligarquía como ‘el gobierno de pocos’) incluía únicamente a los ciudadanos, ya que la participación política y el ejercicio de los derechos políticos entre los griegos era restrictivo en cuanto excluía a las mujeres, extranjeros y esclavos. Esto quiere decir que esa democracia en realidad era de una minoría de la población total; en el ágora deliberaban esos cuantos, teniendo el consenso como base de su decisión.⁸ Como asevera Aristóteles, la democracia se da cuando el poder está en manos del pueblo.⁹

La participación era considerada un compromiso solidario con la comunidad. En Atenas, con la democracia se alcanzó la gloria y se propició el desarrollo de la conciencia comunitaria, de modo que los principios democráticos se sentaron en el ánimo del pueblo. Como forma política, estos principios conformaban un *ethos* fundado en el igual valor otorgado mutuamente por los ciudadanos sin considerar la condición social. Es fundamental mencionar que todo este marco descansaba en la *paideia*, el sistema educativo que apuntalaba de manera contundente al ámbito político. Sócrates defendía que la finalidad por excelencia de su concepción del saber político radicaba en servir a la educación cívica —que comprendía lo moral y lo político— de la comunidad. De este modo se implicaba constructivamente un sistema de valores cívicos que había de funcionar en la *praxis* política.

LOS DIFERENTES MODELOS DEMOCRÁTICOS

Desde estos referentes ha caminado la historia retomando siempre el legado de los filósofos clásicos de la política. Los teóricos políticos posteriores han elaborado una gran cantidad de propuestas teóricas y una enorme di-

⁷ Aristóteles, *Política*, Lb. III, 1279a / 1279b, Aguilar, Madrid, 1974.

⁸ Aristóteles, *Política, op. cit.*, Lb. II, 1271b / 1273a.

⁹ *Ibid.*, 1279a / 1279b.

versidad de modelos normativos democráticos en el intento de caracterizar aquellos que han surgido históricamente. Cada una de esas apuestas plantean algún modelo que funge como la pauta más propicia para las sociedades y los momentos históricos específicos. Como recién se señaló, los griegos y los romanos construyeron sus modelos políticos que han marcado los derroteros teóricos —y algunas veces prácticos— de las actuales sociedades. Los medievales, modernos y contemporáneos hicieron, de igual manera, lo propio.

Los modelos contemporáneos aluden también constante y recurrentemente a los modelos clásicos y añaden las características propias del mundo actual. Se pueden contrastar mutuamente esos modelos para así apreciar lo valioso de los clásicos. Haré un brevísimo acercamiento a algunos de estos modelos contemporáneos —a sabiendas de ser una selección arbitraria—¹⁰ para insistir sobre los porqués de mantenernos cerca de los clásicos.

El modelo de C. B. Macpherson¹¹ quien, ubicado en un mundo en el que el capitalismo hace presencia lleva a cabo una relación entre la producción capitalista, el mercado y la democracia. Este autor defendió una postura radical liberal, traspasando el predominio del mercado; pretendía con ello liberar al individuo de las limitaciones que le imponían las instituciones establecidas hace mucho tiempo. Así, este modelo intenta recuperar el principio ético clave del liberalismo: la libertad del individuo para realizar sus capacidades humanas.¹² Macpherson parte de una concepción individualista que más que remitir a la supuesta dignidad humana, alude a una concepción de la persona que se desarrolla por medio de la acumulación de bienes y a una toma de partido inclinada más por los derechos de la propiedad que por los derechos del individuo. La dificultad de esa apuesta cuestiona la preeminencia del individuo posesivo.

¹⁰ La elección de los autores aquí expuestos se debe a que son teóricos contemporáneos cercanos a los procesos democráticos actuales. Ellos agrupan y suponen ciertos elementos pertenecientes a los teóricos políticos modernos que por cuestiones de espacio no exponemos aquí.

¹¹ C. B. Macpherson, *La democracia liberal y su época*, Alianza, Madrid, 1991.

¹² *Ibid.*, pp. 10 y 11.

Macpherson presenta cuatro modelos de democracia-liberal¹³ como tipos ideales y con ellos marca los periodos históricos en confluencia con las fuerzas conformantes del desarrollo social. El primer modelo lo denomina *democracia como protección* y abarca la consideración sobre la sociedad compuesta por sujetos egoístas maximizadores de bienes. El segundo modelo lo ubica en la *democracia como desarrollo*, en la que se rescatan los elementos normativos que configuran a la persona y comprometen a la sociedad para posibilitar el desarrollo de las capacidades individuales. El tercer modelo, la *democracia como equilibrio*, presenta al sistema democrático como sistema que mantiene el equilibrio entre oferta y demanda de las mercaderías políticas. El cuarto y último modelo, el de la *democracia participativa*, alude a la necesaria participación de los miembros políticos.

Sin dejar de estimar las consideraciones hechas por este autor, se puede apreciar que toma en cuenta una categoría siempre defendida por los clásicos —la participación—, con la diferencia de que él parte de individuos maximizadores, y los clásicos lo hacen a partir de la comunidad.

El modelo de Schumpeter marca los orígenes de la teoría económica de la democracia y sitúa a esta última como competencia entre élites por el liderazgo político. Schumpeter hace la distinción entre la teoría clásica de la democracia —que defiende la racionalidad— y la participación política por parte de los ciudadanos, sin dar importancia a las élites y al liderazgo. Así, los conceptos fundamentales de la teoría clásica como bien común y voluntad general desaparecen o quedan relegados a la mera retórica de los partidos. La democracia no es concebida como ideal moral sino únicamente como gobierno del político y como un mero proceso, como lo veremos más adelante.

Por su parte, Weber propone y aplaude un proceso de elitización de la política y de él aprecia y expone los inconvenientes. Entre éstos señala la subordinación de los individuos al líder, despersonalizándolos y desespiritualizándolos. Uno de los peligros de esta subordinación se encuentra al suponer que la política se basa en las emociones de las masas en vez de en

¹³ *Ibid.*, pp. 12 y ss.

la razón. La política se elitiza de modo que supone que el poder legislativo deja de ser el lugar de discusión política y creación de leyes racionales mediante la confrontación de los diferentes puntos de vista. Weber propone un tipo de democracia con fuertes componentes “cesaristas” donde la decisión del líder tiene un gran peso en la decisión política, y en este sentido, el carisma juega un papel fundamental. De similar manera —según Arendt—, en las comunidades políticas de la Atenas y la Roma clásicas, el gobierno era un iniciador y un líder, un *primus inter pares*, es decir, que entre los iguales responsables alguien tomaba la iniciativa frente a lo que la comunidad debe hacer.

Por su parte, la teoría de Robert Dahl puede presentarse como otra apuesta interesante en torno a la democracia. Dahl presenta la teoría pluralista de las élites de manera que define a la democracia moderna como una poliarquía donde diferentes minorías compiten entre sí.

Podemos apreciar —después de esta muy sucinta revisión a vuelo de pájaro sobre algunas teorías sobre la democracia— que en los últimos tiempos se ha presentado una polarización en la teoría de la democracia.¹⁴ Por un lado, el desarrollo de la teoría de las élites y, por el otro, la teoría de la democracia participativa.

Como se puede estimar, los diferentes modelos se adecuan a los tiempos que se viven; sin embargo considero que —y por ello los propongo como telón de fondo— los postulados de los pensadores griegos y romanos prevalecen de alguna manera en los modelos citados, y si no prevalecen como tales, su presencia se revela y se muestra como negación o superación de esos postulados clásicos.

En lo que sigue me ocuparé de mostrar por qué me aboco a tomar como punto de referencia a los modelos clásicos, en la base de la defensa del espacio público como espacio de construcción de valores éticos que permiten y apuntalan la asociación política y fungen como ideales asociativos. Tal construcción se favorece y se logra gracias a la educación cívica.

¹⁴ Como lo señala David Held, *Modelos de la democracia*, Alianza, Madrid, 1991.

DEMOCRACIA COMO ASOCIACIÓN EN TORNO A VALORES CÍVICOS

Es conveniente —como ya lo expuse *grosso modo*— desglosar los elementos constituyentes de la concepción de la democracia que propongo. Por un lado, se aprecia la organización ciudadana en aras de una meta o valor, la democracia como un ideal de asociación política; y por el otro, el modo, forma o sistema de gobierno.¹⁵ El primer elemento significa un fin de acción colectiva, es un fin en sí mismo, la búsqueda de ideales como elementos asociativos, de valores que logren conglomerar a los participantes. El segundo hace referencia a un medio para lograr ciertos fines comunes, cuyo valor depende del logro de los mismos. En el primer sentido, democracia como ‘poder del pueblo’ se designa a una asociación-en donde “todos su miembros controlarían las decisiones colectivas y su ejecución, y no obedecerían más que a sí mismos”,¹⁶ de ahí que sea la justificación moral. De esta manera, nadie está sujeto a nadie y la “democracia es la realización de la libertad de todos”,¹⁷ aunque en realidad el goce en la libertad sea diferente entre unos y otros. Como puede apreciarse, esta postura se apoya en la teoría clásica de la que hemos hablado y acogido, y que tantos estadistas han defendido. Ya lo decía Abraham Lincoln cuando afirmaba que ningún hombre es lo suficientemente bueno como para gobernar a otro sin el consentimiento de éste; es el goce de las exigencias del ser humano contenidas en las categorías de libertad y la igualdad.

La segunda acepción de democracia —que resulta complementaria de la primera— señala el conjunto de reglas e instituciones que sostienen un sistema de poder. Entre esas reglas están la *isonomía* de los ciudadanos ante la ley, sus derechos civiles, la elección de los gobernantes por los ciudadanos y el principio de la mayoría para la toma de decisiones.¹⁸ En este caso no es ya el ideal, sino la forma de gobierno, sus procedimientos y

¹⁵ En este punto sigo la concepción que presenta Luis Villoro en torno a la democracia. “Alternativas de la democracia”, en Luis Villoro, *El poder y el valor*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997, p. 333.

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ *Idem.*

modalidades según las circunstancias, el *modus procedendi*. Aquí se está hablando de un hecho, se le considera como un procedimiento en el que diversas personas o grupos de personas se ponen de acuerdo para poder coexistir en un ámbito asociativo común. Lo que se pretende es la convivencia sin tener nada que ver con la justificación moral. En este caso, la democracia sería un sistema de gobierno donde se encuentran grupos con diferencia de intereses, opuestos entre sí, pero que conjuntamente aceptan reglas de convivencia; el acuerdo o convenio pretende mantener sana dicha convivencia. En estas dos alternativas se aprecia la orientación de cada una a un campo específico. El caso de la primera se dirige a un ámbito ideal y puede entenderse en un sentido kantiano como ideal regulativo, es decir, como ideal a seguir que se puede realizar en nuestro actuar porque ilumina el camino por el cual andar y hacia dónde ir. Ahí se buscan los valores compartidos, los mínimos comunes que se llevan a efecto en el llamado 'bien común' y la aceptación de la 'voluntad general' de los participantes.¹⁹

El segundo campo constituye el modo de proceder en la acción política, de modo tal que entonces, si la democracia se reduce a tal procedimiento, se determinaría únicamente "quién" gobierna para el pueblo. Ambas concepciones —la ideal y la real o procedimental— se expresan, en el caso de la primera, en una actitud valorativa, y en el de la segunda, responde a una racionalidad instrumental. Ambos aspectos no pueden separarse, se coimplican, se requieren y se exigen mutuamente. Ceñirnos a la primera parte restringiría la potestad de acción, y hacerlo a la segunda vaciaría el proceso de contenido, sería el sufragio y la regla de las mayorías sin el *qué* conformante de su quintaesencia y sin todo el *constructo* de valor. Es en el ámbito de los valores y metas o ideales en donde la democracia se lo juega todo, y no en la regla de la mayoría o en el *modus procedendi*.²⁰

¹⁹ Es la dimensión social utópica como realizable y plausible.

²⁰ En contra de lo que defiende la teoría sobre la democracia de Joseph Shumpeter, quien hace hincapié en este procedimiento. Véase Joseph Shumpeter, "Dos conceptos de democracia", en Anthony Quinton (comp.), *Filosofía política*, Fondo de Cultura Económica, México, 1974, p. 266. De similar manera Bobbio define a la democracia como procedimental y no de manera sustantiva. La democracia es, para el filósofo italiano, un método, de modo que los criterios de esa democracia bobbiana son: el

Esta es la apuesta que se defiende en este escrito precisamente porque logra articularse con la posibilidad de una educación cívica basada en conceptos ideales asociativos valorales y deseables. Pienso que los valores prevalecen y pesan más que las apuestas —vacías— de la mayoría, ya que, si ésta decide que los valores se cancelan o se hace caso omiso de ellos, automáticamente se termina la democracia. La regla de la mayoría tendrá que respetar esos valores, por ello la importancia fundamental de la educación en esos valores cívicos que sostienen y dan cuerpo a las diversas formas discursivas, de diálogo y de escucha con miras a la concertación. Tal es el papel fundamental de la educación cívica en los procesos democráticos. La regla de la mayoría aislada es vacua y puede conducir a la injusticia. De ahí que se precise la existencia de los valores en los que se sustentan los acuerdos. Reducir la democracia al poder de esa mayoría democrática es vaciarla de esos valores en los que apoya su fuerza y su poder.²¹ Si bien es cierto que la democracia es un método y una herramienta, no es un mero y exclusivo medio en tanto en ella se imbrican valores. En este sentido, la democracia se preocupa no sólo por el número de los que deciden en la política sino también en el cómo lo hacen, pensando que la democracia procede —al tomar partido— a favor de lo común, incidiendo en lo educativo que se asienta en los valores y evitando así que se reduzca a una mera competencia entre fuerzas.

La democracia aspira a respetar el pluralismo y a ofrecer un espacio compartido en donde las diferencias puedan expresarse, de modo que se realice la deliberación en esa comunidad y se logren, finalmente, las decisiones políticas. Esa aspiración surge cuando se aprecia que vivimos juntos en tanto diferentes, pero siempre en aras de una meta o valor común.

Los procesos democráticos se han decantado en su sinuoso caminar, aunque es preciso señalar que hay rasgos tipológicos característicos de la democracia que se desempeñan como supuestos para el logro de un sistema democrático. Es necesario establecer estos supuestos mediante la

sufragio adulto igual y universal, derechos cívicos para asegurar la libre expresión de opiniones, decisiones tomadas por mayoría numérica y garantías para las minorías frente a abusos de las minorías.

²¹ Cfr. Norbert Bilbeny, *Democracia para la diversidad*, Ariel, Barcelona, 1999, pp. 17-25.

construcción de un sistema que fomente y efectúe la educación en los valores cívicos. Entre estos supuestos imprescindibles —construidos educativamente— se encuentra la pluralidad, la participación, la razón crítica y deliberativa, así como el reconocimiento que se logra mediante el ‘ponerse en el lugar de los demás’ y la tolerancia, principalmente. Todos ellos funcionan como ideales regulativos, es decir como ideales factibles de realización que regulan el complicado andar en el proceso de democratización.

Los rasgos peculiares que propongo en torno a la democracia hacen referencia al menos a estas características recién citadas, y podríamos decir que funcionan como condiciones que garantizan el alcance de las metas perseguidas en el proceso de transición de la democracia. Para esto se necesita de supuestos éticos que han de partir de la consideración de la alteridad para generar espacios de apertura y posibilitar una pedagogía orientada hacia la virtud política traducida en amor a la libertad, a la justicia y a la democracia. Por ello, y desde la perspectiva ilustrada de Kant, es necesario promover “la mayoría de edad”²² del pueblo y el deber de la democracia.²³ La democracia está fundada en la virtud de modo que la virtud política se ha de aprender en la práctica, como lo señalaba Aristóteles. No es una enseñanza teórica, sino sólo se realiza plenamente en el proceder práctico, de manera que “la educación para la democracia requiere el ejercicio de la democracia”²⁴ y ahí se ostentarán las virtudes cívicas.

La educación como formación cívica

La formación educativa o *paideia* —como la llamaron los griegos— alude a los seres humanos que por sus esfuerzos se enaltecen. Por ello no es un aspecto externo de la vida. Los griegos vieron que la educación debe ser también un proceso de construcción consciente, por lo cual se puede aplicar propiamente la palabra ‘formación’ (como lo hago a lo largo de este

²² E. Kant, *¿Qué es la Ilustración? En defensa de la Ilustración*, Alba Editorial, Barcelona, 1999, p. 63.

²³ José Luis Aranguren, *Ética y política*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1999, p. 90.

²⁴ *Idem*.

ensayo) como la usó Platón por primera vez en un sentido metafórico, aplicándola a la acción educadora, y es lo que designa la palabra alemana *Bildung*²⁵ entendida como la formación de las personas en su más profundo sentido.

La *paideia* griega se considera un modelo integral de lo humano, de ahí que el principio espiritual de los griegos sea un humanismo, que desde Cicerón significó “la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana”.²⁶ Además, la “esencia de la educación consiste en la acunación de los individuos según la forma de la comunidad”,²⁷ lo que muestra la necesaria vinculación entre lo educativo y el modo de conformación política, que en el caso que nos interesa resaltar considera a la democracia.

Ante la pregunta que desde los griegos surgió sobre cómo hemos de vivir en el espacio común, en el ámbito político, se inscribe la obligada consideración del proyecto educativo-formativo que orientará nuestro caminar en la democracia. Es ese proyecto el que ha de dar sentido a nuestras acciones en el espacio público-político. Los griegos adquirieron gradualmente la conciencia clara de la significación del proceso educativo mediante la imagen del hombre que busca llegar a su meta mediante un esfuerzo continuado. Así, el objetivo de la educación es alcanzar metas compartidas por la comunidad. Para ello —como ya afirmé y constituye la propuesta de este ensayo— se requieren algunas estrategias que se presentan en diferentes incisos de este apartado. Ellas interceden para garantizar la fortaleza democrática: una racionalidad crítica y plural que fomente el diálogo, el “ponerse en el lugar del otro” como categoría necesaria para el reconocimiento ciudadano y el fomento de la tolerancia positiva.

Si estas categorías son aprendidas como ideales a seguir en tanto elementos y valores éticos fundamentales de la educación cívica, es factible pensar que la democracia puede lograrse, y el tránsito en el que nos encontramos puede seguir su curso. Veamos en qué consisten cada una de estas estrategias.

²⁵ Werner, Jaeger, *Paideia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1974, p. 11.

²⁶ *Ibid.*, p. 12.

²⁷ *Idem.*



Fotografía: J.M.

En primer lugar, se propone la educación cívica como apuesta reflexiva y crítica. La única manera de defendernos ante las imposiciones sutiles de los discursos nostálgicos es mediante el reforzamiento de la acción del pensamiento crítico y la generación comunitaria de valores cívicos. Su ausencia cancela cualquier opción activa y se convierte en una posibilidad destructiva de la persona. Aquí es donde, sin lugar a dudas, se cancela el proceso formativo de ciudadanos críticos, quedando únicamente personas indiferentes que poco o nada ayudan a dar seguimiento constructivo a un sistema democrático en el camino de fortalecimiento y edificación de una sociedad más justa. El pensar crítico promueve la acción humana y tiene carácter moral en tanto se requiere para construirnos como personas.

La racionalidad instrumental tan valorada desde la modernidad ilustrada y que se muestra como calculadora y maximizadora, si se radicaliza y absolutiza clausura las posibilidades humanas, compartidas, sufridas y vividas que hacen posible la apertura de nuevos caminos en el ámbito público y en el terreno sociopolítico. El mundo de lo humano y con él el espacio de lo político ha de repensarse desde posicionamientos más “razonables” que den acceso a las diferencias entre los miembros participantes. Los ciudadanos somos iguales de manera analógica, ya que, si bien nuestras identidades nos hacen diferentes, en el marco político esto posibilita la pluralidad tan requerida en la democracia. Por ello, el criticismo que se propone aquí no se inscribe en este tipo de racionalidad, sino más bien se asienta en la “razonabilidad” que incide en lo abierto, lo comunitario y lo recíproco, principalmente. Tal razonabilidad considera la importancia de los otros en el propio hacerse, en la cooperación y en el ámbito de la consideración de los demás como otros igualmente valiosos que yo. Estamos pensando en una racionalidad práctica analógica en la que nos articulamos con los demás, en el ámbito de lo comunitario y lo visible que congrega a personas libres, pensantes y dialogantes, quienes piensan además, que es posible un mundo mejor.

Hablar de la necesidad de una racionalidad crítica alude a algo más que la mera racionalidad entendida en un sentido ilustrado y moderno; más bien se plantea un proceder con un carácter prudencial, ampliado a todos los ámbitos humanos, incluyendo el ético y el social. Es ese sentido que se comparte con los demás y nos hace actuar sin prejuicios, como si estuviéramos en el lugar de los demás y por cuenta propia²⁸ para lograr un consenso que se posibilita gracias al diálogo y al discurso mutuos.

Si el campo donde es posible la realización plena de las personas libres y en comunión con los demás es el campo de lo político, su condición será siempre el “pensar”, entendiendo por esto la capacidad de un diálogo in-

²⁸ Estas son las máximas del *sensus communis* que expone Kant en la *Crítica del juicio*, por un lado, y por el otro la exaltación de ese sentido a través de Vico.

²⁹ Cfr. Hannah Arendt, *La vida del espíritu*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1984, p. 14.

³⁰ Cfr. Hannah Arendt, *Lectures on Kant's political philosophy*, parte II, R. Beiner, “Interpretive Essay?”, University of Chicago Press, Chicago, 1989, p. 111.

terno —sobre el que tanto habló Sócrates— así como entre todos los que conforman ese espacio político. Ese proceso dialogal es una condición *sine qua non* de la realización política porque sin el diálogo reflexivo no hay contenidos en los discursos. La reflexión espabila, despierta y hace entender la necesidad de afrontar las perplejidades,²⁹ de modo que resulta central para evitar que las personas se adhieran a cualquier pensamiento de manera gratuita e irreflexiva. En situaciones políticas lo mejor es pensar y juzgar en vez de aplicar categorías, fórmulas, eslogans o adherirse a formas rígidas. La respuesta adecuada a los dilemas en la política³⁰ la encontramos mediante el aprendizaje hacia el juicio crítico y reflexivo. Los ciudadanos están en un mundo común compartiendo un grupo de instituciones mundanas y permitiendo siempre un espacio entre los individuos. Ese pensar crítico se convierte también en una virtud política en tanto que promete acuerdos en valores comunes. Es un columpio entre mis propias reflexiones y las de los demás que se pone de manifiesto en la arena o el espacio público, ahí donde se manifiesta la pluralidad y en donde se busca el acuerdo signado por un compromiso responsable y compartido por los ciudadanos.

La reflexión crítica resulta central para la edificación humana y por ello va contra las propuestas de los dogmatismos universalistas, totalitarismos o autoritarismos de cualquier índole, en tanto ellos, al “sustraer a la gente de los peligros del ‘examen crítico’ (se) les enseña a adherirse inmediatamente a cualquiera de las reglas de conducta vigentes en una sociedad determinada y en un momento dado”.³¹ Los autoritarismos anulan el examen detenido de las reglas que lleva a la perplejidad y a la vacilación. Bajo este esquema “se siguen las reglas” y se subsumen bajo ellas los particulares, se hace lo que se manda sin tomar decisiones y se trastocan códigos supuestamente aferrados, cuya intercambiabilidad resulta de la somnolencia ante el mundo y la incapacidad de pensar. Este pensar acompaña la existencia al estar relacionado con conceptos tales como justicia, felicidad, templanza, placer o todo aquello que ocurre en la vida. Aquellos que

³¹ Hannah Arendt, “El pensar y las reflexiones morales”, en *De la historia a la acción*, Paidós, Barcelona, 1995, p. 127.

piensan oponen resistencia a hacer irreflexivamente aquello con lo que no están de acuerdo. En ese pensamiento se cuestionan todas las certezas, haciendo imposible para el que piensa estar en acuerdo con la muchedumbre y adoptar opiniones aceptadas generalmente sin escrutinio.

La relevancia que tiene este proceder reflexivo y crítico en el proceso educativo tiene un efecto liberador en tanto reflexivamente se hacen acuerdos en torno a valores que nos plenifican como seres humanos y nos liberan de seguir cánones irreflexivamente.

Desde estas consideraciones es necesario insistir, mediante los programas educativos, que el espacio democrático requiere apuntalarse al reforzar las identidades ciudadanas. A la vez se ha de insistir en que las identidades ciudadanas constituyen el considerando de la pluralidad. Esto significa la aceptación de los diferentes y a veces hasta disidentes que siguen siendo iguales como personas y ciudadanos en tanto participantes requeridos para el proceso democratizador. La educación cívica ha de fungir como centro generador de cuestionamientos varios, de pensamientos diversos y de críticas reflexivas y disruptivas que problematizan el *statu quo* de la realidad, sobre todo el de la realidad ciudadana con su concomitante proceso de democratización. Este pensar crítico de las personas que se encuentran compartiendo el espacio abierto y común se encuentra y plasma comunalmente en el diálogo. En él se muestra la pluralidad y la diferencia de pareceres, así como la relación discursiva con los otros. Ahí se realizarán las acciones libres y justas en comunión con los demás, por ende comprometidas y responsables, reconociéndonos mutuamente como verdaderas personas. Se ha de pensar en una racionalidad más humana, abierta a los demás desde perspectivas con un sustento ético —la responsabilidad para con los otros y el reconocimiento— para posibilitar un espacio político más abierto, incluyente, plural, más libre y más justo para que así se planifiquen las posibilidades que han de considerarse como pretensiones de carácter ético-cívico.

³² Entendida en un sentido positivo, como veremos más adelante, un sentido de comprensión, y no en el negativo de “soportar”, que contiene un sentido ofensivo.

Mediante la educación cívica, la comunidad ha de facilitar, promover y propiciar la construcción de personas preocupadas por los demás, por las instituciones que son garante de un estado de cosas deseado, así como por el desarrollo de las capacidades y potencialidades de sus miembros, impulsando la pluralidad de voces y generando acciones cívica y moralmente deseables.

La enseñanza, en los cauces del aprendizaje de la civilidad, ha de promover esa capacidad de acción intersubjetiva de las personas que da lugar y permite la esperanza. Una educación cívica posibilita la construcción de una comunidad más solidaria, tolerante³² y comprometida con esas metas planteadas como posibles, como capaces de ser pensadas con la confianza de su inminente realización, en la espera de que su logro perfeccione el sistema democrático, lo impulse en su sinuoso caminar y lo oriente a su realización esperada.

Si en un primer momento lo que había que hacer en la sociedad mexicana era transformar la realidad, es decir, iniciar el proceso democrático (proceso tardío y lento), ahora nos toca hacernos cargo de ese proceso, y las opciones se pueden generar únicamente mediante la reconfiguración y nueva educación formativa en los valores cívicos. Esto significa que hemos de responsabilizarnos de nuestras acciones promoviendo el respeto mutuo en aras del respeto a la dignidad de las personas, y con ello la defensa de los derechos humanos, baluartes de sociedades reflexivas y maduras. Una sociedad que ha de llegar a ser lo que ha de ser —el ideal Pindárico— significa que ha alcanzado la realización de la identidad democrática de las comunidades y este ideal sólo se logra mediante la educación en la civilidad.

Si el ser humano es naturalmente educable, más aún, necesitado de educación para lograr y alcanzar su propio florecimiento, no podrá alcanzarlo sin un correspondiente florecimiento de la comunidad en la que vive: está inserto en esa comunidad y únicamente es con, en y por ella. Para lograrlos como personas sólo podemos alcanzarlo a partir de la consecución de nuestra racionalidad práctica y reflexiva en su versión más elemental y radical, que aparece desde y mediante la conversación interpersonal que todos comenzamos a desarrollar con los que nos rodean, tan pronto como

podemos nos comunicamos con otras personas. Esto nos marca hondamente en los aspectos ético, cultural y cívico, en el *ethos* como una connaturalidad adquirida a través de intentos continuamente corregidos por nosotros mismos y por los que nos rodean; en lo cultural, por ser esa urdimbre coligada de significaciones y sentidos, y en lo cívico, por ser el campo común de construcción ciudadana. Estos tres aspectos se enmarcan por lo característicamente humano y se articulan mutuamente en la búsqueda de un mundo mejor.

La cuestión es desplegar el constante dinamismo de perfeccionamiento humano de las personas que constituyen los entramados sociales. Tal perfeccionamiento, de acuerdo con el humanismo propuesto, sólo es posible por la participación en la vida común a través de los mecanismos educativos de la misma comunidad, por el compromiso personal y comunal frente a aquellos bienes espirituales que a todos nos pertenecen y cuyo cultivo a todos nos concierne. Como educadores y verdaderos maestros debemos mostrar —como lo señaló Nietzsche— que “quien tiene un por qué para vivir encontrará casi siempre el cómo”, de manera que si la razón de la existencia humana es desarrollar nuestras posibilidades como seres de palabra y entes racionales, debería aceptarse que el objetivo óptimo de aquellos que vuelven la espalda a la humanidad debe procurarles o devolverles esta condición de seres razonantes. La ausencia de pensamiento crítico conlleva la incapacidad de ponerse en el lugar de los demás así como la ineptitud para observarse a uno mismo, ya que el pensar siempre se inclina de un modo proyectivo hacia los demás y, a la vez, se presenta reflexivo hacia sí mismo. Si todo aquél en su sano juicio puede hacer uso del pensamiento, deberíamos exigir el ejercicio de pensar a cualquier persona, independientemente del grado de erudición o ignorancia, inteligencia o estupidez. Kantianamente diríamos que “quien puede pensar debe pensar,” y constituye algo que el educador de *¿Qué es la Ilustración?* nos enseñó cuando sostenía que debíamos “atrevernos a pensar” y hacerlo críticamente por nosotros mismos.

Ya Tocqueville advertía que el fundamento de la sociedad estriba en el estado moral e intelectual de un pueblo. Los procesos educativos no pueden ser ajenos a la construcción de esa sociedad que, como hemos pro-

puesto, habría de apelar a la libertad, al reconocimiento de las diferencias y consecuentemente al diálogo, a la justicia y, en fin, a las virtudes morales y cívicas. Todo esto se sostiene desde el pensar crítico y reflexivo que, al fin y al cabo, determina el carácter moral de las personas.

La única forma de ser fiel a la condición humana será clamar por las inmensas potencialidades renovadoras y constructivas que los miembros de la sociedad, hombres y mujeres, encontramos disponibles en nuestra propia humanidad. La inteligencia, la libertad y la justicia humanas son recursos inagotables que pueden minimizar la miseria, la marginación y la injusticia en la que se encuentra sumergida gran parte de la humanidad. Los ciudadanos actuales no podemos seguir siendo protagonistas pasivos de rupturas y escisiones que nos apartan de la totalidad de la vida, que separan los grupos sociales, que entronizan a sujetos aislados, que nos aniquilan y desmembran incluso de nosotros mismos. Podemos evitar esa pasividad y esa ruptura sólo mediante una educación en la virtud, concebida como hábito repetido de perfección, como disposición de los hombres moderados y como opción vital opuesta al sufrimiento, la crueldad y las vejaciones. En este sentido, se apela a las virtudes ciudadanas o cívicas en aras de erigir una ética cívica (dupla que parece redundancia) que apunta al sobreentendimiento de los derechos humanos —como hemos apuntado— desde los presupuestos de la libertad, la justicia y la dignidad, cuestiones que se acrisolan en tales derechos. Entender la virtud significa apreciar a aquellos que son virtuosos y emularlos; ser virtuoso significa ser como debemos ser, y esta obligación da cuenta del imperativo a ser libres y justos. El proceso de enseñanza-aprendizaje en esta tarea de formación y educación humana en las escuelas resulta central, y la búsqueda de un mundo mejor debe fraguarse únicamente mediante una ética cívica.

³³ Cuando hablamos del sentido *phronético* hacemos alusión al proceder racional propuesto por Aristóteles, la *phrónesis*, como virtud relacionada con lo intelectual y con lo ético. Es la virtud del hombre recto que ensambla los argumentos intelectuales —criterios, principios— con el mundo de la vida, lo que vivimos aquí y ahora. Por eso es un proceder racional práctico. Gran cantidad de acciones que realizamos tiene este carácter, en tanto actuamos éticamente desde ciertas normas, criterios o principios y los articulamos en el momento de la acción con lo que en ese momento concreto se requiere. Este sentido es el que se ha de promover mediante la educación.

La formación educativa cívica ha de alcanzarse mediante el aprendizaje. Tal formación denota el conocimiento democrático que posee el individuo por medio de los contenidos de una educación ciudadana vinculadora de su entorno. Mediante la formación humana o educación, las personas nos construimos *con* los demás. Es en la estructura de la salida hacia los otros y el regreso a nosotros mismos en donde se discierne la estructura circular del entendimiento democrático. Nos entendemos por medio del entendimiento que los otros tienen de esos mínimos en los que hay que acordar para generar la democracia. Y es sólo mediante el diálogo que supone elementos comunes en donde se posibilita la interacción dialógica que presupone una racionalidad de carácter prudencial o *phronético*.³³

La educación a la que ha de apelarse —no en un sentido retórico, sino seriamente— corresponde a la misión de carácter social que le toca realizar. Su colaboración ha de estar orientada a perfeccionar la vida pública. La obligada acción de la educación a la que aludo ha de recaer con todo su peso en la responsabilidad ciudadana de actuar conforme a un proyecto emanado de los participantes en la democracia con un sentido responsable y solidario para con los miembros de ese entramado democrático. Si la educación propuesta no logra sus objetivos, no hay manera de defender a las sociedades del autoritarismo.

La tarea que hay que emprender mediante los procesos educativos habrá de tener consecuencias felices para los ciudadanos participantes en una democracia. En términos de acciones concretas para una sociedad como ésta en la que vivimos como mexicanos, podría pensarse en realizar alianzas estratégicas entre el gobierno, la sociedad civil y las instituciones educativas —universidades— para el apoyo de la educación cívica en aras de estimular la continuidad del proceso democrático. Es un camino por hacer y ha de vincularse necesariamente con la construcción de los ciudadanos mediante la reflexión crítica.

Conclusión

La educación cívica ha de contribuir a una verdadera formación o *paideia*, para que desde ahí y como un cimiento, se conforme el contexto político en el que se basa la democracia. Esto ha de lograrse mediante estrategias que fomenten una racionalidad abierta, crítica y plural para la realización del diálogo, el hábito de “ponerse en el lugar del otro” como categoría necesaria para el reconocimiento ciudadano y el fomento de la tolerancia positiva.

Estas instancias propias del proceso educativo que hemos propuesto posibilitan la participación, cooperación y concertación de acuerdos que se logran a partir de la apertura para la comprensión de los otros y por medio de la comunicación, lo que permite y fomenta la comprensión de lo político.

Los valores cívicos se aprenden en el seno educativo y se aprecian como objetivos comunes necesarios que guían la acción pública hacia blancos compartidos. Esta fue la apuesta de los antiguos a quienes seguimos como ejemplo, ya que ellos pensaban que con el logro de una verdadera formación cívica se reforzaban los puntales de convivencia política y se alcanzaba la libertad y la justicia necesarias para la democracia. La existencia de estos recursos dificulta la aparición del autoritarismo y, así, la sociedad se encuentra protegida de abusos que la destruyen. El surgimiento del autoritarismo se beneficia del vacío en el desarrollo formativo de los ciudadanos y va cediendo el paso a la aniquilación de la libertad y el doblegamiento de la justicia en aras del dominio de esos ciudadanos. En suma, la ausencia de un pensar crítico de los miembros de la sociedad y la falta de una verdadera formación humana dan pie a la presencia de formas de dominación autoritarias que cancelan toda posibilidad para edificar la democracia dado que se escucha una sola voz y un solo mandato.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, Perry (1992). La evolución política de Norberto Bobbio, en José M. González y Fernando Quesada, *Teorías de la democracia*, Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana.

- Aranguren, J. L. (1999). *Ética y política*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Arendt, Hannah (1989). *Kant's political philosophy*, The University of Chicago Press, Chicago.
- (1988). *La condición humana*, Paidós, Barcelona.
- (1984). *La vida del espíritu*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.
- (1995). *De la historia a la acción*, Paidós, Barcelona.
- Aristóteles (1974). Política, en *Obras completas*, Aguilar, México.
- Bilbeny, Norbert (1999). *Democracia para la diversidad*, Ariel, Barcelona.
- Cicerón, (1993). *La República*, Editorial Valle de México.
- Cruz, Manuel (1999). *Hacerse cargo*, Paidós, Barcelona, pp. 109-110.
- Dahl, Robert (1989). *Democracy and its critics*, Yale University Press.
- (1987). *Un prefacio a la teoría democrática*, Gernika, México.
- García Gual, Carlos (2002). La Grecia antigua, en Fernando Vallespín (ed.), *Historia de la teoría política*, 1, Alianza Editorial, Madrid.
- García González, Dora Elvira (2004). Entre la hermenéutica de ponerse en el lugar del otro y la hermenéutica analógica: un intento de articulación para el diálogo intercultural, en *Hermenéutica analógica, logros y perspectivas. Analogía filosófica*, México.
- Held, David (1991). *Modelos de democracia*, Alianza, Madrid.
- Kant, Emmanuel (1997). *Crítica del juicio*, Porrúa, México.
- (1999). *¿Qué es la Ilustración? En defensa de la Ilustración*, Alba Editorial, Barcelona.
- Macpherson, C. B. (1991). *La democracia liberal y su época*, Alianza, Madrid.
- Platón (1991). *La República*, Aguilar, Madrid.
- Schumpeter, Joseph (1974). Dos conceptos de democracia, en Anthony Quinton (comp.), *Filosofía política*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Tucídides, Oración fúnebre de Pericles, en *Historia de la guerra del Peloponeso*.
- Villoro, Luis (1997). *El poder y el valor*, Fondo de Cultura Económica, México.

Educación cívica e intencionalidad educativa*

Blanca Flor Trujillo Reyes

Resumen

En este texto se propone retomar el carácter intencional de la educación como un argumento de carácter pedagógico que contribuya a superar la separación que se da entre moral y política en la educación cívica. Parto de la proposición de que en la planeación y práctica educativa se privilegia un sentido de la educación cívica como desarrollo de disposiciones psíquicas útiles al educando para enfrentarse a conflictos de valor y se relega la presencia de lo político al identificarlo con los contenidos relativos a leyes y normas. La política tiene que ver con los arreglos sociales, con formas

Abstract

This text one sets out to retake the intentional character of education as an argument of pedagogical character that contributes to overcome the separation that occurs between moral and politics in the civic education. I start from the proposition that in educational planning and practice a sense of civic education is privileged as a development of useful psychic dispositions of the student, to face value conflicts and the presence of politics is relegated when identifying it with the contents relative to laws and norms. The politics has to do with social adjustments, with forms of the individuals joint

LIC. BLANCA FLOR TRUJILLO REYES: División de Investigación y Posgrado de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE), Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México <bflor@correounam.mx>.

* Este artículo se realizó con el apoyo de una beca de la Dirección General de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 1, enero-junio de 2006, pp. 93-108.

Fecha de recepción: 26 de mayo de 2006 | fecha de aceptación: 17 de julio de 2006.

de actuación conjunta de los individuos en el espacio público. Entender la educación como una práctica intencionada nos permite establecer una relación coherente con una concepción de educación cívica basada en una ética de la responsabilidad que atienda las consecuencias de nuestras acciones morales para el espacio público.

PALABRAS CLAVE
ética, política, fines, responsabilidad

performance in the public space. Understanding education as a deliberate practice, allows us to establish a coherent relation with a conception of civic education based on an ethics of responsibility, that takes care of the consequences of our moral actions for the public space.

KEY WORDS
ethics, policy, aims, responsibility

Ciudadanía, educación cívica y educación moral

La ciudadanía ha sido caracterizada principalmente como un estatus que indica un vínculo individuo-nación. Ese vínculo está formado por un conjunto de derechos y obligaciones reconocidos por el Estado, y tiene como objetivo que éste cumpla con la exigencia de igualdad que reclaman los individuos. Se trata de una igualdad formal, ante la ley, y tiene como fin una convivencia pacífica. En las últimas décadas han cobrado fuerza los estudios cuyo objetivo es reformular la concepción de la ciudadanía basada en el otorgamiento de derechos. Este interés tiene que ver con la redefinición del espacio público, con las nuevas maneras de atender los convenios entre el conjunto de personas reunidas en él; también con la necesidad de posibilitar la actividad política en el marco de sociedades caracterizadas por fenómenos como la migración y la reconfiguración de fronteras geográficas, entre otros.

La reformulación de la noción de ciudadanía ha llevado a concebir el espacio público regulado por normas jurídicas y éticas. Ya no se trata sólo del arreglo de nuestras conductas en relación con unas leyes, sino también de acuerdo con la justificación moral de las mismas.

En el ámbito educativo, esta tarea de reformulación ha tenido repercusiones para la elaboración de un curriculum de educación cívica y moral,

y en las políticas educativas orientadas a la formación de ciudadanos. Dichas repercusiones tienen que ver con la imprecisión en la concepción de la educación moral y de la educación cívica; no se ha podido consolidar la elaboración de ideas claras sobre sus finalidades y contenidos de acuerdo con la distinción e interrelación entre los dos ámbitos.

La educación moral se refiere, por lo regular, a la formación y desarrollo de un conjunto de capacidades y disposiciones que permiten a los individuos enfrentarse a conflictos de valor. La educación cívica, por su parte, remite al conocimiento y práctica de la actividad política, la cual, de acuerdo con Oakeshott, atiende “los arreglos generales de un conjunto de personas que, por lo que respecta a su común reconocimiento de atender a sus arreglos, forman una comunidad única. Esta actividad surge de las tradiciones existentes de comportamiento” (Oakeshott, 2000: 66). Los argumentos del razonamiento político se derivan de la coherencia o incoherencia con relación a los arreglos sociales que presionan en una dirección o en otra y no por su arreglo a principios generales. Estos principios son la síntesis en ideas abstractas de las formas de comportamiento para conseguir los arreglos sociales. La educación cívica, entonces, debe empezar por la socialización en el tipo de comportamiento local, regional o nacional.

En los intentos del discurso educativo por liberar de irracionalidad los principios y prácticas educativas se rechaza la educación cívica entendida como socialización en una tradición de comportamiento, bajo el argumento de que la socialización ha de diferenciarse del adoctrinamiento. Sin embargo, la definición de cuáles son las capacidades que debe desarrollar un individuo moralmente educado se da con arreglo a principios generales como la autonomía y la justicia. Bajo el supuesto de que están respaldados en argumentos filosóficos y apoyados por la explicación psicológica o sociológica, se dan por válidos para cualquier grupo de personas, pues se presume que si los individuos logran un óptimo desarrollo de sus capacidades y talentos, contribuirán a una mejor convivencia en el espacio público.

Sin embargo, lo público queda marginado y la educación cívica se confunde con la educación moral entendida como desarrollo de las disposiciones personales para actuar ante conflictos de valor, para discernir sobre las

opciones de valores en el plano individual y privado. Ética y política se desvinculan, y la educación cívica se reduce a la transmisión de contenidos sobre normativas y leyes. Los fines de la educación cívica quedan reducidos al conocimiento de un conjunto de normas que se transmiten sin el conocimiento y análisis sobre los modos de actuar que les dieron origen y sobre su significado.

Nos encontramos, por un lado, con la negación de un espacio constituido social e históricamente (el público) que influye en la teoría y la práctica educativa que se quiere presentar como neutral, sin serlo. Por otro, se busca una educación cívica universal basada en mínimos morales argumentados racionalmente que, en principio, afectan el espacio privado. La relación entre ética y política establecida por el discurso sobre la ciudadanía se diluye en el espacio educativo. Sostengo que en el ámbito educativo es posible evitar esta disolución si consideramos, además de los argumentos éticos y políticos, un argumento de carácter pedagógico, e intentamos esa relación a partir de lo que entendemos por educación.

La educación es una *actividad intencionada*. Caracterizarla de esta manera implica desechar la idea de que lo que interesa es el ajuste técnico de los fines (Gil, 1991), es decir, la posibilidad y contenido de su intervención y la eficacia de los procesos. Pero

tampoco es un puro juego intersubjetivo sin propósito alguno [...] el vínculo pedagógico tampoco puede ser considerado una genuina comunicación existencial, debido al carácter intencional del quehacer educativo. La libre comunicación de existencias se halla exenta de toda finalidad; no es más que un simple —y complejo— intercambio de sujeto a sujeto carente de propósito alguno que trascienda a su relación. Por el contrario, la acción educativa es esencialmente teleológica e intencional; pretende una determinada finalidad. [...] La intencionalidad de la labor educativa impone, por tanto, un límite fundamental a la relación educador-educando. Si reducirla a relación técnica implica marginar su esencial dimensión personal, olvidar este límite supone un peligro análogo aunque de signo contrario: convertirla en charla. Para evitar este segundo posible peligro se hace preciso profundizar en ese carácter intencional (Jover, 1987: 208).

De acuerdo con Gonzalo Jover, se trata de una intencionalidad particular en la que está comprometida la voluntad, así como la decisión del educador y del educando, y a la que se puede renunciar en cualquier momento. Compromiso del educador para actuar de forma razonada, metódica, en función de la transformación del sujeto que educa, y no para su adoctrinamiento. Del educando, para realizar un esfuerzo en dirección de su educabilidad.

La educación como actividad intencionada

Al analizar el concepto de educación en su libro *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Wilhelm Dilthey afirma: “Por educación entendemos la actividad planeada mediante la cual los adultos tratan de formar la vida anímica de los seres en desarrollo” (Dilthey, 1965: 44). Este autor concibe que la educación tiene un carácter de renovación social, “en virtud del cual entran constantemente en la sociedad nuevos individuos como elementos de ella, [misma que] exige que estos individuos sean desarrollados al punto en que puedan sustituir a las personas de la generación actual”. Este proceso de renovación necesita:

el complemento de una actividad intencional y planeada que llamamos educación. Para esta educación todas las otras fuerzas que actúan en la formación se convierten en condiciones, en educadores colaboradores, por decirlo así; en coeducadores. Esta educación, en tanto que adapta a los jóvenes a las necesidades de la sociedad, es también una necesidad de la sociedad. Así, pues, esta función tiene que ser ejercida dentro de aquélla para que la sociedad alcance su fin (Dilthey, 1965: 47-48).

Desde la sociología de la educación, Emile Durkheim tiene un planteamiento similar al de Dilthey:

[La educación] tiene como función suscitar en el niño: 1) cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros; 2) ciertas condiciones físicas y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión)

considera igualmente que deben encontrarse en todos aquellos que lo constituyen. De esta manera, es la sociedad en su conjunto y cada uno de los ambientes sociales en particular quienes determinan este ideal que la educación tiene que realizar (Durkheim, 1976: 97).

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica (Durkheim, 1976: 98).

Como podemos leer en las citas anteriores, la educación es una actividad cuyo abordaje teórico está cargado de conceptos de carácter teleológico, de fines, de metas. Asumir que la educación cumple una función social implica apostar por una posición en cuanto a qué es lo que se enseña y cómo se enseña. Como lo afirmaran Dewey (1995) y Brezinka (1990), solamente las personas tenemos fines. Sólo se puede hablar de un objetivo, de un fin, de una intención, cuando hay alguien que lo persigue. En su consecución tenemos comprometidas la voluntad y la acción, y esos fines están encuadrados en un contexto conflictivo que se puede expresar en términos de controversias intelectuales.

Hablar de intencionalidad es hablar de fines. Como educadores, pocas veces nos cuestionamos sobre las diferencias entre fines educativos y objetivos de la educación. Aunque pudiera pensarse que la discusión al respecto es sólo semántica, consideramos que no es así, pues los fines tienen que ver con la función de la educación y los objetivos con la apuesta operativa para llevarlos a cabo. De acuerdo con Hilda Taba,

las diferencias en los criterios sobre la función de la educación no son argumentos ociosos o teóricos. Tienen relevancia definida y concreta con respecto a la confección de los programas educativos y, en especial, del currículo. Determinan las definiciones de las necesidades que han de ser satisfechas... Asimismo, son importantes respecto del problema total de la orientación y su función en el currículo, y de las cuestiones de individualización del contenido del currículo y los métodos de enseñanza (Taba, 1980: 50).

Para Taba, el estudio constante de los fines y las exigencias de la sociedad es una tarea indispensable para mantener la educación “orientada en un sentido de realidad”. Así, los curricularistas y educadores pueden determinar, en forma de objetivos educacionales, qué tipo de conocimiento debe enseñarse, cuál es el tipo de capacitación que debe prevalecer, qué habilidades deben ser cultivadas, etcétera.

De acuerdo con este planteamiento, tenemos elementos para afirmar que existe una distinción entre fines educativos y objetivos de la educación que se origina en la función que cumple cada uno como referente inmediato para ciertos integrantes de una comunidad educativa. Es decir, los fines educativos son el material con el que planificadores y educadores toman decisiones, mientras que los objetivos de la educación son los enunciados concretos que contienen el tipo de habilidades, conocimientos y destrezas que los alumnos deberán conseguir en el proceso educativo.

En el libro *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*, Wolfrang Brezinka hace un análisis del ‘objetivo de la educación’ y señala que en el lenguaje filosófico las palabras *fin* y *objetivo* se emplean en general con el mismo significado. Una precisión importante al hablar de estos dos conceptos es que ellos sólo pueden aplicarse donde exista conciencia de los objetivos o fines, por lo que el caso de la educación es un ámbito en donde, por excelencia, se pueden utilizar para analizar su práctica.

Este autor se refiere a los ‘objetivos de la educación’ como los “resultados queridos o perseguidos mediante la educación o que se debe intentar conseguir” (Brezinka, 1990: 141). Se trata de estados o disposiciones de la personalidad del educando; describen lo que el educador quiere producir en éste, el resultado final. Pero no se trata de un efecto que se ha de conseguir mediante el ejercicio de ciertas acciones. Los objetivos, dice Brezinka, sólo existen como construcción mental en la conciencia de los educadores, en los textos sobre educación o en la conciencia de quienes planean la educación, es decir, como ideales. Lo que se describe al enunciar los objetivos de la educación son ideales y no resultados observables en la constitución real de un hombre concreto.

Según Brezinka, aunque en términos filosóficos el concepto de *objetivo*

se refiere a ideales, cuando se estudia detenidamente lo que se presenta como objetivos de la educación siempre nos conduce a disposiciones psíquicas. Sin embargo —argumenta—, la exigencia planificadora de que los objetivos de la educación tengan que ser formulados en esos términos no debe dar lugar al entendimiento de que la conducta en sí misma sea el objetivo de la educación. En todo caso, dice, se trata de formar “una disponibilidad para la conducta o vivencia, y no la conducta o vivencia actuales” (Brezinka, 1990: 147).

Un autor que nos ayuda a clarificar aún más la distinción entre objetivos y fines o finalidades es Octavi Fullat. Los primeros, dice el autor, son hipótesis sobre los resultados de la enseñanza que pueden verificarse experimentalmente: “Un objetivo es siempre algo muy concreto, observable y sometido a rigor” (Fullat, 1982: 158); las segundas, por el contrario, no permiten un tratamiento científico, sólo filosófico, y siempre presuponen que “el hombre definitivamente educado será el hombre total” (p. 162). Dice Fullat:

Las finalidades carecen de realidad, pero son indispensables para producir realidad humana en la historia y en la biografía. La educación, por consiguiente, realidad fundamental del fenómeno humano, está siempre traspasada por la finalidad.

Cuando nos referimos a la *experiencia* educacional, apuntamos incuestionablemente a la significación de la misma. No hay experiencia educativa sin relación con el sentido. La anticipación del sentido, gracias al entendimiento y principalmente a la voluntad, posibilitan el hecho de la *experiencia* educacional (Fullat, 1982: 305-306).

Las finalidades educativas tienen la función de darle sentido al proceso educativo concreto. Si educar es ir o conducir hacia alguna meta, ésta debe ser prefijada, pues de lo contrario, por la naturaleza variable de los actos educativos, el resultado puede ser cualquier otro. Establecer finalidades educativas nos permite saber si se ha educado correctamente, es decir, si la realidad presente del educando se ajusta a “su realidad futura, a la realidad que se dice corresponderle” (p. 158). Otra función de las finalidades es hacer inteligibles los fenómenos educativos que observamos; en relación con ellas

podemos aprehender el *para qué* de cada acto en situaciones concretas de aprendizaje.

Sin el *fin* como factor estructurante, las educaciones serían caos para la inteligencia. El fin asignado asegura la comprensibilidad del fenómeno educativo que se observa. La finalidad no es una categoría de la “cosa educante” puesto que el hecho de que algo aparezca como fin o como medio depende del punto de vista de la razón que lo considera (Fullat, 1982: 159).

El concepto de *fin* es necesario para poner orden a la experiencia; es condición de posibilidad del proceso educativo en la medida en que es un referente para resolver si los objetivos que se plantean en un currículum y las actividades, estrategias, decisiones de último momento son coherentes.

En la primera parte de este texto señalé que al confundir educación cívica con educación moral se privilegia en los educandos el desarrollo de disposiciones y capacidades que nombramos con conceptos abstractos como ‘autonomía’ y ‘justicia’. Sin embargo, el problema no radica en lo abstracto que puedan parecer los conceptos al leerlos en los planes de estudio o en los discursos sobre política educativa, ni en la poca eficacia de los métodos propuestos para conseguirlos, sino en la falta de claridad que prevalece en los educadores al momento de proponerlos o de intentar traducirlos en objetivos educativos, en propuestas operativas. Sólo el estudio filosófico educativo de los fines deseables nos puede ayudar a ampliar el conocimiento respecto a lo que pretendemos al proponer proyectos educativos para la formación de ciudadanos. Coincido con Fernando Gil cuando afirma que

el ajuste técnico es una condición de aplicación del fin —una de las muchas que puede tener—, pero no es una condición del conocimiento del fin como humanamente deseable. En la medida que permanecemos en el fin deseable para establecer su ajuste, la peculiaridad del conocimiento pedagógico y, por tanto, su valor, radicará en la competencia técnica para adaptarlo y en la reflexión teórica para justificarlo como fin formativo (Gil: 117).

Es posible argumentar que ‘autonomía’, ‘justicia’ y otros principios generales son fines humanamente deseables y traducibles como fines educativos.

Desde mi punto de vista, es posible hacerlo con mayor rigor si en el análisis filosófico educativo que los respalde como tales se tiene en cuenta el estudio de las teorías filosóficas y políticas que los explican y su potencial relación con el contexto social y político presente marcado por las acciones conjuntas de los sujetos. Se trata, sí, de moralizar el espacio público a partir de la moralidad personal y del sentido personal de responsabilidad política. Sobre los condicionamientos de la política real para lograrlo no quedará dicho nada aquí, pero estoy convencida de que hablar de intencionalidad educativa es apostar por llegar a proponer un proyecto de educación cívica en sentido fuerte, en el que la responsabilidad individual se traduzca en responsabilidad social.

Ética de la responsabilidad como sustento de la educación cívica

En los análisis teóricos se han propuesto formas de asociación política que respeten la pluralidad de formas de vida. De acuerdo con Luis Villoro (2000), una asociación política no se reduce a criterios racionales, pues es una reducción del hombre como un ser egoísta. El hombre también se mueve por deseos que toman en cuenta a los demás. Un modelo de asociación de esta naturaleza ha de considerar —además del problema de la motivación individual, de las virtudes necesarias de cada miembro y del por qué han de sentirse impelidos a participar en la creación de un orden social más justo tal como uno u otro modelo proponen— dos aspectos: los hechos reales que inciden en la realización de relaciones sociales justas y los medios necesarios para lograr ese fin. Es decir, una caracterización del ciudadano del modelo de asociación política de que se trate, pero también la consideración de su impacto en la realidad material y social, la consideración de las condiciones para que el modelo de ciudadano sea realizable y genere consecuencias prácticas. No es posible distinguir entre un acto puramente egoísta y uno puramente altruista. En el hombre confluyen los dos motivos para la acción. Hay que ver en qué medida las acciones de los hombres toman en cuenta al otro.

La ética que corresponde a la política y con ella al arreglo social, a la asociación entre individuos, es, dice Villoro, una ética de la responsabilidad, pues en tanto que está en relación con la actuación conjunta, la bondad o maldad de las acciones se juzga por las repercusiones que tiene en la vida social. Esta opción ética nos da la posibilidad de reflexionar críticamente sobre la moralidad social existente. El impulso a esta crítica puede estar dado por la búsqueda de autenticidad (que la misma moralidad proclama). Otro impulso puede ser el reconocimiento de ser excluido de la moral social vigente, saber que los derechos no alcanzan a ciertos grupos.

Consideramos que una ética del tipo que propone Villoro (de las responsabilidades) la encontramos en John Dewey, filósofo abiertamente liberal, pero que no era un defensor a ultranza del egoísmo racional, sino que consideraba necesaria la acción social dirigida por el Estado para la construcción de la democracia. El elemento del pensamiento de este autor, al que haremos referencia brevemente, es aquel en el que considera se asienta la actuación moral y la evaluación de la misma. Sus planteamientos parten de considerar una capacidad desde nuestro punto de vista, indiscutible de todos los seres humanos: la reflexión, la facultad de dar razones que, según Dewey, no está fundada ni ha de llegar a principios generales y abstractos, sino que se construye en el medio social. Para este autor, el problema de la ética es cómo lo individual ejerce influencia sobre el medio social y natural, y éste sobre el primero.

Según el autor, en la moralidad habitual nos conducimos de acuerdo con las costumbres, las tradiciones o el conjunto de normas impuestos por alguna autoridad. Lo negativo de esta tendencia es que seguimos hábitos irreflexivos. La moral reflexiva surge cuando esas costumbres, tradiciones y normas ya no dan orientaciones sobre cómo actuar o cómo conducirnos; de esta situación nos percatamos porque los resultados de nuestras acciones no están en relación con los medios (la acción dictada por la tradición, la costumbre) para alcanzarlos. Es entonces cuando hacemos uso de la reflexión, cuando criticamos lo socialmente existente y, en consecuencia, elaboramos 'fines en perspectiva', es decir, fines de largo alcance que nos conduzcan a la formulación de nuevas formas de conducirnos.

El autor reconoce que el deseo, lo que se quiere, es un factor importante para la formulación de los fines morales que pretendemos. Lejos de considerar lo emocional como una fuerza a suprimir por medio de la razón o de la conducta moral, lo considera propulsor de ésta en la medida que es dirigido por la reflexión. Es por su intervención que es posible postergar la realización de un deseo, pues al permitirnos analizar las consecuencias de realizar actos por una motivación inmediata podemos valorar las consecuencias que puede tener para nosotros mismos y para los demás.

Para Dewey no existe un conflicto entre la razón y el deseo, sino más bien, el conflicto se da entre dos fines distintos: uno, de corto alcance, que sólo satisface una inclinación personal e inmediata o que, en el mejor de los casos, su beneficio alcanza solamente a las personas más cercanas al que realiza la acción; otro, el 'fin en perspectiva', tiene la peculiaridad de conectarse con otros fines con consecuencias de largo alcance. Cuando hacemos conciencia de los objetos y sus relaciones implicadas en el deseo, en sus consecuencias, aquél se desliga del impulso original.

El conflicto verdadero se da entre los deseos como impulsos y el deseo pensado en relación con sus consecuencias; entre deseos inmediatos ligados a la necesidad instintiva y deseos con consecuencias más extensas y perdurables. La contradicción se da entre dos fines en el pensamiento, no entre el impulso, la necesidad y un fin racional.

La condición moral de lo que se desea no está dada por la sola idea, sino en lo que se hace con ella. El 'juicio moral' establece la unión entre pensamiento y deseo intencional. No se juzga por tener la idea, sino por lo que se piensa que se hará y se hace con ella. El deseo reflexivo, según Dewey, supera la supresión de todo deseo y la rendición a inclinaciones y necesidades. Lo deseable es aquello que, a ojos del juicio imparcial, debería desearse; la evaluación del costo que tendrá realizar el deseo es indispensable. Esto es lo que el autor caracteriza como 'discreción' o 'prudencia práctica'. El juicio, entonces, tiene dos sentidos: uno lógico y formal, y un sentido práctico y emocional.

Dado que para Dewey la moral es social, el discernimiento sobre lo que es bueno se tendrá que hacer considerando los lazos sociales. Las acciones

morales se ajustan a lo social en la medida que consideran las consecuencias de las mismas para el conjunto social, pero no porque se obre ciegamente en dirección de la fuerza social establecida. Cuando el juicio moral se identifica con la aprobación y el rechazo, en realidad se está actuando instintivamente para calificar un acto como moral o inmoral. El problema de este actuar es que se establece una moral negativa estática y lo único que ofrece es un catálogo de actos considerados unos virtudes y otros vicios. Habitarse a la alabanza y al reproche provoca que el sujeto busque pretextos para justificarse y actuar, no de acuerdo con el ejercicio reflexivo, sino especulando acerca de cómo puede ser alabado, en vez de poner el acento en perseguir fines en perspectiva, en el conocimiento de sus causas objetivas y sus consecuencias.

En la moral convencional, dice Dewey, las virtudes y los vicios dependen de las instituciones y de los hábitos que predominan en un grupo social específico; los individuos sólo tienen que ajustarse a lo que agrada y evitar lo que desagrada. Las normas contienen un elemento formal que las define: la adhesión a las costumbres que prevalecen sin que se permita cuestionarlas. En cambio, una norma derivada de la reflexión, por la que se aprueba o desaprueba un acto, es crítica de los hábitos predominantes, producto de la capacidad reflexiva y reguladora de las emociones que intervienen en la conducta. Además, impone responsabilidad para expresar aprobación o rechazo, ya que el que juzga al otro se juzga a sí mismo también.

Toda moral es social porque el ejercicio del juicio y la responsabilidad moral sólo se puede realizar gracias al medio social; las normas que nos rigen provienen de la reflexión sobre los fines en perspectiva que a partir de nuestra experiencia social construimos. Esto no quiere decir que nuestros actos sean morales porque afecten el bienestar de los demás; no quiere decir que la reflexión sobre nuestros actos tenga que considerar el bien particular que causamos o el que afectamos, porque si es así, decidir qué es lo bueno puede estar sujeto a diversas interpretaciones y, lo que es peor, puede dar lugar a dos consecuencias igual de negativas socialmente: una, que se privilegie el código moral de un grupo social en particular, y la otra, que el respeto por el bienestar se confunda con benevolencia y ésta sustituya a la

justicia. Es decir, que la responsabilidad del Estado de dotar del bien necesario a los individuos derive en una intromisión oficiosa, en una suerte de beneficencia que se traduce en una forma de negar a cada quien lo que le corresponde y necesita. Dice Dewey: "El alcance de la justicia es lo bastante amplio para abarcar todas las condiciones que contribuyan al bien social, mientras en una gran parte de lo que pasa por caridad y filantropía es un mero artificio para compensar la falta de condiciones sociales justas" (Dewey, 1965: 132-133).

Que la moral sea social quiere decir que los integrantes de una sociedad respondemos de acuerdo con las consecuencias de los actos de los otros, pues se afecta el significado de lo que deseamos hacer y la dirección que le damos a nuestra experiencia. Para Dewey, el hecho de que impere el individualismo no es una consecuencia de la naturaleza humana, sino de los hábitos socialmente adquiridos. Los objetivos de los individuos se construyen bajo las condiciones sociales y son reflejo de ellas. No es que estemos faltos de objetivos sociales, sino que hace falta la reflexión sobre el tipo de relaciones que intervienen.

Conclusión. Intencionalidad ética y formación ciudadana

La formación en la ciudadanía que contemple no sólo su carácter ético, sino también político, implica reconocer que la forma que toman nuestras decisiones debe estar fundada en un conocimiento de los fines que perseguimos con nuestra acción. Si la educación no es neutral, si siempre se enseña y se aprende desde una posición política, el tipo de educación ciudadana adecuado será aquel en el que se enseñe y se aprendan las formas de atender los arreglos sociales, la tradición de pensamiento político que los respalda y la comprensión de su significado. Como afirma Oakeshott: "Las empresas políticas, los fines que deberán perseguirse, los arreglos que habrán de establecerse, no pueden premeditarse antes de que exista una manera de atender los arreglos de una sociedad; lo que hacemos y, además, lo que queremos hacer, es consecuencia de cómo estamos acostumbrados a conducir

nuestros asuntos” (Oakeshott, 2000: 62). Los fines que se persiguen en la educación cívica son “algo que ya se insinuó en una manera concreta del comportamiento [los fines que perseguimos, como la libertad] no son ‘ideales’ que premeditemos independientemente de nuestra experiencia política, es lo que ya está insinuado en la experiencia” (p. 63).

La educación tiene un carácter de intencionalidad que está contenido en las finalidades que propone, mismas que funcionan como imperativos, ideales, ‘fines en perspectiva’. No son factibles de medirse; si acaso, lo son de poner en evidencia algunos rasgos que las constituyen, es decir, evidenciar que el individuo, mediante el proceso educativo, ha logrado desarrollar algunas disposiciones que integran una finalidad más abarcadora y siempre inconclusa.

En el caso de ética de la responsabilidad, la intención sería tratar de moralizar lo político por medio de la moral individual sin contravenir las múltiples formas de vida buena. Lo que se pretendería es que los sujetos se interesen por el espacio público, ya que se constituyen en él y lo que ahí pase les afecta directamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Brezinka, Wolfgang (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*, Herder, Barcelona.
- Dewey, John (1965). *Teoría de la vida moral*, Herrero, México.
- (1995). *Democracia y educación*, Morata, Madrid.
- Dilthey, Wilhelm (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Losada, Buenos Aires.
- Durkheim, Emile (1976). *Educación como socialización*, Sígueme, Salamanca.
- Fullat, Octavi (1982). *Las finalidades educativas en tiempos de crisis*, Hogar del Libro, Barcelona.
- Gil Cantero, Fernando (1991). Sobre la posibilidad de un conocimiento autónomo de la educación y su aplicación a finalidades educativas, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 3, pp. 113-126.
- Jover, Gonzalo (1987). El sentido de la intencionalidad en la relación educativa, *Revista Española de Pedagogía*, año XLV, núm. 176, abril-junio, pp. 207-225.

- Oakeshott, Michael (2000). *El racionalismo en la política y otros ensayos*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Taba, Hilda (1980). *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*, 5ª ed., Troquel, Buenos Aires.
- Villoro, Luis (2000). Ética y política, en Luis Villoro (coord.), *Los linderos de la ética*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México, Siglo XXI, México.

Miscelánea





El concepto de psicología

Entre la diversidad conceptual y la conveniencia de unificación. Apreciaciones desde la epistemología

José M. Arana
Juan José G. Meilán
Enrique Pérez

Resumen

Responder a las preguntas ¿qué es la psicología? o ¿qué hacen los psicólogos?, resulta más difícil en la actualidad que hace un siglo, cuando la nueva disciplina comenzaba a dar sus primeros pasos como ciencia. Elaborar una definición clara, adecuada y objetiva de la psicología no es una empresa fácil. En el ámbito académico y científico, lejos del acuerdo, es la diversidad la palabra que mejor refleja el panorama de aproximaciones (escuelas, paradigmas, objetos de estudio y métodos) que presenta la psicología. A lo largo

Abstract

Answering the questions What is psychology? or What do psychologists do? is more difficult in 2005 than a century ago when the discipline took its first steps to become a science. To create a clear, proper, and objective definition of psychology, is not an easy work. In academic and scientific circles, there is no agreement and diversity is the best word to define the variety of approaches (schools, paradigms, study objects, and methods) in psychology. The development of psychology has had many fast and radical changes. One of the more

DR. JOSÉ M. ARANA: Departamento de Psicología Básica, Psicobiología y Metodología, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca, España <arana@usal.es>

DR. JUAN JOSÉ G. MEILÁN: Departamento de Psicología Básica, Psicobiología y Metodología, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca, España

LIC. ENRIQUE PÉREZ: Departamento de Psicología Básica, Psicobiología y Metodología, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca, España

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 1, enero-junio de 2006, pp. 111-142.

Fecha de recepción: 18 de noviembre de 2005 | fecha de aceptación: 30 de julio de 2006.

de su desarrollo han sido muchos, rápidos y radicales los cambios que se han producido en su seno. Uno de los rasgos característicos más relevantes de la psicología contemporánea es la amplitud de su campo, la diversidad de enfoques y métodos, lo que da lugar a controversias y enfrentamientos. ¿Es posible la unidad? ¿Cuál es su naturaleza? ¿O es que tal vez deberíamos hablar de psicologías?

relevant and typical traits of contemporary psychology is its wide field of interests, the diversity of perspectives and methods, which generates controversies and confrontations. Is unity possible? What is its nature? Or, perhaps, should we talk of psychologies?

KEY WORDS

psychology concept, unity-diversity in psychology

PALABRAS CLAVE

concepto de psicología,
unidad-diversidad en psicología

Concepto de psicología

Una primera aproximación al concepto de psicología nos obliga a diferenciar lo que vulgarmente se entiende por tal con la definición que recogen los manuales o los textos especializados. Existen muchas ideas equivocadas, parciales o sesgadas.

EL USO VULGAR DEL TÉRMINO PSICOLOGÍA

Para algunos, la psicología se ocupa únicamente de la aplicación de tests con el fin de diagnosticar trastornos del comportamiento, evaluar las capacidades, la personalidad, etc. Si bien ésta es una ocupación importante del profesional de la psicología, esta visión del todo por una de sus partes lleva necesariamente a una apreciación parcial de la psicología.

Para otros, los psicólogos son las personas que tratan con *locos*, con quienes *tienen problemas* (psicología como psicopatología y psicología educati-

va). Esta visión, sin ser del todo errónea, es claramente parcial y sesgada. El estudio y tratamiento de los trastornos mentales, del comportamiento y los problemas escolares es, sin duda, un ámbito de ocupación importante, pero no el único, ya que se debe considerar la promoción de la salud mental de las personas *sanas*, la prevención, el uso de la misma en la mejora del rendimiento a distintos niveles (laboral, escolar, deportivo, etc.). Esto es psicología —psicología aplicada—, pero no es toda la psicología aplicada ni es el único modo de entenderla (Prieto, 1995).

Generalmente muy pocos sabrían distinguir entre psicólogos y psiquiatras, y es que el hecho de coincidir en el área de conocimientos por la que están interesados y la utilización de técnicas y aproximaciones coincidentes en parte, ha contribuido a que, como ciencias de la salud que son, exista un solapamiento entre las funciones que cumplen uno y otro colectivo (problemas derivados de compartir un mismo objeto de estudio —o sujeto, más bien).

La explosión de secciones y artículos sobre psicología en revistas *del corazón* o periódicos, las tertulias en las emisoras de radio cuyo carácter científico es más que cuestionable, y la utilización de los medios de comunicación de masas para divulgar la psicología han acarreado consecuencias ambivalentes para nuestra disciplina. Por una parte, habrían sido positivas al contribuir al conocimiento de los potenciales consumidores las posibilidades que les brinda, pero, como contrapartida, el efecto negativo ha sido su vulgarización y banalización: al menos intuitivamente todo el mundo parece entender de psicología, cualquier persona se atreve a realizar un diagnóstico, los términos psicológicos inundan las conversaciones diarias, etcétera.

USO ACADÉMICO DEL TÉRMINO PSICOLOGÍA

Aparte del uso vulgar del término, en opinión de Prieto (1995), la segunda gran dificultad al momento de definir qué es la psicología es la diversidad de acepciones científicas del término. La psicología a la que alude el hombre de la calle —concepto vulgar de psicología— se refiere casi por completo a la psicología aplicada, a la que realiza fundamentalmente el psicólogo

en el ejercicio de la profesión para la que le faculta el título. El psicólogo que trabaja en un gabinete, en el equipo psicopedagógico de un centro educativo, en un hospital, en la cárcel, en una empresa, etc., son ejemplos de esta ocupación. Sin embargo, este uso vulgar del concepto relega a un segundo plano a aquellos psicólogos que trabajan en la investigación: son los psicólogos básicos.

La distinción entre psicología básica y aplicada se hace fundamentalmente en el ámbito académico de la universidad, donde se lleva a cabo la investigación básica como una ocupación inherente a la de profesor de la institución. El papel de profesor de universidad resalta como ocupaciones principales no sólo las tareas docentes sino las investigadoras. No obstante, como señala Prieto (1995), lo que debe quedar claro es la artificialidad de esta división, ya que en la realidad, en el día a día, no se dan esas fronteras que mantienen en un lado a los investigadores puros y en otro a los que se dedican a aplicar lo que los primeros descubren. La psicología aplicada, para que sea considerada científica, ha de estar basada en los conocimientos que la psicología básica haya probado que son científicos.

En la psicología aplicada se mezclan, a veces, el eclecticismo (no siempre negativo) con la confusión (siempre preocupante). Se deben desarrollar técnicas efectivas y abandonar las que no lo son. En este sentido, un problema frecuente es el que se produce cuando la psicología aplicada se desarrolla al margen de la psicología básica, lo que trae como consecuencia la imposibilidad de evaluar su carácter científico o su eficacia (Fernández Trespacios, 1987). Como señala este último autor, los conocimientos de la psicología básica son los que permiten a las diferentes ramas de la psicología aplicada, mediante técnicas propias, entender y resolver los problemas psíquicos del ser humano. La complementariedad está clara. No obstante, ambas "psicologías" pueden ser desarrolladas por la misma persona. Así, un profesional de la psicología clínica puede desear comparar la eficacia de dos terapias aplicadas a dos grupos de pacientes diagnosticados con el mismo trastorno conductual: siempre que siga los pasos del método científico (frente a la intuición), someta a prueba sus hipótesis y sus datos a contrastación, diremos que está construyendo ciencia.

Pero la división en psicología no se reduce sólo a esta dualidad básica-aplicada. Académicamente, dentro de la psicología aplicada, en las universidades españolas se ha mantenido hasta hace poco la tradición de distinguir entre psicología clínica, psicología educativa (escolar) y psicología de las organizaciones. El objetivo era orientar la formación hacia los tres grandes campos donde preferentemente estaba considerada la labor profesional del psicólogo. De hecho, el título reflejaba entre paréntesis la especialidad cursada, aunque después no fuera determinante para optar a trabajar en cualquiera de las otras. En los últimos tiempos estos tres grandes epígrafes de la psicología han caído en desuso, sobre todo debido a que los psicólogos han penetrado en nuevos campos como la psicología jurídica, la psicología del deporte, de las adicciones, de la paz o el estudio de los problemas de las minorías étnicas.

Quizás la división en asignaturas de los contenidos a cubrir en el estudio reglado de la psicología como disciplina universitaria es la que mejor puede entenderse. La división no se establece por razones de delimitación natural cuanto por requerimientos didácticos. Los nuevos planes de estudio recogen la existencia de un gran número de asignaturas que comienzan con la denominación *Psicología de...*: psicología de la motivación, de la memoria, de la personalidad, de las diferencias individuales, de la sexualidad, etc. Pero con una adecuada orientación por parte del profesorado que las imparte, el estudiante de psicología no debería tener problema en establecer la relación entre estas parcelas de la psicología.

También en el ámbito académico —otro nivel de análisis algo más difícil de entender— se habla de psicología humana frente a la animal, de la psicología del niño, del adolescente o del adulto. Pero sobre todo, lo que al alumno le resulta difícil de entender —y al profesor de explicar— es la existencia de psicologías mentalistas, conductistas, cognitivas, conexionistas, dinámicas, existenciales (Prieto, 1995). Como señala Richardson (1988), los estudiantes se quejan de que el curso típico de la psicología sea una “ensalada teórica”, una confusión de posturas fragmentadas que forman una maraña conceptual en la que muy a menudo los árboles no dejan ver el bosque. Esta impresión lleva a los estudiantes a buscar simplifica-

ciones a ciegas, decantándose por especializaciones prematuras o aprendiendo acríticamente la profusión de orientaciones con el fin de aprobar el examen.

EL CONCEPTO DE PSICOLOGÍA COMO CIENCIA

Existe una aproximación sistemática a la psicología (la que se atiene a un método) y otra asistemática —o al menos no tan sistemática—, que es la que manifiesta la persona de la calle. Consiste en el conocimiento popular sobre las personas y sus comportamientos (costumbres o hábitos). Los conocimientos que se derivan de ella están próximos a la intuición; no son completos ni consistentes y a veces caen en contradicciones o errores. Su procedencia puede ser tan diversa como la experiencia propia, la intuición, el sentido común, las manifestaciones artísticas (música, literatura, pintura) o las tradiciones populares (refranes, fábulas, mitos). A pesar de su origen, este conjunto de conocimientos son útiles, ya que “conocer cómo son las personas” permite comportarse de forma adaptativa a la conducta de los demás, dando una respuesta óptima a cada situación (De Elena y Arana, 1997).

La aproximación sistemática aspira a llegar a conocimientos consistentes, completos, y a la explicación. Cuando éstos son puramente racionales estamos en el ámbito de la filosofía; cuando se basan en la experimentación y en la contrastación de los hechos en la realidad, entonces estamos ante conocimientos científicos. En la ciencia, los hechos, sucesos o acontecimientos se explican recurriendo a otros (por lo tanto, con posibilidad de contrastarlos), mientras que en la filosofía los hechos se explican por conceptos racionales (algo que podemos entender, pero no experimentar) (Fernández Trespalacios, 1987).

En relación con el carácter científico de la psicología, los alumnos que cursan la carrera han oído con insistencia en las distintas asignaturas cómo se apela continuamente al mismo, en un intento de marcar distancias respecto de otros enfoques y otras disciplinas. Si preguntamos a los futuros licenciados qué es la psicología, la inmensa mayoría comenzará su de-

finición diciendo que es la ciencia de..., aun cuando existan diferencias en lo que vendrá después. Sin embargo, como hace tiempo escribiera Bills (1938), no existe ningún decálogo que dictamine lo que es ciencia y lo que no. Por tanto, en principio, siempre que se haga con rigor, cada uno podría estudiar lo que estime pertinente. Sin embargo, parece razonable reconocer el valor de las pruebas acumuladas en la historia del pensamiento y de la ciencia, ya que nos apunta los caminos a seguir y los callejones sin salida. Pero como recoge Richardson (1988), el conocimiento científico en psicología está considerablemente desorganizado. No obstante, intentaremos no eludir la responsabilidad de presentar al menos una primera aproximación. Como veremos en el siguiente apartado, existe una gran problemática en torno al objeto de estudio de la psicología y, por tanto, en torno al concepto.

Como ciencia ha de romper la subjetividad: usa herramientas como la observación, la correlación (técnicas selectivas) y la investigación experimental (reunir información y datos y luego organizarlos). Pero si la descripción del comportamiento y de los procesos mentales es importante (el cómo), no es suficiente; además, se pretende conocer las causas (explicar el por qué). Una vez que sepamos las causas podremos predecir el comportamiento y ello nos dará pie para intervenir, mejorando así la vida de la persona en particular y la de la sociedad en general. En este sentido, para Fernández Trespalacios (1987), la dimensión u orientación aplicada que debe tener la psicología está clara, cuando la define como el conjunto de conocimientos básicos sobre la psique humana que, aplicados mediante unas técnicas apropiadas, permiten resolver muchos de los problemas que los seres humanos encontramos en la realización de nuestra conducta. Pero ésta sería sólo una primera aproximación al concepto científico de psicología.

Según este mismo autor, para saber qué es la psicología hay que conocer primero lo que es la psicología básica, de manera que, aunque no todas las ramas de la psicología son científicas, el estudio de los procesos psíquicos del hombre normal y adulto, y de las leyes que gobiernan tales procesos es lo que constituye el fundamento de la psicología científica. El interés u orientación nomotética de la psicología está clara.

Influido por el conductismo y por la psicología cognitiva, pero también por otras corrientes, una posible definición de psicología es la que da Mayor (1985), como ciencia de la actividad humana, considerando también como actividad el procesamiento de la información. Ésta es quizás una tentativa de definición, ya que es difícil que una definición sea sin más aceptada por el conjunto de la comunidad de psicólogos. La razón podría estar en la complejidad del psiquismo humano, que hace que los problemas —a la hora de elaborar una definición como a otros niveles— sean mayores que en otras ciencias. En el caso de la definición de psicología nos encontramos entre dos fuegos. Por una parte, la definición debe hacer frente a las exigencias, restricciones y limitaciones que impone la ciencia (epistemológicas y de método); y por otra, a un objeto de estudio con tan singulares características como es la mente/actividad humana. Otra posibilidad es admitir que no existe una definición teórica de la psicología. El problema no tendría consecuencias mayores, a no ser porque tener una definición delimita lo que se debe y no estudiar (y también el cómo). No obstante, esto no parece obstáculo para que la psicología esté en auge y expansión continua.

Hasta tal punto no es fácil definir qué se entiende por psicología que, en un enrevesado modo de eludir la responsabilidad de hacerlo y mostrando su carácter pragmático, algunos autores dicen que es “lo que hacen los psicólogos” (Eysenck, 1968; Deutsch, 1978). Creemos que esta definición, aun cuando en un primer momento puede parecer ingeniosa, se convierte, a poco que se medite sobre ella, en una respuesta circular. Además, un rápido repaso a las áreas y divisiones de la Asociación Americana de Psicología nos da cuenta de la enorme cantidad de ámbitos, ocupaciones, salidas, etc., en que el profesional de la psicología puede desarrollar su actividad. En principio parece distinta la labor del psicólogo que anota la tasa de aciertos o el TR de un animal en un laberinto, a la de otro que aplica una encuesta, o a la de quien analiza las causas del fracaso escolar de un adolescente, o del que escudriña en épocas pretéritas del paciente e interpreta los sueños. Pretender encontrar algún punto en común no es tarea fácil, por lo que “si los psicólogos hacen cosas básicamente diferentes, entonces

hay básicamente diferentes clases de psicología” (Kendler, 1981, p. 4). No obstante, hemos de señalar desde ahora que el hecho de que no sea tarea fácil no quiere decir que debamos renunciar a buscar esa comunalidad (suponiendo que exista) en el quehacer del psicólogo, con el fin de acallar a quienes quieren ver en esta diversidad la excusa perfecta para echar por tierra los logros obtenidos y el potencial que guarda la psicología.

La dificultad de dar una definición global de la psicología como ciencia proviene de tener que elegir entre las muchas que se han considerado. Y es que en esa elección se traduce todo un conglomerado de posiciones teóricas, métodos de trabajo, comprensión del sujeto humano en su totalidad, etc. En su siglo de existencia, la psicología ha sido la ciencia de la conciencia, de la vida mental, de la conducta, del comportamiento, de la experiencia inmediata..., para volver recientemente a convertirse en la ciencia de los procesos mentales. Posiblemente estas definiciones se deben más a posiciones teóricas de partida que a resultados concluyentes de investigaciones realizadas. Lo que ocurre es que sin marco teórico es imposible la ciencia, de manera que existe en todas las construcciones científicas, teóricas y/o prácticas, básicas o aplicadas. Es por ello que todo científico trabaja con una definición de psicología más o menos explícita.

El problema de fondo es que toda construcción científica, en cuanto un edificio racional, se construye no sólo desde un contexto de justificación (Reichenbach, 1938), sino que además se inscribe en el contexto de un descubrimiento (Suppe, 1977a, b), se hace desde un esquema conceptual (*Weltanschauung*), que determina en gran medida qué temas deben ser estudiados y cuáles no. Al mismo tiempo, casi sin ser consciente, el científico elige sus temas y sus métodos inserto en un paradigma (Kuhn, 1962) que le determina.

Superada la etapa en la que se sustentaba la psicología como ciencia de la conducta, pasó de la admisión de variables intermedias (Hull, 1943) a adquirir la conducta un carácter propositivo y consciente (Tolman, 1932), a significar la asunción de un conductismo subjetivo —como empezaron a llamarse a sí mismos Miller, Galanter y Pribram (1960)—, a ser *la nueva ciencia de la mente* (Gardner, 1985). Y es que, superadas las etapas de las

variables intermedias y los constructos mediacionales, la psicología volvía a convertirse en ciencia de la conciencia y del pensamiento, sin rechazar la metodología del trabajo conductista, como señala Fernández Trespalacios (1986).

Puestos a elegir una definición consistente de psicología, consideramos adecuada la de *ciencia de la actividad*, como lo propone Mayor (1985). Actividad da idea de la globalidad del proceso en el que está inmerso el sujeto, sin circunscribir el objeto de estudio a algo tan desnaturalizado como es el corte temporal molecular, puntual y *frío* en el que se centraba la psicología imperante en el primer cuarto de siglo. En la actualidad sería legítimo que alguien definiera la psicología simplemente como *ciencia de la conducta*. Sería legítimo siempre que, a renglón seguido, especificara que por conducta entiende la actividad abierta u observable (conducta visible como el comportamiento individual o de grupos) y la actividad encubierta o inobservable directamente (pensamiento, toma de decisiones, razonamiento, recuerdos, motivaciones, emociones).

Pero la actividad humana no puede ser tenida como tema de estudio exclusivo de los psicólogos. Hay otras ciencias, con diferentes enfoques, que también se dedican al estudio científico de la actividad humana: la sociología, la fisiología o la bioquímica. Pero cada una de estas ciencias cuenta con matices claramente diferenciadores de su análisis de la realidad que denominamos actividad.

Como apunta Fernández Trespalacios (1987), en la práctica las cosas no son tan graves, ya que los psicólogos trabajan e investigan los temas propios de su aproximación a la psicología con los métodos y las técnicas al uso en dicha aproximación. En nuestra opinión, deberíamos decir que no tener una definición unánime no impide que se siga trabajando, investigando y, por tanto, desarrollando la psicología. La gravedad del asunto puede venir del hecho de que, al no existir una definición clara de psicología que aclare qué y cómo se debe estudiar, lo que se haga sea tan dispar que todo valga, que el desarrollo sea desordenado y llegue un momento que no se sepa realmente qué se está haciendo.

Problemática histórica en torno al objeto de la psicología: la diversidad conceptual

Las constantes controversias mantenidas durante años acerca del objeto de estudio de la psicología y del método adecuado para tal estudio hacen difícil establecer una delimitación conceptual clara de la psicología. Si algo caracteriza a la psicología es la diversidad (conceptual y metodológica), que procede de los diferentes enfoques teóricos (epistemológicos), así como de la variedad de ocupaciones en que desarrollan su labor los profesionales de esta disciplina. Esta diversidad es inter e intradisciplinar.

En este sentido, son muchos los que pueden sentirse confundidos cuando se embarquen en la lectura de trabajos sobre los aspectos conceptuales y epistemológicos de la psicología en busca de una definición de la misma. Y es que en el plano conceptual y en el más pragmático, la delimitación de lo que es la psicología es un tema tan prioritario y básico como propicio al desacuerdo (Mayor y Pérez, 1989).

La diversidad conceptual de la psicología se fragua ya en sus inicios en la filosofía, hasta el punto de que podemos considerar el inicio de la psicología como el inicio de la diversidad. En los manuales de historia de la psicología (Boring, 1978; Leahey, 1992, 1994; Sahakian, 1982; Wolman, 1979-1980) puede apreciarse cómo numerosos temas tratados por la psicología científica han sido previamente abordados desde la filosofía.

Para unos autores, la psicología es una ciencia que presenta gran cantidad de métodos, sistemas, paradigmas, teorías, disciplinas (Royce, 1976); que permanece segmentada en torno a su objeto y a su método (Marx y Goodson, 1976), o que, como estudio multidisciplinar que es, tendría diferentes objetos y una gran variedad de supuestos epistemológicos, por lo que sería empobrecedora la pretensión de reconciliarlos y homogeneizarlos (Kendler, 1981). Para otros debería ser una disciplina única, con una coherencia conceptual semejante a la de la física o la biología. En palabras de Mayor y Pérez (1989), la identidad de la psicología ha de resultar necesariamente de la compleja dialéctica entre su diversidad y su pretensión de unidad. Esta dialéctica originada entre posiciones contrapuestas es la causante de

la tensión continua en la que se ha desarrollado —y todavía se encuentra— y que unos catalogan en términos de crisis (Westland, 1978) y otros como conflicto (Kendler, 1981).

Para intentar solucionar estos problemas se han seguido tres posibles vías. La primera ha sido acudir a la historia de la disciplina para averiguar qué es la psicología a través de los derroteros que ha seguido en este tiempo (temas de interés, logros, fracasos, etc.), es decir, a través de lo que ha sido. La segunda se puede etiquetar como sistemática, y consiste en acudir a la filosofía, a la lógica, a la teoría de la ciencia o a la epistemología para fundamentarla sobre estos sólidos pilares. Significa, por tanto, acudir a beber de las mismas fuentes que el resto de las ciencias, partiendo de una reflexión previa. En este sentido, la estructura epistemológica de la psicología se ha buscado más en los contextos de la justificación que en los del descubrimiento. Por último, la tercera vía, la pragmática, considera simplemente lo que hacen los psicólogos, pretende por tanto llegar a delimitar el concepto a partir del análisis del quehacer de los profesionales de la materia (Mayor y Pérez, 1989).

Como vimos, la perspectiva pragmática de definir la psicología como “lo que hacen los psicólogos” no resolvía la cuestión, ya que su quehacer abarca muchos ámbitos cuya relación es, en algunos casos, remota. Es más, el ámbito de especialización en el que desempeñe su labor el psicólogo le hará elegir unos temas de interés frente a otros, formular unas u otras hipótesis, adoptar una u otra metodología para abordarlos, e incluso difundir sus investigaciones en según y qué publicaciones, con preferencia sobre otras. Ya decía Wolman (1973, p. IX) que la psicología se ocupa de algo tan diverso como son los seres humanos y los animales, los organismos, las ideas, la bioquímica, la genética, la religión, el desarrollo a lo largo del ciclo vital, la publicidad, y un largo etcétera. Esta diversidad de campos de ocupación, junto con la falta de integración de métodos, técnicas y procedimientos, ha contribuido a difundir la imagen de crisis, de desunión permanente, que no beneficia en nada los intereses de la psicología.

Ante la cuestión de cuál es el objeto de estudio de la psicología, no existe ni ha existido desde sus inicios como ciencia una respuesta única. Lo

habitual ha sido siempre la discrepancia. Mientras que para algunos lo básico es la conducta observable, otros hablan de conciencia; algunas tendencias apoyan lo inconsciente, otros el estudio de las cogniciones, la experiencia del hombre como ser total, etc. La delimitación del objeto de estudio de la psicología se convierte, por tanto, en uno de los asuntos más espinosos para la psicología. Se puede considerar que su objeto de estudio es la actividad del sistema psicológico. Pero ocurre que la actividad del sistema psicológico se plasma o se vehicula por medio de determinadas actividades o comportamientos particulares. Éstos, a su vez, pueden convertirse en objeto de estudio de una determinada teoría, y es así como se crean dominios de conocimientos de la psicología (Shapere, 1979). Las teorías explicativas de los distintos dominios están a diferentes niveles, desde las más específicas a las más globales.

Son numerosos los autores que confirman el carácter múltiple de la psicología en relación con su objeto de estudio. A grandes rasgos, Holzkamp (1972) y Kendler (1981) coinciden en señalar que los psicólogos están interesados en tres tipos de fenómenos: las actividades objetivamente observables, las actividades mentales o procesos conscientes, y los procesos neurofisiológicos.

En el fondo, esta multiplicidad de objetos de estudio posibles traduce la realidad de la desunión de la psicología, por lo que la imagen que presenta es la de una ciencia plural y compleja. La pluralidad de objetos incide además sobre su definición misma, su relevancia como ciencia, la adecuación de sus métodos y la validez de los conocimientos que proporciona. El problema de fondo supera los límites de la psicología, ya que se enmarca en la concepción que se tiene del universo, la ciencia, el hombre y del hecho psicológico como tal. Por ello quizás es difícil hablar de la existencia de un paradigma aceptado sin reservas, que unifique y asigne a la psicología el carácter de ciencia normal del que hablaba Kuhn (1971). Precisamente, un indicador de la madurez en el desarrollo de una ciencia es la adquisición de dicho paradigma. Además, la fragmentación atañe a problemas más específicos como la conceptualización y explicación de los distintos procesos. Así, no es posible encontrar una definición única de aprendizaje,

memoria, emoción, percepción, motivación, etc. A niveles más específicos, tampoco hay acuerdo respecto al significado de conceptos como estímulo, respuesta, refuerzo, etcétera.

La falta de unidad interna de la psicología no es algo nuevo. La diversidad inherente al complejo objeto de estudio de la psicología que repercute en la extensa variedad de métodos está presente en sus mismos inicios como disciplina independiente. Las primeras polémicas sobre si era posible o no hacer de la psicología una ciencia se produjeron pronto; cabe destacar las entabladas entre Wundt y Brentano, o entre Ebbinghaus y Dilthey. Muchos años después se sigue hablando de crisis en la psicología (Koch, 1969, 1971; Gergen, 1973; Farrell, 1975, 1978; Finkelman, 1978; Westland, 1978). Esta crisis se refleja en el cuestionamiento de la utilidad de la psicología, el valor de la estadística, las dudas sobre su estatus científico, en los problemas filosóficos, profesionales, etc. Como vemos, de la crisis de la psicología se ha hablado desde que Wundt fundara dicha ciencia a finales del siglo XIX. Es más, el sistema de Wundt —primer intento deliberado de construir una psicología científica— contiene ya, a juicio de Yela (1989), las tensiones internas que van a provocar y ahondar la fragmentación. Por su objeto, la psicología era, según la concepción de Wundt, predominantemente una ciencia cultural que trataba de la experiencia inmediata. Por su método era, a la vez, una ciencia natural, es decir, una ciencia experimental de las observaciones (introspectivas) sobre fenómenos como la sensación, la percepción y los afectos elementales, y una ciencia cultural que estudiaba los fenómenos y procesos superiores mediante el examen de los productos culturales de los pueblos.

La distinción entre dos tipos de ciencia fue importante en Alemania a mitad del siglo XIX. *Wissenschaft* (ciencia) era generalmente considerada como un disciplinado método de investigación diseñado para revelar el conocimiento válido. El término *Geisteswissenschaften* se acuñó para representar el concepto de John Stuart Mill de las ciencias morales —lo que comúnmente se denomina ciencias sociales— y para distinguirlas de las tradicionales *Naturwissenschaften* o ciencias naturales. Actualmente se hace una distinción similar entre las ciencias naturales y humanas. Esta

diferencia se ha mantenido a lo largo de la historia de la psicología, empezando con Wundt y persistiendo hasta la actualidad.

Külpe y Titchener intentaron extender la metodología de la ciencia natural a todos los fenómenos conscientes, mientras Dilthey negó esa posibilidad en el estudio de cualquiera de ellos. La polémica entre Ebbinghaus y Dilthey sobre el carácter natural o cultural de la ciencia psicológica acabó sin resolverse, con la fragmentación de ambos puntos de vista.

Surgieron entonces alternativas opuestas: frente al estudio exclusivo del contenido de la conciencia se consideró la función; frente a la introspección y el mentalismo, los intentos de objetividad científica por parte de la reflexología y el conductismo; frente al carácter atomista y asociacionista de la conciencia, la teoría Gestalt; frente al carácter explicativo de la psicología como ciencia natural, su carácter comprensivo como ciencia humanista; frente a la conciencia, las raíces inconscientes de los fenómenos psicológicos propuestas por el psicoanálisis (Yela, 1987).

Aunque parece admitido que la psicología dominante en la actualidad es la que adoptó el modelo de la ciencia positiva-natural, este hecho no debe hacernos pensar que se resuelve el problema de la unidad disciplinar de la psicología. Lejos de esto, una de las principales características de la psicología contemporánea es su tendencia a la fragmentación, con el surgimiento de nuevas especialidades (Mayor y Pérez, 1989; Yela, 1986, 1989; Myers, 1999). Cuando aparecen, la mayoría de estas especialidades se creen en posesión de la verdad (exclusivismo), y si bien han enriquecido la psicología, las disputas por el trono entre ellas no la han beneficiado precisamente. La psicología experimental se ha erigido en la abanderada del rigor metodológico; la etología y la psicología clínica de la adecuación al objeto; la psicología genética de Piaget del sólido basamento epistemológico, etcétera.

Tradicionalmente una ciencia o disciplina se define por medio de su objeto y su método. Si existe unidad de objeto y de método, la disciplina tendrá unidad interna (Mayor y Pérez, 1989; Yela, 1987). En psicología, actualmente e incluso en sus inicios como disciplina independiente, existe y ha existido una falta de consenso acerca del referente de la disciplina. Aunque este tipo de problemática se produce también en otras ciencias, en

ellas, a diferencia de lo que ocurre en psicología, esas controversias no impiden la prosecución de trabajos de investigación. En palabras de Bunge y Ardila (1988, pp. 4748),

las incertidumbres relativas al objeto de estudio afectan, por cierto, al modo en que se enseña la ciencia, y en que se hace filosofía acerca de ella, pero difícilmente influyen en la corriente principal de investigación. En psicología las cosas son diferentes. Toda visión del objeto o referencia de la psicología es probable que afecte profundamente la naturaleza de los problemas que han de atacarse y la modalidad de las investigaciones mismas. Así pues, si la psicología se define como el estudio de la conciencia, todo lo demás se dejará de lado y se favorecerá la introspección por encima de cualquier otro método. Pero si, por el contrario, se define a la psicología como el estudio de la conducta manifiesta, sólo se estudiarán los movimientos observables, y todo lo demás será ignorado.

Parece evidente también que el tema del objeto de la psicología no puede tratarse en abstracto, separadamente. La construcción del objeto y su conocimiento no son dos factores separados e inamovibles; el método y el objeto no son fijos e inmutables, sino que están en constante cambio y se afectan uno al otro. La construcción del objeto implica un método y el primero se verá afectado por el segundo, al igual que se cambiará el método si éste no es el adecuado para conocer el objeto, en cuyo caso el método se adaptaría hasta que permitiera conocer y representar al objeto en cuestión.

En cualquier ciencia el problema del objeto es relevante, ya que delimita el aspecto de la realidad sobre el que una ciencia proveerá conocimientos, a la vez que incide en la forma de buscar dichos conocimientos (método) y en la validez de los mismos (Mayor, 1989). Efectivamente, son dos los pilares fundamentales sobre los que se asienta una ciencia: el objeto de estudio —que delimita el *qué* se debe estudiar— y el método —que marca el *cómo* y el *con qué* procedimientos y herramientas debe ser abordado—. La psicología se caracteriza por la diversidad metodológica y de objetos. En relación con el objeto de la psicología, son pocos los estudiosos que abordan el tema, y la mayoría opta por pasar de soslayo o evitar la tarea, indicando que la psicología estudia la conducta, sin aclarar siquiera qué se

entiende por conducta (Pinillos, 1975). Muchos males que aquejan a la psicología como ciencia quizás provienen de este afrontamiento poco decidido sobre el objeto de estudio de la psicología, aunque como veremos, las singularidades que la caracterizan en relación con otras ciencias ayudan a entender la razón de por qué la empresa de delimitar su objeto es tan difícil.

La importancia de una clarificación del objeto y método de la psicología que permita considerar la unidad de la misma, si bien parece que ha estado presente a lo largo de todo el devenir de la psicología desde el siglo pasado, se ha acentuado en las últimas dos décadas. Cada vez son más numerosos los autores dedicados a abordar esta problemática (Altman, 1987; Fraisse, 1982; De Groot, 1990; Gilgen, 1985; Kendler, 1981; Kimble, 1984, 1990; Koch, 1981; Mayor y Pérez, 1989; Mos, 1987; Pinillos, 1985; Royce, 1970, 1987; Staats, 1983; Yela, 1989). Se dedican series al tratamiento de estas cuestiones teóricas, como es el caso de los *Annals of Theoretical Psychology*, e incluso aparecen números enteros de revistas dedicados al tema, como en *New Ideas in Psychology*, y multitud de artículos y comentarios como en el *American Psychologist* de los últimos años.

En tal ingente producción, el acuerdo acerca de la existencia de diversidad de objetos y métodos —con la consiguiente variedad de paradigmas, sistemas, teorías y especialidades— es bastante generalizado entre los autores, aunque difieren en la consideración que dan a esa diversidad. Desde la postura de Matarazzo (1987), que defiende la existencia de unidad real en la psicología actual a pesar de la diversidad, un núcleo central y múltiples aplicaciones; o quienes como Staats (1981, 1983), Royce (1970, 1982), Baker *et al.* (1987) o Kimble (1990), que consideran que tal unidad es posible y, por tanto, establecen cauces para articularla; hasta quienes como Koch (1981) opinan que sólo existe desunión y caos, y recomiendan, como Kendler (1987), un buen divorcio antes de persistir en un mal matrimonio.

Desde luego que han existido intentos continuos de resolver la crisis. Pero habitualmente no en la dirección de construir la unidad enfatizando las posibles relaciones y similitudes parciales y complementarias entre sistemas o teorías, sino buscando un enfoque alternativo nuevo que eliminara los rivales (Yela, 1987). Generalmente, en lugar de conseguir la unidad con

este tipo de intentos, se ha contribuido a ahondar aún más en la diversidad, por lo que actualmente se imponen reflexiones sistemáticas de tipo teórico acerca de los puntos de divergencia y posible acuerdo. Por ello se han intentado estudiar las fuentes de las que emana la diversidad.

Epistemológicamente, Buxton (1985) señala tres fases en la historia de la psicología: 1) un largo pasado, dominado por la confrontación entre empirismo y racionalismo; 2) la era de los puntos de vista, en la que se produce la confrontación de las diferentes escuelas (estructuralismo, funcionalismo, conductismo, psicoanálisis y gestaltismo), y 3) el momento actual, caracterizado por la complejidad y diversidad de intereses (diversidad de métodos, objetos, procesos).

Los intentos de sistematización en psicología: escuelas, orientaciones y paradigmas

Desde la óptica de Kuhn, y considerando que la psicología ha alcanzado el estatus de ciencia paradigmática, los paradigmas se han ido sucediendo a lo largo del tiempo: estructuralista, conductista y cognitivo. Otros, sin embargo, opinan que se encuentra en un estadio pre-paradigmático (Watson, 1967; Warren, 1971; McKenzie, 1977; Finkelman, 1978; Farrel, 1978). Para otros la psicología sería multiparadigmática (Buss, 1979; Mayor, 1980). Para Royce (1976), además, la psicología es multi-metodológica, multi-epistémica, multi-sistemática, multi-teórica y multi-disciplinar. Sea cual sea el estatus alcanzado por la psicología, lo que nadie cuestiona es la dispersión, la diversidad y los puntos de tensión —cuando no enfrentamientos abiertos— entre las distintas escuelas, teorías, orientaciones o enfoques.

Recapitulando: la psicología contemporánea se caracteriza por la amplitud y diversidad de intereses, actividades y objetivos. Los psicólogos están lejos de llegar a un acuerdo sobre los problemas que pueden y deben estudiar, el enfoque de estudio, las teorías explicativas de los resultados, la metodología a utilizar, etc. Si sirve de algo, puede argumentarse en descargo de la psicología que la diversidad y el desacuerdo son características de mu-

chas ramas de las ciencias modernas, en especial de aquellas que tratan de comprender las complejidades de la conducta humana. A medida que avanzamos se hace más difícil encontrar la definición precisa, los límites específicos y el consenso de puntos de vista en las ciencias de la conducta.

Fuentes de la diversidad de la psicología en relación con el objeto: empirismo vs racionalismo

Si analizamos algunas de las razones que han llevado a la psicología al estado de diversificación que presenta, además de las influencias socioculturales de las diferentes épocas, veremos también cómo posiblemente su juventud como ciencia, las especiales características de su objeto de estudio y, sobre todo, el dualismo básico proveniente de la filosofía dan cuenta del estado de cosas.

Los que apelan a su juventud creen que con la madurez se resolverá este problema. Sin embargo, para Yela (1989), esta razón puede ser válida pero insuficiente, ya que otras ciencias han necesitado bastante menos tiempo para alcanzar tal estatus (p.e., la física).

No cabe duda que otra de las razones que explican la situación puede ser la singularidad y complejidad de su objeto. Sin duda es más complejo que el de otras ciencias, ya que pretende abarcar la experiencia (conciencia) y la actividad, lo inobservable y lo observable. Sus miras, pretensiones e intereses son muy amplios, por lo que, cuando menos, la empresa es ambiciosa y difícil de lograr. Esto hace que un mismo fenómeno pueda enfocarse desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. Posiblemente, la singularidad de la psique humana desaconseje para su análisis un marco de referencia unilateral y requiera la interacción con otras ciencias como la filosofía, sociología, biología, neurofisiología, antropología, matemáticas, ciencias de la computación, etc. Pero si ésta fuera la única razón, el crecimiento de la psicología sería lento (cuando en realidad se está desarrollando de manera casi explosiva) y no deberían existir tantas escuelas aisladas y en conflicto.

Entendemos, con Yela (1986, 1989), que la principal razón de esta situación estriba en el dualismo con que la psicología ha convivido desde siempre, legado indiscutible de sus orígenes en la filosofía. Se trata de un dualismo inherente a los datos con que trabaja, o mejor dicho, a la forma de entender cómo se deben abordar. Este dualismo se expresa en innumerables antinomias como espíritu y materia, mente y cerebro, conciencia y organismo, experiencia privada y conducta pública, psicología como ciencia social, cultural, histórica o humanística *versus* psicología como ciencia natural. De alguna manera siempre ha estado presente una dualidad esencial. Recuérdense las palabras de Pinillos (1985) sobre el carácter bifaz de la psicología: “Hay datos psicológicos públicamente constatables y datos psicológicos de los que se tiene experiencia a nivel de la conciencia privada. El estudio de los primeros da lugar a una psicología de la conducta en la tradición de las ciencias naturales; el estudio de los segundos lleva a las ciencias culturales, describiendo los fenómenos subjetivos y tratando de comprender su sentido” (Yela, 1989, p. 75).

Así, mientras un grupo de psicólogos ve su campo en términos de valores científicos y acepta los conceptos de objetividad, elementalismo y leyes nomotéticas, otro grupo ve la psicología en términos de valores humanísticos y acepta los conceptos de intuicionismo, holismo y leyes idiográficas. Sólo existe un aspecto en el que la totalidad de los psicólogos parece coincidir: todos son deterministas, aunque en diferente grado (Kimble, 1984). Existen por tanto, dos culturas; lograr una armonía entre ellas no parece fácil.

Bunge y Ardila (1988) resaltan igualmente la controversia entre el carácter natural o social de la psicología, que liga a la discriminación, en la tradición de Dilthey y Windelband, entre ciencias nomotéticas caracterizadas por leyes generales y acontecimientos repetibles e idiográficas basadas en acontecimientos individuales no reproducibles. Staats (1987) resume las características opuestas de estas dos orientaciones (tabla 1).

Royce (1967) colocó a la psicología en el cruce entre las ciencias y las humanidades. El científico “maximiza los modos racionales y empíricos de conocer y minimiza la simbolización metafórica y la intuición” (p. 22). Las

Tabla 1. Características de la psicología como disciplina humanística o como ciencia experimental (Staats, 1987)
El cisma humanístico y comportamental experimental

<i>Humanístico</i>	<i>Experimental</i>
1. Eventos subjetivos	1. Eventos objetivos
2. Holístico (hombre como un todo)	2. Atomístico (principio elemental)
3. Observación naturalista	3. Observación de laboratorio
4. Individual (idiográfico)	4. General (nomotético)
5. Descripción cualitativa	5. Precisión y medida
6. Comprensión	6. Predicción y control
7. Autodeterminación, libertad, espontaneidad en causación	7. Determinismo científico, mecanicista en causación
8. Originalidad, creatividad, actividad	8. Respuesta pasiva, automatismo
9. Autoactualización, crecimiento personal, desarrollo de la personalidad	9. Condicionamiento, modificación del comportamiento y terapia del comportamiento
10. Valores en la ciencia	10. Ciencia sin valores
11. Aplicada, preocupada por los problemas humanos	11. Básica, ciencia pura; ciencia por la ciencia
12. Propósito y metas, causación futura	12. Causación presente y previa
13. <i>Insight</i> y conciencia	13. Condicionamiento
14. Mecanismos biológicos inferidos para explicar el comportamiento	14. Ambientalismo o investigación para aislar los mecanismos biológicos

humanidades proporcionan implicación en la vida; las ciencias hacen abstracciones de la vida.

Para algunos autores (Mayor y Pérez, 1989) las reducciones dicotómicas son un intento más de resolver la gran diversidad existente. La agrupación en dicotomías de la diversidad de escuelas, paradigmas y especialidades ha sido una constante desde que, a raíz de la etapa de las escuelas en los años de la década de 1930, se tomó conciencia precisamente de tal diversidad. El periodo de las escuelas fue seguido por el inicio de áreas especí-

ficas de investigación y de especialidades. Esta ampliación de campos hacía aún más visible el problema de lograr una cierta sistematización y unificación. Entre los intentos por resolver la dispersión basándose en las dicotomías parece destacar el de Coan (1968), que realizó una investigación factorial sobre tendencias teóricas en psicología. Obtuvo de esa manera seis factores principales en cuanto a las dimensiones teóricas: subjetivismo-objetivismo; holismo-elementalismo; orientación transindividual-individual; orientación dinámica-estática; endogenismo-exogenismo.

No hay que olvidar tampoco la dicotomía entre la psicología experimental y la correlacional (Cronbach, 1975; Eysenck, 1987); y suele ser bastante frecuente mencionar la dicotomía existente entre los paradigmas más relevantes de la psicología científica: el conductista y el cognitivo (Lachman, Lachman y Butterfield, 1979; Mayor, 1980).

En definitiva, existe una “poderosa tendencia a reducir la confusa variedad de las psicologías a sólo dos psicologías”. Pero, “en lugar de encontrar al final del proceso dos psicologías, encontramos una larga (indefinida) serie de dos psicologías. La paradoja está en que, por un lado, se reduce (a dos psicologías) y por otro se multiplica (toda la serie de criterios por dos alternativas)” (Mayor y Pérez, 1989, p. 33).

Evolución del objeto de la psicología

Si se repasan las fuentes históricas se podrá observar cómo el concepto de psicología ha cambiado en el transcurso del tiempo. Fundamentalmente se ha pasado del estudio del alma a estudiar la mente (conciencia), la conducta, los procesos mentales y, en los últimos tiempos, se reclama el estudio de la actividad humana. Ha habido también escuelas u orientaciones que han defendido la conveniencia de que la psicología se ocupara de otros objetos de estudio. Tal es el caso de la psicología humanista o de la psicología objetiva soviética.

Sin embargo, la síntesis histórica global está sin hacer. Existen estudios sobre este tema: Carpintero (1976) considera tres etapas en las que se ha-

brían considerado tres objetos de estudio diferentes: el alma (desde el siglo IV a.C. hasta el XVII); la mente o conciencia (desde Descartes hasta la llegada del conductismo); y la conducta a partir de entonces. Pero se trata de análisis parciales, excesivamente simplificadores de la auténtica realidad (Mayor y Pérez, 1989). Los intentos por obtener una definición de la psicología a partir de los estudios historiográficos no han sido fructíferos, dada la diversidad de teorías, métodos y objetos. A lo largo de la evolución de la psicología como disciplina independiente han sido varios los objetos de estudio considerados, de ahí que en las múltiples definiciones sobre la psicología se haya considerado como ciencia de la conciencia, de la conducta, de las funciones mentales y, últimamente, es considerada por algunos autores como ciencia de la actividad.

Bases para la posible unidad de la psicología: sobre la posibilidad y conveniencia de la unificación

Se habla mucho de la unidad —o posible unidad— de la psicología. De entrada hemos de reconocer un hecho: si se habla del problema de la unidad de la psicología es porque dicha unidad no existe realmente. En lo que parece haber acuerdo es en la posibilidad y en la conveniencia de lograrla. El problema es encontrar la unidad en la diversidad y, sobre todo, en la complejidad. Como hemos expuesto, la panorámica que presenta la psicología actualmente es la de un conjunto diverso de conocimientos teóricos y de procedimientos. La diversidad es conceptual y metodológica, y se remonta en el tiempo a los orígenes de la psicología como ciencia.

El hecho de que la psicología se caracterice por la diversidad de objetos y métodos (irreducibles y, en ocasiones, incompatibles) ha favorecido la aparición de escuelas o paradigmas, casi siempre con pretensiones reduccionistas de erigirse como los únicos representantes legítimos de la “verdadera psicología” e intentando relegar a los enfoques y escuelas competidores. Estas distintas escuelas paradigmas se caracterizan por adoptar un método y un objeto propio, excluyendo otros métodos y objetos (Mayor y Pérez, 1989).

Desde la óptica que se le mire, es claro que la psicología predominante desde inicios de siglo, la mayoritariamente aceptada, es la científico-natural. A primera vista, esto hace pensar que con seguir el método y centrarse en el objeto que dicha psicología adopta se estaría dentro de la "psicología oficial". Sin embargo, las cosas no son tan sencillas, ya que tampoco hay unidad dentro de esta psicología. Hasta tal punto llega esa falta de acuerdo que Pinillos (1962) y Pribram (1981) etiquetan de *babélica* a la psicología científico-positiva desde sus inicios.

Todos los manuales de historia de la psicología (Wolman, 1973; Sahakian, 1968; Schultz, 1981; Buxton, 1985; etc.) tienen en consideración estas escuelas. No obstante, la disputa entre ellas es tal que autores como Murchison (1926-1930), Heidbreder (1933) y Woodworth describen la situación hablando no ya de escuelas, sino de "psicologías".

Pero la unificación es posible. Yela (1986, 1989) cree en la posibilidad de elaborar una ciencia psicológica unificada, surgida de la inevitable y conveniente diversidad de enfoques, técnicas, perspectivas, dominios, etc., aunque no está seguro de que se logre. Para él, hay algo de utópico en la visión de la psicología como ciencia unificada; sólo cuando exista cierto acuerdo respecto al objeto y al método se podrá empezar a pensar en la unidad. Un posible objeto: la conducta como acción física significativa; un posible método: la comprobación empírica y experimental de la conducta observable. No obstante, se trataría de la unidad en la diversidad. Pero como señalan algunos autores, si la unidad es posible merece la pena trabajar por ella (Staats, 1983; Staats y Naitoh, 1985; Richelle, 1982; Richardson, 1988).

La visión de Mayor y Pérez (1989) sobre la posibilidad de unificar la psicología parece más pesimista que la de Yela (1989), hasta el punto de que hablan de que presenta un caótico aspecto (p. 26), pero confían también en que puede superarse la diversidad. Para Mayor y Pérez (1989) el problema se ha intentado solucionar: a) por medio del reduccionismo (disciplinar o paradigmático); b) por medio de la simplificación de la diversidad (estructurando dicotómicamente la psicología), y c) integrando la psicología en una teoría o sistema general de la ciencia.

Se ha pretendido reducir la psicología a otras ciencias. Frente al reduccionismo de la psicología a ciencia natural (Telford y Sawrey, 1972) aparece el que la ha querido reducir a ciencia social (Harrison, 1972); y frente al reduccionismo de la psicología experimental, la clínica, y viceversa (L'Abate, 1967; Dana, 1966; Meehl, 1954; Holt, 1958). Todas las dicotomías psicológicas han dado origen o han surgido de actitudes reduccionistas de este tipo (Mayor y Pérez, 1989).

Otra tendencia muy habitual en psicología ha sido la de recurrir a la biología —y en concreto a la fisiología— para explicar los fenómenos psíquicos. Así, para autores como Bergmann (1951) o Feigl (1953), todo lo que puede definirse en términos de conducta puede reducirse a su vez, en última instancia, con base en sus principios neurofisiológicos subyacentes. Hoy, la psicología no acepta su reduccionismo a la fisiología, si bien nadie duda de la importancia de la relación interdisciplinar entre ambas. La correlación entre la conducta y el funcionamiento de las estructuras neurofisiológicas está ampliamente demostrada (Sanabra, 1979). Otro reduccionismo es el de considerarla ciencia social (p.e., Fromm, Mead).

En definitiva, a excepción de unos pocos que incluso consideran conveniente eliminar el concepto de psicología (p.e., Koch, 1969), la mayoría reconoce la diversidad real y la conveniencia de la unificación. La tensión se produce como consecuencia del estira y afloja entre ambas fuerzas. Las tendencias hacia la diversidad son consecuencia de la progresiva especialización y la imposibilidad de adoptar un único método. Las tendencias hacia la unidad son fruto de la presión por no dejar nada interesante fuera del objeto de estudio y por justificar la común etiqueta de 'psicológicas' que acompaña a numerosos campos o disciplinas. Estas tendencias coexisten, se enfrentan y tratan de armonizarse (Mayor y Pérez, 1989). Así, se tiende a distinguir y a integrar la psicología científica con la humanista, la experimental con la clínica, la general con la diferencial, la conductual con la mentalista, la del sujeto con la del ambiente, etc. No obstante, dicha tensión parece, hoy por hoy, inevitable.

Sin embargo, la unidad de la que se habla en psicología no se debe considerar sinónimo de uniformidad, ya que el término es compatible con el

pluralismo teórico, metodológico y pragmático a los que respeta; tampoco se debe entender como unicidad. Podríamos decir que se trata de una unidad que respeta y reconoce la diversidad, buscando en ella lo común.

Como ocurre en otros ámbitos, también aquí diversidad es sinónimo de riqueza: aceptemos tal realidad en psicología, veámoslo como un valor añadido respecto de otras disciplinas, y aprovechémonos de ello en beneficio de nuestra ciencia.

Situación actual y futuro de la psicología

Con la firmeza que proporciona la perspectiva de los años, Yela (1989) etiqueta la situación actual de la psicología con tres calificativos: pletórica, frustrante y desunida. Posiblemente no ha pretendido ser exhaustivo con los adjetivos; si hacemos un balance, sólo el primero de ellos tiene connotaciones positivas; la valencia negativa de los otros dos es clara. Pero hablemos un poco de cada uno.

La psicología está hoy en día pletórica de fuerzas, en continua y rápida expansión a juzgar por el aumento en el número de licenciados, la creación de asociaciones, la aparición de nuevos libros, el incremento de investigaciones, la celebración de congresos, la apertura de laboratorios, facultades, departamentos, etc. Más aún, en algunos campos como la psiconeurología, figura a la vanguardia de la investigación.

Esto es frustrante por los resultados de la investigación y por la división existente dentro de la misma. Cuando se investiga, en parte, lo que se gana en precisión, asepsia y control, se pierde en amplitud y trascendencia de los resultados obtenidos; los resultados más estricta y rigurosamente comprobados suelen referirse a veces a asuntos aparentemente simples (p. ej.: la incidencia que tiene la posición de una palabra en una lista sobre su posterior recuerdo). Y a la inversa, cuanto más importantes son los problemas (p. ej.: la razón de la agresividad humana), más difíciles son de estudiar con el rigor suficiente como para dar por buenos los resultados. A la psicología se la ha criticado por su preocupación por problemas triviales

como por ignorar la visión de conjunto, intentando abarcar demasiado. Fodor (1983) lo expresaba diciendo que, cuanto más global es un proceso cognitivo, tanto menos se entiende, y nosotros añadimos que tanto más difícil es de abordar con el rigor metodológico que exige la ciencia.

La psicología está dividida en múltiples áreas, enfoques, escuelas, métodos, etc., que hace que sus seguidores estudien cosas diversas, con métodos variados y desde aproximaciones o enfoques diferentes, cuando no contrapuestos. La imagen es de una psicología fragmentada y en desorden, formada por muchas ciencias, o por trozos inconexos de muchas ciencias. Unos estudian los contenidos de la conciencia, otros sus funciones; frente a los que optan por el atomismo asociacionista, la psicología de la forma; frente a la explicación, la comprensión (de las vivencias humanas); frente a la introspección y al mentalismo, los intentos de objetividad de la reflexología rusa; frente al interés por la conciencia, la búsqueda de las raíces inconscientes. Desde el punto de vista del enfoque teórico y de la aproximación metodológica, si uno repasa las aportaciones de Wundt, James, Wertheimer, Husserl, Dilthey, Pavlov, Watson, Freud, etc., cuesta pensar en algunos casos que trabajen sobre lo mismo. En el campo aplicado el panorama que emerge es también de diversidad; poco tiene que ver el trabajo que desarrolla un psicólogo de las organizaciones con el que desempeña un clínico o un psicólogo escolar. Dentro de un mismo campo se producen nuevas fragmentaciones: es el caso de la psicoterapia, donde Marshall (1980) ha llegado a distinguir hasta 140 escuelas. Por tanto, quizás sea más acertado hablar de *psicologías* y no tanto de *psicología*.

Podríamos concluir hasta aquí que la psicología se encuentra en pleno apogeo, pero dada la desunión reinante, este crecimiento se produce de manera desordenada, lo cual ensombrece su horizonte. A la vista de este panorama, cabe preguntarse cuál es el futuro de la psicología. Para Yela (1986), el único porvenir prometedor pasa por la aceptación del dualismo teórico que se repite constantemente en la historia de la psicología: comportamiento público-experiencia privada.

En nuestra opinión, quizás lo que más le conviene a la psicología es agotar el modelo de la ciencia natural para garantizarse un lugar, un respeto y

una consideración entre las ciencias. Seguir este modelo es, cuando menos, la certeza de que se sigue un camino ya recorrido por otros con muy buenas consecuencias. Creemos que el modelo de la ciencia positiva no está agotado en su aplicación a la psicología, aunque no debemos ser exclusivistas: posiblemente adoptar otros modelos para construir la psicología no es erróneo, sino que puede ser enriquecedor. Siempre que se haga con mínimos de rigor metodológico no debe asustarnos el estudio de otras temáticas u otros *objetos de la psicología*. Se nos podrá decir, eso sí, que la cuestión se traslada ahora a determinar cuáles son esos mínimos.

Para terminar, permítasenos transcribir las palabras del maestro Yela (1986) cuando habla sobre el porvenir que aguarda a la psicología y a los psicólogos. Primero ironiza diciendo que es incierto —si no, no sería porvenir—, pero desde la perspectiva de la edad y la experiencia, asevera a renglón seguido que la aceptación y el crecimiento cada vez mayor de la psicología por la sociedad dependerá de “que sepamos investigar [...] con rigor. Que sepamos contribuir con eficacia, dignidad y prudencia a resolver o paliar los problemas humanos individuales, interpersonales y sociales de nuestro tiempo” (p. 57).

BIBLIOGRAFÍA

- Altman, I. (1987). Centripetal and centrifugal trends in psychology, *American Psychologist*, núm. 42, pp. 1058-1069.
- Baker, W. J., Hyland, M. E., Van Rappard, H., y Staats, A. W. (1987). *Current issues in theoretical psychology*, North-Holland, Amsterdam.
- Bergmann, G. (1951). The logic of psychological concepts, *Philosophical Science*, núm. 18, pp. 93-119.
- Bills, A. G. (1938). Changing views of psychology as a science, *Psychological Review*, núm. 45, pp. 377-394.
- Boring, E. G. (1978). *Historia de la psicología experimental*, Trillas, México.
- Bunge, M. y Ardila, R. (1988). *Filosofía de la psicología*, Ariel, Barcelona.
- Buss, A. R. (1979). *A dialectical psychology*, Wiley, Nueva York.
- Buxton, C. E. (1985). *Points of view in the modern history of psychology*, Academic Press, Nueva York.

- Carpintero, H. (1976). *Historia de la psicología*, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.
- Coan, R. W. de (1968). Dimensions of psychological theory, *American Psychologist*, núm. 23, pp. 715-722.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology, *American Psychologist*, núm. 30, pp. 116-127.
- Dana, R. H. (1966). *Foundations of clinical psychology*, Van Nostrand.
- Deutsch, C. R. (1978). Introduction to program theme: applications and missapplications of psychology, en K. Salzinger y F. L. Denmark (eds.), *Psychology: the state of art*, Annals of New York Academy of Sciences.
- De Elena, J. y Arana, J. M. (1997). Percepción social: influencia de las expectativas del perceptor sobre la percepción de personas, en A. S. Cabaco y J. M. Arana (coord.), *Manual de prácticas de percepción y atención*, Amarú, Salamanca.
- Eysenck, H. J. (1987). Psychotherapy to behaviour therapy: A paradigm shift, en D. B. Fishman, F. Rotgers y C. M. Franks (Eeds.), *Paradigms in behaviour therapy: Present and promise*, Springer, Nueva York.
- Eysenck, H. S. (1968). *Fact and fiction in psychology*, Penguin, Harmondsworth.
- Farrell, B. A. (1975). Psicología. Algunos problemas conceptuales, *Revista de Occidente*, pp. 149-150.
- Farrell, B. A. (1978). The progress of psychology, *British Journal of Psychology*, núm. 69, pp. 1-8.
- Feigl, H. (1953). The scientific outlook: Naturalism and humanism, en H. Feigl y M. Brodbeck (eds.), *Reading in the philosophy of science*, Appleton-Century-Crafts, Nueva York.
- Fernández Trespalcacios, J. L. (1987). *Introducción a la psicología*, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.
- Finkelman, D. (1978). Science and psychology, *American Journal of Psychology*, núm. 91, pp. 179-199.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*, MIT Press, Cambridge, Mass.
- Fraisse, R. (1982). *Psychologie de demain*, [trad. 1985, Morata], PUF, París.
- Gardner, H. (1985). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*, [trad. de 1987], Paidós, Buenos Aires.
- Gergen, K. J. (1973). Social psychology as history, *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 26, pp. 309-320.
- Gilgen, A. R. (1985). A strategy for constructing a systematic psychology, *International Newsletter of Uninomic Psychology*, núm. 1, pp. 10-13.
- Groot, A. D. de (1990). Unifying psychology: A european view, *New Ideas in Psychology*, núm. 8, pp. 309-320.
- Harrison, A. A. (1972). *Psychology as a social science*, Brooks/Cole, Monterrey.
- Heidbreder, E. (1933). *Seven psychologies*, Appleton Century Crofts, Nueva York.

- Holt, R. R. (1958). Clinical and statistical prediction: a reformulation and some new data, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, núm. 56, pp. 1-12.
- Holzkamp, K. (1972). *Kritische psychologie. Vorbereitende Arbeiten*, Fisher, Frankfurt.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of psychology*, Appleton-Century, Nueva York.
- Kendler, H. H. (1987). *Historical foundations of modern psychology*, The Dorsey Press, Chicago.
- (1981). *Psychology: a science in conflict*, Oxford University Press, Nueva York.
- Kimble, G. A. (1990). To be or ought to be? That is the question, *American Psychologist*, núm. 45, pp. 558-560.
- (1984). Psychology's two cultures, *American Psychologist*, núm. 39, pp. 833-839.
- Koch, S. (1981). The nature and limits of psychological knowledge. Lessons of a century qua 'science', *American Psychologist*, núm. 36, pp. 257-269.
- (1971). Reflections of the state of psychology, *Social Research*, núm. 38, pp. 669-709.
- (1969). Psychology cannot be a coherent science, *Psychology Today*, núm. 3, p. 14.
- Kuhn, T. S. (1971). Logic of discovery or psychology of research, en I. Lakatos y A. Musgrave (eds.), *Criticism and the growth of knowledge*, Cambridge University Press Londres [repr. y trad. al castellano (1982) por R. Heiler, en T. Kuhn, *La tensión esencial*, Fondo de Cultura Económica, México].
- (1962). *The structure of scientific revolutions*, University of Chicago Press, Chicago.
- L'Abate, L. (1967). *Principles of clinical psychology*, Grune and Stratton, Nueva York.
- Lachman, R., Lachman, J. L. y Butterfield, E. C. (1979). *Cognitive psychology and information processing, An introduction*, LEA, Hillsdale, Nueva Jersey.
- Leahey, T. H. (1994). *A history of modern psychology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey.
- (1992). *Historia de la psicología*, Debate, Madrid.
- Marshall, E. (1980). Psychotherapy works, but for whom?, *Science*, núm. 207, pp. 506-508.
- Marx, M. H. y Goodson, F. E. (eds.) (1976). *Theories in contemporary psychology*, McMillan, Nueva York.
- Matarazzo, J. D. (1987). There is only one psychology, no specialities, but many applications, *American Psychologist*, núm. 42, pp. 893-903.
- Mayor, J. y Pérez, J. (1989). ¿Psicología o psicologías? Un problema de identidad, en J. Mayor y J. L. Pinillos (eds.), *Tratado de psicología general*, vol. 1: *Historia, teoría y método*, Alhambra, Madrid, pp. 3-69.
- Mayor, J. (1980). Orientaciones y problemas de la psicología cognitiva, *Análisis y Modificación de Conducta*, núm. 6, pp. 213-278.

- (1985). Actividad humana y procesos cognitivos, en J. Mayor (ed.), *Actividad humana y procesos cognitivos. Homenaje a J. L. Pinillos*, Alhambra, Madrid.
- McKenzie, B. D. (1977). *Behaviourism and the limits of scientific method*, Humanities Press, Atlantic Highlands.
- Meehl, P. E. (1954). *Clinical vs. statistical prediction: A theoretical analysis and a review of the evidence*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Miller, G. A., Galanter, E. y Pribram, K. (1960). *Plans and the structure of behavior*, Holt, Rinehart y Wiston, Nueva York [trad. al castellano (1983), Debate, Madrid].
- Mos, L. P. (1987). Integrity or unity?, en A. W. Staats y L. P. Mos (eds.), *Annals of theoretical psychology*, vol. 5, Plenum Press, Nueva York, pp. 345-347.
- Myers, D. G. (1999). *Psicología*, Editorial Médica Panamericana (5ª ed.), Madrid.
- Murchison, C. (1930). *Psychologies of 1930b*, Clark University Press, Worcester Mass.
- (1926). *Psychologies of 1925*, Clark University Press, Worcester Mass.
- Pinillos, J. L. (1985). Actividad, conciencia y conocimiento, en J. Mayor (ed.), *Actividad humana y procesos cognitivos*, Alhambra, Madrid, pp. 459-470.
- (1975). *Principios de psicología*, Alianza Editorial, Madrid.
- (1962). *Introducción a la psicología contemporánea*, Consejo Superior de Investigación Científica (CSIC), Madrid.
- Prieto, J. L. (1995). *Introducción a la psicología. Conceptos y esquemas*, Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid.
- Reichenbach, H. (1938). *Experience and prediction*, University of Chicago Press, Chicago.
- Richardson, K. (1988). *Para comprender la psicología*, Alianza, Madrid.
- Richelle, M. (1982). Craints et espérances pour la psychologie de l'an 2000, en P. Fraisse (ed.), *Psychologie de demain*, Presses Universitaires de France, París, pp. 55-71.
- Royce, J. R. (1987). A strategy for developing unifying theory in psychology, en A. W. Staats y L. P. Mos (eds.), *Annals of Theoretical Psychology*, Plenum Press, Nueva York, pp. 275-285.
- Royce, J. R. (1982). Philosophic issues, division 24, and the future, *American Psychologist*, núm. 37, pp. 258-266.
- , 1976 (Psychology is multi-methodological, variate, epistemic, worldview, systemic, paradigmatic, theoretic and disciplinary, en J. K. Cole y W. J. Arnold, *Conceptual Foundations of Psychology*, Nebraska Symposium on Motivation, University of Nebraska Press, Lincoln.
- (1970). *Toward unification in psychology: The first banffconference in theoretical psychology*, University of Toronto Press, Toronto.
- (1967). Metaphoric knowledge and humanistic psychology, en J. F. T. Bugental (ed.), *Challenges of humanistic psychology*, McGraw-Hill, Nueva York, pp. 21-28.

- Sahakian, W. S. (1982). *Historia y sistemas de la psicología*, Tecnos, Madrid.
- (1968). *History of psychology. A source book in systematic psychology*, Peacock Pub, Itaca.
- Sanabra, E. R. (1979). Conductismo y psicología fisiológica, en *Seminario sobre problemas actuales de la psicología científica*, Fundación Juan March, Madrid.
- Schultz, D. (1981). *A history of modern psychology*, Academic Press, Nueva York.
- Shapere, D. (1979). Las teorías científicas y sus dominios, en E. Suppe (ed.), *La estructura de las teorías científicas*, Editora Nacional, Madrid.
- Staats, A. W. (1987). Paradigmatic behaviorism, unified positivism, and paradigmatic behavior therapy, en D. B. Fishman, R. Rotgers y C. M. Franks (eds.), *Paradigms in behavior therapy*, Springer, Nueva York.
- (1983). *Psychology's crisis of disunity: Philosophy and method for a unified science*, Praeger, Nueva York.
- (1981). Paradigmatic behaviorism, unified theory construction methods and the zeitgeist of separatism, *American Psychologist*, núm. 36, pp. 239-256.
- Staats, A. W. y Naitoh, S. (eds.) (1985). *International newsletter of paradigmatic psychology*, University of Hawaii, Honolulu.
- Suppe, F. (1977a). *The structure of scientific theories*, University of Illinois Press, Illinois.
- (1977b). The search for philosophical understanding of scientific theories, en F. Suppe (ed.), *The structure of scientific theories*, University of Illinois Press Urbana, Illinois.
- Telford, Ch. W. y Sawrey, J. M. (1972). *Psychology as a natural science*, Brooks Cole, Monterrey.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*, Century, Nueva York.
- Warren, N. (1971). Is a scientific revolution taking place in Psychology? Doubts and reservation, *Science Studies*, núm. 1, pp. 407-413.
- Watson, R. I. (1967). Psychology: A prescriptive science, *American Psychologist*, núm. 22, pp. 435-443.
- Westland, G. (1978). *Current crises of psychology*, Heineman, Londres.
- Wollman, B. (1973). *Handbook of general psychology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Yela, M. (1986). El porvenir de la psicología, *Temas de Psicología*, núm. II, pp. 49-58.
- Yela, M. (1987). Toward a unified psychological science. The meaning of behavior, en A. W. Staats y L. P. Mos (eds.), *Annals of Theoretical Psychology*, vol. 5, pp. 241-274.
- Yela, M. (1989). Unidad y diversidad de la psicología, en J. Mayor y J. Pérez. (eds.), *Tratado de psicología general*, vol. 1, *Historia, método y concepto*, Alhambra, Madrid, pp. 71-94.

El rendimiento escolar vinculado a variables nutricionales y psicológicas en estudiantes de una zona socioeconómicamente humilde de la ciudad de San Luis, Argentina

Sonia Tifner
Miguel A. De Bortoli
Tomás Pérez

Resumen

Se investigaron rendimiento escolar (RE), variables nutricionales y psicológicas en adolescentes de una zona socioeconómicamente humilde. 99 estudiantes (54 mujeres y 45 hombres, de entre 13-17 años, completaron el IDARE E y R (ansiedad), el STAXI E y R (enojo), se determinaron masa corporal (MC), promedio de calificaciones (PC) y estado laboral. Resultados: MC debajo de lo normal en 35% de mujeres y en 47% de varones. Se encontró la ansiedad rasgo aumentada en mujeres. El PC fue mayor en mujeres. Los alumnos que trabajan tuvieron menor PC. Se encontraron correlaciones positivas entre ansiedad y enojo en ambos sexos.

Abstract

School performance, psychological and nutritional variables were researched in teenagers of a poor socioeconomic area. 99 students (54 females and 45 males, 13-17 years old, completed the STAI (State-Trait Anxiety Inventory) and the STAXI (State-Trait Anger Expression Inventory) tests; body mass index (BMI), grade average and working status were determined. Results: BMI was under the norm in 35% of women and 47% of men. The anxiety trait increased in women. Grade average was higher in women than in men. Working students had lower grade average than not working ones. A positive correlation was found between anxiety and anger

MG. SONIA TIFNER: Universidad Nacional de San Luis, Argentina. <stifner@unsl.edu.ar>

DR. MIGUEL A. DE BORTOLI: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. <midebort@unsl.edu.ar>

LIC. TOMÁS PÉREZ: Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 1, enero-junio de 2006, pp. 143-152.

Fecha de recepción: 25 de mayo de 2005 | fecha de aceptación: 30 de junio de 2006.

En varones se encontró correlación positiva entre masa corporal y PC, y negativa entre masa corporal y enojo rasgo. En mujeres se encontró una correlación negativa entre PC y edad.

in both sexes. Men correlated positively between BMI and grade average, and negatively between BMI and anger trait. Women correlated negatively between BMI and age.

PALABRAS CLAVE

rendimiento escolar, masa corporal, ansiedad, enojo, adolescentes

KEY WORDS

school performance, body mass index, anxiety, anger, teenagers

Introducción

Se ha estudiado la relación entre rendimiento escolar, edad, género y depresión en una población no clínica de adolescentes (Díaz Atienza, Prados Cuesta y López Galán, 2002), encontrándose que los síntomas depresivos se asocian significativamente con un peor rendimiento escolar, siendo las mujeres las que presentan una relación lineal, es decir, a más síntomas depresivos hay un peor rendimiento. Además, los sujetos de mayor edad presentan más síntomas depresivos.

La motivación y rendimiento académico fue objeto de estudio por medio de dos escalas (Manassero Mas y Vázquez Alonso, 2001), habiéndose hallado que la motivación atribucional (que tiene en cuenta causas singulares de logro académico como esfuerzo, capacidad, tarea, interés, profesores y exámenes) que mide una de ellas tiene mayor poder predictivo que la escala de motivación académica. La motivación de los estudiantes evaluada por los profesores depende directamente del logro de los educandos, y también en este caso la escala atribucional alcanza resultados más significativos como predictor de la motivación del profesorado.

Giraldo y Mera (2000) hallaron una relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y el entender al profesor en las tareas asignadas. También se encontró una correlación significativa entre bajo rendimiento escolar y déficit de crecimiento secundario en niños cuyos padres

tuvieron crecimiento normal (Erazo, Amigo, Andraca y Bustos, 1998), así como también correlaciones entre el descenso de peso, el enojo y la ansiedad en mujeres obesas (Laederach-Hofmann, Kupferschmid y Mussgay, 2002), encontrándose que la disminución de la grasa corporal se correlaciona con mayor nerviosismo en estas mujeres. El objetivo de este trabajo fue investigar las correlaciones entre el rendimiento escolar, la ansiedad y el enojo —rasgo y estado—, el estado nutricional y el estado laboral de una población estudiantil que asiste a una escuela de una zona socioeconómicamente humilde en la ciudad de San Luis, Argentina.

Metodología

MUESTRA

99 estudiantes de 8° y 9° año del nivel educación general básica 3 (EGB 3), de entre 13 y 17 años (54 mujeres y 45 varones), alumnos de una escuela en una zona socioeconómicamente humilde de la ciudad de San Luis, provincia de San Luis, Argentina.

INSTRUMENTOS

1. Inventario de Ansiedad-estado y rasgo (IDARE E y R), que mide el estado y rasgo de ansiedad (Spielberger, 1983);
2. Inventario del estado y rasgo de enojo (STAXI E y R), que evalúa el estado y rasgo de enojo (Spielberger, 1991). Además se hicieron registros de las calificaciones de todas las materias cursadas con sus promedios en el año 2003. Se utilizaron también una balanza digital y una cinta métrica inextensible.

PROCEDIMIENTO

Los estudiantes fueron informados del objetivo de esta investigación, dieron su consentimiento informado y completaron el IDARE E y R, el STAXI E y R. Se hizo un registro del peso, estatura, sexo, estado laboral, edad y curso de los entrevistados para toda la muestra en el horario de 8 a 13 horas. Luego de verificar la distribución normal de los datos de la muestra con el test de Kolmogorov-Smirnov, se analizaron estadísticamente usando el test t de Student independiente y el test de correlación de Pearson.

Resultados

Edad (años) de la muestra estudiada

	<i>Media</i>	<i>D.E.</i>	<i>Mín. / Máx.</i>
Varones (N 45)	14.51	1.14	13 / 17
Mujeres (N 54)	14.52	1.06	13 / 17

Comparación de masa corporal (kg/m²) en varones y mujeres

	<i>Media</i>	<i>D.E.</i>	<i>Mín. / Máx.</i>	<i>t de Student</i>
Varones (N 45)	19.19	2.87	14.87 / 28.68	
Mujeres (N 54)	19.97	3.10	15.94 / 31.57	p: 0.203

Valores normales de masa corporal para varones y mujeres: 18.5-24.9 kg/m².

Las medias de masa corporal de varones y mujeres estuvieron dentro del rango normal. No obstante, se encontraron valores individuales debajo de lo normal en 21 varones (47%) y 19 mujeres (35%). No hubo diferencias significativas en la masa corporal entre las medias de los hombres y mujeres.

Promedio de calificaciones según sexo

	<i>Media</i>	<i>D.E.</i>	<i>Mín. / Máx.</i>	<i>t de Student</i>
Varones (N 45)	6.83	1.05	5.43 / 9.58	
Mujeres (N 54)	7.35	0.94	4.63 / 9.51	p: 0.011*

p: significancia | * significativo (p < 0.05)

Los promedios escolares fueron mayores en mujeres que en varones, mostrando diferencias estadísticamente significativas.

Promedio de calificaciones según estado laboral

	<i>Media</i>	<i>D.E.</i>	<i>Mín. / Máx.</i>	<i>t Student</i>
Varones y mujeres que trabajan (N 10)	6.33	0.55	5.58 / 7.26	
Varones y mujeres que no trabajan (N 89)	7.20	1.03	4.63 / 9.58	p: 0.011*

p: significancia | * significativo (p < 0.05)

Los alumnos que trabajan tienen un promedio escolar de calificaciones significativamente menor que aquellos que no trabajan.

Masa corporal según estado laboral

	<i>Media</i>	<i>D.E.</i>	<i>Mín. / Máx.</i>	<i>t Student</i>
Varones y mujeres que trabajan (N 10)	18.79	3.28	14.88 / 26.67	
Varones y mujeres que no trabajan (N 89)	19.71	2.99	15.61 / 31.58	p: 0.365

p: significancia

No se hallaron diferencias significativas entre la masa corporal de los estudiantes que trabajan y los que no trabajan.

Inventario de ansiedad-estado: IDARE (Spielberger, 1983)

<i>Ansiedad-estado</i>	<i>Media</i>	<i>D.E</i>
Varones (N 45)	40.02	8.42
Mujeres (N 54)	42.09	9.57

Las medias del estado ansioso en los varones y en las mujeres investigadas estuvieron dentro de los valores normales.

Inventario de ansiedad-rasgo: IDARE (Spielberger, 1983)

<i>Ansiedad-rasgo</i>	<i>Media</i>	<i>D.E</i>
Varones (N 45)	42.69	7.95
Mujeres (N 54)	48.30	10.58

El rasgo ansioso en los varones investigados dio valores dentro de lo normal; en cambio, en las mujeres estuvo aumentado respecto de la media normal.

Inventario de la expresión del enojo-estado: STAXI (Spielberger, 1991)

<i>Enojo-estado</i>	<i>Media</i>	<i>D.E</i>
Varones (N 45)	13.76	5.22
Mujeres (N 54)	15.72	5.97

Las medias del estado de enojo en los varones y en las mujeres investigadas estuvieron dentro de los valores normales.

Inventario de la expresión del enojo-rasgo: (STAXI) (Spielberger, 1991)

<i>Enojo-rasgo</i>	<i>Media</i>	<i>D.E</i>
Varones (N 45)	20.29	5.33
Mujeres (54)	21.22	6.20

La media del rasgo de enojo en los varones estuvo disminuida respecto de la media normal y en las mujeres estuvo dentro de lo normal.

Correlaciones entre ansiedad-estado y rasgo, y enojo-estado y rasgo

	<i>Enojo-estado</i>	<i>Enojo-rasgo</i>
Ansiedad-estado Varones (N 45)	r: 0.570 p: 0.000**	r: 0.406 p: 0.006**
Ansiedad-rasgo Varones (N 45)	r: 0.471 p: 0.000**	r: 0.457 p: 0.001**
Ansiedad-estado Mujeres (N 54)	r: 0.570 p: 0.000**	r: 0.406 p: 0.001**
Ansiedad-rasgo Mujeres (N 54)	r: 0.649 p: 0.000**	r: 0.719 p: 0.000**

r: correlación de Pearson | p: significancia | * significativo ($p < 0.05$) | ** muy significativo ($p < 0.010$)

Correlación entre masa corporal, edad, promedio de calificaciones y enojo-rasgo

	<i>Edad</i>	<i>Promedio de calificaciones</i>	<i>Enojo-rasgo</i>
Masa corporal Varones (N 45)	r: 0.104 p: 0.496	r: 0.339 p: 0.023*	r: -0.318 p: 0.033*
Masa corporal Mujeres (N 54)	r: 0.282 p: 0.039*	r: -0.210 p: 0.128	r: -0.249 p: 0.069

r: correlación de Pearson | p: significancia | * significativo ($p < 0.05$)

En varones se encontró una correlación positiva entre masa corporal y promedio de calificaciones, y otra negativa entre masa corporal y enojo-rasgo. En mujeres se halló una correlación positiva entre masa corporal y edad.

Tabla 3: Correlación entre promedio de calificaciones, edad y curso

	<i>Edad</i>	<i>Curso</i>
Promedio de calificaciones Varones (N 45)	r: 0.041 p: 0.788	r: 0.107 p: 0.484
Promedio de calificaciones Mujeres (N 54)	r: -0.297 p: 0.029*	r: 0.300 p: 0.028*

r: correlación de Pearson | p: significancia | * significativo ($p < 0.05$)

En mujeres se encontró una correlación negativa entre promedio de calificaciones y edad, y otra positiva entre promedio de calificaciones y curso.

Tabla 4: Correlación entre enojo-rasgo, edad y curso

	<i>Edad</i>	<i>Curso</i>
Enojo-rasgo Varones (N 45)	r: -0.002 p: 0.987	r: -0.193 p: 0.203
Enojo-rasgo Mujeres (N 54)	r: -0.011 p: 0.938	r: -0.286 p: 0.036*

r: correlación de Pearson | p: significancia | * significativo ($p < 0.05$)

Se encontró una correlación negativa entre enojo-rasgo y curso en mujeres.

Discusión

De los resultados expuestos anteriormente se puede observar que, a pesar de que las medias de masa corporal de los varones y las mujeres de la muestra dieron valores dentro del rango normal, hay un porcentaje importante de ambos grupos que individualmente tiene masa corporal por debajo de lo normal, lo que estaría indicando un probable déficit nutricional en esos sujetos. La comparación de masa corporal entre los dos sexos no arroja diferencias; no obstante, hay un porcentaje superior de varones (47%) con masa corporal disminuida respecto al porcentaje de las mujeres (35%), que sugiere mayor déficit nutricional en ellos.

Los estudiantes que trabajan tendrían menores promedios escolares que aquellos que no trabajan. Es probable que el tiempo dedicado al estudio en los alumnos que trabajan sea menor, lo que les trae como consecuencia un rendimiento escolar inferior.

Los niveles de ansiedad encontrados sugieren que las estudiantes entre 13 y 17 años de edad de esta población tienen la ansiedad rasgo aumentada.

Con respecto a la variable enojo, los resultados indican que los estudian-

tes varones de la población estudiada tienen niveles de enojo rasgo inferior a la media normal, no encontrándose lo mismo en mujeres. A su vez, los varones de mayor rasgo de enojo tendrían menor masa corporal. El autor del test utilizado (Spielberger, 1991) define al estado de enojo como un estado emocional marcado por sentimientos subjetivos que varían en intensidad, desde una leve irritación a la furia y rabia intensa, y que las personas con elevadas puntuaciones en el rasgo de enojo tienden a percibir una extensa gama de situaciones como provocadoras del mismo. Se puede inferir que los estudiantes más perjudicados en el acceso a una alimentación adecuada (evidenciado en la menor masa corporal) perciban esta situación como injusta y amenazante, provocándoles conductas (o respuestas) de enojo con mayor frecuencia.

Además de las correlaciones encontradas, es posible inferir que los estudiantes varones y mujeres entre 13 y 17 años de esta población con mayor ansiedad rasgo y estado tienen mayor rasgo y estado de enojo.

Los adolescentes varones como los estudiados, que tienen menor masa corporal, tendrían menor promedio de calificaciones. Considerando la masa corporal como resultado de una nutrición adecuada, se confirmaría la importante relación entre alimentación y rendimiento escolar. Estos resultados deben alertar sobre el hecho de que, sin una correcta alimentación, son insuficientes las mejores técnicas pedagógicas. Esta correlación no se daría en las mujeres estudiadas. Esto último puede deberse a que un menor porcentaje de mujeres tuvieron masa corporal disminuida respecto a lo normal. Además, a medida que aumenta la edad en las mujeres tendrían menor promedio de calificaciones.

De las comparaciones entre los sexos pareciera que el rendimiento escolar se vinculara de modo diferente en varones y mujeres de la muestra estudiada, ya que en ellos se asociaría más a factores con impacto directo del ambiente como la nutrición. En cambio, las mujeres parecieran estar más afectadas por la edad, ya que el rendimiento escolar disminuye con la misma, quizás por una mayor incidencia de los conflictos de la adolescencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz Atienza, F., Prados Cuesta, M. y Lopez Galán, S. (2002). Relación entre rendimiento académico, síntomas depresivos, edad y género en una población de adolescentes, *Psiquiatría.com*, vol. 6, núm. 2, pp. 1-4.
- Erazo, B., Amigo, H., Andraca I. de, y Bustos P. (1998). Déficit de crecimiento y rendimiento escolar, *Revista Chilena de Pediatría*, vol. 60, núm. 3, pp. 94-98.
- Giraldo, L. y Mera, R. (2000). Clima escolar. Percepción del estudiante, *Colombia Med*, núm. 31, pp. 23-27.
- Laederach-Hofmann, K., Kupferschmid, S. y Mussgay, L. (2002). Links between body mass index, total body fat, and insulin sensitivity in patients with obesity related to depression, anger and anxiety, *Int Journal Eating Disorders*, vol. 32, núm. 1, pp. 58-71.
- Manassero Mas, M. A. y Vázquez Alonso, A. (2001). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. 3, núms. 5-6, pp. 1-27.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. STAI (Form Y). Self-Evaluation Questionnaire*, Consulting Psychologists Press, California.
- (1991). *State-trait anger expression inventory. Revised research edition. Professional manual*, Psychological Assessment Resources, Florida.

Argumentando para enseñar aplicaciones

El diseño de etiqueta y envase en diseño gráfico

Miguel Ángel Campos Hernández
Marcela Castro Cantú
Rosalina Cano Díaz

Resumen

Se analiza la argumentación y habilidades cognitivas en la enseñanza del diseño gráfico con base en la observación y teorías argumentativa, de diseño y cognoscitiva. La argumentación del plan didáctico es transitiva e inferencial, con diversos niveles de habilidad; en el proceso pedagógico la profesora operó con dicha estructura, integrando los ciclos argumentativos basados en los proyectos presentados por los estudiantes, todo en niveles básicos de habilidad y contenidos poco abstractos, sin generalización.

PALABRAS CLAVE

argumentación, habilidades cognitivas, diseño gráfico

Abstract

This paper studies argumentation and cognitive abilities in Graphic Design teaching through observation as well as through design, cognitive and argumentation theories. The instructional plan contained a transitive, inferential argumentative structure and both simple and complex abilities; the teacher conducted the class based on such structure, tying up all the argumentative cycles generated through the analysis of the students' projects, while mostly simple abilities and rather descriptive concepts were used all along.

KEY WORDS

argumentation, cognitive abilities, graphic design

DR. MIGUEL ÁNGEL CAMPOS HERNÁNDEZ: Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México. <pdhi@uic.edu.mx>

LIC. MARCELA CASTRO CANTÚ: Dirección General Académica de la Universidad Intercontinental. <marcelac@uic.edu.mx>

LIC. ROSALINA CANO DÍAZ: Escuela de Diseño Gráfico, Universidad Intercontinental.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 1, enero-junio de 2006, pp. 153-182.

Fecha de recepción: 21 de noviembre de 2005 | fecha de aceptación: 02 de junio de 2006.

Presentación

El diseño gráfico es una actividad simbólica y creativa, un procedimiento cuyo producto debe justificarse ante el empleador o el cliente (Olalde, 2003; Palacios y Rivera, 2003); es decir, es representacional, estratégica y argumentativa, más que una aplicación técnica, que es a lo que parece haberse reducido la práctica profesional (Tapia, 2003). Al enseñarla como actividad técnica, no profesional, el contenido procedimental se limita a demostraciones, observación y ejercicios para reproducirlo, mientras que en el verdadero plano estratégico —más complejo y enriquecedor— se prevé, hipotetiza, fundamenta y, en última instancia, se proveen soluciones alternas a problemas claramente comprendidos, más allá de planear y seguir pasos establecidos (Lawrence, 1999). Es un proceso cognitivo cargado de conceptos, interpretaciones e inferencias.

En este trabajo se analiza la estructura argumentativa y el nivel de habilidad cognitiva de una experiencia pedagógica, desde su planeación, en un tema del Taller de diseño de etiquetas, envase y embalajes, asignatura del quinto semestre de la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad Intercontinental (UIC). El tema que se analiza —diseño de etiqueta y envase— tiene una duración de cuatro semanas aproximadamente y en él se integra el desarrollo de proyectos de diseño. El plan didáctico respectivo se basa en la matriz pedagógica del Programa de Desarrollo de Habilidades con Base en la Investigación (PDHI, Campos, 2004a), que favorece el pensamiento abstracto y estratégico. Se observaron dos de las sesiones finales de dicho tema: en la primera se discute el avance del proyecto de cada estudiante, y en la segunda cada uno lo presenta en su forma final. El análisis se basa en teorías del diseño (Sanz, 1994; Vidales, 1997; Esqueda, 2001), cognitiva (Lohman, 1992) y de argumentación (LoCascio, 1998), a partir de las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es la estructura de argumentación del plan de enseñanza?, ¿qué procesos argumentativos se construyen en el proceso de enseñanza del tema bajo estudio?, ¿cómo participan profesora y estudiantes?, ¿en qué nivel de habilidad cognitiva se enseña?, ¿qué niveles de habilidad cognitiva muestran los estudiantes en el proceso

interactivo y argumentativo? Los resultados de este estudio podrían mostrar aspectos importantes de los procesos de argumentación y desarrollo de habilidades en la enseñanza y el aprendizaje de una tarea compleja y aplicada a la vez —como la que aquí se aborda—, y hacer aportaciones a una oferta pedagógica pertinente y de calidad para un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes.

Aspectos contextuales

LA LICENCIATURA EN DISEÑO GRÁFICO DE LA UIC

Tiene como objetivo general promover aprendizajes significativos en el estudiante que le proporcionen las habilidades necesarias para interpretar y graficar enunciados lingüísticos, y con ello producir objetos de diseño gráfico. En relación directa con este estudio, en el perfil del egresado (*Perfiles de ingreso y egreso*, 2004) se plantea que será capaz de: a) *explicitar y controlar los procesos interpretativos* implícitos en la acción de diseñar; b) *transformar sus interpretaciones en imágenes* adecuadas, controlando sus conductas gráfico-expresivas; y c) evaluar correctamente sus decisiones y productos de diseño *con fundamentos y argumentos lógicos*. Otros elementos del perfil no menos importantes son la selección de técnicas y medios productivos para una solución integral del problema de diseño; la comprensión de éste de acuerdo con las características del cliente o emisor, del público o destinatario, y del contexto histórico-social en el que ellos interactúan; la planeación de sus acciones y las de otros profesionales participantes en el desarrollo de sus proyectos; la toma de decisiones para seleccionar los recursos pertinentes de carácter formal-expresivo, metodológico y de género de diseño; y la comprensión crítica de la reflexión académica sobre el diseño y su medio, cuidando la orientación social e inspirado en los valores del humanismo cristiano.

El plan de estudios tiene una duración de ocho semestres y está organizado en cinco áreas de desarrollo de habilidad en el estudiante: a) de inter-

pretación, promoviendo la capacidad de explicar sus procesos de análisis e inferencia; b) gráfico-expresivas, realizando gráficamente los componentes de su interpretación; c) técnico-productivas, planeando la producción de objetos de diseño en forma realista; d) de síntesis, en el taller de diseño del quinto semestre, como ámbito para integrar conocimientos y habilidades desarrolladas previamente, en las tres áreas mencionadas, a partir de problemas específicos; y e) de formación integral, abriendo las perspectivas respecto de problemáticas epistemológicas y contextuales del diseño.

EL TALLER DE DISEÑO DE ETIQUETAS, ENVASES Y EMBALAJES Y SU APOORTE A LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Los envases y las etiquetas son objetos de diseño que establecen un vínculo entre el fabricante, un intermediario y un consumidor o comprador final. Son parte fundamental de la identidad corporativa de una empresa y su aspecto comunicativo se inscribe como el quehacer del diseñador gráfico en tanto decodificador de un enunciado lingüístico. Por ello, el taller tiene como propósito interpretar gráficamente un enunciado lingüístico a partir de los signos identificadores básicos, los recursos lingüísticos y gráfico-expresivos, y la selección de códigos estilísticos y materiales que identifican a un sujeto social o producto. Así, se propician habilidades de: a) *interpretación y representación* gráfica; b) elección del material que ilustradores y fotógrafos tienen o que existen en bancos de imágenes, de manera que responda a sus propósitos comunicativos, siempre con una actitud adecuada para solicitar dichos materiales; y c) *síntesis*, mediante el diseño y rediseño de etiquetas y envases para diferentes productos, fabricantes y consumidores. Con ello se une al esfuerzo de intervención pedagógica mediada para construir el perfil de egreso ya mencionado.

El taller —que pertenece al Área de Habilidades de Síntesis y quinto semestre de la licenciatura— tiene como antecedente las asignaturas de: a) Síntesis formal I y II: procesos de abstracción y síntesis, y traducción de un concepto a una respuesta gráfica; b) Tipografía I, II y III: repertorio exis-

tente de signos tipográficos y traducción de conceptos a representaciones tipográficas; c) Composición electrónica I y II; y d) Ilustración electrónica de línea y de punto: realización de propuestas gráficas por medios electrónicos. Sirve de apoyo a la asignatura de Composición tipográfica: desarrollo de estrategias para la jerarquización tipográfica, y al taller optativo de Manual de Identidad Corporativa (octavo semestre): trabajo acerca de la identidad institucional y sus soportes comunicacionales, entre ellos los envases y etiquetas de productos.

EL TEMA DISEÑO DE ETIQUETA Y ENVASE

Es el último del taller, en el que los estudiantes integran los conocimientos, experiencias y ejercicios anteriores para desarrollar un proyecto completo. Tiene una duración de cuatro semanas, con dos sesiones (una de dos horas y otra de tres) en cada una. Previamente se realizan ejercicios de diseño y rediseño de etiqueta y envase. El propósito es que los estudiantes diseñen una etiqueta o envase con su explicación fundamentada; para ello deben mostrar que se han apropiado de los conocimientos, habilidades y actitudes deseados y que son capaces de aplicarlos en un caso concreto, considerando los factores contextuales y los que determina la institución o empresa para la cual se desarrolla el proyecto. Es indispensable que den cuenta del proceso creativo y planteen los argumentos que fundamentan sus decisiones de diseño. Con el proyecto final se evalúa la capacidad del estudiante para abordar problemas de esta naturaleza y si se fortalece la dinámica de trabajo que requiere un profesional de la disciplina.

Para lograr lo anterior, el desarrollo del proyecto se aborda a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo se diseña o rediseña un envase o etiqueta que logre: a) presentar claramente ante un comprador de qué producto se trata, qué características tiene y qué ventajas ofrece en relación con productos similares; b) responder a los intereses y prejuicios del comprador; c) destacar entre otros productos similares; y d) respetar la normatividad vigente nacional o internacional.

Aspectos teóricos

EL DISEÑO GRÁFICO

Es una integración de lo visual y lo conceptual en un proceso de argumentación comunicativa (Tapia, 2003), en un contexto estratégico (Moles y Costa, cit. en Ibáñez, 2003) e interpretativo (Vázquez, 2003), orientada a la propuesta de solución a problemas en dicho proceso comunicativo. De acuerdo con estas ideas, en la UIC se conceptúa al diseño como una acción creativa y, en particular, retórica,¹ en la que el diseñador es un intérprete de enunciados lingüísticos que el emisor desea comunicar al destinatario o público, y está orientada a la producción de un texto u objeto de diseño cuyo fin es la persuasión de destinatarios con creencias específicas. Este proceso parte de la capacidad intelectual (*intellectio*) en la cual el diseño integra, secuencialmente, la incorporación del texto u objeto de diseño (*inventio*), la composición u organización de los hallazgos en ella (*dispositio*), la traducción del material lingüístico así obtenido, a signos visuales (*elocutio*) y la acción expresiva, que materializa en objetos gráficos lo determinado por las operaciones anteriores.

De este modo, diseñar es desarrollar una interpretación gráfica de un mensaje predeterminado por un cliente para llegar a un receptor determinado; la intención interpretativa del diseñador le permite conducir, orientar y argumentar los procesos auxiliares y sus propias conductas. El éxito de un producto de diseño así elaborado se define por el usuario final, al lograr interpretar en aquél las intenciones del mensaje original. Los procesos interpretativos del diseñador requieren enmarcarse, lógicamente, por reglas inferenciales; ellos son posibles debido a una regla generativa, la definición de un lenguaje técnico propio del diseño y que forma la base conceptual para explicar la propuesta de diseño y el desarrollo profesional de sus procesos intuitivos a su máxima capacidad. Así, el proceso de diseño es racional, objetivable y enseñable.

¹ Agradecemos a María Cecilia Palacios, Francisco Calles y Armando Cervantes su contribución a las ideas de las cuales se deriva esta sección.

EL DISEÑO DE ETIQUETA Y ENVASE

El actual enfoque semántico y mercadológico al respecto consiste en fundamentar cada una de las características y momentos del proceso de su diseño (Esqueda, *id.*; Vidales, *id.*; Sanz, *id.*). Para ello se requiere: a) conceptuar un producto del diseño (envase o etiqueta) según sus características semióticas (interpretación de enunciados lingüísticos y traducción gráfica) y mercadológicas (de acuerdo con la teoría de posicionamiento, que considera el valor agregado del producto, sus ventajas y diferencias, respecto de productos similares); b) caracterizar al productor o fabricante (atributos y posicionamiento corporativo analítico y estratégico, ubicación geoeconómica, línea de productos en el mercado, marca comercial, productos similares y la competencia); y c) caracterizar al comprador, intermediario y consumidor. Lo anterior permite configurar la demanda de diseño de envase o etiqueta, sus elementos (reglamentarios según el giro), los mercados real y meta, y el punto de venta.

El proceso semiótico del diseño parte del mapa generativo de procesos interpretativos con base en la sinécdoque, la metáfora y la metonimia de acuerdo con el enfoque de Esqueda (*id.*) y los recorridos semánticos para el diseño de envases de acuerdo con la metodología de Vidales (*id.*). Con ello se determinan: a) los elementos del lenguaje gráfico: signos icónico y plástico, según su forma, color, textura y composición; b) el signo tipográfico: fuentes y composición; y c) el tipograma y los procesos de producción y reproducción.

Los elementos anteriores permiten entender el proceso de diseño como una acción interpretativa (identificación, jerarquización y mapas generativos de atributos, selección de rutas interpretativas de acuerdo con el tipo de público y las condiciones de distribución de producto), de traducción gráfica (manejo de recursos icónicos, plásticos y tipográficos: composición, forma, color y textura), mercadológica (producto; fabricante; productos similares; competencia; mercados real, potencial y meta; comprador o intermediario; posicionamiento; configuración de una demanda de diseño de envase o etiqueta) y productiva (preprensa y reproducción).

Además, se comprende mejor la estructura propiamente procedimental o estratégica del diseño: configurar la demanda, definir el posicionamiento, elaborar el mapa generativo de procesos interpretativos, desarrollar alternativas gráficas, seleccionar la más adecuada de acuerdo con el posicionamiento y refinar esta alternativa cuidando aspectos de pre prensa y producción. Su adecuada realización puede llevar a resolver el problema de diseño planteado y evaluarlo, considerando los siguientes elementos hipotéticos, a satisfacción del empleador o el cliente: responde al posicionamiento estratégico, logra captar la atención de su audiencia o público meta, utiliza adecuadamente los recursos gráficos, es reproducible por medio del proceso seleccionado, optimiza costos y revela ante dicho público los beneficios del producto. Estas son las exigencias epistemológicas y procedimentales (conocer y desarrollar) planteadas al estudiante.

APRENDIZAJE Y PENSAMIENTO ORGANIZADO

El aprendizaje significativo se favorece cuando el contenido de enseñanza se encuentra organizado lógicamente (Ausubel, 1973). La mayoría de las propuestas constructivistas de enseñanza generales— (v.g., Novak y Gowin, 1988) o específicas (v.g., Dufresne *et al.*, 1995)— parten de esta idea. La teoría de la comprensión de Sternberg (1987) y el enfoque vigotskyano de interacción dialógica de Wells (2001) complementan ese proceso contextualmente, mientras que la teoría de las habilidades de Lohman (1995) establece los niveles cognitivos en que se presenta. Las habilidades son de dos tipos: a) lógico-cognoscitivas o estables: análisis, implicación o inferencia; y b) integrativas o dinámicas: comprensión o interpretación (desde datos hasta teorías) y resolución de problemas (v.g., proyectos y diseños).

El uso integrado de ambos tipos de habilidad en un proceso estructurado provee las bases para el desarrollo del pensamiento estratégico. Es un proceso sintetizador y exploratorio de conocimientos, métodos y experiencias, todo articulado a la intuición y a la creatividad, con lo cual se identifican y comprenden rupturas en el problema que se aborda (Mintzberg, cit.

en Lawrence, *id.*). La investigación es un claro ejemplo de esta forma de operación cognitiva, con una estructura propia, adecuada a la producción de conocimiento: a) búsqueda, mediante preguntas, de soluciones a problemas teóricos, metodológicos o empíricos; b) bases teóricas con las cuales se fundamenta la discusión acerca de dichas preguntas y los resultados que se obtienen; c) procedimientos sistemáticos congruentes con dichas preguntas y bases, mediante los cuales se obtiene, procesa y analiza información sobre el problema bajo estudio; y d) resultados que pueden dar respuesta a las preguntas buscadas, criticar las teorías de base o reformular los elementos anteriores en un nuevo proceso de búsqueda, ya que no se trata de una secuencia unidireccional ni definitiva (véase una presentación sintética y referencias pertinentes de la discusión actual respecto de problemas epistemológicos, metodológicos e históricos de la construcción de conocimiento científico en Campos, 2004b). En esta estructura se utilizan ambos tipos de habilidad, operando predominante pero no exclusivamente con alguna de ellas en cierto momento.

La matriz pedagógica del Programa de Desarrollo de Habilidades (PDHI, Campos, 2004a), integra las bases teóricas cognoscitivas mencionadas a esta estructura de investigación en forma de cuatro dimensiones: Búsqueda, Bases, Procedimientos y Resultados, con el propósito de proveer de una estructura al contenido de enseñanza y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. No se trata de producir conocimiento nuevo necesariamente, como en la investigación, sino de construir, reconstruir y aplicar conocimientos y métodos reflexiva y críticamente.²

El ciclo pedagógico procede de Bases a Resultados, con las revisiones necesarias entre dimensiones, ya que la secuencia tampoco es, en este caso, única, lineal. El contenido de enseñanza se organiza en segmentos en cada dimensión, articulados a por lo menos un nivel de habilidad de pensamiento, y actividades concretas que profesor y estudiantes realizan dentro o fuera de clase. En la dimensión Búsqueda el contenido se organiza en

² El desarrollo de habilidades toma mucho tiempo, por lo que el ciclo pedagógico del PDHI es un apoyo fundamental para iniciarlo o fortalecerlo.

un nivel elemental de habilidad, aunque necesario para mantenerlo igualmente organizado en la discusión subsecuente: identificación (mención) de ideas generales, conceptos y teorías relacionados con ellos para ubicar el tema; clasificación de esas nociones de acuerdo con algún elemento diferenciador; y selección de algunas de ellas de acuerdo con los propósitos del tema y la asignatura. En esta dimensión el estudiante tiene una participación preponderante.

En Bases se parte de esos contenidos organizados y se profundiza, con una conceptualización densa, desde una relación general hasta varias formas específicas: implicatoria e inferencial, pasando por interpretación y, como en el caso del diseño gráfico, representación, entre otras. El estudiante tiene mucha participación, pero es crucial la mediación del profesor en el abordaje teórico. En Procedimiento se hacen operativos los conocimientos revisados, se retoman las habilidades antes trabajadas, y se concentra en otras de carácter integrativo como son resolver y evaluar. En esta dimensión el estudiante tiene una participación tan preponderante como la del profesor.

En la dimensión Resultados se concluye el ciclo, requiriendo a los estudiantes que presenten resultados concretos, ya sean orales o por escrito, con lo que muestran su nivel de comprensión y aplicación del contenido que estudian según las necesidades del tema y asignatura en cuestión. Las habilidades de resolver y evaluar son predominantes, pero se integran a ellas prácticamente todas las trabajadas previamente (véase una extensa lista organizada de habilidades en el PDHI: Campos, *id.*). La participación del estudiante es preponderante en esta dimensión. Estos son los niveles de procesamiento cognitivo en el que los estudiantes están requeridos a operar.

ARGUMENTACIÓN

Es un proceso estructurado de premisas y conclusiones. En el caso del conocimiento científico tiene un propósito demostrativo y requiere ser completo, mientras que en la dinámica conversacional ese propósito se combina con otro, el persuasivo (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989), al incluir

conocimientos formales e informales y probablemente lógica incompleta. El caso conversacional es un macroacto lingüístico (Lo Cascio, 1998) formado por la apertura del tema, contra-argumentos entre protagonistas, argumentación propiamente y clausura o conclusión. La fase de argumentación se construye con una opinión o tesis (O/T); reglas generales que le dan estructura, secuencia desde o hacia ella y soporte semántico-lógico (RG); e información que la complementa (datos: D). En este trabajo, las RG se estructuran como bloque semántico (Ducrot, 2000): integración de dos aspectos o ideas mediante un conector lógico-argumentativo (ya sea causal, inferencial o de otro tipo). Además, se incorporan las bases teóricas o fuentes (F) como una forma específica de dato argumentativo, y el tipo de habilidad (H); las primeras dan legitimidad al contenido y relacionan sus elementos, mientras que el segundo representa el nivel cognitivo de cada componente de la argumentación.

Metodología

Se analizó la estructura argumentativa del Plan DHI propuesto para enseñar el tema de Diseño de Etiqueta y Envase, último del Taller de Diseño de Etiquetas, Envase y Embalaje del quinto semestre de la licenciatura en Diseño Gráfico de la UIC, así como de dos de las sesiones de clase, en un grupo de 25 estudiantes. La primera de éstas es representativa de la discusión durante el desarrollo del proyecto, mientras que la segunda contiene el reporte del proyecto en su forma final. El análisis del proceso interactivo de la clase se realizó tomando cada participación (evento) de profesora y estudiantes con base en los elementos teórico-metodológicos mencionados: datos, reglas generales (en la forma: <aspecto-conector-aspecto>), fuentes y tipo de habilidad.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Por razones de espacio sólo se presenta una síntesis del Plan DHI (véase el Plan detallado en Campos *et al.*, 2005). La dimensión Búsqueda inicia con preguntas generadoras: ¿Qué es el diseño? ¿Cómo lo definen los autores que se han revisado en asignaturas anteriores? ¿Qué aspectos de la empresa se deben considerar para diseñar la etiqueta o envase de un producto? A partir de la discusión subsecuente se propone identificar los siguientes elementos temáticos: a) nociones generales: proceso, diseño, identidad gráfica, producto, envase, etiqueta, productor, consumidor, mercado y contexto; b) conceptos relacionados con ellas: retórica de la comunicación; enunciado lingüístico y su traducción gráfica en términos de signo icónico y plástico (forma, color, textura y composición); mapa generativo de procesos interpretativos (sinécdoque, metáfora y metonimia) en la elaboración de la etiqueta y envase; contexto mercadológico (posicionamiento analítico y estratégico, y configuración de una demanda de diseño de envase y etiqueta en el mercado meta); y c) teorías pertinentes: posicionamiento de Sanz (*id.*), mapas generativos de Esqueda (*id.*) y metodología de recorridos semánticos de Vidales (*id.*). Esta información se clasifica (organiza) por tipo de proceso (mercadológico, interpretativo, de traducción gráfica y productivo) y de ella se selecciona el enfoque que se tomaría en las siguientes sesiones.

En Bases se profundiza en estos aspectos generales mediante jerarquización de los atributos que se deben destacar en un producto, y del desarrollo de mapas generativos de alternativas, seguida (secuenciación) de alternativas que respondan a las necesidades del productor e intereses del comprador. Se desea trabajar con base en lecturas previas, discusión en clase y elaboración de un esquema de los aspectos que debe considerar el diseñador en el proceso de diseño de envase y etiqueta. Con ello, se aborda el proyecto de diseño como procedimiento por realizar (resolver) en forma secuencial: configuración de la demanda, definición del posicionamiento, elaboración del mapa generativo, desarrollo de alternativas gráficas, selección de la más adecuada de acuerdo con el posicionamiento en su contexto

y refinación de ésta, según el contexto sociodemográfico, económico, cultural y psicológico, de acuerdo con la explicación fundamentada del resultado del proyecto; se enfatiza la importancia de conocer el posicionamiento del producto y sus implicaciones. Estos elementos se representan gráficamente (jerarquización) con base en ejemplos, ejercicios y análisis teórico y procedimental, y se procede a evaluar el proyecto propuesto.

Los estudiantes son entonces requeridos a mostrar avances del proyecto en la dimensión Resultados, en los niveles de resolver y evaluar, incorporando prácticamente todo el contenido temático y los diferentes niveles de habilidad trabajados previamente. Su reporte oral y gráfico se discute en clase.

Análisis de resultados y discusión

EL PLAN DHI

El análisis detallado de este plan nos permite ver que su estructura argumentativa se basa en la importancia de conocer el posicionamiento de un producto, lo cual constituye el núcleo de la tesis (O/T) a establecer:

Si se conoce el posicionamiento analítico y estratégico de un producto, se identifican y jerarquizan los atributos que se deben destacar en un producto y desarrollar los mapas generativos de procesos interpretativos;

Si puedo identificar y jerarquizar los atributos que se deben destacar en un producto y desarrollar los mapas generativos de procesos interpretativos, entonces se pueden desarrollar alternativas que respondan a las necesidades del productor e intereses del comprador.

Es una formulación doble, transitiva, de carácter inferencial, en la forma: Si A entonces B; y si B entonces C. Para alcanzarla, se parte de los siguientes elementos en las dimensiones Búsqueda y Bases:

Datos (D): todas las nociones conceptuales y los conceptos relacionados con ellas, mencionados en la sección anterior (véase Planeación didáctica, en Metodología);

Fuentes (F): las tres teorías mencionadas en la sección anterior;

Reglas Generales (RG):

RG1: los aspectos de la empresa (Sanz) *determinan* el diseño de la etiqueta o envase;

RG2: enunciado lingüístico, traducción gráfica y mapa generativo de procesos interpretativos (Esqueda, Tapia) *permiten entender* un problema de diseño de etiqueta y envase;

RG3: los recorridos semánticos *se eligen con base en* la metodología de Vidales;

RG4: todos los aspectos del diseño *se pueden clasificar* por tipo de proceso (mercadológico, interpretativo, de traducción gráfica y productivo).

Es decir: $(D, F) < (RG1 + RG2 + RG3 + RG4) ? O/T$.

Como se puede observar, tanto los D como las F están incorporados (<) explícita o implícitamente a las RG; los conectores en estas últimas proveen un nivel lógico específico: causal en las dos primeras, secuencial en RG3, y clasificatoria en RG4. Cada uno de estos elementos se formuló en el Plan con algún nivel de habilidad complementaria: desde identificación, clasificación y selección en la dimensión Búsqueda, a la inferencia que se plantea en la tesis, ubicada en Bases. De esta manera, el razonamiento subyacente fluye hacia la propia tesis (O/T), integrándose a ella de la siguiente manera:

O/T: Si A (RG1, RG4) entonces B (RG2); y si B entonces C (RG3).

De esta tesis y el razonamiento subyacente se deriva una propuesta procedimental (nivel de habilidad secuencial), sin agregar más elementos argumentativos, como forma de resolver el problema planteado y que se puede representar gráficamente en forma jerárquica. En la dimensión Resultados los estudiantes reportan su trabajo, esperando que integren el contenido

anterior, con su estructura argumentativa y los niveles de habilidad integrativos correspondientes, girando alrededor de resolver y evaluar.

EL PROCESO INTERACTIVO Y CONSTRUCTIVO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La primera de las sesiones observadas, que se analiza aquí completamente (véase el Anexo), se ubica en la dimensión Procedimiento. La segunda de ellas, que se describe más adelante, se ubica en Resultados.

En la primera sesión observada se presenta una doble estructura argumentativa: una construida en cuatro ciclos, conforme cada equipo de estudiantes presenta su proyecto, con discusión de la profesora y los estudiantes; y otra, de carácter organizador, por parte de la profesora, entretrejiéndose con los ciclos argumentativos mencionados a lo largo de la sesión. Inicia con comentarios generales de la profesora y los estudiantes acerca del proyecto y la forma de trabajo en clase (eventos 1-5); sigue el primer ciclo, que abarca los eventos 6-42: una estudiante reporta en nombre de su equipo, aporta datos, no menciona fuentes ni plantea reglas generales, y su nivel de manejo lógico o tipo de habilidad (H) es totalmente de identificación de conceptos explícita (producto, marca y otros) o implícitamente (*v.g.*, cliente), y de relación conceptual general. En este ciclo argumentativo la profesora intenta inducir al estudiante, su equipo y al grupo, a pensar en términos más estructurados, al requerir implícitamente alguna RG del Plan DHI: RG1 en los eventos 7, 11 y 34, y a RG4 en los eventos 21, 23, 30 y 34. Sin embargo, en ningún caso tuvo respuesta a nivel de regla general, sino de dato. De hecho, ella misma introdujo las RGa y RGb en el evento 33, cuando se discute el carácter mercadológico del producto; así mismo, introdujo la RGc al relacionar dicha discusión con el diseño de la imagen de producto (evento 36), y la RGd al relacionar el producto con el cliente (evento 41); estas cuatro RG hacen referencia a la RG1 del Plan. Con ello se argumenta acerca del primer componente de la tesis que se quiere alcanzar:

Si A (RG1,...)...

i.e., la importancia de conocer el posicionamiento analítico y estratégico de un producto. Como se puede notar, este ciclo argumentativo es parcial, centrado en la profesora, a pesar de que se está presentando un proyecto de diseño en su forma prácticamente final, por parte de la estudiante, según se tiene contemplado en el periodo semestral del taller. No se articulan los diversos elementos (D, F, RG) en una inferencia doble, transitiva, de acuerdo a como se estableció en el Plan, para un adecuado entendimiento del desarrollo de dicho proyecto. El nivel de habilidad del ciclo es preponderantemente de identificación y relación conceptual; sólo en dos ocasiones los estudiantes hacen relaciones comparativas o representacionales (eventos 54 y 58), mientras que la profesora hace varias relaciones a lo largo de este ciclo (*v.g.*, una de tipo inferencial en el evento 36). Los estudiantes parecen comprender las ideas que se requieren para el desarrollo del proyecto, pero no logran construirlas por sí mismos.

Los siguientes ciclos argumentativos —cada uno generado por la presentación de proyectos por equipo, como en el caso anterior— se mantuvieron también principalmente en el nivel argumentativo de D y en un nivel de habilidad elemental: de identificación y relación conceptual. Cabe destacar que en el segundo ciclo (eventos 49 a 60), la profesora plantea la RGe (evento 59) a manera de síntesis, en referencia a la RG2 del Plan y, por lo tanto, a la conclusión del primer componente de la tesis:

...[entonces] B (RG2).

Con ello, la profesora va conformando la estructura argumentativa deseada y los estudiantes parecen comprender las nociones involucradas, no necesariamente la propia estructura. En el tercer ciclo argumentativo (eventos 61-82), una estudiante plantea la RGf (evento 67), en referencia a las RG3 y RG4, abordando por tanto los componentes inicial y final de la tesis:

Si A (... , RG4), ... entonces C (RG3).

En el cuarto y último ciclo (eventos 104-113), otra estudiante plantea la

RGg (evento 111) también en referencia a las RG3 y RG4. Con excepción de algunas relaciones lógicas (H) importantes en el cuarto ciclo por parte de los estudiantes, y de la profesora en varias de sus participaciones, estos dos últimos ciclos también mantienen el nivel de identificación y relación conceptual general. Tomando la participación grupal de los estudiantes como un todo argumentativo, los D y RG que plantean hacen referencia, en diferentes niveles de abstracción y complejidad, a la estructura argumentativa del Plan y a la tesis que se deseaba establecer, de la siguiente manera:

Si A (—, RG4)..., entonces C (RG3).

Por otra parte, la profesora mantiene componentes de la estructura correspondiente en el Plan, necesaria para formular adecuadamente un proyecto, al plantear D necesarios y referencias a las RG requeridas en la forma siguiente, durante los cuatro ciclos argumentativos a largo de la sesión: a) explícitamente, mediante diversas formas enunciativas: a RG1 (eventos 32, 36, 41) y RG2 (evento 59); b) implícitamente, mediante preguntas acerca de aspectos mercadológicos, a RG1 (eventos 7, 11 y 34) y a RG4 (eventos 21, 23 y 34) en un intento por elevar el nivel de la discusión, y al asentir ante comentarios de los estudiantes que se refieren a las RG3 y RG4 (eventos 68 y 112). Así, se puede decir que el aporte argumentativo de la profesora corresponde a la estructura requerida en los siguientes términos:

Si A (RG1, [RG4]) entonces B (RG2); y si B entonces C ([RG3]).

El orden de presentación de estos argumentos, diferente al del Plan, se debe a las necesidades contextuales de la discusión, sin que ello afecte necesariamente la estructura argumentativa requerida. En conjunto, además de la información necesaria manifiesta en forma de datos, se aportaron siete reglas generales, dos de ellas planteadas por los estudiantes. Así, la dinámica grupal permite aportar todos los elementos de la estructura establecida, aunque ésta no se formuló explícitamente en ningún momento. El aporte fue asimétrico, ya que la estructura argumentativa de los estudiantes es

incompleta, mientras que la planteada por la profesora es completa. Sin embargo, son complementarias, ya que la profesora tiene elementos implícitos en respuesta a los aportes de los estudiantes. No se mencionaron fuentes en ningún momento de la sesión observada; si bien se habían revisado en las sesiones previas del tema que se analiza en este trabajo (Búsqueda y Bases) —incluso antes—, la estructura argumentativa pierde fuerza al quedar aquellas sólo en forma implícita. En este contexto interactivo, los estudiantes parecen comprender los requerimientos argumentativos y por tanto los fundamentos para el desarrollo del proyecto en los términos esperados.

El análisis anterior también se practicó en la siguiente clase observada —Resultados—, la cual consistió en la presentación de proyectos en su forma final según el producto seleccionado, y la evaluación individual y grupal, complementaria a la de la profesora, de cada uno de dichos proyectos. En este caso se trabajó en la identificación de datos y, sobre todo, en la relación conceptual general. La profesora introdujo una RG más, acerca del equilibrio entre la solución propuesta y la etiqueta o envase producido, en referencia a la RG2 de la estructura argumentativa requerida. Por tanto, el nivel de habilidad fue de carácter integrativo, de evaluación de los proyectos, con un vasto intercambio de puntos de vista. Esta sesión muestra que, al parecer, los estudiantes comprendieron los fundamentos del desarrollo del proyecto presentados principalmente por la profesora.

El plan y el proceso de enseñanza aportaron un contenido organizado (Piaget, *id.*; Ausubel, *id.*), presentado en clase conforme se desarrollaba la tarea y su discusión (Novak y Gowin, *id.*). El nivel de habilidad fue limitado (Lohman, *id.*), aunque en un contexto dialógico propicio (Wells, 2001), con lo cual los estudiantes parecen haber comprendido los requerimientos generales del proyecto. Esta situación permitió construir una estructura argumentativa, parcial, implícita y orientada al componente procedimental del tema, que relaciona diversos elementos de juicio o datos, y organizadores o reglas generales (LoCascio, *id.*; Ducrot, *id.*), aunque sin referencias teórico-metodológicas (fuentes). Esta estructura argumentativa analíticamente trabajada durante la discusión del proyecto y sintetizada en la presentación del proyecto final se basa en casi todos los conceptos requeridos

en el plan didáctico, que hacen referencia al enfoque actual del diseño gráfico, en particular el de etiquetas y envase (Vidales, *id.*; Sanz, *id.*; Esqueda, *id.*). Con ello, se insiste en establecer explicaciones fundamentadas, aunque la discusión se orientó a aspectos más concretos (mercadológicos; Sanz, *id.*) que abstractos (semióticos e interpretativos; Esqueda, *id.*).

Los estudiantes tuvieron un abordaje primariamente procedimental, apoyándose más en aspectos experienciales o puramente descriptivos, que epistemológicos; no lograron hacer explícito su proceso interpretativo, pero hicieron claras referencias a elementos mercadológicos. Es decir, operaron en un nivel cognitivo predominantemente concreto, más que conceptual y abstracto. La profesora moduló este proceso, aportando nociones conceptuales y replanteando las ideas de los estudiantes en dichos términos. Esta situación no tuvo un efecto sustancial en la calidad de los proyectos de los estudiantes, los cuales se producen más con base en la creatividad y la capacidad de representación que en la racionalización del proceso de producción interpretativa y fundamentos teóricos-metodológicos sólidos. De esta manera, el trabajo en el tema analizado aquí aporta elementos semánticos y mercadológicos respecto del proceso de diseño, según se plantea en la conceptualización al respecto (Esqueda, *id.*; Vidales, *id.*; Sanz, *id.*) y en los propósitos curriculares del propio tema.

El proceso estratégico casi logró desarrollarse plenamente, salvo los elementos poco claros en el nivel conceptual e hipotético formal; la parte procedimental fue trabajada adecuadamente, desde el posicionamiento hasta el desarrollo de alternativas gráficas, de acuerdo con la conceptualización teórica actual del diseño, también mencionada. En este contexto, el tema y por lo tanto el Taller, aportan al desarrollo de habilidades gráfico-expresivas, técnico-productivas y de síntesis, planteado en el plan de estudios, y a la capacidad de transformar sus interpretaciones a imágenes adecuadas, planteada en el perfil de egreso.

Consideraciones finales

De acuerdo con el análisis anterior, se concluye lo siguiente, respecto de las preguntas de investigación:

¿Cuál es la estructura de argumentación del plan de enseñanza?

Se observa una estructura doble, transitiva, de carácter inferencial, en el Plan DHI, que incorpora datos, reglas generales, fuentes y diversos niveles de habilidad (lógico-cognoscitivas e integrativas).

¿Qué procesos argumentativos se construyen en el proceso de enseñanza del tema bajo estudio?

Se identificó una serie de ciclos argumentativos construidos por la profesora y los estudiantes como resultado de la presentación por equipo que los estudiantes hacen de sus proyectos. La mayoría son parciales, centrados en la profesora; no se logra construir la estructura argumentativa explícita, inferencial, doble y transitiva que requiere el tratamiento de los proyectos, según los elementos teóricos y metodológicos incorporados en el Plan DHI propuesto. También se identificó una estructura subyacente, entretejida por la profesora lo largo de la sesión, que responde a las exigencias del contexto de la clase y que retoma la estructura del Plan DHI. Este aporte permitió relacionar diversos aspectos de los proyectos presentados, aportando una organización argumentativa a su desarrollo. En esta doble estructura se incorporaron diversas nociones conceptuales (datos argumentativos) y referencias teóricas ocasionales (fuentes).

¿Cómo participan la profesora y los estudiantes en los procesos argumentativos en clase?

Los estudiantes tuvieron una participación activa, presentando su proyecto, discutiéndolo con los demás, interviniendo con preguntas y comentarios, solicitando aclaraciones y, en ocasiones, con ideas estructuradas manifiestas en forma de reglas generales de acuerdo con el análisis realizado. La profesora participó como mediadora en este proceso, modulando

la discusión, intentando elevar el nivel argumentativo, aclarando dudas, planteando preguntas.

¿En qué nivel de habilidad cognitiva se enseña?

Principalmente en dos niveles básicos, necesarios en todo tema, incluido el de diseño de la etiqueta y envase discutidos en el taller: de identificación de elementos referentes al producto, la empresa y el contexto, así como su relación conceptual en un nivel general. En alguna ocasión se plantearon estos elementos a manera de síntesis (que lleva a una de las RG establecidas en la argumentación del tema), y una serie de comparaciones a lo largo de la sesión, necesarias para el análisis del posicionamiento del producto que se discute.

¿Qué niveles de habilidad cognitiva muestran los estudiantes en el proceso interactivo y argumentativo?

La mayoría de los estudiantes opera principalmente en los mismos planos en que se enseña: de la identificación de elementos de un producto y su relación conceptual en un nivel general. En diversas ocasiones se establecen comparaciones entre dichos elementos al discutir las características de diversas marcas sobre un producto determinado, además de presentarse una formulación inferencial, hipotética, fundamentada (que lleva a una de las reglas argumentativas establecidas en un momento sumamente activo de la interacción entre profesora y estudiantes).

Como se puede observar, existe una congruencia de nivel de habilidad con contenidos compartidos entre la profesora y los estudiantes, que facilita el diálogo en clase. Sin embargo, el abordaje de contenidos indica un nivel concreto, poco abstracto y sin generalización. El contenido estructurado en forma de reglas argumentativas aporta un nivel de referencia conceptual y cognitivo más abstracto. Debido a que la sesión analizada contiene la discusión de proyectos avanzados de acuerdo con los términos definidos en el taller, se esperaría que los estudiantes participaran más en el planteamiento de dichas reglas argumentativas. No obstante, a pesar de que en su mayoría

fueron planteadas por la profesora, los estudiantes parecen comprenderlas en el propio contexto de desarrollo de proyectos en la clase.

Estos resultados muestran la necesidad de atender con más cuidado el abordaje teórico y metodológico propuesto, adecuarlo a las necesidades de los estudiantes e inducirlos a operar en un nivel conceptual y cognitivo más complejo, de manera que cuenten con mayores herramientas representacionales y simbólicas para generar una fundamentación más sólida y convincente en su entorno profesional.

ANEXO. Análisis del diálogo en clase

CLAVES: Ev: evento; RG: reglas argumentativas; H: nivel de habilidad; D: nivel argumentativo de dato; P: profesora; E: estudiante/s; comentarios o elementos implícitos, entre corchetes; ideas conceptuales, en cursivas; Id: identificación; C: conceptos; Rel: relación general; RInf: relación inferencial; Comp: comparación; Sínt: síntesis; RSec: relación secuencial; Repr: representación.

<i>Ev</i>	<i>Contenido y reglas argumentativas (RG)</i>	<i>H y D</i>
1P	[Anuncia que inicia el desarrollo del <i>proyecto</i> , con base en el anterior; solicita a los estudiantes que cada uno tome un <i>tema</i> diferente: Pond's, Whiskas, Hershey's, Domino's, Hanes; les recuerda que ya tienen los antecedentes del proyecto].	Id C; D
2E	¿Se debe incluir todo?	[Rel C; D]
3P	Todo, [incluida la <i>reacción del comprador</i> ; [hace referencia a la evaluación del proyecto anterior, y que sólo algunos comentaron acerca de los cambios que realizaron].	Rel C, Id C; D
4E	[Los estudiantes eligen el tema].	[Id C]; D
5P	[Solicita un reporte de quienes trabajaron el <i>tema</i> Pond's en el <i>proyecto</i> anterior].	Id C
6P/E	[Una estudiante reporta: menciona <i>características generales del producto</i>]; [Varios estudiantes complementan la información].	Id C, Rel C; D
7P	¿Qué debemos saber para realizar un <i>proyecto de diseño</i> ? Vamos a actuar como si tuviéramos al <i>cliente</i> .	Id C, Rel C; [D, RG]
8E	[Varios]: ¿A <i>quién va dirigido</i> ?	[Id C], Rel C; D
9P	[Insiste]: La empresa:...	Id C, Rel C; D

<i>Ev</i>	<i>Contenido y reglas argumentativas (RG)</i>	<i>H y D</i>
10E	Tenemos Pond's, <i>marca</i> dedicada al cuidado de la piel.	Id C, Rel C; D
11P	¿Cómo se inserta el producto en el mercado? [RG]	Id C [Rel C; D
12E	Para mujeres; éste es para hombres y mujeres.	[Id C], Rel C; D
13P	¿En qué rango de edad?	Id C, Rel C; [D]
14E	Adolescentes y adultos.	Id C, Rel C; D
15P	Es una <i>marca</i> con mucho arraigo; se reposicionó el producto, más como cosmético; ¿dónde se vende?	Id C, Rel C; D
16E	América Latina, México.	Id C, Rel C; D
17P	¿Punto de venta?	Id C, Rel C; D
18E	Farmacias de autoservicio.	Id C, Rel; D
19P	¿Algo más que debemos saber de la compañía?	[Id C; D]
20E	[Varios]: <i>logotipos</i> ; los <i>gráficos</i> ; ya existen los elementos para identificar a Pond's; cremas,...	Id C, Rel C; D
21P	¿Cuál podría ser la razón para que una <i>marca</i> como Pond's haga el <i>producto</i> Pond's Care?	Id C, Rel C; [D, RG]
22E	No lo tenían.	—; D
23P	[Insiste]: ¿Por qué sacarlo?	Id C, Rel C; [D, RG]
24E	Que sea un <i>producto</i> no sólo para la cara, sino para todo el cuerpo; para <i>hombres y mujeres</i> .	Id C, Rel C; D
25P	¿Asepsia? ¿Para todo el cuerpo?	Id C, Rel C; D
26E	Es para cara, cuerpo y espalda.	Id C, Rel C; D
27P/E	[La estudiante que reporta continúa leyendo <i>características del producto</i> , mientras la profesora lo va anotando en el pizarrón].	Id C, Rel C; D
28P	¿Sacaron el <i>enunciado</i> del <i>producto</i> ?	Id C, Rel C, D
29E	[La estudiante lo lee].	[Id C, Rel C], D
30P	Bien; [insiste]: ¿para qué sacar un <i>producto</i> así al mercado?	Id C, [Rel C; [D, RG]
31E	[Es] como [para] romper con su imagen de que es: <i>cara y mujer</i> ; cambia su <i>posicionamiento</i> ; hace la vida más práctica.	Id C, Rel C, D

<i>Ev</i>	<i>Contenido y reglas argumentativas (RG)</i>	<i>H y D</i>
32P	Hay una <i>necesidad observada</i> y surge una <i>competencia</i> con una actividad; es importante conocer la competencia; ¿quién es la competencia? RGa: La necesidad observada <i>hace romper</i> su imagen. RGb: La ruptura de imagen <i>hace surgir</i> una competencia.	Id C, Rel C, D
33E	[Menciona otras compañías].	[Id C], Rel C, D
34P	¿Por qué atender una <i>competencia</i> ?	Id C, Rel C; [D, RG]
35E	Para diferenciarte de ellas.	[Id C, Rel C, Comp]; D
36P	Es necesario definir <i>códigos</i> y, sí, para distinguirse de otras compañías; es muy importante conocer la <i>competencia</i> , lo que nos dice cómo se deben plantear los productos; ¿Algo más que debemos saber? ¿Con esta información podemos arrancar el proyecto? RGc: conocer la <i>competencia nos dice cómo se deben plantear</i> los productos	Id C, Rel C, Comp, RInf; D
37E	[Varios asienten; otros permanecen callados].	—
38P	[Solicita el enunciado nuevamente a la estudiante que reporta];	[Id C, Rel C]; D
39E	[Lo lee].	[Id C, Rel C]; D
40P/E	[Se discute acerca del <i>cliente</i> ; reflexionan acerca del <i>uso que éste hace</i> de Pond's, para discutir su <i>percepción</i> .	Id C, Rel C; D
41P	[Comenta, con base en lo anterior, acerca de la importancia de las <i>características del cliente</i> para la <i>definición del producto</i> ; [solicita comentarios]; RGd: conocer las <i>características del cliente permite definir</i> el producto	Id C, Rel C, RInf; D
42E	[No responden].	—
43P	[Solicita que presenten las <i>imágenes</i> que ya elaboraron.	Id C, [Rel C]; D
44E	¿Puedo proponer uno aunque no haya sido el final?	[Id C, Rel C]; D
45P	¿Lo tienes como para competir?	—
46E	Sí.	—
47P	[La profesora comenta que sólo ha recibido tres <i>identidades gráficas</i>]. ¿Alguno más que falta?	[Id C]

<i>Ev</i>	<i>Contenido y reglas argumentativas (RG)</i>	<i>H y D</i>
48P/E	[La profesora y los estudiantes se reúnen alrededor de las <i>identidades gráficas</i> elaboradas; deciden que se votará para seleccionar un <i>proyecto</i> , pero se pospone la votación porque faltan un proyecto por presentar].	Id C
49E	[Una estudiante lo presenta]: el <i>tema</i> Whiskas, la <i>competencia</i> y <i>sus características</i> más importantes].	Id C, Rel C; D
50P	Whiskas ha logrado un <i>posicionamiento</i> muy importante, ha invertido. <i>¿Qué percepción tiene el cliente del producto?</i>	Id C, Rel C, D
51E	[La estudiante que reporta comenta que la campaña de Whiskas es]: “Le va a gustar a su gato” [que no es sobre lo nutritivo].	Id C, Rel C; D
52P/E	[Profesora y estudiantes comentan acerca de otras <i>marcas</i> sobre el mismo tipo de <i>producto</i> , y el <i>enunciado</i> que presentó la estudiante].	Id C, Rel C, Comp; D
53P	Es el <i>producto</i> más vendido; parece que cada producto que saque Whiskas <i>va a ser aceptado</i> . [Comenta otras marcas].	Id C, Rel C; D
54E	Aparte, el precio es más bajo.	[Id C], Comp; D
55P	Insiste en la importancia del <i>posicionamiento de la marca</i> . <i>¿Con esta información tendríamos un criterio general para iniciar un proyecto?</i>	Id C, Rel C; D
56E	[Varios]: No. <i>¿En general? El color del paquete; camiones; distribuidores...</i>	[Id C, Rel C]; D
57P	... el color; en el caso de los <i>productos para humanos</i> , ¿cuáles son los colores para un producto <i>light</i> ?	Id C, Rel C; D
58E	Colores claros.	[Id C, Rel C], Repr: D
59P	Colores claros, líneas caligráficas; hay que cuestionar si este criterio es extensivo a <i>productos</i> para animales; el color, <i>el envase debe mostrar la promesa del producto</i> ; el producto debe guardar la promesa; el gran reto es hacer un producto que muestre esas <i>características</i> . Vamos a hacer dos <i>envases</i> para cada <i>marca</i> [da instrucciones de las <i>características requeridas</i>]; RG : [Todo color = aspecto] <i>debe mostrar</i> la promesa del producto	Id C, Rel C, Comp, Sínt; D

<i>Ev</i>	<i>Contenido y reglas argumentativas (RG)</i>	<i>H y D</i>
60P/E	[Varios estudiantes solicitan aclaraciones; la profesora aclara y pregunta]: ¿Tenemos todos los elementos para iniciar el proyecto? [Los estudiantes responden afirmativamente]. [Profesora y estudiantes se reúnen para seleccionar una <i>identidad gráfica</i> para Pond's y para Whiskas de entre las opciones presentadas por los estudiantes; la profesora solicita que reporten acerca de Hershey's].	[Id C, D]
61E	[Una estudiante reporta]: <i>línea de chocolate</i> , igual que el normal, pero para <i>diabéticos</i> ; su <i>promesa</i> es que no va a hacer daño, sabrá igual de bien, <i>se venderá</i> en farmacias también.	[Id C], Rel C; D
62P	¿Qué me puedes decir de la <i>compañía</i> ?	[Id C; D]
63E	[Comenta al respecto].	[Id C; D]
64P	¿Cuál es la <i>percepción</i> de la <i>marca</i> ?	[Id C, Rel C; D]
65E	[Varios]: es la más rica; es un producto de calidad; es gringa.	[Id C]; D
66P	¿Qué significa que Hershey's saque este <i>producto</i> ?	Id C, [Rel C; Dato, RG]
67E	[La estudiante que reporta]: No hay un pero para consumir chocolate. RGf: dada la percepción de la marca, un producto suyo nuevo también <i>será aceptado</i> por el público.	[Id C, Rel C], Comp; D
68P	[Asiente]. ¿Diferencia entre <i>sugar free</i> y un <i>diabetic</i> ?	[Comp; D]
69E	[Varios]: <i>Sugar free</i> es un sustituto de azúcar, <i>diabetic</i> no; creo que está mal definido, es lo mismo, pero usaron ese nombre porque les pareció más apropiado.	Comp; D
70P/E	[Profesora y estudiantes comentan al respecto].	[Id C, Rel C; D]
71P	¿Hershey's es una <i>marca posicionada</i> , con un <i>producto</i> , que se ofrece como golosina para quienes no la pueden comer? ¿Cuál es la <i>competencia</i> ?	Id C, Rel C; D
72E	[Una estudiante menciona diversas <i>marcas</i>].	[Id C; D]
73P	¿Cuál es una <i>competencia fuerte</i> ?	Id C, Comp; D
74E	Ninguna.	Id C, Comp; D
75P	¿Hay un <i>código gráfico</i> para <i>diabéticos</i> ?	[Id C, Rel C; D]

<i>Ev</i>	<i>Contenido y reglas argumentativas (RG)</i>	<i>H y D</i>
76P/E	[Comentan diversos productos y colores].	[Id C, Rel C]; D
77P	No tenemos un color, pero debe haber una diferenciación.	[Id C, Rel C], Comp; D
78E	Hay una <i>promesa</i> : el sabor es el mismo.	Id C, Rel C, Comp; D
79P	Eso es muy importante, y debe mostrarse claramente. [Solicita dos envases; da instrucciones].	[Id C, Rel C, Com; D]
80P/E	[Algunos estudiantes solicitan aclaraciones; la profesora aclara y pregunta]: [¿Qué hay acerca de] precios?	[Id C, Rel C; D]
81P	[Varios responden que es]: igual.	[Id C, Rel C]; D
82P/E	[Se reúnen para seleccionar la] <i>identidad</i> de Hershey's	[Id C]
83P	[La profesora solicita el reporte acerca de Domino's Bistro.	[Id C]
84E	[Una estudiante reporta sus <i>características generales</i>]: para <i>clientes</i> de clase media alta.	Id C, Rel C; D
85P	¿[Acerca de] precios?	[Id C]; D
86E	Un poco mayor que la regular.	[Id C]; D
87P	¿Cuál es la <i>competencia</i> ?	[Id C]; D
88E	[Varios estudiantes del equipo que reporta]: es la <i>marca líder</i> ; es la marca monstruo; [comentan acerca de marcas; jerarquizan las que consideran mejores].	Id C, Comp; D
89P	¿Qué lo hace la mejor?	[Id C, Comp]; D
90E	El posicionamiento.	Id C, Comp; D
91P	Pensemos que esta nueva pizza se <i>venderá igual</i> que sus otros productos.	[Id C, Comp; D]
92P/E	Comentan acerca de <i>patrones de consumo</i> , cuándo se compra y otros aspectos del consumo.	Id C, Comp; D
93P	¿Cómo <i>funcionan gráficamente</i> sus cajas?	[Id C; D]
94E	Cada tipo tiene una caja diferente.	[Id C]; D
95P	¿Cuál sería la <i>caja adecuada</i> para esta pizza Bistro?	[Id C; D]
96E	Su <i>resistencia al calor</i> . [Discuten posibilidades de empaque de cartón].	Id C; D

<i>Ev</i>	<i>Contenido y reglas argumentativas (RG)</i>	<i>H y D</i>
97P	¿Cómo difundes que tienes pizza Bistro?	[Id C; D]
98E	Por su <i>identidad gráfica</i> , colores...	Id C, Rel C; D
99P	La pizza a domicilio ya no tiene que promoverse, como en otros <i>productos</i> , el <i>empaqué</i> ya tiene la <i>promoción</i> .	Id C, Rel C; D
100E	Pero también es para <i>promoción</i> , porque siempre tiene una leyenda.	Id C, Rel C; D
101P	[Asiente]: Es una caja que va a estar asociada a una botella de vino. [Da instrucciones para la <i>presentación gráfica del proyecto</i>]. ¿Qué más debemos saber de pizza Bistro?	[Id C, Rel C]; D
102E	Cuánto cuesta.	[Id C]; D
103P/E	[Asiente; continúa con las instrucciones acerca del <i>proyecto</i>].	[Id C]
104P/E	Se reúnen para decidir cuál será la <i>identidad</i> de pizza Bistro que van a utilizar, de entre las <i>opciones</i> presentadas por los estudiantes.	[Id C, Rel C]
105P	[Solicita el reporte acerca de Hanes Wide].	[Id C]
106E	[Una estudiante reporta: comenta que es una <i>línea de ropa interior</i> para personas <i>con sobrepeso</i> de todas las edades, de clase media alta, que <i>se vendría</i> en tiendas de autoservicio; no hay <i>competencia directa</i> .	[Id C], Rel C; D
107P/E	[Varios estudiantes comentan al respecto].	[Id C, Rel C; D]
108P	Parece un <i>producto</i> , una excelente posibilidad en el <i>mercado</i> ; es una oportunidad; significa que hay que <i>promoverla</i> , que cumple con una <i>necesidad</i> . ¿Cuál es la <i>imagen</i> actual?	Id C, Rel C; D
109E	[La estudiante describe <i>color, forma y tipo o font</i>].	[Id C]; D
110P	El cambio de <i>producto</i> podría llevar a cambiar el envase.	Id C, Rel C; D
111E	La hipótesis es que hay suficientes <i>clientes</i> para obtener la talla adecuada; esto puede dar la posibilidad de cambiar el <i>empaqué</i> . RGg: [el hecho de que haya] suficientes clientes que obtienen la talla adecuada <i>puede llevar a cambiar</i> el empaqué.	Id C, Rel C, RHipInf; D
112P/E	[La profesora asiente: invita a los estudiantes a acercarse en un solo grupo para decidir cuál <i>identidad</i> se utilizará].	Id C

<i>Ev</i>	<i>Contenido y reglas argumentativas (RG)</i>	<i>H y D</i>
113P	¿Cuál sería el siguiente paso para resolver el <i>envase</i> ?	RSec, Id C; [D]
114E	[Varios]: tamaño; envase; colores.	[RSec], Id C; D
115P	[Da instrucciones para la entrega del trabajo].	—
116P/E	[Comentan acerca de la necesidad de cambiar <i>etiquetas</i> , tener <i>cambios bien razonados y fundamentados</i> .	[Id C, Rel C]; D
117P	¿Los <i>ejes</i> , ya los tienen? Vean si requieren modificación o si ya los tienen en forma exhaustiva; trabajen las ideas y su materialización, tratando de que el <i>envase</i> tenga todas las <i>características para entrar a anaquel y competir</i> . [Solicita comentarios].	Id C, rel C; [D]
118P/	[Asienten; ninguno comenta]. [termina la clase].	[Id C]

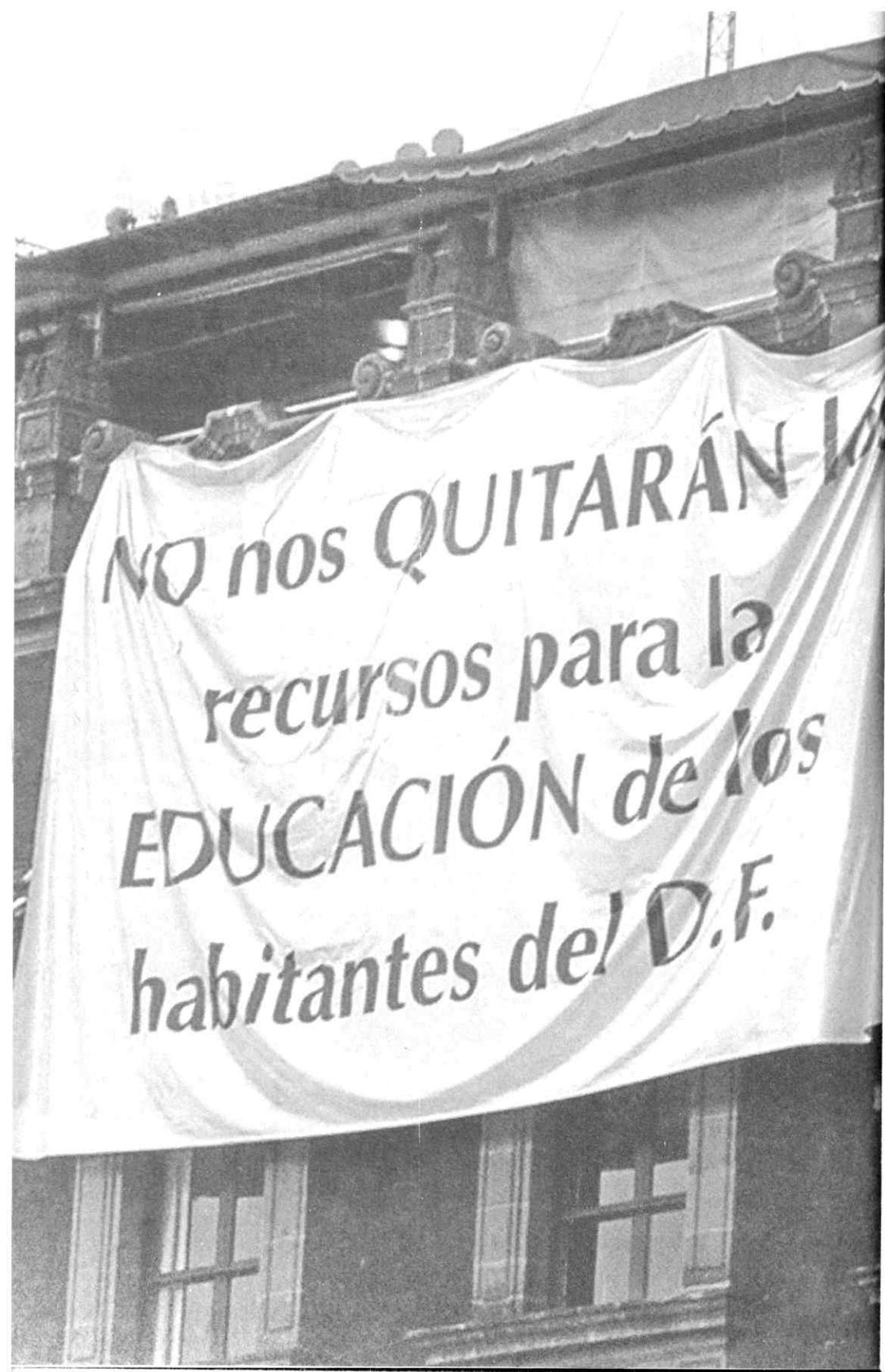
REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1973). Aspectos psicológicos de la estructura de conocimiento, en S. Elam, *Educación y estructura del conocimiento*, Ateneo, Buenos Aires, pp. 221-283.
- Campos M.A. (2004a). *Programa de desarrollo de habilidades de pensamiento con base en la investigación*, Universidad Intercontinental, México.
- (2004b). Una aproximación sociocultural a los procesos cognoscitivos, *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núm. 104, 7-32.
- Campos, M. A., Rivera, L. A., Castro, M., Palacios, M. C., Calles, F., Cervantes, A., Blanco, C., Garrido, L., Mendoza, M. T., Mendoza, J. G., Alucema, A., Gaspar, S. y Hernández, J. (2005). *Cuaderno de guías didácticas para el desarrollo de habilidades de pensamiento con base en la investigación*, Universidad Intercontinental, México.
- Ducrot, O. (2000). La elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica, *Discurso y Sociedad*, vol. 2, núm. 4, pp. 23-44.
- Dufresne, R., Leonard, W. y Gerace, W. (1995). *Model of knowledge, cognition and learning*, Universidad de Massachussets, <<http://umperg.physics.umass.edu>>.
- Esqueda, R. (2001). *El juego del diseño*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.

- Ibáñez, P. (2003). La cambiante definición del diseño, en *Reconstrucción del término diseño*, Memorias del XI Congreso de Académicos de Escuela de Diseño Gráfico, Universidad de Guadalajara, México, pp. 135-148.
- Lawrence, E. (1999). *Strategic thinking*, Public Service Commission of Canada, Research Directorate, 13p; <http://www.psc.cfp.gc.ca/research/knowledge/strathink_e.htm>.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*, Alianza Editorial, Madrid.
- Lohman, D. (1993). Teaching and testing to develop fluid abilities, *Educational Researcher*, vol. 22, núm. 8, 19-24.
- Novak, J. y J. D. Gowin, 1988, *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona.
- Olalde, M. T., 2003, "Aprendiendo diseño", en *Reconstrucción del término diseño*, Memorias del XI Congreso de Académicos de Escuela de Diseño Gráfico, Universidad de Guadalajara, México, pp. 251-259.
- Palacios, M. C. y Rivera, L. A. (2002). El concepto de diseño y la estrategia educativa en la escuela de diseño gráfico de la Universidad Intercontinental, en *Redefiniendo el término de diseño*, Memoria del XI Congreso de Académicos de Escuelas de Diseño Gráfico, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 213-226.
- Perelman, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca (1989). *Tratado de la argumentación*, Gredos, Madrid.
- Sanz, L. A. (1994). *Integración de la identidad y la imagen de la empresa. Desarrollo conceptual y aplicación práctica*, ESIC, Madrid.
- Sternberg, R. (1987). The psychology of verbal comprehension, en R. Glaser, *Advances in instructional psychology*, vol. III, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 97-150.
- Tapia, A. (2003). Descubrir el diseño, en *Reconstrucción del término diseño*, Memorias del XI Congreso de Académicos de Escuela de Diseño Gráfico, Universidad de Guadalajara, México, pp. 11-34.
- Vázquez, O. (2003). Diseño y hermenéutica, en *Reconstrucción del término diseño*, Memorias del XI Congreso de Académicos de Escuela de Diseño Gráfico, Universidad de Guadalajara, México, pp. 47-79.
- Vidales, M. D. (1997). *El mundo del envase*, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*, Paidós, Barcelona.
- Perfiles de ingreso y egreso de los programas académicos*, Universidad Intercontinental, México, 2004.

Reseñas





**NO nos QUITARÁN los
recursos para la
EDUCACIÓN de los
habitantes del D.F.**

Construcción de conocimiento

Celina Imaculada Girardi

MIGUEL ÁNGEL CAMPOS HERNÁNDEZ (coord.) (2005)
Construcción de conocimiento en el proceso educativo

Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés,
Universidad Nacional Autónoma de México, México, 332 pp.



El coordinador de la obra, Miguel Ángel Campos Hernández, considera que la construcción del conocimiento abstracto y la organización conceptual que lo representa “son importantes procesos educativos que requieren atención en diversos niveles”, problemática que se aborda en los distintos capítulos del libro, “tanto

desde la perspectiva procesual en el aula como desde algunos aspectos contextuales dentro y fuera del ambiente áulico”, presentando diferentes abordajes teóricos y metodológicos a dichos problemas (Campos, 2005, p. 9).

El libro se divide en dos secciones: la primera describe el Modelo de

p. 183: Fotografía: Alfonso Sánchez.
p. 184: Fotografía: Mario Gutiérrez Fuentes.

GELINA IMACULADA GIRARDI: Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua-Universidad Intercontinental. <cigirardi@uic.edu.mx>

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 1, enero-junio de 2006, pp. 185-195.

Análisis Proposicional (MAP) y reporta algunas investigaciones que lo utilizan; la segunda sesión está integrada por trabajos que abordan problemas de enseñanza y aprendizaje, así como aspectos contextuales que los suscitan o dificultan.

El primer capítulo, "El modelo de análisis proposicional: estado actual y perspectivas", elaborado por Miguel Ángel Campos Hernández y Sara Gaspar Hernández, presenta un abordaje teórico-metodológico para estudiar el contenido lógico y epistemológico de la organización conceptual mediante la estructura proposicional del discurso (Campos y Gaspar, 1996). Los autores describen los temas trabajados recientemente, mismos que se integran a las bases teóricas originales de dicho modelo, así como sus aplicaciones didácticas en evaluación escolar y curricular.

A continuación se presentan algunos extractos del capítulo transcritos de manera textual con el fin de conservar la expresión original de los autores y evitar posibles confusiones en la interpretación personal de las mismas (el lector interesado podrá ahondar por medio de la literatura revisada por los autores y las explicaciones aportadas a lo largo del capítulo).

El MAP está organizado teóricamente con base en conocimiento conceptual, científico, organización conceptual, discurso y acceso al conocimiento (Campos y Gaspar, 1996). Con base en un considerable número de autores, Campos y Gaspar (2005) definen cada uno de estos aspectos.

El MAP está constituido por dos fases cualitativas o etapas: el análisis de componentes y el análisis de correspondencia, a las que les sigue una fase cuantitativa de la correspondencia. Los componentes discursivos en el MAP son: proposiciones, subproposiciones, unidades semánticas relacionales y otros elementos semánticos, todo lo cual forma encadenamientos que componen la unidad teórica del modelo (Campos y Gaspar, 2005). El mapa proposicional de correspondencia es un diagrama que muestra las unidades conceptuales, relacionales, redes lógico-conceptuales y sesiones de nivel epistemológico presentes y ausentes en el discurso del estudiante respecto del mapa proposicional de criterio" (p. 36).

Para ilustrar cada uno de los elementos del análisis proposicional y su interpretación, Campos y Gaspar (2005) presentan algunos segmentos

textuales con base en el tema de teoría sintética de la evolución adecuado al nivel preuniversitario en la asignatura de "Introducción al conocimiento de la metodología científica". Sin embargo, para aplicar e interpretar el MAP se requiere de una cuidadosa revisión de los fundamentos que sustentan el modelo (cuya extensa bibliografía integra el capítulo), para después llevar a cabo nuevamente una cuidadosa revisión del presente apartado.

El segundo capítulo, elaborado por Iris Xóchitl Galicia Moneda, aborda "Las preguntas del profesor y su relación con el cambio conceptual del alumno". Señala "la generación de preguntas como un componente fundamental en diversos procesos cognitivos: la comprensión de textos, el aprendizaje de material complejo y la solución de problemas, entre otros. Inducir al estudiante a que responda preguntas elaboradas o de un nivel alto de complejidad mejora su comprensión del contenido, pues le permite conectar la nueva información con su propio conocimiento" (p. 68).

Con base en estos fundamentos teóricos, la autora se propuso observar cómo se desarrolla la clase, identificar el tipo de preguntas que se genera entre el profesor y los alumnos y

determinar si la actuación del primero representa una ayuda ajustada por medio de las preguntas dirigidas a sus alumnos y de aquellas realizadas por éstos en las secuencias del diálogo entre profesor y estudiantes.

Se analizaron las clases de psicología experimental de la licenciatura de psicología (Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México). Se eligieron dos grupos con profesores diferentes, pero con un marco conceptual, un grupo de investigación y un tema comunes. Para determinar la calidad de la organización conceptual construida por los alumnos y su correspondencia con la del profesor se siguieron los pasos del MAP (Campos y Gaspar, 1997).

Galicia Moneda (2005) concluye: "La manera como el profesor encadena las definiciones, explicaciones y ejemplos parece ser un factor importante en el cambio conceptual de los alumnos. Cuando estos tres elementos se encuentran interrelacionados y retroalimentándose, existe una mayor apropiación de conceptos y relaciones en los alumnos, que se refleja en algunos de los índices de correspondencia propuesto por el MAP" (p. 86). "La forma en que el profesor articula las

preguntas y los diversos elementos constitutivos de un concepto favorece diferentes niveles de abstracción de los materiales y produce una mayor precisión en la organización conceptual de los alumnos en algunos de los componentes de un concepto” (p. 88).

Miguel Ángel Campos Hernández y Rosario Leticia Cortés Ríos presentan el tercer capítulo: “El contenido epistemológico del conocimiento de estudiantes de biología en secundaria”. Analizan las concepciones de estudiantes de séptimo grado acerca de la teoría sintética de la evolución (TSE) en dos niveles cognitivos: reconocimiento analítico y razonamiento hipotético-explicativo. Trabajan con el MAP (Campos y Gaspar, 1996, 2005) para la elaboración de las pruebas y el análisis de las respuestas de los estudiantes.

Los autores consideran que los estudiantes de secundaria no poseen concepciones científicas debido a: 1) dificultades para construir conocimiento en el nivel explicativo, y 2) al carácter complejo y abstracto de la TSE, que no corresponde con el lenguaje cotidiano y el mundo sensorial de los estudiantes. Para atender esta problemática, trabajaron el tema de la TSE con base en la Estrategia de

Construcción del Conocimiento Científico (EDCC) (Campos y Gaspar, 2004; Campos, Cortés y Rossi, 2002). “Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes pueden responder mejor a enunciados que coinciden con su conocimiento, ya sean de nivel descriptivo o explicativo, que a aquellos que requieren mayor razonamiento” (p. 116).

Rosario Leticia Cortés Ríos desarrolla el capítulo cuatro: “El tema de la salud en secundaria: cómo construyen los estudiantes el conocimiento”. Su trabajo se fundamenta en el constructivismo que reconoce a la persona como un ser que selecciona, asimila, procesa, interpreta y proporciona significados a los conocimientos que va asimilando. La educación asegura la realización del aprendizaje socialmente significativo y, por medio de éste, la construcción e interpretación de la realidad dándole un significado particular.

La autora efectuó una investigación teórico-experimental (aplicando pre y pos-test a un grupo experimental y a uno de control de biología de 40 alumnos de la Escuela Secundaria anexa a la Normal Superior de la Ciudad de México) para analizar el proceso de construcción de conocimiento

de los estudiantes en relación con los contenidos programáticos concernientes al tema de la salud. Empleó el MAP (Campos y Gaspar, 1996; 1997) para analizar la información recabada.

Los resultados mostraron que los estudiantes presentan un mayor conocimiento en temas como alimentación, dietas, enfermedades de transmisión sexual, incluidos en la última de las diez unidades que integran el programa de biología, y un conocimiento muy escaso sobre el tema de la evolución, ubicado en la segunda unidad. Su conocimiento careció de coherencia lógica, formas rigurosas de generación e interpretación de datos, lo que parece ser conocimiento tácito, por lo que es necesario trascender el recuento exhaustivo de contenidos y aproximarse a la posibilidad de comprender los procesos esenciales que rigen el conocimiento biológico.

Colette Marie Dugua Chatagner, en el capítulo cinco, describe “El análisis del discurso en el aula: un estudio en el nivel medio y medio superior desde una perspectiva sociocultural”. Considera que “la falta de comprensión es expresión de la falta de correspondencia entre la cultura académica del currículo escolar y la cultura de los actores del proceso educativo. Por

medio de una metodología hermenéutica se buscó explicar cualitativamente el problema de la no-comprensión de los contenidos académicos.

La autora llevó a cabo el estudio en el nivel medio superior, porque es donde los jóvenes —que tienen entre 15 y 20 años— manifiestan la capacidad de desarrollar operaciones formales y abstractas, y que pueden aplicar su razonamiento lógico al mundo real y teórico. El lenguaje, los valores, los mitos y los ritos fueron tomados como categorías de análisis. Aplicó el MAP (Campos y Gaspar, 1996; 1997; Campos 2000) para estudiar el lenguaje de los alumnos y del maestro en el aula con la finalidad de poner en evidencia la distancia existente entre la matriz cultural de cada cual y el discurso académico.

Para la autora, “la organización conceptual del discurso de los estudiantes indica la dificultad que tienen para construir conocimientos nuevos, careciendo de las herramientas intelectuales básicas: las palabras, las relaciones lógicas o la organización de sus conceptos e ideas en una secuencia lógica” (p. 167). El contenido del tema queda sumamente fragmentado en la mente de los estudiantes, que permanecen con una o dos de las

ideas centrales, limitadas a un nivel descriptivo (definición de conceptos). A estos problemas les subyace el de la relación entre la cultura popular y la cultura académica, entre el conocimiento de sentido común y el científico.

El tema “Las dificultades post-instruccionales de los alumnos universitarios en la interpretación del modelo estructural y funcional de la membrana plástica: influencia de los materiales curriculares” fue reportado en el capítulo seis por Alejandra Rossi, María Gabriela Lozano y Mónica P. Polo, quienes exploran y describen algunos de los problemas vinculados con la enseñanza y el aprendizaje de la biología celular y molecular, frente a las dificultades de los alumnos del primer año de la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad de la Plata, en la materia de ciencias biológicas.

Las autoras reconocen que aprender biología celular y molecular implica “construir las representaciones mentales necesarias para comprender los sistemas estudiados, plantear hipótesis acerca de sus cambios y explicar su funcionamiento en un contexto sistémico” (p. 181).

Desde una perspectiva metodológica abarcaron la concepción construc-

tiva del aprendizaje como un sistema compuesto por los resultados, los procesos y las condiciones contextuales, que interactúan y se condicionan mutuamente. Realizaron un estudio exploratorio, y el análisis inductivo y deductivo de los datos se realizó por medio de métodos cualitativos y cuantitativos.

La variable ‘aprendizaje significativo’ fue analizada en función de las dificultades conceptuales de los alumnos que aparecen como resultado de la aplicación de procedimientos en la resolución de los ejercicios propuestos. Los materiales analizados presentan los conocimientos como verdades científicas inobjetables y reflejan un vacío con respecto a la incorporación de actividades metacognitivas.

Graciela Hernández Texcotitla, describe, en el capítulo siete, “Los procesos de enseñanza y aprendizaje del álgebra en preparatoria”, señalando que los estudiantes del nivel medio superior “tienen dificultades para comprender conceptos, principios y leyes aritméticas y algebraicas, y para enfrentar la solución de problemas” (p. 215). Por esta razón el trabajo se encaminó a conocer el proceso de enseñanza que sigue el profe-

tor para la clase de álgebra y el proceso de aprendizaje del alumno; indagar la influencia del proceso de enseñanza en el aprendizaje, en la construcción de aprendizajes significativos y en la habilidad de resolución de problemas.

El estudio se realizó en una preparatoria del Estado de México, con alumnos de primer semestre, por medio de observaciones sobre las actuaciones del profesor y los alumnos en relación con el contenido del álgebra. La investigación cualitativa analizó las relaciones entre los sujetos (profesores y alumnos) y cómo se producen, por medio de un reconocimiento de las palabras (habladas y escritas) y su conducta dentro de su marco de referencia.

“Al estudiar matemáticas, los alumnos se enfrentan a una didáctica poco motivante hacia el trabajo de investigar y razonar, considerando el conocimiento como una reproducción, como verdades absolutas, a las que se acercan en un acto de sumisión. Desarrollan su memoria para recordar estructuras, fórmulas o procedimientos operativos y para practicar algoritmos: presentan limitada habilidad numérica, de razonamiento lógico-matemático y de aplicación de los

conocimientos a situaciones prácticas” (Hernández, 2005, p. 236).

“Algunos problemas epistemológicos en la enseñanza de física”, es el tema reportado en el capítulo ocho por Guillermo Krötzch Gómez, Federico Vázquez Hurtado y Martha Fuentes Márquez, quienes aplicaron un modelo de intervención docente para identificar problemas epistemológicos en las respuestas que dieron estudiantes de primer semestre de bachillerato a preguntas formuladas sobre un fenómeno físico mostrado en el laboratorio.

Con fines metodológicos, caracterizaron como obstáculo epistemológico cualquier expresión verbalizada que no relacione algunos conceptos con la experiencia. La información recabada se analizó en las dimensiones ‘habilidad de observación’, ‘manejo de variables físicas’ y ‘carácter de los juicios emitidos’, entre otros.

Los autores señalan que “las trabas epistemológicas son generadas al realizar la explicación de un fenómeno, operan durante la síntesis de los conceptos empleados y son limitadas por las relaciones que se hacen de los conceptos” (p. 254). Las experiencias demostrativas en el laboratorio pueden ser más efectivas

dependiendo de los conocimientos previos y de la manera en que se reflexione sobre el fenómeno.

En el capítulo nueve, Patricia Covarrubias Papahiu y Luisa Irene Tovar González, en los hallazgos sobre “Las representaciones de los estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje”, reportan las concepciones de 24 estudiantes de los dos últimos semestres de la carrera de psicología (Facultad de Estudios Superiores, Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México) sobre las formas, fines y usos de la evaluación académica que sus profesores emplean durante su formación profesional, expresadas principalmente durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se les aplicó una entrevista semiestructurada en las instalaciones de la institución.

Para los estudiantes, la evaluación depende de cómo se comprenden y definen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es una forma de comprobar o comparar antes del aprendizaje y cuando se verifica la apropiación del mismo por medio del cumplimiento de los objetivos. Conciben la evaluación como sinónimo de calificación, relacionada con exámenes, clasificación, selección, admisión, aprobación y suspensión de estudiantes. La fun-

ción sumativa de la evaluación es la más practicada y conocida; la auto-evaluación también es utilizada.

Consideran que la evaluación debe ser continua y personal, observando la actitud, el desarrollo del aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos.

Sergio R. Torres Ochoa evalúa “La identidad docente a partir de la investigación biológica universitaria”, en el capítulo diez, cuyo estudio tuvo el propósito de analizar el impacto y pertinencia de la actividad científica en la docencia del campo de la biología, referente a la identidad de esta última.

El eje central del estudio fue el concepto de *habitus* (en los planos de análisis), definido como “construcciones prácticas de coherencia parcial, nunca total, definitivas o totalmente generalizables, pero lo suficientemente explicativas del sentido específico del comportamiento de los grupos docente y de investigadores estudiados” (p. 294).

El autor presenta la interpretación cualitativa de la percepción estimada de los agentes del grupo de conocimientos sobre la docencia en biología y la percepción manifiesta por parte de los agentes del grupo docente en

cuanto a la valoración sobre la incidencia de la práctica de investigación sobre su propia práctica.

Los resultados del análisis estructural mostraron que la identidad académica develada en el plan de estudios no corresponde con el estado del arte de la biología. Hay un impacto significativo de la práctica de la generación de conocimientos hacia el proceso formativo. Las líneas de formación del plan de estudios muestran una consistencia orgánica que da identidad a la formación profesional del biólogo.

En el capítulo once, Rocío Amador Bautista analiza la “Comunicación interactiva e interacción social en la educación en red”, “entre los sujetos de aprendizaje, individuales y colectivos, a partir del diálogo y la conversación en red (internacional o Internet); los contextos situacionales relacionados en red (mundo real, social y cultural); y los procesos de construcción de conocimiento a partir de acciones comunicativas que se fundan en un modelo de cooperación social y distinguen las relaciones o interacciones del sujeto con el mundo y modos de actuar: la acción instrumental, racional y simbólica” (p. 309).

“El texto sostiene la tesis de que la interacción social y la comunicación interactiva en la educación en red no pueden ser analizadas como procesos aislados de la sociedad y la cultura. El concepto de ‘red’ se ha convertido en una categoría fundamental para el análisis de la estructura técnica, social y cognitiva del nuevo paradigma educativo. La infraestructura física de las redes permite la organización espacial de nuevos territorios y el establecimiento de lazos de interacción social entre los sujetos, comunidades de enseñanza y aprendizaje y los procesos de construcción de conocimiento, multirrelacionales y multi-referenciales, derivados del principio estructural de la red” (p. 310).

La autora señala que la expansión creciente de la población mundial y de las redes, pueden afectar los escenarios futuros según la convergencia o divergencia de diversos factores. Un escenario apocalíptico de desarrollo social plantea una realidad desarticulada entre educación y trabajo con fuertes impactos en la economía, donde la tecnología desplaza al hombre de las actividades productivas. En un escenario utópico, las tecnologías resuelven los problemas de la demanda y oferta de la educación

y trabajo, como plantean los modelos tecnocráticos. Sin embargo, en un escenario realista, donde la educación y el trabajo se consideran fenómenos complejos, las tecnologías de información deben ser parte de una estrategia de desarrollo humano.

CONSIDERACIONES FINALES

Es importante destacar que todos los trabajos incluidos en el libro presentan sólidas bases teóricas y metodológicas con categorías de análisis explícitas, que infieren importantes implicaciones y sugerencias para el desarrollo de la investigación en el aula y de las problemáticas que en ella ocurren, así como en el ámbito de la construcción de conocimiento y el desarrollo de prácticas educativas significativas (Campos, 2005). En resumen, el acto de educar implica interacciones muy complejas que involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales y de valores (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002).

BIBLIOGRAFÍA

- Campos, M.A. (coord.) (2005). *Construcción de conocimiento en el proceso educativo*, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdez, México.
- (2000). Estrategias cognitivas y procesos culturales en el contexto educativo, en E. Matute, *Diversidad cultural y educación*, Universidad Autónoma de Guadalajara, México, pp. 21-34.
- (coord.) (2000). *Construcción de conocimiento y educación virtual*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Campos, M. A., Cortés L. y Rossi, A. (2002). Dinámica de la construcción de conocimiento científico sobre la teoría sintética de la evolución en el aula universitaria, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. IV, núm. 2, pp. 21-33.
- Campos, M. A. y Gaspar, S. (2005). El modelo de análisis proposicional: estado actual y perspectivas, en M. A. Campos (coord.), *Construcción de conocimiento en el proceso educativo*, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdez, México.
- (2004). Estrategia didáctica para la construcción de conocimiento, en S. Castañeda, *Educación, aprendizaje y cognición*, El Manual Moderno, México, pp. 363-371.
- (1999). Representación y construc-

ción de conocimiento, *Perfiles Educativos*, vol. XXI, núms. 83-84, pp. 27-49.

— (1997). *A detailed step by step procedure to use the propositional analysis model to study concept organization*, Reportes de investigación, vol. 7, núm. 56, Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

— (1996). El modelo de análisis proposicional: un método para la organi-

zación lógico-conceptual del conocimiento, en M. A. Campos y R. Ruiz, *Problemas de acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 51-92.

Díaz-Barriga, F. A. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, McGraw-Hill, México.

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

ENVÍO DE ORIGINALES

Los originales deben enviarse por correo electrónico como archivo adjunto (formato Word o RTF) a: ripsiedu@uic.edu.mx; o por correo normal (una impresión de texto con su correspondiente archivo en disquete) a la siguiente dirección:

Revista Intercontinental de Psicología y Educación.
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua / Coordinación de Publicaciones.
Cantera 251, Col. Santa Úrsula Xitla, Del. Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F. Tel. 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446.

Los autores que envíen sus originales por correo postal deben cuidar que la versión impresa y la versión electrónica sean idénticas.

POLÍTICAS DE PUBLICACIÓN

La política de la APA prohíbe al autor que someta el mismo manuscrito a una consideración simultánea en dos o más publicaciones. Como la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* publica sólo material original, la política de APA prohíbe también la publicación de cualquier documento que haya aparecido en otro lugar total o parcialmente. Los autores tienen la obligación de consultar con los editores de revistas en relación con la publicación previa de cualquier dato en el que se base su artículo. Además, los principios éticos de la APA establecen que "después de que se publiquen los resultados de la investigación, los psicólogos no deben ocultar los datos en los que se basan sus conclusiones a otros profesionales competentes que intenten verificar sus postulados por medio de un reanálisis y que pretendan usar tales datos sólo con ese propósito, siempre que la confidencialidad de los participantes pueda protegerse y a menos que los derechos legales relacionados con la propiedad impidan su divulgación" (norma 6.25). La APA espera que los autores que sometan sus artículos a estas revistas se adhieran a estas normas. Específicamente, se espera que los autores de documentos sometidos a las revistas de APA tengan sus datos disponibles a lo largo de todo el proceso de revisión editorial y por lo menos cinco años después de la fecha de publicación.

NORMAS ÉTICAS

Se requerirá que los autores declaren por escrito que han cumplido con las normas éticas de APA al tratar su muestra, ya sea de humanos o de animales, o que

describan detalles de tratamiento. Se puede obtener una copia de los principios éticos de APA en la Oficina de Ética de la APA, 750 First Street, EN, Washington, D.C. 20002-4242.

PREPARACIÓN DEL DOCUMENTO ORIGINAL

Todos los documentos deben incluir un resumen que contenga un máximo de 960 caracteres y espacios (aproximadamente 120 palabras), así como cuatro palabras clave (no mencionadas en el título), todo con su traducción (abstract) al inglés.

El texto debe estar en tipografía Times de 12 puntos, a doble espacio; cada página debe contar con su respectivo folio; las secciones y subsecciones se deben distinguir claramente. El material de las notas y la bibliografía debe estar completo. La extensión máxima de los artículos es de 30 cuartillas.

Las citas textuales se pondrán entre comillas; las citas que ocupen cinco líneas o más se transcribirán en un párrafo independiente, sangradas, sin comillas y sin modificar la interlínea general. Las citas originales en inglés u otro idioma se deben traducir al español (se pueden utilizar traducciones existentes); sin embargo, si el texto en el idioma original es imprescindible, se puede conservar junto con la traducción. Todas las citas deben tener su correspondiente referencia al autor y a la obra de donde fueron tomadas (autor, año de la publicación; páginas citadas).

La bibliografía debe aparecer al final del documento, ordenada alfabéticamente por autor-año; en ella se incluirán todas las obras a las que se haga referencia en el cuerpo del texto con los datos pertinentes de cada una de ellas. La información correspondiente al pie de imprenta (editorial, ciudad, fecha) y los datos complementarios de la obra (volumen, número, colección) deben estar en español y, de ser posible, todas las siglas deben estar desatadas.

Para que cualquier original sea considerado, debe obligatoriamente, en una hoja aparte, presentarse el título de la colaboración en español y en inglés, el nombre del (de los) autor(es) y la(s) institución(ones) a la(s) que pertenece(n), especificando el centro o departamento de trabajo, la dirección de correo electrónico, el domicilio completo y el número telefónico y de fax.

DICTAMINACIÓN Y ACEPTACIÓN DE ORIGINALES

El sistema de dictaminación es anónimo, por lo que se pide a los autores que incluyan con cada copia una portada que muestre el título del documento, los nombres

y filiaciones institucionales de cada uno de los autores, así como la fecha en que se entrega el documento. A continuación, la primera página deberá incluir el título del documento y la fecha en que se entrega, y omitir los nombres y filiaciones de los autores, quienes deberán procurar que el documento no tenga pistas sobre su identidad. El tiempo de dictaminación de un trabajo es de cuatro meses, aproximadamente. Si la colaboración es aceptada, el autor recibirá, por correo electrónico, la notificación correspondiente. En caso de que la dictaminación dé como resultado la necesidad de hacer correcciones, el autor tiene 10 (diez) días hábiles para devolver el documento corregido.

FORMAS DE CITAR

La bibliografía debe incluir todas las obras a las que se haga referencia en el cuerpo del texto, ordenadas alfabéticamente y con todos los datos pertinentes de cada una de ellas distribuidos de la siguiente forma:

– Artículo de revista:

Autor (apellido, nombre), año de publicación, “título del artículo”, *Revista*, volumen (vol.), número (núm.), fecha o temporada, páginas (pp.). [Todo separado por comas.] Ejemplo:

Davis, Nancy, “Abortion and Self-Defense”, 1984, *Philosophy and Public Affairs*, vol. 13, núm. 3, verano, pp. 175–207.

– Texto que forma parte de una obra colectiva:

Autor (apellido, nombre), año, “título del artículo o capítulo”, la palabra “en”, nombre/inicial(es) y apellido del compilador (si es distinto del autor del texto objeto de la referencia), *Título del libro*, traductor (si es el caso), editorial (colección, si es el caso), ciudad de publicación, año, páginas citadas. [Todo separado por comas.] Ejemplo:

McGuire, J. E., 1982, “Space, infinity and indivisibility: Newton on the creation of matter”, en Z. Bechler (comp.), *Contemporary Newtonian Research*, D. Reidel, Dordrecht, pp. 145-190.

–Libro:

Autor (apellido, nombre), año, *Título*, edición (a partir de la segunda), traductor (si es el caso), editorial, (colección, si es el caso [entre paréntesis]), ciudad de publicación, año. [Todo separado por comas.] Ejemplo: Harman, Gilbert, 1996, *La naturaleza de la moralidad. Una introducción a la ética*, 2ª ed., trad. Cecilia Hidalgo, Instituto de Investigaciones Filosóficas (Cua-

dermos, 39), Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Si se mencionan varias obras del mismo autor, se ordenarán por año comenzando por la más antigua hasta la más reciente; cuando varias obras del mismo autor se hayan publicado el mismo año, se distinguirán añadiendo al año una letra. Ejemplos:

Roe, Shirley, 1991, “Metaphysics and Materialism: Needham’s Response to d’Holbach”, *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, núm. 284, pp. 309-342.

———, 1981a, *Matter, life and generation, XVIIIth century embryology and the Haller-Wolff debate*, Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra.

——— (comp.), 1981b, *The natural philosophy of Albert von Haller*, Arno Press, Nueva York.

ÚSO DE ABREVIATURAS:

Ibid.: mismo autor, trabajo o pasaje citados en la nota anterior. Ejemplo:

² H. Dooyeweerd, *A Critique of Theoretical Thought*, vol. I, p. 191 [Las traducciones de esta obra aquí incluidas son mías].

³ *Ibid.*, p. 190.

Op. cit.: misma obra citada con anterioridad; se empleará para libros y artículos. Ejemplo:

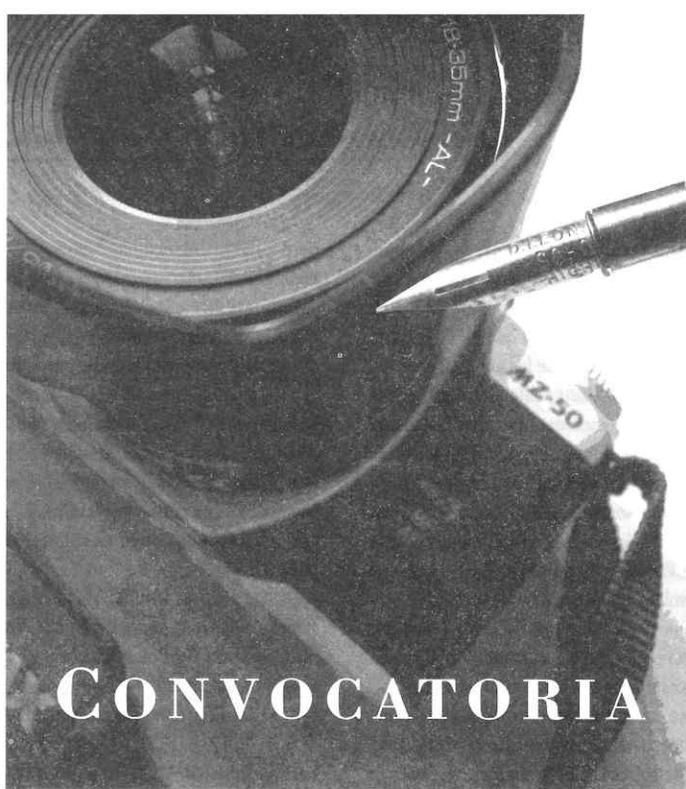
¹⁰ R. Rorty, *op. cit.*, p. 451.

supra: antes. Ejemplo: ¹⁰ Véase la sección 3, “La genealogía como estrategia crítica”, *supra*.

loc.cit.: lugar citado. Ejemplo: ¹⁰ R. Rorty, *loc. cit.*

id.: Al citar varias obras de un mismo autor, se pondrán los datos completos en la primera y se usará *id.* en el lugar del nombre del autor en las siguientes obras. Ejemplo: ⁵ F. Salmerón, “La ontología de José Gaos”, pp. 103-118; *id.*, “La naturaleza humana y la razón de ser de la filosofía”.

Las citas textuales deben incluir como referencia, entre paréntesis, el apellido del autor [coma] el año en que se publicó la obra [dos puntos] páginas citadas (apellido, año: pp.). Ejemplo: “En su artículo, Barnes no formula de modo explícito la tesis de la individualización; sin embargo, es claramente un presupuesto de su argumento” (Salles, 2002: p. 5).



CONVOCATORIA

FOTOGRAFÍA

Se invita a estudiantes de diseño, comunicación y fotografía, así como de otras disciplinas, a colaborar en la *Revista UIC* y la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* con material fotográfico relacionado con los temas del número de cada una de estas publicaciones. Para interiores se deberá enviar un mínimo de cinco fotografías impresas, blanco y negro; para portada, una o más a color. La Coordinación de Publicaciones hará una evaluación del material recibido y seleccionará las que considere para su publicación. Las fotografías seleccionadas deberán entonces presentarse en un CD, digitalizadas en alta resolución (300 dpi) y a tamaño carta.

ILUSTRACIÓN, VIÑETA, CARICATURA

Se invita a estudiantes de diseño, comunicación, así como de otras disciplinas, a colaborar en la *Revista UIC* con ilustraciones, viñetas y/o caricaturas relacionadas con el tema del número. Todos los trabajos deberán ser en blanco y negro y presentarse impresos en papel tamaño carta. En el caso de ilustración o viñeta, deberá enviarse un mínimo de cinco dibujos; en el caso de caricatura, puede ser una o varias. La Coordinación de Publicaciones del IPIEC hará una evaluación del material recibido y escogerá las que considere para su publicación. Los trabajos seleccionados deberán entonces presentarse de preferencia en un CD, digitalizados en alta resolución (300 dpi) y a tamaño carta; en el caso de presentar originales, éstos no deberán exceder el tamaño carta.

El material seleccionado aparecerá en la revista con su respectivo crédito y, en todos los casos, los CD y/o material original entregado a la Coordinación de Publicaciones será devuelto a sus autores.

INFORMES: Coordinación de Publicaciones, Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua, Universidad Intercontinental, tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 | Correo electrónico: ripsiedu@uic.edu.mx

Convocatoria

REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

Convocamos a investigadores e interesados a enviar sus colaboraciones de acuerdo con las temáticas siguientes:

Vol. 9, núm. 1, 2007 | Tema: **Migración e identidad**

17 de abril de 2006: inicia recepción y arbitraje de colaboraciones

30 de septiembre de 2006: termina plazo de recepción de textos

Enero de 2007: la revista comienza a circular

Volumen 9, núm. 2, 2007 | Tema: **El arte: talento y/o disciplina**

17 de abril de 2006, inicia recepción y arbitraje de colaboraciones

15 de enero de 2007, termina recepción de textos

Junio de 2007: la revista comienza a circular

Además de los temas centrales seguiremos publicando textos que aborden asuntos diversos en los campos de la psicología y la educación en secciones misceláneas, los cuales no están sujetos a esta ruta crítica.



Universidad Iberoamericana, A.C.
Ciudad de México

Dirección de Servicios para la Formación Integral

Prolongación Paseo de la Reforma 880
Lomas de Santa Fe, Deleg. Álvaro Obregón
México, D.F., C.P. 01210

Tel: 5950-4000 exts. 4919 o 7600. FAX: 5950-4331
didac@uia.mx

REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

La *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo y/o experimental en todas las áreas y enfoques de la psicología y de la educación, que contribuyan al avance científico de las mismas. Tiene una periodicidad de dos números al año; en cada número se publica un promedio de diez artículos de diferentes autores de América y de otros continentes. Los artículos son publicados en español; ocasionalmente se pueden publicar también en inglés o en francés.

La publicación hace un tiraje de mil ejemplares semestrales y mantiene canje con 200 revistas especializadas; su radio de difusión abarca las principales universidades e institutos de enseñanza superior de Iberoamérica.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista deberán redactarlos con las normas de estilo de APA, enviando dos copias con resumen en español e inglés.

Suscripción anual (dos números): \$160.00 m.n. ■ Extranjeros: 45 dólares

Nombre _____

Calle y núm. _____

Colonia _____

C.P. _____

Ciudad _____

Estado _____

País _____

Teléfono _____

Fax _____

Correo electrónico _____

Año al que suscribe _____

Orden de pago ()

(nacional y extranjero)

Giro ()

(nacional y extranjero)

Cheque personal ()

(exclusivo nacional)

Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex
núm. 78559521, suc. 681, a nombre del INSTITUTO INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA, A.C.,
y enviar por fax o por correo el comprobante.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua
Cantera 251, Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F.
Tel.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 | Fax: 5487 1356

CONTENIDO

Editorial | Rosa María Torres Hernández

DOSSIER

Hacia una nueva concepción de las virtudes ciudadanas y su lugar en la construcción de la democracia en el siglo XXI | *Ana María Salmerón Castro*

Padres autoritarios y democráticos y características de personalidad de estudiantes de licenciatura y posgrado | *Celina Imaculada Girardi, Julia Velasco y Lambe*

Ejercicio de la autoridad en maestros rurales de educación primaria | *José Ángel Vera Noriega, Jesús Francisco Laborín Álvarez, Jesús Tánori Quintana*

Democracia y educación cívica. Una propuesta para erradicar el autoritarismo mediante la formación de ciudadanos críticos | *Dora Elvira García G.*

Educación cívica e intencionalidad educativa | *Blanca Flor Trujillo Reyes*

MISCELÁNEA

El concepto de psicología. Entre la diversidad conceptual y la conveniencia de unificación. Apreciaciones desde la epistemología | *José M. Arana, Juan José G. Meilán, Enrique Pérez*

El rendimiento escolar vinculado a variables nutricionales y psicológicas en estudiantes de una zona económicamente humilde de la ciudad de San Luis, Argentina | *Sonia Tifner, Miguel A. De Bortoli, Tomás Pérez*

Argumentando para enseñar aplicaciones. El diseño de etiqueta y envase en diseño gráfico | *Miguel Ángel Campos Hernández, Marcela Castro Cantú, Rosalina Cano Díaz*

RESEÑAS

Construcción de conocimiento | *Celina Imaculada Girardi*

UIC
UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

UIC
-30-
AÑOS

